

L'apprentissage professionnel de l'enseignant

De l'établissement formateur au paysage d'apprentissage professionnel

Simon Enthoven

Promoteurs

Virginie MÄRZ (UCLouvain)
Vincent DUPRIEZ (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Jury

Margherita BUSSI (UCLouvain, Présidente de jury)
Virginie MÄRZ (UCLouvain, Promotrice, Secrétaire du jury)
Vincent DUPRIEZ (UCLouvain, Promoteur)
Anne BARRÈRE (Université Paris-Descartes, France, lectrice)
Joséphine MUKAMURERA (Université de Sherbrooke, Canada, lectrice)

Comité d'accompagnement

Etienne BOURGEOIS (UCLouvain et Université de Genève, Suisse)
Adriana MORALES-PERLAZA (Université de Montréal, Canada)
Maurice TARDIF[†] (Université de Montréal, Canada)

*Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,
les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.*

Paulo Freire (1974)

*

* Ce manuscrit est bilingue français-anglais et, dans le respect des normes APA (7^e édition), les termes et citations en langue anglaise sont rédigés en italique (excepté le chapitre 5 qui est rédigé entièrement en anglais). Par ailleurs, le masculin est employé au sens épïcène. Enfin, afin de ne pas alourdir le texte, les références bibliographiques de l'ensemble des chapitres ont été rassemblées en fin de manuscrit.

Table des matières

Table des matières.....	5
Résumé.....	9
Abstract.....	11
Remerciements	13
Introduction	17
PARTIE I PROBLEMATISATION ET CONTEXTUALISATION.....	25
Chapitre 1 Construction de la problématique	27
1. Contours de l'établissement formateur	29
2. Contexte d'émergence de l'établissement formateur	31
2.1 Evolution des stratégies de développement professionnel des enseignants	32
2.2 Politiques de pilotage des systèmes éducatifs	35
2.3 Sphère éducative dans le contexte de la seconde modernité	41
3. Tensions émergentes autour de l'établissement formateur.....	48
Chapitre 2 Contexte empirique.....	51
1. Le système éducatif en Belgique francophone.....	53
1.1 Caractéristiques générales.....	53
1.2 Politiques de pilotage	54
2. La profession enseignante dans l'enseignement secondaire.....	56
2.1 Formation initiale et en cours de carrière.....	56
2.2 Composantes du métier et conditions de travail.....	58
PARTIE II PROJET THEORIQUE, POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUES	61
Chapitre 3 Perspectives, champs de recherche et modèle théorique	63
1. Perspectives et champs de recherche : du développement professionnel enseignant à l'apprentissage en situation de travail des enseignants.....	65
1.1 Perspectives et définitions du développement professionnel enseignant	66
1.2 Champs de recherche autour de la relation travail-apprentissage	69
2. L'apprentissage en situation de travail des enseignants.....	72
2.1 L'apprentissage en situation de travail des enseignants et la dichotomie de l'apprentissage formel-informel	72
2.2 L'ASTE et la question du lieu de travail des enseignants	74

3. Modèle théorique d'apprentissage en situation de travail : la « coparticipation » au travail (Billett, 2009)	76
3.1 Processus interpsychique, réciproque et négocié	76
3.2 <i>Affordances</i> du lieu de travail	77
3.3 Qualités incitatives des affordances et engagement de l'individu.....	78
3.4 Pertinence du modèle vis-à-vis du présent projet doctoral.....	79
Chapitre 4 Posture épistémologique et choix méthodologiques	81
1. Posture épistémologique.....	83
1.1 Perspective épistémologique constructiviste.....	83
1.2 Le chercheur et sa recherche : enjeux de positionnalité.....	84
1.3 Démarche compréhensive : processus inductif et itératif, matériau qualitatif et étude de représentations	86
2. Choix méthodologiques	88
2.1 Objectif général et objectifs spécifiques	88
2.2 Public-cible	89
2.3 Les études, leurs singularités et leurs complémentarités.....	91
2.4 Stratégie analytique.....	95
PARTIE III CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES.....	97
Chapitre 5 Etude méta-ethnographique.....	99
1. Introduction	101
2. Theoretical background	103
2.1 Defining teachers' workplace learning.....	103
2.2 Previous literature reviews on TWPL	103
3. Methodology.....	105
3.1 Search strategy.....	105
3.2 Selection criteria and quality appraisal	105
3.3 Data extraction and analysis	107
4. Results.....	109
4.1 Workplace learning opportunities.....	109
4.2 Dimensions of a teacher's workplace related to teacher learning.....	112
4.3 Teachers' multiple workplaces	116
5. Conclusion and discussion	117
Chapitre 6 Étude phénoménologique	121
1. Introduction	123
2. Référents théoriques.....	124
2.1 Apprentissage en situation de travail des enseignants.....	124
2.2 Les espaces et les temps du travail enseignant.....	126
3. Éléments méthodologiques.....	127

3.1	Questions de recherche	127
3.2	Participants.....	127
3.3	Méthode et outil de récolte de données.....	127
3.4	Analyse des données	128
4.	Résultats	128
4.1	Les opportunités d'apprentissage.....	128
4.2	Conditions spatiotemporelles des opportunités d'apprentissage	130
4.3	Opportunités d'apprentissage et établissements scolaires.....	132
5.	Discussion	135
6.	Conclusion et perspectives	137
	Chapitre 7 Étude de cas contrastés.....	139
1.	Introduction	141
2.	Cadrage théorique	143
2.1	L'apprentissage professionnel en situation de travail des enseignants	143
2.2	Le contexte de travail des enseignants.....	145
3.	Cadrage méthodologique	147
3.1	Objectifs et questions de recherche.....	147
3.2	Approche méthodologique et sélection des cas.....	147
3.3	Participants.....	148
3.4	Données et outils de récolte	149
3.5	Étapes analytiques.....	151
4.	Résultats	152
4.1	L'infrastructure éducative en Belgique francophone et <i>établissement formateur</i>	152
4.2	Sainte-Félicie	153
4.3	L'Athénée	161
4.4	Comparaison de l'apprentissage en situation de travail des enseignants à l'Athénée et à Sainte-Félicie	167
5.	Discussion	168
6.	Conclusion	171
	PARTIE IV DISCUSSION, LIMITES ET PERSPECTIVES.....	173
	Chapitre 8 Rappel, discussion et conclusion	175
1.	Rappel de la problématique, de l'objectif général et des résultats	177
2.	Discussion des résultats	179
2.1	Apprendre comment ? La question des processus d'apprentissage.....	179
2.2	Apprendre quoi et de qui ? La question du savoir et de la source de l'apprentissage.....	181
2.3	Qui apprend ? La question de l'apprenant	183
2.4	Où et quand apprendre ? La question du contexte de l'apprentissage.....	185
3.	Conclusion	190

Chapitre 9 Implications, limites et perspectives	195
1. Implications.....	197
2. Limites de la thèse.....	198
2.1 La validité interne ou la crédibilité à travers la question de l'accès au terrain.....	199
2.2 La validité externe ou la transférabilité à travers la généralisation	201
3. Perspectives de recherche	203
Références bibliographiques	205
Annexes	237
Annexe A. Compétences visées par la formation initiale des enseignants en Belgique francophone (Décret du 7 février 2019, Art.5)	239
Annexe B. Méta-ethnographie : Syntaxe de recherche.....	243
Annexe C. Méta-ethnographie : Informations contextuelles et caractéristiques des études	245
Annexe D. Méta-ethnographie : Thèmes principaux des études sélectionnées	249
Annexe E. Etude phénoménologique : Caractéristiques des participants	251
Annexe F. Etude phénoménologique : Guide d'entretien.....	253
Annexe G. Etude de cas : guide d'entretien (direction).....	255
Annexe H. Etude de cas : guide d'entretien (membre du personnel administratif)	257
Annexe I. Etude de cas : guide de l'entretien collectif mené avec les enseignants	259
Annexe J. Présentation de l'établissement « Sainte-Félicie ».....	263
Annexe K. Présentation de l'établissement « L'Athénée »	271

Résumé

Le développement professionnel des enseignants (DPE) est vu par ses promoteurs comme un levier pour soutenir l'apprentissage des élèves, mais aussi pour relever les défis, nouveaux et anciens, adressés à l'école tels que l'hétérogénéisation du public scolaire et l'innovation pédagogique.

Ce DPE, après avoir longtemps pris la forme d'ateliers formels ponctuels et externes à l'établissement scolaire, s'oriente dorénavant vers l'établissement scolaire et le collectif enseignant. Dans ce contexte, il est attendu des enseignants qu'ils apprennent *au et par* le travail, en classe avec les élèves mais aussi au contact de leurs pairs. Dans cette thèse, nous appelons l'*établissement formateur* cet espace dans lequel s'exerce le DPE. L'*établissement formateur* repose sur un double postulat, celui d'un DPE collectif et local : *collectif* car les collègues directs sont considérés comme des coapprenants privilégiés étant donné qu'ils partagent la même réalité professionnelle et *local* car il a pour vocation de répondre à situations spécifiques et ce, à partir des ressources disponibles localement.

Cela étant dit, nous partons du principe que l'*établissement formateur* ne résulte pas uniquement de l'évolution des stratégies de DPE. Il correspond également à une nouvelle vision de l'établissement scolaire et du rôle de ce dernier dans le pilotage de certains systèmes éducatifs. Ainsi, on observe des politiques éducatives qui octroient un rôle de pilotage plus central aux établissements scolaires par le pari d'une autonomisation et d'une responsabilisation accrues de ceux-ci. Par ailleurs, en élargissant le spectre d'analyse, nous pensons que l'*établissement formateur* répond aussi à des évolutions sociales, politiques et culturelles plus larges – que nous associons à la notion de *seconde modernité* –, en particulier la globalisation et le pluralisme normatif. Plus précisément, dans un contexte de déclin de l'institution scolaire, où celle-ci semble ne plus pouvoir répondre de façon unanime aux questions éducatives telles qu'apprendre quoi ? comment ? à qui ? quand ?, l'établissement est pensé comme l'entité stratégique, au sein du système éducatif, où les enseignants vont pouvoir se positionner collectivement et coconstruire les réponses à ces questions globales.

Dans ce contexte, l'objectif général de cette thèse est d'approfondir les connaissances relatives au DPE car nous percevons dans la littérature des tensions qui confrontent (1) la valorisation d'un DPE collectif face à un DPE individuel et (2) la valorisation d'un DPE local face à un DPE global.

En prenant appui sur le modèle théorique de l'apprentissage en situation de travail (AST) comme « coparticipation » de Billett (2009), trois études ont été menées dans le cadre de cette thèse : une revue méta-ethnographique de la littérature, une étude phénoménologique et une étude de cas multiple. Ces études ont permis de mettre à jour plusieurs opportunités d'AST (par *l'expérience pédagogique*, par *autrui* et par des *sources non-interpersonnelles*), la multispécialisation et la virtualisation du travail enseignant et du DPE ; des *postures* d'AST (*réactive*, *proactive* et *interactive*) et des *trajectoires* (*individuelles*, *organisationnelles* et *professionnelles*) effectuées par les enseignants au sein de ce qui a été identifié comme un *paysage d'apprentissage professionnel*.

Abstract

Teacher professional development (TPD) is seen by its promoters as a lever for supporting student learning but also for meeting new and old challenges facing schools, such as the diversity of the school population and pedagogical innovation. This TPD, which for a long time took the form of off-site formal workshops, has undergone a paradigm shift, moving towards the school and the teaching collective as the space for TPD, a space that in this thesis we refer to as the *training school*. In this context, teachers are expected to learn through their work, in the classroom with students, but also in contact with their peers. In fact, the training school is based on a double premise, that of a collective and local TPD : a *collective* dimension, since direct colleagues are to be considered as privileged co-learners, given that they share the same professional reality and a *local* TPD, since its vocation is to respond to specific local situations, using locally available resources.

That being said, we consider that the *training school* is not just the result of developments in scientific research. In our view, it also reflects a new vision of the school and its role in the driving of certain education systems. Some educational policies are giving schools a more central driving role, with the aim of making them more autonomous and accountable. Furthermore, by broadening the spectrum of analysis, we believe that the *training school* responds to broader social, political and cultural developments - which we associate with the notion of *second modernity* - in particular globalization and normative pluralism. More specifically, in a context of the decline of the school institution, where the institution no longer seems able to provide a unanimous response to educational questions such as what to learn? how? to whom? when? the school is seen as the strategic entity, within the education system, where teachers will be able to position themselves collectively and co-construct answers to these global questions.

In this context, the objective of this thesis is to deepen our knowledge of TPD, as we perceive in the literature tensions that question the dual postulate of a collective and local TPD. More precisely, we identify two tensions that confront (1) the value of a collective versus an individual TPD, and (2) the value of a local versus a global TPD.

Based on Billett's (2009) theoretical model of workplace learning (WPL) as "coparticipation", three studies were carried out as part of this thesis: a meta-ethnographic literature review, a phenomenological study and a multiple case study. These studies uncovered several WPL opportunities (from *pedagogical experience*, from *others* and from *non-interpersonal sources*), the multispatialization and virtualization of teaching work and TPD; WPL "postures" (reactive, proactive and interactive) and "trajectories" (individual, organizational and professional) made by teachers within what was identified as a "professional learning landscape".

Remerciements

Malgré les apparences, la réalisation d'une thèse est loin d'être une aventure individuelle. Par ces quelques lignes, je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation et sans lesquelles, je n'aurais jamais pu mettre un point final à ce manuscrit.

Merci à vous, **Virginie März** et **Vincent Dupriez**, mes **copromoteurs**, pour votre soutien indéfectible, vos conseils avisés, votre patience tout au long de ce parcours et l'esprit de collégialité que vous avez instauré entre nous. Votre rigueur scientifique et vos encouragements constants, durant nos réunions à trois, ont été une source d'inspiration, de réconfort dans les moments de doute et ont grandement enrichi ce travail. Je suis honoré d'avoir été votre doctorant. Merci, **Virginie**, pour la confiance témoignée dès notre première rencontre. Alors que tu n'as pas eu l'occasion de me choisir en tant que doctorant et assistant, tu t'es tout de suite mise en projet autour de mes thématiques de prédilection (les organisations et les enseignants) et de mes envies. Nous avons rapidement pu fonctionner ensemble de façon sereine et efficace. Merci pour ta gentillesse, ta bienveillance (face à mes contraintes personnelles notamment), ta disponibilité, ton engagement à toute épreuve, ta confiance dans mon travail. Merci, **Vincent**, d'avoir accepté d'être mon promoteur de mémoire, puis mon directeur de recherche, puis mon copromoteur de thèse. Cela fait près de 14 ans que j'ai la chance de te côtoyer et il est certain que tu es à l'origine d'une grande partie des opportunités professionnelles dont j'ai bénéficié à l'UCLouvain. Je garderai un bon souvenir de nos déjeuners improvisés au Cambridge, au Grand Place, au Musée Hergé ou des sandwichs avalés plus rapidement à la cafétéria de la fac, de notre escapade dans le grand Nord canadien à la recherche des bélugas (salutations à Galubé), de nos discussions professionnelles et plus personnelles. Merci pour ton écoute, ta franchise et ta disponibilité.

Merci à vous, Etienne Bourgeois, Adriana Morales-Perlaza et Maurice Tardif, **membres de mon comité d'accompagnement**, pour vos précieuses suggestions et votre expertise, qui ont permis d'améliorer la qualité de cette recherche. Votre disponibilité et vos remarques constructives ont été essentielles à la réussite de ce projet. Merci, **Etienne Bourgeois**, pour tes conseils et suggestions concernant les cadres théoriques en *workplace learning*, ton regard distancié et toujours pertinent ; Merci, **Adriana Morales-Perlaza**, de m'avoir accueilli au pied levé à Montréal et de m'avoir aidé à trouver des écoles montréalaises dans lesquelles mener mon étude ; Merci, **Maurice Tardif**, d'avoir enrichi les réflexions aux premières étapes de la thèse et d'avoir proposé de m'accueillir à Montréal.

Merci à vous, **Margherita Bussi**, **Anne Barrère** et **Joséphine Mukamurera**, d'avoir accepté de faire partie de mon **jury de thèse** et d'avoir parcouru, pour certaines d'entre vous, des centaines (voire des milliers) de kilomètres pour discuter mon travail. Votre lecture attentive du premier manuscrit et les conseils et suggestions prodigués à l'occasion de la défense privée m'ont permis d'améliorer mon travail et d'en présenter une version plus

aboutie. Merci pour votre bienveillance et vos remarques constructives. C'est un honneur de vous avoir compté parmi les membres de mon jury.

Merci à tous les **participants à la recherche, enseignants et directions**, de m'avoir accueilli dans votre école, chez vous, en ligne... et de m'avoir confié un peu de votre temps et de votre réalité professionnelle. J'ai été touché par votre confiance et votre sincérité.

Merci aux **mémorantes et stagiaires**, qui avez contribué de près ou de loin à cette recherche, pour votre implication et vos réflexions.

Merci à vous, les **collègues et ex-collègues** du Girsef et de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Merci,

Quentin Brouhier, collègue en or, pour ton amitié, ton écoute, ta bienveillance, ta confiance, notre escapade à Montréal et dans le Grand Nord (le Cripfe, notre chambre d'hôtel grand luxe, la virée chez Louis et la chasse au béluga avec Vincent, Joe's smoked meat, Chez Mado, les queues de castor, le shopping du dernier jour et le stress du trajet retour...), ton investissement dans l'Effective Team, les séances de bag of chips, les hectolitres de soupe engloutis. Mes années d'assistantat n'auraient pas été les mêmes sans toi dans le bureau d'à côté ; Merci, **Marie-France Stordeur**, pour ton amitié, ton écoute, tes conseils, ta bienveillance, ton soutien durant ma période d'écriture, les paquets de chips au barbecue, le plateau de friandises dans ton bureau, les heures de travail en duo, les rouleaux de printemps de *Knees to chin*, nos échanges sur la parentalité, ta positive attitude, le taxi retour jusqu'à ma maison. Vivement rouler ensemble jusqu'à Braine-le-Comte ! Merci, **Florence Dangoisse**, pour ta bonne humeur, nos innombrables papotes, tes conseils précieux et tes réflexions, ta confiance et tes confidences, ta sincérité et authenticité. Que ce fut réjouissant et réconfortant de t'avoir comme collègue ; Merci, **Amandine Bernal Gonzalez**, pour nos papotes dans ton bureau, nos partages sur le boulot, nos doutes, la parentalité, nos promoteurs (!), pour le filon traiteur du resto U, les centaines de cafés pris ensemble. Tout ça va me manquer ! ; Merci, **Laure Hofman**, pour ta bonne humeur et ta joie de vivre, ton humour décomplexé (!), le sérieux avec lequel tu assumes ton rôle de représentante, ton investissement dans l'Effective Team. Mon néerlandais revit grâce à toi, hartelijk bedankt ! ; Merci, **Joséphine Zihahirwa**, pour ta bienveillance, ta discrétion, ta foi, ton authenticité, l'exemple que tu donnes à toutes les personnes que tu côtoies, les moments passés avec les enfants à la maison. Un jour, on viendra te rendre visite à Bukavu ! ; Merci, **Nathalie Roland**, pour nos longues papotes avec Flo (même si elles commencent à dater déjà), le babysitting de toute ma tribu quand les jumeaux venaient de naître, ta présence bienveillante, ta disponibilité ; Merci, **Bernard Delvaux**, pour ta disponibilité, ton sens de l'engagement, tes réflexions et prises de parole publiques, ton regard distancié sur l'éducation, sur la science et sur l'université, les bons moments passés à organiser les événements d'une « Tout Autre école » ; Merci, **Thibault Coppe**, pour tes conseils, ton professionnalisme, ta disponibilité à toute épreuve ; Merci, **Alice Colignon**, pour ta présence sereine et bienveillante dans l'équipe, ta bonne humeur et ton humour, tes nombreuses attentions ; Merci, **Antoine Lecat**, pour tes travaux sur l'apprentissage informel des enseignants (!), ta bienveillance envers moi (ton modeste assistant à l'agrégation), ta xyloglossie 😊 ; Merci, **Christine Wiertz**, pour ta

bonne humeur, ta bienveillance et tes Red Bulls ; Merci, **Justine Jacquemart**, pour ton investissement dans l'équipe, tes conseils H²O (ma maison brille de 1000 feux grâce à toi), tes talents de mise en page (encore un énorme merci) ; Merci, **Sarah Dekeyser**, pour ton investissement dans l'Effective Team et pour ton humour pince-sans-rire ; Merci, **Morgane Senden**, pour ta présence discrète, ton investissement dans l'équipe, tes engagements citoyens ; Merci, **Eve Francotte**, pour ta bonne humeur, tes éclats de rire retentissants et le beau plaid 😊 Merci, **Charlie Devleeschouwer**, pour ton sens de l'humour à toute épreuve et ta bonne humeur infaillible ; Merci, **Zoé Davreux**, pour ta gentillesse, tes encouragements et ta vigilance extrême dès qu'on passe devant ton bureau ; Merci, **François Mahiat**, pour ton humour pince sans rire, tes Roycos et nos échanges toujours agréables ; Merci, **Astrid Roegiers**, pour ta bienveillance, ta gentillesse et tes encouragements dans mes débuts professionnels en tant que formateur ; Merci, **Julie Aglave**, pour ta bienveillance et ton authenticité ; Merci, **Florence Van Meenen**, pour ton rire improbable et inimitable ; Merci, **Thomas Pirsoul**, pour ton authenticité, ton humour et tes talents photographiques ; Merci, **Marc Blondeau**, pour tes conseils, ton attention aux autres (à moi en l'occurrence ces derniers temps) et ta bonne humeur légendaire ; Merci, **Amandine Huet**, pour ta bonne humeur, nos papotes, tes encouragements, ta modestie et ton humour ; Merci, **Jean Pierre Jossen**, pour ton authenticité et ta simplicité.

Merci aussi, **les collègues doctorants et assistants**, Caroline Renders, Maurice Katamba, Agnès Deprit, Michaël Parmentier, Jérôme Deceuninck, Pieter Vanden Broeck, Jennifer Dejond, Samir Barbana, Mikael De Clercq, Chloé Tolmatcheff, Marie de Radiguès, Sébastien Dellisse, Noémie Debligny, Claire Gosse, Elise Blampain, Poline Simon, Fanu Neline K Tay, Vivien Gain, Lisa Devos, Evelyne Jadot, pour tous nos échanges et moments de qualité au premier étage et en dehors.

Merci Joanne Gosselain, Hubert de Condé, Céline Jeitani, Emilie Collette, Sophie Bouilliez, Aurélien Cornil, Morgane Xhonneux, pour nos bons moments entre **représentants des assistants**. Que de combats menés, (que de temps passé en réunion), que d'échanges constructifs et... quel beau sentiment du devoir accompli !

Merci à vous, **les professeurs et conseillers et membres de l'équipe**, pour tous nos échanges en labo, dans les couloirs, dans vos bureaux : Catherine Van Nieuwenhoven, Mariane Frenay, Benoit Galand, Caroline Letor, Pascalia Papadimitriou, Anne-Catherine Cambier, Véronique Leroy, Christelle Devos, Fred Nils, Isabel Raemdonck, Marie Verhoeven, Hugues Draelants, Noémie Baudoin, Stéphane Colognesi, Marie Van Reybroeck, Nathalie Nader, Emmanuelle Zech, Geneviève Weber, Alain Baents, Catherine Geeroms, Liesje Coertjens, Xavier Dumay, Marc Zune, Eric Mangez, Vanessa Hanin, Sandra Georges, Sabine Jansen, Solange de Viron, Pavana Devick, Emmanuelle Druart, Sophie Patris, Céline Verheu, Fabienne Moreau...

Merci à **l'équipe administrative IACCHOS et PSP**, Dominique Demey, Isabelle Legrain, Régeane Mathieu, Martine Janssens, Marianne Bourguignon, Dominique Hougardy, Achraf Tssiche, Roland Jaumain, Anne Wante, pour votre aide précieuse, votre bienveillance et votre disponibilité.

Merci, **Anne Mélon**, pour la relecture attentive du manuscrit (plus de 3000 annotations !) et les nombreux encouragements.

Merci à mes **parents** et **beaux-parents**, à **mes sœurs, belles-sœurs** et **beaux-frères**, Maman, Daddy, Greta, Charly, Nanou, Sophie et Noël, Charlotte, Julie et Pelo, Elise et Simon, d'avoir supporté mes stress, aidé Marie à gérer la tribu durant mes absences et contribué à rendre notre séjour au Canada possible.

Merci à vous, **Jean, Basile, Lucien, Igor & Félicie**, d'avoir accepté sans broncher mes absences, surtout ces derniers mois, pour écrire mon « livre ». Vous êtes nos rayons de soleil tous les cinq, à Maman et à moi. Vivement les prochaines aventures ensemble dès cet été !

Merci enfin à toi, **Marie**, d'être ma compagne de route depuis tout ce temps. Ça fait vingt ans moins des poussières qu'on fait face au vent d'hiver et au soleil de l'été. Ensemble, on n'a peur de rien. On soulève des montagnes à deux. Celle-ci en était une belle et je nous en souhaite encore plein d'autres, à la maison, à la mer, en Bavière, au Québec...

Introduction

Introduction

Le développement professionnel des enseignants (DPE) est vu par ses promoteurs – qu’ils soient responsables politiques ou chercheurs – comme un levier majeur pour soutenir l’apprentissage des élèves, mais aussi pour relever les défis, nouveaux et anciens, adressés à l’école tels que la gestion de l’hétérogénéité des élèves et l’innovation pédagogique (Collinson et al., 2009 ; Timperley, 2011). En ce sens, « le développement professionnel des enseignants est généralement vu comme une condition à l’introduction de changements en milieu scolaire » (Brodeur et al., 2005, p. 7). Les demandes sans cesse renouvelées adressées aux établissements et aux enseignants, incarnées par des nouveaux programmes, des nouvelles technologies, des nouveaux modes de coordination entre enseignants, rendent la profession enseignante toujours plus intense, complexe et diverse (Maroy, 2006) à l’image de l’évolution de la société elle-même. Dans ce contexte, l’importance du DPE semble faire consensus (Kennedy, 2016) en tant que réponse pertinente à la nécessaire actualisation des connaissances et des compétences des enseignants. En d’autres mots, le DPE est vu comme le trait d’union entre la qualité des enseignants et la qualité des systèmes éducatifs : « C’est en assurant l’excellence professionnelle de ces acteurs que l’on peut rendre l’enseignement et la formation plus efficaces pour leurs publics-cibles » (Ria, 2015, p. 10).

Ce DPE, après avoir longtemps pris la forme de formations ou d’ateliers formels ponctuels et externes à l’établissement scolaire (Borko, 2004; Hargreaves, 2000), adopte depuis une trentaine d’années une multiplicité de modalités telles que l’apprentissage *informel, en situation de travail*, au sein de *communautés*, les recherches collaboratives, les formations en alternance (en institut de formation et sur le terrain) ou par la vidéoformation. Tous ces processus ou dispositifs ont pour vocation de rapprocher autant que possible le DPE de la réalité du métier et de son contexte authentique qu’est l’établissement scolaire. Stein et ses collègues (1999) et Borko et ses collègues (2010) parlent à cet égard d’un changement de « paradigme » de DPE et Malet (2009) précise que « concevoir le développement professionnel en lien étroit, voire exclusif, avec l’organisation qu’il sert est une tendance lourde » (p. 108). La notion très largement répandue de communauté d’apprentissage professionnelle symbolise pour certains ce changement de paradigme (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Ce changement de paradigme requiert de la part des enseignants de renouveler leur rapport à leurs collègues et à leur établissement scolaire. En plus d’être un lieu de travail, l’établissement devient un lieu de DPE où il est attendu d’eux qu’ils apprennent *au et par* le travail (Feyfant, 2015), notamment en classe avec les élèves mais aussi au contact de leurs pairs. Ainsi, l’établissement devient un nouvel espace de formation qu’à la suite de Ria, nous nommons dans cette thèse *l’établissement formateur* (2015).

Au sein de cet *établissement formateur*, l’enseignant se doit notamment d’apprendre (de l’ensemble) de ses activités de travail en étant « réflexif » (Boutin & Dufour, 2021; Tardif et

al., 2012), le travail collectif devient « apprenant » (Leter, 2015), le collectif enseignant devient une « communauté d'apprentissage professionnelle » (Labelle et al., 2020; Saussez, 2015) et l'organisation devient à son tour « apprenante » (Bonami et al., 2010). Et on le perçoit bien, cette nouvelle représentation de l'établissement scolaire s'accompagne d'une redéfinition de la profession enseignante : d'un acteur isolé dans sa classe, qui se développe en fonction de ses besoins individuels, l'enseignant doit dorénavant considérer ses collègues tant comme des coapprenants que comme des ressources potentielles de DPE au service de besoins individuels, collectifs et organisationnels. Il doit donc s'investir dans son établissement scolaire en y occupant une place comme acteur au sein d'un collectif (Cattonar & Mangez, 2000; Maroy & Cattonar, 2002).

Nous posons que cette nouvelle représentation de l'établissement scolaire (*l'établissement formateur*) repose sur un double postulat majeur : celui d'un DPE *collectif* et d'un DPE *local*.

D'abord, *l'établissement formateur* repose sur une dimension *collective*. La dimension sociale de la cognition et de l'apprentissage étant pleinement reconnue, il est attendu que les enseignants apprennent efficacement au contact de leurs pairs. Les collègues directs (et d'autres acteurs locaux tels que la direction) sont en effet des coapprenants privilégiés car ils partagent la même réalité professionnelle locale. De plus, dans un contexte où les demandes de changement et de réforme adressées à l'école se multiplient (Hargreaves, 2000), les enseignants (et leur direction) sont invités à se concerter pour y formuler des réponses collectives, pour y donner du sens et pour se soutenir.

Ensuite, dans la continuité du postulat du collectif, *l'établissement formateur* a pour vocation de répondre à des spécificités et des situations *locales* et ce, à partir des ressources disponibles localement. Chaque établissement est spécifique (par son public, par son projet pédagogique, par son histoire, par ses membres...) et rencontre des situations spécifiques. Ces spécificités justifient un DPE au plus proche de ce contexte authentique. Ainsi, questionnant en partie les formations ponctuelles données à l'extérieur de l'établissement scolaire (Borko, 2004; Borko et al., 2010) – dont le contenu serait d'une part trop éloigné de la réalité locale ou d'autre part, difficilement transférable –, *l'établissement formateur* permettrait aux acteurs locaux de déterminer davantage leurs propres besoins de DPE, en partant de leur réalité et de leurs activités professionnelles spécifiques. De même, *l'établissement formateur* suggère que les enseignants disposeraient de ressources de DPE *au et par* le travail en vue de répondre en partie à ces besoins, individuellement mais aussi collectivement avec les acteurs qui comprennent et partagent cette même réalité, à savoir les collègues directs.

Cela étant dit, nous partons du principe que *l'établissement formateur*, et son double postulat d'un DPE collectif et local, ne sont pas uniquement le résultat de l'évolution de la recherche scientifique à ce sujet. Au-delà du mouvement de remise en question des dispositifs traditionnels formels de DPE, l'émergence de *l'établissement formateur* semble correspondre également à une nouvelle vision normative de l'établissement scolaire et de son rôle au sein de systèmes éducatifs. Ainsi, depuis une trentaine d'années, on observe des politiques

éducatives qui octroient un rôle plus central aux établissements scolaires dans le pilotage de nombreux systèmes éducatifs (Dupriez, 2015) par le pari d'une autonomisation et d'une responsabilisation accrues des établissements vis-à-vis du pouvoir central. Dans les systèmes éducatifs marqués par ces initiatives de « restructuration » (Smylie & Perry, 1998), il est attendu que l'établissement soit *mobilisé* (Dupriez, 2010), c'est-à-dire que les acteurs locaux (en premier lieu les enseignants) se mettent collectivement au service d'un projet d'établissement spécifique. En quelque sorte, notre lecture suggère que l'*établissement formateur* constitue l'écho, en termes de DPE, de la figure de l'*établissement mobilisé*. Pour piloter l'établissement de façon autonome et responsable, il est nécessaire de faire équipe, d'identifier les besoins locaux et d'y répondre de façon adéquate. Il s'agit là en fait du même double postulat du collectif et du local que celui de l'*établissement formateur*.

Par ailleurs, en élargissant encore le spectre d'analyse, nous pensons que l'*établissement formateur* (et l'*établissement mobilisé*) répondent à des évolutions sociales, politiques et culturelles plus larges que nous appréhendons à partir des analyses relatives à la notion de « seconde modernité » utilisée par plusieurs sociologues (Beck, 1992; Giddens, 1990). En effet, nous pensons que certaines caractéristiques évoquées pour décrire cette seconde modernité – en particulier la globalisation et l'indéterminisme normatif – aident à comprendre en partie l'arrivée de la figure de l'*établissement formateur* comme stratégie de DPE. Plus précisément, dans un contexte de déclin de l'institution scolaire (Dubet, 2002), où celle-ci semble ne plus pouvoir répondre de façon unanime aux questions éducatives telles qu'apprendre quoi ? comment l'apprendre ou l'enseigner ? à qui ? quand ? pourquoi ?, les établissements scolaires se voient autonomisés et responsabilisés pour fournir une réponse locale à ces questions globales. L'établissement est ainsi *formateur* car il est pensé comme l'entité stratégique, au sein du système éducatif, où les enseignants vont pouvoir se positionner collectivement et coconstruire les réponses à ces questions. En ce sens, étant donné que l'*établissement formateur* apparaît comme une figure située et promue dans un contexte scientifique, politique et sociétal spécifique, il nous semble qu'on peut le considérer comme un schème normatif. Autrement dit, dans le contexte spécifique que nous venons d'évoquer brièvement, l'*établissement formateur* représente ce que devrait signifier, aux yeux des enseignants et de leur direction, leur établissement scolaire : certes, un environnement de travail, des activités professionnelles et des collègues mais aussi un environnement, des activités et des personnes qui constituent autant d'opportunités pertinentes et privilégiées de DPE. Et cela alors que, comme le rappellent McNamara et ses collègues (2014), “schools are not designed with teacher learning in mind and the core business of the education system, and specifically the school, is pupil learning” (p. 9).

Ainsi, le schème de l'*établissement formateur* octroie une place centrale à l'établissement scolaire dans le processus de DPE par ses processus (apprendre avec ses pairs et ses élèves), ses contenus (apprendre en fonction de situations et besoins locaux), ses temps (durant des heures de travail collectif...) et ses lieux (dans l'établissement). L'ambition de cette thèse est d'approfondir les connaissances relatives au DPE car nous percevons dans la littérature (notamment Cairns & Malloch, 2011; Hargreaves, 2000; McNamara et al., 2014) ce que nous

appelons dans le présent manuscrit des *tensions* qui questionnent le double postulat d'un DPE collectif et local. Plus précisément, nous identifions deux tensions qui confrontent

- (1) **La valorisation d'un DPE collectif face à un DPE individuel** – *Dans un monde marqué par l'instanciation de l'acteur et l'individualisation de la société, les enseignants s'inscrivent-ils dans un parcours de DPE collectif ou individuel ?*
- (2) **La priorisation d'un DPE local (dans et par l'établissement scolaire) face à une DPE global** – *Dans un monde globalisé, marqué par l'incertitude, le pluralisme normatif et le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), quelle légitimité les enseignants accordent-ils à leur établissement scolaire, et à leurs pairs, en termes de DPE alors qu'ils disposent d'une diversité d'opportunités de DPE externes à l'établissement ?*

On le voit, la figure de l'*établissement formateur* et l'identification de tensions qui y sont liées, invitent à mieux comprendre le processus de DPE. Plus particulièrement, nous pensons qu'il est nécessaire de mieux comprendre quelle est la place de l'établissement scolaire dans ce processus.

Pour ce faire, nous adoptons une approche globale du DPE, dans ses multiples aspects (processus, lieux et temps) afin d'en comprendre la complexité. Cette approche globale, qui est un parti pris fort de cette thèse, vient en contre-pied d'une tendance dans la littérature scientifique, à l'adoption d'une approche atomiste ou fragmentée du DPE (Opfer & Pedder, 2011; Webster-Wright, 2009), où chaque aspect du phénomène est étudié isolément. Ainsi, les chercheurs en DPE s'intéressent par exemple à un *dispositif* particulier tel que la communauté d'apprentissage professionnelle (Dulude & Gélinas-Proulx, 2020; Labelle et al., 2020) ou le coenseignement (Friend et al., 2010; Scruggs et al., 2007) ; ils se consacrent à l'étude d'un *processus d'apprentissage* particulier tel que la réflexivité (Boutin & Dufour, 2021; Devos & Paquay, 2013) ou l'interaction (Friend & Cook, 2013; Horn & Little, 2010; Portelance et al., 2018) ; ils étudient un *élément contextuel* particulier, par exemple le leadership (Clement & Vandenberghe, 2001) ou la culture d'école (Flores, 2004) ; ou encore, il s'attachent à analyser un *acteur* en particulier, notamment l'enseignant novice (Bettini & Park, 2021; März & Van Nieuwenhoven, 2020) ou le leader pédagogique (Buttram & Farley-Ripple, 2016). Ces recherches permettent de comprendre en profondeur un aspect spécifique du DPE mais ne permettent pas d'élargir la réflexion à des questionnements transversaux tels que ceux qui émergent des éléments mentionnés dans cette introduction. Comme nous venons de le suggérer, le DPE et l'*établissement formateur* ne concernent pas que des dispositifs spécifiques et isolés de DPE. Ils bouleversent les représentations de l'établissement scolaire ainsi que des enseignants qui y évoluent, ils engendrent des tensions globales autour du métier enseignant et de la relation entre l'enseignant et son établissement. Ils questionnent les frontières de l'établissement scolaire comme lieu de travail et de DPE.

L'objectif général de cette thèse est dès lors d'approfondir la compréhension du DPE.

Pour nous permettre d'atteindre cet objectif, nous nous fixons deux sous-objectifs :

- (1) identifier et comprendre le développement professionnel des enseignants en termes de processus, de temps et de lieux ;

-
- (2) identifier et comprendre la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE.

À cette fin, nous avons adopté la perspective professionnalisante du DPE (Uwamariya & Mukamurera, 2005) et nous nous sommes inscrits dans le champ de recherche spécifique de l'apprentissage en situation de travail (*workplace learning*). Dans ce champ, c'est le modèle théorique de l'apprentissage (en situation de travail) comme « coparticipation » de Stephen Billett (2009) que nous avons choisi pour aborder l'empirie.

Le présent manuscrit est composé de quatre parties : (I) Problématisation et contextualisation, (II) Projet théorique et cadres épistémologique et méthodologique, (III) Contributions empiriques et (IV) Discussion, limites et perspectives.

La première partie est composée de deux chapitres qui présentent successivement la construction de la problématique (Chapitre 1) et le contexte empirique (Chapitre 2).

La deuxième partie présente les perspectives de recherche en DPE et les choix théoriques posés dans le cadre de la recherche doctorale (Chapitre 3) ainsi que la posture épistémologique et les choix méthodologiques (Chapitre 4).

La troisième partie est consacrée aux contributions empiriques au cœur du projet doctoral et est composée de trois chapitres. Ceux-ci présentent successivement une revue de la littérature de type méta-ethnographique (Chapitre 5), une étude phénoménologique (Chapitre 6) et une étude de cas multiple (Chapitre 7).

La quatrième et dernière partie est composée d'un rappel des principaux résultats de recherche et d'une discussion de ceux-ci à la lumière de la littérature scientifique (Chapitre 8) ainsi que d'une présentation des implications, des limites et des perspectives de la présente recherche (Chapitre 9).

Partie I

Problématisation et contextualisation

Chapitre 1

Construction de la problématique

Construction de la problématique

1. Contours de l'établissement formateur

L'*établissement formateur* est une notion utilisée par plusieurs chercheurs pour décrire un processus de formation, de développement professionnel ou de professionnalisation des enseignants situé dans le contexte de travail de ces derniers, à savoir les établissements scolaires (Jamet, 2011; Malet, 2020; Ria, 2015).¹ L'ouvrage récent dirigé par Luc Ria (2015) dans le cadre de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle » a contribué à populariser cette notion qu'il décrit succinctement comme « un nouvel espace de formation et de professionnalisation des enseignants » (p.15). Ainsi, l'idée principale au cœur de la notion réside dans une représentation spécifique de l'établissement scolaire : au-delà d'être un lieu d'apprentissage scolaire pour les enfants, l'établissement constitue simultanément un lieu de développement professionnel pour les adultes qui y travaillent. La notion peut donc recouvrir une multitude de dispositifs ou processus de DPE, plus ou moins formalisés, dépendants de l'établissement scolaire ou des enseignants eux-mêmes, tels que les communautés d'apprentissage professionnelles (Labelle et al., 2020), le travail collaboratif apprenant (Létor, 2015), le coenseignement (Rytivaara & Kershner, 2012) ou plus simplement la posture du praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001). Plus précisément, nous pensons que ces dispositifs sont sous-tendus par les postulats – simultanés et complémentaires – d'un DPE *collectif* et *local*.

Le postulat du *collectif* repose sur une conception sociale (ou socioconstructiviste) du DPE : l'enseignant se développe mieux professionnellement lorsqu'il construit ses connaissances collectivement. L'enseignant est donc avant tout considéré comme le membre d'une équipe avec et grâce à laquelle il va pouvoir se développer. On attend des directions, en tant que responsables d'établissement, qu'elles cultivent un esprit d'équipe mais on attend aussi des enseignants « une certaine ouverture à l'idée d'apprendre des collègues » (Dionne et al., 2010, p. 38). Cette coconstruction est rendue possible notamment par l'adoption d'une posture réflexive de la part des tous les membres de l'équipe, autour d'enjeux individuels (par exemple de gestion de classe) ou collectifs (par exemple l'implémentation d'une réforme).

Le postulat du *local*, quant à lui, repose sur une conception davantage située du DPE : l'enseignant se développe mieux professionnellement lorsqu'il construit ses connaissances à partir de (et en référence à des) tâches ou situations de travail effectivement rencontrées, car l'apprentissage est plus signifiant et motivant (Bourgeois, 2014). Pour que cet apprentissage

¹ Nous avons identifié également deux dispositifs expérimentaux de DPE portant le nom d'« Établissement formateur » et testés en France. L'un était piloté par R. Etienne à la fin des années 1990 et l'autre par R. Wittorski entre 2007 et 2011. Ces dispositifs et leurs effets ont été discutés au sein d'articles publiés dans des revues scientifiques (Crépy et al., 2010; Etienne, 1999).

au et par le travail ait lieu, l'enseignant est invité à adopter une posture réflexive (Paquay & Sirota, 2001) vis-à-vis des situations professionnelles authentiques et spécifiques qu'il rencontre, c'est-à-dire de réfléchir individuellement et collectivement à ses pratiques. Le nombre et la forme des opportunités de développement professionnel dépendent de son environnement de travail, dans la mesure où le développement professionnel est considéré comme inhérent au travail quotidien et à son contexte (Flores, 2005; Hodkinson & Hodkinson, 2005). Les conditions de travail, le climat scolaire, l'esprit d'équipe ou de collégialité, la culture collaborative de son établissement, le leadership pédagogique ou encore les infrastructures disponibles sont autant de facteurs qui peuvent influencer le processus (Louws et al., 2017). En ce sens, les directions sont invitées à penser et gérer leur établissement en vue de le rendre le plus *formatif* possible (Gaikhorst et al., 2019).

Ainsi, en synthèse et en accord avec de nombreux auteurs (Borko, 2004; Garet et al., 2001; Letor, 2015; Little, 1982, 2012), la figure de l'*établissement formateur* fait le pari d'un DPE efficace et durable à condition que ce dernier soit en lien étroit avec les pratiques réelles des enseignants et que ces derniers soient en mesure d'échanger collectivement à propos de leurs pratiques, notamment en rendant celles-ci visibles à autrui. La notion concerne les enseignants à toutes les phases de leur carrière : des enseignants stagiaires, aux novices et aux expérimentés, parfois aux trois simultanément. De même, elle s'incarne dans des dispositifs qui visent tant à faciliter l'insertion professionnelle (Van Nieuwenhoven & Cividini, 2016) et la socialisation professionnelle (März et al., 2019) des enseignants novices qu'à soutenir l'innovation pédagogique ou l'implémentation de réformes (Enthoven et al., 2016).

Sans l'évoquer explicitement, Uwamariya et Mukamurera (2005) décrivent assez bien la notion d'*établissement formateur*, en insistant sur le rôle qu'y jouent tant les responsables d'établissements que les enseignants eux-mêmes :

Finally, the implication of the institution is also as important as that of the teachers in the professional development. It must ensure the implementation of intervention or support programs chosen and elaborated in consultation with the teachers so that they bear fruit. These programs would enable teachers to renew and acquire gradually the knowledge they need, which constitutes one of the aspects of their professional development. And, as some authors (Clement and Vandenberghe, 1999 ; Hargreaves and Fullan, 1992 ; Perrenoud, 1994), this acquisition is possible only when there is cooperation, collaboration and collective culture within the institution. For Clement and Vandenberghe (1999), it is therefore necessary to help the teacher to get out of his isolation and his lack of confidence in himself by adopting a collaborative approach which must be at once collegial and autonomous. It is here that all their sense-making devices put forward the co-development of professional and the construction of a learning community within the institution. (p.149)

Ainsi, tant les responsables de l'établissement scolaire que les enseignants eux-mêmes contribuent à rendre l'établissement *formateur*. Cela étant dit, nous identifions deux visées de l'*établissement formateur* qui se superposent en partie et qui sont d'ailleurs parfois poursuivies conjointement.

D'une part, nous identifions une visée que nous qualifierions de *professionnelle* et qui est centrée sur l'enseignant. Ici, il s'agit d'*apprendre dans l'établissement*. Les notions d'apprentissage *en situation de travail* ou *workplace learning* (McNamara et al., 2014), d'apprentissage informel (Kyndt et al., 2016), de coenseignement (Rytivaara & Kershner, 2012) ou même celle de praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001) incarnent cette visée. Même si la visée est ici individuelle, le processus repose tant sur des modalités individuelles (apprendre par l'activité ou par l'expérience individuelles par exemple) que collectives (apprendre par des dispositifs d'accompagnement, par des échanges informels...).

D'autre part, nous identifions une visée *organisationnelle* – dans la lignée des politiques de développement des établissements (*school development* ou *school improvement*) – qui a pour but de développer l'organisation en tant qu'entité, par le biais notamment de l'apprentissage organisationnel (Argyris & Schön, 1996). Autrement dit, il s'agit de *faire apprendre l'établissement* : « Le développement professionnel prend sens en référence au développement de l'organisation au point qu'il se cantonne, comme la formation, non à l'apprentissage d'un métier mais à un apprentissage organisationnel. » (Malet, 2009, p. 108-109). L'apprentissage ici est essentiellement un processus collectif d'acquisition de connaissances, mené au nom de l'établissement et pour résoudre un problème qu'elle rencontre. Ces connaissances devraient idéalement perdurer au-delà des individus. L'apprentissage individuel n'est pas totalement absent du processus mais celui-ci devrait mener à un partage des connaissances au sein du collectif organisationnel (Garant, 2013).

Alors que les deux approches (professionnelle et organisationnelle) conjuguent des processus d'apprentissage individuels et collectifs, intentionnels ou plus spontanés, c'est bien leur finalité qui les distingue. L'approche organisationnelle vise en premier lieu un bénéfice organisationnel et collectif (qui passe entre autres par des apprentissages individuels) alors que l'approche professionnelle vise davantage des bénéfices individuels (qui peuvent profiter à l'organisation).

Ces éléments montrent que, si la figure de l'*établissement formateur* modifie la représentation générale d'un établissement scolaire (qui devient un espace de DPE), cette figure modifie aussi la représentation de l'enseignant qui y travaille. Dans cette logique, l'enseignant (même expérimenté) est représenté comme un apprenant (en plus d'être un travailleur), c'est-à-dire qu'il saisit des opportunités de DPE qui se présentent à lui dans le cadre de ses activités professionnelles. Il doit être un praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001; Tardif et al., 2012), c'est-à-dire capable d'apprendre de ses actes et gestes professionnels, capable d'identifier ses difficultés, et ses besoins et capable d'échanger à ce propos avec ses pairs. Dans le contexte de l'*établissement formateur*, l'enseignant fait partie d'un collectif et les membres de ce collectif doivent être considérés comme des coapprenants privilégiés.

2. Contexte d'émergence de l'établissement formateur

Comme annoncé précédemment, cette section vise à décrire le contexte d'émergence de la figure de l'*établissement formateur* en vue de mieux la cerner. Ainsi, en partant tout

d'abord d'une analyse consacrée à l'évolution générale des stratégies de DPE (section 2.1), nous tentons de montrer ensuite en quoi cette évolution est concomitante et fait écho à celle poursuivie par certaines initiatives politiques en termes de pilotage des systèmes éducatifs (section 2.2). Par la suite, nous situons ces évolutions par rapport à des transformations sociales et politiques plus larges – à partir d'analyses sociologiques évoquant le passage de la modernité à ce que certains auteurs qualifient de *seconde modernité* (Beck, 1992; Giddens, 1990 avant de synthétiser brièvement le rôle joué par les instances internationales (section 2.3). Enfin, nous clôturons cette section par l'identification de ce que nous avons appelé des *tensions* (section 3) – identifiées dans la littérature – qui justifient en partie l'intérêt des recherches empiriques au cœur de cette thèse.

2.1 Evolution générale des stratégies de développement professionnel des enseignants

En termes de stratégies de DPE, les analystes sont quasi unanimes sur le constat d'un passage progressif, depuis les années 90, d'un ancien à un nouveau paradigme (Borko et al., 2010; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Stein et al., 1999). Comme déjà évoqué dans l'introduction, l'approche traditionnelle se basait sur une stratégie de DPE où, dans le cadre de cours ou d'ateliers ponctuels, généralement donnés à l'extérieur de leur établissement, les enseignants devaient acquérir des savoirs ou développer des compétences bien déterminées à travers un processus clairement défini et formalisé. Cette approche traditionnelle est apparue comme très fragmentée, insuffisamment connectée à la réalité de la classe et de l'école, ce qui engendrait des problèmes de transférabilité. En outre, cette approche était centrée sur l'enseignant en tant qu'individu plutôt que membre d'une équipe (Borko, 2004; Borko et al., 2010). En réaction, s'est développée une nouvelle approche davantage ancrée dans les pratiques professionnelles – en classe et dans l'école – et où les dispositifs ont commencé à quitter les instituts de formation pour s'implanter (au moins partiellement) dans les établissements scolaires (Borko, 2004; Borko et al., 2010). Le tableau 1 (cf. infra) de Stein et al. (1999) reprend les caractéristiques majeures de ces paradigmes ancien et nouveau.

Ce glissement d'un paradigme à l'autre correspond en partie à l'arrivée des perspectives néo-vygotskiennes de l'apprentissage « situé » (Lave & Wenger, 1991) et des « communautés de pratique » (Wenger, 1998) en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation, lesquelles ont marqué fortement le champ de la formation des adultes, notamment en entreprise : « L'une des évolutions majeures concernant la question du développement des compétences dans l'entreprise, au cours de ces deux dernières décennies, est la remise en question, parfois radicale, de la 'formation' comme cadre exclusif de l'apprentissage » (Bourgeois, 2014, p. 149). Certains formalisent ce changement de paradigme par le passage de la métaphore de l'apprentissage comme « acquisition » à celle de la « participation » (Engeström, 2013; Sfard, 1998) et, il est indéniable que dans cet élan, c'est la notion de *communauté d'apprentissage professionnelle* qui s'est taillé la part du lion en ce qui concerne le DPE (Darling-Hammond & Richardson, 2009; DuFour, 2004). Ces communautés ont en commun cinq dimensions caractéristiques : « dialogue réflexif, déprivatisation des pratiques, activité collaborative, sentiment d'un but partagé et focalisation collective sur l'apprentissage

des élèves » (p.61). Par ailleurs, de façon parallèle aux théories néovygotskiennes de l'apprentissage et à la métaphore de la participation, il est indéniable que le succès des notions de *learning by doing* de Dewey (1938), puis du *praticien réflexif* de Schön (1983) et de l'*apprentissage expérientiel* de Kolb (1984) dont les fondements soulignent la dimension formative inhérente à l'activité et à la réflexion sur celle-ci, ont fait prendre un « virage réflexif en éducation » depuis les années 90 (Tardif et al., 2012). Ce virage a participé au changement de paradigme et à l'émergence de l'*établissement formateur*.

Tableau 1. Caractéristiques des paradigmes de développement professionnel (Stein et al., 1999)

	<i>Traditional in-service staff development</i>	<i>New model of professional development</i>
<i>Strategies</i>	<i>Focus on activities (techniques, ideas, and materials)</i>	<i>Focus on building capacity to understand subject matter and guide students' development of concepts</i>
	<i>Dominant formats are workshops, courses, and seminars</i>	<i>Uses a variety of formats including the provision of in-class support and scaffolding of teacher participation in practice-related efforts (e.g., grade-level meetings, afterschool meetings)</i>
	<i>Short duration with bounded personal commitments</i>	<i>Longer duration with more open-ended personal commitments</i>
<i>Knowledge and beliefs</i>	<i>Teacher educator sets the agenda</i>	<i>Iterative co-construction of agenda by teachers and professional developer over time</i>
	<i>Theories of teacher learning based on the psychology of the individual</i>	<i>Theories of learning that include social and organizational factors</i>
	<i>Translation of new knowledge to classroom is a problem to be solved (usually by the teacher)</i>	<i>Challenge is to scaffold learning that is both immediately relevant to practice and builds a more generalized knowledge base</i>
<i>Context</i>	<i>Particularities of context not factored into staff development</i>	<i>Particularities of context play an important role in shaping professional development</i>
	<i>Takes place away from schools, classrooms, and students</i>	<i>Takes place in a variety of locations, at least some of which occur in schools and classrooms</i>
<i>Critical issues</i>	<i>Focus is on developing the teacher (teachers participate as individuals)</i>	<i>Focus is on developing the instructional program and the community in addition to the teacher (teachers participate as an organizationally cohesive unit)</i>
	<i>Leadership training not an issue</i>	<i>Leadership training is a big issue</i>

Au-delà des évolutions des théories en sciences psychologiques et de l'éducation, on peut postuler que les stratégies de DPE ont évolué de façon parallèle à l'évolution de la profession enseignante, elle-même dépendante de l'évolution du contexte sociétal. Hargreaves (2000) évoque à cet égard quatre phases historiques du professionnalisme enseignant et des stratégies de développement professionnel qui en découlent : l'âge « préprofessionnel », l'âge du « professionnel autonome », l'âge du « professionnel collégial » et l'âge « post-

professionnel ou postmoderne » (p.151, notre traduction). Le changement de paradigme que nous venons d'évoquer concerne en particulier le passage de l'âge du « professionnel autonome » à l'âge du « professionnel collégial ».

La phase « préprofessionnelle » était marquée par une « grammaire scolaire » (Tyack & Tobin, 1994) ou « forme scolaire » (Vincent, 1994) incontestée. L'institution scolaire reposait sur des postulats forts tels qu'une distinction asymétrique entre l'enseignant et l'apprenant, une priorité au *savoir* plutôt qu'au *faire* et un temps et un lieu coupés des autres lieux et temps qui n'étaient pas dédiés à l'apprentissage. Étant donné ces certitudes, la formation des enseignants était quasi inexistante et reposait principalement sur l'imitation des enseignants observés par le novice quand il était élève (Clandinin & Connelly, 1996; Tardif & Lessard, 1999).

La phase du « professionnel autonome », que Hargreaves identifie dès les années 1960, est marquée par des débats pédagogiques émergents, opposant notamment les approches pédagogiques centrées sur l'enfant et celles, traditionnelles, centrées sur la matière. Cette diversité a permis de renforcer l'intérêt et le nombre d'initiatives de DPE, notamment en cours de carrière, mais la représentation de l'enseignant à cette époque est celle d'un professionnel solitaire, isolé dans sa classe. Les initiatives de DPE s'adressent alors aux enseignants en tant qu'individus et apparaissent éloignées encore de leurs pratiques professionnelles effectives. Little (1993, cité dans Hargreaves, 2000, p. 159-160) développe :

Similar problems afflicted the growth and impact of continuing professional development and inservice education. While expansion of inservice education during this period was remarkable (Fullan & Connelly, 1990), the shape it took was less impressive. Workshops and courses were delivered off-site by experts, and received by teachers as individuals, who were then unable to integrate what they had learned into their practice when they returned to workplaces that did not understand or support their efforts.

À la fin des années 1980, Hargreaves identifie cependant l'arrivée du « professionnel collégial » (qu'il disait toujours émergent au moment de la parution de son article en 2000). D'après lui, cette phase est marquée par l'arrivée d'une conception collective du métier enseignant justifiée par une montée des incertitudes à la fois autour de la grammaire et forme scolaires et de l'institution scolaire en général. Les méthodes pédagogiques se multiplient bien au-delà de la distinction entre méthodes traditionnelles ou celles centrées sur l'enfant d'une part, les demandes de changement et de réforme de l'école se multipliant d'autre part, les enseignants sont invités à se concerter pour formuler des réponses collectives à ces demandes, pour y donner du sens et pour se soutenir. Les dispositifs de DPE évoluent de façon parallèle : le DPE est dorénavant considéré comme plus efficace lorsqu'il est intégré dans la vie de l'établissement et qu'il obtient le soutien (voire l'implication) de la direction. Ainsi apparaissent notamment la promotion du travail collaboratif et de *communautés d'apprentissage professionnelles*.

In the still emerging age of the collegial professional, there are increasing efforts to build strong professional cultures of collaboration to develop common purpose, to cope with uncertainty and complexity, to respond effectively to rapid change and reform, to create a climate which values risk-taking and continuous improvement, to develop stronger senses of

teacher efficacy, and to create ongoing professional learning cultures for teachers that replace patterns of staff development which are individualized, episodic and weakly connected to the priorities of the school (Hargreaves, 2000, p. 165).

Hargreaves évoque enfin l'âge « post-professionnel » ou « post-moderne » qu'il suppose voir advenir à partir des années 2000 en réaction à deux évolutions sociétales majeures : la globalisation et l'émergence des nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC). Hargreaves considère que la globalisation et les TIC constituent un défi pour le professionnalisme collégial enseignant. D'une part, l'institution scolaire et les enseignants seraient dorénavant confrontés à des interactions de plus en plus nombreuses avec des connaissances, des acteurs et des communautés externes à la sphère scolaire qui questionnent les anciennes certitudes (*"Schooling is becoming assailed by disputes and uncertainties"*, p.168) et rendent les frontières de l'établissement scolaire davantage poreuses (*"Schools can no longer pretend that their walls will keep the outside world at bay. They are already becoming more porous and permeable institutions"*, p.172). Cela conduit Hargreaves à se demander comment les communautés enseignantes locales réagiront à ces incertitudes et interactions externes. D'autre part, dans ce contexte d'incertitude, les politiques de pilotage des systèmes éducatifs reposent de plus en plus sur des logiques néolibérales qui promeuvent la performance et l'efficacité et présentent le risque de mettre la professionnalité collégiale au service de la réussite de tests standardisés et autres réformes qui transforment les enseignants en « micro-gestionnaires » (Hargreaves, 2000, p.169, notre traduction) de réglementations et autres contrôles que l'auteur perçoit comme l'antithèse de toute forme de professionnalisme.

Après avoir parcouru ces grandes étapes de l'évolution des stratégies de DPE – et montré en quoi elles ont amené à soutenir les postulats d'un DPE local et collectif (professionnalisme collégial) tout en présentant les défis auxquels ce professionnalisme était confronté (professionnalisme « post-professionnel » ou « post-moderne ») –, nous voudrions souligner de quelle façon les politiques de régulation des systèmes éducatifs ont, elles aussi à leur façon, soutenu l'émergence de l'*établissement formateur*. À cette fin, nous ferons un parallèle entre la figure de l'*établissement formateur* et celle de l'*établissement mobilisé* (Dupriez, 2010).

2.2 Politiques de pilotage des systèmes éducatifs

L'émergence de la figure de l'*établissement formateur* comme dispositif de DPE s'explique en partie par les évolutions propres au champ de la formation initiale et continue des enseignants et de la formation d'adultes en général. Comme nous venons de le voir, ces évolutions ont largement contribué à souligner l'importance des dimensions collectives et locales des processus de DPE sur lesquelles repose l'*établissement formateur*.

En modifiant quelque peu notre angle d'approche, nous voudrions souligner la dimension plus politique du DPE et de l'*établissement formateur*, en montrant comment celui-ci est envisagé par certains systèmes scolaires comme un levier stratégique de régulation et d'amélioration (de leur système). Les postulats du local et du collectif ne sont d'ailleurs pas l'apanage de l'*établissement formateur*. Nous allons tenter de montrer ici en quoi cette figure

– en tant que dispositif de DPE – est en fait l'écho organisationnel d'une autre figure d'établissement actuellement promue en tant que dispositif de régulation, à savoir l'*établissement mobilisé* (Dupriez, 2010).

2.2.1 L'établissement scolaire au centre de la régulation du système éducatif et de courants de recherche multiples

Nous constatons que l'émergence de la figure de l'*établissement formateur* est concomitante à l'évolution de la place de l'organisation scolaire dans le pilotage ou la régulation de plusieurs systèmes éducatifs. Certaines politiques qui relèvent d'une *restructuration* des systèmes éducatifs (Smylie & Perry, 1998) se basent en effet en partie, à travers une volonté d'autonomisation et de responsabilisation des établissements, sur les deux mêmes postulats du *collectif* et du *local* comme stratégie d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs.

Ces initiatives prennent comme point de départ le fait que chaque établissement a des spécificités propres et que ce sont les décideurs et acteurs locaux qui sont le plus à même de prendre les orientations et décisions pertinentes en ce qui le concerne. Les environnements structurels des systèmes éducatifs sont repensés en autonomisant partiellement les acteurs locaux par un affaiblissement du lien de dépendance bureaucratique entre les établissements scolaires et leur autorité centrale (Dupriez, 2015; Maulini & Progin, 2016). Nous présentons brièvement ci-dessous trois types de politiques relevant de cette approche : les initiatives de décentralisation (*school-based management*), de marché scolaire et de reddition de comptes (*accountability*).

Les politiques de *décentralisation (school-based management)* font leur apparition dans plusieurs pays anglo-saxons (Etats-Unis, Canada, Nouvelle-Zélande) dès le début des années 1980², et plus tardivement en Europe, et postulent, comme dit précédemment, que ce sont les acteurs locaux qui sont le plus à même d'identifier leurs besoins et d'y répondre (Dupriez, 2015). Conférer aux instances locales le pouvoir de décision concernant une série de questions scolaires (budget, personnel, choix pédagogiques...) en vue d'y apporter une réponse adaptée constitue dès lors le principe-clé des réformes de décentralisation. Celles-ci peuvent prendre plusieurs formes (gestion locale professionnelle, administrative ou communautaire) mais toutes ont en commun d'amener les acteurs locaux à devoir interagir plus intensément pour gérer l'établissement, que ce soit entre enseignants (gestion professionnelle), avec la direction d'établissement (gestion administrative) ou même les parents (gestion communautaire). La dimension collective est ici intrinsèque au mode de gouvernance local (davantage avec les versions professionnelle et communautaire) et le travail collaboratif y est d'ailleurs le mode privilégié de coordination du travail.

Les politiques de *marché scolaire*, quant à elles, prévoient une délégation du pouvoir décisionnel aux établissements scolaires pour que ceux-ci s'adaptent le mieux possible à la

² Certains systèmes éducatifs, notamment celui de Belgique francophone, s'avèrent décentralisés bien avant les années 80. Dans un tel cas, ce n'est pas tant pour des raisons stratégiques de régulation et d'amélioration du système que pour des raisons historiques et politiques.

demande des consommateurs, à savoir les élèves et leurs parents. Les enseignants sont censés se mobiliser individuellement et collectivement pour faire survivre leur établissement qui est en concurrence sur le marché, les subsides publics et/ou les contributions des familles étant généralement proportionnels au nombre d'élèves inscrits. À cette fin, les établissements vont diversifier ou spécifier leur offre pédagogique, renforcer leur projet pédagogique et cultiver une image et un sentiment d'appartenance de leurs membres (Draelants & Dumay, 2016). Ces politiques ont généralement pour effet d'encourager les établissements à se distinguer (encore plus) les uns des autres en exacerbant leur l'identité organisationnelle (Draelants & Dumay, 2015, 2016), notamment en s'adressant à des « niches éducatives » (Dupriez & Wattiez, 2016) – c'est-à-dire une certaine complémentarité entre des établissements, en fonction de la place qu'ils occupent sur le marché, qui se spécialisent en fonction de leur public, des filières et des pédagogies qu'ils proposent.

Enfin, les politiques de *pilotage par les résultats* ou de *reddition de compte* se basent plus explicitement que les deux autres stratégies sur un principe de responsabilisation, c'est-à-dire que les établissements scolaires sont amenés à justifier leurs résultats ou à rendre des comptes au pouvoir central subsidiant après un délai donné. D'après la synthèse de Dupriez (2015), en vue de mesurer les performances des établissements scolaires et de fournir des indications au pouvoir central sur l'état du système dans sa globalité, ces politiques reposent sur un assemblage de quatre éléments : « des standards définissant ce que les élèves doivent maîtriser ; des épreuves standardisées permettant de mesurer ce qui est acquis par les élèves ; un dispositif de feedback visant à informer sur les performances ; et enfin, des conséquences pour les acteurs » (p.104).

Ces trois types de politiques sont en fait de multiples variantes de ce que Maroy (2005) qualifie de mode de régulation « post-bureaucratique »³ des systèmes éducatifs et sont à rapprocher de l'appel général aux outils de la nouvelle gouvernance ou gestion publique en éducation (Maroy, 2021) qui s'approprie des principes de gestion du secteur privé (flexibilité, concurrence, performance) pour améliorer l'efficacité des institutions publiques. Sur base de la critique générale d'inefficacité du rôle joué par l'État – due notamment à l'inadéquation de décisions standardisées face à des réalités locales multiples – dans plusieurs secteurs de la société (l'éducation mais aussi les transports et les services), le modèle bureaucratique, qui utilise la règle comme principe de régulation, s'efface en partie au profit d'un modèle post-bureaucratique qui utilise quant à lui davantage des objectifs et des standards à atteindre comme principe régulateur. S'agissant du champ scolaire, ce sont en priorité des objectifs d'apprentissage des élèves qui sont visés, dont l'atteinte est évaluée par des tests de performance standardisés (Dupriez, 2010).

Ces initiatives politiques diverses de restructuration repensent donc la place des établissements scolaires dans le pilotage ou la régulation des systèmes éducatifs, par leur volonté d'autonomisation et/ou de responsabilisation de ces établissements. À partir de là, des champs de recherche spécifiques se sont développés autour des établissements scolaires,

³ En référence notamment au passage d'une rationalité en valeur à une rationalité instrumentale et au passage progressif du contrôle de conformité des actes vers la diffusion de normes, la contractualisation, l'évaluation et la compétition.

s'attachant d'une part à comprendre leur développement (*school development research*, *school improvement research*) ou d'autre part, à les rendre (plus) efficaces (*school effectiveness research*).

Dans une visée compréhensive et d'accompagnement du changement, les recherches en « développement des écoles » (*school development research*), basées sur des méthodes prioritairement qualitatives, s'intéressent aux processus organisationnels à l'œuvre dans les établissements, notamment aux processus de changement organisationnel, d'innovation et d'autoévaluation dans les établissements (Saussez, 2015). Les chercheurs étudient notamment les conditions d'adoption de pratiques jugées efficaces dans les classes et les établissements. En retour, les pouvoirs politiques peuvent s'approprier ces résultats de recherche afin d'élaborer leurs réformes pédagogiques et maximiser leur chance d'implémentation. Dans la même perspective d'une école comme relais du changement, les recherches en « amélioration des écoles » (*school improvement research*) ciblent quant à elles en priorité des établissements considérés en difficulté (suivant des indicateurs de qualité variés) et tentent de remédier à ces difficultés en accompagnant le processus de changement et d'amélioration.

Par ailleurs, une autre approche contemporaine de l'analyse des établissements scolaires est empruntée par les chercheurs associés au courant des « écoles efficaces » (*school effectiveness research*). Dans cette seconde approche, l'établissement scolaire n'est plus considéré comme une entité autonome sur laquelle faire reposer la responsabilité de la qualité du système éducatif et dont il s'agit d'accompagner le changement. Celui-ci est vu davantage comme un rouage du système qu'il s'agit de configurer pour le rendre efficace. Dans cette vision pragmatique, les chercheurs s'attachent à identifier – au moyen de méthodologies davantage quantitatives – les caractéristiques organisationnelles considérées comme source d'efficacité, c'est-à-dire qui interviennent positivement dans la réussite des élèves. En quelque sorte, il s'agit de maîtriser un *effet-établissement* en identifiant par exemple l'effet de la composition sociale ou du climat scolaire sur les résultats des élèves. Ces caractéristiques et effets peuvent être identifiés tant au niveau de la classe (climat de discipline, temps de travail effectif...) qu'au niveau de l'établissement (liberté de choix de l'école par les parents, leadership pédagogique, pratiques de collaboration...).

Avant de clore notre propos sur la place des organisations dans les politiques de régulation des systèmes éducatifs et dans les courants de recherche qui y sont liés, nous souhaitons souligner que le développement différencié que nous avons fait des multiples initiatives politiques ne doit pas masquer le fait que celles-ci ne sont pas exclusives et peuvent bien évidemment s'entremêler et cohabiter. Les systèmes éducatifs sont bien souvent davantage des systèmes hybrides, régis par un assemblage de politiques diverses, notamment héritées du passé et nouvellement adoptées, plutôt que des systèmes totalement alignés (Maroy, 2005). Ainsi, même si les autorités font le choix de politiques post-bureaucratiques qui confient autonomie et responsabilité aux établissements, elles peuvent concomitamment prendre, pour les établissements, des initiatives plus standardisantes et selon un modèle *top-down*, notamment sur base des résultats de recherche du courant des écoles efficaces.

2.2.2 Redéfinition normative de l'établissement mobilisé et des enseignants qui y travaillent

À la suite de Darling Hammond (1987), d'Hargreaves (1994) et de Dupriez (2015), nous pensons que ces initiatives de restructuration des systèmes éducatifs, ainsi que les courants de recherche de développement et d'amélioration des écoles (*school development* et *school improvement*), participent à la redéfinition normative de l'établissement scolaire. En effet, en étant attentif à cet échelon spécifique du système scolaire dans une perspective de régulation, en redistribuant en partie les rôles entre l'autorité centrale et les acteurs locaux, il y a de façon corollaire un basculement dans le projet institutionnel concernant l'établissement scolaire. Les acteurs sont appelés à se mobiliser pour construire collectivement un projet cohérent, en réponse simultanément aux exigences de l'autorité politique de tutelle et aux besoins de leur environnement éducatif local (Dupriez, 2015). Ce projet institutionnel, promu également par les instances internationales (telles que l'OCDE ou l'UNESCO) est incarné par ce que Dupriez appelle la figure de « l'établissement mobilisé » (2010). Cette figure est caractérisée par quatre éléments (p.4) :

- le chef d'établissement est invité à s'investir dans le domaine pédagogique et à être l'instigateur (voire l'animateur) d'un travail pédagogique au sein de son établissement ;
- les enseignants sont invités à travailler collectivement, à collaborer voire à coopérer (c'est-à-dire travailler ensemble face aux élèves) ;
- l'identité (à construire) et la culture d'établissement apparaissent comme des notions-clés, susceptibles de favoriser une dynamique de projet et un sentiment d'identification à l'établissement ;
- enfin, le projet d'établissement apparaît comme un dispositif symbolique et opérationnel, qui précise, à travers des actions spécifiques, les orientations de l'équipe éducative. (p.4)

Dans ce contexte, les attentes vis-à-vis des enseignants se transforment également. Effectivement, les sociologues de la profession enseignante (Barrère, 2002; Cattonar & Mangez, 2000; Maroy, 2006; Tardif & Lessard, 1999) constatent que, depuis près de 30 ans, les enseignants font face à une redéfinition normative de leur métier. Abandonnant la figure du « maître instruit » (Paquay, 1994), cette nouvelle définition configure un modèle de professionnalité enseignante qualifié de modèle du « pédagogue » (Cattonar & Mangez, 2000, p. 186) ou de « praticien réflexif » (Maroy, 2001; Paquay & Sirota, 2001; Tardif et al., 2012). À partir notamment du constat d'une complexification, d'une diversification et d'une intensification du métier enseignant, Maroy (2006, p. 118) identifie que :

L'enseignant « idéal » est perçu aujourd'hui par les différents acteurs éducatifs comme devant être un « praticien réflexif », qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement. Ce modèle diffusé parmi les acteurs et décideurs a été largement promu et développé par des pédagogues dans plusieurs pays francophones (Perrenoud, 1993 ; Paquay, 1994 ; Paquay et al. 1996), en s'inspirant au départ des travaux de Schön (1983).

Nous le voyons, les éléments caractéristiques de cette redéfinition de la profession font écho à celles de l'*établissement mobilisé*. En plus d'être un spécialiste de l'éducation et de

l'apprentissage, en plus de faire preuve de compétences réflexives vis-à-vis de son action pédagogique, l'enseignant se doit de sortir de son isolement pour travailler en équipe et s'investir dans la gestion de son établissement (Maroy & Cattonar, 2002). Nous insistons ici sur le travail collaboratif qui est pensé comme un mode de coordination du travail et qui devient un véritable « leitmotiv » (Barrère, 2002; Dupriez, 2010)⁴.

2.2.3 Etablissement formateur et établissement mobilisé

Ce détour par l'analyse de la place de l'établissement scolaire dans les politiques de pilotage des systèmes éducatifs et la figure normative de l'*établissement mobilisé* qui en découle, nous permet d'apporter un éclairage nouveau sur la figure de l'*établissement formateur* et son contexte d'émergence. En quelque sorte, nous faisons l'hypothèse que l'*établissement formateur* – en tant que dispositif de DPE – est sous-jacent ou incorporé à la figure de l'*établissement mobilisé*. Il en est à tout le moins son écho en termes de DPE car le double postulat du *collectif* et du *local* – que nous avons utilisé pour décrire l'*établissement formateur* – est certainement pertinent pour décrire également la figure de l'*établissement mobilisé*.

D'une part, comme l'*établissement formateur*, la figure de l'*établissement mobilisé* fait bien le pari du *collectif* (Marcel et al., 2007). Le travail partagé ou collaboratif est présenté comme « un vecteur de cogestion et de coresponsabilité au sein des établissements » (Létor et al., 2005, cité dans Feyfant, 2015, p.32) et il est considéré également comme une solution à de multiples enjeux (Thousand et al., 2006) liés tant aux élèves – notamment la diversification des publics scolaires (Friend et al., 2010), ou l'inclusion (Scruggs et al., 2007) – qu'aux enseignants – notamment l'isolement (Meirink et al., 2010), l'innovation pédagogique (Rytivaara & Kershner, 2012) ou les partenariats (Trent et al., 2003). La pression à la collaboration dépasse par ailleurs le cadre strict de l'établissement scolaire et concerne aussi des échanges avec des professionnels extérieurs. En ce sens, Malet constate bien « la promotion d'un imaginaire professionnel *collégial* [emphasis ajoutée] » (2020, p.152). Quant à eux, Tardif et Borgès évoquent une « institutionnalisation de nouvelles formes et pratiques de travail partagé ou collaboratif » (2009, p. 84). D'autre part, comme l'*établissement formateur*, l'*établissement mobilisé* fait le pari du *local* en partant du constat initial que chaque établissement scolaire est unique ou présente des spécificités locales (sociales, organisationnelles, pédagogiques, contextuelles) qui devraient régir la prise de décision. En ce sens, ce sont les acteurs locaux qui peuvent faire vivre le projet organisationnel, le rendre efficace et prendre les décisions pertinentes dans ces conditions locales spécifiques.

Ainsi, si les politiques éducatives octroient autonomie et responsabilité aux établissements et aux acteurs locaux afin d'accomplir leurs missions (*établissement mobilisé*), il semble cohérent d'inviter en parallèle ces derniers à se développer

⁴ La réflexivité comporte d'ailleurs également une dimension collective (Couturier, 2013), notamment par le fait d'être capable de partager sa réflexion et de la construire avec autrui.

(collectivement) au sein de leur organisation et en fonction de celle-ci (*établissement formateur*). Comme le précise Malet (2009),

La formation et la carrière des enseignants se déclinent sous le terme « développement professionnel » (*professional development/growth*), qui s'articule avec la promotion de la formation tout au long de la vie (Filâtre, 2020 ; Mias et al., 2021). Ce qui se joue dans cette évolution sémantique et s'observe dans des dispositifs de formation et d'apprentissage déplacés vers les établissements ... est cohérent avec la responsabilisation et l'acculturation par l'organisation scolaire (*whole-school culture*). Concevoir le développement professionnel en lien étroit, voire exclusif, avec l'organisation qu'il sert est une tendance lourde. (p.108-109)

2.3 Sphère éducative dans le contexte de la seconde modernité

Après notre description de l'émergence de l'*établissement formateur* dans le contexte des politiques de DPE puis dans celles du pilotage des systèmes éducatifs, il nous semble nécessaire d'élargir davantage le spectre en nous arrêtant sur des évolutions sociales, politiques et culturelles plus larges. Pour ce faire, nous partons des analyses relatives à la notion de « seconde modernité »⁵ utilisée par plusieurs sociologues (Beck, 1992; Giddens, 1990) pour décrire la société contemporaine. En effet, comme nous allons l'explicitier ci-dessous, nous pensons que certaines caractéristiques évoquées pour décrire cette seconde modernité – en particulier la globalisation et l'indétermination normative – contribuent à comprendre les transformations de la sphère éducative ainsi que l'arrivée de la figure de l'*établissement formateur* comme stratégie de DPE.⁶

2.3.1 Globalisation, indétermination normative et leurs effets sur les individus et les organisations

Les chercheurs identifient un phénomène de *globalisation* (Devos, 2022) qui caractérise la société depuis la fin du XX^e siècle. Auparavant, le monde (d'abord européen puis au-delà) reposait sur une logique d'États-Nations présentant des limites spatiotemporelles et des couplages structurels forts, c'est-à-dire que chaque État formait un système social intégré et centripète autour de valeurs peu contestées. Aujourd'hui, le phénomène actuel de globalisation amène à dépasser les frontières physiques et politiques des États et organise le monde davantage en sphères (économique, éducative, culturelle...) mondialisées et déterritorialisées (Dumay & Mangez, 2023). Ces sphères sont composées d'acteurs liés, non plus par leur culture commune ou leur contexte national, mais bien par leur domaine d'activité. Dans la mesure où elles se donnent pour mission la poursuite de solutions pertinentes et efficaces aux problèmes qu'elles rencontrent, ces sphères ont tendance à

⁵ Nous ne nous prononçons pas dans ce texte sur les nuances terminologiques entre « seconde » modernité, modernité « avancée », « réflexive », « tardive » ou encore « postmodernité », ni sur le débat concernant une continuité entre deux phases de la modernité ou une rupture au sein de la période contemporaine.

⁶ De nombreux éléments de cette section sont issus du projet collectif « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? » porté par Mangez et ses collègues (2017) et soutenu par les financements ARC de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). En particulier les travaux de Lisa Devos (2020, 2022) ont contribué à la rédaction de ce sous-point.

s'orienter en permanence vers leurs propres objectifs et processus (Mangez et al., 2017). Cela engendre leur technicisation et leur complexification pour provoquer, *in fine*, un découplage ou autonomisation toujours plus grande entre les sphères. Par ailleurs, au sein de ces sphères, les acteurs se coordonnent par des mécanismes qui ne nécessitent pas de consensus normatif fort : « l'argent, les diplômes, les contrats, les référentiels, les standards sont autant de moyens qui, au sein d'un domaine particulier, permettent à des personnes de se coordonner entre elles sans véritable consensus normatif. » (Mangez et al., 2017, p. 5). Ces mécanismes de coordination sont portés en grande partie par ce que Mangez et al. (2017) appellent des « instances de gouvernance transnationales » (p.8) – telles que l'UE, l'OCDE ou l'UNESCO et que nous appellerons plus simplement « instances internationales » dans la suite de ce texte. À ce titre, elles endossent un rôle de régulation à travers des procédures de quantification, de comparaison ou d'identification de bonnes pratiques. Dès lors, bien qu'elles n'aient pas de pouvoir légal dans le champ scolaire, ces instances exercent une influence considérable sur les instances de gouvernement qui, elles, disposent d'un pouvoir légal et se donnent pour mission de répondre aux divers classements et comparatifs proposés. Ainsi, même si, la coordination des sphères évite la nécessité de consensus normatifs au sein de celles-ci, cette neutralité normative n'est qu'apparente car ces mécanismes et ces instruments insufflent tout de même des normes liées à la recherche de résultats et de performances (Mangez et al., 2017, p. 9).

Parallèlement à ce processus de globalisation, Mangez et ses collègues (2017) constatent un phénomène d'« indétermination normative » (p.6). Selon ces auteurs, certaines certitudes ou valeurs incontestées qui fonctionnaient comme garants méta-sociaux (Tay et al., 2021, p. 13) – telles que le progrès, la science, la rationalité – ont volé en éclat. Lyotard définit d'ailleurs ce qu'il appelle la postmodernité comme « l'incrédulité à l'égard des métarécits » (1979, p. 7). Cette incrédulité ou ce désenchantement a laissé la place à l'émergence d'une multitude de valeurs, c'est-à-dire à la coexistence non hiérarchisée de repères normatifs déterritorialisés, produits dans de multiples contextes et groupes d'appartenance. Cette multitude axiologique peut dès lors être synonyme d'une « montée des incertitudes » : « La modernité nous place face à un excès de possibilités : comment savoir ce qu'il faut faire, ce qu'il faut croire, ce qu'il faut penser ? » (Mangez & Vanden Broeck, 2016, cité dans Mangez et al., 2017, p. 3-4). Paradoxalement, ce constat de l'indétermination va de pair avec une autre évolution majeure survenue au XXI^e siècle, à savoir l'accroissement des connaissances : « Jamais une société n'a disposé d'autant de connaissances dans autant de domaines et de sous-domaines, et jamais une société n'a eu autant conscience de faire face à des incertitudes (Beck 1992, 2009), notamment à propos de son avenir (Luhmann 1991; Rosa 2010) » (Mangez et al., 2017, p. 3).

Avec cet accroissement des connaissances, la globalisation et l'incertitude s'accompagnent à la fois d'une *complexification* et d'une *diversification* ou hétérogénéisation de la société. La complexification est ainsi notamment due à la technicisation des sphères, alors que la diversification est due à l'indétermination normative. Le sociologue et philosophe Hartmut Rosa complète ce tableau par la notion d'*accélération* (2010), signifiant

un accroissement de la vitesse du changement social qui est devenu intragénérationnel, et qui n'aurait plus de but ni de fin (Mounier & David, 2022).

Ces caractéristiques sociétales ont une influence sur ce qu'il est attendu des citoyens de cette société globalisée. C'est ce que les sociologues identifient comme l'« instanciation de l'acteur » (Devos, 2020, p. 3). La société de la seconde modernité a pour effet d'autonomiser et de responsabiliser les individus (Meyer, 2010, cité dans Devos, 2020) : dans un contexte qui se complexifie, qui s'accélère, où les connaissances se démultiplient et évoluent vite, où les normes et valeurs sont multiples et de moins en moins standardisées (familles plurielles, parcours professionnels mobiles, relations sociales...), les individus sont responsables d'opérer des choix pertinents vis-à-vis de leur contexte local. Ils sont ainsi responsables de leur parcours biographique, doivent être capables de s'adapter (flexibilité), être mobiles, innover, se coordonner et s'intégrer (Beck, 2002, cité dans Devos, 2020). En d'autres mots, certains auteurs évoquent une « individualisation » de la société (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, cité dans Devos, 2022) qui suggère que l'individu, en s'ouvrant à la pluralité et à la diversité, doit opérer des choix « dans un univers de sens raisonnables » (Mangez et al., 2017, p. 6), c'est-à-dire en fonction de sa situation individuelle (l'individu et son environnement local spécifique).

Cela étant dit, il n'y a pas que les individus qui sont impactés par les caractéristiques de la seconde modernité. De façon parallèle, les organisations (notamment scolaires), en tant qu'instances de coordination, subissent la même pression. On constate en effet une « montée en puissance de l'acteur organisationnel » (Mangez et al., 2017, p. 12). Tout comme les individus, les organisations – qui ne sont plus forcément porteuses d'un programme institutionnel incontesté – sont amenées à opérer des choix parmi une multitude de référents normatifs possibles en vue de réduire la complexité à laquelle elles font face. Par là, elles sont autonomisées, responsabilisées et se (re)positionnent dans leur champ organisationnel. La montée en puissance des organisations traduit dès lors une expansion organisationnelle (Meyer & Bromley, 2013) qui désigne d'une part, une multiplication des organisations (due à l'arrivée de nouveaux opérateurs notamment) et d'autre part, une différenciation et diversification de celles-ci.

2.3.2 Qu'en est-il de la sphère éducative, de ses acteurs et de ses organisations ?

En quoi peut-on considérer que ces évolutions ont marqué la sphère éducative et contribué à faire émerger l'*établissement formateur* ? Pour apporter des réponses à cette question, nous nous arrêtons sur le déclin de l'institution scolaire (Dubet, 2002) et la remise en question de la forme scolaire (Vincent, 1994), pour ensuite présenter la situation des acteurs de l'éducation et des organisations éducatives.

L'indétermination normative que nous venons de développer s'observe aussi concernant l'institution scolaire dont la seconde modernité marque l'affaiblissement ou le déclin (Dubet, 2002). Alors que l'école proposait des repères solides et des allants de soi vis-à-vis de l'instruction et de la socialisation des enfants, l'indétermination normative a contribué à l'affaiblissement de ce programme institutionnel (Derouet, 2000). Depuis plusieurs

décennies, l'institution scolaire semble ne plus pouvoir répondre de façon unanime aux questions éducatives telles qu'apprendre quoi ? comment l'apprendre ou l'enseigner ? à qui ? quand ? pourquoi ? Dans cet élan, ce que Guy Vincent appelle la « forme scolaire » (1994) ou Tyack et Tobin la “*the grammar of schooling*” (1994), conceptualisé comme un mode d'interaction éducative ou encore une « matrice de socialisation et de transmission » (Dumay et al., 2023), auparavant incontesté, est également questionné. Plus précisément, cette *forme* ou *grammaire* scolaire reposait sur quelques postulats forts. D'abord, sur une distinction entre l'enseignant et l'apprenant : l'enseignant transmettait le savoir dont il était le garant, aux apprenants qui en manquaient ; l'apprenant était passif et soumis à des règles hiérarchiques et abstraites (Lahire, 2008) qui dictaient son comportement ; l'idéologie, axée sur l'ordre, le contrôle et la surveillance maintenait l'asymétrie entre l'enseignant et l'apprenant (Gauthier & Tardif, 1996). Ensuite, la forme ou grammaire scolaire, qui privilégiaient l'écrit, distinguait également le *savoir* et le *faire* : apprendre était clairement distingué et antérieur au faire. Enfin, une dernière distinction concernait le temps et le lieu de l'apprentissage et les autres temps et lieux : l'apprentissage se faisait dans un lieu et un temps spécifiques, coupés de la vie des adultes et des autres lieux et temps qui n'étaient pas dédiés à la formation. Dans le contexte d'indétermination normative et de déclin de l'institution scolaire, celle-ci ne repose donc plus aujourd'hui sur ces évidences ou allants de soi et elle est souvent considérée en décalage avec l'évolution des préoccupations sociales et les avancées technologiques. Elle est dès lors questionnée au profit de nouvelles possibilités éducatives sur le plan social (promotion de l'école inclusive et de la mixité), temporel (promotion de l'apprentissage tout au long de la vie, de la formation continue, de la valorisation des acquis de l'expérience) et thématique (émergence d'une diversité de nouveaux objets éducatifs tels que l'entrepreneuriat, la citoyenneté...) (Devos, 2022, p. 152).

En référence à l'instanciation de l'acteur liée à l'avènement de la seconde modernité, qui rend chacun responsable des choix qui le concernent, et sous l'influence du contexte de déclin et de questionnement autour de l'école, les acteurs éducatifs sont également autonomisés et responsabilisés en tant que professionnels : ceux-ci sont sommés d'être capables de prendre des décisions et des orientations pertinentes en fonction de leur réalité professionnelle locale (leur établissement scolaire et son public). Maroy (2006) constate que le métier d'enseignant s'est intensifié, complexifié et diversifié. Dès lors, les professionnels, au premier rang desquels les enseignants, doivent gérer ces phénomènes notamment en étant réflexifs (Cattonar & Mangez, 2000), c'est-à-dire capables de prendre du recul par rapport à leurs pratiques en vue de s'adapter à leurs réalités locales spécifiques et changeantes. De même, pour répondre à la complexification et l'accélération de la société, il est attendu des acteurs éducatifs qu'ils se développent professionnellement tout au long de la carrière (Lampert, 2010), voire tout au long de la vie (Filâtre, 2020 ; voir aussi la section 2.3.3 ci-dessous). Ce développement professionnel est multiforme, il s'effectue notamment en institut de formation, sur leur lieu de travail avec les collègues (Guerriero, 2017; Jacobs & Park, 2009) mais aussi dans la vie quotidienne et en ligne, etc.

Soumises à l'influence de cette situation de déclin et d'indétermination normative, tout comme les acteurs, les organisations éducatives se voient autonomisées et responsabilisées.

Cette responsabilisation passe tout d'abord par une recherche de performance aux tests standardisés diffusés par les gouvernements nationaux ou les instances internationales et auxquels les acteurs locaux doivent rendre des comptes (cf. point suivant). Parallèlement, l'indétermination normative et le déclin de l'institution scolaire provoquent un phénomène d'expansion organisationnelle. En effet, dans un tel contexte, on observe un terreau fertile pour l'émergence d'organisations de plus en plus différenciées les unes des autres dans la sphère éducative, à l'interne et à l'externe des systèmes scolaires.

D'une part, à l'interne des systèmes scolaires, des chercheurs (Barrère & Delvaux, 2017; Devos, 2022; Mangez et al., 2017) observent une diversification des projets éducatifs (plus ou moins distancés de la forme scolaire), portés par des entrepreneurs institutionnels – dont des réseaux, associations, entreprises locales, nationales ou internationales – qui proposent une offre éducative adaptée aux nouvelles revendications locales, qu'elles soient parentales ou sociétales. Dans ce contexte, certaines organisations en place se repositionnent tandis que d'autres se créent ou pénètrent un champ qui leur était jusqu'alors étranger, et des réseaux d'organisations se (re)structurent, en priorisant ou critiquant certaines finalités d'un univers institutionnel de plus en plus composite (Mangez et al., 2017, p. 13). Cette diversification, soutenue notamment par les politiques éducatives post-bureaucratiques, engendre ou accentue la concurrence entre les organisations scolaires et la tendance à la différenciation organisationnelle, c'est-à-dire le renforcement par l'établissement de l'identité de son organisation pour se distinguer des autres (Draelants & Dumay, 2015, 2016; Dupriez & Wattiez, 2016).

D'autre part, l'expansion organisationnelle s'observe également à l'externe des organisations et du système scolaires, à travers l'apparition, dans la sphère éducative, de nouveaux acteurs en mesure de répondre aux attentes adressées aux organisations scolaires mais auxquelles celles-ci peinent à répondre. Ainsi, Devos (2020, p.7) constate par exemple l'émergence de nouvelles « éducation à » (la citoyenneté, la santé, l'environnement, l'entrepreneuriat...). Les nouveaux objets et acteurs qui en découlent approchent les organisations scolaires dans une logique de partenariat. Les organisations scolaires se tournent en effet de plus en plus vers les nouvelles organisations éducatives de leur environnement : « les partenariats semblent constituer des manières pour les écoles d'augmenter leur capacité à réagir à leur environnement et à faire face à l'accroissement de la complexité. » (Devos, 2022, p. 161). En dehors d'une logique de partenariat (ou du moins, de façon moins marquée), l'expansion à l'externe s'observe aussi, d'après Barrère et Delvaux (2017), dans la multiplication « d'offres de formation, stage, *coaching*, soutien scolaire, scolarité à domicile, cours à distance et autre *shadow education* » (p. 39) qui, à leur tour, viennent répondre à des attentes adressées aux organisations scolaires. Remarquons que tant les nouveaux objets (les *éducations à*...) que les modalités éducatives (à domicile, en individuel...) proposés relaient un questionnement plus ou moins prononcé de la « grammaire » ou « forme scolaire » (Tyack & Tobin, 1994; Vincent, 1994), notamment quand il s'agit de l'asymétrie entre l'enseignant et l'apprenant ou du lieu et du temps de l'apprentissage.

Qui plus est, plusieurs auteurs (Cattonar & Dupriez, 2020; Devos, 2020; Tardif & Levasseur, 2015) constatent un processus d'accroissement de la division du travail au sein des organisations scolaires, processus qui provoque l'émergence de nouvelles fonctions et nouveaux agents spécialisés (logopèdes, conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, psychologues, agents d'inclusion...). Ces agents, nouvellement disponibles dans l'environnement, sont sollicités par les établissements scolaires en vue de les aider à répondre à la diversité de leurs missions éducatives traditionnelles et nouvelles.

In fine, l'instanciation des acteurs éducatifs et l'expansion des organisations éducatives (interne et externe aux systèmes scolaires) entraînent un phénomène de fragmentation (Barrère & Delvaux, 2017; Devos, 2022; Tay et al., 2021), tant des établissements scolaires (fragmentation interne) que des organisations éducatives extra-scolaires (fragmentation externe). Ces fragmentations traduisent l'émergence de nouvelles offres éducatives et de nouvelles organisations au sein des systèmes scolaires ainsi que l'érosion de la prééminence des établissements scolaires dans la sphère éducative.⁷

2.3.3 Le rôle joué par les instances internationales

Les multiples références faites plus haut aux instances internationales ou « instances de gouvernance transnationales » (Mangez et al., 2017, p. 8) telles que l'UE, l'OCDE ou l'UNESCO laissent apparaître qu'elles se sont instituées comme un acteur incontournable de la sphère éducative de la seconde modernité dont les caractéristiques ont participé de leur émergence. Elles se sont progressivement imposées via la diffusion de revues, rapports, livres blancs, résultats, mémorandums et autres référentiels formant une part importante de la littérature grise internationale. Nous percevons l'influence de ces instances quant à l'émergence de l'*établissement formateur* et de ses postulats à deux niveaux : en écho à la responsabilisation des établissements et à l'émergence de *la société de l'apprentissage*.

D'une part, dans le contexte de l'indétermination normative et du déclin de l'institution scolaire, l'*établissement formateur* est un écho à la figure de l'*établissement mobilisé* (Dupriez, 2010) comprise comme entité stratégique de régulation des systèmes éducatifs. Pour rappel, les instances internationales pilotent les systèmes éducatifs comme des systèmes de production de compétences et de savoirs plutôt que comme des institutions de socialisation des individus au service d'un projet éducatif et normatifs spécifiques tels que la formation de citoyens émancipés, de travailleurs compétents ou d'individus critiques, etc. (Maroy & Mangez, 2011). Ainsi, en l'absence de positionnement sur les finalités à poursuivre, la logique post-bureaucratique (Maroy, 2005) inspirée de la nouvelle gouvernance publique (flexibilité, concurrence, performance), repose sur des procédures de quantification et de comparaison afin d'évaluer et d'améliorer l'efficacité et la performance (des systèmes, des établissements ou des individus). En vue de mener ce travail de quantification, d'évaluation et de comparaison, de nouveaux instruments (évaluations externes standardisées, feedbacks

⁷ De façon assez paradoxale, il est intéressant de constater que le portrait que nous dressons de la sphère éducative dans le contexte de la seconde modernité renvoie simultanément à un processus de globalisation et un processus de fragmentation (Barrère & Delvaux, 2017), tout en ayant comme point commun le questionnement de l'institution scolaire au sein de cette sphère.

aux établissements...) apparaissent et des pratiques jugées scientifiquement efficaces sont diffusées. Les établissements scolaires doivent se soumettre aux premiers et s'approprier les secondes. Les établissements et leurs collectifs sont donc responsabilisés et doivent se mobiliser localement et collectivement pour répondre à ces exigences externes de performance.

D'autre part, les instances internationales soutiennent un programme institutionnel de « société de l'apprentissage » ou de « société apprenante » (Husén, 1974; Hutchins, 1968; UNESCO, 2005) qui participe à sa manière à la remise en question de l'institution scolaire et de sa forme ou grammaire (Brougère & Bézille, 2007) et dont la figure de l'*établissement formateur* est un exemple. En soutien à la recherche d'efficacité et de performance évoquée à l'instant, mais aussi en raison de l'accroissement exponentiel des connaissances, de l'accès à celles-ci et de leur obsolescence rapide – ce que l'on peut résumer par la notion de « société de la connaissance » (Doray & Bélanger, 2005) –, l'UNESCO considère que « les anciennes limites concernant le lieu et le moment où les connaissances organisées pouvaient être acquises (au sein des établissements d'enseignement ou immédiatement après la formation initiale) ne s'appliquent plus » (2005, p. 57). L'Union européenne (2001) et l'OCDE (2003) soutiennent l'idée d'un apprentissage « tout au long de la vie » – défini comme “*all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence.*” (Commission européenne, 2000, p. 3) – plutôt qu'un apprentissage réservé à un public (les jeunes), un temps (avant l'entrée dans l'âge adulte ou le milieu du travail) et un lieu (l'école) spécifiques. Le Mémorandum européen sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2000) définit d'ailleurs trois catégories fondamentales d'activités d'apprentissage qui apparaissent comme « une trilogie contre la domination de l'école » (Brougère & Bézille, 2007, p. 125) et qui ont pour vocation de « rapprocher l'éducation et la formation du niveau local » (Mousny, 2002, p. 5) : les activités d'apprentissage formelles, non formelles et informelles (p.8). Alors que l'apprentissage formel repose sur la transmission intentionnelle de connaissances par le biais d'institutions de formation externes accréditées qui délivrent des qualifications reconnues, la Commission souligne l'importance de deux autres catégories d'activités en tant que vecteurs d'apprentissage : l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel. Ceux-ci émergent spontanément dans d'autres types d'organisations telles que les organisations professionnelles, culturelles ou politiques (non formel) ou dans le contexte de la vie quotidienne (informel). Ainsi, chaque individu devrait dorénavant et prioritairement « apprendre à apprendre » (UNESCO, 2005, p. 57).

Dans cette thèse, nous considérons (la promotion de) l'*établissement formateur*, en tant que dispositif de DPE, comme une réponse à ces pressions institutionnelles, notamment par ses postulats d'un DPE collectif et local qui sont à rapprocher des notions d'apprentissage non formel et informel⁸ éloignées de la forme scolaire.⁹

⁸ Voir la section 2.1 du chapitre 3 pour une clarification théorique de la typologie formel-non formel-informel.

⁹ À titre de clin d'œil, remarquons que l'ouvrage de 2015 de L. Ria sur l'*établissement formateur (Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation)* a été commandité et financé par une chaire UNESCO.

3. Tensions émergentes autour de l'établissement formateur

Dans cette thèse, nous nous intéressons donc au DPE (les processus, les temps et les espaces à travers lesquels les enseignants apprennent leur métier d'enseignant) et, plus spécifiquement, au rôle joué par l'établissement dans ce processus. L'analyse présentée dans les pages qui précèdent a permis de mettre en évidence une diversité de politiques et d'évolutions sociales qui balisent intensément les représentations actuelles relatives au DPE et véhiculent une recommandation inscrite au cœur d'un schème normatif qui valorise un DPE centré sur l'établissement scolaire (postulats du local et du collectif) et que nous avons appelé *l'établissement formateur*. Cette figure n'est donc pas une construction ex-nihilo. Bien qu'elle soit en partie le résultat de nombreuses recherches scientifiques en DPE qui ont contribué à un changement de paradigme (Borko et al., 2010; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Stein et al., 1999), *l'établissement formateur* s'inscrit aussi dans un environnement plus large dont nous avons dressé les contours et qui semble constitué de strates successives ayant contribué à son émergence.

En synthétisant les éléments majeurs de la construction de notre problématique, nous pourrions résumer notre propos comme suit : la globalisation et l'indétermination normative, caractéristiques de la seconde modernité, ont contribué à provoquer le déclin de l'institution scolaire et un questionnement fondamental sur l'école et le rôle qu'elle peut jouer vis-à-vis de l'apprentissage (pourquoi l'école ? pour y apprendre quoi ? quand ? comment ?). Les réponses à ces questions se sont multipliées au détriment d'une grammaire et forme scolaires (Tyack & Tobin, 1994; Vincent, 1994) qui instituaient jusqu'à présent des frontières claires au projet scolaire : une frontière claire entre les lieux et temps consacrés à l'apprentissage et les autres lieux et temps, une frontière claire et asymétrique entre l'enseignant et l'apprenant et enfin, une frontière claire entre le *savoir* et le *faire* (l'apprentissage étant clairement distingué et antérieur au *faire*). Cette remise en question des frontières de l'apprentissage dépasse donc l'école et les enfants en âge scolaire car elle concerne dorénavant la sphère éducative dans son ensemble. Poussé par les instances internationales, l'apprentissage doit se faire tout au long de la vie (Commission européenne, 2001 ; Mias et al., 2021) et sous des formes variées (formel, non formel, informel). Les stratégies de DPE ont évolué également en ce sens en prenant leurs distances avec les frontières traditionnelles de la formation d'adultes proches de la forme scolaire, c'est-à-dire des dispositifs traditionnels formels dispensés *ex situ* par des formateurs professionnels. Ainsi sont apparues des stratégies d'apprentissage plus informel, en prise direct avec la réalité du terrain (local), dans l'immédiateté de l'action et avec les acteurs partageant des situations professionnelles semblables (collectif) et que nous symbolisons dans cette thèse par la figure de *l'établissement formateur*. Par ailleurs, ce dispositif qui repose sur les postulats du local et du collectif est aligné et renforcé par les politiques de pilotage des systèmes éducatifs qui se fondent sur les mêmes postulats, via l'autonomisation et de la responsabilisation des organisations locales, c'est-à-dire les établissements scolaires. Ainsi, *l'établissement formateur* apparaît comme l'écho, en termes de DPE, de la figure de *l'établissement mobilisé* (Dupriez, 2015). En ce sens, notre analyse suggère que le schème de *l'établissement*

formateur est au final tout autant une construction historiquement et normativement située qu'un résultat de recherche scientifique.

Nous avons donc mis en évidence que le schème de l'*établissement formateur* octroie une place centrale à l'établissement scolaire dans le processus de DPE. L'ambition de cette thèse est d'approfondir les connaissances relatives au DPE en nous concentrant sur la place qu'y occupe l'établissement scolaire car nous percevons dans la littérature (notamment Cairns & Malloch, 2011; Hargreaves, 2000; McNamara et al., 2014) ce que nous appelons dans le présent manuscrit des *tensions* qui questionnent le double postulat d'un DPE collectif et local. Nous identifions deux tensions :

La valorisation d'un DPE collectif face à un DPE individuel.

Cette première tension *individu-collectif*, traitée de longue date dans les travaux en sociologie et sciences de l'éducation, est ici envisagée dans le contexte sociétal de la seconde modernité marqué par l'instanciation de l'acteur et l'individualisation de la société. Alors que la tension entre l'individu et le collectif a déjà été travaillée abondamment concernant le métier enseignant, principalement autour de la notion de travail collaboratif (Barrère, 2002; Clement & Vandenberghe, 2000; Kelchtermans, 2006; Letor, 2015), celle-ci a été moins traitée spécifiquement en ce qui concerne le DPE. Or, nous l'avons vu, les enseignants sont responsabilisés en tant que professionnels d'un métier qui s'est intensifié, complexifié et diversifié (Maroy, 2006) et, dans ce contexte, il est attendu qu'ils se développent professionnellement tout au long de leur carrière (Filâtre, 2020 ; Lampert, 2010). La tendance sociétale, en termes de formation d'adultes, traduit une « pression à l'autonomisation des acteurs et des parcours [de formation] » (Barbier, 2018, paragr. 29). Ce développement professionnel devrait par ailleurs être multiforme, non seulement dans leur établissement avec leurs collègues, par une posture réflexive et critique sur leurs pratiques professionnelles, mais aussi par des dispositifs formels dispensés *ex situ* par des formateurs ou encore dans la vie quotidienne, en ligne, etc. Cependant, on l'a dit, la figure de l'*établissement formateur* repose fondamentalement sur une dimension collective. Le DPE y est pensé comme un processus social, où les interactions entre acteurs locaux s'avèrent formatrices, notamment et surtout parce que les interlocuteurs partagent une même réalité. Qu'en est-il sur le terrain ? Les pratiques de DPE relèvent-elles de processus (davantage) individuels ou collectifs ?

La priorisation d'un DPE local face à un DPE global.

Dans la lignée des défis identifiés par Hargreaves (2000) et évoqués à la section 2.1 du présent chapitre, nous pensons que le postulat d'un DPE local, encouragé par les nouvelles stratégies de DPE et les politiques de régulation des systèmes éducatifs centrées sur l'établissement scolaire (*restructuring*), entre en tension potentielle avec un DPE *global* caractérisé par l'ensemble des opportunités de DPE dont les enseignants disposent en dehors de leur établissement. Nous supposons qu'il y a tension entre un DPE local et un DPE global pour trois raisons qui s'enchevêtrent : une certaine incertitude professionnelle, le développement des TIC et la variété dans l'offre de formation

D'une part, le postulat d'un DPE local part du principe que les enseignants trouvent localement (c'est-à-dire dans leur établissement) une réponse à leurs interrogations et à leurs

besoins de DPE alors que l'institution scolaire, à l'instar de toute la société, est caractérisée par un pluralisme et un indéterminisme normatifs qui provoquent, une incertitude professionnelle générale. Dans ce contexte, nous supposons que la légitimité nécessaire à l'établissement pour s'imposer comme environnement de DPE n'est pas une évidence aux yeux des enseignants. Par ailleurs, la tension local-global est exacerbée également par le développement des TIC (Hargreaves, 2000; McNamara et al., 2014). Celles-ci offrent en effet aux enseignants un accès facilité à une multitude de réponses possibles à l'incertitude et à une diversité d'opportunités de DPE plus ou moins éloignées de celles disponibles localement. Qui plus est, elles questionnent les frontières physiques entre le lieu de travail et les activités qui y sont menées (Cairns & Malloch, 2011). Enfin, la pression à l'apprentissage tout au long de la vie, à l'apprentissage formel, non-formel et informel (Commission européenne, 2001 ; Mias et al., 2021), et la multiplication des offres de formation disponibles dans ce contexte (coaching, développement personnel, etc.), contribuent à isoler le DPE local comme une opportunité de DPE parmi d'autres. Dès lors, en partant du constat d'une tension local-global, nous voudrions analyser ce qui se passe sur le terrain. Les enseignants sollicitent-ils des opportunités de DPE dans leur établissement ou des opportunités externes à l'établissement – dont l'accès est facilité par les TIC ? Pourquoi ?

L'objectif général de cette thèse est dès lors d'approfondir la compréhension du DPE.

Pour nous permettre d'atteindre cet objectif, nous nous fixons deux sous-objectifs :

- (1) identifier et comprendre le DPE en termes de processus, de temps et de lieux ;
- (2) identifier et comprendre la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE.

Chapitre 2

Contexte empirique

Contexte empirique

Dans cette thèse, nous nous intéressons en priorité au système éducatif belge francophone administré par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Avant de passer aux chapitres suivants, nous décrivons ici succinctement le contexte empirique de cette recherche. D'une part, nous soulignons comment la figure de l'*établissement formateur* se manifeste dans le système scolaire belge francophone et en quoi l'étude de celle-ci s'avère particulièrement pertinente dans ce contexte. D'autre part, nous donnons au lecteur les éléments contextuels nécessaires à la bonne compréhension du matériau récolté dans le cadre des études 2 et 3. Nous passons donc en revue les caractéristiques générales de ce système éducatif avant de détailler les spécificités de la profession enseignante dans l'enseignement secondaire.

1. Le système éducatif en Belgique francophone

1.1 Caractéristiques générales

La Belgique comporte trois systèmes éducatifs qui cohabitent : celui de la Communauté flamande, de la Communauté française¹⁰ (qui regroupe les écoles d'enseignement francophone en Wallonie et à Bruxelles) et de la Communauté germanophone. Les trois systèmes disposent exactement des mêmes prérogatives en matière d'enseignement mais l'Etat fédéral en conserve trois : « la fixation du début et de la fin de la scolarité obligatoire, les conditions minimales pour la délivrance des diplômes et le régime de retraite » (Bouttemont, 2004, p.2).

Le système éducatif en Belgique francophone est composé de quatre niveaux d'enseignement, à savoir l'enseignement maternel (2,5-6 ans), primaire (6-12 ans), secondaire (12-18 ans) et supérieur (type court ou long – 3 ou 5 ans). L'enseignement est obligatoire de 5 ans à 18 ans, c'est-à-dire de la 3^e maternelle à la fin du secondaire (pour un parcours sans redoublement). En 2020-2021, les niveaux d'enseignement maternel, primaire et secondaire scolarisaient près de 900 000 élèves, dont 170 000 élèves en maternelle, 340 000 en primaire et 380 000 en secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 29). Depuis 2020, un nouveau parcours commun (dit *tronc commun*) entre en vigueur progressivement pour tous les élèves jusqu'en 3^e secondaire. Au terme de ce parcours, âgés de 15 ans, les élèves inscrits dans ce nouveau système feront le choix parmi 2 filières (*de transition* – vers l'enseignement supérieur – ou *qualifiante* – vers le marché de l'emploi).

L'enseignement obligatoire dépend du Ministre en charge de l'Éducation mais son organisation repose sur le *pouvoir organisateur* (PO) qui représente toute personne physique ou morale assumant la responsabilité d'un établissement scolaire. Les PO sont regroupés en

¹⁰ Communauté qui se fait appeler actuellement, pour des raisons politiques de rapprochement entre la Wallonie et Bruxelles, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

féderations appelées *réseaux* qui se distinguent juridiquement (les réseaux *officiels* dépendent d'une autorité publique – la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), les communes et provinces – et les réseaux *libres*, confessionnels ou non, dépendent d'une autorité privée).¹¹ A la lecture des textes officiels, l'école est réputée gratuite et les écoles de tous ces réseaux sont subventionnées par la FW-B (les écoles privées non-subventionnées scolarisent à peine 0.5% des élèves en Belgique francophone). En 2022, les PO des réseaux officiels scolarisaient 49.8% des élèves de l'enseignement ordinaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 87) contre 50.2% pour les PO des réseaux libres (idem). Les réseaux ont des structures organisationnelles très différentes car ils fédèrent un nombre variable de PO – qui organisent eux-mêmes un nombre variable d'établissements. Ainsi, le réseau libre catholique fédère près de 800 PO qui organisent chacun généralement 1 à 2 (des 1266) établissements du réseau (www.enseignement.catholique.be, 2024) alors que le réseau officiel Wallonie-Bruxelles Enseignement constitue un PO à lui tout seul et organise près de 500 écoles (www.wbe.be, 2024). Les établissements scolaires d'un réseau libre bénéficient généralement d'une grande autonomie locale, comparativement aux établissements officiels qui dépendent d'une hiérarchie plus centralisée. Par exemple, dans les réseaux libres, ce sont les directions qui recrutent les nouveaux enseignants, contrairement aux réseaux officiels provinciaux qui affectent de façon centralisée les directions et les enseignants dans leurs multiples établissements.

1.2 Politiques de pilotage

Dans ce contexte, en référence à la section *Politiques de pilotage du système éducatif* du chapitre 1 et des initiatives de *restructuring* qui y sont décrites, le pilotage du système éducatif belge a, dès 1959 et la conclusion de ce que l'on a appelé le *Pacte scolaire*, reposé sur une logique de quasi-marché scolaire (Vandenbergh, 1998) qui octroie depuis lors le libre choix de l'établissement aux familles et qui met les établissements en concurrence par un financement public proportionnel au nombre d'élèves inscrits dans ceux-ci (Dupriez, 2015). À cette époque, en vue d'apaiser les tensions politiques entourant les guerres scolaires provoquées par des dissensions entre libéraux et catholiques, il fut décidé que les établissements scolaires, de quelque réseau que ce soit (officiel ou libre), seraient financés forfaitairement au nombre d'élèves inscrits dans l'établissement. *De facto*, une concurrence entre établissements est née en vue de scolariser le plus grand nombre d'élèves possible et ainsi, obtenir les subventions correspondantes. Il est bien clair que cette politique belge de quasi-marché scolaire ne répond donc pas originellement à une volonté de *restructurer* le système éducatif en vue d'améliorer l'efficacité de ce dernier – comme ça a été le cas pour d'autres systèmes éducatifs (Chili, Nouvelle-Zélande, Angleterre) – : il s'agit d'une caractéristique historique imputable à la société belge profondément polarisée. Cependant, cet héritage régit encore fortement le système éducatif et accorde une autonomie importante aux établissements scolaires, principalement ceux des réseaux libres. Cette concurrence se

¹¹ Les réseaux officiels sont le réseau WBE (Wallonie-Bruxelles Enseignement) qui dépend de la FW-B et le réseau CECP qui dépend des communes et provinces. Les deux principaux réseaux libres sont le Cégeg (libre catholique) et la Felsi (libre non confessionnel) qui dépendent d'autorités privées.

mène donc en dehors de toute considération financière entre l'établissement et les familles, l'enseignement étant gratuit, mais a pour effet de voir les établissements tenter de se démarquer sur ce quasi-marché – en renforçant leur identité organisationnelle (Draelants & Dumay, 2015) – et de s'adresser à des niches éducatives (Dupriez & Wattiez, 2016).

Au-delà de ce point de départ historique, la logique de quasi-marché est renforcée par des politiques de décentralisation (autre initiative de *restructuring*). Celles-ci ont contribué à renforcer la place des établissements scolaires dans le pilotage du système éducatif, notamment via des initiatives d'autonomisation (Dupriez & Draelants, 2016) qui ont renforcé une/la logique collective locale. Ainsi, à titre d'exemple, le principe de la *concertation*¹² est institué depuis le décret « École de la réussite » de 1995 et est rendu obligatoire dans l'enseignement maternel et primaire par le décret « Organisation » du 13 juillet 1998¹³. Par ailleurs, le décret « Missions » de 1997, connu pour être le premier texte législatif à se prononcer sur les objectifs de l'enseignement obligatoire (Charlier, 2019), impose la notion de *projet d'établissement*. Ce projet « définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement scolaire entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires de l'école pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur » (Décret Missions, art. 67, 1997). Le décret « Missions » impose également le *Conseil de participation* : une « instance de concertation qui permet de réunir tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative : pouvoir organisateur, direction, équipe éducative et pédagogique, élèves, parents, associations en lien avec l'école » (*idem*).

Enfin, plus récemment, dans le cadre d'une réforme globale et systémique appelée *Pacte pour un enseignement d'excellence* (PPEE), les établissements sont engagés dans un processus de contractualisation avec le Gouvernement via la rédaction d'un « plan de pilotage » (Décret du 19 juillet 2017). Ce dispositif exige de chaque établissement qu'il se fixe, à la suite d'un processus interne participatif, des objectifs pédagogiques spécifiques et locaux à partir d'objectifs généraux déterminés par le Gouvernement (« améliorer significativement les savoirs et les compétences des élèves » ; « réduire les différences entre les résultats des élèves les plus et les moins favorisés d'un point de vue socioéconomique » ; « augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire » ; « accroître les indices du bien-être à l'école et l'amélioration du climat scolaire »)¹⁴. Ce dispositif repose sur une « conception renouvelée du métier d'enseignant » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 17) et nécessite de « transformer la culture professionnelle » (p.177), ce qui passe par la définition de composantes de métier enseignant (notamment le « service à l'école » et le « travail collaboratif », Circ. 7167, 2019 et Circ. 8894, 2023) que nous détaillerons plus loin, dans la section consacrée à la profession enseignante. Le titre de l'axe 2 du PPEE résume l'intention de ce dispositif et sa proximité avec l'idée de décentralisation : « Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de

¹² Terme utilisé en Belgique francophone qui signifie « se réunir », « travailler en équipe ».

¹³ Il faudra attendre 2019 pour voir s'étendre cette obligation à l'enseignement secondaire.

¹⁴ Les autres objectifs généraux sont : « augmenter la part des jeunes diplômés du secondaire supérieur » ; « réduire progressivement redoublement et décrochage » ; « réduire les changements d'école au sein du tronc commun ».

responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 111).

Enfin, ce panorama ne serait pas complet si nous n'évoquions, au-delà des logiques de quasi-marché et de décentralisation, les initiatives de *reddition de comptes* ou de *pilotage par les résultats* (Dupriez, 2015) – qui ont fait leur apparition depuis près de deux décennies en Belgique francophone et qui sont considérées comme du *restructuring*. En responsabilisant les établissements (Dupriez & Draelants, 2016), ces initiatives s'incarnent dans des évaluations standardisées à la fin de certains cycles d'étude (6^e primaire, 2^e, 4^e et 6^e secondaires) ainsi que dans les *plans de pilotage* évoqués à l'instant. Ainsi, une fois contractualisé avec l'Administration, le *plan de pilotage* devenu *contrat d'objectifs* est évalué par un agent intermédiaire, le délégué au contrat d'objectifs de façon intermédiaire après trois ans et de façon finale après six ans. Tant dans le cas des évaluations standardisées que des plans de pilotage, le système repose sur une reddition de comptes ou *accountability* dite « douce et réflexive » (Barbana et al., 2020, p. 104), c'est-à-dire qu'il n'engendre pas de (véritable) sanction, ni de récompense ou de classement. Dans le cas des plans de pilotage, des sanctions (par exemple une baisse des subventions) peuvent être infligées mais uniquement en cas de mauvaise volonté manifeste dans la poursuite de ces objectifs.

2. La profession enseignante dans l'enseignement secondaire

2.1 Formation initiale et en cours de carrière

Historiquement, deux cursus de formation initiale étaient prévus pour les enseignants du secondaire. D'une part, les enseignants du secondaire inférieur (12-15 ans) étaient formés à l'enseignement en trois ans au sein d'une *haute école* (supérieur non-universitaire) et obtenaient le titre d'*agrégé de l'enseignement secondaire inférieur* (AESI). Les enseignants du secondaire supérieur (15-18 ans) étaient formés à l'université en cinq à six ans durant lesquels ils devaient d'abord obtenir une maîtrise dans une discipline (littérature, biologie, mathématiques, langues...) avant d'entamer une formation spécifique à l'enseignement (agrégation) équivalant à une demi-année de cours¹⁵. En septembre 2023 est entrée en vigueur une réforme de la formation initiale des enseignants qui bouscule ces deux parcours. Les étudiants qui se destinent dès leur entrée dans l'enseignement supérieur au métier d'enseignant (l'ancien public des départements pédagogiques des hautes écoles) commencent un parcours de quatre ans au sein d'une formation codiplômante, en suivant des cours à la fois en haute école et à l'université. Une fois diplômés, ces futurs enseignants pourront exercer jusqu'en 3^e année du secondaire. Le parcours universitaire traditionnel (maîtrise puis agrégation) est quant à lui maintenu mais l'agrégation est renforcée par une demi-année

¹⁵ Durant la maîtrise, les étudiants avaient déjà la possibilité de débiter leur formation à l'enseignement en choisissant l'option dédiée.

supplémentaire. Comme c'est le cas actuellement, ces enseignants pourront exercer de la 4^e à la 6^e année du secondaire.

La formation initiale vise le développement et l'acquisition de nombreuses compétences professionnelles (Décret du 07 février 2019, Article 5)¹⁶. En plus des compétences en tant qu'« organisateur et accompagnateur d'apprentissages », c'est-à-dire dans le travail pédagogique au contact des élèves, le décret prévoit que chaque futur enseignant soit compétent en tant que :

- « acteur institutionnel, social et culturel » : qu'il puisse notamment analyser l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif et agir en son sein en interagissant avec les collègues, les parents, la direction et d'autres acteurs afin de s'inscrire dans la démarche de pilotage de l'école et de participer aux démarches d'amélioration du système éducatif de la FW-B ;
- « acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective » : qu'il s'investisse dans le travail collaboratif au sein d'une équipe éducative afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations ; qu'il identifie ses besoins de formation individuelle et participe à l'identification des besoins de formation de l'équipe pédagogique ; qu'il contribue à la diffusion, au sein de l'équipe éducative, des acquis liés aux formations continues suivies ou des capacités développées par celles-ci ou par l'expérience ;
- « praticien réflexif », : qu'il soit à même de lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspire ; qu'il mène, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement ; qu'il construise progressivement son identité professionnelle, notamment en mobilisant des outils de développement professionnel personnel tels que le portfolio.

Par ailleurs, la « formation professionnelle continue » (FPC) (Circ. 8742), appelée auparavant « formation en cours de carrière » a été réformée en 2021 et est considérée comme un droit et un devoir pour chaque enseignant. Il s'agit d'un volet important du PPEE car il est considéré que « le développement professionnel des enseignants [...] est un des meilleurs leviers pour garantir la qualité du système éducatif. L'impact du développement de la formation continuée des enseignants sur l'efficacité et l'équité du système scolaire est incontestable » (Avis n°3, cité dans la Circ. 8742, p.2). Le décret du 17 juin 2021 identifie trois visées poursuivies par la FPC : « (1) contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif ; (2) développer, dans l'équipe éducative de chaque école, des compétences collectives et personnalisées susceptibles de rencontrer les objectifs spécifiques de l'école ; (3) permettre l'entretien, le perfectionnement ou l'ajustement des connaissances et compétences des membres du personnel, dans la perspective de les amener à exercer leurs missions prioritaires et spécifiques » (Art. 6.1.2.2).

La FPC est organisée à raison de six demi-jours de formation obligatoires par an (deux demi-jours sont organisés au niveau interréseaux et quatre demi-jours au niveau du réseau ou

¹⁶ Le texte complet consultable en annexe (Annexe A).

de l'établissement/PO)¹⁷ et doivent répondre à des besoins collectifs. Les journées de formation interréseaux consistent généralement en des dispositifs de formation hors-école dispensées par des acteurs externes. De plus, le décret prévoit de nouvelles modalités telles que des formations en ligne, hybrides (présentiel et en ligne), en immersion (« découvrir d'autres réalités ou aller observer des innovations »), des conférences, des supervisions collectives. Les modalités des journées de formation établissement/PO sont laissées à la discrétion des directions d'établissement et peuvent être extrêmement variées : conférences, formation *in situ*, travail collaboratif, etc. Sur base volontaire, l'enseignant peut se former davantage (en réponse à un besoin individuel) en dehors de son temps de prestation en classe ou un maximum de 10 demi-jours par an pendant son temps de prestation.

Une formation est considérée comme valide si elle répond à trois critères. Elle doit : (1) « comporter au moins trois heures d'activités de formation équivalant à une demi-journée » ; (2) « permettre et travailler le lien avec l'activité professionnelle des enseignants en formation » ; (3) « favoriser la posture réflexive » (Circ. 8742, p.18).

La circulaire précise que « ces trois critères soulignent l'importance du lien entre les acquis de la formation et le réinvestissement dans les pratiques professionnelles » (p.18). Sans qu'ils ne soient déjà implémentés, le décret a prévu deux (futurs) outils en soutien au DPE : le « dossier de développement professionnel personnel ou 'portfolio' » et le « plan de formation » (Circ. 8742, p.20). Le portfolio est individuel et doit être alimenté progressivement par l'enseignant en vue de lui « permettre de structurer son processus formatif et de l'aider à observer, à renforcer sa capacité d'analyse, à prendre du recul et à réguler ses pratiques » (*idem*). Le plan de formation, par contre, est collectif et doit définir des compétences à acquérir collectivement au sein de l'équipe éducative, identifier les besoins en termes de développement professionnel et planifier les dispositifs de formation qui y répondront. Le plan de formation est coconstruit par la direction et l'équipe pédagogique.

Précisons, avant de clôturer ce point, qu'aucune mention n'est faite d'une formation ou d'un apprentissage plus informel sur le lieu de travail, excepté dans le cadre du travail collaboratif qui est perçu comme une opportunité de développement professionnel. Nous développons ce point ci-dessous.

2.2 Composantes du métier et conditions de travail

L'acquisition de ces compétences doit servir à exercer le métier enseignant. Celui-ci est défini depuis 2019 à travers 5 composantes (Circ. 7167, 3 juin 2019) : (a) le travail en classe, (b) le travail pour la classe, (c) le service à l'école et aux élèves, (d) la formation professionnelle continue et (e) le travail collaboratif. Ces 5 composantes régissent le travail des enseignants qui équivaut à 36 heures par semaine (Circ. 7167, 2019). Ainsi, concernant

¹⁷ Ces journées sont « capitalisables » et réparties sur six années scolaires consécutives en vue « d'étaler les formations dans le temps et de réaliser des allers-retours avec le terrain » (Circ. 8742, p.13). Par ailleurs, « durant les cinq premières années de son entrée en fonction, le membre de l'équipe éducative « débutant » [...] bénéficie de journées complémentaires de formation » (*idem*).

le *travail en classe*, un enseignant de cours généraux à temps plein preste 22 périodes de 50 minutes dans le secondaire inférieur et 20 périodes dans le secondaire supérieur¹⁸. Celles-ci sont prestées *a priori* dans l'établissement. Le travail *pour la classe* (préparation des leçons et gestion administrative et pédagogique) et le *service à l'école et aux élèves* (conseils de classe, réunions de parents, projets d'école, accompagnement lors de sorties...) ne sont ni quantifiés ni localisés *in* ou *ex situ*.

Comme dit précédemment, la *formation professionnelle continue* requiert 6 demi-jours par an qui ont lieu dans ou hors de l'établissement alors que le *travail collaboratif* représente une charge obligatoire de 60 périodes par an, à raison de deux heures par semaine. Le travail collaboratif est défini comme « le travail avec les autres membres du personnel, et le cas échéant, la direction, sous l'une des formes suivantes : a) la participation aux réunions des équipes pédagogiques et éducatives ; b) le travail de collaboration dans une visée pédagogique, soutenu par la direction, avec d'autres membres du personnel, y compris d'autres établissements scolaires ou de centres PMS »¹⁹ (Circ. Ann. 1, p.1). L'organisation de ce travail collaboratif est laissée en partie aux soins de la direction de l'établissement (pour les réunions d'équipe qu'il souhaiterait organiser) mais aussi à ceux des enseignants :

Par définition, il appartient à la direction d'organiser les réunions d'équipe au cours de l'année [...], mais dans le respect des modalités concertées préalablement au sein de l'organe de concertation sociale. Par contre, l'organisation des collaborations à visée pédagogique [...] appartient d'abord aux enseignants eux-mêmes. (Circ. 7167, Ann. 1, p.2).

Un décret (19 mars 2019) précise les visées de ce travail collaboratif. D'une part, le travail collaboratif est préconisé dans une visée d'*apprentissage* : « L'objectif est que chaque école devienne une organisation apprenante » (Circ. 7167, Ann. 1, p.1). Les pratiques collaboratives, en plus de permettre la cohérence du cursus, des apprentissages et des évaluations, contribuent au DPE et à créer une culture d'école autour d'un projet commun. D'autre part, le travail collaboratif est préconisé dans une visée de *pilotage*. Dans le cadre des *plans de pilotage* mentionnés précédemment (Chapitre 2)²⁰, la circulaire 8894 précise que les périodes de travail collaboratif sont utilisées aussi pour l'élaboration et la mise en œuvre de ces plans de pilotage mentionnés précédemment car « ceux-ci n'ont de sens que s'ils sont le fruit d'une dynamique collective » (p.5).

Ainsi, au-delà des 5 composantes du métier enseignant, les conditions de travail sont les suivantes. L'horaire de travail d'un enseignant dans la grande majorité des cas, stipule uniquement, dans la grande majorité des cas, les heures de travail en classe²¹ (voir fig.1). Il

¹⁸ Et jusqu'à 26 périodes dans les cours techniques et professionnels. Les groupes-classes sont composés de maximum 24 élèves en 1^{re} secondaire et de maximum 29 élèves en 5^e et 6^e secondaire (Décret du 29 juillet 1992).

¹⁹ Les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) ont pour objectif de favoriser l'épanouissement de l'élève dans sa scolarité, sa vie personnelle et sociale.

²⁰ Plan reprenant les objectifs pédagogiques spécifiques fixés collectivement par chaque équipe éducative à partir d'objectifs généraux déterminés par le Gouvernement.

²¹ Dans l'étude 2 de la présente thèse de doctorat, seulement un enseignant sur les 37 interrogés a mentionné avoir reçu de la part de sa direction un horaire sur lequel étaient reprises les deux heures hebdomadaires de travail collaboratif. Ce cas de figure, extrêmement rare donc, apparaît aussi dans l'établissement Sainte-Félicie étudié dans l'étude 3.

s'agit de la seule tâche qu'il doit obligatoirement prêter à l'école, en plus des réunions d'équipe que la direction imposerait et des réunions de parents.

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8h30	AC SCIENCES 2C K 115 (ORD)				SCIENCES 3 2C L, 2B L 409
9h20				SCIENCES 5 [3GT SCIE5-12] 309	
10h10 10h30	AC SCIENCES [2C ACSC2-4] 115 (ORD)	SCIENCES 5 [3GT SCIE5-12] 410 (ORD - TB)		SCIENCES 5 [3GT SCIE5-6] 319 (ORD)	
11h20			SCIENCES 5 [3GT SCIE5-6] 212 (ORD)		
12h10			SCIENCES 5 [3GT SCIE5-11] 304		
13h00	SCIENCES 5 [3GT SCIE5-6] 313 (ORD)			SCIENCES 5 [3GT SCIE5-11] 311 (ORD)	SCIENCES 5 [3GT SCIE5-12] 311 (ORD)
13h50					
14h40 14h50	SCIENCES 5 [3GT SCIE5-11] 310 (ORD)			SCIENCES 3 2C L, 2B L 409	
15h40					
16h30					

Figure 1. Exemple d'horaire hebdomadaire d'un enseignant de sciences

Au sein même de l'établissement scolaire, l'enseignant dispose généralement d'un *casier* dans lequel il peut entreposer ses affaires. La majorité des écoles disposent d'un local (généralement appelé *salle des profs*) dans laquelle les enseignants discutent, mangent (et éventuellement travaillent) et d'une *salle de travail* dans laquelle le silence est de rigueur afin de permettre de se concentrer. Cette dernière est souvent équipée d'ordinateurs et d'une connexion internet. La plupart des enseignants de cours spécifiques (artistiques, scientifiques, etc.) disposent d'un local de cours attribué mais la majorité des enseignants se déplacent de local en local²². Avec un forfait de 100 euros par an, les enseignants doivent financer leur matériel informatique. À domicile, beaucoup d'enseignants disposent d'un bureau et de leur matériel professionnel (ordinateurs, bibliothèque...).

²² Toutefois, dans l'enseignement officiel, les enseignants définitifs disposent généralement d'un local attribué, qu'ils mettent à disposition des collègues lorsqu'ils ne donnent pas cours.

Partie II

Projet théorique, posture épistémologique et choix méthodologiques

Chapitre 3

Perspectives, champs de recherche et modèle théorique

Perspectives, champs de recherche et modèle théorique

Notre problématique développée et le contexte empirique de la recherche posé, nous explicitons à présent davantage notre objet d'étude, le *développement professionnel enseignant* (DPE) pour lequel nous nous inscrivons dans un champ de recherche spécifique. Nous détaillons également le cadre théorique utilisé pour rendre l'objet opérationnel, c'est-à-dire pour pouvoir l'étudier scientifiquement. Pour ce faire, ce chapitre propose trois sections successives.

La première section dresse tout d'abord le panorama des trois perspectives générales du DPE identifiées notamment par Uwamariya et Mukamurera (2005) et Vivegnis (2016), à savoir : l'approche *développementale*, l'approche *professionnelle* et l'approche *organisationnelle*. Cela nous permettra d'expliciter la perspective choisie pour notre travail : l'approche *professionnelle*. Ensuite, nous détaillons trois champs de recherche qui constituent autant de traditions envisageables pour notre projet doctoral. Ces champs, identifiés par Bourgeois et Durand (2012), étudient spécifiquement la relation entre travail et apprentissage. Il s'agit de l'approche par l'*activité*, par la *participation* et par l'*apprentissage en situation de travail*. Nous nous situons par rapport à ces champs de recherche en explicitant celui dans lequel nous inscrivons notre travail, celui de l'*apprentissage en situation de travail* (AST).

Ensuite, la deuxième section consiste à détailler davantage le champ de l'AST en développant spécifiquement deux éléments importants vis-à-vis de notre objectif de recherche : l'approche de la dichotomie de l'apprentissage formel et informel, d'une part et la façon de concevoir le lieu de travail, d'autre part.

Enfin, la dernière section de ce chapitre consiste à décrire en détail le cadre théorique adopté pour aborder l'empirie, à savoir l'apprentissage en situation de travail des enseignants (ASTE) comme « coparticipation » (Billett, 2009).

1. Perspectives et champs de recherche : du développement professionnel enseignant à l'apprentissage en situation de travail des enseignants

En vue de dresser le panorama que nous venons d'annoncer, repartons des éléments théoriques que nous avons mentionnés dans la construction de la problématique, à savoir l'évolution des stratégies de DPE (chap.1, section 2.1). Nous évoquions, à la suite de Borko et ses collègues (2010) ainsi que Stein et ses collègues (1999), le changement de paradigme de DPE, survenu à partir de la fin des années 1990, qui a consisté à remettre en question la stratégie dite *traditionnelle* de DPE (hors action, avec formateur, *ex situ*) à une stratégie

nouvelle centrée sur les conditions authentiques d'exercice du métier (dans et par l'action, avec les collègues directs, *in situ*).

À cet égard, la recherche en DPE est longtemps apparue fragmentée entre ces deux paradigmes (Hodkinson & Hodkinson, 2005; Richardson & Placier, 2001). Alors que la recherche en DPE dans un contexte formel (paradigme traditionnel) n'a jamais cessé, le nouveau paradigme qui s'est développé en partie en réaction à ce paradigme traditionnel – sur base des critiques évoquées précédemment telles que la question du transfert vers la pratique des apprentissages faits en formation ou encore la vision de l'enseignant comme individu plutôt que membre d'une équipe, etc. – a fait émerger différents champs de recherche spécifiques (Hager, 2011), notamment l'analyse de l'activité et l'apprentissage en situation de travail (*workplace learning*), dont la dimension située de l'activité professionnelle et la dimension formative de l'activité elle-même ont constitué les fondements.²³

Il existe toutefois depuis près de vingt ans un consensus scientifique parmi les chercheurs sur l'importance du caractère situé de l'apprentissage enseignant. Des auteurs ont plaidé en faveur d'un dialogue plus approfondi entre ces différents champs de recherche, notamment par l'utilisation du terme générique d'*apprentissage professionnel* (Opfer et al., 2011 ; Opfer & Pedder, 2011; Webster-Wright, 2009). L'usage de ce terme présente l'avantage de « rassembler les multiples courants fragmentés de la littérature sur le développement professionnel des enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, l'apprentissage organisationnel et le changement des enseignants, qui ont eu tendance à rester séparés » (notre traduction, Opfer & Pedder, 2011, p. 377). En ce sens, les dispositifs (de développement ou d'apprentissage professionnel) ont eux-mêmes évolué vers des formules hybrides (des journées *ex situ* suivies de journées *in situ* par exemple) ou vers une formalisation de processus d'apprentissage plus informels (tels que les communautés d'apprentissage professionnelles notamment).

La littérature se révèle donc aujourd'hui moins clivée qu'auparavant mais il persiste tout de même des champs de recherche ayant développé des approches théoriques multiples du DPE, parfois assez éloignées l'une de l'autre, vis-à-vis desquelles nous situons notre travail doctoral. Comme annoncé, nous traitons d'abord des trois perspectives de DPE identifiées dans la littérature puis des trois champs de recherche spécifiques que l'on peut associer au nouveau paradigme de DPE.

1.1 Perspectives et définitions du développement professionnel enseignant

Dans le langage courant, ainsi qu'en sciences de l'éducation, la notion de *développement professionnel* apparaît extrêmement usitée. Comme souvent dans ce cas, il en résulte une notion polysémique (Imants & van Veen, 2010 ; Lefevre et al., 2009) dont on peut dresser facilement une liste (non-exhaustive) de quasi-synonymes (cités par Uwamariya &

²³ Même si nous lions ces champs de recherche plus spécifiques à celui du DPE, il est utile de noter que tous les chercheurs ne font pas forcément cette association.

Mukamurera, 2005) : « formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle, etc. » (p.134). Au-delà de cette diversité terminologique, la littérature scientifique rend compte également d'une multiplicité de perspectives théoriques avec lesquelles aborder le processus de DPE. De nombreux auteurs (Jorro dans Frenay et al., 2011; Lefeuvre et al., 2009; Mukamurera, 2014; Uwamariya & Mukamurera, 2005) identifient les perspectives *développementale* et *professionnalisante* ; Vivegnis (2016) évoque une troisième perspective qualifiée d'*organisationnelle*.

Les perspectives *développementale* et *professionnalisante* sont les deux perspectives majeures qui se dégagent de la littérature sur le DPE.

La perspective *développementale* est centrée sur l'enseignant en tant qu'individu et, dans une tradition plutôt piagétienne, s'attache à décrire le développement professionnel de celui-ci comme une évolution (relativement linéaire) à travers des phases ou d'étapes successives. Celles-ci peuvent débiter avant la formation initiale et s'achèvent généralement en sortie de carrière. Chaque étape amène de nouveaux acquis professionnels et personnels qui relèvent tant de modifications d'attitudes et de pratiques que de modifications identitaires (image de soi, valeurs, représentations du métier, etc.). Le DPE, dans cette perspective, pourrait être défini comme « la croissance personnelle et professionnelle naturelle marquée par des modifications (comportements, attitudes, pensée, valeurs, habiletés, performances) au fil du temps et de l'expérience, selon les étapes ou stades chronologiques ayant des caractéristiques qui leur sont propres » (Mukamurera, 2014, p. 11-12) ou comme « une démarche axée sur la personne enseignante qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139). Il est à noter dès à présent que la focalisation sur l'individu et les changements qu'il rencontre engendre une critique à l'égard de cette perspective *développementale* qui accorde une moindre attention aux dimensions contextuelles et collectives du processus de DPE.

La perspective *professionnalisante*, quant à elle, est davantage centrée sur les processus d'apprentissage de savoirs professionnels acquis de façon relativement consciente par les enseignants et ce, par de multiples modalités, telles que les expériences professionnelles personnelles et collectives (Day, 1999 ; Clement & Vandenberghe, 1999 ; Hargreaves & Fullan, 1992), ou encore par la réflexion sur la pratique. La figure de l'enseignant ici prônée est, en effet, celle du « praticien réflexif » (Paquay & Sirota, 2001; Perez-Roux, 2012; Schön, 1983), capable d'analyse réflexive et critique sur ses propres pratiques mais aussi responsable de son développement professionnel, consolidé au fil du temps. L'enseignant agirait comme acteur de son développement professionnel en s'y investissant par intérêt professionnel et personnel à travers des activités individuelles ou collectives, planifiées ou non. Mukamurera (2014) définit le DPE dans cette perspective comme :

un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise. (p. 12)

Contrairement à la perspective développementale, la dimension contextuelle du DPE est ici davantage prise en considération, notamment par l'importance accordée aux processus d'apprentissage collectifs. Ainsi, le lieu de travail peut être considéré comme un espace d'apprentissage dont les caractéristiques (culturelles, sociales, techniques...) accentuent ou non le caractère formateur. Les pratiques de collaboration, par exemple, y sont particulièrement étudiées comme faisant part d'une culture organisationnelle propice au DPE (Little, 2003). L'enseignant se doit donc de saisir, dans son lieu de travail, les opportunités d'apprentissage qu'il estime pertinentes pour son développement professionnel.²⁴

Malgré leurs différences, les deux perspectives ci-dessus s'accordent toutefois sur le fait que le développement professionnel ne survient pas *ex nihilo* mais relève d'une forme de « continuum » ou de « linéarité » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139), constituée des stades de développement pour les développementalistes mais aussi, pour les professionnalistes, d'un long parcours de formations et d'expériences professionnelles que les enseignants ont construit au fil de leur carrière. Dans les deux orientations donc, on ne peut ignorer la dimension individuelle et diachronique du processus de développement professionnel.

Enfin, il semble utile de préciser que Vivegnis (2016, à partir du modèle de Lacourse et Moldoveanu, 2011) évoque une troisième perspective du DPE, à savoir la perspective *organisationnelle*.²⁵ Elle se distingue des deux premières perspectives par le fait qu'elle aborde le DPE à partir de l'établissement scolaire plutôt qu'à partir de l'individu. Ainsi, elle considère que le DPE est une responsabilité de l'organisation scolaire – qui doit fournir des conditions favorables au développement de ses membres, notamment par la mise en place de programmes de soutien –, responsabilité que les enseignants partagent en partie. De plus, dans cette perspective, il n'y a pas que les enseignants qui apprennent mais aussi l'organisation en tant que telle. Dans une perspective d'apprentissage organisationnel : « c'est l'interaction enseignant-établissement qui permettra à l'organisation d'apprendre et au professionnel de se développer » (Donnay et Charlier, 2008, cité par Vivegnis, 2016, p. 35).²⁶

Dans le contexte du présent projet de thèse, nous nous inscrivons résolument dans la perspective *professionnalisante* du DPE. Celle-ci permet en effet de soutenir notre réflexion. Pour rappel, notre premier sous-objectif vise à identifier et comprendre le DPE en termes de processus, de temps et de lieux, ce qui s'avère moins propice avec une approche *développementale* centrée prioritairement sur le développement de l'individu ou avec une approche *organisationnelle* centrée sur l'apprentissage de l'organisation (plutôt que celui des enseignants). L'approche *organisationnelle* ne permettrait d'ailleurs pas de répondre à notre deuxième sous-objectif : identifier et comprendre la place de l'établissement scolaire dans le

²⁴ La perspective *professionnalisante* du DPE correspond à la visée « professionnelle » de l'*établissement formateur* évoquée dans la section « Contours de l'établissement formateur » (Chapitre 1).

²⁵ La perspective *organisationnelle* du DPE correspond à la visée « organisationnelle » de l'*établissement formateur* évoquée dans la section « Contours de l'établissement formateur » (Chapitre 1).

²⁶ Remarquons que, même si la dimension contextuelle n'est formellement absente d'aucune perspective, elle gagne graduellement en importance : de périphérique pour la perspective *développementale*, à importante pour la perspective *professionnelle* et centrale pour la perspective *organisationnelle*.

processus de développement professionnel des enseignants. Celui-ci nécessite d'adopter une approche englobante ou holistique du DPE, c'est-à-dire qui permet d'observer le DPE au-delà de l'établissement scolaire.

1.2 Champs de recherche autour de la relation travail-apprentissage

Dans le présent projet doctoral, nous adoptons donc la perspective *professionnalisante* du DPE, qui s'intéresse aux processus et contextes dans lesquels il s'exerce. En vue de circonscrire davantage notre objet d'étude, il nous semble indispensable d'inscrire notre projet dans un champ de recherche plus spécifique. À cet effet, nous nous sommes intéressés aux champs de recherche qui étudient la relation entre le travail et l'apprentissage car nous pensons que cette relation est au cœur de notre problématique.

Bourgeois et Durand (2012) identifient trois traditions structurant la recherche sur la relation travail-apprentissage, quelle que soit la profession : l'approche par l'*activité*, l'approche par la *participation*²⁷ et l'approche par l'*apprentissage en situation de travail*.

Une première tradition, issue de la recherche francophone, emprunte l'entrée de l'*activité* pour analyser la relation travail-apprentissage (Durand, 2009). Elle part du postulat que toute activité contient une double dimension, d'une part productive (l'homme, par son activité, agit sur le monde) mais aussi d'autre part constructive (l'action de l'homme le transforme et, potentiellement celui-ci apprend). Les chercheurs adossés à cette approche – appelée aussi *ergonomie de langue française*²⁸ – considèrent donc l'activité comme une opportunité d'apprentissage et analysent celle-ci afin d'en révéler le caractère formateur ou constructif. À partir de ce principe, plusieurs sous-approches se sont développées mais celles-ci ont comme point commun de considérer le travail réel plutôt que le travail prescrit. La *didactique professionnelle* s'attache à repérer les invariants de l'activité des acteurs pour les formaliser à des fins de formation (initiale ou continuée) qui permettront de développer des sujets « connaisseurs » et « capables » (Durand, 2012, p. 27) ; la *clinique de l'activité* cherche à comprendre le réel de l'activité (y compris les dimensions non observables comme les délibérations de l'opérateur) pour la transformer ; et enfin, le *cadre sémiologique du cours d'action* cherche à comprendre la construction de sens d'un acteur plongé dans une situation (de travail), mais n'a pas de visée transformative *a priori*. Les approches de l'analyse de l'activité enseignante (Yvon & Saussez, 2010) ont entre autres mis à jour des « gestes » professionnels (Bucheton & Soulé, 2009) – de « pilotage de la leçon », « d'atmosphère », « d'étayage »... (p.33) – partagés par les acteurs du métier et qui en constituent le « genre ». Ces gestes professionnels présentent la spécificité de devoir être adaptés à des situations singulières de classe. Ainsi, les enseignants puisent dans un répertoire culturel partagé de normes professionnelles en se les appropriant et en les adaptant, dans l'instant, à la situation

²⁷ Bien que Bourgeois et Durand parlent d'approche par la *transmission*, nous préférons utiliser le terme de *participation* en vue d'éviter toute confusion avec le processus d'apprentissage dit « transmissif » qui repose sur l'idée de l'apprentissage comme une transmission volontaire et explicite entre un formateur et un apprenant.

²⁸ Elle est ainsi nommée pour la distinguer de l'approche productiviste du travail qui caractérise l'ergonomie initiée par Ford et Taylor au début de XXI^e siècle.

qu'ils rencontrent en vue d'assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages (Saujat, 2004).

Une deuxième tradition, par la *participation*, est d'inspiration anthropologique (Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991) et adopte une lecture résolument historico-culturelle de l'apprentissage (vygotskienne et néo-vygotskienne). En partant du constat que le travail est avant tout une activité au lieu d'être un lieu, les chercheurs de l'approche par la participation ne séparent pas l'apprentissage du métier et le contexte du métier. Ils envisagent au contraire le métier dans toutes ses dimensions : la nature de l'activité, l'environnement technique, culturel, social et les processus d'apprentissage qui y sont légitimes. Ces derniers sont, d'une part, la participation à une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991), qui n'est pas ici un adjuvant contextuel mais bien la source même de l'apprentissage et, d'autre part, l'apprentissage par imitation. L'apprenant adopte ainsi des rôles, des normes et des codes incarnés dans des actes et des sensations (cinq sens) davantage qu'à travers des pensées et des paroles. Cette approche convient particulièrement pour des métiers anciens et manuels tels que ceux de l'agriculture (Chrétien, 2015) ou ceux liés à la mer (Delbos & Jorion, 1984), où la dimension familiale - rattachée à un lieu précis est cruciale. Le métier enseignant, par la structure cellulaire de l'organisation dans laquelle il s'effectue – et qui provoque l'isolement de chaque enseignant au sein de sa cellule-classe (Lortie, 1975), se prête plus difficilement à cette approche au sein de laquelle l'observation et l'imitation jouent un rôle central.

Enfin, la troisième tradition, davantage anglophone et moins unifiée théoriquement, appelée *workplace learning* (Eraut, 2004; Jacobs & Park, 2009; Malloch et al., 2010; Tynjälä, 2008, 2013) – ou *apprentissage en situation de travail* en français (AST) – se situe en quelque sorte à la croisée des deux premières approches. Plus précisément, les chercheurs qui s'y réfèrent tentent de décrire comment les processus d'apprentissage opèrent en contexte de travail et de déterminer quels facteurs contextuels interviennent dans ces processus. Globalement, ces auteurs considèrent les « lieux de travail comme des environnements d'apprentissage » (Billett, 2001, p.11) – au même titre que les institutions de formation – et ils proposent des pistes d'aménagement de ces environnements de travail afin de les rendre plus « formatifs ». Comme pour l'approche par la *participation*, la dimension contextuelle est particulièrement importante (Bourgeois & Mornata, 2012) et ce contexte est constitué de facteurs qui renvoient aux interactions sociales (les relations interpersonnelles, la collaboration entre collègues, le leadership, la socialisation des novices, l'environnement coopératif ou compétitif) et aux caractéristiques de l'environnement de travail (le soutien organisationnel à l'apprentissage mais aussi l'organisation elle-même, c'est-à-dire l'organisation du travail et ses structures physiques et temporelles). La typologie du “*restrictive-expansive continuum*” de Fuller et Unwin (2011) est assez exemplative de l'approche :

More expansive learning environments are ones that allow for “substantial” horizontal, cross-boundary activity, dialogue and problem-solving’ (Fuller and Unwin, 2004, p.136), and which generate multi-dimensional, heterogeneous and reflexive forms of expertise. In contrast, more restrictive environments have little diversity. Participation in learning is limited to a narrow

range of homogeneous tasks, knowledges and locations. In these circumstances, learners acquire confined, hierarchical and unreflexive forms of expertise. Furthermore, restrictive environments are associated with the concept of learning as a top-down process, in which legitimate knowledge is transmitted to novices by designated "experts" (p.51-52).

Même s'il n'y a pas de consensus explicite parmi les auteurs, l'approche de l'AST conçoit l'apprentissage globalement comme un processus de transformation cognitive. Pour certains chercheurs, dans une perspective schönienne, cette transformation des savoirs, des savoir-faire et de l'identité du travailleur, est surtout provoquée par un processus de réflexivité sur la pratique et par l'expérience. Pour d'autres, dans une tradition plus vygotskienne, ce sont surtout les interactions sociales entre pairs mais aussi avec des personnes plus expérimentées qui sont source d'apprentissage, dans la mesure où elles sont à l'origine de conflits socio-cognitifs. De nombreux auteurs se sont attelés à identifier les conditions organisationnelles favorables à l'AST des enseignants (ASTE). Gaikhorst et ses collègues (2019) en proposent une synthèse et identifient des conditions structurelles (temps, ressources, procédures, contenu) et des conditions culturelles (collégialité et respect, climat de travail, ouverture à l'innovation, prise de décision, vision et valeurs communes). Nous y reviendrons plus en détail dans la section 2.2 du présent chapitre.

Dans le présent projet doctoral, en vue d'aborder l'empirie, nous avons choisi d'emprunter l'approche par *l'apprentissage en situation de travail* des enseignants (*teachers' workplace learning* ou ASTE). Ce choix se justifie, d'une part, par le fait que les chercheurs en ASTE accordent de l'importance à la dimension contextuelle de l'apprentissage, et, d'autre part, par le fait que l'ASTE permet de saisir la diversité des opportunités d'apprentissage qui s'offrent aux enseignants dans leur contexte de travail plutôt que de se limiter à l'activité comme c'est le cas pour l'approche par *l'activité* ou à l'observation-imitation comme c'est le cas pour l'approche par *la participation*.

Dès lors, nous pouvons considérer que notre objet d'étude est l'*apprentissage en situation de travail des enseignants* et nous utiliserons, dans ce manuscrit, le sigle *ASTE* pour y faire référence. Comme dit précédemment, nous concevons l'ASTE comme un champ de recherche qui peut être associé à celui, plus global, du DPE et qui s'inscrit dans la perspective *professionnalisante* de ce dernier (c'est-à-dire centrée sur les processus d'apprentissage et leur dimension contextuelle). C'est à ce titre que nous basculons de la notion de *développement* professionnel à celle d'*apprentissage* professionnel²⁹. Avant d'évoquer le modèle théorique d'ASTE que nous avons choisi pour aborder nos études empiriques, nous formulons deux remarques importantes concernant l'ASTE.

²⁹ Même si certains auteurs distinguent les deux notions en considérant que le développement englobe l'apprentissage professionnel (Jorro, dans Frenay et al., 2011), nous pensons, à la suite de Uwamariya et Mukamurera (2005) que, dans le cadre de la perspective professionnalisante du DPE, « les considérations théoriques sur le développement professionnel des enseignants peuvent être ramenées au concept global de l'apprentissage [professionnel] de l'enseignement » (p.143). Même si cette équivalence est discutable pour l'approche développementale, Hamel et ses collègues (2013) considèrent toutefois le DPE et « l'apprentissage des enseignants » comme synonymes (p.3) et Marcel (2006) définit « le développement professionnel comme l'ensemble des apprentissages professionnels construits par les enseignants [...] » (p.585).

2. L'apprentissage en situation de travail des enseignants

2.1 L'apprentissage en situation de travail des enseignants et la dichotomie de l'apprentissage formel-informel

Une remarque importante, voire fondamentale d'un point de vue théorique, concerne la façon qu'ont les chercheurs en AST de traiter la dichotomie de l'apprentissage formel et informel. Il nous semble pertinent, en effet, de préciser que, AST et apprentissage informel, notions *a priori* assez proches, ne se confondent pas pour autant (Billett, 2002a; Lecat, 2019). Nous précisons brièvement ci-dessous les contours de la notion, très usitée, d'apprentissage informel (Brougère & Bézille, 2007; Kyndt et al., 2016) avant de la situer par rapport à l'AST.

Sans rentrer dans le détail de la multitude d'approches et de définitions (Lecat et al., 2020), on définit généralement l'apprentissage informel par son contraire, c'est-à-dire l'apprentissage formel. Nous nous référons à Eraut (2000) en considérant que l'apprentissage est dit *formel* quand il est dispensé dans un contexte hors action, organisé et structuré pour apprendre avec des activités planifiées et en présence d'un enseignant ou d'un formateur. D'après Brougère et Bézille (2007), ces caractéristiques le rapprochent de la grammaire ou forme scolaire. En contexte de travail, « l'apprentissage formel se compose donc d'activités planifiées et approuvées par la hiérarchie en vue d'accompagner l'apprentissage des employés et la mise en valeur de compétences spécifiques et leurs utilisations en contexte de travail » (Lecat, 2019, p. 32).

L'apprentissage qui n'est pas formel est dès lors dit *informel*. Celui-ci se déroule en dehors d'un dispositif structuré pour apprendre, en l'absence d'un enseignant ou formateur, et l'apprenant peut avoir l'intention initiale d'apprendre ou non (Eraut, 2000)³⁰. Sur base de l'analyse de 42 articles, Lecat et al. (2020) ont élaboré la définition suivante de l'apprentissage informel des enseignants () :

The learning of teachers by intentionally or unintentionally engaging in individual or collective, interactive or non-interactive, and instructive or self-directed activities that enhances the professional development of knowledge and skills. This learning can be deliberate or implicit. These activities include, but are not limited to, the activities of reflecting; reading; interacting and collaborating with colleagues; feedback giving and receiving; and the sharing of experiences and ideas. (p.9)

Cependant, les chercheurs ont rapidement identifié qu'il était nécessaire de dépasser cette dichotomie formel-informel (Cairns & Malloch, 2011; Haemer et al., 2017) et ce, pour deux raisons principales. D'une part, la dichotomie est considérée aujourd'hui bien davantage comme un continuum entre des notions (Eraut, 2004; Kyndt et al., 2016; Malcolm et al., 2003; Sawchuk, 2008) plutôt que comme des notions distinctives et exclusives. Une grande majorité de situations d'apprentissage combinent en effet des aspects tant formels

³⁰ Soulignons ici ce que précise Lecat dans sa thèse de doctorat (2019) à propos de la notion d'apprentissage *non formel* (Eraut, 2000), qui fut rapidement abandonnée par son auteur (Eraut, 2004) et globalement par le reste de la communauté scientifique, en raison de sa proximité avec la notion d'apprentissage informel.

qu'informels. À titre d'exemple, dans le contexte de l'ASTE, citons le cas d'interactions spontanées entre enseignants (considérées comme informelles) survenant dans une salle des professeurs aménagée par la direction en vue de faciliter ces interactions (l'intentionnalité de la direction reflèterait ici indéniablement une dimension formelle). Comme le précise Veillard (2015),

Le terme d'informel est peu approprié tant une multitude de facteurs institutionnels, organisationnels, techniques ou sociaux contribuent à façonner des contraintes et des possibles pour les acteurs (experts et novices, tuteurs et apprenants) qui, en situation, s'en saisissent ou non dans des pratiques de transmission et d'apprentissage en fonction de différentes caractéristiques plus individuelles, largement liées à leurs trajectoires de vie antérieure (cité dans Peycelon, 2018, p. 67)³¹

D'autre part, Marsick et Watkins (2007) identifient « des mécanismes utilisés par les organisations afin de formaliser l'apprentissage informel » (p.31) dans une visée plus instrumentale. Le passage de la notion théorique de « communauté de pratiques » (Wenger, 1998) à celle, plus instrumentale, de « communauté d'apprentissage professionnelle » (Labelle et al., 2020) est particulièrement illustrative à cet égard.

Cela étant dit, qu'en est-il, dès lors, du lien entre ASTE et apprentissage informel ?

AST et apprentissage informel semblent liés, d'une part, par leur focus sur un contexte d'apprentissage *authentique*, à savoir le lieu de travail (opposé à des lieux de formation explicitement dédiés à l'apprentissage formel) et d'autre part, par l'importance accordée à l'apprentissage dans et par la pratique (opposé à un apprentissage essentiellement théorique). Pourtant, la majorité des chercheurs en AST adoptent une position nuancée quant à la dichotomie formel-informel (Livingstone, 2001; Malcolm et al., 2003) et considèrent que les apprentissages aux deux extrêmes de ce continuum se complètent davantage qu'ils ne se subordonnent hiérarchiquement (Tynjälä, 2008). Ainsi, au-delà de son intérêt heuristique indéniable, les chercheurs en AST admettent que la distinction formel-informel n'est pas absolue et les définitions générales de l'AST sont davantage englobantes qu'excluanes, à l'image de celle de Dochy et ses collègues (2021) :

workplace learning includes many forms of learning (formal, nonformal, and informal; unplanned or more deliberate), taking place at different levels with learners being individuals, groups, organisations, and even inter-organisational learning may take place, with the ultimate aim to develop better practices and social and material innovations.

Les chercheurs en AST ne sont donc pas forcément désintéressés de dispositifs de formation sensiblement plus formels qui peuvent prendre place sur le lieu de travail et s'appuyer sur les pratiques professionnelles des apprenants (un dispositif de mentorat pour enseignant novice ou un dispositif de travail collaboratif entre pairs, etc.). Billett (2009) considère par exemple que l'AST résulte tant de l'activité professionnelle quotidienne que des « formes plus organisées de soutien par des professionnels expérimentés » (p.37).

³¹ Cette définition fait, à sa façon, apparaître un élément important à propos de la dichotomie de l'apprentissage formel-informel. Comme le précise Brougère (2007), ce n'est pas tant l'apprentissage qui est formel ou informel que la situation d'apprentissage.

Cette posture découle d'un constat de plus en plus partagé que de nombreuses dichotomies – *l'informel vs le formel* mais aussi *l'expérientiel vs le théorique*, *l'éducation vs la formation*, *le physique vs l'intellectuel*, *l'explicite vs l'implicite*, *la classe vs le lieu de travail*, etc. – sont finalement peu porteuses pour approcher un phénomène aussi complexe et multidimensionnel que l'ASTE. Comme le soulignent Cairns et Malloch (2011) : *"These 'binaries that bind' as we characterize them, have the effect of locking in debate and possible thinking about the whole field of workplace learning"* (p.11).

2.2 L'ASTE et la question du lieu de travail des enseignants

Une seconde remarque, importante vis-à-vis de notre sous-objectif de recherche centré sur la place de l'établissement scolaire dans le DPE, concerne la façon qu'ont les chercheurs en ASTE d'aborder le lieu de travail (*workplace*).

Cette question n'est pas anodine quand on connaît les spécificités des établissements scolaires identifiées par les analystes des organisations. Dan Lortie, par exemple, considère les organisations scolaires comme des « structures cellulaires » (1975), renvoyant notamment à l'isolement de chaque enseignant au sein de sa propre classe. Cet isolement est favorisé par le fait que chacun travaille seul (indépendamment de ses collègues) derrière des clôtures physiques et symboliques que sont les murs de sa classe, et par le fait que le contrôle hiérarchique est généralement très faible. Cela conduit à une large autonomie des enseignants dans l'exercice de leur profession mais aussi à une faible coordination entre eux. Cela conduit également potentiellement à une rupture entre ce qui se passe dans la classe et les discours promus au sein des écoles ou d'un système éducatif tout entier. En ce sens, Weick considère, quant à lui, les organisations scolaires comme des « systèmes faiblement couplés » (1976) en raison de la faible coordination entre les acteurs et du faible contrôle hiérarchique. Ces caractéristiques sont propices au déploiement de pratiques très diversifiées : « L'image de l'école proposée par Weick (1976) et Orton et Weick (1990) est donc celle d'entités mal structurées, mal intégrées, dans lesquelles peuvent coexister des manières imprévisibles de vivre et d'exercer le métier » (Dupriez, 2015, p. 33). Ces caractéristiques sont souvent utilisées pour expliquer les difficultés de mise en œuvre des réformes pédagogiques car le système n'a finalement que très peu de prise sur ce qui se passe effectivement dans les classes. Comme nous pouvons le constater, la recherche concernant la structure traditionnelle des organisations scolaires véhicule l'image d'enseignants bénéficiant d'une grande autonomie individuelle grâce à la dimension professionnelle de leur travail et de leur organisation mais, travaillant également de manière isolée dans leur classe, indépendamment de leurs pairs. On s'en doute, favoriser l'ASTE dans une telle structure organisationnelle représente un certain défi, surtout en ce qui concerne des processus d'apprentissage collectifs.

Dans ce contexte, bon nombre de chercheurs abordent l'ASTE à partir de caractéristiques des établissements scolaires, qui apparaissent comme des conditions organisationnelles favorables à l'ASTE (Admiraal et al., 2016; Clement & Vandenberghe, 2000; Gaikhorst et al., 2019; Hoekstra et al., 2009; Kelchtermans, 2006; Louws et al., 2017, 2017; Rosenholtz et al., 1986). Ces travaux distinguent généralement des conditions *structurelles* et *culturelles*.

Louws et ses collègues (2017) définissent les conditions structurelles comme “*the way schools, teachers’ work and teachers’ learning are organised in terms of time, space, resources, workload, task variation, evaluation and feedback, organisational goals and professional development policies*” (p.773). Les conditions culturelles, quant à elles, sont définies ainsi : “*building a shared school culture, aiming for a shared school vision, a culture of collaboration, a professional learning climate and collective decision-making*” (idem).

Gaikhurst et ses collègues (2019) ont compilé plusieurs de ces travaux desquels ils ont identifié les conditions organisationnelles suivantes :

Tableau 2. Conditions structurelles et culturelles favorables à l’ASTE

Conditions structurelles	Conditions culturelles
Le temps : temps en suffisance et non en excès, pendant le temps de travail	Les relations (contact) : collégialité, respect, normes partagées
Les ressources : support à la demande, livres et matériel, soutien financier, coaching	Le climat de travail : climat ouvert, ouverture à l’initiative, possibilité de feedback
Les procédures : claires et itératives	L’unité (<i>togetherness</i>) : collaboration, focus sur l’équipe, responsabilité partagée, participation à des activités de DPE
Le contenu : niveau approprié, pédagogie active, focus sur les élèves, transférabilité du contenu au contexte organisationnel	La prise de décision : prise de décision collective, vision et valeurs communes

Ces conditions organisationnelles sont des indications précieuses pour penser et favoriser l’ASTE dans les établissements scolaires mais, à la suite de Bourgeois et Mornata (2012), nous formulons une remarque importante vis-à-vis de cette conception organisationnelle du lieu de travail des enseignants. En effet, nous pensons que le lieu de travail, dans la littérature sur le *workplace learning* (c’est-à-dire toute profession confondue), est trop souvent envisagé dans un contexte organisationnel : « L’implicite, très largement répandu dans cette littérature, est que “le” lieu de travail a en réalité pour cadre une organisation. Mais qu’en est-il, par exemple, pour l’agriculteur, le pêcheur, le boulanger ou l’artiste-peintre ? » (p.39). À cet égard, le terme anglophone de *workplace* (lieu de travail) est d’ailleurs particulièrement flou. Bon nombre de professions, dont celle des enseignants, s’exercent en partie ou intégralement en dehors d’une organisation. Par ailleurs, même au sein des organisations, la frontière entre espace professionnel et espace privé est rendue poreuse par l’utilisation des TIC qui mêlent les deux sphères de façon irrépressible. Ainsi, la traduction francophone d’apprentissage *en situation de travail* se révèle déjà un peu plus adaptée aux métiers, dont celui des enseignants, qui s’effectuent tout ou en partie en dehors d’une organisation. Bourgeois et Mornata suggèrent quant à eux d’utiliser la notion d’*activité* pour lever toute ambiguïté (p.39). Dans nos travaux de recherche, nous utilisons le syntagme *apprentissage en situation de travail* car il est répandu dans la littérature mais nous souscrivons à l’idée d’utiliser les pratiques de travail comme unité d’analyse prioritaire.

Ainsi, ayant pour sous-objectif de recherche de comprendre la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE, il nous apparaît indispensable de nous écarter d'une vision organisationnelle du lieu de travail des enseignants et de considérer que tout lieu où l'on mène une activité de travail doit être envisagé comme un lieu de travail. C'est en ce sens que nous avons élu notre modèle théorique de l'ASTE, modèle que nous développons à présent.

3. Modèle théorique d'apprentissage en situation de travail : la « coparticipation » au travail (Billett, 2009)

Bien qu'il ne soit pas spécifiquement dédié à la profession enseignante, nous avons choisi d'utiliser le modèle de la *coparticipation* au travail de Stephen Billett – auteur incontournable dans le champ de l'AST – comme schéma théorique et interprétatif général du présent projet doctoral. Comme le lecteur pourra le constater, ce modèle nous permet d'une part, d'adopter la perspective *professionnalisante* du DPE (évoquée à la section 1.1 du présent chapitre), d'autre part, de nous inscrire dans les fondements de l'AST (sections 1.2 et 2 du présent chapitre) et enfin, d'adopter une approche globale du DPE en vue d'y analyser la place de l'établissement scolaire (cf. Introduction).

Pour Billett, l'AST est constitué d'une dualité entre d'une part, les caractéristiques contextuelles du travail et du lieu de travail et, d'autre part, les caractéristiques individuelles des travailleurs (2009). Ces deux pôles forment la base du processus d'apprentissage au travail de la façon suivante : la situation de travail, suivant ses caractéristiques contextuelles, met à la disposition du travailleur des opportunités d'apprentissage (que Billett nomme des *affordances*) et celui-ci saisit ou non ces *affordances* suivant ses affinités et ses caractéristiques individuelles. C'est en ce sens que Billett parle d'une *coparticipation* du lieu de travail et de l'individu au processus d'apprentissage.

3.1 Processus interpsychique, réciproque et négocié

Billett qualifie le processus d'apprentissage d'*interpsychique*. En effet, au-delà de la dimension *intrapsychique* de l'individu, l'environnement professionnel dans lequel il évolue est la manifestation d'un univers social, c'est-à-dire le fruit d'une évolution historique, culturelle et situationnelle. L'environnement professionnel, les activités professionnelles et les savoirs que celles-ci requièrent ne sont pas des créations *ex nihilo* mais ont été façonnés par les générations précédentes de travailleurs. À ce titre, la proposition théorique de Billett rejoint les théories qualifiées de sociohistorique ou socioculturelle de l'apprentissage (Vygotsky et néo-vygotskiens) qui élargissent le cercle d'analyse du processus d'apprentissage au-delà de l'individu ou de la situation immédiate. Le processus d'apprentissage est donc *interpsychique* car il fait se rencontrer le psychisme collectif incarné dans la situation de travail et le psychisme individuel du travailleur.

Le postulat théorique qui décrit l'environnement comme façonné par le social amène à considérer le processus d'apprentissage et le lien entre l'individu et l'environnement comme *interdépendant* ou *réciproque*. Il y a une réciprocité entre l'environnement qui façonne l'individu et l'individu qui façonne l'environnement. Ainsi, par la négociation à un niveau

interpsychique entre l'individu et le monde, le processus d'apprentissage modifie tant le sujet (le travailleur) que l'objet (savoirs, pratiques). L'individu apprend (des savoirs et des pratiques) et, en même temps, modifie le monde (transforme et renouvelle les pratiques et savoirs) (Billett, 2009). C'est ainsi que cette théorie de l'apprentissage aborde la question du lien entre individu et social. La trajectoire d'une profession/d'un lieu de travail est donc dialectiquement liée à la trajectoire individuelle (ontogénétique, dirait Billett) des travailleurs. Dit autrement, l'apprentissage produit deux sortes d'effets : un effet sur l'individu (l'apprentissage individuel) et un effet sur l'environnement de travail et ses pratiques (ou le monde dans son ensemble).

Enfin, ceci nous amène à caractériser le processus d'apprentissage comme *négocié*. En effet, si le processus est réciproque, le travailleur n'est dès lors pas un réceptacle passif d'une pratique ou d'un savoir figés mais émet des jugements et s'approprie des pratiques qui, ainsi, se transforment. En ce sens, Billett insiste sur l'agentivité des travailleurs qui acceptent et rejettent des savoirs et pratiques, et qui les font évoluer.

3.2 Affordances du lieu de travail

Plus concrètement, ces apprentissages de pratiques, de procédures, de savoirs nécessaires à l'accomplissement du travail se présentent aux travailleurs sous forme d'*affordances*, c'est-à-dire des opportunités d'apprentissage. « La façon dont l'environnement professionnel invite les individus et leur offre la possibilité de participer à des activités et interactions détermine la nature et la qualité des apprentissages qu'ils peuvent construire dans et par le travail. » (Billett, 2009, p. 44) L'auteur évoque trois types d'*affordances* ou contributions du lieu de travail à l'apprentissage : les activités elles-mêmes, la guidance directe et la guidance indirecte.

Les *activités professionnelles* peuvent être porteuses d'apprentissage et la plupart des apprentissages relatifs au travail sont le résultat spontané de l'activité professionnelle quotidienne. Tout comme les activités que des apprenants mèneraient dans un dispositif d'apprentissage formel, les activités menées par les travailleurs dans leur contexte professionnel sont des "*knowledge-constructing tasks*", c'est-à-dire des tâches qui influent sur ce que l'on apprend et comment on apprend. Effectuer à la chaîne une tâche très circonscrite (emballer des pommes par six, par exemple) est moins porteuse d'apprentissage que de développer en équipe un projet de communication autour du lancement d'un nouveau produit. Les activités demandées incorporent donc des processus d'apprentissage et des acquis potentiels différents qui déterminent la qualité des apprentissages effectués sur le lieu de travail.

Ensuite, la *guidance directe* est une autre *affordance* qui concerne les interactions directes entre les travailleurs, essentiellement les échanges entre novices et travailleurs plus expérimentés :

More experienced workers contribute to learning vocational practice by assistant the learning of procedures and ideas that are difficult and unlikely to be learnt by discovery alone. [...] An important quality of close guidance in the workplace is the access it provides to components of

vocational procedures and concepts that learners are unlikely to discover alone (Billett, 1996a). These are often referred to as "tricks of the trade". In short, the quality of direct interaction accessible in a workplace is a key determinant in the quality of learning outcomes. (p.34)

Cette guidance directe concerne tant l'explicitation de connaissances plus conceptuelles que de pratiques et procédures concrètes.

Enfin, la *guidance indirecte* est à trouver dans l'environnement tant social que physique du lieu de travail. Les travailleurs peuvent, en effet, être en interaction indirecte entre eux (environnement social), par l'observation notamment, mais aussi au contact des objets ou artefacts contenus dans l'environnement physique. Celui-ci fournit des outils, indices et repères ("*tools, clues and cues*") pour penser et apprendre, au-delà du fait que certains objets (les outils) sont nécessaires pour effectuer les tâches demandées. Par exemple, la disposition des meubles ou l'absence de ceux-ci dans une pièce orientent le travailleur sur la façon d'agir dans cet espace. Par ailleurs, l'attention à cette guidance indirecte réhabilite également le processus d'apprentissage par observation et imitation. Le lieu de travail fournit donc, de façon inhérente et continue, des opportunités d'apprentissage aux travailleurs sur la façon dont ils doivent effectuer leur travail. Ainsi, plutôt que d'être neutres, les circonstances dans lesquelles les activités - et donc l'apprentissage - se déroulent, constituent des composantes actives du processus d'apprentissage (Brown et al., 1989, cité dans Billett, 2001a).

3.3 Qualités incitatives des affordances et engagement de l'individu

Cependant, l'existence d'*affordances* sur le lieu de travail n'entraîne pas automatiquement le processus d'apprentissage, encore faut-il que le travailleur y ait accès et qu'il décide de s'y engager. La dualité du processus de *coparticipation* évoquée précédemment et surtout sa dimension négociée sont ici centrales.

D'un côté, l'environnement de travail n'est pas forcément bienveillant et les travailleurs n'ont pas un accès égal à toutes les *affordances* disponibles sur le lieu de travail, par exemple s'il y règne une culture compétitive. La hiérarchie, des sous-groupes plus ou moins formels, des relations individuelles contribuent ou contrarient l'accès aux *affordances* selon des enjeux individuels ou collectifs. Cet accès aux *affordances* n'est pas figé mais se révèle plutôt dynamique : les possibilités de saisir les opportunités existantes ou d'en créer de nouvelles peuvent évoluer et font l'objet de constantes négociations entre l'environnement de travail et l'individu.

D'un autre côté, l'individu, disposant d'agentivité, reste maître de son engagement dans les *affordances* proposées. Pour rappel, Billett parle d'une « coparticipation » (2001b, p. 211) au processus d'apprentissage. D'après lui, c'est moins l'existence d'une *affordance* que la perception qu'en ont les travailleurs qui s'avère significative. C'est la valeur et la signification qu'ils attribuent à ce qui leur est offert qui va déterminer la façon dont ils vont s'y engager. Des facteurs personnels tels que les priorités (pécuniaires, intellectuelles...) ou centres d'intérêt ainsi que les valeurs et croyances (genre...) interviennent dans le degré

d'engagement des individus. Ces facteurs personnels sont le produit de la trajectoire personnelle (ontogenèse) de chacun³². Par ailleurs, au-delà de l'agentivité dans l'engagement dans les *affordances*, n'oublions pas que l'individu, bien davantage que d'être l'objet d'une acculturation pure et simple, transforme, médiatise, s'approprie les savoirs et pratiques qu'on lui propose. En termes d'apprentissage en situation de travail, l'agentivité des individus est donc double.

Dès lors, comme le montre la figure ci-dessous, les *affordances* proposées par le lieu de travail ont un caractère incitatif plus ou moins prononcé suivant l'individu. Ces *qualités incitatives* traduisent un *degré de parenté* entre l'*affordance* et l'individu. Ce degré de parenté détermine le degré d'*engagement* de l'individu dans l'*affordance*.

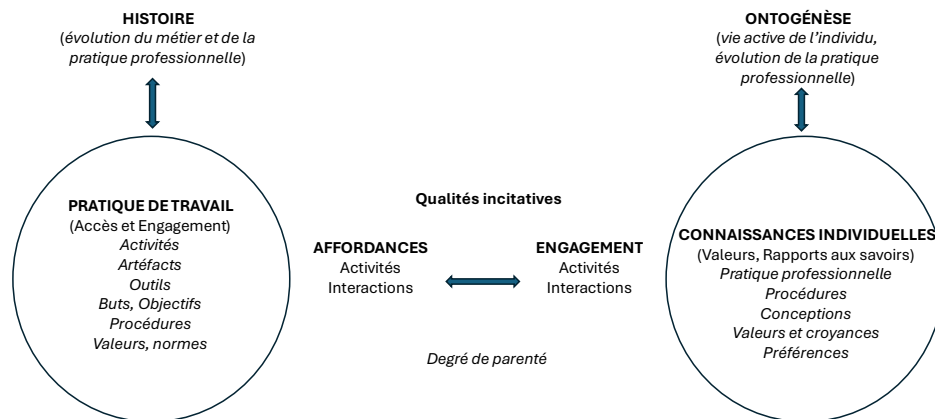


Figure 2. Affordances et engagement dans les apprentissages au travail (Billett, 2009, p.54)

3.4 Pertinence du modèle vis-à-vis du présent projet doctoral

En référence au modèle de la *coparticipation*, nous définissons dans cette thèse l'ASTE comme le résultat de l'interaction entre les enseignants et les pratiques professionnelles qui actualisent, développent et élargissent leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise, leur identité professionnelle et d'autres caractéristiques pertinentes pour l'exercice de leur profession d'enseignant.

³² Billett nuance toutefois en évoquant une trajectoire « socio-personnelle » (Billett, 2009, p. 51) : l'ontogenèse (trajectoire personnelle) est le fruit de l'expérience individuelle dans la société, c'est-à-dire l'expérience sociale. Tout comme pour le processus d'apprentissage, il n'y a pas ici d'opposition entre individu et société.

Deux éléments nous semblent particulièrement pertinents dans le modèle de la *coparticipation* de Billett vis-à-vis de nos (sous-)objectifs de recherche.

D'une part, étant donné que nous voulons observer la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE, le modèle de Billett convient particulièrement puisqu'il conceptualise le processus d'apprentissage à partir de pratiques de travail et leurs dimensions contextuelles. Ainsi, contrairement aux cadres théoriques qui prennent comme unité d'analyse l'établissement scolaire – qui serait *learning-enriched* vs *learning-impooverished* (Rosenholtz et al., 1986), individualiste vs collaboratif (Hargreaves, 1994), *supportive* vs *unsupportive* (Flores, 2005) ou encore *restrictive* vs *expansive* (Fuller & Unwin, 2006; Hodgkinson & Hodgkinson, 2005), il est possible d'aborder une pluralité de contextes professionnels et d'observer leurs interactions.

D'autre part, contrairement aux modèles qui caractérisent uniquement le lieu de travail, le modèle de la *coparticipation* de Billett définit le processus d'AST comme une relation entre cet environnement de travail et le travailleur. Plutôt que de tenter de définir ce qu'est un environnement propice ou non aux apprentissages en situation de travail, Billett reconnaît l'importance de l'apprenant et du *degré de parenté* entre celui-ci et les opportunités qui se présentent sur son lieu de travail. Cette posture, qui reconnaît l'agentivité des acteurs (notamment à travers la notion d'engagement) convient mieux à l'approche compréhensive que nous adoptons pour étudier le processus d'ASTE.

Chapitre 4

Posture épistémologique et choix méthodologiques

Posture épistémologique et choix méthodologiques

1. Posture épistémologique

1.1 Perspective épistémologique constructiviste

Nous adhérons dans cette recherche doctorale à la perspective épistémologique constructiviste (Creswell & Poth, 2016; Le Moigne, 2021). Cette perspective suggère que toute connaissance de la réalité (ou discours sur le réel) est nécessairement le fruit d'un travail interprétatif de construction de sens par l'individu plutôt qu'un reflet fidèle de la réalité. Celle-ci ne serait appréhendable qu'à travers le regard de l'individu qui l'observe et la connaissance consisterait en des discours, constructions ou interprétations développés par ce dernier. Dès lors, ces connaissances seraient dépendantes de l'individu qui les développe (à partir de ses expériences, croyances, valeurs), d'autant plus que ce dernier est situé socialement et historiquement, c'est-à-dire lié au contexte duquel il émerge et auquel il participe. Le Moigne (2021) l'exprime ainsi : « La connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui [...] La connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel » (p.71).

Il en va de même pour la connaissance scientifique : toute connaissance scientifique produite par un chercheur est dépendante de cet (individu-)chercheur, ce *sujet connaissant* qui a sa propre intentionnalité (notamment de recherche de connaissance) et qui est également situé. De ce fait, le constructivisme épistémologique admet la coexistence simultanée de différentes constructions ou connaissances de la réalité³³. L'originalité de cette posture constructiviste se révèle assez explicitement lorsqu'on la compare à celle, largement dominante et institutionnalisée dans les sociétés contemporaines (Gaudet & Robert, 2018), du positivisme épistémologique. Cette perspective positiviste, fondatrice de l'épistémologie, part du postulat que la connaissance est (ou se doit d'être) objective et existe donc indépendamment des individus qui la produisent. Le chercheur observe dès lors les faits « de l'extérieur » (Pirès, 1997, p. 30) et la recherche scientifique a pour vocation de produire des connaissances (scientifiques) universelles et des lois générales.

En sciences humaines et sociales, focalisées sur des objets d'étude concernant des individus ou acteurs, la question de la connaissance comme construction est centrale, si le chercheur décide d'approcher le réel à partir des discours d'acteurs sur ce dernier (par des entretiens ou des documents par exemple). Pour le chercheur en sciences sociales qui se revendique constructiviste, il s'agit alors selon Pirès (1997) de mener une « observation de l'intérieur » (p.32), c'est-à-dire d'étudier le « sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie » (p.33) : le chercheur admet que chaque acteur a sa propre expérience du réel

³³ Cela étant dit, le devoir du chercheur est toutefois de tenter de limiter la dépendance de sa *construction* à sa personne (et à ses expériences du réel) en usant des outils méthodologiques adéquats.

et en fait son propre travail interprétatif de construction de sens. Dès lors, le chercheur considère que la connaissance scientifique est le fruit d'un processus interactif de construction de connaissances entre lui-même, en tant que chercheur situé, et la multiplicité des constructions de sens produites par les acteurs interrogés (également situés). À ce titre, on distingue généralement une démarche *compréhensive* associée à la perspective constructiviste (qui a pour vocation de comprendre la complexité de la réalité à travers la diversité du vécu et des expériences des acteurs) et une démarche *explicative* associée à la perspective positiviste (qui a pour vocation d'expliquer la réalité sociale de façon universelle).

Nous reviendrons à la section 1.3 du présent chapitre sur l'approche compréhensive et la place du discours des acteurs dans le cadre de notre recherche. Avant cela, dans la continuité de ce que nous venons d'évoquer sur la perspective épistémologique et la place du chercheur dans la production de connaissances scientifiques, nous voudrions évoquer ces enjeux de positionnalité dans le présent projet doctoral.

1.2 Le chercheur et sa recherche : enjeux de positionnalité

La perspective épistémologique constructiviste reconnaît donc l'influence des intentions, expériences et perceptions du chercheur en sciences humaines vis-à-vis de son objet d'étude et de sa démarche de recherche en général. Le chercheur se doit dès lors d'identifier ces expériences et représentations (personnelles mais aussi théoriques et scientifiques) pour tenter de limiter cette influence et se positionner de façon lucide vis-à-vis de sa démarche de recherche et de son interprétation du matériau empirique récolté. Cette exigence peut être particulièrement présente dans le cas des sciences de l'éducation où les chercheurs ont souvent une expérience personnelle ou professionnelle, passée et/ou présente, avec l'éducation, l'enseignement ou la formation, notamment en tant que parent, en tant qu'ancien élève dans l'enseignement obligatoire ou en tant qu'enseignant dans l'enseignement supérieur (Labaree, 2003).

Je ne fais pas exception. Voici quelques éléments de ma vie professionnelle liés directement à l'objet d'étude au cœur de cette thèse de doctorat – l'ASTE –, et qui, ne fut-ce que par leur énonciation ci-dessous, contribuent à me positionner par rapport à celui-ci ³⁴.

Au cours des 15 dernières années, j'ai été actif en tant qu'enseignant : dans l'enseignement secondaire tout d'abord, essentiellement en tant qu'enseignant de français auprès des élèves de 16-18 ans, puis dans l'enseignement universitaire, en tant qu'assistant d'enseignement (principalement auprès d'un public d'adultes en reprise d'études). J'ai donc un vécu professionnel à la fois directement en lien avec mon objet d'étude (j'ai été acteur du phénomène étudié) et similaire aux acteurs au cœur de ma recherche, à savoir les enseignants (mon public cible est le groupe professionnel d'acteurs auquel j'appartenais avant de devenir chercheur). Par ailleurs, depuis trois ans, je suis administrateur d'une école fondamentale (maternelle et primaire). Cette fonction de gestionnaire d'établissement, en appui à la direction, m'amène à

³⁴ Dans cette section uniquement, et afin de faciliter l'exercice d'engagement/distanciation vis-à-vis de mon objet d'étude, je me permets de m'exprimer à la première personne du singulier.

rencontrer, recruter et évaluer des enseignants et des directions et à gérer des problématiques organisationnelles, relationnelles et pédagogiques de court, moyen et long terme. Cette fonction m'offre un vécu complémentaire à celui d'enseignant et un regard autre sur le travail enseignant, sur une organisation scolaire et sur l'ASTE. Elle me confronte aussi à la nécessité de développer des compétences d'écoute active, compétence exigée également dans le métier de chercheur qualitatif.

Mener cette recherche scientifique sur l'ASTE a donc consisté en partie à mener une recherche sur moi-même et à exiger de moi de faire la transition d'une posture d'acteur à celle de chercheur (Albarello, 2004). Labaree (2003), évoquant la transition des « praticiens de l'éducation » à des « chercheurs en éducation » (p.13), identifie, pour ces apprentis-chercheurs, des forces (maturité, expérience professionnelle et engagement) et des défis (notamment les passages du normatif à l'analytique, du personnel à l'intellectuel, du particulier à l'universel et de l'expérientiel au théorique). Sans passer tous ces éléments en revue, je développe ci-dessous – de façon rétrospective – les quelques éléments qui me semblent avoir été mis en jeu dans mon parcours doctoral.

En termes de forces, mon expérience professionnelle m'a aidé d'une part, à problématiser l'objet de recherche (par une bonne connaissance du terrain, de ses enjeux et de sa complexité) et d'autre part, à approcher les acteurs au centre de ce projet, à savoir les enseignants. Par un vécu similaire, il me semble que l'identification des acteurs au chercheur – et vice-versa – a été perçue comme un gage de confiance et a libéré en partie la parole des acteurs dans le cadre des entretiens menés (Kaufmann, 2016). Ensuite, il me semble que mon expérience professionnelle a participé également à mon engagement (*dedication*) dans le présent projet de recherche. Plus précisément, les choix méthodologiques (phénoménologie et étude de cas) et les techniques de récolte de données (notamment les entretiens individuels et collectifs) ont répondu à mes aspirations, en tant que praticien de l'éducation devenu chercheur en éducation, de *donner une voix* aux individus et de rendre compte de la complexité du DPE, et plus globalement de la réalité du métier enseignant et de son contexte.

En termes de défis, lesquels reposent, selon Labaree (2003) sur un « choc culturel entre les visions du monde de l'enseignant et du chercheur » (p.13, notre traduction), il me semble avoir été confronté plus spécifiquement à celui du passage du « normatif à l'analytique » (p.17). En effet, en tant qu'ancien praticien, il est certain que je n'ai pu faire totalement fi, au moment d'entrer en thèse, de mon vécu, inévitablement associé à des représentations et à des valeurs. Mes expériences professionnelles antérieures ont donc participé à forger une vision partiellement normative de l'objet d'étude au cœur de cette thèse et la posture de chercheur a exigé de ma part un effort de distanciation par rapport à celui-ci. Albarello (2004) évoque à cet égard l'idée du passage d'une posture d'« engagement » dans un terrain social – associé au non-distancié, à l'irrationnel, à l'imaginaire – à celle de « distanciation » (p.15) par rapport à celui-ci – associée au rationnel, au pensé, au maîtrisé. Cette exigence de mettre à distance le normatif s'est révélée d'autant plus nécessaire que la construction de la problématique reposait en grande partie sur l'identification d'un schème *normatif* qu'il s'est agi de questionner à l'aide d'études empiriques. Cela a consisté à passer d'un *souhaitable* (que les établissements scolaires soient formateurs) à l'étude d'un *phénomène* (l'ASTE) tel qu'il est

vécu par les acteurs. Selon Albarello (2004), ce travail de « distanciation » ou de « prise de recul par rapport à son objet » (p.29) est progressif et relève principalement d'un savoir-faire : la « lucidité » (p.30). Celle-ci s'acquiert individuellement (lorsque le chercheur se questionne, se positionne) mais aussi grâce à autrui, des collègues, son responsable académique, son comité d'accompagnement. C'est finalement recourir aux critères de validité et de fiabilité fondamentaux de la recherche scientifique en éducation (De Ketele & Maroy, 2006) et qui reposent notamment sur la triangulation des points de vue. J'espère donc avoir été lucide quant à ma démarche de recherche et mon objet d'étude et je décris les éléments méthodologiques mis en place pour y parvenir à la section dédiée (section 2 ci-après).

1.3 Démarche compréhensive : processus inductif et itératif, matériau qualitatif et étude de représentations

En cohérence avec la perspective constructiviste de cette recherche, nous avons abordé notre objet de recherche dans une démarche dite *compréhensive* (Charmillot & Dayer, 2007; Paillé & Mucchielli, 2016). Notre objectif est de comprendre, sans la juger, la diversité des représentations, pratiques, normes et de prendre en compte le contexte d'émergence, les valeurs et les croyances plutôt que d'établir des lois générales et généralisables, objectif d'une démarche davantage *explicative*, typique d'une perspective épistémologique positiviste.

La visée est de décrire, de comprendre et d'expliquer, à partir d'outils théoriques et méthodologiques particuliers, les données empiriques collectées sur les comportements et les discours des acteurs. Les connaissances construites débouchent sur des concepts généraux, voire plus globalement sur des modèles théoriques, qui répondent aux critères de validité scientifique propres aux sciences humaines et sociales. (Lefevre et al., 2009, p. 280)

Cette définition de Lefevre et ses collègues le suggère : la démarche compréhensive s'adosse à une approche (ne fut-ce que partiellement) *inductive* de l'objet d'étude, c'est-à-dire une approche de l'empirie vers la théorie – ou « du bas vers le haut » –, où le chercheur se laisse en partie guider par, et intègre dans son analyse, des indications empiriques émergentes non anticipées. À l'inverse, une approche déductive prévoit d'aborder l'empirie à travers des catégories théoriques et analytiques prédéterminées, généralement en formulant une ou des hypothèses préliminaires. Karsenti et Savoie-Zajc (2018, p. 207) évoquent trois logiques inductives (« typiquement inductive », « inductive modérée » et « inductive délibératoire ») qui déterminent le degré d'absence (typiquement inductive) ou de présence (inductive délibératoire) de cadrage théorique initial du dispositif de recherche (la logique inductive modérée se trouve à l'intersection des deux autres logiques). Comme le lecteur l'aura constaté à la lecture du chapitre théorique (chap. 3, section 3), notre recherche doctorale relève davantage d'une logique inductive modérée dans le sens où nous avons abordé l'empirie avec un cadrage théorique relativement général qui a permis l'émergence de nouveaux indicateurs empiriques. De même, dans la section méthodologique ci-dessous, le lecteur constatera cette dimension inductive par le fait que les objectifs de recherche

spécifiques à chaque étude empirique ne peuvent être totalement appréhendés à partir des éléments théoriques énoncés dans le chapitre dédié (section 2 ci-après).

Par ailleurs, cette approche inductive, qui accorde une attention particulière aux éléments émergents, engendre un processus de recherche dit *itératif* (Gaudet & Robert, 2018; Mukamurera et al., 2006), c'est-à-dire un processus composé d'allers-retours entre la construction de la problématique, la récolte des données et leur analyse. Le dispositif de recherche se doit dès lors d'être flexible et évolutif. À cette fin, il est souhaitable de partir d'une problématique ouverte, qui permet aux participants de guider en partie le contenu des données et au chercheur d'adapter le processus de recherche, voire l'objet d'étude. Comme le dit Pirès (1997) à propos de la démarche qualitative, souvent utilisée dans la littérature comme synonyme de démarche compréhensive, « la recherche qualitative se caractérise en général par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête » (p.51). Ce fut le cas de notre recherche qui a pris appui sur une problématique large et évolutive (Paillé, 2004) et un design méthodologique qui a évolué selon les résultats obtenus et la recherche de saturation. Les étapes de collecte et d'analyse de données ont évolué de façon simultanée.

Toujours dans cette visée compréhensive, nous avons opté dans cette recherche pour la récolte et le traitement de données qualitatives (Charmillot & Dayer, 2007; Paillé, 2004) car celles-ci sont le plus à même d'une part, d'approcher la complexité des expériences et constructions individuelles et d'autre part, de permettre une approche inductive du phénomène étudié (Gaudet & Robert, 2018). Dans ce projet doctoral, nous avons récolté une diversité de types de données qualitatives (discours, documents, observations, photo-élicitation) en empruntant plusieurs approches qualitatives identifiées par Creswell et Poth (2016) – à savoir la phénoménologie et l'étude de cas – et plusieurs techniques de récolte de données (entretiens individuels et collectifs, observations, photographies...).

Avant d'évoquer plus en détail ces choix méthodologiques, nous voudrions clore cette section épistémologique par une précision quant à la nature du matériau récolté abondamment dans les études empiriques présentées dans cette thèse, à savoir des discours d'acteurs³⁵. Jusqu'à présent, et pour expliciter la perspective épistémologique constructiviste, nous avons évoqué indistinctement les notions d'expérience, de point de vue, de perception, de croyance, de signification ou encore de vécu des acteurs comme clés d'accès du chercheur à la connaissance. Sans tenter de distinguer théoriquement toutes ces notions mais afin de clarifier notre propos, nous estimons que les choix méthodologiques posés dans le cadre de cette thèse (et développés ci-après) nous ont permis de recueillir, à travers les discours (les entretiens individuels et collectifs), ce que nous résumons par le terme de *représentations*. À la suite de Kaufmann (2016), nous définissons les représentations comme

un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité. Celui où la perception du social transite par les consciences individuelles, où ce social est trié, malaxé, pour

³⁵ Nous avons récolté ces discours essentiellement par la technique de l'entretien semi-directif (individuel et collectif), comme suggéré par Blanchet et Gotman (2015) et Van Campenhoudt et ses collègues (2022).

déterminer des comportements parmi des milliers possibles, c'est-à-dire pour choisir ce qui va être concrétisé et s'inscrire à son tour dans le social. (p.60)

Ainsi, en plus des observations, photographies et documents, nous considérons, dans cette thèse, avoir récolté, par la technique de l'entretien individuel et collectif, des représentations du phénomène étudié (l'ASTE) davantage que d'avoir observé l'ASTE en lui-même. En regard de la perspective épistémologique constructiviste évoquée précédemment, cette définition est importante car elle stipule qu'au-delà de la subjectivité du chercheur qui assume que toute connaissance scientifique est le résultat d'une construction par le chercheur, mener ce travail d'interprétation et de construction sur des représentations revient à élaborer une construction à partir de constructions.

Par ailleurs, on pourrait considérer que ces discours ou représentations sont par définition biaisés ou partiels, qu'ils ne sont le reflet que d'une interprétation spontanée de la réalité et que le travail du chercheur est donc de mettre à distance ces discours afin de construire un propos d'une nature foncièrement différente. Comme dit précédemment, nous assumons faire une « analyse des réalités sociales selon la perspective des acteurs sociaux » (Poupart, 1997, p. 175). À ce titre et à la suite de Verhoeven (2010) et Kaufmann (2016), nous avons considéré les individus comme dotés de compétences d'(auto-)analyse et d'interprétation. L'outil de récolte de ces représentations (l'entretien) a été pensé comme un moment de réflexivité qui ouvre aux significations données par l'expérience. Dit autrement, le matériau discursif récolté a été considéré comme un compte rendu réflexif sur les pratiques et l'expérience professionnelles des individus. Avec ce matériau, il s'est agi alors pour le chercheur, en vue de construire l'analyse scientifique,

d'aller un pas plus loin dans l'analyse déjà entamée par les acteurs, par exemple en proposant une analyse d'un niveau de généralité plus élevé permettant de rendre compte de la diversité des points de vue d'acteurs, de les inclure dans un espace plus général de possibles (Verhoeven, 2010, p. 107).

Poupart (1997) ne dit pas autre chose quand il évoque des analyses

« à multiples voix », c'est-à-dire des analyses où le point de vue des divers acteurs participant à la recherche se trouve exprimé. Au lieu de donner une version unique de la réalité des autres cherchant à faire autorité, les analyses devraient être le résultat d'une construction mutuelle, le produit d'un dialogue entre le chercheur et les personnes étudiées. (p.178)

2. Choix méthodologiques

2.1 Objectif général et objectifs spécifiques

L'objectif général de cette thèse est d'approfondir la compréhension du DPE à partir de deux sous-objectifs :

- (1) identifier et comprendre le DPE en termes de processus, de temps et de lieux ;
- (2) identifier et comprendre la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE.

Dans la logique de la dimension inductive et itérative de cette recherche doctorale, les (sous-)objectifs spécifiques à chaque étude ont été formulés progressivement, en partie en référence au matériau effectivement récolté et en partie en référence aux résultats de l'étude précédente. Ils sont cités ici à titre indicatif mais il est bien entendu que seule la lecture successive des trois études empiriques permet d'en saisir totalement la pertinence.

L'étude 1 repose sur une étude systématique de la littérature de type méta-ethnographique (Noblit & Hare, 1988) portant sur des études qualitatives. Elle a ~~eu~~ pour objectif de formuler une nouvelle compréhension conceptuelle – appelée *ligne argumentaire* – du rôle du lieu de travail dans l'ASTE.

L'étude 2, via une étude phénoménologique menée auprès de 37 enseignants, a pour objectif d'identifier et de comprendre l'apprentissage en situation de travail des enseignants (ASTE) dans le contexte d'un travail multispatialisé.

L'étude 3, via une étude de cas contrastés, a pour objectif de questionner le modèle promu de l'*établissement formateur* à partir d'une vision élargie de l'apprentissage en situation de travail des enseignants (ASTE), le *paysage d'apprentissage professionnel*.

Malgré leur caractère temporairement opaque, ces (sous-)objectifs sont liés par le fil conducteur qu'est la place de l'établissement scolaire en tant qu'*établissement formateur* dans le processus d'ASTE et s'articulent tel que schématisé dans la figure ci-dessous.

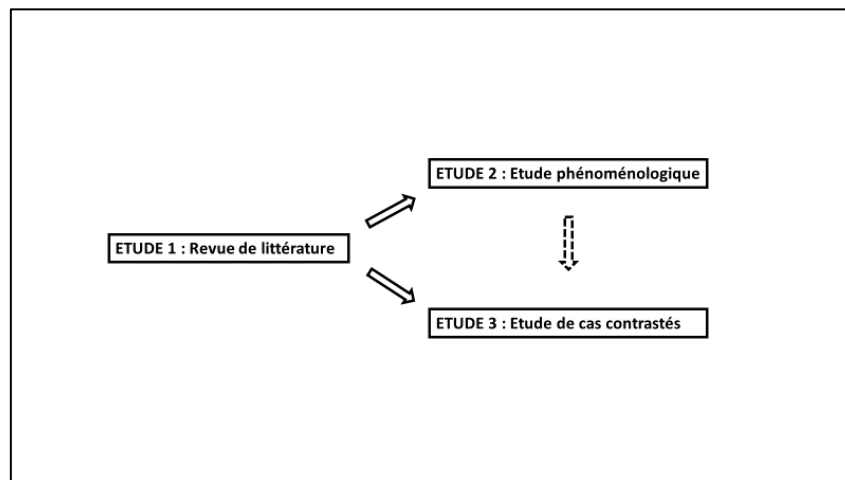


Figure 3. Design de recherche général

2.2 Public-cible

Le public-cible de ce projet doctoral sont des enseignants expérimentés de l'enseignement secondaire (12-18 ans) en Belgique francophone. Ce choix a été arrêté après la première étude

(revue de littérature méta-ethnographique) qui, par sa vocation exploratoire, ne nécessitait pas de restrictions aussi précises quant aux acteurs à étudier³⁶.

Concernant les *enseignants*, étant donné notre objectif de recherche général et notre cadrage théorique (l'ASTE comme coparticipation), nous avons choisi comme public-cible les enseignants *expérimentés*. Sans rentrer dans les débats théoriques sur la notion d'étape de carrière et les multiples typologies y afférant (Booth et al., 2021; Coppe et al., 2024), nous avons choisi comme critère de sélection les années d'expérience des enseignants. Nous avons considéré dans nos études que les enseignants expérimentés disposaient de 10 à 25 ans d'expérience professionnelle (en tant qu'enseignants), en référence à la notion de « phase intermédiaire de vie professionnelle » de Day (2012, p. 13, notre traduction) qui concerne les enseignants ayant 8 à 23 ans d'expérience. Cela correspond approximativement, chez Nault (1999, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 138), aux stades de « socialisation personnalisée » ou de « rayonnement » et, chez Barone et al. (1996, cité par *idem*), à « l'enseignant compétent » ou « efficace ». Ce public nous semble particulièrement pertinent vis-à-vis de notre projet de recherche pour de multiples raisons.

Tout d'abord, notre objectif de recherche étant général plutôt que lié à un stade de carrière précis, nous avons choisi d'emblée une étape de carrière qui présente *a priori* les enjeux les moins spécifiques en termes d'apprentissage. Ainsi, tout en reconnaissant la carrière comme un continuum, nous avons formulé l'hypothèse que les enseignants expérimentés représentent le public le moins concerné par les enjeux spécifiques tels que la formation initiale (enseignants-stagiaires), l'insertion professionnelle, la socialisation organisationnelle (enseignants novices) ou encore la sortie de carrière (enseignants en fin de carrière). Ensuite, en référence au cadrage théorique de l'ASTE comme « coparticipation » (Billett, 2009), les enseignants expérimentés sont, contrairement aux novices, probablement parmi les plus conscients des opportunités d'apprentissage offertes par le lieu de travail, disposent d'un accès à une majorité de ces opportunités et enfin, font preuve d'une agentivité quant à leur engagement dans celles-ci. En vue de comprendre les opportunités d'apprentissage présentes sur le lieu de travail et les raisons pour lesquelles les enseignants s'y engagent ou non, les enseignants expérimentés semblent dès lors le public le plus pertinent. Par ailleurs, ce public-cible constitue probablement le groupe quantitativement le plus important dans les systèmes scolaires, notamment par la durée potentielle de cette étape de carrière, et a donc possiblement une influence importante sur les normes en vigueur dans les établissements, point d'attention de notre recherche. Enfin, les enseignants expérimentés apparaissent moins étudiés dans la littérature sur l'ASTE ou l'apprentissage professionnel enseignant au sens large (Booth et al., 2021), ce qui fournit un intérêt scientifique supplémentaire au présent projet doctoral.

Par voie de conséquence, ce choix de public-cible nous a amené *de facto* à circonscrire notre objet de recherche à l'ASTE en tant qu'apprentissage professionnel « continu », que Webster-Wright (2006) définit comme « l'apprentissage des professionnels en exercice » (p.

³⁶ Certains critères d'exclusion ont tout de même été utilisés dans cette étude méta-ethnographique, entre autres les enseignants de l'enseignement supérieur (non obligatoire) ou spécialisé (enfants présentant un handicap). Le lecteur peut se référer directement la revue de littérature (chapitre 5) pour de plus amples détails.

6, notre traduction). Ce choix exclut donc définitivement les enjeux liés à la formation initiale des enseignants³⁷.

Concernant le choix des *établissements scolaires*, nous avons fait le choix de n'étudier que les établissements de l'enseignement secondaire, d'une part en vue d'obtenir un échantillon homogène d'établissements (en évitant des réalités professionnelles trop diverses entre l'enseignement maternel, primaire et secondaire) et d'autre part, en considérant que la division du travail dans les établissements secondaires, sur base disciplinaire, constitue une spécificité en termes d'ASTE. Nous avons supposé *a priori* que cette division sur base des disciplines d'enseignement peut particulièrement affecter la tension *individu-collectif* évoquée dans la problématisation.

Le choix du *terrain* – la Belgique francophone – se justifie par (1) le fait que la figure de l'*établissement formateur* y est actuellement promue (voir le chapitre 2), (2) des données scientifiques qui identifient que l'*établissement formateur* et l'*établissement mobilisé* sont des figures difficiles à y implémenter (Dupriez, 2015), (3) et, plus concrètement, le désir d'approfondir la compréhension scientifique du système éducatif dont le chercheur principal est issu (voir section 1.2 du présent chapitre).

2.3 Les études, leurs singularités et leurs complémentarités

Afin d'éviter des répétitions avec le contenu méthodologique présenté dans les chapitres consacrés aux trois études qui composent cette recherche doctorale, nous proposons ci-dessous un tableau synoptique (tableau 3) des trois démarches méthodologiques adoptées afin de mettre en exergue leurs similarités, leurs singularités et leurs complémentarités.

Comme évoqué dans les « éléments épistémologiques » (section 1 du présent chapitre), les trois études sont similaires en termes de posture constructiviste et de démarche de recherche compréhensive, inductive et itérative. Par ailleurs, l'ensemble du matériau récolté est de nature qualitative. Cela étant dit, les études se singularisent de plusieurs manières³⁸.

L'*étude méta-ethnographique* est certainement la plus singulière du projet de recherche tant par sa visée, par son matériau et par son processus analytique. En effet, cette étude – qui a débuté en septembre 2018 et a été publiée en octobre 2023 dans la revue européenne *Teaching and Teacher Education* – a pour visée de synthétiser des études existantes plutôt que de produire des études originales (telles que les études 2 et 3) et elle a nécessité l'analyse d'un matériau empirique récolté par d'autres chercheurs plutôt que du matériau original récolté par l'analyste lui-même (ou des membres de l'équipe de recherche). Posant un regard réflexif sur la démarche empruntée dans cette étude méta-ethnographique, il nous semble que

³⁷ Alors que, ponctuellement, l'ASTE peut aussi concerner la formation initiale quand il s'agit d'étudiants « en situation de travail », c'est-à-dire en stage.

³⁸ Pour rappel, voici les objectifs de recherche des différentes études : l'étude 1 vise à formuler une nouvelle compréhension conceptuelle (*ligne argumentaire*) du rôle du lieu de travail dans l'ASTE ; l'étude 2 cherche à identifier et comprendre l'ASTE dans le contexte d'un travail multispatialisé ; l'étude 3 questionne le modèle promu de l'*établissement formateur* à partir d'une vision élargie de l'ASTE.

l'enjeu méthodologique principal réside dans la validité de l'appropriation et de l'analyse du matériau qualitatif récolté – et déjà analysé – par d'autres chercheurs. Pour y voir plus clair, nous utilisons la typologie établie par Schutz (1972) qui distingue des « construits » (*constructs*) de trois ordres : le matériau récolté sur le terrain par le chercheur initial sont des construits de premier ordre ; l'analyse qui en est faite par ce chercheur initial est un construit de deuxième ordre ; et la synthèse des construits de premier et de deuxième ordres sont des construits de troisième ordre proposés par un chercheur secondaire. Ces construits de troisième ordre se présentent généralement sous forme de modèle ou de théorie à propos du phénomène étudié (Atkins et al., 2008). Notre réflexion quant à cette typologie, à l'issue de notre propre expérience de synthèse méta-ethnographique, nous amène à nous questionner sur la nature des données et sur la possibilité de distinguer clairement, dans un article scientifique, les construits de premier et de deuxième ordre. Même si certains verbatims sont présents *in vivo* dans le texte, ceux-ci ont été sélectionnés (dans une base de données bien plus large à laquelle le chercheur secondaire n'a pas accès) et articulés à un propos de deuxième ordre par le chercheur initial. La présence du chercheur initial nous semble tellement présente qu'on suggère dès lors de considérer tout le matériau analysé par le chercheur secondaire comme étant du matériau de deuxième ordre. Ce questionnement fait implicitement écho à la perspective épistémologique constructiviste de la présente recherche et qui reconnaît la place du chercheur dans le processus de recherche qualitative et la dimension construite de la connaissance scientifique.

L'étude phénoménologique (étude 2) et l'étude de cas (étude 3), de facture plus traditionnelle, sont des études où des données originales ont été récoltées. L'étude 2 a débuté en juin 2021 et a été soumise à une revue en septembre 2023 alors que l'étude 3 a débuté en juin 2022 et a été clôturée en février 2024. Elles se distinguent l'une de l'autre par le niveau d'analyse du phénomène étudié. Alors que l'étude 2 a accordé la primauté aux acteurs au cœur du phénomène plutôt qu'à son contexte (l'étude 2 a abordé l'ASTE via 37 enseignants provenant de 31 établissements différents auxquels le chercheur n'a pas eu accès directement, par des observations par exemple), l'étude 3 a fait le pari méthodologique inverse en étudiant le phénomène prioritairement à travers deux contextes organisationnels spécifiques (que le chercheur a appréhendé lui-même) par des études de cas approfondies. Cela étant dit, ces deux études – qui reposent en grande partie sur des entretiens individuels et/ou collectifs – ont présenté la particularité méthodologique commune de demander aux participants de préparer l'entretien, d'une part, en prévoyant une réponse à une question préliminaire posée lors de la prise de contact (étude 2 – *Quels sont les événements (rencontres, projets, formations, collègues, outils...) qui, depuis que vous avez décidé de devenir enseignant, vous ont le plus appris votre métier, qui ont nourri ou façonné l'enseignant que vous êtes aujourd'hui ?*) et d'autre part, en prenant des photos (étude 3 – *Prenez en photo cinq lieux, scolaires ou autres, dans lesquels vous estimez prioritairement continuer à apprendre votre métier*)³⁹.

³⁹ En vue d'éviter des répétitions, nous renvoyons le lecteur à la section méthodologique de l'étude 3 (chap.7, section 3) pour une description détaillée de la technique de photo-élicitation (Rose, 2016) utilisée dans le cadre des entretiens collectifs menés pour cette étude.

Tableau 3. Tableau synoptique des études

	ÉTUDE 1	ÉTUDE 2	ÉTUDE 3
Objectif de recherche général	Approfondir la compréhension du DPE.		
Objectifs de recherche spécifiques	Formuler une nouvelle compréhension conceptuelle (« ligne argumentaire ») du rôle du lieu de travail dans l'ASTE.	Identifier et comprendre l'ASTE dans le contexte d'un travail multispatialisé.	Questionner le modèle promu de l' <i>établissement formateur</i> à partir d'une vision élargie de l'ASTE.
Approche (Creswell & Poth, 2016)	Revue de littérature (méta-ethnographique) d'études phénoménologiques et d'études de cas	Phénoménologie	Étude de cas (contrastés)
Niveau d'analyse	Analyse secondaire	Les individus	Les organisations
Logique inductive (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018)	Inductive modérée	Inductive modérée	Inductive modérée
Techniques	Recherche systématique dans des bases de données en ligne	Entretiens individuels semi-directifs	Entretiens semi-directifs individuels, entretiens collectifs de photo-élicitation, observations, documents
Outils	Équations de recherche, instrument d'évaluation critique des études (QARI)	Guide d'entretien	Guide d'entretien individuel semi-directif, guide d'entretien collectif de photo-élicitation
Empirie (Acteurs)	Enseignants en cours de carrière	Enseignants expérimentés (10 à 25 ans d'expérience) (n=37)	Enseignants expérimentés (n=16), directions (n=2) et personnel administratif (n=2)
Critères d'exclusion	Enseignants en formation (stagiaires)	<i>Idem</i> étude 1 et enseignants novices ou en fin de carrière	<i>Idem</i> étude 2
Empirie (Établissements)	Enseignement maternel, primaire et secondaire – 13 pays développés	Enseignement secondaire – Belgique francophone (n=31)	Enseignement secondaire – Belgique francophone (n=2)
Critères d'exclusion	Etablissements de formation initiale en enseignement, d'enseignement supérieur (non-obligatoire), d'enseignement spécialisé (enfants présentant un handicap) ou situés dans des pays en voie de développement.	En plus de critères de l'étude 1, exclusion des établissements maternels (3-6 ans) et primaires (6-12 ans).	<i>Idem</i>
Rapport du chercheur aux données	Le chercheur a analysé les données récoltées par d'autres chercheurs.	Le chercheur et une étudiante à la maîtrise ont récolté les données. Le chercheur a analysé l'ensemble des données.	Le chercheur et une étudiante à la maîtrise ont mené chacun une étude de cas. Le chercheur a réalisé l'analyse des deux cas.

Ces éléments préparatoires, discutés lors des entretiens, ont constitué du matériau empirique pertinent pour la recherche. Ils ont aussi eu pour effet de rompre la hiérarchie (Kaufmann, 2016) entre le chercheur et chaque participant en diminuant l'incertitude pour les participants quant au contenu de l'entretien et en leur donnant rapidement la parole. Cette préparation a également eu le mérite de permettre aux participants de poser un regard distancié sur leur réalité professionnelle dans un temps plus long que celui d'un entretien (qui demande des réponses quasi immédiates). Ce temps plus long a probablement permis aussi de faire émerger inductivement des éléments qui n'auraient pas émergé spontanément dans une réponse immédiate.

Au-delà de ces singularités, les trois études ont également reposé sur des complémentarités.

L'étude 1 a eu, sein du projet doctoral, une dimension exploratoire et programmatique. Dit autrement, elle avait pour vocation d'une part, de faire la synthèse de la littérature existante sur le lien entre l'ASTE et l'établissement scolaire mais aussi d'autre part, d'en extraire une ou des lacunes (dans la littérature) que les études suivantes tenteraient de contribuer à combler. Les résultats de l'étude méta-ethnographique ont ainsi amené la suggestion, centrale dans ce projet doctoral, d'adopter une approche globale de l'ASTE en réponse à une littérature apparue comme atomiste ou fragmentée (Opfer & Pedder, 2011; Webster-Wright, 2009). La « ligne argumentaire » (Noblit & Hare, 1988) de la méta-ethnographie – c'est-à-dire l'interprétation intégrative des résultats des multiples études qualitatives sélectionnées pour la synthèse – a, en effet, fait émerger des dimensions (notamment la multiplicité des lieux de travail des enseignants) qui se sont révélées centrales dans la construction de la problématique et dans la conception des études empiriques suivantes.

Par ailleurs, comme déjà évoqué, les choix méthodologiques (Creswell & Poth, 2016) des études 2 (phénoménologie) et 3 (étude de cas) ont été pensés de façon complémentaire dans le cadre de cette thèse : l'étude phénoménologique a constitué une approche du phénomène (l'ASTE) par les acteurs et l'étude de cas, une approche par le contexte. En ce sens, cette articulation permet d'envisager les deux pôles de l'ASTE vu comme « coparticipation » (Billett, 2009).

La planification des études a engendré des difficultés spécifiques. D'une part, la dimension programmatique de l'étude 1 a nécessité de ne pas entamer les études suivantes tant que les résultats ne dessinaient pas de perspectives claires. D'autre part, cette attente a été exacerbée par la crise du COVID-19 survenue en 2020 et 2021 qui a ralenti le processus de recherche de l'étude 1 et l'accès au terrain pour l'étude 2 (les écoles étant fermées et les enseignants peu disponibles, surchargés par le travail engendré par l'enseignement en distanciel). Cependant, comme dit l'adage « à quelque chose malheur est bon » : la crise sanitaire a permis le développement et l'appropriation, par les enseignants et par le chercheur, de nombreux outils de réunion virtuels qui ont facilité par la suite la tenue des entretiens individuels de l'étude 2, notamment par le gain en disponibilité et en temps, l'abolition des distances et le confort (Soyer & Tanda, 2016).

2.4 Stratégie analytique

Paillé et Mucchielli (2016) définissent l'analyse qualitative comme

l'ensemble des opérations matérielles et cognitives – actions, manipulations, inférences – non numériques et non métriques qui, prenant leur source dans une enquête qualitative en sciences humaines, sont appliquées de manière systématique et délibérée aux matériaux discursifs issus de l'enquête, dans le but de construire rigoureusement des descriptions ou des interprétations relativement au sens à donner aux actions ou expériences humaines analysées, ceci en vue de résoudre une intrigue posée dans le cadre de cette enquête (p. 87).

Voici donc les principales « opérations matérielles et cognitives », que nous avons appliquées aux « matériaux discursifs issus de l'enquête » en vue de les interpréter.

Le matériau exclusivement qualitatif a été traité en plusieurs étapes. Tout le matériau sonore (entretiens menés dans le cadre de l'étude 2 et 3) a d'abord été enregistré et retranscrit intégralement. Ensuite, à l'aide d'un logiciel de traitement de données qualitatives (Atlas.ti), le matériel récolté a été codé de façon ouverte et semi-inductive (Lejeune, 2019; Strauss & Corbin, 1990). Il s'agissait, pour l'étude méta-ethnographique (étude 1), d'articles scientifiques, pour l'étude phénoménologique (étude 2), d'entretiens individuels et pour l'étude de cas (étude 3), d'entretiens individuels et collectifs, de documents, de photographies et de prise de notes durant des observations *in situ*. Le codage ouvert a consisté, pour le chercheur, à s'immerger dans le matériau, à le coder de façon descriptive, au plus proche de l'énoncé *in vivo*⁴⁰. Après ce codage ouvert, nous avons procédé à un codage axial et sélectif (Lejeune, 2019; Strauss & Corbin, 1990) dans une approche itérative. Ces codages ont consisté, pour le codage axial, à regrouper les codes en thèmes et catégories analytiques et, pour le codage sélectif, à sélectionner les catégories centrales pour l'étude (Lejeune, 2019; Paillé & Mucchielli, 2016).

Nous avons adapté la stratégie analytique à l'approche qualitative empruntée par chaque étude (Creswell & Poth, 2016; Paillé & Mucchielli, 2016). Pour les études méta-ethnographique et phénoménologique (études 1 et 2), nous avons procédé par comparaison constante (Strauss & Corbin, 1990), c'est-à-dire que les codes ont évolué au fur et à mesure du codage des articles et des entretiens successifs. La grille de codage issue de l'analyse du premier article ou de la première retranscription a été utilisée pour l'analyse du (de la) second(e), le chercheur restant attentif aux codes émergents. L'interprétation des résultats a eu lieu ensuite. Pour l'étude de cas (étude 3), nous avons procédé au codage et à l'analyse complète du premier cas (analyse verticale et horizontale au sein du cas et interprétation) indépendamment du codage, de l'analyse et de l'interprétation du second cas. La comparaison inter-cas (Yin, 2018) a ainsi été menée en fin de processus lors de laquelle nous avons tenté d'identifier des points de ressemblance et de dissemblance en vue de construire une interprétation générale. Toutes ces étapes ont été validées par l'équipe de recherche composée du chercheur principal et de ses promoteurs de thèse.

⁴⁰ Ce codage peut se faire d'ailleurs à l'aide d'étiquettes *in vivo* ou des mots du chercheur (Lejeune, 2019).

Partie III

Contributions empiriques

Chapitre 5

Etude méta-ethnographique

La littérature sur l'apprentissage en situation de travail des enseignants (ASTE) a permis de comprendre comment les enseignants apprennent à travers leurs activités professionnelles quotidiennes. Dans cette analyse méta-ethnographique de la littérature, nous nous attachons à développer une compréhension intégrée (*ligne argumentaire*) de la manière dont les enseignants conçoivent le rôle de l'établissement scolaire dans leur apprentissage professionnel. Les résultats d'une analyse de 51 articles de recherche publiés entre 2000 et 2020 indiquent que le lieu de travail d'un enseignant offre diverses possibilités d'apprentissage. En outre, la synthèse révèle que le lieu de travail d'un enseignant doit être considéré comme multiple (scolaire, personnel et virtuel) et qu'il est caractérisé par des dimensions matérielles, temporelles et relationnelles qui façonnent les opportunités d'apprentissage auxquelles l'enseignant a accès.

Mots-clés

Apprentissage en situation de travail, méta-ethnographie, opportunités d'apprentissage, lieu de travail ; établissement scolaire

Références

Enthoven, S, März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104224

Etude méta-ethnographique

1. Introduction

In the last 30 years, the topic of teacher professional learning and development has received growing attention among educational researchers and policymakers (Gurl et al., 2016; Hoyle, 1982; Ingersoll et al., 1997; Wilson, 2018). Moreover, teacher professional learning and development has been the subject of numerous policy reforms, which have led in many Western countries to both lengthening of initial training and increased attention paid to in-service training (Darling-Hammond & Richardson, 2009). In the past, teacher professional development typically entailed implementation of formal off-site professional development strategies (i.e., courses, training, workshops) coupled with analysis of their impact on teachers' knowledge and classroom practices as well as on student outcomes. More recently, researchers began to explore the school context as a learning environment for teachers, focusing on how professional learning also occurs informally throughout teachers' everyday work activities (Jurasite-O'Keefe, 2021; Lampert, 2010). As a result, over the past several decades, teachers' informal learning has gotten the lion's share of attention in the literature (Kyndt et al., 2016; Putnam & Borko, 2012). This literature has brought to light, among other things, that informal learning contributes to teachers' professional development (Hoekstra & Korthagen, 2011), that teachers prefer informal learning activities compared to more formal ones (Meirink et al., 2009; Smaller, 2005), and that teachers consider informal learning activities to be more relevant for their practice (Lecat, 2019).

Although the rather young field of workplace learning grew out of reflections on informal learning occurring in the workplace, the older field of teacher professional development, which formerly was dedicated to the study of formal off-site learning, now tends to share this interest in on-site or on-the-job learning (Imants & van Veen, 2010; Svendsen, 2020). Current research has recognized the complementarity of formal and informal learning strategies, acknowledging that formal professional development programs may be effective, especially when the content learned in formal (and often off-site) programs relates to and is embedded in professional development processes present in the workplace, for instance, through professional learning communities (Darling-Hammond et al., 2017; Meeuwen et al., 2020). Moreover, what is informally learned through everyday work processes and activities can be turned into explicit knowledge and skills by means of formal professional development activities (Kyndt et al., 2016). As a result of this rapprochement, the distinction between formal and informal learning is increasingly considered to be an unhelpful dichotomy, which has been replaced by a continuum along which each learning activity is located as more or less formal or informal (Cairns & Malloch, 2011; Eraut, 2004; Haemer et al., 2017). Given this nuanced approach, authors have pleaded for further dialogue between the fields of teacher professional development and workplace learning (Hodkinson & Hodkinson, 2005; Richardson & Placier, 2001). Some have argued for using the more generic term "teacher professional learning" (Opfer & Pedder, 2011; Webster-Wright, 2009), which

would “bring together multiple, fragmented strands of literature from teacher professional development, teaching and learning, organizational learning, and teacher change that have tended to remain separate” (Opfer & Pedder, 2011, p. 377). During the last decade, researchers' attention has thus been largely captured by teachers' professional learning happening within the workplace and through work activities, what we will call teachers' workplace learning (TWPL) in this article. Despite the significant increase in the number of studies on teachers' workplace learning, the literature has mainly addressed this phenomenon in terms of its object, that is, learning; however, teacher workplace learning, by definition, depends on its context (the workplace). Existing studies have shown how the process of workplace learning is in large part determined by the context in which it takes place; nevertheless, this context has never been questioned in an integrative manner. Most studies have focused on specific and isolated workplace variables, providing us with an atomistic image of the role of the workplace in teacher learning. More precisely, teachers' workplace learning has been studied in terms of facilitating or hindering conditions that are often categorized as structural or cultural (Louws et al., 2017). Examples of structural conditions are time and materials (Buttram & Farley-Ripple, 2016; Carpenter, 2018), spatial infrastructure (Spillane et al., 2017), formal support (Maxwell, 2014) or workload and clear professional development policies (Louws et al., 2017). Cultural conditions refer to the presence of a shared school culture, a supportive climate for professional learning, the active involvement of teachers in decision-making processes (Admiraal et al., 2016; Little, 1982; Rosenholtz et al., 1986), or supportive collegial relationships (Little, 2012; Smylie, 1995). By focusing on these conditions, researchers have characterized work environments in terms of being individualistic vs. collaborative (Hargreaves, 1994) or restrictive vs. expansive (Fuller & Unwin, 2006; Hodkinson & Hodkinson, 2005). This representation of a teacher's workplace presents the workplace as something passive that can be controlled in order to improve teacher professional learning, instead of analyzing how it is intrinsically related to workplace learning. In addition to this specific focus on workplace conditions, researchers have often taken a fragmented view of teachers' workplaces. Rather than considering workplace learning as a result of multiple interacting contexts, their focus has been narrowed down to individual elements. For instance, on learning through particular programs (e.g., mentoring programs for early career teachers) or activities (e.g., participation within professional learning communities, workshops), or within one particular setting or context (e.g., learning in the context of educational reforms, learning occurring during peer teaching, online learning; Admiraal et al., 2016; Leeferink et al., 2015).

More research is required to fully understand what role the workplace fulfills in the process of teacher professional learning. The aim of this study is to develop a more holistic understanding of how a teacher's workplace matters for teacher learning, by presenting an integrative overview of the role of the workplace within existing studies on teacher professional learning (Fraser, 2010; Kwakman, 2003). The following question guided this review: How does a teacher's workplace contribute to the teacher's professional learning? We chose to conduct a meta-ethnographic study (Noblit, 2019; Noblit & Hare, 1988) that allowed us to find, critically assess, and synthesize qualitative evidence on teachers' perceptions and experiences regarding workplace learning. More specifically, findings will be presented

within an integrative model of teachers' workplace learning that reveals the diversity of learning opportunities offered by the workplace, the interacting dimensions that constitute the workplace and the multiplicity of a teacher's workplace. The results of this study provide a crucial contribution extending the body of knowledge about workplace learning by developing an expansive understanding of teacher workplace learning and by refining theory about how the workplace matters for teacher learning.

2. Theoretical background

2.1 Defining teachers' workplace learning

Teacher professional learning is an overarching concept characterized by a variety of dichotomies, such as individual vs. collective, onsite vs. off-site, or formal vs. informal learning (the last one has dominated the field; Coffield, 2000; Friedman & Phillips, 2004). This explains why there is no uncontested consent to a general definition (Ambler, 2016). In this regard, TWPL is often associated with a specific part of the spectrum of teacher learning, namely, the learning happening informally on-site (in the school). In this study, we used Billett's (Billett, 2001b, 2002b, 2004) approach to workplace learning as coparticipation, to avoid a fragmented approach to TWPL. This approach considers that workplace learning occurs when individuals (in our case, teachers) engage with learning affordances or opportunities offered by/embedded in work practices. Workers, depending on their individual characteristics, will accept engagement with affordances embedded in their work activities or not. More specifically, we define TWPL as the results of the interaction between in-service teachers and work practices that update, develop and broaden their skills, knowledge, expertise, professional identity and other characteristics relevant to the practice of their teaching profession.

2.2 Previous literature reviews on TWPL

Teachers' workplace learning has been the subject of earlier literature reviews. In this section, a brief overview will be presented of the five most relevant reviews written after 2010 on teacher workplace learning (i.e., Kyndt et al., 2016; Lecat et al., 2020; Postholm, 2018; Vangrieken et al., 2015, 2017). The five reviews studied different aspects of teacher workplace learning corresponding to three research issues.

The reviews by Kyndt et al. (2016) and Lecat et al. (2020) were devoted to teachers' informal learning (in schools). Kyndt et al. (2016) systematically identified the learning activities undertaken by teachers in their daily practice, along with their antecedents and outcomes. They distinguished individual learning activities (e.g., experimenting, information gathering, reflecting) and collective learning activities (e.g., collaborating, sharing, participating in extra-curricular activities). They also found that compared to experienced teachers, beginning teachers' learning is more hindered by unsupportive school and classroom conditions, such as isolation, lack of support and ineffective leadership. The literature review by Lecat et al. (2020) aimed to present an overview of the various

definitions, features, and measurements of teachers' informal learning. They developed the following comprehensive definition of teacher learning:

The learning of teachers by intentionally or unintentionally engaging in individual or collective, interactive or non-interactive, and instructive or self-directed activities that enhances the professional development of knowledge and skills. This learning can be deliberate or implicit. (Lecat et al., 2020, p. 9)

However, the context in which teacher learning takes place was not a specific focus of attention in their review.

The reviews by Vangrieken et al. (2015, 2017) focused on teachers' collective learning in school: learning happening when teachers are interacting or working together in schools. More specifically, those reviews presented systematic overviews of the literature on teacher collaboration in schools (Vangrieken et al., 2015) and professional learning communities (Vangrieken et al., 2017). Both studies identified the processes through which collective work contributes to student outcomes, teacher professional development and school development. Moreover, the authors identified several facilitating and hindering contextual factors, such as isolation, school culture, and ineffective leadership.

Finally, Postholm's (2018) review focused on schools as the environment for teacher development. The results provided an overview of the characteristics of teachers' professional development in schools and how it influences school improvement, with an emphasis on formal professional learning activities, such as teachers' participation in lesson study or professional development interventions. Postholm also analyzed the contextual factors influencing teachers' professional development, such as leadership practices, social norms and values and learning structures.

These reviews all acknowledged that context matters for teacher learning; however, the workplace was never the lead player in the review. A teacher's workplace was studied in terms of workplace characteristics, enabling or hindering conditions of the work environment or predictor variables, rather than being a theoretical research object itself. The novel contribution of the present meta-ethnographic review lies in its aim to enhance previous literature reviews that primarily focused on the learning process. By providing a comprehensive understanding of the workplace and its role in teacher learning, we shed light on workplace learning instead of merely examining workplace learning.

As the central aim was to derive a new, more integrative conceptual understanding of teachers' experiences concerning the role of the workplace in teacher learning, we conducted a systematic review of the qualitative research literature. While there is a prevailing positivist approach to quantitative knowledge synthesis (Hannes & Lockwood, 2011), a qualitative research synthesis allows for going beyond a mere combining or compiling of findings generated in earlier studies (Creswell & Poth, 2016). More specifically, we followed the meta-ethnography approach outlined by Noblit and Hare (1988). Compared to the purpose of other qualitative synthesis methods used in education (see Maeda et al., 2022), such as meta-aggregation (generating recommendations to guide action), thematic analysis (providing a collective summary of themes) or formal grounded theory (theory building),

meta-ethnography allows generation of a new and integrative interpretation of the qualitative studies included in the review (Hannes & Lockwood, 2011). While it was originally developed specifically to synthesize ethnographic data, hence its name, the approach is applicable and relevant for other types of qualitative studies, as recent and abundant meta-ethnographic studies have shown (Dixon-Woods et al., 2007; France et al., 2019).

3. Methodology

This meta-ethnographic study was carried out by a team of researchers, with the valuable support of expert librarians, as advocated by Paterson (2011). Throughout the search, selection, appraisal, analysis and synthesis phases, the first author collaborated intensively with the second author. In case of disagreement or questions, discussions were held with the third author. To enhance the transparency of the interpretive work and ensure the reliability of the findings, preliminary interpretations were consistently shared during meetings among all three authors. Any discrepancies were resolved through constructive discussions and reflection.

3.1 Search strategy

We conducted a comprehensive search of the literature, combining a database search with an extensive manual search. Five databases, ERIC (ProQuest), Scopus, PsycInfo, Sociological Abstracts and Francis, were systematically searched in December 2020. The research protocol and search string were created in collaboration with expert librarians⁴¹ (Annexe B). The search string included combinations of the following keywords, which were adapted according to the requirements of individual databases: Education* AND Teacher* AND Teacher learning AND Teacher training AND Workplace*. The database search resulted in the identification of 7001 articles. Twenty-one additional articles were identified through a handsearch strategy, which relied on two snowballing techniques (reference lists and citation tracking), building upon the final selection extracted from the database search. The high number of handsearch selected articles is due to the wide scope of our research object, which is difficult to circumscribe by a list of keywords.

3.2 Selection criteria and quality appraisal

Removal of duplicates and title and abstract-based screening and selection took place first, followed by full-text based selection. Multiple selection criteria were used. The first criterion was the topic of interest: studies with a primary focus on teacher learning occurring in and related to their workplace. The two central concepts of the research (teacher learning and teacher workplace) were broadly defined, in order to be as exhaustive as possible. The second criterion addressed the targeted actors: in-service teachers. Studies concerning student teachers and pre-service learning were excluded. Studies on higher education, teacher education and special education also were excluded, to keep the focus on pre-school,

⁴¹ We would like to thank F. Moreau, S. Patris and C. Verheu for their contribution.

elementary school and secondary school organizations. From a geographic point of view, developing countries were excluded in order to sample comparable school realities. In line with our research objective, a methodological criterion specified that included studies must rely on qualitative empirical research and analysis methods. However, six articles with mixed data collection methods were selected, because they included case studies in which qualitative data had priority. For those articles, only the qualitative data were analyzed. Two additional criteria concerned publication: included studies had to be published in international peer-reviewed journals, and articles published before 2000 were excluded, given that, as noted in the introduction, teachers' workplace learning only became popular among researchers at the end of the 20th century. The final criterion concerned the language: studies had to be written in English, French or Dutch, in order to be read and understood by the researchers.

All articles meeting the selection criteria went through a critical appraisal procedure⁴², using the QARI instrument (Table 1; Lockwood et al., 2015) developed for the Joanna Briggs Institute. This instrument was chosen for its emphasis on congruity (between methodology, research questions, data collection and analysis), its clarity and its ease of use (Majid & Vanstone, 2018).

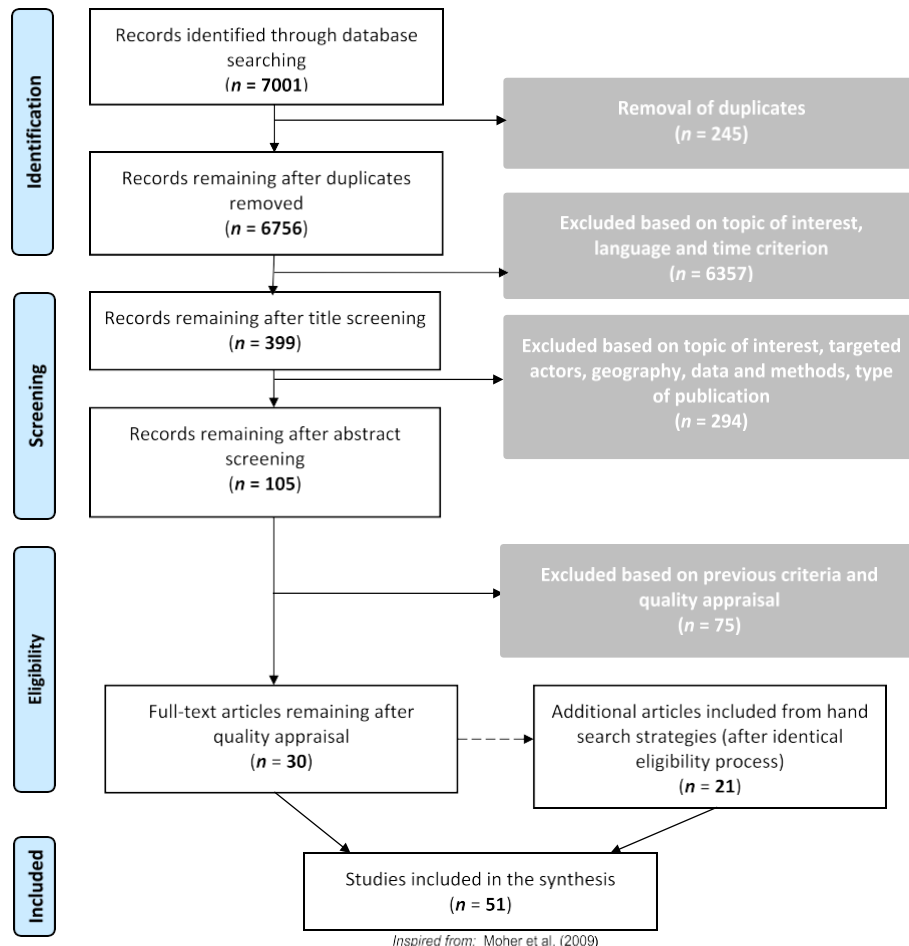
Tableau 4. QARI critical appraisal instrument (Lockwood et al., 2015)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Is there congruity between the stated philosophical perspective and the research methodology? 2. Is there congruity between the research methodology and the research question or objectives? 3. Is there congruity between the research methodology and the methods used to collect data? 4. Is there congruity between the research methodology and the representation and analysis of data? 5. Is there congruity between the research methodology and the interpretation of results? 6. Is there a statement locating the researcher culturally or theoretically? 7. Is the influence of the researcher on the research, and vice-versa, addressed? 8. Are participants, and their voices, adequately represented? 9. Is the research ethical according to current criteria or, for recent studies, is there evidence of ethical approval by an appropriate body? 10. Do the conclusions drawn in the research report flow from the analysis, or interpretation, of the data? |
|---|

Upon using the QARI instrument to appraise a number of our selected studies, we noticed that criterion 1 was rarely met, the philosophical perspective rarely being explicitly announced (even if implicitly perceptible). Criterion 6 seemed of secondary importance because our research question did not address any cultural issues vis-a-vis the researchers, and the congruence of their theoretical positions could be deduced through other criteria (1-5). In addition, the assessment of criterion 9 was often based on little information. We can explain this by the fact that this topic involves little exposure to ethical issues, except for the consent of the participants and the anonymization of their personal data, which seemed generally respected. It was therefore decided that the studies should meet a minimum of 6 out of the 7 remaining criteria to be included. After the quality appraisal, a final total of 51

⁴² Only the qualitative part of mixed-methods research was rated.

articles were included in the review, 30 as a result of the database search, and 21 from the follow-up hand search (see Fig.4, Moher et al., 2009).



Inspired from: Moher et al. (2009)

Figure 4. Flow diagram

3.3 Data extraction and analysis

After final selection of the studies to be reviewed, the next step was reading and in-depth analysis of the 51 included articles.

The first phase involved data extraction, in which all relevant information related to the study characteristics (participant characteristics and number of participants, number of schools, data collection methods) and contextual information (country, school level) was extracted from the 51 articles (Annexe C).

The second phase was coding, in which the key findings in each study with regard to how teachers learn in the workplace and how the workplace contributes to this learning were extracted and coded. The extracted data included participant quotes, authors' field notes and observations, and excerpts from documents, as well as authors' interpretations. Following Atkins et al. (2008), we did not differentiate between first-order constructs (e.g., participant quotes) and second-order constructs (e.g., themes developed by the authors of the selected studies) but considered all data as second-order constructs; our own findings can then be considered as third-order constructs. We used Strauss and Corbin's (1990) open, axial and selective coding procedures to inductively analyze the data from the 51 articles using Atlas.ti. The first open coding, advancing study by study and line by line in an iterative way, led to the identification of more than 60 empirical instances (codes; second-order constructs) related to a teacher's workplace or context (e.g., roles and positions, architecture, objects, culture and norms, time, etc.) and teachers' learning (e.g., activities, processes, actors, etc.) mentioned essentially in the results and discussion sections of the selected studies. Next, iterative axial and selective coding was conducted that grouped the codes into analytical topics and themes (see Fig.5). More specifically, the studies' findings were translated from one study to another to generate a new level of interpretation: we transcended the findings of individual studies and created higher order themes, what we are calling third-order constructs. Three higher-order themes were identified, each consisting of three sub-topics.

The synthesis undertaken in the third phase resulted in the development of an overarching understanding of the role of the workplace in teacher learning, that is, a line-of-argument synthesis.

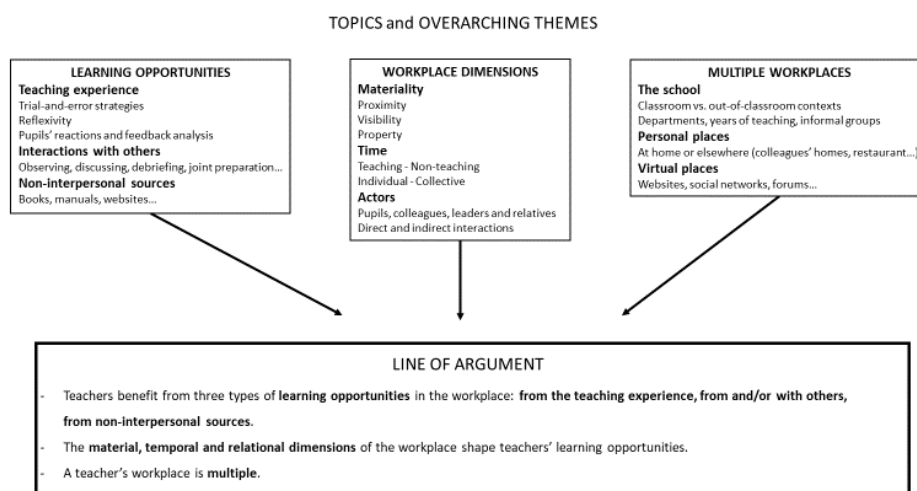


Figure 5. Coding and main results

4. Results

The 51 studies originated in 13 different countries (Annexe C). Most of them were conducted on the European continent (28) or in the United States (18). One study focused on the kindergarten level, 15 on elementary/primary schools, 20 on secondary schools, and 14 studies concerned multiple school levels (in one study the school level was not mentioned). In the majority of the studies, the main participants were teachers (beginning or experienced teachers, teacher-researchers, or head teachers); in 16 articles, other actors (principals, administrators, students, scholars) also acted as participants. The number of participants included in the qualitative studies ranged from 2 to 76 and the number of schools ranged from 1 to 20. The predominant data collection method were interviews (mainly individual interviews but also focus groups; $n = 49$), often coupled with observations and document analysis ($n = 30$). Six of the articles used a mixed-methods design, usually a case-study approach in which quantitative data served to identify participants for the qualitative study or to describe the case-study context. Based on our meta-ethnographic analysis, we were able to generate three main themes across the 51 studies, contributing to an expansive perspective on how teachers experience the role of the workplace in their professional learning: teachers' workplaces offer different types of learning opportunities (section 4.1), which are shaped by a variety of workplace dimensions (section 4.2), and occur in multiple workplaces within and outside the school building (section 4.3).

4.1 Workplace learning opportunities

Our analysis shows that the workplace is a source of different learning opportunities occurring during teachers' daily performance of their job, individually or while interacting with others, within their classroom, school or broader network, which lead to generating diverse types of knowledge. More specifically, teachers encounter three types of learning opportunity within their workplace: they learn from their day-to-day teaching experience, from and/or with others, and from non-interpersonal sources. However, those three types of learning opportunity were not addressed to the same extent within our selection of articles (Annexe D). Our analysis showed that workplace learning has been mainly studied in terms of teachers' social interactions ($n = 51$), presenting the workplace as a social place, and to a lesser extent as being the result of teachers' teaching practices ($n = 14$) or non-interpersonal sources ($n = 10$). Despite our broad definition of workplace learning (going beyond dichotomies), we found that the majority of the 51 studies considered the learning identified in the workplace as informal learning.

Teachers learn in the workplace through and about their individual actions (Annexe D). Given that teachers' core professional activity is teaching, we called this opportunity *learning from the teaching experience*. Learning from the teaching experience can occur through reflection on daily actions during classroom activities (e.g., adopting new teaching practices by trial and error, analyzing pupils' reactions), as well as through many other activities related to teaching practice (such as analyzing pupils' products, adapting lesson plans, etc.). For

instance, this type of learning opportunity was visible in the study by Flores (2005), who investigated teachers' views on their professional learning and the factors influencing it:

[...] teachers' processes and preferences of learning were mainly idiosyncratic and classroom-centred. They emphasised the importance of learning continuously, by reflecting on their own practices (a posteriori), by analysing students' reactions inside the classroom, by trying out new strategies that they have devised and by reflecting in practice [...]. (p. 502)

In this case, the source of learning is the teacher themselves; the process can be characterized as individual, since most of the time it is self-initiated and self-regulated (see, e.g., Ambler, 2016; Carlyon, 2015; Engvik, 2014; Flores, 2005; Horn, 2005; Lohman, 2003; Rytivaara & Kershner, 2012). In terms of types of professional knowledge, the studies showed how teachers essentially acquired *pedagogical knowledge* and *personal knowledge*⁴³ through these learning opportunities (i.e., in their daily actions as teachers and through reflection on their actions taking place within their workplace).

A second learning opportunity offered by a teacher's workplace occurs through social interactions, which we call *learning from and/or with others*. These social interactions concern not only colleagues (e.g., Ambler, 2016, Clement and Vandenberghe, 2000, Hoekstra et al., 2009), but also school leaders (Clement and Vandenberghe, 2001, Flores, 2006, Furner and McCulla, 2019; Grosemans et al., 2015; Wong, 2010, Zhang and Wong, 2018), external experts (Gao & Wang, 2014; Grosemans et al., 2015; Wong, 2010), student teachers (Admiraal et al., 2016; Hodkinson & Hodkinson, 2004a; Hodkinson & Hodkinson, 2004b), and even close relatives such as partners, children, parents, and so forth (Engvik, 2014; Fox et al., 2010). The diversity of actors with whom teachers interact appeared, for instance, in the study by Ambler (2016), who explored the opportunities for professional learning bound up in teachers' daily work in classrooms:

By pulling ideas together from the varied aspects of her work, Erin almost creates a list of things that were important for her learning. She starts by observing that having a teacher mentor was helpful, then she leaps from that thought to highlight how letting people know "how fantastic the job is" impacted on her learning. She also comments that she learnt "a lot" from having time outside her own classroom to work alongside other teachers on tasks like planning programs. (p. 6)

Studies consistently reported that these interactions occurred through multiple activities, ranging from spontaneous to more organized social gatherings (talking, sharing resources, collaborating, observing, taking teacher-leadership roles, and so forth). In particular, enactment of a teacher-leadership role could broaden and intensify teachers' social network, giving them access to new interactions and learning opportunities, as shown in the study by

⁴³ Following a model of teachers' professional knowledge inspired by Banks et al. (1999, p. 96) and Gess-Newsome (2002, p. 12), composed of interrelated and overlapping types of knowledge: subject-matter knowledge (concepts, methods of inquiry, vocabularies), general pedagogical knowledge (knowledge of learners and their characteristics, learning activities and assessment, classroom management, etc.), knowledge of educational context (workings of the classroom, organizational norms, local cultural discourses and habits, etc.) and personal knowledge (teachers' professional identity, self-efficacy, beliefs about teaching).

Lohman (2003), who investigated the type of work situations triggering public school teachers' engagement in informal learning:

In addition to teaching tasks, new leadership roles triggered engagement in informal learning among participating teachers. Leadership roles undertaken by the teachers included mentoring teachers, serving as chairs of departments, leading teacher study groups, and serving on school and district-wide committees. (p. 48).

This type of learning opportunity is in essence social, and can be self-initiated or not and self-regulated or not (e.g., Admiraal et al., 2016; Collinson, 2004; Gao & Wang, 2014). Through these social interactions, teachers can acquire all types of professional knowledge: from general pedagogical knowledge to subject-matter knowledge, knowledge of the context of teaching and personal knowledge, as one participant pointed out in the study by Datnow et al. (2013), who investigated teacher collaboration:

That's what we so want to get into is sharing lessons, sharing great ideas that the kids got, that the kids understood. "Hey I did this really cool lesson on character; try it! Hey I did this really great lesson on ambiguity; try it. Oh cool, you know my kids have already struggled with that. I'd love to try it." Who wouldn't want new strategies, new ideas? (p. 351)

Finally, a third learning opportunity present in the workplace consists in *learning from non-interpersonal sources*, in which the source of the learning is the wider professional field, without the teacher's direct interaction with others. In addition, this type of opportunity is usually mediated through written and/or visual (paper or digital) supports such as books and magazines, teaching curricula and datasets (Datnow et al., 2013; Popp & Goldman, 2016) or websites, social networks and forums (Engvik, 2014; Lohman & Woolf, 2001). These sources were seen to allow teachers to get new ideas for the preparation of courses: "Ideas for lessons came from the world around them, from art exhibitions, from books (the office was full of illustrated books), and [...] from the Internet" (Hodkinson & Hodkinson, 2004a, p. 25). This third type of opportunity is essentially individual (self-initiated and self-regulated), while the spectrum of what teachers can learn in this way is very broad (pedagogical knowledge, subject-matter knowledge, and personal knowledge), excluding only contextual knowledge.

Moreover, these three types of learning opportunity, although they rely on very different learning processes and may be independent, generally appear in practice and empirically to be interrelated, successive and/or simultaneous. In particular, learning through the teaching experience and learning from and/or with others are often closely entwined:

The teachers in this research developed understandings of their own learning in the act of conversation, through: juggling with words to make sense of their experiences; capturing and describing the details of the teaching situation so they could solve some of the problems that inevitably emerge in their practice; and explaining their actions to determine whether they were useful or made sense in the context of their teaching. (Ambler, 2016, p. 286)

Moreover, several studies emphasized that these learning opportunities can also be sequential; for example, discovering a new instructional method on the internet (learning from non-interpersonal sources), testing it in class (learning from the teaching experience)

and discussing it with a colleague (learning from and/or with others). In this regard, Collinson (2004) mentioned that “Many teachers [...] indicated that they need time to learn on their own before sharing with colleagues” (p. 321). Finally, the processes could be simultaneous, as with co-teaching (Rytivaara & Kershner, 2012), where learning through the teaching experience and from and/or with others occur together.

4.2 Dimensions of a teacher's workplace related to teacher learning

The second main theme that was present across the studies was the identification of a teacher's workplace as constituted by materiality, time and actors. More specifically, we identified three workplace dimensions that co-constitute teachers' learning opportunities: the material dimension (space and objects), the temporal dimension (time), and the relational dimension (actors).

4.2.1 Material dimension

Teachers' workplace learning is the result of an interaction between teachers and the workplace's material dimension, in terms of space (architecture, broader school environment) and objects present in this space (instructional tools, other work-related objects and non-work-related objects). Teachers work in specific spaces and with particular objects that actively shape and enact teachers' learning opportunities ($n = 18$ articles). Those articles show that the workplace (in terms of space and objects) is not a passive variable to be controlled, but is an active or mediating force in the process of teacher learning, by configuring what is perceived as teacher learning and by giving access to certain learning opportunities.

In the selected studies, we found that the *spatial aspect* was often embodied in the school building and its architecture: “However, the architecture of the two-year old winged two-storey building did not seem to encourage interactions between the teachers” (Jurasaitė-Harbison, 2009, p. 302), in its immediate outside infrastructure: “When we take kids outside, we can exchange a couple of words [...]” (Jurasaitė-Harbison, 2009, p. 307), or in its situation within the broader environment (rural-urban context, proximity to a university campus, etc.). Inside the school building, specific spaces such as classrooms, staff rooms and departmental offices attracted researchers' attention when they were studying teacher professional learning (Hodkinson & Hodkinson, 2003; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; Lisahunter et al., 2011). Other spaces such as hallways, corridors and staircases (Jurasaitė-Harbison, 2009; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010) and smoking rooms and libraries (Lohman, 2000) were also mentioned. The spatial aspect of the workplace appears specifically important with regard to a teacher's opportunity to learn from and/or with others (Lipscombe et al., 2020), because space (and the way it is constituted) stimulates (or not) interaction between teachers. A participant in the study by Fox et al. (2010), who investigated novice teachers' perceptions of workplaces in terms of support for their learning, had this to say:

The most important source of support is not a person but a place. During break time you go to the technicians' room, you have a cup of coffee and it's the informal conversations that you have that are really worth their weight in gold. (p. 222)

The material dimension of a teacher's workplace is moreover embedded in *objects*. These objects can be of different types: instructional artifacts such as programs (Halverson, 2003), books (Gaikhorst et al., 2019) or student achievement data (Datnow et al., 2013; Popp & Goldman, 2016), other work-related objects such as documents, computers, technology and desks (Lisahunter et al., 2011; Lohman, 2000) and non-work-related objects, for instance, coffee machines or armchairs (Hodkinson & Hodkinson, 2004a; Hodkinson & Hodkinson, 2003). We found that the presence of objects might prompt learning opportunities, among other things enabling interactions between colleagues (e.g., Hodkinson & Hodkinson, 2004b; Hodkinson & Hodkinson, 2003; Lisahunter et al., 2011). Other spaces within schools (besides a teacher's classroom) can be potential learning spaces and a teacher's encounter with a variety of objects can create learning opportunities:

There is a departmental tradition of spending breaks and lunchtimes in the art area office, [...]. The office contains coffee-making facilities and a microwave for cooking baked potatoes for lunch. The room is shared with some "resistant materials technology" staff, but is dominated by the artists and lined with shelves of art books. Thus, the art staff spend a lot of non-teaching time chatting together, often about work and work-related matters. (Hodkinson & Hodkinson, 2003, p. 10, p. 10)

A workplace's material dimension co-constitutes teachers' learning opportunities in three ways: through establishing a sense of proximity, of visibility and of property. The way a workplace is materially configured can create physical *proximity* or distance between colleagues or make certain instructional material more or less accessible. While proximity between colleagues seemed to offer potential learning opportunities, distance was perceived as an obstacle:

When Sonny wasn't on playground duty or running lunchtime sport, a rare event, he enjoyed visiting the common 'staffroom' for lunch. It was in these infrequent visits to this space that he befriended the other school specialist teachers [...]. While Sonny felt quite independent in his development as a PE teacher, the little time spent with other specialist teachers provided reassurance and aided his understanding of what it meant to be a specialist teacher in this very particular context. (Lisahunter et al., 2011, p. 38, p. 38)

The material dimension of the workplace can also shape teachers' access to learning opportunities through establishing *visibility*. The visibility of other teachers' actions or other teachers' products constitutes a learning opportunity, as when teachers see their colleagues teach or work (direct interactions) or see the products of other teachers' pupils' (indirect interaction):

Dissimilarly, the Lithuanian school, even though it spanned multiple floors, did not seem to have strict borders between classrooms and other school areas – all spaces seemed to reflect students' and teachers' creativity and initiative. The teachers seemed to feel free and welcome to visit other classrooms, stop by and talk in the hallways [...]. (Jurasaitė-Harbisson & Rex, 2010, p. 272, p. 272)

Finally, the workplace configures teacher learning through the sense of *property*. The fact that, in a school, some spaces or objects are used exclusively by one teacher (personal materials) or used by more than one teacher simultaneously or in succession (collective materials) also shapes teacher learning. Having classrooms dedicated to specific disciplines or grades is another example of this type of characterization. Both personal and collective spaces or objects have a possible role in teachers' work and teacher learning:

[...] the value expressed by the teachers of respecting classrooms as unique, personal spaces that did not encourage colleagues to visit each other informally. (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010, p. 272, p. 272) ; The reworking of, addition to, and sharing of resources is explicitly encouraged, a value clearly immersed within the staffroom context across all subject areas. To Angel, the physical layout of the space embodies and encapsulates this strong sense of openness, cooperation and collaboration between teachers, regardless of teaching areas, giving access to an invaluable resource, other teachers. (Lisahunter et al., 2011, p. 39–40)

More specifically, as this characterization includes valuing of privacy and closeness (personal places) or of collectivity and openness (collective places), different learning opportunities are encouraged or discouraged in these spaces.

4.2.2 Temporal dimension

A teacher's workplace is characterized not only by its material dimension shaping teacher learning, but also by a temporal dimension ($n = 23$ articles). The use of specific spaces and objects occurs at specific moments within teachers' schedule. We identified two characterizations of teachers' time that were related to teacher learning.

First, we distinguished between *teaching* and *non-teaching time*. Teaching time concerns the formal moments allocated for teachers to teach pupils, usually in the classroom, and non-teaching time refers to those moments teachers spend without contact with their pupils. In terms of teacher learning, non-teaching time appears to be a relevant moment to foster social interactions: "The principal organized the schedule so that the teachers of the same grade level had common preparation time to encourage getting together for informal learning as well as other designated purposes" (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010, p. 273). Although the division between teaching and non-teaching time seems evident, overlap between the two was also noted:

[Teachers] spent much of their non-teaching time together, in the classrooms or in the office used for lunch and breaks as well as administration. By arrangement some pupils stayed in to get on with art work during lunch times, but had to be supervised by a teacher. (Hodkinson & Hodkinson, 2004a, p. 25, p. 25)

Second, teachers' time is made up of *individual* and *collective time*. Individual time is when teachers work alone and collective time is when teachers are working in interaction with at least one other person. Individual and collective time may be related, as described by Collinson (2004):

Many teachers in this study indicated that they need time to learn on their own before sharing with colleagues. [...] Henry's comment was the representative of the sample, "[If] I had time to learn more, I would be inclined to share more." (p. 322)

The characterization of teachers' time as teaching or non-teaching and individual or collective enables better understanding of how teachers' time is related to their learning. The studies identified the importance of structuring collective time for teachers to be able to work together. Several researchers (Datnow et al., 2013, Tallman, 2019; Lipscombe et al., 2020; Rytivaara & Kershner, 2012; Schei & Nerbø, 2015; Scribner et al., 2002) gave attention primarily to non-teaching collective working time, while providing such time was identified in the study by Admiraal et al. (2016) as key for teachers' workplace learning "[...] practicalities such as scheduled time and rooms for teachers to collaborate and share practices and insights are mentioned by all stakeholders as THE condition for teacher professional learning" (p. 294). At the same time, researchers reported a lack of this type of experience: "The lack of time for teacher interactions and dialogue seems to reinforce low expectations for teachers to learn from and share with colleagues" (Collinson, 2004, p. 327), with regard to both duration and frequency (Carpenter, 2018).

The studies also showed how teachers' time is frequently related to the school's culture and/or due to the school principal, who would "structure" teachers' time (Carpenter, 2015). Nevertheless, some researchers (Collinson, 2004; Engvik, 2014) noticed that these structured moments concerned only the visible or official part of teachers' time. Indeed, the temporal dimension brings to the forefront the idea of learning occurring outside the organized temporal structure for learning: "Most of teachers' learning and sharing appeared to occur at home or at school after classes, on weekends or during vacation time" (Collinson, 2004, p. 327). In this regard, the data insisted on the blurred boundaries, for some teachers, between their personal and professional lives: "I come in on the weekends, three or 4 h at least on Sunday. And, I am not the only who does that" (Lohman, 2000, p. 90).

4.2.3 Relational dimension

Finally, in all the selected studies, a teacher's workplace was presented as a social place ($n = 51$). The studies highlighted how a teacher's workplace is constituted by the presence of actors who are related to each other through social interactions, and as such create opportunities for teacher learning (see 3.1). In the selected studies, the principal interactions studied were between *colleagues or with leaders*, whereas, as noted earlier, teachers also interact with *pupils, experts and relatives*. The analysis of the relational dimension brought out two elements: first, this dimension includes direct and indirect interactions, and second, these interactions are prompted by the workplace or by the teachers themselves.

By sharing the same workplace, actors are offered both direct and indirect interactions. *Direct interactions*, for instance, between colleagues (Ancess, 2000, Attard Tonna and Shanks, 2017; Collinson, 2004; Engvik, 2014; Flores, 2004, Moraal et al., 2020; Ghani et al., 2020; Horn & Little, 2010; Jurasaitė-Harbison, 2009; Lisahunter et al., 2011; Loizou, 2014, Shanks et al., 2012), consist of talking, discussing documents, collaborating, observing a colleague teaching, and so forth. *Indirect interactions* include observing a colleague's

classroom arrangement (see 4.2.1. Material dimension), hearing them having a discussion in the staff room (Lisahunter et al., 2011), or glimpsing their pedagogical materials or pupils' products (Jurasaitė-Harbison, 2009). Even though both types of interaction constitute potential learning opportunities, most of the selected studies focused exclusively on direct interactions, while indirect ones were rarely mentioned. A possible explanation could be that these indirect interactions are harder to identify empirically, escaping the attention of both the researchers and the actors involved.

This relational dimension depends on both the school workplace and the teachers themselves. At the school level, the joint presence of actors can provoke interactions. The school organization can be structured in such a way that teachers engage in one or more groups or social networks (for example, grouped by subject departments, grade level, specific projects) where they interact and potentially learn with and/or from others. Organized arrangements such as leadership positions (Carpenter, 2015; Ghani et al., 2020), formal moments for collaboration (Collinson, 2004), mentoring (Carlyon, 2015; Engvik, 2014; Lofthouse & Thomas, 2017) or the implementation of professional learning communities (Carpenter, 2018; Halverson, 2003; Wong, 2010; Wood, 2007) can be created to prompt teacher learning opportunities. Furthermore, the relational dimension appeared in pedagogical and organizational arrangements such as co-teaching (Rytivaara & Kershner, 2012) or transitions between grade levels (Carlyon, 2015) that multiply the potential interactions with colleagues or with pupils, and as such, the potential learning opportunities. In addition, teachers themselves, based on individual agency and characteristics, also prompted interactions that were not necessarily configured by the school organizations: by participating in informal groups (de Lima, 2007) based on friendship, for instance, or external relations and social networks such as with relatives, former fellow students in initial teacher training, or experts (Engvik, 2014; Lohman & Woolf, 2001; Wong, 2010).

4.3 Teachers' multiple workplaces

Whereas in the majority of the studies, a teacher's workplace was defined as being the school workplace, the third and final theme indicates that this school workplace is less monolithic or homogeneous than often presented. This heterogeneity is visible first within the school organization. Four studies, when talking about the school as a workplace in relation to teacher learning, distinguished between what happens within the classroom and what happens outside the classroom, for instance, in the staffroom (Carlyon, 2015; Flores, 2005; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; Koffeman and Snoek, 2018, Levine and Marcus, 2010). Other studies ($n = 7$) highlighted that the school is composed of different sub-organizations, embodied in subject departments, grade levels or informal groups (Datnow et al., 2013; de Lima, 2007; Engvik, 2014; Hodkinson & Hodkinson, 2004b; Hodkinson & Hodkinson, 2003, Jurasaitė-Harbison, 2009). These particular "social subcultures" (de Lima, 2007, p. 288) contributed to determining teacher learning and shaping teachers' opportunities for workplace learning:

Ana's positive view of the school's impact upon her development also stemmed from her membership of an informal group of staff in the school who came from different departments and which she regarded as the "core group" in the school. (de Lima, 2007, p. 291, p. 291)

This implies that within the same school, some teachers may have access to different learning opportunities than others, depending on the sub-organizations to which they belong.

Heterogeneity is also visible outside the school as a workplace. Teachers' workplace learning is not limited to their professional functioning within the school. Five studies identified how a teacher also learns in two additional types of places: personal places (Ambler, 2016; Engvik, 2014; Fox et al., 2010; Lohman, 2000; Lohman & Woolf, 2001) and virtual places (Engvik, 2014; Lohman, 2000; Lohman & Woolf, 2001). Concerning *personal places*, researchers mentioned the persons inhabiting these places – family and friends, former fellow students in initial teacher training (Ambler, 2016; Engvik, 2014; Fox et al., 2010) – and stipulated that the contacts with these persons happen during teachers' "own time" (Collinson, 2004, p. 327). Engvik (2014), for instance, showed how these personal places might provide help for resolving particular job-related challenges or reflecting upon their role and responsibilities as a teacher. Within these personal places, distance from the school creates a safe context in which teachers can reflect upon certain issues and learn:

You can talk about your job in two ways, [...]: First we have former co-students, [...] and with whom you just talk about educational challenges. In the other networks outside school [...] you can take a step back, you can talk with them about your role as a teacher. (Engvik, 2014, p. 464, p. 464)

A teacher's workplace is not only a physical place, but can also be a *virtual place*. Concerning virtual places composed of websites, forums, and digital social networks, researchers (Engvik, 2014; Lohman, 2000; Lohman & Woolf, 2001) observed that these help teachers to develop their practice by providing them with new instructional ideas and teaching material: "Anne is very active on the internet, blogging and browsing for subject, resources and discussions on and exchange of teaching experiences" (Engvik, 2014, p. 463). These online social networks also enabled an increase in interactions with colleagues and with external experts (Lohman & Woolf, 2001).

5. Conclusion and discussion

The objective of our meta-ethnography was to obtain an expansive understanding of a teacher's workplace and its role in the process of teachers' professional learning.

Based on our findings, we propose as our line of argument (Noblit & Hare, 1988) that a teacher's workplace gives access to three types of learning opportunities and that the workplace shapes these opportunities through its material, temporal, and relational dimensions. In addition, we suggest considering a teacher's workplace as multiple. A teacher's workplace cannot be reduced to what happens within the school building; teachers also work in personal and virtual places. Moreover, the school workplace is not a single place; the environment itself is multiple, as teachers function in a variety of suborganizations. This multiplicity of the teacher workplace needs to be considered when studying TWPL, as

teachers are confronted with different and interacting learning opportunities in these multiple places.

This line of argument brings to the fore several important theoretical considerations. We started this review study by problematizing the adoption of a fragmented approach towards teachers' workplaces when studying TWPL. Instead of considering a teacher's workplace in terms of conditions to be managed, our review invites the conceptualization of the workplace as actively co-constituting teacher professional learning. The workplace is both a social (characterized by its relational dimension) and spatial place. This implies that workplace learning is not only about a teacher having social "human-human" interactions (with colleagues or pupils, etc.), but also about a teacher working within an environment that shapes their space and time for learning ("human-workplace" interactions). In this sense, the workplace provides the teacher with clues about how to perform professional acts; Billett (2001) evoked in this regard the "indirect guidance" (p. 35) offered by the physical environment. This invites considering the workplace through a spatial paradigm (McGregor, 2003, 2004a, 2004b; Nespor, 1997, 2002). Space is not a neutral container determined by physical attributes, but is an active element that shapes the learning opportunities to which teachers have access, including through proximity, visibility, and property.

Our integrative ambition led us to question the premise, generally taken for granted in TWPL research, that a teacher's workplace is the school. Thinking of the teacher's workplace as multiple or multi-spatialized refers to the new forms of work organization (Geary, 2003; Kelliher & Richardson, 2012) that have emerged, notably due to the arrival of information and communication technologies (Halford, 2005; Regan & Delaney, 2011), such as working at home, teleworking, shared offices, and so forth. These new forms of work have been studied for numerous professions and have received renewed attention since the COVID-19 crisis (Felstead & Reuschke, 2020). However, these forms of work organization are part of the historical and traditional organization of teachers' work in many educational systems, in which teachers spend almost half of their working time (especially for secondary teachers) outside the school (OECD, 2021). Nevertheless, the phenomenon of teachers' multi-spatialized work is still rarely considered in TWPL research, which ignores how these contexts and their resources are interrelated, and as such, together determine teacher professional learning (Maxwell, 2014). While boundary processes between schools and other contexts have been studied for particular groups of teachers, such as VET teachers (between VET schools and work contexts; Andersson & Köpsén, 2019) or in partnerships between schools and universities (Daza et al., 2021), we think it would be worthwhile to analyze such boundary processes for teacher professional learning in general. In this sense, following Clandinin and Connelly (1996) and more recently Wenger-Trayner et al. (2014), we suggest adopting the "landscape" metaphor to describe the context of knowledge and learning. This metaphor allows description of a teacher's learning environment as composed of multiple places or communities of practice through which the teacher makes an individual journey. In this sense, the landscape metaphor seems promising for studying teachers' multiple workplaces, the learning opportunities teachers encounter in these workplaces and the interrelations among them.

Our review also contributes to our understanding of what types of learning opportunities are offered by the workplace. Our three-way typology confirms the learning models developed by other researchers: learning from oneself, from others, and from non-interpersonal sources (Noe et al., 2013); doing, experimenting, and reflecting; learning from others in interactions and learning from others without interaction (Meirink et al., 2007); and practice, social context, and theory (Koffeman & Snoek, 2018). Koffeman and Snoek's (2018) typology is the most closely related to ours in considering that the type of learning ranges from the most specific and personal experiences, which Koffeman and Snoek (2018, p. 462) called “first-hand experience”, to the most general and abstract “third-hand experience”. Our results invite broadening the definition of third-hand opportunities, by going beyond the use of theory or what is termed theoretical knowledge. Nowadays, teachers also access other types of knowledge, for example, in books and magazines or through social media platforms where other teachers or instructional influencers create content and share practical knowledge (Marcelo & Marcelo, 2021; Shelton et al., 2020). Therefore, it is important to capture the diversity of third-hand experiences that are being increasingly used by teachers, due to the growing amount of instructional material available online (Wahlstedt et al., 2008).

We end this article with a reflection on our study's limitations and present potential avenues for research, policy and practice.

As any exercise in synthesis involves making choices, our keyword search strategy presented evident limits. By using keywords focusing on the teacher's *workplace*, the selection of 51 articles reflects only a part of the literature on TWPL. Our syntax led to the inclusion of studies in which the school as workplace was the central learning context, ignoring other contexts in which teachers learn. This explains why studies on learning happening outside the school workplace and learning in virtual contexts (e.g., Beilstein et al., 2021; Borko et al., 2010; Ernest et al., 2013; Hilli, 2020) were absent from our selection. Moreover, teacher learning through formal learning activities in schools (Postholm, 2018) was also absent from our selection. Even though there is a call for overcoming dichotomies, research on teacher learning has only recently begun shifting towards a nuanced approach. Insofar as a review study is a retrospective act, it presents the dominant focus up until now on informal learning within TWPL. Future review studies could address this gap related to our research syntax, by focusing particularly on the role of out-of-school places in teacher learning and formal learning within school contexts.

Considering a teacher's workplace as multiple invites researchers to study the interdependencies of these places and the learning opportunities they encompass. In this sense, conceptualizing teacher learning as an individual network of learning opportunities that must be considered in relation to the collective learning within the school seems a promising avenue for researchers. Our three-way typology for understanding TWPL, moreover, invites studying to what extent and how teachers *generate* learning opportunities within and outside of their school that complement the formal opportunities. Finally, our meta-ethnographic study could inspire those responsible for teacher workplace learning to see the school workplace through a broader lens. Instead of focusing on certain conditions,

our synthesis invites school actors to critically study the workplace's material, temporal and relational configuration, and the interplay between these dimensions. In addition, this synthesis might provide useful information for policymakers in reflecting on how to connect learning opportunities outside the school with professional practice within the school.

Chapitre 6

Étude phénoménologique

La littérature scientifique et les politiques de développement professionnel des enseignants de nombreux pays se focalisent sur l'établissement scolaire et son collectif enseignant comme vecteur d'apprentissage professionnel (entre autres via la communauté d'apprentissage professionnelle). Notre étude phénoménologique interroge la place de l'établissement scolaire au sein des multiples opportunités d'apprentissage offertes aux enseignants et ce, en adoptant une vision élargie et multispatialisée du lieu de travail des enseignants. Les résultats de l'analyse de 37 entretiens individuels d'enseignants expérimentés invitent à penser l'apprentissage professionnel des enseignants comme une trajectoire au sein d'un paysage d'apprentissage professionnel. Les enseignants y effectuent une trajectoire individuelle ou collective et l'établissement scolaire peut y occuper une place centrale dans le cas d'une trajectoire collective *organisationnelle*.

Mots-clés

Développement professionnel, apprentissage en situation de travail, approche qualitative, profession enseignante, établissement scolaire

Référence

Enthoven, S, März, V., & Dupriez, V. (soumis à la *Revue française de pédagogie*) Trajectoires d'enseignants au sein d'un paysage d'apprentissage professionnel : recherche phénoménologique sur l'apprentissage en situation de travail des enseignants.

Etude phénoménologique

1. Introduction

La société de la connaissance et la globalisation (Cornali & Tirocchi, 2012) ont conduit à reconsidérer la place de l'apprentissage dans la vie des individus. Face à l'injonction de « l'apprentissage tout au long de la vie » (Commission européenne, 2001; OCDE, 2003), il faut acter une forme d'expansion de la sphère éducative (Vanden Broeck, 2021) à la fois dans le temps (bien au-delà d'une formation initiale à un métier) et dans l'espace (de multiples lieux deviennent propices à des opportunités d'apprentissage).

La profession enseignante ne fait pas exception à cette évolution (Maroy, 2006). En effet, l'appel général au renforcement du développement professionnel des enseignants (Brodeur et al., 2005; Galand & Dellisse, 2021; Hoekstra & Korthagen, 2011) – DPE – trouve son origine dans le fait que la formation initiale des enseignants n'est plus considérée comme suffisante pour réaliser une carrière à long terme dans des contextes scolaires en constante évolution. On attend des enseignants qu'ils apprennent et se développent professionnellement tout au long de leur carrière (Maulini, 2021). Leur développement professionnel (DPE) est dorénavant considéré comme un levier important d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs.

Dans ce contexte, après des décennies consacrées à l'apprentissage par la formation – organisée de façon ponctuelle, à l'extérieur des établissements, dans une perspective d'apprentissage individuel – (Borko et al., 2010; Putnam & Borko, 2012), un nouveau paradigme de DPE (Borko et al., 2010; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Stein et al., 1999) voit progressivement le jour, depuis les années 90, basé sur une approche davantage ancrée dans la réalité du terrain – en classe et dans l'école. Les dispositifs ont commencé à quitter les instituts de formation pour s'implanter (au moins partiellement) dans les établissements scolaires. Ainsi, les chercheurs ont montré que les pratiques pédagogiques des enseignants (Ria, 2009; Saujat, 2007) et les interactions avec les pairs et les supérieurs (Bridwell-Mitchell & Cooc, 2016; Gerken, 2016; Spillane et al., 2017; Vangrieken et al., 2015) sont à considérer comme un vecteur valable de DPE. Ces travaux sur le champ scolaire s'inscrivent dans une tendance beaucoup plus large valorisant les apprentissages en situation de travail (Bourgeois & Mornata, 2012), qualifiés en langue anglaise de *workplace learning* (Fenwick, 2008; Jacobs & Park, 2009).

Les politiques de DPE ont abondé dans le même sens et les réformes qui misent sur l'établissement scolaire et son collectif enseignant en particulier, pour favoriser l'apprentissage en situation de travail des enseignants (ASTE), se sont généralisées. Ainsi, les invitations ou injonctions au travail collaboratif au sein des établissements (Marcel et al., 2007) ou à la mise sur pied de « communautés d'apprentissage professionnelles » (Labelle et al., 2020) se sont multipliées dans nombre de systèmes éducatifs.

Ces réformes œuvrent implicitement à l'émergence d'une double représentation normative, d'une part celle de l'établissement scolaire comme le lieu privilégié d'apprentissage professionnel des enseignants et d'autre part, celle des collègues directs comme coapprenants prioritaires. En ce sens, les établissements sont étudiés par les chercheurs comme des environnements plus ou moins « riches » (Rosenholtz et al., 1986), « collaboratifs » (Hargreaves, 1994), « soutenant » (Flores, 2005) ou encore « restrictifs » ou « expansifs » (Fuller & Unwin, 2006; Hodkinson & Hodkinson, 2005) en termes d'ASTE. Des conditions organisationnelles propices à l'ASTE (Admiraal et al., 2016; Imants & van Veen, 2010; Louws et al., 2017) sont identifiées, en distinguant des conditions « culturelles » (pratiques de collaboration, valeurs communes, climat, collégialité...) et « structurelles » (gestion des temps de travail, des espaces, des ressources, des tâches...).

La lecture de ces travaux sur l'ASTE, qui distinguent souvent l'apprentissage en classe et l'apprentissage auprès de collègues, fait toutefois regretter que les chercheurs se restreignent souvent à ce qui se passe au sein de l'établissement scolaire. Alors que de multiples travaux ont montré les difficultés à faire collaborer les enseignants (Barrère, 2002; Dupriez, 2015) et à rendre leur travail visible aux yeux de leurs pairs (Darling-Hammond & Richardson, 2009), le travail réalisé en dehors de l'établissement (Jarty, 2011) – et les opportunités d'apprentissage potentielles qui y résident – sont encore davantage invisibilisés.

Comme suggéré par Billett (2001) ou Bourgeois et Mornata (2012), nous pensons au contraire qu'il est nécessaire d'adopter une vision élargie du lieu de travail et d'étudier de manière articulée l'apprentissage qui a lieu dans les multiples contextes spatiaux et temporels dans lesquels les travailleurs (dans notre cas, les enseignants) exercent leurs activités professionnelles. Cette option s'avère d'autant plus pertinente pour l'analyse de l'ASTE que, dans de nombreux systèmes éducatifs (OCDE, 2021; Tardif & Lessard, 1999), le travail enseignant ne s'effectue que partiellement à l'école. L'établissement scolaire est en effet souvent le lieu consacré en priorité au travail en classe avec les élèves. Les autres tâches (recherches documentaires, préparation de cours, corrections...) sont souvent rendues « invisibles » car elles se font « hors les murs » (Jarty, 2011), généralement au domicile des enseignants.

La présente étude a donc pour objectif d'appréhender l'ASTE dans les multiples lieux où les enseignants effectuent des tâches professionnelles. Plus précisément, nous souhaitons identifier 1) les opportunités d'apprentissage dans lesquelles les enseignants s'engagent, 2) les conditions spatiotemporelles de ces opportunités, et 3) la place des établissements scolaires face à ces opportunités et les apprentissages qu'elles génèrent.

2. Référents théoriques

2.1 Apprentissage en situation de travail des enseignants

À la suite de Billett (Billett, 2001b, 2004, 2009), l'ASTE est ici appréhendé comme une « coparticipation » (fig.6). L'apprentissage est le résultat de l'interaction entre d'une part,

des « pratiques de travail » et leurs dimensions contextuelles (artéfacts, outils, buts, valeurs, normes...) et d'autre part, les caractéristiques individuelles des travailleurs (valeurs, rapports aux savoirs, préférences...).

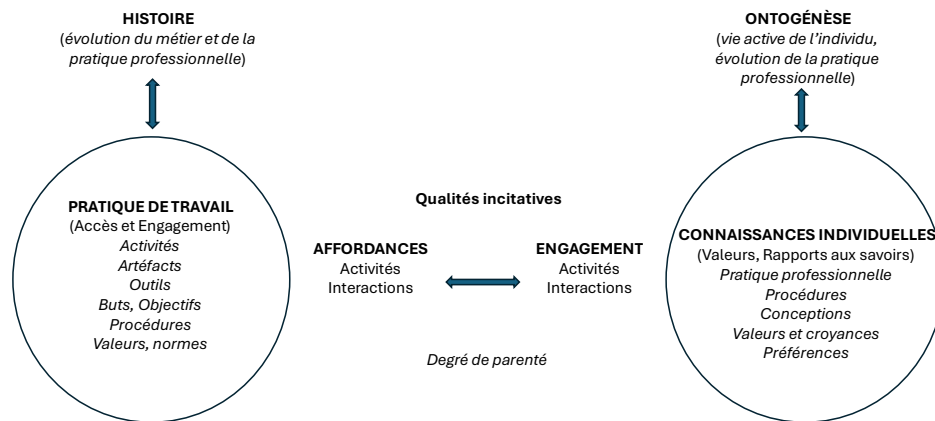


Figure 6. Modèle de la « coparticipation » (Billett, 2009, p.54)

Ces deux pôles forment la base du processus d'apprentissage au travail de la façon suivante : les pratiques de travail, vues comme le résultat d'une « histoire » de la profession, mettent à disposition du travailleur des opportunités d'apprentissage (OA, que Billett nomme affordances) dans lesquelles ce dernier décide de s'engager ou non suivant ses caractéristiques individuelles. Des facteurs personnels tels que les priorités (pécuniaires, intellectuelles...) ou centres d'intérêt ainsi que les valeurs et croyances guident le degré d'engagement des individus. C'est donc moins l'existence d'une opportunité d'apprentissage que la perception qu'en ont les travailleurs qui s'avère significative quant à leur engagement, ce qui, concernant les enseignants, est confirmé par Hoekstra et ses collègues (2009) ainsi que par Louws et ses collègues (2017). Par ailleurs, Billett précise que, pour qu'il y ait engagement, le travailleur doit aussi avoir accès à des OA, ce qui n'est pas toujours le cas, pour les novices notamment (2002b).

À partir du modèle de la *coparticipation*, la synthèse de la littérature de Enthoven et al. (2023) a abouti à l'identification de trois types d'opportunités d'apprentissage : apprendre 1) par *l'expérience pédagogique* ; 2) par *autrui* et 3) par *des sources non-interpersonnelles*. Plus précisément, apprendre par *l'expérience pédagogique* repose sur l'apprentissage résultant de l'action pédagogique en interaction directe ou indirecte avec les élèves. Dispenser les cours mais aussi les préparer ou corriger des évaluations font partie des pratiques qui relèvent de cette première OA. L'OA est à saisir spontanément et individuellement par l'enseignant dans ses actions pédagogiques et ses interactions avec les élèves par des processus d'essai-erreur, d'interaction, de réflexivité. Apprendre *par autrui* suggère un processus centré sur l'interaction avec autrui, autre que les élèves, notamment un collègue, la direction, un

stagiaire, un proche, un formateur...). L'OA est ici alimentée par l'interaction entre l'enseignant et d'autres adultes, et repose sur des processus diversifiés : échange informel ou formel, debriefing, collaboration, mais aussi des processus d'observation et/ou d'imitation. Enfin, apprendre par *des sources non-interpersonnelles* suggère l'apprentissage via la réception ou l'appropriation d'informations (écrites ou visuelles) qui sont transmises par des supports (matériels ou virtuels) tels que des manuels, des magazines ou des sites internet, des blogs, etc. La source de l'apprentissage est donc non-interpersonnelle, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'interaction ou d'échange direct entre individus mais que l'interaction est médiée par un support.

Cette définition suggère que ce sont avant tout les *pratiques de travail* qui fournissent les OA aux travailleurs plutôt que le lieu de travail. En référence à notre problématique, ce déplacement de l'attention d'un *lieu* (de travail) précis (par exemple l'établissement scolaire) vers les *pratiques* permet de nous intéresser à la multiplicité des lieux dans lesquels ces pratiques sont mises en œuvre, ce que nous précisons ci-dessous.

2.2 Les espaces et les temps du travail enseignant

Pour opérationnaliser les concepts d'espace et de temps des enseignants, nous empruntons la notion de travail « multispatialisé » à Chabault & Martineau (2018), c'est-à-dire des pratiques de travail menées dans de multiples espaces et temps (appelés conditions spatiotemporelles par la suite). Ce terme, issu des sciences de gestion, répond à des considérations sur les nouvelles formes d'organisation du travail engendrées par l'arrivée des technologies de l'information et de la communication (TIC), par exemple le travail à distance, les espaces de *coworking* ou le travail mobile. Alors qu'auparavant, le travail avait souvent lieu dans une « unité de temps, de lieu et d'action » (Taskin, 2010, p. 61), cette unité est aujourd'hui largement contestée par ces pratiques plus récentes qui bousculent les espaces et les temps de travail traditionnels. Alors que beaucoup d'études sont menées sur le temps de travail des enseignants, ce concept, davantage axé sur l'espace, nous semble pertinent. Dans beaucoup de systèmes éducatifs en effet, la profession enseignante est depuis très longtemps multispatialisée et cet état de fait apparaît parfois comme un impensé, un allant de soi, comme l'explique Jarty (2011). Au-delà de la multispatialité, nous sommes également attentifs au processus de « virtualisation » (Silva & Ben Ali, 2010) du travail, que nous définissons comme le transfert de pratiques professionnelles, via des outils issus des nouvelles TIC, d'un environnement physique vers un environnement virtuel⁴⁴, notamment des échanges via des plateformes numériques, des dispositifs d'enseignement numérique, des bulletins en ligne, des recherches pédagogiques sur les réseaux sociaux, etc.

⁴⁴ Voir Vitali-Rosatì (2009) pour un approfondissement terminologique.

3. Éléments méthodologiques

3.1 Questions de recherche

L'objectif général de cette recherche est d'appréhender l'ASTE dans les multiples lieux où les enseignants effectuent des tâches professionnelles (c'est-à-dire dans le contexte d'un travail multispatialisé). Plus précisément, nous posons les questions de recherche suivantes :

- Dans quelles opportunités d'apprentissage les enseignants s'engagent-ils ?
- Quelles sont les conditions spatiotemporelles de ces opportunités d'apprentissage ?
- Quelle est la place des établissements scolaires face à ces opportunités d'apprentissage et les apprentissages qu'elles génèrent ?

3.2 Participants

Nous avons ciblé dans cette recherche les enseignants expérimentés – de 10 à 25 ans d'expérience – afin d'identifier les représentations des individus qui disposent à priori d'un accès et de possibilités d'engagement vis-à-vis des OA (Billett, 2002). En outre, par ce critère de sélection, nous évitons de comparer des enseignants qui se trouvent à des stades de carrière différents, présentant des enjeux d'apprentissage spécifiques tels que l'insertion socio-professionnelle pour les novices ou la sortie du métier pour les enseignants en fin de carrière (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

37 enseignants expérimentés volontaires de 31 écoles secondaires (élèves de 12 à 18 ans) de Belgique francophone ont participé à cette étude⁴⁵. Le recrutement a eu lieu par des annonces sur les réseaux sociaux et l'échantillon s'est constitué progressivement par effet *boule de neige*. Au sein de l'échantillon, nous avons veillé à diversifier les profils en termes de discipline enseignée, de niveau d'enseignement (secondaire inférieur/supérieur), de filière (générale/technique/professionnelle), d'ancienneté et de genre (Annexe E). Les participants ont été anonymisés par un code (ou par un pseudonyme dans les portraits de la section 4.3).

3.3 Méthode et outil de récolte de données

Étant donné la visée compréhensive de cette recherche, nous avons opté pour une approche phénoménologique (Creswell & Poth, 2016) qui nous a permis de comprendre en profondeur comment des enseignants expérimentés vivent et perçoivent au quotidien le phénomène d'ASTE dans le cadre de leur travail multispatialisé et d'y identifier la place de l'établissement scolaire. Les données ont été collectées sur base d'entretiens semi-directifs qui ont duré entre une heure et une heure trente. Le caractère semi-directif de l'entretien a permis de récolter un matériau comparable tout en permettant à de nouveaux éléments d'émerger de façon inductive. Étant donné la crise sanitaire engendrée par le COVID-19, les entretiens ont été menés quasi-exclusivement à distance via des plateformes de réunion en ligne.

⁴⁵ Les participants ont été interrogés par le premier auteur de cet article ou par une étudiante en maîtrise.

Nous nous sommes librement inspirés de l'approche par *incidents critiques* (Billett & Le, 2022; Kelchtermans, 2001) – considérés comme des moments denses, problématiques ou imprévus et appelés « événements » dans le guide d'entretien – pour cibler ce que les enseignants perçoivent comme des OA rencontrées dans leur quotidien professionnel (dans lesquelles ils se sont engagés) et leur perception des apprentissages qui en découlent.

Le guide d'entretien (Annexe F) comportait cinq grandes questions concernant : 1) les événements majeurs d'ASTE (rencontres, projets, formations, outils...) survenus depuis le début de la formation initiale (question préparée en amont de l'entretien); 2) les événements identifiables par l'enseignant au cours des deux-trois dernières semaines ; 3) les conditions spatiotemporelles de ces événements ; 4) les OA que l'enseignant voudrait saisir mais qu'il n'a pas encore eu l'occasion de saisir et 5) les représentations de l'enseignant quant aux OA *internes* et *externes* à leur établissement scolaire. Chacune de ces questions a fait l'objet de sous-questions de relance et d'approfondissement. Le guide d'entretien a été testé à trois reprises avant d'être validé définitivement.

3.4 Analyse des données

Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Après chaque entretien, une synthèse succincte a été rédigée, basée sur les notes d'entretien et les éléments significatifs. Un tableau récapitulatif a été créé, répertoriant, pour chaque enseignant, les OA identifiées et les représentations des conditions spatiotemporelles. Ensuite, comme recommandé par Kaufmann (2016), nous avons fonctionné en deux étapes. D'abord, dix entretiens denses ont été analysés. Ils ont été codés de façon ouverte (Lejeune, 2019; M. B. Miles & Huberman, 1994) puis ont fait l'objet d'une analyse verticale (intra-cas) approfondie (Miles & Huberman, 1994), conduisant à des synthèses intermédiaires individuelles. Ensuite, une analyse comparative de ces dix premiers entretiens, par la technique de la comparaison constante (Strauss & Corbin, 1990), a identifié des similitudes et des différences quant aux OA, aux conditions spatiotemporelles et à l'engagement des enseignants. Les 25 entretiens restants ont été analysés à la lumière des analyses précédentes, atteignant ainsi la saturation des données. Toutes les étapes ont été validées par le chercheur principal et deux cochercheurs.

4. Résultats

4.1 Les opportunités d'apprentissage

En réponse à notre deuxième question, chaque enseignant interrogé a mentionné au moins une OA au contact des élèves, c'est-à-dire *par l'expérience pédagogique*, qui a eu lieu au cours des semaines qui avaient précédé l'entretien. D'après eux, cette OA se présente tant dans des situations pédagogiques habituelles (une question d'élève, un débat en classe, la correction d'un travail...) que dans des situations inhabituelles soit par le contexte (un changement d'attribution, une séance individuelle avec un élève, une activité spéciale telle qu'une sortie ou un invité en classe, l'enseignement hybride) soit par le type d'élève (un élève

à besoins spécifiques, l'accueil d'élèves d'une autre classe). Ces OA se traduisent notamment par une remise en question des pratiques de ces enseignants expérimentés :

Et il y a un élève qui ne voulait pas travailler par deux. Et donc, moi, je m'énerve parce que c'est important le travail d'équipe et tout ça. Et le gamin, il boude comme un fou et, au bout d'un moment, je lâche : « Je te laisse faire, tu fais ton travail seul. » Et le gars m'a fait une maquette, un truc de fou avec des éclairages qui s'allument, des machins, etc. ... Et je me dis que, parfois, questionner des choses qui te semblent être des mécanismes, être réceptif... Ça, c'est vraiment un truc qui m'a semblé bien utile. (E6)

Les enseignants évoquent aussi des apprentissages qui ont eu lieu grâce à des interactions *avec autrui*. Ces *autrui* sont tant des personnes internes à leur établissement scolaire (collègues de la même discipline ou non), expérimentées ou non (enseignants novices ou stagiaires) que des personnes externes (enseignants d'une autre école, conjoints...). Notons que ces *autrui* ne sont pas forcément des professionnels de l'enseignement. Cette enseignante de sciences sociales évoque la période de confinement et comment l'observation de sa fille lui a permis d'adapter son dispositif d'enseignement à distance :

Et puis, quand ma fille a eu 8 heures de visio[conférence], caméra allumée, et que je la voyais comme une loque, et puis qu'elle travaillait encore le soir, j'ai revu ma copie. Là, j'ai alterné travail à domicile, puis une petite vidéo pour mettre en commun. (E4)

Ces interactions sont suscitées dans le contexte de la vie professionnelle quotidienne (lors d'échanges spontanés et informels à l'école, en dehors de l'école ou encore en ligne), dans le cadre de projets pédagogiques ponctuels (visite d'exposition) ou de longue durée (projet autour de la seconde guerre mondiale), d'activités de coordination pédagogique (journée pédagogique, travail collaboratif, conseils de classe) ou par l'exercice de fonctions intermédiaires (réfèrent pour les enseignants novices ou pour le matériel informatique, délégué des enseignants, maître de stage...). Plusieurs interviewés identifient d'ailleurs le contact avec les enseignants novices comme une OA, comme le décrit cette enseignante de français :

La chance cette année, c'est d'avoir des jeunes collègues qui viennent consulter les aînés pour demander conseil. ... J'en retire une espèce de satisfaction parce que je me dis que moi, j'aurais voulu aussi rencontrer des aînés comme ça. ... Mais dans ces échanges, c'est intéressant aussi d'avoir ce regard plus neuf de jeunes qui envisagent parfois les choses différemment, tout simplement. Et donc, moi aussi, ça me permet de réajuster ma pratique. (E5)

Enfin, les enseignants estiment également apprendre dans leur quotidien *par des sources non-interpersonnelles*. Celles-ci se trouvent essentiellement en ligne (site internet à vocation pédagogique, disciplinaire ou culturelle, forums spécialisés...), mais aussi dans la presse ou à la télévision (actualités politiques et culturelles, magazines spécialisés, documentaires, programmes culturels) ou via des activités culturelles (visite de musée, exposition, cinéma...). La sollicitation de ces OA n'est pas guidée uniquement par des besoins professionnels (préparer une leçon par exemple) mais est aussi provoquée par des intérêts personnels (passion pour la musique, la bande-dessinée, l'histoire...), comme l'exprime cet enseignant d'anglais :

Alors moi, ça me plaît bien. Je regarde une série [en anglais], je regarde un truc et j'me dis « Tiens ça, cette partie-là, cet extrait-là, je pourrais l'utiliser pour tel cours. » Là, cette chanson-là parle de ça, je pourrais l'utiliser pour tel cours, je lis un texte ou je lis un article et me dis que ça correspond. (E18)

En synthèse, alors que les enseignants affirment globalement s'engager dans les trois types d'OA, l'apprentissage au contact des élèves (*par l'expérience pédagogique*) semble incontournable à leurs yeux. Cette OA, au cœur du métier enseignant, serait le fondement de l'ASTE pour nos participants. De plus, la grande majorité des enseignants a également mentionné des OA issues de la vie privée qu'ils considèrent comme incontournables. Ainsi, la vie quotidienne, les passions, la famille sont autant d'occasions d'enranger de nouvelles idées, de prendre distance par rapport à sa pratique, de se remettre en question. Cet élément, qui peut paraître anecdotique, fait cependant écho à la question de la porosité des frontières au cœur de notre étude et semble être valorisé positivement, comme le montre cet extrait d'entretien : « Ça donne du sens aussi à votre métier de voir dans votre vie privée, pendant vos vacances, qu'il y a, voilà, des ressources potentielles, des photos, des monuments qui font écho à vos cours » (E23).

4.2 Conditions spatiotemporelles des opportunités d'apprentissage

Par ailleurs, nos données soulignent le caractère multispatialisé du métier enseignant en révélant que les enseignants perçoivent de façon très contrastée les multiples conditions spatiotemporelles (appelées *espaces-temps* ci-après) dans lesquelles ils mettent en œuvre des pratiques de travail et saisissent des OA. Ainsi, l'espace-temps scolaire (c'est-à-dire le temps passé au sein de l'établissement scolaire) est caractérisé négativement dans les discours, étant jugé peu propice au travail individuel ou collectif car considéré par une majorité d'enseignants comme « bruyant », « sale », « froid », voire « à fuir ». Le temps qu'ils y passent, en dehors des heures d'enseignement, est dès lors à « rentabiliser » (par des corrections ou du travail administratif). Dans ce contexte, plutôt que mener des tâches professionnelles, certains s'investissent dans des relations amicales ou collégiales avec leurs pairs (« C'est vrai que je prépare très peu mes cours à l'école parce que je préfère privilégier le relationnel », E11). Dans l'établissement, les pratiques relatées sont avant tout celles en interaction avec les élèves (en classe ou indirectement via des corrections) ou avec les collègues. Les OA relèvent donc essentiellement de l'expérience pédagogique ou d'interactions avec autrui (collègues). Cependant, les conditions dans lesquelles elles se déroulent sont généralement considérées comme négatives.

A contrario, les espaces personnels sont davantage valorisés car associés à l'idée de fonctionnalité (« J'ai tout ce dont j'ai besoin. J'ai en face de moi un grand panneau avec les infos importantes comme le calendrier, mon horaire. J'ai évidemment des classeurs de tous mes cours de cette année et des années précédentes. », E11). Les espaces personnels sont également associées à un certain confort (« C'est un cocon ») et à la compatibilité avec des préoccupations personnelles (« Mon fils est dans le supérieur et, pour le motiver à travailler, je garde mes corrections et je fais mes corrections près de lui quand il doit bosser », E4). Les

temps que les enseignants consacrent aux pratiques professionnelles dans les lieux personnels sont considérés, à la fois, comme du temps de meilleure qualité (« Je peux prendre quatre heures d'affilée le samedi matin », E7) et comme adapté aux contraintes de la vie familiale (« Je travaille au calme quand mes enfants sont au lit », E33). Dès lors, à l'inverse du temps scolaire où certains enseignants estiment être « en apnée », les temps personnels sont consacrés à des activités telles que la préparation de cours (« C'est du travail plus créatif que je fais à la maison. », E7) et la recherche d'idées didactiques ou pédagogiques (« Hier, je suis allée visiter une expo sur Napoléon avec une collègue d'histoire », E15). À cet égard, l'OA par *des sources non-interpersonnelles* est largement citée.

Enfin, les espaces-temps virtuels (la consultation d'un réseau social, la participation à un forum, la recherche sur Internet...) semblent transcender les espaces-temps scolaires et personnels (« Le groupe Messenger, c'est partout, tout le temps. », E6). Cependant, pour certains, c'est aussi associé à du temps hors de l'action (« Je suis un passionné de pédagogie. Le soir, dans mon canapé, je traîne sur des groupes sociaux de pédagogie », E1).

Nos données sur les espaces-temps témoignent d'une virtualisation progressive du métier enseignant. Ainsi, par les nouveaux outils numériques institutionnels des établissements scolaires (plateformes en ligne) et par les outils personnels (smartphones et ordinateurs), les enseignants évoquent des interactions autrefois réservées à l'espace-temps scolaire – entre enseignants, avec la direction mais aussi avec les élèves et les parents – qui se prolongent au-delà de celui-ci, comme évoqué par ces deux enseignants :

On se voit rapidement sur le temps de midi pour s'organiser et se répartir les tâches entre collègues puis on fait le suivi par mail. Il faut faire maintenant avec le développement des moyens de communication. Les élèves te sollicitent le soir ou le weekend. Nous, on a « Smart School ». Les élèves, ils te contactent quand ils sont en train de réviser ton cours ou faire des exercices. ... Et c'est à ce moment-là aussi qu'ils ont besoin de toi. Alors c'est un peu difficile de les laisser tomber quoi. (E1)

L'analyse révèle donc, via la virtualisation du travail enseignant, un déplacement des pratiques de travail de l'espace-temps scolaire vers celui de l'espace-temps personnel qui, en plus d'accentuer la porosité de la frontière entre vies privée et professionnelle des enseignants (Jarty, 2011; Johari et al., 2018; Tardif & Lessard, 1999), bouscule les contextes d'ASTE : des OA typiquement associées à l'espace-temps scolaire se présentant dorénavant dans l'espace-temps personnel.

In fine, même si des OA se manifestent au sein de l'établissement scolaire, les récits des enseignants mettent en évidence la place importante d'autres lieux, dont le domicile, comme espace privilégié d'apprentissage. Ces résultats viennent souligner le caractère multispatialisé tant du métier enseignant que du processus d'ASTE et l'intérêt de ne pas restreindre l'analyse de l'ASTE à des interactions dans des espaces spécifiquement dédiés au travail professionnel, tel que l'établissement, mais à considérer l'ensemble des pratiques professionnelles menées par les enseignants.

4.3 Opportunités d'apprentissage et établissements scolaires

Les résultats présentés jusqu'à présent rappellent que les enseignants disposent, pour se développer professionnellement, de nombreuses OA au-delà de ce que peut leur fournir leur établissement scolaire. En référence à notre préoccupation pour un regard élargi sur l'étude de l'ASTE, nous voulons à présent comprendre quelle place occupe l'établissement scolaire (et les collègues directs) dans l'ensemble de ces OA à disposition des enseignants.

L'analyse des données a fait émerger une diversité de *postures d'apprentissage* des enseignants qui se révèlent déterminantes pour comprendre leur engagement dans les OA et la place qu'occupe l'établissement scolaire dans ce qui apparaît parfois comme un réseau d'OA. Nous envisageons ces postures, que nous détaillons ci-après, comme le produit du processus coparticipatif (Billett, 2009) de l'ASTE tel que décrit dans notre cadrage théorique. Il s'agit de la posture adoptée par un enseignant vis-à-vis de l'ASTE et qui résulte de la rencontre entre ses caractéristiques individuelles (ses expériences professionnelles, ses préférences, sa vie privée...) et les caractéristiques de son environnement de travail (affinités avec les collègues, collégialité, équipement de l'établissement...). Par exemple, certaines expériences peuvent être décisives quant à la posture adoptée, quelles soient professionnelles (« J'ai tout donné à mes jeunes collègues quand ils sont arrivés mais je n'ai jamais rien reçu en retour. Maintenant, je ne partage plus ») ou personnelles (« En ce moment, c'est priorité à ma famille »).

L'analyse a identifié quatre postures distinctes qui permettent de comprendre dans quelles OA les enseignants s'engagent et quelle place y occupe leur établissement scolaire. Nous présentons ces postures en utilisant des portraits synthétiques d'enseignants représentatifs, tout en soulignant que certains enseignants se situent entre ces postures.

La première posture d'apprentissage, qualifiée de *réactive*, est endossée par des enseignants qui, au moment de l'entretien, s'engagent dans des OA obligatoires ou qui s'offrent à eux et qui leur conviennent. Ils ne sont donc pas proactifs et ne stimulent pas par eux-mêmes des OA.

Clémence a beaucoup travaillé durant ses premières années d'enseignement et a beaucoup cherché à se développer professionnellement, notamment en espérant collaborer avec ses collègues de mathématiques, ce qui n'a pas réellement porté ses fruits. Aujourd'hui, elle est maman de deux jeunes enfants et si, depuis qu'elle est mère, elle n'a « plus jamais vu ses élèves de la même façon » et qu'elle a « beaucoup plus d'empathie pour eux », elle a décidé temporairement de mettre des limites dans son développement professionnel. Elle saisit les occasions qui se présentent à elle et qu'elle juge pertinentes : elle assiste aux formations obligatoires, elle réfléchit à ses pratiques, se remet en question et s'engage aussi dans un projet avec un collègue et un dispositif proposé par l'université voisine de l'école. Cependant, elle ne s'engage pas davantage en ce moment et ne provoque pas d'OA en vue de préserver des moments de qualité en famille (même si elle a des envies et des projets pour la suite de sa carrière).

Clémence, et les enseignants adoptant la posture réactive, s'engagent essentiellement dans des OA que l'on peut qualifier d'obligatoires (formation ou travail collaboratif imposé par leur établissement) et des OA qui émergent spontanément de leur vie privée (famille, passions...). De manière plus ponctuelle, ils s'engagent dans des OA présentes dans leur établissement (proposition d'un collègue ou de la direction) et, plus rarement encore, des OA externes à l'établissement (partenariats avec une université, formation volontaire, réseaux sociaux, etc.) mais l'initiative ne vient à priori pas d'eux. Par leur posture réactive, ces enseignants s'engagent donc essentiellement et de façon sélective dans les OA *a priori* disponibles car, pour des raisons diverses – familiales dans le cas de Clémence – ils ne souhaitent pas mettre davantage d'énergie dans leur apprentissage professionnel pour l'instant.

La deuxième posture, qualifiée de *proactive*, concerne des enseignants qui s'engagent dans les OA obligatoires mais qui provoquent aussi des OA, notamment externes à l'établissement.

Serge « adore la pédagogie » et a suivi volontairement plusieurs formations durant ses congés, notamment pour se former à l'utilisation des nouvelles technologies en classe. Via un réseau social spécialisé en pédagogie, il a découvert la notion de « ceinture de compétences » qu'il s'est appropriée et qu'il utilise à présent dans ses classes. À l'école, il s'entend bien avec tout le monde. Il montre parfois ses trouvailles à ses collègues qui lui donnent un feedback spontané mais ça s'arrête là. Il apprécie généralement les formations obligatoires auxquelles il participe. Il se dit frustré de ne pas disposer de plus de temps pour se développer et découvrir et tester de nouveaux dispositifs pédagogiques mais il considère que sa première source d'apprentissage reste ses échanges avec les élèves (en classe ou en dehors).

Au-delà des OA obligatoires, Serge s'engage donc prioritairement dans des OA externes qui lui permettent d'assouvir sa passion pour la pédagogie. Il s'engagerait volontiers dans des OA provenant de son établissement (notamment via les collègues) mais celles-ci sont rares.

Enfin, nous avons qualifié les dernières postures identifiées d'*interactives (école et hors école)*, désignant les enseignants qui, comme les *proactifs*, stimulent des OA multiples mais qui, en plus, partagent les connaissances acquises vers un réseau d'autres enseignants. Pour la posture *interactive-école*, ce réseau est constitué des collègues de l'établissement.

Nicolas s'estime chanceux d'avoir des collègues avec qui il partage toutes ses préparations. Les enseignants de son équipe ont d'ailleurs, globalement, tous leurs cours en commun. Dès qu'il a une nouvelle idée ou qu'il entend une chanson (anglophone) intéressante pour les élèves à la radio, il en parle à ses collègues afin d'intégrer celle-ci aux activités de classe. Ses collègues en font autant. Il dit par ailleurs se remettre en question au contact des élèves. Nicolas est férù d'informatique et s'est très rapidement spécialisé dans l'utilisation des nouvelles technologies en classe. Il s'est formé en autodidacte et a formé ses collègues, notamment à l'usage du tableau blanc interactif, sur les temps de midi à l'école. Il a vu l'enseignement à distance durant la pandémie de COVID-19 comme une opportunité de perfectionnement et a aidé ses collègues avec l'utilisation de la plateforme en ligne de l'école. Il est aussi parti en Espagne dans le cadre d'un échange Erasmus d'enseignants et a pu observer l'enseignement par groupes de niveaux. Il rêverait de pouvoir instaurer ce système dans son école.

En plus des OA personnelles et obligatoires, les enseignants relevant de cette posture s'engagent dans des OA externes et bénéficient, de façon plus explicite et intense comparativement aux postures précédentes, d'OA issues de leur établissement. L'épicentre de l'ASTE se situe pour eux dans leur établissement car celui-ci est un lieu qu'ils estiment riche en OA et qu'ils alimentent eux-mêmes en nouvelles connaissances issues d'OA externes.

Les enseignants relevant de la posture *interactive-hors école* ont un profil similaire. Ils sont proactifs en termes d'engagement dans les OA, s'engagent dans une multiplicité d'OA (surtout externes) et partagent les connaissances acquises à un réseau de pairs. La différence réside dans le rapport à leur établissement. Ces enseignants sollicitent très rarement des OA issues de l'établissement (ou estiment qu'il n'y en a pas) et se réfèrent à un réseau de pairs extérieurs à celui-ci (d'autres établissements, voire d'autres systèmes éducatifs) comme vivier d'OA.

Marie-Ève est férue d'histoire et de nouvelles technologies. Sa nouvelle passion, ce sont les *escape games*. Elle vient d'en créer un sur Napoléon, suite à l'exposition qu'elle a visité ce weekend avec son amie Charlotte, enseignante d'histoire dans un autre établissement. Son *escape game*, elle l'a partagé à trois autres enseignants de différentes écoles qui sont membres d'un groupe Messenger. Ce sont des amis ou d'anciens enseignants-stagiaires avec qui elle s'entend bien et qui partagent sa vision de l'enseignement. Dans son école, elle est la seule prof d'histoire (« Ah non, il y a aussi le prof d'histoire de 4^e année » se rappelle-t-elle en fin d'entretien) mais elle estime qu'à l'école, « c'est pauvre », qu'il n'y a « rien » sauf l'une ou l'autre rare formation obligatoire qui s'est révélée intéressante. Finalement, à l'école, ce sont ses élèves qui lui apprennent le plus de choses.

Ces différentes postures révèlent non seulement des usages différents des OA et des ressources de l'environnement des enseignants, elles font aussi apparaître que la place de l'établissement scolaire en termes d'ASTE peut être très contrastée. L'établissement y figure d'ailleurs à deux titres. D'une part, en termes d'OA, l'établissement apparaît comme une source d'OA essentiellement à travers l'acte d'enseigner (les interactions avec les élèves constitueraient l'OA par excellence de l'ASTE). D'autres OA y résident mais, mis-à-part pour les *interactifs-école*, celles-ci ne constituent pas l'épicentre de l'ASTE⁴⁶. À cet égard et comme déjà identifié par d'autres chercheurs, le matériau rappelle que l'établissement scolaire, c'est aussi le lieu du « subi » (Letor, 2015) (verbatim 1 ci-dessous) ou alors le règne de la « chance » ou du « hasard » (verbatim 2 et 3) :

(1, E15) Mais parce qu'avec le prof de 4^e chez nous, il [ne] fait rien du... Il a lâché les élèves pendant le confinement et ils n'ont rien eu à faire. Et donc moi, j'ai pas tellement envie, je ne vois pas tellement ce que je pourrais construire [avec lui]. ; (2, E3) Moi, j'ai la chance d'avoir une salle des profs où, précisément, là où je suis, le climat est plutôt bienveillant ; (3, E10) Je suis le seul prof de physique à l'école donc je suis obligé d'aller chercher à l'extérieur.

D'autre part, en plus de fournir des OA, l'établissement scolaire bénéficie aussi de l'engagement des enseignants dans des OA internes ou externes à l'école. Mais, alors que

⁴⁶ Bien que, pour les *réactifs*, étant donné leur posture « attentiste », une majorité d'OA proviennent de l'établissement.

pour les postures *réactives* et *proactives*, les élèves sont quasi-exclusivement les seuls bénéficiaires des apprentissages des enseignants, les collègues de l'établissement sont aussi des bénéficiaires des apprentissages des *interactifs-école* (l'établissement bénéficie des connaissances acquises, souvent à travers l'équipe disciplinaire de l'enseignant). Pour les *interactifs-hors école*, à l'exception des élèves, l'établissement scolaire bénéficie peu des OA externes.

5. Discussion

Qu'apporte notre recherche à la compréhension de l'ASTE et à la place de l'établissement dans ce processus ? Dans cette discussion, nous revenons successivement sur trois points : la notion d'engagement, les notions de multispatialité et de virtualisation croissante du travail enseignant et la place de l'établissement au croisement de différentes postures d'apprentissage.

La notion d'engagement est au cœur du modèle de l'apprentissage en situation de travail (Billett, 2009). Et nos données tendent à conforter l'idée qu'une OA n'en est réellement une que si les enseignants l'identifient comme telle, s'y engagent et considèrent qu'une transformation (de leur manière de penser le métier ou d'agir en situation professionnelle) en résulte. Mais de manière assez notoire, les entretiens réalisés font ressortir que l'agentivité des enseignants peut se décliner de manière contrastée, notamment en fonction des postures d'apprentissage identifiées. Plus précisément, il nous semble que l'on peut distinguer ce que nous pourrions appeler un engagement *de premier ordre* (s'engager ou non dans une OA qui se présente), paradigmatique de la posture *réactive*, d'un engagement *de deuxième ordre* (générer une OA qui ne peut prendre forme sans la proactivité de l'enseignant) – présent dans les postures *proactive* et *interactives* (en plus de l'engagement de premier ordre).

Ensuite, nos données ont mis en évidence la virtualisation progressive de la profession enseignante par la généralisation de l'usage d'outils numériques institutionnels ou personnels ainsi qu'un accroissement de la virtualisation de l'ASTE. Plus précisément, alors que les outils numériques ont longtemps été le support privilégié de l'OA par *des sources non-interpersonnelles* (consulter des sites spécialisés ou des blogs, mener des recherches en ligne), les espaces virtuels concernent à présent également les deux autres OA (par *l'expérience pédagogique* et par *autrui*). L'importante littérature sur le DPE en ligne en fait d'ailleurs largement écho (Beilstein et al., 2021; Crinon & Ferone, 2022; Ernest et al., 2013). Cependant, à cet égard, notre question de recherche sur la place de l'école dans le processus d'ASTE a mis en évidence deux éléments. D'une part, l'établissement scolaire, en tant qu'espace physique, constitue rarement le lieu privilégié de l'ASTE (en dehors de la classe) et d'autre part, celui-ci est au cœur d'un double mouvement contrasté suite à l'usage des outils numériques : d'une part, l'engagement dans les OA issues de l'établissement est favorisé car les interactions entre membres de l'établissement sont facilitées par les outils numériques (mouvement centripète) mais, d'autre part, l'accès à des OA virtuelles externes est également rendu plus aisé (mouvement centrifuge).

Finalement, nous souhaitons revenir sur un élément central de notre recherche, à savoir la place de l'établissement scolaire et de l'équipe éducative dans le processus d'ASTE. Nous partons du constat, dressé dans l'introduction, que pendant des décennies la stratégie prioritaire de DPE a reposé sur des dispositifs d'apprentissage formels, *ex situ*, centrés sur les besoins individuels des enseignants (Borko, 2004; Maulini, 2021) alors qu'un nouveau paradigme a privilégié depuis les années 90 un DPE davantage ancré dans la réalité du métier, centré sur l'établissement (*in situ*) et sur le collectif enseignant qui y travaille. De façon quelque peu paradigmatique, la notion de « communauté d'apprentissage professionnelle » (Labelle et al., 2020), directement inspirée de la théorie sociale de l'apprentissage des « communautés de pratique » d'Etienne Wenger (1998), semble répondre à un idéal normatif de collégialité centrée sur l'établissement scolaire. Malet (2020) parle d'ailleurs à cet égard d'un « imaginaire professionnel collégial » (p.42) promu par les politiques de professionnalisation des enseignants. Tout en rappelant que les postures identifiées dans cette recherche ont un caractère idéaltypique et que des enseignants se situent aussi à la frontière entre plusieurs d'entre-elles, la posture *interactive-école* correspond probablement le plus à une telle conception à la fois du développement professionnel et des établissements scolaires. Cependant, même dans cette posture où l'établissement scolaire apparaît comme l'épicentre de l'ASTE, la question des OA internes et externes se pose car il s'agit de penser l'établissement scolaire comme un système *ouvert* (Scott, 1992) plutôt que comme une organisation autonome et cette vigilance s'applique également à la notion de communauté de pratique (ou d'apprentissage) professionnelle (Engeström, 2013).

Mais, on le comprend d'emblée, les autres postures que nous avons identifiées sont éloignées de cette représentation de l'établissement comme source d'échanges entre enseignants et moteur de leur développement professionnel. Les travaux plus récents de Wenger-Trayner et ses collègues (2015) peuvent, en partie, nous aider à comprendre cette distance. Ces travaux invitent en effet à un élargissement de la notion de « communauté de pratique » (Wenger, 1998) vers celle de « paysage de pratique ». Pour rappel, Wenger suggère que l'apprentissage survient par la participation de l'individu à une « communauté de pratique », c'est-à-dire « un groupe d'individus partageant le même intérêt, le même ensemble de problèmes, ou une passion autour d'un thème spécifique et qui approfondissent leur connaissance et leur expertise en interagissant régulièrement » (traduction de Goncalves, 2007, p. 152). Apprendre dans une telle perspective renvoie à accomplir un processus de participation au sein d'une communauté de pratique, en passant d'une position périphérique à une position plus centrale. Wenger-Trayner et ses collègues (2015) arguent à présent que, dans le contexte du XXI^e siècle marqué notamment par la globalisation et les nouvelles TIC, l'apprentissage relève plutôt d'un ensemble complexe de communautés qui formeraient un *paysage* au sein duquel les individus réalisent une *trajectoire* d'apprentissage.

En nous rapprochant de ces notions théoriques, il nous semble que les postures identifiées dans notre recherche suggèrent en fait de telles trajectoires d'enseignants au sein de ce paysage. Les enseignants adoptant les postures *réactive* et *proactive* effectueraient une trajectoire plutôt individuelle ou autocentrée au sein du paysage par un usage individuel des OA ; peu d'interactions avec autrui ; établissement scolaire vécu comme source prioritaire

d'OA, les postures *interactives* dessineraient une trajectoire hétérocentrée par un usage collectif des OA ; des interactions nombreuses ; un engagement de second ordre ou une capacité de provoquer des OA ; un rôle actif dans la circulation des bénéfices d'un apprentissage). La posture *interactive-école* correspondrait plutôt à une trajectoire hétérocentrée organisationnelle. L'établissement est à la fois source et bénéficiaire des OA. L'épicentre de l'ASTE se situerait pour ces enseignants au sein de leur établissement scolaire, ce qui correspond à l'image promue par les politiques éducatives, à savoir l'équipe éducative locale agissant comme *communauté d'apprentissage professionnelle*. À l'inverse, les enseignants *interactifs-hors école* effectueraient une trajectoire hétérocentrée davantage professionnelle dont les professionnels externes sont sources et bénéficiaires des OA. Cette trajectoire est caractérisée par une tendance à construire et à échanger des savoirs de manière beaucoup plus large, au sein du groupe professionnel, au sein d'un paysage de pratiques. La caractérisation de cette posture et de cette trajectoire nous semble être un des résultats les plus originaux de cette recherche. Elle fait apparaître que certains enseignants, éventuellement isolés dans leur établissement scolaire, échangent au sein d'un groupe professionnel au sens large et qu'ils y trouvent et provoquent de la stimulation professionnelle, des questionnements et des nouvelles pratiques.

Cette réflexion nous conduit aussi à suggérer d'éviter des interprétations trop normatives de ces différentes trajectoires. Si l'une d'entre elles est la plus proche des discours normatifs et politiques produits aujourd'hui dans de nombreux pays, nos analyses attirent l'attention d'une part sur le caractère situé dans le temps de ces trajectoires (un individu évolue à cet égard aussi en cours de carrière, notamment en fonction d'événements personnels) et d'autre part sur l'engagement dans des OA présents dans chacune des 4 postures trajectoires. À ce titre, jeter le discrédit sur les trajectoires plus individuelles et moins interactives ne se justifie sans doute pas. Au contraire, nos résultats de recherche devraient inciter les responsables éducatifs, à différentes échelles, à offrir suffisamment de ressources, contrastées pour encourager et reconnaître différents scénarios d'apprentissage.

6. Conclusion et perspectives

Les résultats présentés ici suggèrent de questionner la promotion normative du DPE axé sur le collectif professionnel de l'établissement scolaire. Ils soulignent ainsi la nécessité de mener des politiques globales, c'est-à-dire considérant l'ensemble des ressources, tant internes qu'externes à l'établissement, dont disposent les enseignants. Le matériau empirique laisse d'ailleurs apparaître que l'appel à des ressources externes constitue un ingrédient indispensable à un sentiment de développement professionnel de la part des enseignants : pour être un bon enseignant, il ne suffit pas de demander à ses collègues comment faire ou faire comme ses collègues, il faut aller chercher des ressources à l'extérieur. En ce sens, alors que depuis les années 1990, de nombreux systèmes éducatifs ont évolué vers un mode de gouvernance « post-bureaucratique » (Maroy, 2005), accordant une forme d'autonomie aux écoles vis-à-vis de l'autorité centrale (Dupriez, 2015), il est important de considérer également l'autonomie des enseignants vis-à-vis de leur établissement. Pour ce faire, les politiques éducatives pourraient favoriser une meilleure coordination des ressources

individuelles et collectives des enseignants, en encourageant des dispositifs inter-établissements et en valorisant les apprentissages faits en dehors de l'école. Dans cette perspective, le déplacement de l'attention de la *communauté* vers le *paysage* éducatif, semble prometteur.

Par ailleurs, en termes de recherche scientifique, il serait également prometteur d'approfondir la distinction d'engagement de 1^{er} et de 2^e ordre pour observer si ces types d'engagement conduisent à des apprentissages différents et si les pratiques et le contexte de travail des enseignants encouragent l'un ou l'autre type d'engagement. Enfin, concernant la virtualisation du travail enseignant, l'usage des outils numériques mériterait certainement des investigations comparatives complémentaires (intra- et inter systèmes éducatifs) en termes d'ASTE et ce, dans des systèmes éducatifs faiblement ou fortement multispatialisés.

Chapitre 7

Étude de cas contrastés

Les politiques de développement professionnel des enseignants de nombreux pays se focalisent sur l'établissement scolaire comme vecteur d'apprentissage professionnel.

Notre étude de cas interroge la place de l'établissement scolaire au sein des multiples opportunités d'apprentissage professionnel offertes aux enseignants et ce, en comparant les représentations de l'apprentissage professionnel des enseignants expérimentés de deux établissements scolaires contrastés du point de vue de leur structure organisationnelle (matérielle, formelle et normative). Les résultats de l'analyse font émerger des représentations et des pratiques distinctes entre les enseignants des deux établissements mais aussi leur besoin commun de solliciter des opportunités d'apprentissage externes à l'établissement en vue de renouveler leurs savoirs professionnels. Les données révèlent aussi des représentations contrastées sur le rôle de l'établissement scolaire dans l'apprentissage professionnel et questionnent la porosité des frontières de l'établissement, notamment par la virtualisation croissante du travail enseignant.

Mots-clés

Développement professionnel, apprentissage en situation de travail, étude de cas, profession enseignante, établissement scolaire

Référence

Enthoven, S, Dupriez, V., & März, V. (à soumettre). Développement professionnel enseignant et l'*établissement formateur* : étude de cas contrastés d'établissements scolaires en Belgique francophone.

Étude de cas contrastés

1. Introduction

La notion de développement professionnel des enseignants (DPE) présente des définitions multiples et concerne des processus et des dispositifs extrêmement variés (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Alors que ces dispositifs de DPE ont longtemps pris la forme de formations ou d'ateliers formels ponctuels et externes à l'établissement scolaire (Borko, 2004; Hargreaves, 2000), on observe depuis une vingtaine d'années une multiplicité de modalités – telles que l'apprentissage *informel*, *en situation de travail*, au sein de *communautés*, les recherches collaboratives, les formations en alternance (en institut de formation et sur le terrain) . Elles ont pour point commun une volonté de rapprocher tant que possible les dispositifs de DPE de la réalité du métier et de son contexte authentique qu'est l'établissement scolaire. Stein et ses collègues (1999) et Borko et ses collègues (2010) parlent d'ailleurs à cet égard d'un changement de paradigme qui est advenu en grande partie suite à l'arrivée de théories néovygotskiennes de l'apprentissage « situé » (Lave & Wenger, 1991) et des « communautés de pratique » (Wenger, 1998). À cet égard, c'est la notion très largement répandue de « communauté d'apprentissage professionnelle » (Dionne et al., 2010; Labelle et al., 2020) qui symbolise probablement le mieux ce nouveau paradigme (Darling-Hammond & Richardson, 2009) et qui s'est taillé la part du lion de l'attention des chercheurs et des décideurs politiques. Dans la présente recherche, nous formalisons cette tendance par la notion d'*établissement formateur* (Jamet, 2011; Malet, 2020; Ria, 2015) définie succinctement comme « un nouvel espace de formation et de professionnalisation des enseignants » (Ria, 2015, p. 15). Celui-ci regroupe une diversité de dispositifs de DPE ayant pour point commun un double postulat : celui d'un DPE *collectif* (avec et par les pairs) et *local* (dans et en fonction des spécificités de l'établissement scolaire).

L'*établissement formateur* est au cœur du champ d'étude de l'apprentissage en situation de travail des enseignants (ASTE – *teachers' workplace learning*), souvent associé (trop rapidement) à l'apprentissage *informel* (Eraut, 2004; Kyndt et al., 2016). Les chercheurs envisagent l'établissement scolaire comme un environnement formateur (Fuller & Unwin, 2006; Hargreaves, 1994; Jurasaitė-O'Keefe, 2021; Kwakman, 2003) à partir de l'identification de conditions structurelles ou culturelles plus ou moins favorables (Louws et al., 2017). Ainsi, les établissements sont considérés comme *individualiste* vs *collaboratif* (Hargreaves, 1994), *supportive* vs *unsupportive* (Flores, 2005) ou encore *restrictive* vs *expansive* (Fuller & Unwin, 2006; Hodgkinson & Hodgkinson, 2005).

Cela étant dit, s'il est indéniablement pertinent d'étudier l'ASTE en s'intéressant aux caractéristiques organisationnelles des établissements scolaires, il nous semble également nécessaire d'adopter une vision élargie du DPE. En effet, envisager un DOE au-delà de l'organisation scolaire et de l'*établissement formateur* permet de comprendre quelle place

occupe l'établissement dans l'ensemble des opportunités de DPE dont disposent les enseignants.

En effet, dans le contexte actuel du XXI^e siècle, marqué par la globalisation, les incitations à l'apprentissage tout au long de la vie et l'expansion des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) (Dochy et al., 2021; Fenwick, 2008; McNamara et al., 2014), nous postulons une multiplication des ressources et opportunités d'apprentissage (OA) à disposition des enseignants – ressources individuelles ou collectives, issues de leur établissement scolaire ou de toute autre communauté – et qu'ils peuvent décider de saisir ou non. Dans cette étude, nous adoptons à cet égard la métaphore du *paysage*, utilisée notamment par Wenger-Trayner pour élargir son concept de « communauté de pratique » (Wenger, 1998) à celui de « paysage de pratique » (2015) afin de signifier cet accroissement. Ainsi, la question de recherche consiste à comprendre si, au sein de ce *paysage*, les enseignants sollicitent en priorité les opportunités disponibles dans leur établissement (modalité professionnelle de l'*établissement formateur*) ou plutôt en dehors de celui-ci.

Cette question gagne en pertinence quand on se rappelle que le travail enseignant est, dans de nombreux systèmes éducatifs (OCDE, 2021) dont celui de la Belgique francophone, « multispatialisé » (Chabault & Martineau, 2018) – les situations de travail sont localisées dans plusieurs espaces et temps – et « virtualisé » (Silva & Ben Ali, 2010) – les situations de travail qui ont lieu dans un environnement virtuel (Enthoven et al., soumis). De plus, corollairement à ce premier élément, il nous semble important d'adopter une vision élargie du DPE en vue de pouvoir y observer le rôle joué par l'établissement scolaire car l'*établissement formateur* n'est finalement qu'une forme idéalisée ou un schème normatif de ce que devrait être un établissement scolaire (et les enseignants qui y travaillent) en termes de DPE.

Dès lors, dans cette étude, et en réponse à la tradition parfois atomiste de la recherche (Opfer & Pedder, 2011; Webster-Wright, 2006) qui isole certaines dimensions ou contextes du DPE plutôt que de l'envisager dans sa globalité, nous nous fixons comme objectif de recherche d'analyser empiriquement la figure promue de l'*établissement formateur* à l'aide d'une vision élargie de l'ASTE comme le paysage d'apprentissage professionnel. Plus précisément, nous souhaitons apporter des éléments de réponses à trois questions.

- (1) Comment les dimensions formelle, matérielle et normative sont-elles articulées au sein des établissements scolaires dans le contexte de promotion de la figure de l'*établissement formateur* ?
- (2) Quelles sont les OA prioritairement saisies par les enseignants de ces établissements ?
- (3) Quelle est la place de l'établissement scolaire, et des OA qui y résident, dans les pratiques d'ASTE ?

Pour ce faire, nous empruntons une approche comparative d'étude de cas multiples holistiques (Yin, 2018).

2. Cadrage théorique

2.1 L'apprentissage professionnel en situation de travail des enseignants

2.1.1 Coparticipation et opportunités d'apprentissage en situation de travail

À la suite de Stephen Billett (2001b, 2004, 2009), nous appréhendons l'apprentissage en situation de travail comme une « coparticipation » (fig.7), c'est-à-dire un processus d'apprentissage comprenant deux pôles que sont les pratiques de travail et les connaissances individuelles. Ces pôles forment la base dyadique du processus d'apprentissage : les pratiques de travail et leurs dimensions contextuelles (activités, artefacts, outils, buts, valeurs, normes...), résultat d'une évolution sociohistorique, mettent à disposition du travailleur des opportunités d'apprentissage (appelées *affordances* par Billett) dans lesquelles ce dernier décide de s'engager ou non suivant ses connaissances et caractéristiques individuelles. Les facteurs personnels tels que les priorités (pécuniaires, intellectuelles...) ou centres d'intérêt ainsi que les valeurs et croyances guident le degré d'engagement des individus dans les opportunités qu'il rencontre. À ce propos, c'est moins l'existence d'une opportunité d'apprentissage (OA) que la perception qu'en ont les travailleurs (dimension dyadique du modèle) qui s'avère significative, ce que confirment Hoekstra et ses collègues (2009) ainsi que Louws et ses collègues (2017) en ce qui concerne les enseignants. Enfin, Billett précise : pour qu'il y ait engagement, le travailleur doit d'abord avoir **accès** à l'OA, ce qui n'est pas toujours le cas, pour les novices notamment (2002b).

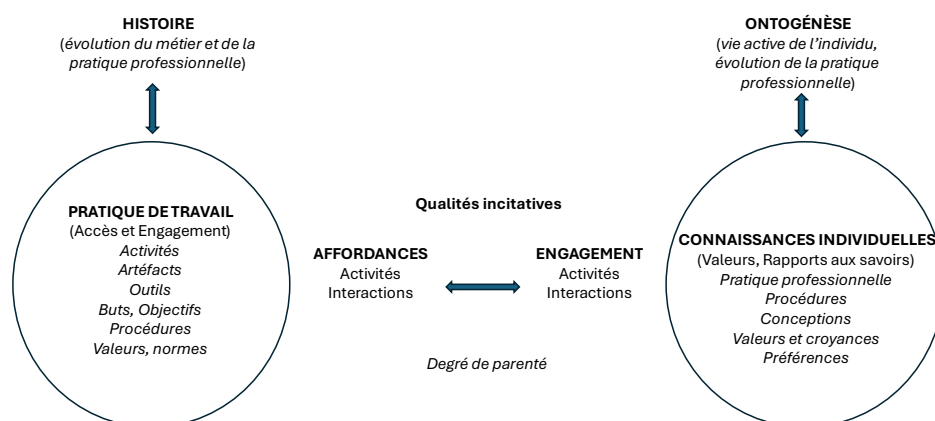


Figure 7. Modèle de la coparticipation (Billett, 2009, p.54)

Suite à notre revue de littérature (Enthoven et al., 2023), nous considérons que les enseignants disposent de trois OA en situation de travail : apprendre par *l'expérience*

pédagogique, par *autrui* et par *des sources non-interpersonnelles*. Plus précisément, *apprendre par l'expérience pédagogique* repose sur l'apprentissage qui résulte de l'action pédagogique (en action ou sur l'action), en interaction directe ou indirecte avec les élèves. Dispenser les cours mais aussi les préparer ou corriger des évaluations font partie des tâches qui relèvent de cette première OA centrée sur le travail en lien avec les élèves. L'OA est à saisir spontanément et individuellement par l'enseignant dans ses actions pédagogiques et ses interactions avec les élèves par des processus d'essai-erreur, d'interaction, de réflexivité. Apprendre *par autrui* suggère un processus centré sur l'interaction avec autrui (autres que les élèves), notamment un collègue, la direction, un stagiaire, un proche, un formateur...). L'OA est fournie par l'interaction avec un individu, source des nouvelles connaissances par des processus d'interaction directe (discussion, débriefing, collaboration), d'observation-imitation et de réflexivité. Enfin, apprendre *par des sources non-interpersonnelles* suggère l'apprentissage via la réception ou l'appropriation d'informations (écrites ou visuelles) qui sont transmises par des supports (matériels ou virtuels) tels que des manuels, des magazines ou plus couramment des sites internet, des blogs, etc. La source de l'apprentissage est donc non-interpersonnelle, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'interaction ou d'échange direct entre deux individus mais que l'interaction est médiée par un support. Ces OA peuvent être simultanées et/ou successives.

2.1.2 Le « paysage » d'apprentissage professionnel

Nous faisons l'hypothèse que les enseignants apprennent au sein d'un *paysage d'apprentissage professionnel*. La métaphore du paysage a été utilisée par plusieurs chercheurs en éducation tels que Clandinin et Connelly et leurs collègues (Clandinin & Connelly, 1996; Connelly et al., 1997) et Wenger-Trayner et ses collègues (2015) et nous nous rapprochons de l'acception de ces derniers tout en y apportant d'importantes nuances. En écho au concept antérieur de « communauté de pratique » (CP) de Wenger (1998), Wenger-Trayner et ses collègues réactualisent celui-ci dans le cadre de l'apprentissage au XXI^e siècle par la notion de « paysage de pratiques » (PP) : “*Landscapes of practice are coming into focus as globalization, travel, and new technologies expand our horizons and open up potential connections to various locations in the landscape*” (2015, p. 15). Le corpus social de connaissances d'un champ ou domaine professionnel ne résiderait pas dans une CP de praticiens (ni dans une constellation de CP au sein d'une organisation de praticiens) ou dans une multiplicité de CP de praticiens. Ce corpus résiderait dans un ensemble plus complexe de communautés qui forment un *paysage* : “*Professional occupations, and even most non-professional endeavors, are constituted by a complex landscape of different communities of practice – involved not only in practicing the occupation, but also in research, teaching, management, regulation, associations, and many other relevant dimensions*” (p.15). L'individu, même s'il ne participe activement qu'à une ou deux CP, fréquente irrémédiablement d'autres communautés liées à son domaine, notamment des CP virtuelles. Il voyage au sein d'un paysage et l'apprentissage repose sur la trajectoire individuelle et complexe de l'individu au sein de ce paysage. Ainsi, une multitude de pratiques sont présentes au sein de ce PP et l'individu forge ses propres pratiques et son identité en adoptant ou en rejetant certaines d'entre-elles. Par extension, étant donné que les

individus et leurs pratiques sont les fondements de la CP, celle-ci devient alors « un moment de rencontre entre différentes trajectoires individuelles d'apprentissage qui se développent dans un paysage de pratique » (Lièvre et al., 2016, p. 441).

Dans la présente étude, nous considérons que les enseignants évoluent dans un paysage d'apprentissage professionnel sans nous inscrire totalement dans les fondements théoriques de l'approche socio-culturelle de l'apprentissage de Wenger-Trayner (2015). Plus précisément, et dans la lignée de la posture de Billett (2009), nous adoptons la dimension située et sociale des CP et PP mais nous élargissons le spectre à des processus d'apprentissage individuels. Nous considérons par exemple que l'OA *par des sources non-interpersonnelles*, qui apparaît incontournable au sein des pratiques d'ASTE des enseignants (Enthoven et al., soumis), repose essentiellement sur un processus individuel qui doit être appréhendé théoriquement. Ainsi, ces sources non-interpersonnelles (sites internet, manuels, expositions) sont considérées comme des objets sociotechniques résidant dans le paysage de pratique des enseignants.

2.2 Le contexte de travail des enseignants

2.2.1 L'établissement scolaire : organisation à trois dimensions au sein d'une infrastructure éducative

Dans cette étude, nous considérons l'établissement scolaire comme une structure organisationnelle articulant des dimensions matérielle, formelle et normative (Spillane et al., 2015, 2017, 2018) qui peuvent intervenir dans le processus d'ASTE. La dimension matérielle (nommée « physique » chez Spillane) comprend les bâtiments et espaces scolaires (architecture, localisation...) mais aussi leur équipement. La dimension matérielle génère ou empêche par exemple les possibilités d'interactions entre collègues (OA *par autrui*), notamment via des attributions de locaux de cours ou le confort des salles de travail (Enthoven et al., 2023). La dimension formelle comprend les règles et routines organisationnelles, les positions de leadership, la structuration du temps, les outils et instruments, etc. Ces règles et routines, notamment celles concernant la constitution des horaires de cours, impliquent un temps de présence plus ou moins long au sein de l'établissement et influencent les tâches (individuelles ou collectives) que les enseignants y effectuent, notamment la préparation des leçons (OA *par des sources non-interpersonnelles* ou *par autrui*). La dimension normative désigne les valeurs prônées et les normes en vigueur dans l'organisation telles que la confiance, l'innovation, le sentiment de responsabilité, etc. Ces normes, notamment de collégialité et d'autonomie, influenceront les possibilités d'ASTE au sein de l'établissement (OA *par autrui*).

Alors que les dimensions formelle et matérielle sont des dimensions explicites (voire visibles), la dimension normative est davantage implicite et invisible. En ce sens, on se rapproche de la conceptualisation théorique de la culture organisationnelle proposée par Schein (1986). Nous postulons que ces 3 dimensions interagissent – notamment par des phénomènes de couplage (étroit ou lâche), de découplage ou de (tentatives de) recouplage

(Spillane et al., 2011) – et qu'il est nécessaire de les étudier conjointement pour comprendre le contexte de travail des enseignants et tout processus qui s'y déroule.

Par ailleurs, ces organisations scolaires sont elles-mêmes situées dans un système (éducatif) qui comporte sa propre infrastructure éducative (Spillane et al., 2015, 2018) qui participe à configurer les trois dimensions au sein de chaque organisation (fig.8). Nous définissons cette infrastructure éducative comme les structures et les ressources, conçues et mobilisées par les systèmes scolaires, pour soutenir et coordonner l'enseignement, maintenir sa qualité et permettre son amélioration (Cohen et al., 2018; Shirrell et al., 2019; Spillane et al., 2015, 2018).

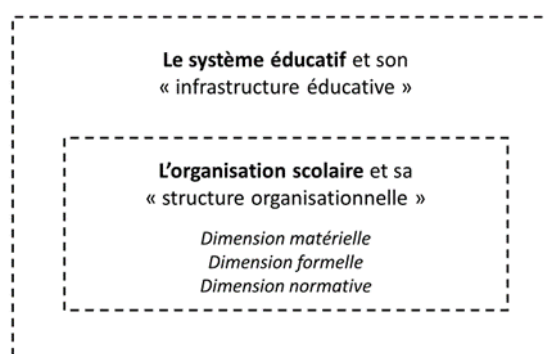


Figure 8. Le système éducatif et l'organisation scolaire, inspiré de Spillane 2015, 2017, 2018

2.2.2 Multispatialité et virtualisation du travail enseignant

À la suite de notre revue de littérature sur l'ASTE (Enthoven et al., 2023), nous considérons que les enseignants disposent d'un lieu de travail multispatialisé. Par la notion de « multispatialisation », empruntée aux sciences de gestion (Chabault & Martineau, 2018), nous entendons des situations de travail localisées dans plusieurs espaces et temps, en rupture avec une « unité de temps, de lieu et d'action » (Taskin, 2010, p. 61). En ce qui concerne les enseignants, nous pensons aux lieux scolaires, personnels et virtuels et à des heures de travail non fixes. En outre, au-delà de la notion de multispatialisation, nous utilisons également dans cette étude la notion de « virtualisation » (Silva & Ben Ali, 2010) du travail que nous définissons comme le transfert d'activités professionnelles, via des outils issus des nouvelles TIC, d'un environnement physique vers un environnement virtuel⁴⁷. Cela concerne notamment des échanges via des plateformes numériques, des dispositifs d'enseignement numérique, des bulletins en ligne, des recherches pédagogiques sur les réseaux sociaux, etc.

⁴⁷ Voir Vitali-Rosati (2009) pour un approfondissement terminologique.

3. Cadrage méthodologique

3.1 Objectifs et questions de recherche

L'objectif général étant de questionner la figure promue de l'*établissement formateur* à partir d'une vision élargie de l'apprentissage en situation de travail des enseignants comme paysage d'apprentissage professionnel, nous formulons les trois questions de recherche suivantes :

- (1) Comment les dimensions formelle, matérielle et normative sont-elles articulées au sein des établissements scolaires dans le contexte de promotion de la figure de l'*établissement formateur* ?
- (2) Quelles sont les OA prioritairement saisies pas les enseignants de ces établissements ?
- (3) Quelle est la place de l'établissement scolaire, et des OA qui y résident, dans les pratiques d'apprentissage en situation de travail des enseignants ?

3.2 Approche méthodologique et sélection des cas

Dans une perspective épistémologique constructiviste (Creswell & Poth, 2016), nous avons poursuivi cet objectif de recherche en empruntant l'approche par étude de cas (Albarello, 2011; Yin, 2018). Notre design méthodologique repose sur une étude de cas multiple holistique, c'est-à-dire que notre cas (le phénomène de l'ASTE) est étudié dans deux contextes organisationnels afin de mettre en exergue d'abord les particularités de chaque cas puis d'identifier des convergences ou divergences entre les cas. L'étude de plusieurs cas permet ainsi d'augmenter le potentiel de généralisation de nos résultats et de répondre de façon plus nuancée et éclairée à nos questions de recherche.

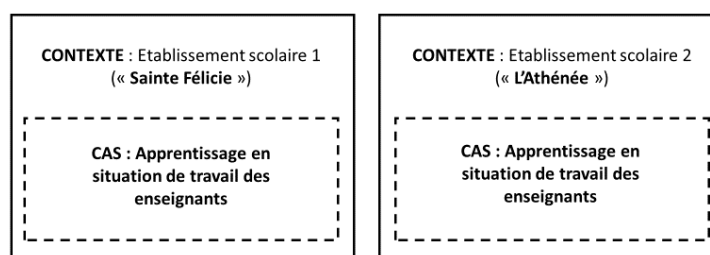


Figure 9. Design méthodologique de l'étude de cas multiple holistique

Le choix des établissements scolaires a été posé en fonction de critères de similitude et de contraste (Albarello, 2011). Comme indiqué dans le tableau 5, les établissements sont similaires en termes de niveau d'enseignement (secondaire) ; de milieu socioéconomique de la population scolaire (« intermédiaire », c'est-à-dire ni extrêmement favorisé ni extrêmement défavorisé) ; et de taille de l'établissement (+/- 1000 élèves). En termes de contraste, les

établissements se distinguent (cf. 2.2.1) par la dimension matérielle, et plus spécifiquement les contraintes spatiales (présence ou absence de contraintes spatiales d'après la direction, c'est-à-dire disposer ou non de suffisamment d'espace et/ou de locaux pour mener à bien ses missions) et la dimension formelle (notamment présence ou absence de leaders intermédiaires et de temps de travail en commun obligatoire). Sans qu'il s'agisse d'un choix délibéré, les établissements se distinguent également par leur statut légal, un établissement appartenant à un réseau d'enseignement « officiel » (*l'Athénée*, géré et financé par l'Etat) et l'autre à un réseau « libre » (*Sainte-Félicie*, géré par une instance privée mais financé entièrement par l'Etat)⁴⁸. Les deux établissements ont été pseudonymisés et un formulaire de consentement éclairé a été signé par l'ensemble des participants (direction, enseignants...) après avoir pris connaissance d'un document d'information sur la recherche.

Tableau 5. Echantillon d'établissements

	<i>Sainte-Félicie</i>	<i>L'Athénée</i>
Critères de similitude		
Type d'enseignement	Secondaire (12-18 ans)	
Taille	1000 élèves	938 élèves
Indice socio-économique (de 0 à 20)	14	16
Nombre d'enseignants	111 (58 ETP)	90 (69 ETP)
Critères de contraste		
Dimension formelle		
<i>Leaders intermédiaires</i>	Oui	Non
<i>Temps de travail en commun</i>	Oui	Non
Dimension matérielle		
<i>Contraintes spatiales</i>	Importantes	Aucune
Statut	Libre	Officiel

3.3 Participants

Le public-cible de cette recherche sont les enseignants expérimentés (10 à 25 ans d'expérience). Ce public permet d'éviter les enseignants pour lesquels il y a des enjeux spécifiques liés à l'insertion professionnelle ou à la sortie de carrière mais permet aussi de comprendre les perceptions et les pratiques des individus qui disposent *a priori* du meilleur accès aux OA ainsi que d'une agentivité importante quant à leur engagement dans celles-ci (Billett, 2009). Cela étant dit, alors qu'uniquement des enseignants expérimentés, un membre de la direction et un membre du personnel administratif en charge de l'attribution des horaires et des locaux ont été interrogés, l'ensemble des employés de l'établissement ont été observés durant la première phase de récolte des données.

⁴⁸ Ces réseaux d'enseignement (officiels et libres) scolarisent chacun environ la moitié des élèves dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, à savoir 38,4% pour les réseaux officiels et 61,6% pour les réseaux libres. (FWB, 2022).

Tableau 6. Échantillon d'enseignants ayant participé aux entretiens collectifs ou individuels

Sainte-Félicie			Athénée		
	<i>Discipline</i>	<i>Expérience</i>		<i>Discipline</i>	<i>Expérience</i>
<i>Entretien collectif 1</i>			<i>Entretien collectif</i>		
EnsF8	Latin	12	EnsA1	Mathématiques	19
EnsF9	Sciences sociales	15	EnsA2	Sciences	24
EnsF10	Informatique et math	17	EnsA3	Dessin	12
EnsF11	Français	12	EnsA4	Langues anciennes	18
EnsF12	Informatique	20	EnsA5	Éducation physique	23
<i>Entretien collectif 2</i>			<i>Entretiens individuels</i>		
EnsF13	Religion	5	EnsA6	Anglais-Néerlandais	20
EnsF14	Français et histoire	13	EnsA7	Mathématiques	15
EnsF15	Français	11			
EnsF16	Français et religion	11			

3.4 Données et outils de récolte

Les données sont de nature multiple (observations, documents, photographies, entretiens individuels et collectifs) et ont été récoltées entre novembre 2022 et juin 2023 dans le cadre d'un dispositif en deux phases. Ce dispositif est décrit de façon synthétique dans le tableau 7 et le corpus de données récoltées est détaillé dans le tableau 8.

Tableau 7. Phases de récolte, types de données et objectifs

	PHASE I	PHASE II
Perspective	<i>Perceptions du chercheur</i>	<i>Perceptions des acteurs</i>
Objectifs	- Prendre connaissance du terrain et le documenter avant d'interroger les individus - Identifier les perceptions du chercheur	- Identifier les perceptions et le vécu des acteurs
Types de données et justification	Observations et prises de notes ; Photographies (du chercheur) ; Récolte de documents	Entretiens individuels - Identifier les perceptions d'individus-clés dans l'organisation (direction et personnel administratif)
		Entretiens collectifs (photo-élicitation) - Identifier les perceptions des acteurs au cœur de l'objet d'étude (les enseignants) - Identifier des perceptions partagées, des normes, des consensus ou dissensions
		Photographies (participants) - Accéder à des lieux difficilement accessibles - Aider à mettre des mots sur le quotidien

L'objectif poursuivi dans la première phase de récolte de données était d'appréhender empiriquement l'environnement de travail des enseignants. Il s'agissait donc d'observer et de documenter les trois dimensions de l'établissement scolaire (formelle, matérielle et normative). Pour ce faire, nous avons mené des observations, pris des photographies et récolté des documents (plans architecturaux, horaires d'enseignants, documents aux valves qui annoncent du travail d'équipe, des formations, etc.). Les observations ont duré une dizaine d'heures par établissement. Ces observations se sont faites de façon non participante, dans un cadre authentique et à découvert (annonce collective faite par la direction pour alerter de la présence du chercheur et son objectif de recherche), (Arborio & Fournier, 2021 ; Chauvin & Jounin, 2012).

L'objectif poursuivi dans la seconde phase de récolte de données était d'identifier les perceptions des acteurs de l'ASTE en lien avec leurs espaces de travail. La récolte reposait sur des entretiens qualitatifs individuels et collectifs. Les entretiens semi-directifs individuels (de 60 à 90 minutes) ont permis d'identifier les perceptions de la direction de l'établissement et d'un membre du personnel administratif⁴⁹, d'une part des dimensions de l'organisation scolaire (dont la gestion des espaces et des temps de travail des enseignants) et d'autre part, de l'ASTE. Parallèlement nous avons mené un à deux entretiens semi-directifs collectifs de quatre ou cinq enseignants volontaires par établissement (voir annexe I). Ils ont permis d'identifier conjointement les perceptions des enseignants expérimentés de l'ASTE et de leur établissement scolaire en tant que lieu d'apprentissage, à partir de consensus ou de dissensions (Albarelo, 2022)⁵⁰.

Comme par d'autres chercheurs en ASTE (notamment Terry, 2019), ces entretiens ont été conceptualisés sur base de la technique de photo-élicitation (Rose, 2016). Cette méthode de recherche visuelle utilise comme support à un entretien des photos prises par le chercheur ou le participant lui-même, en vue de faire émerger les perceptions des individus. Ainsi, les enseignants qui ont accepté de participer aux entretiens collectifs ont été invités, sur base volontaire, à prendre en photo cinq lieux (scolaires ou autres) dans lesquels ils estimaient prioritairement continuer à apprendre leur métier. Pour des raisons d'éthique, ces photos ne pouvaient faire apparaître aucun individu et l'enseignant devait accepter de partager ses clichés aux autres participants durant l'entretien collectif. Nous avons utilisé la technique de photo-élicitation pour plusieurs avantages synthétisés par Rose (2016). Etant donné que nous avons tenté d'identifier les OA que les enseignants saisissent au quotidien dans leur réalité professionnelle, cette technique présentait l'avantage de faciliter l'accès du chercheur mais aussi des participants à ce quotidien et de poser un regard distancié sur celui-ci. De plus, les photos ont favorisé l'accès des participants à de multiples discours à propos de ce qui est illustré, c'est-à-dire de dépasser le factuel en évoquant des émotions ou des souvenirs implicites. Ensuite, en proposant une consigne relativement large aux participants, ces photos ont pu faire émerger inductivement des éléments nouveaux, ce qui est cohérent avec notre posture épistémologique et notre méthodologie qualitative. Enfin, l'usage des photos a aussi

⁴⁹ Guides d'entretien consultables aux annexes G et H.

⁵⁰ Nous estimons que l'objet n'est pas particulièrement sensible et n'est pas sujet à une quelconque gêne sociale qui limiterait la liberté de parole au sein d'un groupe (Haegel, 2005).

permis de faire entrer le chercheur dans des endroits qui lui sont *a priori* difficilement accessibles, notamment les espaces privés des enseignants.

Tableau 8. Corpus des données récoltées

	<i>Sainte-Félicie</i>	<i>Athénée</i>
PHASE I		
Observations et prises de notes	10 heures	10 heures
Photographies (chercheur)	50	50
Documents	Site internet, plans de l'école, affiches, projet d'établissement, exemples d'horaire...	Site internet, plans de l'école, affiches...
PHASE II		
Entretiens individuels (direction et personnel administratif)	2	2
Entretiens individuels et collectifs d'enseignants	2 entretiens collectifs (9 enseignants au total)	2 entretiens individuels et 1 entretien collectif (7 enseignants au total)
Photographies (enseignants)	50	45

3.5 Étapes analytiques

Après la récolte, nous avons procédé à plusieurs étapes analytiques, en débutant par une analyse intra-cas suivie d'une analyse inter-cas (Miles & Huberman, 1994). L'analyse intra-cas a d'abord consisté en une procédure de codage des multiples données (entretiens, photos, documents). Nous sommes passés par un codage ouvert, axial et sélectif (Strauss & Corbin, 1990) dans une approche semi-inductive et itérative. Le premier codage a permis l'identification de 47 codes liés à l'organisation scolaire et à l'ASTE. Les codages axial et sélectif ont permis de regrouper les codes en thèmes et catégories analytiques (Lejeune, 2019; Paillé & Mucchielli, 2016). Comme indiqué dans la figure 10, nous avons procédé à la récolte et à l'analyse des données du premier cas avant de récolter les données dans le second cas en vue de permettre des ajustements méthodologiques mineurs. La grille de codage issue de l'analyse du premier cas a été utilisée pour l'analyse du second cas, le chercheur restant attentif aux codes émergents. Dans l'analyse croisée des cas qui a suivi, nous avons tenté d'identifier des points de ressemblance et de dissemblance entre les deux cas en vue de construire une explication générale qui s'adapte à chacun des cas (Yin, 2018). À partir de ces analyses, nous avons produit une présentation détaillée de chaque cas (Annexe J et K), une analyse approfondie intra-cas et une analyse inter-cas.

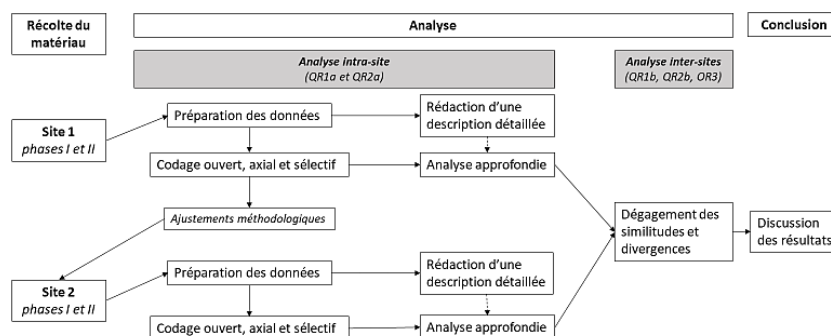


Figure 10. Étapes analytiques

4. Résultats

4.1 L'infrastructure éducative en Belgique francophone et établissement formateur

Nous synthétisons ici les quelques caractéristiques de l'infrastructure du système éducatif belge francophone qui éclairent le contexte dans lequel les établissements scolaires opèrent et dans lequel la figure de l'établissement formateur est promue.

Le système scolaire belge fonctionne constitutionnellement sur base d'une double liberté : celle d'organiser une école et celle, pour les parents, de choisir l'école de leurs enfants. De cette double liberté découle un quasi-marché scolaire qui met les établissements en concurrence, d'autant qu'ils sont subsidiés par l'Etat en fonction du nombre d'élèves inscrits. Ce principe est complété par des instruments de reddition de comptes tels que des épreuves externes standardisées et, depuis 2017, d'un « contrat d'objectifs » personnalisé. Dans ce contexte, chaque établissement, via un processus participatif, doit se fixer des objectifs (à l'aide notamment de données chiffrées fournies par le Gouvernement) en vue d'améliorer ses résultats vis-à-vis de sept objectifs généraux d'amélioration du système scolaire fixés par le Gouvernement (notamment réduire l'inégalité scolaire, favoriser l'inclusion, améliorer le climat scolaire...). Les établissements en Belgique francophone sont donc poussés à se singulariser : ils disposent tous d'un « projet d'établissement » personnalisé et se distinguent les uns des autres en développant leur identité organisationnelle, notamment en s'adressant à des publics spécifiques ou en se positionnant sur des « niches éducatives ».

Une dynamique collective est également attendue au sein des établissements. D'autres modalités collaboratives sont effectives au-delà des récents contrats d'objectifs à poursuivre. Ainsi, depuis 1998, un conseil de participation est censé réunir au minimum deux fois par an les différents acteurs impliqués dans l'établissement dont des représentants des parents et des

élèves. Concernant spécifiquement l'équipe pédagogique, deux périodes de travail collaboratif par semaines sont obligatoires depuis 2019. À ce propos, l'organisation du travail enseignant a été redéfini en 2017 autour de cinq composantes : le travail en classe, le travail pour la classe, le service à l'école, le travail collaboratif et la formation en cours de carrière (appelée *formation professionnelle continue*). Celle-ci consiste en 3 jours obligatoires par an, soit au sein de l'établissement, soit en inter-établissements. La formation initiale des enseignants, quant à elle, est organisée autour de l'acquisition de 13 compétences dont celles de travailler en équipe au sein de l'école, être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces. Cela étant dit, l'horaire de travail d'un enseignant du secondaire est déterminé uniquement par ses prestations en classe (entre 20 et 26 heures par semaine). Il dispose d'une autonomie quasi-totale sur le reste de son emploi du temps, exceptées les journées de formation continue.

4.2 Sainte-Félicie

4.2.1 Le contexte organisationnel⁵¹

Dimension matérielle : « Exiguïté et bruit »

Du point de vue spatial, Sainte-Félicie est caractérisé avant tout par son ancrage urbain, en plein centre-ville. Il est d'ailleurs difficile d'appréhender l'école dans son ensemble car elle est constituée d'une multitude de bâtiments – dont d'anciennes maisons résidentielles, des commerces et des classes-containers – implantés dans un ilot de ruelles peu larges et à sens unique. Seul le bâtiment initial, de 1879, est clairement identifiable et fait office d'accueil. Dans la cour de récréation bétonnée, plusieurs fois réduite pour construire de nouveaux bâtiments ou placer des classes-containers, on éprouve un sentiment d'enfermement de l'absence de perspective visuelle et de végétation. L'école ayant doublé sa population scolaire en quelques années (de 500 à 1000 élèves), les locaux sont rapidement devenus trop petits et il a fallu construire de nouveaux bâtiments ou en acquérir (« On a acheté les maisons n°6, 7, 8 et 9. »). Même actuellement, l'école vit une situation de saturation, aucun local n'étant libre durant les heures de cours. Concernant les locaux d'enseignement, aucun enseignant n'a son local attribué, sauf les enseignants de certaines options (art, informatique) qui se partagent un local à 2 ou 3 enseignants.

Ce manque d'espace se lit aussi dans la question des locaux dédiés aux enseignants. La « salle des profs » est le seul espace destiné à la centaine d'enseignants de l'établissement et contient environ 40 places assises. Elle est constituée d'une salle principale avec six ilots de 2 ou 3 tables entourées de chaises et d'un plus petit local annexe avec 4 tables et 2 à 3 chaises par table. Le local est également pourvu de deux ordinateurs, d'une kitchenette et de toilettes (attachées à celle-ci) mais ne propose pas d'espace de détente. La connexion internet y est instable. Les enseignants s'assoient à la même table tous les jours, en se regroupant par

⁵¹ Pour une meilleure compréhension des résultats et analyses présentés dans les deux sections ci-dessous, nous invitons les lecteurs à consulter les annexes qui présentent en détail et en photographies les deux établissements étudiés.

affinité davantage que par discipline. L'endroit n'est pas considéré comme suffisamment calme pour y travailler efficacement.

L'ensemble des acteurs rencontrés qualifient l'école de « bruyante », cela est dû notamment au fait que les élèves se succèdent à tour de rôle dans la cour de récréation et qu'elle est donc utilisée une grande partie de la journée. La direction considère l'amélioration de l'infrastructure comme une de ses missions prioritaires et un nouveau bâtiment doit être construit d'ici 2026. Cependant, même avec ce nouveau bâtiment, l'école restera en flux tendu par rapport au nombre de classes parce que les classes-containers (installées temporairement dans la cour... depuis près de 40 ans) seront supprimées. Toutefois, la cour sera alors un peu plus grande et un nouveau local pour les enseignants sera aménagé.

La dimension formelle : « Aujourd'hui, on formalise tout »

La direction considère que ces conditions matérielles de travail difficiles sont peu propices aux interactions entre enseignants :

Étant donné que les conditions pour travailler sont compliquées pendant leur temps en dehors de la classe et qu'ils sont présents au sein de l'école, ils bavardent entre eux, ils socialisent, ils font du relationnel entre eux. Ils font toutes sortes de petites activités qui sont annexes et qui servent les cours, comme par exemple, faire des photocopies, préparer une excursion, une sortie, etc.

Différentes règles organisationnelles ont été mises en place. Il y a près d'une dizaine d'années, la direction précédente a imposé des examens de fin d'année communs au sein de chaque discipline et année. La direction actuelle a pour sa part institué les deux heures (décrétales, voir 4.1.) de travail collaboratif dans l'horaire de plus de 70% des enseignants, le mardi en fin de journée. Durant ces deux heures, la présence à l'école des enseignants n'est pas formellement obligatoire mais ceux-ci doivent toutefois être disponibles pour les multiples réunions qui y sont organisées, en particulier dans le cadre des groupes de travail liés au « contrat d'objectifs » (4.1.). Dans le contexte de ce « contrat d'objectifs », des référents ont été nommés. Ceux-ci se sont formés à des thématiques transversales, telles que les nouvelles technologies et l'interdisciplinarité, et réunissent des groupes de travail le mardi après-midi. Plus globalement, la direction évoque une logique de formalisation à l'œuvre dans l'école (« On formalise tout maintenant », Dir.), en partie comme résultat des dernières politiques éducatives.

Depuis cette circulaire, [le travail collaboratif] est beaucoup plus formalisé puisque on a donné déjà un chiffre minimum à ce travail par an, qui est de 60 h... Cette fois-ci, on a sacrifié un certain confort. On a peut-être fait des moins beaux horaires, mais on a dégagé le mardi où les 3/4 des profs... ne donnent plus cours à partir de 14h45. Ça a permis de figer ces 2 h de travail collaboratif dans leur emploi du temps.

Cette formalisation est également héritée de la période du Covid-19 où les enseignants ont appris à utiliser une plateforme numérique pour enseigner mais aussi pour se concerter. Ainsi, ils continuent à l'utiliser maintenant pour se voir en distanciel en dehors des heures de cours (à la fin des vacances, pour ne pas devoir se déplacer). Les enseignants ont partagé le

fait que l'utilisation de la plateforme impactait la forme des réunions : celles-ci sont davantage structurées « avec un timing clair, un ordre du jour, etc. » (EnsF9).

La dimension normative : « L'élève au centre »

Les entretiens réalisés avec les multiples acteurs de Sainte-Félicie font un appel assez insistant à la figure de *l'élève* et à celle de la *famille* (« le sentiment d'être une grande famille », Dir.) tant pour caractériser l'histoire de l'établissement que son identité actuelle. L'élève doit se trouver au centre des préoccupations des adultes, notamment en ce qui concerne son bien-être (« On est soucieux d'offrir un apprentissage de qualité à l'élève, mais on est aussi soucieux que l'élève soit bien et on passe beaucoup de temps à se soucier de l'élève », Dir). La direction explique par exemple que « l'accueil des élèves » est un enjeu essentiel de son établissement, notamment dans le contexte de diversité socioéconomique, culturelle et religieuse qui caractérise la population scolarisée.

De nombreuses pratiques et normes sont justifiées en référence aux élèves. Concernant les locaux et leur aménagement, un enseignant rencontré lors de nos observations nous confie exaspéré qu'« ici, c'est l'élève d'abord » et nous avons observé des dissensions, durant les entretiens collectifs, à propos de la présence des élèves dans la salle des profs (« Tu vois, on en est arrivé à certains moments où les élèves rentrent sans frapper dans la salle des profs... C'était vraiment devenu un lieu de passage où les élèves se sentaient chez eux », EnsF5). Par ailleurs, les pratiques de travail collaboratif sont également justifiées au nom des élèves, notamment par souci d'équité (les évaluations communes) :

Alors le travail collaboratif consiste en quoi ? Créer des séquences de cours communes, créer des évaluations communes, développer des projets disciplinaires ou transversaux... Donc le travail collaboratif, c'est le travail au service de l'élève. C'est tout ce qui est au service de l'élève (Dir).

La dimension collective semble une priorité pour la direction, tout en étant déjà un acquis : « C'est parce qu'en fait l'enseignant, il a toujours été seul, il a toujours travaillé seul dans sa classe. Dans certaines écoles, ça existe encore. Il est très seul finalement. C'est fini ça. Franchement, on a largement dépassé ça ici. ». Ce discours normatif semble trouver ses origines dans l'histoire de l'école, notamment par la taille initialement modeste de sa population scolaire. Cet historique, autour d'un établissement familial, est cité par la direction mais est aussi rappelé sur la page internet de l'école dans le projet pédagogique, et est convoqué par des enseignants qui ont été eux-mêmes élèves dans l'école.

Articulation des trois dimensions face à la promotion de l'établissement formateur

On le voit, à Sainte-Félicie, la direction répond à la promotion de l'*établissement formateur* par un renforcement de la composante collective du travail de ses enseignants. À la question « Est-ce qu'il y a certaines activités qui, d'après vous, dans votre vision du métier enseignant, sont plus riches en termes d'apprentissage professionnel ? », la direction répond :

Oui, enfin je veux dire fatalement avec le travail collaboratif maintenant, les échanges permettent... franchement, c'est clair que ça contribue à la réflexion, ça leur permet de grandir

professionnellement. Certains y trouvent beaucoup de, comment dire, ça les enrichit, d'autres un peu contre leur gré mais en tout cas, oui, ça fait avancer.

Tenant de compenser ce qu'elle considère comme des défauts de la dimension matérielle (espaces réduits et bruyants, équipement incomplet), c'est-à-dire comme un obstacle aux interactions entre les enseignants, la direction renforce la dimension formelle pour favoriser (et imposer) ces interactions. Elle institue des règles organisationnelles multiples dont les plus importantes sont les heures de travail collaboratif fixées dans l'horaire hebdomadaire et la désignation de référents intermédiaires. Ce renforcement de la dimension collective s'inscrit dans une continuité – qui dépasse la direction actuelle – puisque des dispositions formelles (les évaluations communes) étaient déjà présentes avant son entrée en fonction. Le renforcement du travail collectif s'est mis en place progressivement dans l'établissement, au nom de la qualité de l'accueil des élèves. Le profil diversifié du public scolaire de l'établissement d'une part, la petite taille initiale de l'école d'autre part (« Au début, c'était une école familiale et on a toujours voulu garder ça », Dir.), ont entraîné un narratif centré sur le bien-être des élèves pour justifier nombre de pratiques et dispositifs (travail collaboratif, évaluations communes...). À ce titre, la direction n'autorise pas, ou très rarement, les enseignants à assister à des formations à l'extérieur durant les heures scolaires pour ne pas laisser les élèves sans enseignant.

4.2.2 L'apprentissage en situation de travail vu par les enseignants

Dans le contexte organisationnel spécifique de Sainte-Félicie, quelles sont les perceptions et pratiques d'ASTE des enseignants ? Quelles sont les OA qui sont valorisées dans les discours des enseignants ? Voici les principaux consensus issus des entretiens collectifs.

Quelles sont les photos ?

À partir d'une description du contenu des photos apportées par les neuf enseignants, le corpus peut être divisé en plusieurs ensembles. En l'occurrence, le chercheur identifie un ensemble de photos :

- au sein de l'établissement (22 photos) : locaux de cours (8), salle des profs (8), local de réunion (4), local des éducateurs (1), projet élèves (1) ;
- au sein du domicile privé (8 photos) : bibliothèques (3), bureaux (2), cuisine (1), bain (1), bureau enfant (1) ;
- d'outils connectés (9 photos) : ordinateur (5), smartphone (3), plateforme de l'école (1) ;
- de situations de formation hors cadre scolaire (5) : affiche (3), bâtiment d'un lieu de formation (2) ;
- au sein de lieux publics : conseil communal (1 photo).

Voici quelques photos issues du corpus collecté.



Figure 11. Salle des profs



Figure 12. Tasses dans la salle des profs



Figure 13. Salle de cours



Figure 14. Salle à manger au domicile



Figure 15. Cuisine au domicile



Figure 16. Salle de bain au domicile

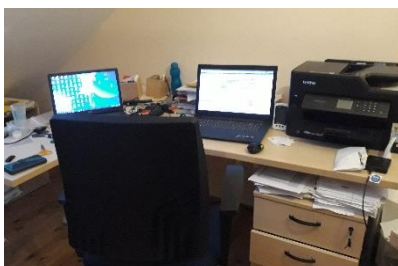


Figure 17. Bureau au domicile



Figure 18. Ecran de smartphone

Quelles opportunités ou ressources ?

Les consensus majeurs issus des deux entretiens collectifs se concentrent sur trois « **ressources** » qui apparaissent comme des OA incontournables : Internet, les collègues et l'acte d'enseigner⁵².

8 enseignants sur 9 ont apporté une photo soit de leur ordinateur, soit de leur smartphone. Nous observons que les ressources virtuelles disponibles sur Internet font consensus en tant qu'opportunité d'apprentissage⁵³ : « Une réserve de ressources, de documents, une bibliothèque virtuelle » (EnsF9).

À travers des sites internet ou des réseaux sociaux, ils trouvent principalement des idées pédagogiques et didactiques, avec un sentiment de richesse (« **ressources** », « salle des professeurs virtuelle ») et de diversité qui permet de « rester créatif », « original » et d'« actualiser » le contenu de leur cours, notamment afin de « trouver des choses qui parlent [aux élèves] »⁵⁴.

Pour moi, j'apprends quasiment autant de choses via des réseaux sociaux [qu'en formation], que ce soit pour du disciplinaire, du pédagogique, que pour de l'interdisciplinaire. Moi, c'est une découverte. Je me suis dit mais waouh quoi ! Quelle richesse et quels échanges avec les gens ! (Ens F9)

Les réseaux sociaux prennent une place importante parmi ces ressources virtuelles. Les membres y sont associés à des pairs : « Les gens qui partagent leurs pratiques sur les réseaux sociaux... En fait, c'est le mix entre la salle des profs et la formation, mais totalement à distance. » (EnsF8). Plus encore, ils présentent l'avantage d'ouvrir le cercle des pairs locaux : « Il nous manque un texte. Avez-vous une idée ? Et on se retrouve peut-être avec un professeur d'Arlon qui va nous aider » (EnsF4).

Nous observons que les enseignants adoptent deux postures par rapport à ces ressources virtuelles : pour certains, il s'agit d'une bibliothèque à consulter (« Moi, il n'y a pas d'échange », Ens F9) alors que d'autres contribuent à l'élaboration de certains contenus, comme cette enseignante :

Moi j'échange avec des profs qui sont ailleurs en disant « Ben tiens, c'est vrai, j'ai testé ça et j'ai testé ton activité, ça a donné ça et des choses comme ça ». Et donc c'est des gens que j'ai jamais vus et que je ne verrai jamais de ma vie mais avec qui il y a moyen d'avoir des échanges riches, un peu comme si on était dans une salle des profs, mais à distance et de manière virtuelle. Alors oui, moi j'ai aussi fait avec d'autres profs d'un peu partout, du travail collaboratif pour créer des banques d'exercices ou des choses comme ça... C'est aussi coconstruire, c'est ça la coopération avec d'autres profs aussi motivés que moi, chose qu'on ne retrouve pas tout à fait chez nous. Je montre ça à mes collègues, il y en a qui vont me regarder avec un drôle d'air (Ens F).

⁵² Les mots-clés choisis par les enseignants pour décrire leurs photos sont notés en gras.

⁵³ L'enseignant qui n'avait pas apporté cette photo marquait son accord également.

⁵⁴ On précise que plusieurs enseignants (3) ont aussi pris en photo leur bibliothèque personnelle (comportant des livres, des manuels et des dictionnaires) pour illustrer le même type de ressource (non-virtuelle cependant).

Plusieurs enseignants, à travers 4 photos, évoquent la participation volontaire à des formations (durant les congés) dans la même visée que l'appel à des ressources virtuelles, à savoir se renouveler, mais aussi, et peut-être encore davantage, « ouvrir le cercle »⁵⁵:

Ça permettait vraiment d'échanger du coup avec des gens qui viennent d'un peu partout, de se rendre compte que d'autres ont plus de chance que nous, d'autres en ont moins. On relativise aussi un peu sa manière de voir. Mais clairement, ce sont des gens qui sont motivés parce que fin août, les profs qui sont des fonctionnaires, on ne les voit pas, c'est normal, ceux qui râlent tout le temps dans la salle des profs, on ne les voit pas. Et ça fait du bien. Et donc voilà, je pense que c'est vraiment un lieu où on peut apprendre énormément de choses (EnsF8).

Ensuite, les photos montrent les collègues de Sainte-Félicie. Ceux-ci semblent occuper une place de choix parmi les OA. Les collègues apparaissent dans deux contextes principaux : 8 photos concernent la salle des profs et 4 photos représentent une salle de réunion (qui est un local de cours) et une représente une plateforme en ligne.

Pour les enseignants, les photos de la salle des profs illustrent le **partage entre pairs** (en **petits groupes**) et dans un contexte **informel** (durant les heures de fourche et sur le temps de midi mais pas après les cours). Les informations qu'ils échangent dans ce contexte concernent surtout la vie quotidienne : informations sur les élèves, partage d'expérience de classe, gestion des groupes, du soutien émotionnel... Ils peuvent aussi être davantage à caractère didactique (« J'ai testé ça dans une classe », EnsF2). D'après les enseignants, il ne s'agit pas tant du lieu que des personnes : « Mais [la salle des profs,] c'est un point de chute en tout cas ». Ainsi, ces personnes ont des échanges en dehors de l'école, notamment virtuels (« Après, ça se poursuit sur les réseaux sociaux, c'est H24 », EnsF7).

Les photos de la salle de réunion (local de cours) représentent ce qui est appelé par les enseignants le « travail collaboratif » qui, dans cet établissement, est fortement associé au suivi du contrat d'objectifs. Les mots clés qui ont émergé de ces photos sont, comme pour la salle des profs, **partage entre pairs**, mais les qualificatifs sont très différents : **formel**, **balisé**, **organisé**.

Où on se réunit autour d'un thème, par exemple la différenciation. Ça permet d'avoir des discussions sur nos pratiques avec les collègues et au final, ça peut paraître rébarbatif, mais qu'est-ce que j'apprends et qu'est-ce que ça fait du bien de se poser, se dire ok, on a un petit moment pour dire ok, on réfléchit à un sujet et puis on donne nos idées, c'est très riche et j'aime bien (EnsF3).

Dans les commentaires à propos des photos qui pointent les relations entre collègues, une similitude et deux différences importantes apparaissent : d'une part, la similitude repose sur l'idée d'être, entre pairs, « à l'abri des élèves » ; d'autre part, les photos se distinguent par le contexte des échanges, (les personnes impliquées et les moments où ils se font. La salle de réunion a pour mots-clés « **ouvrir le cercle** » ou « **diversifier** » (il y a aussi « **obligatoire** »)

⁵⁵ Une enseignante mentionne également les stagiaires comme OA : « accueillir un stagiaire en classe ça met vraiment un vent de neuf et de réflexion sur la pratique quotidienne. Ils arrivent aussi avec toutes leurs idées. C'est un enrichissement mutuel. »

ou « **hors de l'action** » contrairement à la salle des profs qui est associée à l'entre-soi, à l'**informel** et associée à l'action (du quotidien).

Un troisième ensemble de photos fait consensus parmi les enseignants des deux entretiens collectifs : celles représentant la classe – les bancs et les chaises ou, dans la perspective inverse, le tableau (numérique). Ainsi, deux types de propos concernant l'acte d'enseigner émergent : par les interactions et les méthodes d'enseignement. D'une part, les enseignants estiment apprendre au contact des élèves, par les interactions qu'ils ont avec eux : quand ils posent des questions, quand ils interpellent l'enseignant. D'autre part, de façon parallèle aux interactions, ce sont les actes pédagogiques posés notamment avec les outils technologiques qui sont source d'apprentissage : « J'enseigne différemment depuis que je travaille sur tableau interactif et donc c'est aussi un apprentissage » (EnsF7). Les enseignants parlent également de leur appropriation d'outils interactifs notamment pendant le COVID-19 : « Et donc si on va plus loin sur Teams, c'est vraiment un outil, même vis à vis des élèves, qui nous a permis de travailler complètement autrement en classe. » (EnsF9). Cependant, comme pour les collègues, ces outils rendent les frontières poreuses entre les espaces scolaires et privés : « D'un côté, [Teams] a eu ces travers aussi et a en fait étendu la communication avec les élèves au-delà du temps scolaire » (EnsF9).

Que dire de ces opportunités d'apprentissage en lien avec les dimensions de l'organisation scolaire ?

D'après les enseignants, excepté pour l'acte d'enseigner (OA par *l'expérience pédagogique*), la dimension matérielle de l'établissement scolaire est peu propice à l'engagement dans les ressources virtuelles (OA par *des sources non-interpersonnelles*) ou avec les collègues (OA par *autrui*). Concernant les ressources virtuelles, il n'y a quasiment pas d'équipement informatique (deux ordinateurs pour une centaine d'enseignants) ni de salle de travail qui permettrait de consulter ces ressources dans un contexte adapté. De même, bien que les dimensions formelles et normatives soient pensées par la direction et les enseignants comme favorables à l'OA par les collègues, les interactions ne sont pas favorisées par la dimension matérielle tant les lieux paraissent exigus et bruyants. Pour autant, les enseignants mentionnent leurs interactions entre pairs comme des OA. Ils disent interagir et ce, dans une multiplicité de contextes : contextes informels (à la salle des profs, à propos des élèves ou de la vie courante de l'école), dans des contextes formels (durant les heures de travail collaboratif, à l'école, à propos de thématiques pédagogiques transversales telles que l'usage des nouvelles technologies, la différenciation...) et dans des contextes privés et en ligne (« Après ça se poursuit sur les réseaux sociaux, c'est H24 », Ens F7), pour préparer des cours ensemble ou des examens.

Cela étant dit, l'analyse des discours met à jour que les collègues, les pairs, sont davantage des personnes avec qui on travaille et on collabore que des référents pédagogiques de qui l'on apprend son métier. Mis à part pour le travail collaboratif, les interactions se font donc avant tout par affinité : « C'est parce qu'on s'entend bien, parce qu'on est arrivé en même temps et qu'on a partagé des moments de vie en commun qu'on travaille ensemble aujourd'hui » (EnsF1).

De même, l'analyse met en exergue la volonté des enseignants, quand ils évoquent l'ASTE, d'« innover », de « se renouveler », d'« être original ». Certains enseignants mentionnent les heures de travail collaboratif comme une première ouverture du cercle. Cependant, cela semble se faire en premier lieu par les ressources virtuelles telles que des influenceurs pédagogiques ou des sites internet spécialisés et collaboratifs. Un avantage incontournable des ressources virtuelles réside dans le fait d'être disponibles partout et tout le temps : « C'est vraiment tout à fait décentré de l'école, ça n'a plus aucun lien et ça peut être oui à tout moment, parce c'est des moments du coup hors scolaire, donc c'est pendant les vacances ou en soirée. », EnsF8.

De facto, les données montrent que les ressources virtuelles, mentionnées de façon unanime par les enseignants comme OA, régissent en partie le contenu des interactions entre collègues de Sainte-Félicie. Même si les enseignants considèrent ces interactions comme une OA incontournable, les ressources virtuelles entrent finalement en concurrence avec les pairs : « Il y a le travers des réseaux en fait, où il y a tellement de choses qu'en fait, est ce qu'il y a forcément toujours besoin de collaborer ? On peut presque tout trouver en fait, c'est parce que nous on a l'envie de travailler ensemble, mais est-ce que c'est encore forcément nécessaire pour tout ? Je ne pense pas » (EnsF9). D'autant plus que, aller rechercher des ressources existantes, c'est aussi une question de bon sens : « Il ne faut pas forcément réinventer la roue. Il y a des choses qui existent. Elles sont là, elles sont faites pour qu'on s'en serve et si c'est bien fait, ça ne sert à rien de réinventer les choses » (Ens F8).

4.3 L'Athénée

4.3.1 Le contexte organisationnel

Dimension matérielle : « Au bord de l'eau »

Le bâtiment principal de l'Athénée n'est pas très visible de la rue étant donné que le terrain d'implantation de celui-ci est vaste (plus de trois hectares) et est entouré pour partie de végétation dont de grands arbres. Alors qu'il se situait initialement au centre-ville, l'établissement occupe depuis 1986 de nouveaux locaux construits spécifiquement pour accueillir l'Athénée, en bordure de fleuve et au milieu d'un quartier résidentiel peu fréquenté, à un kilomètre du centre-ville. L'Athénée partage ce bâtiment avec le Conservatoire⁵⁶ de musique de la ville. Le bâtiment principal, où se donnent la majorité des cours, est étendu horizontalement plutôt que verticalement (il n'y a que deux à quatre niveaux selon les ailes), ce qui donne une impression de bâtiment spacieux. La direction affirme que « c'est une école où il fait bon vivre. On est proche de la nature, on est quand même en dehors de la ville ». Ce sentiment de bien-être est renforcé par la faible occupation des locaux, l'établissement scolarisant 1000 élèves alors que les bâtiments peuvent en accueillir 1500.

Une aile entière du rez-de-chaussée est réservée à l'administration (direction, secrétariat) et aux « salles des profs ». Les élèves n'y sont pas autorisés. Les enseignants disposent de trois salles qui communiquent entre elles. Une première grande salle est équipée de 5

⁵⁶ Établissement d'enseignement artistique public.

ordinateurs et d'une imprimante, d'armoires de rangement, de tables et de suffisamment de chaises pour asseoir l'ensemble des enseignants de l'établissement. Une seconde salle, plus petite, dispose du même type d'équipement et est réservée à du travail plus calme. Une dernière salle est équipée d'une cuisine et de fauteuils confortables. Dans un autre bâtiment, l'Athénée dispose aussi d'un restaurant scolaire où les enseignants peuvent déjeuner. Les enseignants ayant un statut définitif se voient attribuer un local de classe individuel où ils disposent d'un bureau et de rangements.

Dimension formelle : « Confiance »

Globalement, la dimension formelle est faiblement développée à l'Athénée, la direction souhaitant volontairement éviter de « contrôler » ses enseignants :

Moi, je ne m'inscris pas dans le contrôle. J'ai plus l'impression qu'en faisant confiance aux collègues et en leur donnant la possibilité de travailler n'importe quand, fût-ce à domicile ou à l'extérieur, ça peut être quelque chose de positif pour leur épanouissement et pour la gestion de leur vie professionnelle et personnelle.

Peu de routines organisationnelles favorisant les interactions (formelles ou informelles) entre enseignants sont mises en place. Les heures de travail collaboratif sont laissées à l'entière discrétion des enseignants, il n'existe pas de groupes de travail ou de référents autour du contrat d'objectifs – qui a été rédigé par la direction principalement, contrairement aux recommandations décrétales – et les salles de travail (collectives) sont utilisées principalement par les enseignants non-définitifs qui ne se sont pas vu attribuer un local de classe individuel. En ce sens, la direction affirme que les enseignants continuent à apprendre leur métier « principalement par la formation continuée. Il leur appartient de suivre un certain nombre de journées de formation... Mais structurellement, hors formation, il n'y a pas grand-chose qui leur permet de se former ». En ce sens, son rôle consiste, selon elle, à « transmettre » les informations autour des formations externes.

Les interactions ne sont pas favorisées par le principe d'attribution des locaux. Comme dit précédemment, alors que les enseignants définitifs disposent d'un local-classe attribué, les enseignants temporaires « eux n'ont pas de local fixe et doivent trouver des endroits pour travailler. C'est pas toujours facile » (EnsF3). La possibilité de travailler seul, dans son local, en dehors des heures de cours semble particulièrement appréciée.

Dimension normative : « Élitisme et liberté individuelle »

L'Athénée est un établissement exclusivement dédié à l'enseignement de transition, c'est-à-dire qu'il se voue à former les élèves en vue d'une transition vers l'enseignement supérieur (et non vers le marché de l'emploi). Le site internet promotionnel de l'établissement met d'ailleurs en exergue les parcours universitaires et professionnels d'anciens élèves (médecin, avocat, ingénieur de gestion ainsi qu'artiste ou enseignant). La direction estime que, « comme beaucoup d'autres écoles de même profil, elle a un historique et une image d'exigence. Je m'efforce de ne pas perdre ce caractère-là tout en donnant la possibilité à tous les élèves de s'épanouir ». Elle poursuit en assumant une forme d'élitisme : « Je ne rechigne absolument

pas à effectuer un quelconque tri. Le niveau d'exigence qui est assigné dans chaque classe ici, parfois, a pour effet d'en dégoûter certains ».

Cette image d'exigence et de rigueur semble être la caractéristique identitaire principale de l'Athénée mais il est particulièrement difficile d'en trouver les origines historiques. Il y a très peu de traces ou de documents disponibles dans l'établissement ou en ligne (aucun membre de l'établissement n'est en mesure de fournir le projet d'établissement par exemple) et il s'avère par ailleurs que de nombreuses directions se sont succédé au cours de la dernière décennie.

En termes de travail enseignant, la liberté des enseignants est valorisée, avec une grande ouverture vers des apports et ressources extérieurs plutôt que vers du travail collaboratif : « Je ne vois pas d'activité autour de la collaboration entre enseignants, je ne vois pas d'envie [de la part de la direction] de motiver les profs à travailler en collaboration, ni même de pression. » (EnsA6). L'attribution d'une classe à chaque enseignant définitif permet d'ailleurs un travail individuel de qualité au sein de l'établissement : « Je travaille dans ma classe quand je suis en fourche⁵⁷ » (EnsA6). Un enseignant (EnsA2) précise même ressentir une forme de « concurrence directe » entre collègues dans l'établissement et apprécier des formations externes car « on a souvent tendance à se retrancher et c'est des moments où justement il n'y a pas de parti pris... Les échanges sont plus cordiaux, plus sains. Il n'y a pas de 'ah mais moi, je fais ça' ».

Articulation des trois dimensions face à la promotion de l'établissement formateur

L'agencement des trois dimensions organisationnelles constituant l'Athénée semble à priori peu guidée par la figure de l'établissement formateur.

Par un discours normatif axé sur l'autonomie, les enseignants sont amenés à évoluer dans un établissement qui semble favoriser un développement davantage individuel que collectif. Ainsi, en ce qui concerne la dimension matérielle, même si de nombreuses salles des profs sont disponibles et sont propices à des interactions tant formelles qu'informelles entre enseignants, les normes d'attribution des locaux aux enseignants définitifs encouragent davantage un travail individuel. Ces espaces privatisés sont par ailleurs fortement appréciés par les enseignants. De même, la dimension formelle reflète également cette invitation à l'autonomie en ne comportant que très peu de règles ou routines organisationnelles qui invitent à l'interaction.

4.3.2 L'apprentissage en situation de travail vu par les enseignants

Dans ce contexte organisationnel spécifique, quelles sont les perceptions des enseignants de l'ASTE ? Quelles sont les OA qui sont valorisées dans les discours des enseignants ? Voici les principaux consensus issus des entretiens collectifs.

⁵⁷ C'est-à-dire une heure creuse, entre deux heures d'enseignement, au sein de l'emploi du temps d'un enseignant.

Quelles sont les photos ?

À partir d'une description du contenu des photos apportées par les sept enseignants, le corpus peut être divisé en plusieurs ensembles. En l'occurrence, le chercheur identifie un ensemble de photos :

- au sein de l'établissement (16 photos) : locaux de cours ou de salle/terrain de sport (8), salle des profs (3), un atelier entre profs lors d'une journée pédagogique (3), un couloir de l'école (1), la porte du bureau de la direction (1) ;
- au sein du domicile privé (10) : bureaux (3), salon/salle à manger (3), jardins (2), bibliothèques (2) ;
- représentant des sorties scolaires (Rome, Londres...)(3 photos) ;
- au sein de lieux publics : train (1), librairie (1) ;
- d'outils connectés : smartphone (1), ordinateur (1) ;
- de situations de formation (hors cadre scolaire) : enseignant dans son costume de diplômé (1) ou lors d'un exposé (1).

Voici quelques photos issues du corpus collecté.



Figure 19. Salle de détente des enseignants



Figure 20. Salle de cours avec bureau individuel



Figure 21. Salle à manger au domicile



Figure 22. Bureau au domicile



Figure 23. Salle de classe



Figure 24. Jardin au domicile

Quelles opportunités ou ressources ?

Les enseignants ayant participé à l'entretien collectif et aux entretiens individuels sont unanimes : « La base, c'est la classe... C'est vraiment le **terrain**⁵⁸ voilà. » (EnsA4). Plus précisément, ce sont les interactions avec les élèves qui importent : « Le premier public qu'on va rencontrer et qui me questionne en permanence, c'est les élèves » (EnsA1). En effet, les lieux sont variés : certaines photos représentent une classe, d'autres un gymnase (EnsA5, enseignant d'éducation physique), d'autres encore des sorties scolaires. Ces photos illustrent l'idée d'un apprentissage par l'expérience au contact des apprenants : « Au niveau pédagogique, voir ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas. Je vois ce à quoi les élèves accrochent, ce qui va moins bien », (EnsA3). « Ce sont les élèves qui m'apportent le **questionnement**, me permettent de revoir mes méthodes pédagogiques et pour les réappliquer par après. Et effectivement toujours être en recherche de ce à quoi ils accrochent aussi » (EnsA4). Dans certains cas, l'interaction avec les élèves est considérée comme un déclic qui engendre la nécessité de prendre du recul sur l'action (illustré par des photos de jardins, de salons) et de se plonger dans des manuels, ouvrages divers (photos de bibliothèques) ou dans des ressources virtuelles (une photo de smartphone). Plusieurs enseignants identifient un enchaînement d'étapes : « Après le questionnement qui peut s'effectuer en classe, on se recentre sur la matière, je me renseigne. Je vais refaire des recherches pour recréer quelque chose ou améliorer et j'ai besoin d'être au calme et un endroit où je peux vraiment juste me concentrer » (EnsA4) ; « Ben oui, un peu digérer. Moi, j'avais donc [il montre ses photos successivement] : les élèves, et puis mes bouquins, et puis aller digérer, et puis après le bureau, voilà » (EnsA1).

Un second consensus a émergé autour de ce qui semble correspondre à des « **ressources** extérieures » : « des gens, des excursions, des expos, des conférences », (EnsA4). Ce qui rassemble ces ressources (qui ne sont pas toutes illustrées par des photos), c'est la démarche de « sortir » (EnsA4), de « bouger » (EnsA1) : « On apprend quand même ailleurs, énormément ailleurs en fait. L'apprentissage est surtout ailleurs » (Ens13). Par exemple, un enseignant (EnsA1) décrit ce qu'il retire de la fréquentation de salons pédagogiques (un « festival » dans ce cas-ci) : « Ce genre d'endroits, c'est une niche à **idées**... C'est le genre de truc où, clairement, on va aller se nourrir, on ne va peut-être pas forcément l'utiliser, mais on va aller se nourrir ». Une enseignante de dessin (EnsA3) mentionne également ce qu'elle trouve sur des applications virtuelles (elle a pris son smartphone en photo) : « on trouve de tout, de tout. Voilà, il y a des choses qui existent. Et là aussi, c'est sur l'ordi que je vais trouver des choses qui se mettent en place ». Un enseignant (EnsA5) nuance cependant l'idée de se nourrir « ailleurs » :

- « Je voulais intervenir et dire que... je pense que c'est une vocation. Mais donc, même en dehors de l'école, on est dans notre métier, donc euh... »
- EnsA4 : Oui, tu as raison.
- EnsA3 : Oui, tu serais toujours en apprentissage, oui.

⁵⁸ Les mots-clés choisis par les enseignants pour décrire leurs photos sont notés en gras.

Cet appel à des ressources extérieures prend aussi la forme de formations volontaires. Plusieurs enseignants ont suivi des cursus (parfois universitaires) supplémentaires par exemple en sciences de l'éducation ou en orthopédagogie. L'un d'entre eux est même devenu formateur d'adultes dans ces domaines. Il n'y a que l'enseignant d'éducation physique qui a, pour sa part, insisté sur la pertinence des formations obligatoires et l'enseignante de dessin a précisé à ce propos que les interactions avec les autres enseignants de la formation lui ont appris plus que la formatrice.

Une dernière OA qu'il semble opportun de mentionner concerne les interactions entre collègues. Cela n'apparaît qu'en fin d'entretien, à la question « Comment qualifieriez-vous, en un mot, votre représentation de l'établissement scolaire comme lieu d'apprentissage ? ». Les enseignants répondent « échanges » (Ens13 et Ens14), voire « échanges enrichissants » (EnsA3), alors que les collègues directs n'ont quasiment pas été cités durant l'entretien. En approfondissant la discussion, ces **échanges informels** concernent essentiellement les élèves dans « la petite salle des profs, c'est là où je dine à l'école » (EnsA3) ou, plus formellement, durant les « conseils de classe ». Ces interactions sont par ailleurs peu fréquentes. Notons qu'une photo illustre tout de même le couloir devant la classe comme un lieu d'échanges entre collègues car « on a la chance d'avoir chacun sa classe [pour travailler quand on n'enseigne pas] » (EnsA4). Il n'est pas question de travail collaboratif ; au contraire, certains enseignants ressentent une « concurrence directe » entre collègues au sein de l'établissement : « Notre enseignement nous met fort en concurrence, y a rien à faire. On a souvent tendance à se retrancher et c'est des moments [en formation] où justement il n'y a pas de parti pris. » (EnsA1).

Que dire de ces OA en lien avec les dimensions de l'organisation scolaire ?

Deux OA ont émergé sous forme de consensus du discours des enseignants : les interactions avec les élèves et les ressources extérieures (dont les formations volontaires).

De façon assez explicite, l'ASTE est perçue par les professeurs de l'Athénée avant tout dans sa dimension individuelle. Et toutes les dimensions de l'organisation scolaire (matérielle, formelle et normative) convergent pour aller dans ce sens : les espaces (dimension matérielle) sont privatisés en vue de permettre du travail individuel dans l'établissement, aucune règle formelle n'est instaurée pour favoriser les interactions entre enseignants et les valeurs prônées par la direction, et en partie par les enseignants, sont celles de l'autonomie et de la responsabilité individuelle (« C'est fort attaché à la motivation intrinsèque de chaque individu », Dir)⁵⁹.

Mis à part vis-à-vis de l'OA que représentent les interactions avec les élèves (qui font parfois office de « déclencheurs »), la logique d'action des enseignants (encouragée par la direction) en termes d'ASTE semble être de se tourner vers « l'extérieur », de « bouger » pour se « aller se nourrir », saisissant des opportunités telles que des conférences, des salons, des ressources virtuelles ou encore des formations de longue durée. L'établissement est

⁵⁹ La direction identifie deux OA collectives au sein de l'établissement : la collaboration entre un enseignant novice et un plus expérimenté ainsi que l'accueil d'enseignants stagiaires « à priori, au fait de l'actualité pédagogique ».

totallement absent de ces OA et les enseignants ne semblent pas considérer que c'est un problème. La direction travaille en ce sens : « J'ai plus l'impression qu'en faisant confiance aux collègues et en leur donnant la possibilité de travailler n'importe quand, fût-ce à domicile ou à l'extérieur, ça peut être quelque chose de positif pour leur épanouissement et pour la gestion de leur vie professionnelle et vie personnelle ».

Une enseignante résume bien la perception générale de l'ASTE à l'Athénée (en tentant de trouver un mot qui caractérise son établissement en tant que lieu d'apprentissage professionnel) : « J'aurais envie de faire un jeu de mots en disant que tout comme l'école [d'enseignement secondaire], l'établissement est secondaire parce que je pense que l'apprentissage se fait ailleurs pour moi... J'ai l'impression que l'apprentissage doit presque venir de l'extérieur... » (EnsA6). D'ailleurs, quand on demande aux enseignants ce qu'ils souhaitent comme aménagement de l'école en termes d'ASTE, l'un dit vouloir « être [plus] compétitif au niveau technologie » (EnsA2).

4.4 Comparaison de l'apprentissage en situation de travail des enseignants à l'Athénée et à Sainte-Félicie

Les deux organisations scolaires étudiées présentent une articulation (très) contrastée de leurs dimensions organisationnelles en termes d'ASTE. L'Athénée présente une articulation qui favorise un ASTE centré sur l'individu et plutôt éloigné des postulats de la figure de l'*établissement formateur* : il n'y a ni leadership pédagogique de la part de la direction ou d'autres membres de l'organisation ni d'heures de travail collaboratif prévues à l'horaire mais bien une attribution individuelle de locaux de classe (qui permet un travail individuel) et une autonomie dans la gestion du temps hors-classe. Ces normes d'autonomie et de confiance inscrites dans les dimensions formelle et matérielle – et entretenues par la direction – semblent valorisées par les enseignants pour qui l'établissement scolaire est « secondaire » en termes de DPE. L'établissement Sainte-Félicie, par contre, présente une articulation davantage centrée sur l'établissement et plutôt proche de la figure de l'*établissement formateur* : malgré une dimension matérielle compliquée, la dimension collective du travail et de l'ASTE est vivement encouragée par la direction (notamment par la diffusion de normes de collégialité et par l'instauration de règles formelles quant à des évaluations communes et du temps de travail collaboratif), et les enseignants déclarent unanimement les collègues directs comme une OA.

Ces contextes organisationnels contrastés se reflètent dans les OA saisies par les enseignants interrogés, même si les contrastes y sont moins marqués et qu'on retrouve certaines pratiques et représentations similaires. En effet, l'OA *par l'expérience pédagogique* est certainement l'opportunité qui fait consensus au-delà des contextes organisationnels. Toutes les personnes interrogées ont mentionné les interactions avec les élèves (« le terrain », « le métier ») comme une (voire la seule) OA incontournable et pertinente. Les nombreuses photos sont là pour en témoigner. De même, quel que soit l'environnement organisationnel, les besoins exprimés par les enseignants expérimentés en termes d'ASTE apparaissent similaires, à savoir « innover », « se renouveler », « être original ». Pour cela, ils estiment

devoir « sortir » et aller voir « ailleurs » et valorisent des OA externes *par autrui* (des formateurs, des proches, des pairs hors-établissement) et *par des sources non-interpersonnelles* (des ressources sur Internet, des ouvrages spécialisés, des salons pédagogiques...).

Cependant, les données montrent un contraste entre les établissements au niveau du rôle des collègues directs (OA *par autrui* centrale dans la figure de l'*établissement formateur*) dans le processus d'ASTE. Même si tant les enseignants de Sainte-Félicie que de l'Athénée ont tendance à vouloir aller se « nourrir » à l'extérieur, les collègues directs ont clairement une place privilégiée en termes d'ASTE dans le discours des enseignants de Sainte-Félicie, contrairement à ceux de l'Athénée.

D'une part, à Sainte-Félicie, l'idée de considérer les collègues comme une OA est bien admise. Les enseignants expérimentés considèrent les collègues comme précieux lorsqu'il s'agit d'apprendre à propos des élèves ou du fonctionnement de l'école et parfois (plus rarement) en ce qui concerne le pédagogique ou la didactique. Ainsi, à Sainte-Félicie, les collègues peuvent représenter soit des individus avec qui travailler, soit des individus avec qui apprendre son métier et se développer professionnellement, notamment dans le cadre du travail collaboratif imposé). À l'athénée, les collègues sont plus rarement vus comme une OA.

D'autre part, à Sainte-Félicie, est apparue l'idée de partage des connaissances et compétences dans les divers entretiens menés. En effet, plusieurs enseignants ont évoqué notamment : le partage entre collègues des ressources extérieures identifiées (généralement) sur Internet et les réseaux sociaux ; la collaboration et l'échange de matériel pédagogique entre enseignants novices et expérimentés ; ainsi que l'envoi en formation de certains enseignants en vue de devenir experts dans une thématique et de former ensuite les collègues directs (dans le cadre du contrat d'objectifs). En ce sens, les ressources extérieures saisies par les enseignants profitent en partie aux collègues et à l'établissement.

5. Discussion

On l'a dit en introduction, nous sommes partis de l'idée que l'*établissement formateur* était un schème normatif diffusé dans le champ scolaire comme figure privilégiée de DPE. La présente étude empirique avait pour objectif de questionner ce schème normatif à la lumière des pratiques et représentations des enseignants expérimentés de l'ASTE. Au moment de discuter les résultats empiriques de cette étude, nous voudrions revenir sur trois éléments qui nous semblent importants à considérer. Nous évoquerons successivement les spécificités des enseignants expérimentés vis-à-vis de l'ASTE, la notion de *paysage d'apprentissage professionnel* et enfin, le rôle joué par l'établissement scolaire dans le processus d'ASTE.

Tout d'abord, les enseignants expérimentés présentent un profil particulier en termes d'ASTE car, par définition, ils ont dépassé le stade du noviciat et de l'insertion professionnelle et ne se considèrent plus foncièrement comme des apprenants. Leurs besoins en termes d'apprentissage professionnel relèvent principalement du perfectionnement

(McNamara et al., 2014) et c'est l'expérience pédagogique (par l'interaction avec les élèves ou via l'utilisation de nouveaux outils pédagogiques numériques) qui semble être l'OA prioritaire pour les enseignants interrogés. En tant que praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001; Tardif et al., 2012), c'est l'interaction avec les élèves – le cœur de leur métier – qui leur fournit les opportunités les plus pertinentes d'ASTE. D'une certaine façon, on peut affirmer que l'enseignant et ses élèves forment donc très probablement un premier « cercle » (pour reprendre un terme employé par une enseignante) d'ASTE aux yeux des enseignants.

Cela étant dit, les enseignants expérimentés ont avant tout exprimé la volonté, à leur stade de carrière, de « se renouveler », de « se tenir à jour », voire d'être « original ». Et les données récoltées dans cette recherche indiquent que cette volonté de renouvellement implique un regard particulier quelles que soient les caractéristiques organisationnelles de ce dernier : celui de se tourner vers l'extérieur, de « sortir » et de solliciter prioritairement des ressources externes. Si les collègues directs sont cités par certains comme une OA (un deuxième « cercle » potentiel d'ASTE) – pour leurs connaissances sur les élèves ou sur l'établissement et parfois pour des connaissances pédagogiques ou didactiques –, il est toutefois peu valorisé dans les discours « de faire comme les collègues ». Certains enseignants interrogés questionnent le travail collaboratif car « beaucoup de choses existent » en dehors de l'établissement, dans lesquelles puiser et « qu'on ne va quand-même pas réinventer la roue ». Cela étant dit, et de façon un peu paradoxale, les collègues novices et stagiaires ont été cités à plusieurs reprises (essentiellement à Sainte-Félicie) explicitement comme des OA, parce qu'ils représentent une forme de nouveauté, et dès lors, dans une perspective non-déficitaire (März & Van Nieuwenhoven, 2020). Si cette tendance à vouloir « sortir » de l'établissement a été identifiée dans les deux établissements contrastés étudiés, nous avons pu constater à Sainte-Félicie (présentant une articulation de dimensions organisationnelles plutôt favorable à l'*établissement formateur*), des indices de partage, au sein du collectif enseignant local, des ressources et connaissances acquises à l'extérieur. L'établissement peut donc tout de même bénéficier *in fine* de ces apprentissages externes, même si cela semble dépendre fortement de l'initiative des enseignants eux-mêmes.

Un deuxième élément sur lequel nous voudrions revenir dans cette discussion est la notion de *paysage d'apprentissage professionnel*. On l'a dit, les enseignants expérimentés ressentent le besoin d'aller voir « ailleurs » et ils identifient de très nombreuses ressources externes à leur établissement – des pairs, des formations et/ou formateurs, des influenceurs pédagogiques, des sites et blogs internet, des ouvrages et mêmes des proches (conjoint ou enfants) – considérées comme autant d'OA constituant probablement un troisième et dernier cercle d'ASTE. Cet appel vers l'extérieur pourrait être interprété comme contraire à la figure de l'*établissement formateur* (centrée sur les postulats du collectif et du local) alors que cette impression est probablement à nuancer. Elle invite plutôt à considérer sérieusement ce que Wenger-Trayner et ses collègues (2015) ont appelé « le paysage de pratique » et que nous avons rebaptisé dans cette étude le *paysage d'apprentissage professionnel*. La notion de paysage de pratiques peut en effet être vue comme une réponse aux critiques adressées à celle des communautés de pratique (Engeström, 2013), notamment celles d'envisager théoriquement la communauté comme une entité délimitée par des frontières claires,

composées principalement de novices et d'experts, avec un mouvement centripète de la périphérie vers le centre. Nos données contribuent effectivement à questionner ces partis pris notamment par l'identification de la porosité des frontières de l'établissement scolaire (favorisée par Internet et l'usage des outils numériques mais aussi par le travail enseignant multispatialisé), d'une approche non-déficitaire des novices par certains enseignants expérimentés et des pratiques d'ASTE très individuelles (certainement à l'Athénée) plutôt que collectives au sein de l'établissement.

Nos données plaident assez explicitement pour une vision de l'ASTE (des enseignants expérimentés) comme paysage plutôt que comme communauté⁶⁰, c'est-à-dire que les pratiques des enseignants révéleraient davantage une trajectoire au sein d'un paysage d'apprentissage professionnel (constitué de communautés et d'objets sociotechniques divers) plutôt qu'au sein d'une communauté locale. Cette communauté locale n'est pas absente du paysage pour autant. À ce titre, les deux établissements étudiés présentent un contraste net : à l'Athénée, où la dimension collective de l'ASTE est particulièrement absente, l'*établissement formateur* s'incarne quasi-exclusivement dans le premier cercle (l'enseignant et sa classe) et les collègues (deuxième cercle) apparaissent comme une ressource (occasionnelle) à solliciter au sein du paysage. Les trajectoires d'ASTE semblent bel et bien être strictement individuelles et les OA et ressources sont à trouver principalement en dehors du collectif local (dans le troisième cercle donc). À Sainte-Félicie, même si les OA et ressources sollicitées à l'extérieur de l'établissement semblent bien être individuelles (chacun dispose et sollicite des OA différentes dans le troisième cercle), l'*établissement formateur* s'incarne dans le premier cercle (l'enseignant et ses élèves) mais aussi dans le second (les collègues). Les enseignants travaillent ensemble, se consultent, participent à des groupes de réflexion. Autrement dit, dans la lignée de la proposition théorique de Wenger-Trayner et ses collègues (2015), à Sainte-Félicie, il semble bien y avoir la possibilité d'une « rencontre » des trajectoires individuelles au sein de l'établissement (le deuxième cercle), ce qui les rend en partie collectives et donc congruentes avec la notion d'*établissement formateur*.

Finalement, que peut-on dire du lien entre les pratiques et représentations d'ASTE des enseignants interrogés et les caractéristiques de leur établissement scolaire, conceptualisées ici comme une articulation de dimensions organisationnelles formelle, matérielle et normative ?

Un premier constat se situe au niveau de la diversité de ces articulations organisationnelles au sein d'un système éducatif caractérisé par une même et unique « infrastructure éducative » (Spillane et al., 2015, 2018). L'articulation des dimensions des deux établissements étudiés apparaît particulièrement contrastée, ce qui montre d'une part la solidité ou la prééminence de ces cultures organisationnelles face à des demandes externes de changement (telles que l'*établissement formateur* et l'articulation des dimensions qu'il suggère) mais aussi d'autre part, le faible poids hiérarchique de l'autorité centrale en

⁶⁰ Pour rappel, nous conceptualisons ce paysage comme un ensemble de communautés et d'objets sociotechniques interconnectés au sein duquel l'enseignant effectue une trajectoire tout en participant (généralement) plus activement à l'une ou l'autre communauté.

Belgique francophone à cet égard (dans le contexte d'une infrastructure éducative marquée historiquement par une décentralisation du système)⁶¹.

Cela étant dit, un second constat réside dans le fait que chaque articulation (des trois dimensions organisationnelles) trouve sa cohérence dans un discours qui promeut une certaine représentation de l'établissement scolaire et de la profession enseignante et, dans une certaine mesure, de l'*établissement formateur*. Quand l'articulation trouve sa cohérence autour de l'enseignant comme individu et de notions telles que l'autonomie et la confiance, les représentations et pratiques d'ASTE se centrent sur l'enseignant et son développement individuel et on observe un effet centrifuge vis-à-vis de l'établissement scolaire (l'établissement est « secondaire »). Quand l'articulation est pensée autour de l'enseignant comme membre d'une équipe, les représentations et pratiques déclarées d'ASTE incorporent le collectif enseignant local, ce qui peut être considéré comme un effet centripète vis-à-vis de l'établissement scolaire.

Enfin, nous soulignons un dernier constat qui réside dans la faible influence de la dimension matérielle (sur les représentations d'ASTE) quand celle-ci est envisagée isolément des deux autres dimensions. Une dimension matérielle favorable (espaces pour se réunir, calme...) ne sera utilisée dans une perspective collective que si les autres dimensions y encouragent. A l'Athénée, les conditions matérielles favorables sont davantage mises au service de routines organisationnelles individuelles que collectives. A l'inverse, l'absence d'une dimension matérielle favorable à Sainte-Félicie n'empêche pas son articulation à des dimensions formelle et normative orientées vers le collectif. Les résultats plaident donc plutôt pour une vision de la dimension matérielle dans l'optique du paradigme de la spatialité (Lefebvre & Nicholson-Smith, 1991; Lisahunter et al., 2011; McGregor, 2004) qui envisage l'espace comme caractérisé par des normes sociales tout autant, voire davantage, que par des dimensions physiques. Dans le cadre d'un travail multispatialisé tel que celui de l'enseignant, et les différences importantes entre systèmes éducatifs à ce propos (OCDE, 2021), cela semble constituer une perspective intéressante.

6. Conclusion

Dans un système éducatif décentralisé tel que celui de la Belgique francophone, les enseignants évoluent dans des réalités organisationnelles très différentes d'un établissement scolaire à l'autre. L'articulation des dimensions matérielle, formelle et normative et le récit qui accompagne celle-ci engendrent, chez les enseignants, des pratiques et des représentations de l'établissement scolaire comme lieu d'ASTE (l'*établissement formateur*) très contrastées, même si l'analyse du matériau indique clairement que le recours à des OA externes semble essentiel aux yeux des enseignants expérimentés. Les enseignants disposent et sollicitent en effet de nombreuses ressources externes dont celles fournies par des pairs (autres que les collègues directs) ou des influenceurs pédagogiques en ligne, par des revues

⁶¹ Comme déjà identifié par d'autres chercheurs (de Lima, 2007; McLaughlin & Talbert, 2001), la diversité peut s'observer également au sein de l'établissement scolaire car ce dernier apparaît bien davantage comme un ensemble de sous-cultures d'équipe ou de groupes d'individus que comme un ensemble d'individus aux pratiques uniformes.

ou des manuels pédagogiques, par des organismes officiels de formation continue, par d'autres organismes (notamment universitaires) ainsi que par des proches.

Le défi des politiques éducatives est dès lors de parvenir à articuler toutes ces ressources externes à l'établissement scolaire – ou, avec les notions développées dans cet article, à faire se rencontrer, dans les établissements scolaires, les trajectoires individuelles des enseignants au sein du paysage d'apprentissage professionnel – en vue d'en faire bénéficier l'établissement scolaire et les enseignants qui y travaillent.

Et l'exemple de Sainte-Félicie le montre, il est possible de faire bénéficier (ne fut-ce que modestement) l'établissement scolaire des trajectoires individuelles des enseignants à condition de cultiver un discours et de mettre en place des structures organisationnelles qui promeuvent et soutiennent la dimension collective de la profession enseignante centrée sur l'établissement. Par leur agentivité, les enseignants expérimentés apparaissent comme des acteurs stratégiques dans ce processus.

Partie IV

Discussion, limites et perspectives

Chapitre 8

Rappel, discussion et conclusion

Rappel, discussion et conclusion

1. Rappel de la problématique, de l'objectif général et des résultats

Le développement professionnel des enseignants (DPE) est vu par ses promoteurs comme un levier majeur pour relever les défis, nouveaux et anciens, adressés à l'école (Collinson et al., 2009). Le DPE est vu en quelque sorte comme le trait d'union entre la qualité des enseignants et la qualité des systèmes scolaires.

Ce DPE, après avoir longtemps pris la forme de formations ou d'ateliers formels ponctuels et externes à l'établissement scolaire (Borko, 2004; Hargreaves, 2000), adopte depuis une trentaine d'années une multiplicité de modalités (apprentissage *informel*, *en situation de travail*, au sein de *communautés*, les recherches collaboratives...) qui répondent à une logique spécifique : celle de se rapprocher autant que possible de la réalité du métier et de son contexte qu'est l'établissement scolaire (Borko et al., 2010; Stein et al., 1999). Malet (2009) précise : « Concevoir le développement professionnel en lien étroit, voire exclusif, avec l'organisation qu'il sert est une tendance lourde » (p.108) et la notion de *communauté d'apprentissage professionnelle*, inspirée des théories néovygotskiennes (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) symbolise probablement le mieux ce changement de paradigme (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Nous posons que ce changement de paradigme repose sur le double postulat d'un DPE *collectif* et *local* incarné par la figure de l'*établissement formateur* (Ria, 2015), c'est-à-dire la représentation de l'établissement scolaire en tant que nouvel espace de formation. Cette représentation de l'établissement scolaire comme *établissement formateur* (et la redéfinition de la profession enseignante qui l'accompagne) est entendue dans cette thèse comme un schème normatif, c'est-à-dire une représentation promue par des chercheurs, des instances et initiatives politiques et un contexte sociétal qui participent à la diffuser dans le champ scolaire.

Cela étant dit, la présente recherche doctorale a pour objectif d'approfondir la compréhension du DPE car nous identifions dans la littérature des *tensions* potentielles autour du double postulat de l'*établissement formateur* (DPE collectif et local). Plus précisément, nous identifions deux tensions qui confrontent (a) la valorisation d'un DPE collectif face à un DPE individuel ainsi que (b) la priorisation d'un DPE local (dans et par l'établissement scolaire) face à un DPE global (hors-établissement, dans le contexte d'un monde globalisé, marqué par le pluralisme normatif et le développement des nouvelles technologies).

L'objectif général de cette thèse est dès lors d'approfondir la compréhension du DPE.

Pour nous permettre d'atteindre cet objectif, nous nous fixons deux sous-objectifs :

- (1) identifier et comprendre le DPE en termes de processus, de temps et de lieux ;

- (2) identifier et comprendre la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE.

En prenant appui sur le modèle théorique de l'apprentissage en situation de travail (AST) comme « coparticipation » de Billett (2009) et en nous focalisant sur les enseignants expérimentés de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, les trois études empiriques menées dans le cadre de cette thèse de doctorat ont conduit aux principaux résultats que nous synthétisons de la façon suivante.

D'après notre étude méta-ethnographique, les enseignants expérimentés disposent, en situation de travail, de trois opportunités d'apprentissage (OA) distinctes que sont l'OA *par l'expérience pédagogique, par autrui et par des sources non interpersonnelles*. Ces situations de travail surviennent dans une multiplicité de temps et de lieux que sont l'établissement scolaire mais aussi des lieux personnels, professionnels ou virtuels. Davantage qu'un *contexte*, ces lieux contribuent à façonner les OA auxquelles les enseignants ont accès par les dimensions matérielle, temporelle et sociale qui les caractérisent.

Dans le cadre de notre étude phénoménologique et en considérant les OA saisies par les enseignants dans de multiples lieux, il est apparu tout d'abord que le métier enseignant peut être considéré comme fortement *multispatialisé* (l'établissement scolaire est avant tout réservé à la tâche d'enseignement alors que les autres tâches sont effectuées en dehors) et subit un phénomène de *virtualisation* (de nombreuses tâches professionnelles et OA se déroulent dorénavant en ligne). Ensuite, il apparaît que les enseignants effectuent des trajectoires différenciées au sein d'un *paysage d'apprentissage professionnel* et que l'établissement scolaire y occupe des places multiples. Ainsi, nous avons identifié des trajectoires autocentrées (postures *réactive* ou *proactive*) où le bénéfice des apprentissages est mis au service uniquement de l'enseignant et de ses élèves, et des trajectoires hétérocentrées (postures *interactives*) où le bénéfice est mis au service du collectif enseignant de l'établissement scolaire (hétérocentré organisationnel – *établissement formateur*) ou d'un collectif enseignant externe à l'établissement (hétérocentré professionnel). Ces trajectoires sont situées dans le temps, c'est-à-dire que la posture adoptée par les enseignants évolue plutôt que d'être figée. De plus, deux types d'engagement dans les OA ont été identifiées. Un engagement de premier ordre quand l'enseignant s'engage dans une OA qui se présente à lui, caractéristique de la posture réactive), et un engagement de second ordre quand l'enseignant provoque des OA dont il ne disposerait pas sans son intervention, caractéristique des postures proactive et interactives).

Par ailleurs, les établissements scolaires, appréhendés dans notre étude de cas comme des ensembles articulés de dimensions matérielle, formelle et normative, offrent des contextes de travail différenciés aux enseignants et engendrent des représentations distinctes de la place de l'établissement scolaire dans le processus d'ASTE. Malgré le fait que, quelle que soit l'articulation des dimensions, les enseignants expérimentés ressentent le besoin de se renouveler en allant « voir ailleurs » (c'est-à-dire en dehors de l'établissement), une articulation organisationnelle peut inviter à une trajectoire individuelle (autocentrée) au sein du paysage d'apprentissage professionnel et une autre peut inviter à une trajectoire davantage interactive et centrée sur l'établissement (hétérocentrée organisationnelle).

2. Discussion des résultats

En vue de discuter les résultats présentés dans cette thèse en regard de la littérature scientifique, nous décomposons tout d'abord notre objet d'étude en plusieurs sous-questions : *Apprendre comment ? Apprendre quoi et de qui ? Qui apprend ? Où apprendre ?* Ainsi, nous évoquerons successivement la question des processus d'apprentissage, du produit et de la source de l'apprentissage, de l'apprenant et du contexte de l'apprentissage. Ces éléments nous permettront de répondre ensuite plus globalement à nos objectifs de recherche (section 3. *Conclusion*).

2.1 Apprendre comment ?

La question des processus d'apprentissage

À l'instar de Billett qui propose des OA (les activités, la guidance directe et la guidance indirecte) reposant sur des processus d'apprentissage multiples (dans l'ordre, apprendre par/dans l'action, apprendre par l'interaction et apprendre par l'observation-imitation), nous avons proposé une typologie d'OA spécifiques aux enseignants : l'apprentissage *par l'expérience pédagogique*, *par autrui* et *par des sources non interpersonnelles*. Cette typologie rejoint celle d'autres chercheurs en ASTE tels que Meirink et ses collègues (2007) – faire, expérimenter et réfléchir (*doing, experimenting, and reflecting*) ; apprendre d'autrui en interagissant (*learning from others in interaction*) et apprendre d'autrui sans interaction (*learning from others without interaction*) ; et Koffeman et Snoek (2018), – apprendre de la pratique (*practice*), du contexte social (*social context*) et de la théorie (*theory*).

Que pouvons-nous dire des processus d'ASTE à partir de cette typologie ?

Tout d'abord, en comparant la typologie de Billett (AST) à celle utilisée dans cette thèse (ASTE), nous pouvons mettre en évidence des spécificités de la profession enseignante et de son contexte. Une première différence entre ces typologies s'avère instructive : l'opportunité de *guidance indirecte* de Billett, qui repose essentiellement sur l'observation, apparaît (presque) absente chez les enseignants – tant dans notre typologie que chez Meirink et ses collègues (2007) et Koffeman et Snoek (2018). Cela s'explique d'après nous par la structure cellulaire des organisations scolaires (Lortie, 1975) qui isole les enseignants dans leur cellule-classe et limite les possibilités d'apprentissage du travail de classe par observation.⁶² De façon très ponctuelle, comme identifié dans la méta-ethnographie, des apprentissages liés à la pédagogie ou à la didactique peuvent se faire par observation quand des artéfacts pédagogiques sont rendus visibles (volontairement ou non), notamment lorsque des travaux d'élèves sont exposés ou lorsque des préparations de cours sont accessibles (près de la photocopieuse notamment). Une seconde différence importante entre les typologies d'ASTE et celle de Billett réside en l'absence, chez Billett, des *ressources non interpersonnelles* que nous rapprochons de « l'apprentissage par autrui sans interaction » chez Meirink et al. (2007) et de la « théorie » chez Koffeman et Snoek (2018). À la lumière de nos données, il semble

⁶² D'autres apprentissages peuvent cependant avoir lieu par imitation mais concernent rarement le travail de classe : apprendre comment se comporter dans une *salle des profs* (Lisahunter et al., 2011) ou comment utiliser une photocopieuse par exemple.

évident que ces ressources non interpersonnelles ou non-sociales constituent une opportunité largement sollicitée par les enseignants et ce, alors qu'elles apparaissent rarement étudiées par les chercheurs (Lecat, 2019). Beaucoup de connaissances (disciplinaires, didactiques, pédagogiques...) passent par l'écrit, contrairement à d'autres métiers. Cette opportunité présente les particularités de reposer sur un processus individuel et d'être particulièrement peu dépendante du contexte de travail (d'autant que ces ressources sont de plus en plus virtuelles).

Un second élément majeur issu des données récoltées dans le cadre des études 2 et 3 est la prééminence, quasi-systématique dans les discours des enseignants, de l'OA *par l'expérience pédagogique* sur les autres OA. Pour beaucoup d'enseignants interrogés, la première situation qui leur vient à l'esprit quand on leur demande comment ils continuent à apprendre leur métier est celle de l'expérience de classe. Ils disent apprendre dans et par l'action au sein d'une situation pédagogique. Il s'agit principalement d'une situation d'interaction avec un ou des élèves en classe mais aussi en dehors de celle-ci, voire en interaction indirecte lors de corrections de travaux par exemple. Considérer l'expérience pédagogique comme une OA prioritaire permet aux enseignants d'insister sur ce qu'ils considèrent comme le cœur de leur métier, à savoir le travail en lien avec les élèves. Cela traduit aussi, d'après nous, leur représentation de la notion de réflexivité (dans le cadre de leur profession).

Alors que la notion de réflexivité apparaît aujourd'hui quasiment comme un dogme en formation d'adultes en termes de processus d'apprentissage professionnel (Bourgeois, 2014)⁶³, il nous semble que nos données nous éclairent sur la façon dont les enseignants se sont approprié cette norme d'apprentissage professionnel que Lessard (2012) qualifie de « mythe » et de « modèle de l'excellence » (p.128) et que Tardif et ses collègues (2012) associent à un « virage » en éducation⁶⁴ qui trouverait ses origines dans la parution de l'article « *The Reflective Practitioner* » de Donald Schön il y a 40 ans. Plus spécifiquement, pour les chercheurs qui étudient le professionnalisme enseignant (Cattonar & Dupriez, 2020; Maroy, 2001; Paquay, 1994; Paquay & Sirota, 2001), la réflexivité enseignante est bien plus qu'un processus d'apprentissage individuel, il s'agit d'un modèle de professionnalité – généralement appelé « praticien réflexif » (Paquay, 1994)⁶⁵ – que Maroy caractérise par trois éléments : « une pratique réflexive », « un spécialiste de l'apprentissage », et « un enseignant interactif, travaillant en équipe et ancré dans son établissement » (2001, p. 8).

Cependant, nos données rendent compte d'une certaine tendance, identifiée par Lessard (2012), vis-à-vis la notion de réflexivité qui

n'a pas à être cantonnée dans un rapport de soi à soi, ni à être définie comme une propriété intellectuelle mais [...] bénéficierait d'une vision plus large, plus intersubjective et plus centrée sur le rapport de soi à une pratique, celle-ci étant perçue non pas surtout comme privée et

⁶³ Et repose sur des théories plurielles : « l'apprentissage par l'expérience » (*learning by doing*) de Dewey (1938), le « praticien réflexif » de Schön (1983) et « le cycle de l'apprentissage expérientiel » de Kolb (1984).

⁶⁴ Le titre complet de leur ouvrage est : *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*

⁶⁵ Les autres modèles de professionnalité identifiées par Paquay (1994) sont : *le maître instruit, le technicien, le praticien-artisan, l'acteur social et la personne.*

préréfléchie, mais plutôt comme l'affaire d'un collectif de travail régi par des règles communes. (p.123)

Il évoque à titre d'exemple et à propos des enseignants, la notion de *controverse éducative* qui, comparativement à la controverse scientifique, est rarement traitée collectivement au sein d'équipes professionnelles locales ou élargies.

Nos données laissent penser, en effet, davantage à ce « quant à soi personnel » (*idem*), plutôt qu'à un modèle de professionnalité qui comporterait une dimension collective. Les données récoltées il y a plus de 20 ans par Cattonar et Mangez (2000) à propos de « la redéfinition normative du métier enseignant » laissent déjà présager ce constat : « [l'enseignant] ne peut donc pas se contenter de reproduire des routines pédagogiques fixées et standardisées, d'appliquer des techniques ou 'recettes' préétablies... Au contraire, il doit être capable de les utiliser et/ou d'en créer de nouvelles, de manière 'autoréflexive' [nous soulignons] » (p.187). Les auteurs poursuivent leur analyse en précisant que cette « autoréflexivité » est liée, d'après les participants à leur enquête, à la notion d'autonomie : « Cette dimension 'autoréflexive' est supposée rendre l'enseignant 'autonome' : un 'acteur' (par opposition à la figure de 'l'exécutant') [...] capable d'agir et de penser par lui-même (capable d'autoréguler son action) » (*idem*). En ce sens, l'autoréflexivité se rapproche finalement de la forme d'apprentissage la plus extrême en termes d'autonomie, à savoir l'autoformation ou l'autodidaxie (Brougère & Bézille, 2007) – ou *apprendre en autodidacte* – et qui consiste à se former « sans maître » (p.140).

Dès lors, les enseignants sont-ils davantage « auto-réflexifs » ou « praticiens réflexifs » ? Les enseignants interrogés dans le cadre de notre étude phénoménologique et de notre étude de cas ont fait état de peu d'interactions à visée réflexive concernant l'OA par *l'expérience pédagogique* au sein de l'établissement – excepté pour les enseignants qui préparent leur cours ensemble, c'est-à-dire qui « co-élaborent », étape ultime du travail collectif d'après l'échelle de Garcia et Marcel (2001, cité par Letor 2015). Ces données confirment la persistance de résultats de recherche déjà anciens qui identifient une privatisation des pratiques de classe (Little, 2003) et des stratégies d'évitement des controverses ou de débats entre collègues directs (Dumay & Dupriez, 2009; Letor, 2015). Ces derniers sont sollicités pour échanger du matériel didactique ou pédagogique, pour interagir à propos des élèves ou de l'établissement scolaire, mais rarement pour évoquer et débattre de notions didactiques ou pédagogiques. Cela étant dit, si les enseignants apparaissent comme « auto-réflexifs » à propos de leurs expériences pédagogiques au sein de leur établissement, le débat d'idées semble plus acceptable et plus sécurisé pour les enseignants avec des personnes externes et dans d'autres contextes, notamment des situations d'apprentissage plus formelles, généralement avec des formateurs, comme évoqué ci-dessous à la section consacrée au contexte de l'apprentissage (*Le continuum formel-informel*).

2.2 Apprendre quoi et de qui ? La question du savoir et de la source de l'apprentissage

La question du savoir ou du produit de l'apprentissage (*apprendre quoi ?*) ne faisait pas explicitement partie des objectifs de recherche de ce projet doctoral. Cependant, en nous

inspirant de la typologie des savoirs enseignants de Shulman (1987)⁶⁶ –, nous pouvons affirmer (sans possibilité de quantification rigoureuse) que les *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-devenir* (De Ketele, 1989) cités par les enseignants concernent prioritairement les apprenants en général (les intelligences multiples, les troubles de l'apprentissage) et en particulier (notamment la situation personnelle des élèves), l'organisation (les règles de fonctionnement de l'établissement), la pédagogie (l'enseignement explicite, l'enseignement avec les nouvelles technologies, la posture d'autorité, l'empathie...) et la didactique. À l'inverse, les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir concernant le contenu disciplinaire, le curriculum et les fondements de l'éducation étaient moins cités.

Au-delà de cette diversité, nos résultats nous amènent plus spécifiquement à discuter une distinction fréquemment employée à propos des « sources d'acquisition » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 144) des savoirs professionnels enseignants opposant les connaissances « théoriques » et « pratiques » (Portelance, 2000; Vause, 2009) aussi appelées « systématiques » et « ouvragées » (Kennedy, 2002, p. 356), « académiques » et « artisanales » (Leinhardt, 1990) ou « dans l'action » (Schön, 1983). Clandinin et Connelly évoquent aussi des connaissances « pratiques personnelles » (1997). Globalement, les connaissances théoriques seraient codifiées, abstraites, universelles et validées scientifiquement, contrairement aux connaissances pratiques qui seraient idiosyncrasiques car dépendantes de la singularité de l'individu et de son environnement de travail (Tardif & Lessard, 1999, p. 366). Nos résultats de recherche nous amènent à discuter cette dichotomie pour deux raisons en particulier.

Tout d'abord, à la suite de Koffeman et Snoek (2018), nos données nous amènent à considérer qu'il existe une source intermédiaire de production de savoirs entre les savoirs théoriques et pratiques que sont les savoirs obtenus auprès des pairs. Les auteurs utilisent une typologie particulièrement éclairante à cet égard en distinguant des savoirs issus de domaines ou d'expériences de *1^{re} main* (les expériences personnelles), de *2^e main* (les collègues ou autrui proches) et de *3^e main* (les théoriciens ou autrui éloignés).

⁶⁶ La typologie des savoirs enseignants de Shulman (1987) distingue les savoirs relatifs au contenu (ou savoirs disciplinaires), relatifs au curriculum, pédagogiques généraux, pédagogiques de la matière d'enseignement (ou savoirs didactiques), relatifs à la connaissance des élèves, relatifs aux fondements de l'éducation (finalités, valeurs...), relatifs aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté. Nous rajoutons la « connaissance de soi » (*personal knowledge*) identifiée par Banks et al. (1999).

Tableau 9. Practice, social context and theory as sources of learning (Koffeman & Snoek, 2018)

<i>Learning takes place in</i>	<i>Personal experience domain: through first-hand experiences</i>	<i>Social domain: through second-hand experiences</i>	<i>Theoretical domain: through third-hand experiences</i>
<i>Learning is prompted by</i>	<i>Personal experiences and experiments (response to feedback)</i>	<i>Examples, exchange (vicarious learning), social comparison</i>	<i>Study, conceptualizing (information processing)</i>
<i>Confrontation is with</i>	<i>Own abilities, perceived effects of actions</i>	<i>Colleagues' ideas and practices</i>	<i>Concepts and theories</i>
<i>Learn from</i>	<i>Self</i>	<i>Near others</i>	<i>Far others</i>

Nous pensons en effet, sur base de nos résultats, que les savoirs issus d'expériences de 1^{re} main ou de 2^e main (tous considérés comme des savoirs pratiques dans la typologie binaire traditionnelle) sont à distinguer car, aux yeux des enseignants, ils répondent bien à des domaines ou des sources d'acquisition (très) différents. De fait, la légitimité que les enseignants (expérimentés) y accordent diffère fortement, ce que montrent nos données : l'OA *par l'expérience pédagogique* est bien celle qui apparaît la plus sollicitée et la plus valorisée dans les discours, face à l'OA *par autrui*.⁶⁷

Ensuite, dans le prolongement de ce que nous venons de dire à propos des expériences de 2^e main, nos résultats nous ont amené à discuter la notion de savoir « théorique », tant dans la typologie de Koffeman et Snoek (2018) que dans la dichotomie théorique-pratique traditionnelle. En effet, les données ont fait émerger la sollicitation importante, par les enseignants interrogés, de nombreux savoirs de 2^e main (produits par des praticiens) qui ont été formalisés et médiatisés ou diffusés par des supports virtuels (blogs, pages internet, réseaux sociaux, formations en ligne), papier (publications d'ouvrages) ou en présentiel (événements, formations). Nous pensons notamment aux enseignants qui sont devenus progressivement des « influenceurs pédagogiques » (Marcelo & Marcelo, 2021; Shelton et al., 2020) en partageant (ou en monnayant) leurs savoirs de 1^{er} et 2^e main qu'ils ont formalisés et systématisés en l'absence d'une validation scientifique⁶⁸. Ces savoirs de 2^e main, extrêmement abondants et accessibles (Gao & Li, 2019), se rapprochent ainsi des savoirs « théoriques » par leur portée, leur formalisation et leur diffusion. La légitimité accordée par les enseignants à cette source (de production) de savoirs semblant particulièrement importante (et mettant aussi au défi la légitimité du savoir « théorique »), il nous semble nécessaire de repenser ou, au minimum, de nuancer la typologie binaire traditionnelle.

2.3 Qui apprend ? La question de l'apprenant

Un résultat majeur issu des entretiens avec les enseignants est qu'ils affirment être *proactifs* dans l'apprentissage de leur métier au quotidien. Pour reprendre les notions de l'étude phénoménologique, la posture *proactive* consiste à provoquer ou solliciter des OA qu'ils n'auraient pas pu rencontrer sans intervention de leur part, contrairement à la posture

⁶⁷ Les savoirs d'expérience de 2^e main, après avoir été expérimentés et peut-être réinterprétés par l'enseignant, gagnent en légitimité à ses yeux (et deviendront ainsi des savoirs d'expérience de 1^{re} main).

⁶⁸ La validation se fait *in fine a posteriori* par les pairs, par le nombre d'abonnés, de « j'aime », etc.

réactive où l'enseignant s'engage (ou non) dans les OA qui s'offrent à lui (mais n'en recherche pas d'autres proactivement).⁶⁹ Seulement deux enseignants (sur la soixantaine interrogés) ont affirmé ne pas chercher activement à continuer à apprendre leur métier (posture réactive). Ce premier constat a mené à affiner la notion d'engagement (dans les OA) de Billett (2009). Pour rappel, Billett envisage l'AST comme une *coparticipation*, c'est-à-dire un processus à deux pôles que sont l'individu (et ses spécificités) et les pratiques de travail (socioculturellement situées). Ces dernières incorporent des OA dans lesquelles l'individu décide de « s'engager » ou non suivant un certain « degré de parenté ». Sur la base de nos résultats de l'étude phénoménologique notamment, nous pensons que la notion d'engagement peut être affinée en partant des postures *réactive* et *proactive* identifiées. En effet, la posture que nous avons appelée *réactive* correspondrait à un engagement de 1^{er} ordre (engagement dans les OA qui s'offrent à eux), la posture proactive correspondrait à un engagement de 2^e ordre (provoquer des OA).

Cela étant dit et tout en tenant compte de l'effet de désirabilité sociale qui peut être associé à notre objet de recherche, cette proactivité ou engagement de second ordre semble dépendre uniquement de (la bonne volonté de) l'individu. C'est là un deuxième constat : alors que sous certains aspects, le DPE consiste à apprendre par soi-même, en *autodidacte*, il semble clair à la lumière des résultats obtenus (notamment par la diversité des opportunités d'apprentissage mentionnée par les enseignants) que, comme d'autres catégories de travailleurs, les enseignants s'estiment autonomes et responsables de leur parcours de DPE ou de formation professionnelle, ce qui est identifié pour d'autres catégories de travailleurs également (Pinte, 2019). Les théoriciens de la formation d'adultes évoquent en ce sens les notions d'apprentissage « autopiloté » et « autoorganisé » (Egloff, 2023, p. 14) qui sont de plus en plus utilisées pour caractériser les nouvelles pratiques de formation d'adultes et qui orientent théoriquement les recherches dans ce champ : « Dans l'ensemble, ce sont les adultes avec leur savoir issu de l'expérience, leurs options individuelles de formation et d'appropriation, leurs multiples intérêts et ressources qui se placent au centre de l'attention » (*idem*). En ce sens, les enseignants autopilotent ou autoorganisent leur formation, identifient les OA qui vont combler leurs besoins (les organismes de formation, les collègues, les réseaux sociaux, les personnes-ressources...). Barbier (2018), quant à lui, évoque une « autonomisation des acteurs et des parcours [de formation] » (paragr.29). À cet égard, de façon presque paradoxale, les enseignants ne mentionnent pas de pression institutionnelle vis-à-vis du DPE (excepté pour les trois jours de formation obligatoire par an et, dans certaines écoles, le travail collaboratif, comme évoqué dans le chapitre 2 *Contexte empirique*). Le DPE apparaît donc avant tout, aux yeux des enseignants, comme une injonction individuelle spontanée.

Du fait de cette autonomie et autopilotage, les parcours de DPE des enseignants apparaissent éminemment singuliers, « sur mesure ». Les données ont fait émerger la sollicitation de modalités d'apprentissage très variées : très formelles (études universitaires spécialisées et de longue durée, des formations durant les congés scolaires, en présentiel ou en ligne...), très informelles (observer son enfant faire ses devoirs, écouter les actualités à la

⁶⁹ C'est-à-dire une posture où l'enseignant affirme tout de même apprendre, contrairement à une posture (non rencontrée), que l'on aurait pu qualifier de « passive ».

radio, faire les courses...) et intermédiaires (se rendre à des salons pédagogiques, lire des ouvrages ou sites spécialisés, « scroller » sur les réseaux sociaux à la recherche d'idées...).⁷⁰ On le voit par ces exemples, cette diversité transcende foncièrement les frontières entre vie professionnelle et vie privée. Tout enseignant (et par extension tout professionnel) en développement permanent, apprend dans toutes les expériences de sa vie et de son métier (lectures, interactions professionnelles ou privées...). La notion de « formation buissonnière des enseignants » (Maulini et al., 2021) correspond bien à cette tendance :

Plus un maître est lui-même curieux et entreprenant, plus il peut faire « feu de tout bois » et puiser des ressources pédagogiques dans son histoire personnelle, ses expériences, ses lectures, ses voyages, ses conversations, ses violons d'Ingres, ses usages d'Internet, sa vie de famille, ses relations sociales, ses activités culturelles, artistiques, sportives, associatives, syndicales ou politiques, voire dans des emplois exercés auparavant (p.10).

Dans l'ouvrage de référence *The Sage Handbook of Workplace Learning* (Malloch et al., 2010), Harris et Chisholm plaident en ce sens pour l'usage de la notion de *lifeplace learning* (au détriment de celle de *workplace learning*) :

Learning that encompasses knowledge, skills, behaviours and attitude acquired, being acquired or to be acquired throughout life, irrespective of when, where, why and how it was, is or will be learned. It is an all-encompassing view of learning and we believe it is the innovative, new approach needed for 21st century education (p. 373).

2.4 Où et quand apprendre ? La question du contexte de l'apprentissage

2.4.1 La matérialité, la multispatialité et la virtualisation

La question du contexte est centrale lorsque l'on décide d'aborder le DPE, comme nous l'avons fait dans cette thèse, à partir du champ de l'AST et de la notion de lieu de travail. Cette notion n'est pas simple à appréhender et les auteurs adoptent des approches diverses. Comme nous avons eu l'occasion de le préciser dans le chapitre théorique, les auteurs en AST considèrent généralement le lieu de travail comme étant une organisation mais d'autres caractérisent le lieu de travail par des *dimensions* et d'autres encore par des *contextes* imbriqués.⁷¹

⁷⁰ Les données récoltées ont fait émerger que le choix des enseignants était guidé notamment par les expériences de DPE antérieures, qu'elles aient été fructueuses ou infructueuses (travail collaboratif, formations...). De même, l'étude phénoménologique a montré que l'adoption d'une posture *réactive* ou *proactive* n'était pas figée mais évoluait dans le temps.

⁷¹ Ainsi, en termes de dimensions, Day et ses collègues (2006) évoquent les dimensions « personnelles, professionnelles et situationnelles » ; Cairns et Malloch (2011) évoquent les dimensions « physique, spirituelle, virtuelle, intra-personnelle et inter-personnelle » ; Lisahunter (2011) des dimensions « physique, sociale, culturelle et émotionnelle ». D'autres auteurs évoquent l'imbrication de contextes multiples : McLaughlin & Talbert (2001) mentionnent les contextes « institutionnel, administratif scolaire et le système social » ; Beijaard et al (2004) évoquent le contexte « en classe et hors classe » ; Eraut (1994), les contextes « académique, scolaire et en classe », Kelchtermans & Ballett (2002) les contextes « micro-politique et organisationnel » ; Scribner 1999, « le département, l'école, le district et l'État ». Enfin, pour Guskey, un contexte est constitué des réponses aux questions « *qui, quand, où, pourquoi ?* »

Dans nos travaux, nous avons pensé le lieu de travail à l'aide de dimensions et en avons identifié trois dans la méta-ethnographie : spatiale, temporelle et relationnelle. Puis, dans l'étude de cas, nous sommes partis d'une perspective organisationnelle inspirée par Spillane et ses collègues (2015, 2017, 2018) et avons formulé le postulat d'une organisation scolaire composée de dimensions matérielle, formelle et normative.

Nous voudrions débiter ce point sur le lieu de travail en abordant plus spécifiquement la dimension matérielle. Nous avons identifié via la méta-ethnographie (étude 1) que la dimension matérielle d'un contexte (compris comme les espaces et les équipements) interfère dans le processus d'ASTE. En effet, nous avons identifié que la matérialité est liée à la question de la *proximité*, de la *visibilité* et de la *propriété* qui sont autant d'éléments qui vont notamment permettre ou limiter les possibilités d'interactions directes ou indirectes entre enseignants. Ces interactions sont autant d'OA potentielles, comme l'ont identifié Spillane et ses collègues (2017). Ainsi, le contexte n'est pas neutre en termes d'ASTE. Les nombreuses recherches qui ont étudié les conditions propices à l'ASTE dans les établissements scolaires (Admiraal et al., 2016; Clement & Vandenberghe, 2000; Gaikhorst et al., 2019; Hoekstra et al., 2009; Louws et al., 2017, 2017) soulignent l'effet positif de conditions structurelles matérielles et spatiales adaptées aux interactions. Cela étant dit, l'étude de cas (étude 3) a mis en évidence que la matérialité seule ne valait rien. Une matérialité *a priori* propice ne suffit certainement pas à garantir des interactions entre les enseignants (pensons au cas de *l'Athénée*), tout comme une matérialité défavorable ne les empêche pas (*Sainte-Félicie*). Dès lors, qu'est-ce qui rend la matérialité et les espaces propices au DPE ? Notre étude de cas comparée a évoqué la piste d'une articulation cohérente des trois dimensions matérielle, formelle et normative qui formerait un ensemble homogène et transformerait l'établissement en un territoire significatif pour le DPE.

Théoriquement, nous avons identifié une approche de l'espace qui semble particulièrement pertinente pour détailler ce résultat : l'approche par la spatialité (Lefebvre & Nicholson-Smith, 1991; Massey et al., 1999; McGregor, 2004). Celle-ci se positionne en contraste avec l'approche traditionnelle de l'espace qui l'envisage uniquement dans sa dimension physique.⁷² L'approche par la spatialité, développée à l'origine par la géographie sociale (Gouëset & Séchet, 2017) et la philosophie de l'espace (Lefebvre & Nicholson-Smith, 1991), repense le lien entre l'homme et l'espace : "*Human use, organisation and imagination transform Euclidean space into social space which is simultaneous material and social*" (Lefebvre, 1991 cité dans McGregor, 2004, p. 7). L'espace n'est donc pas un *contenant* physique et passif mais une construction sociale dynamique. Ces auteurs considèrent que l'homme (la société) produit l'espace et que celui-ci, à son tour, produit ou constitue la société. Autrement dit, l'espace et la société sont mutuellement constitutifs. Cette conception de l'espace peut être rapprochée de la distinction entre *space* et *place* (en français, entre

⁷² En ce sens, l'espace est étudié de façon très pragmatique. Des chercheurs ont ainsi montré l'influence physiologique de l'espace (entre autres l'éclairage, l'acoustique, la qualité de l'air) sur la santé et la sécurité, l'apprentissage, le bien-être des élèves et des enseignants (Fisher, 2000; Tanner, 2000a, 2000b). À ce propos, de nombreuses études se concentrent davantage sur les élèves que sur les enseignants, même certaines concernent la motivation, la satisfaction et l'efficacité professionnelles.

espace et *territoire* ou *lieu*), à savoir que l'*espace* est converti en *territoire* par les hommes et par leurs interprétations (de l'espace) et leurs interactions dans celui-ci. "We are located in space but we act in place" (Harrison & Dourish, 1996, p. 69). Dans ce contexte, un *territoire/lieu* est un *espace* habité avec des attentes comportementales et culturelles ainsi que des valeurs. Dans cette conception de l'*espace*, on considère que celui-ci comporte des propriétés temporelles : "While spaces have up and down, left and right, places have yesterday and tomorrow, good and bad." (*idem*, p. 73) car "space is always in a process of becoming. It is always being made." (Massey et al., 1999, p. 283).⁷³ Nos résultats de l'étude de cas comparée s'éclairent ainsi sous un nouveau jour : au-delà des caractéristiques matérielles ou physiques de l'établissement, les espaces scolaires de l'Athénée et de Sainte-Félicie sont des *territoires* extrêmement distincts, où les normes et les comportements attendus diffèrent. Assez explicitement, Sainte-Félicie est pensé comme un territoire de DPE, un lieu d'apprentissage professionnel, alors que l'Athénée est pensé avant tout comme un territoire d'enseignement.

Cela étant dit, le paradigme de la spatialité s'avère éclairant pour un autre élément majeur mis en exergue par nos études empiriques, à savoir la *multispatialité* du travail enseignant.⁷⁴ La multispatialisation fait l'objet de nombreuses études en sciences du travail ou en gestion, car elle est pensée dans le cadre de considérations sur les nouvelles formes d'organisation du travail comme le travail à distance, les espaces de *coworking*⁷⁵, engendrées par l'arrivée des technologies de l'information et de la communication (TIC) (plus récemment, par la crise sanitaire du COVID-19.). Alors que le travail enseignant multispatialisé apparaît comme une caractéristique fréquente des systèmes éducatifs (OCDE, 2021), celle-ci est finalement peu traitée dans la littérature sur le DPE, sur l'ASTE ou la profession enseignante en général. Elle est en quelque sorte un impensé, un allant de soi (Jarty, 2011) alors qu'elle comporte de multiples enjeux, notamment celui de l'estompement de la frontière entre vie professionnelle et vie privée.

Pourtant, si on envisage la multispatialité du travail enseignant dans le cadre du paradigme de la spatialité, elle apparaît éclairante en termes de DPE et totalement congruente avec l'architecture de l'établissement scolaire que les architectes comparent d'ailleurs à celles des casernes, des prisons ou encore des couvents (Châtelet, 2014)⁷⁶. La multispatialité renvoie l'image de l'établissement scolaire comme un territoire d'enseignement, davantage

⁷³ En ce sens, des chercheurs ont montré pourquoi les élèves ont accès ou non à certains espaces (et/ou à certains moments) et comment ils doivent s'y comporter. Ces normes spatiales (entrées/sorties, niveau sonore, timing...) aideraient notamment les enseignants à maintenir leur autorité et la structure hiérarchique de l'établissement. En ce qui concerne les enseignants, ils sont souvent physiquement et temporellement séparés des élèves, ce qui encourage le conservatisme et le privatisme. La *salle des profs* dont les élèves sont exclus, peut-être une région « reculée », c'est-à-dire pas « au front » en contact avec les élèves (sentiment de protection) mais aussi une région « au front » pour les rapports sociaux entre collègues (structure micropolitique de l'équipe).

⁷⁴ Pour rappel, alors qu'un travail multispatialisé est un travail dont les activités sont menées dans de multiples espaces et temps (Chabault & Martineau, 2018), un travail non multispatialisé s'effectue dans une « unité de temps, de lieu et d'action » (Taskin, 2010, p. 61) – à l'image du travail d'un employé de banque par exemple ou un vendeur en magasin.

⁷⁵ Chabault et Martineau (2018) évoquent notamment le passage du *workplace* au *workspace* à propos de l'éclatement du lieu de travail, notamment dans le cas des espaces de *coworking*.

⁷⁶ Un ensemble d'organisations qui répondent toutes à la notion de *structure cellulaire* de Dan Lortie (1975).

que comme un territoire de travail hors-classe ou qu'un territoire d'apprentissage pour les adultes. La multispatialité du travail enseignant, qui prévoit que le temps de travail des enseignants soit partagé entre de multiples espaces, notamment en dehors de l'établissement scolaire, participe à forger cette représentation de l'établissement scolaire comme territoire d'enseignement davantage que comme lieu de travail. Elle invite implicitement les enseignants à mener certaines activités de travail et à s'engager dans certaines OA dans l'établissement (notamment l'OA *par l'expérience pédagogique*) et d'autres en dehors.

Un dernier élément qu'il nous faut évoquer ici est la question de la *virtualisation* du travail enseignant⁷⁷ qui, comme les données ont pu le montrer, dépassent largement la question de l'usage d'outils numériques dans les dispositifs d'enseignement (Silva & Ben Ali, 2010) et concerne l'usage d'outils numériques dans l'ensemble des pratiques professionnelles (McNamara et al., 2014) : les échanges via des plateformes numériques, des bulletins en ligne, des recherches pédagogiques sur les réseaux sociaux, etc.

Cette virtualisation, si elle apparaît indéniablement comme un facilitateur de DPE (Beilstein et al., 2021; Trust et al., 2016) par l'absence de contraintes spatiotemporelles et par la quantité et la diversité des OA qu'elle fournit, engendre cependant un estompement des frontières de l'établissement scolaire qui présente, en termes de DPE, une forme de paradoxe. En effet, la virtualisation du travail et l'estompement des frontières qui l'accompagne engendrent d'une part un mouvement centripète vers l'établissement (les échanges *internes* sont facilités car les interactions tant avec les collègues qu'avec la direction, les élèves ou leurs parents se prolongent au-delà de l'établissement et du temps scolaires) et, d'autre part, un mouvement centrifuge (les échanges *externes* sont facilités par l'interaction avec d'autres acteurs et l'accès à des ressources externes). C'est ainsi que nous avons constaté parallèlement une logique de renforcement des équipes locales (les *interactifs école* et les trajectoires *organisationnelles*) et une logique de renforcement d'équipes inter-établissements (les *interactifs hors-école* ou les trajectoires *professionnelles*).

2.4.2 Les contextes formel et informel

On l'a dit, dans cette thèse, dans la lignée de nombreux chercheurs en ASTE, nous n'avons pas approché l'empirie à partir de la dichotomie théorique de l'apprentissage formel et informel malgré le fait que certains auteurs, dont Hoekstra et ses collègues (2009), associent fortement la notion d'apprentissage informel des enseignants au nouveau paradigme de développement professionnel (Borko et al., 2010; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Stein et al., 1999) que nous évoquons dans la problématique.

À propos d'apprentissage informel, de nombreuses recherches ont souligné que les enseignants adhéraient faiblement aux dispositifs de DPE formels décontextualisés – proches de la forme scolaire (Tyack & Tobin, 1994; Vincent, 1994) – car ils les considéraient moins pertinents que des activités d'apprentissage en situation de travail, les apprentissages étant plus déconnectés du travail et moins transférables (Darling-Hammond, 2000; Lecat, 2019).

⁷⁷ Défini comme le transfert de pratiques professionnelles, via des outils issus des nouvelles TIC, d'un environnement physique vers un environnement virtuel.

Ils auraient dès lors une préférence pour le contexte informel d'apprentissage (Smaller, 2005). Lecat (2019) précise à ce propos une forme de paradoxe : « Plusieurs auteurs ont pu, depuis de nombreuses années, mettre en évidence que les enseignants, pourtant partisans de l'apprentissage formel pour leurs élèves, développent principalement leurs compétences professionnelles propres de manière informelle » (p. 36).

Cela étant dit, nos données apportent des nuances quant à ces résultats de recherche. En effet, tout en étant conscient en tant que chercheur de l'effet de désirabilité sociale associée à notre objet de recherche et qui a pu influencer les réponses à nos questions, les enseignants interrogés ont mentionné à plusieurs reprises comme des événements particulièrement formateurs, d'une part des formations obligatoires imposées et, d'autre part, pour les plus proactifs, des formations en présentiel ou en ligne (parfois payantes et/ou de longue durée telles que des formations universitaires) auxquelles ils se sont inscrits volontairement. Par ailleurs, dans les entretiens, il n'est pas apparu de discours polarisant les dispositifs de formation formelle et les processus d'apprentissage plus informels. De plus, les données montrent que, quand les enseignants estiment bénéficier d'un apprentissage informel au contact de leurs collègues directs, ceux-ci relèvent plus souvent d'une connaissance des élèves ou de l'établissement scolaire que de connaissances pédagogiques ou didactiques.

Il nous semble donc que nos résultats soulignent la complémentarité des apprentissages faits en contextes formel et informel d'ASTE. La formation, au sens traditionnel du terme, semble donc avoir une légitimité auprès des enseignants interrogés. En ce qui concerne la formation d'adultes en général, Bourgeois (2014) avance d'ailleurs deux intérêts de la formation traditionnelle : une certaine sécurité psychologique et des méthodes adaptées à certains apprentissages.

D'une part, elle présente en soi des vertus irréductibles, notamment d'offrir à l'apprenant, de par sa distance relative aux situations réelles de travail, un « espace protégé » propice à la prise de risque de penser et de faire autrement, à l'exploration de l'inconnu sans se mettre – trop – en danger, et ce, quel que soit le mode d'apprentissage considéré. Ensuite, elle se prête particulièrement bien à certains modes d'apprentissage, en particulier la transmission verbale et la réflexivité rationnelle. (p.26)

Nous pensons, sur la base des résultats notamment mis en exergue dans l'étude de cas (étude 3), que son premier argument fait particulièrement écho à nos données : le fait d'aller voir ailleurs (prendre distance par rapport aux situations réelles, prendre le risque de penser et faire autrement) et le fait de se retrouver dans un espace protégé, notamment des collègues, semblent être des atouts majeurs d'une formation externe (à l'établissement), que ce soit en présentiel ou en ligne. Pour rappel, à Sainte-Félicie, une enseignante disait : « Si je montre ça à mes collègues, y en a qui vont me regarder avec un drôle d'air » ; et à l'Athénée, une autre disait : « Surtout, dans ce genre de formation-là, on rencontre des personnes avec qui on n'est pas en concurrence directe ». À cet égard, Mornata et Bourgeois (2012) insistent sur le sentiment de sécurité (*psychological safety*), comme une condition *sine qua non* d'apprentissage en situation de travail.

La diversité des processus et contextes d'apprentissage, combinant le formel et l'informel, les espaces protégés et moins protégés, la prise de risque ou la sécurité, caractérise donc le DPE et montre la proactivité de certains enseignants à s'engager volontairement dans des OA qu'ils voient comme complémentaires.

On pourrait être tenté d'observer finalement un mouvement de balancier entre le formel et l'informel, entre le paradigme traditionnel du DPE et le nouveau paradigme. Alors que l'apprentissage formel, non situé et individuel a dominé le DPE pendant des décennies, que le nouveau paradigme a fait le pari inverse d'un apprentissage informel, situé et collectif, nos données tendent à décrire la situation actuelle comme un compromis entre ces tendances, composée d'individuel et de collectif, de situé et de non situé, de formel et d'informel. Cela invite certainement, comme nous le développerons dans la section consacrée aux implications (chap. 9), à adopter une perspective *intégrée* ou *hybride* des dispositifs de DPE, valorisant la diversité et la complémentarité des modalités d'apprentissage, leurs potentialités et limites respectives.

3. Conclusion

L'objectif général de cette thèse était d'approfondir la compréhension du développement professionnel des enseignants et ce, dans le contexte de la promotion de l'*établissement formateur* comme figure de DPE. Pour ce faire, nous avons fixé deux sous-objectifs, à savoir (1) identifier et comprendre le DPE en termes de processus, de temps et de lieux ; et (2) identifier et comprendre la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE. Les premières sections de cette discussion ont pu mettre en évidence les principaux résultats qui émergent des trois études empiriques menées dans le cadre de cette thèse et les mettre en discussion avec la littérature scientifique sur le développement professionnel enseignant. Il est temps à présent de brosser le portrait général du phénomène étudié et d'en souligner les contributions majeures (objectif général et sous-objectif 1) et de répondre plus spécifiquement à notre second sous-objectif qui consistait à comprendre la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE.

Finalement, sur base des éléments mentionnés aux sections précédentes, quel portrait peut-on brosser du DPE ?

Comme de nombreux éléments évoqués dans ce manuscrit le laissent présager, nos analyses nous poussent à envisager le DPE à l'aide de la métaphore du *paysage* de développement professionnel. Cette métaphore est empruntée à Wenger-Trayner et ses collègues (2015) qui ont élaboré la notion de « paysage de pratique ».⁷⁸

⁷⁸ Clandinin et Connelly (Clandinin & Connelly, 1996; Connelly et al., 1997) utilisaient dès 1996 cette métaphore, dans un sens différent mais toujours pour souligner une forme de diversité. Ainsi, ils évoquent "*teachers' professional knowledge landscapes*" (1996) pour signifier les multiples discours dont disposent les enseignants à propos de leur profession : les discours « sacrés » (provenant d'en dehors de la classe, ils sont constitués de discours des théoriciens et des décideurs politiques, associés à du *top-down*), les discours « secrets » (provenant de la classe, il s'agit de discours de l'enseignant, tenus secrets, sur ses propres pratiques) et les discours de « reportage » (*cover stories*), qui sont constitués des discours partagés entre les enseignants, à propos de leurs pratiques de classe mais dans le registre de l'acceptable.

En écho au concept antérieur de « communauté de pratique » (CP) de Wenger (1998), Wenger-Trayner et ses collègues ont réactualisé celui-ci par la notion de « Paysage de pratiques » (PP) dans le cadre de leur réflexion sur l'apprentissage au XXI^e siècle : *“Landscapes of practice are coming into focus as globalization, travel, and new technologies expand our horizons and open up potential connections to various locations in the landscape”* (2015, p. 15). Le corpus social de connaissances d'un champ ou domaine professionnel ne réside pas (ou plus) dans une CP de praticiens ou dans une multiplicité de CP de praticiens, mais dans un ensemble plus complexe de communautés qui forment un « paysage » : *“Professional occupations, and even most non-professional endeavors, are constituted by a complex landscape of different communities of practice – involved not only in practicing the occupation, but also in research, teaching, management, regulation, associations, and many other relevant dimensions”* (p.15). L'individu, même s'il ne participe activement qu'à une ou deux CP, fréquente irrémédiablement d'autres communautés, dont éventuellement des CP virtuelles. Il voyage au sein d'un paysage et l'apprentissage repose sur la trajectoire individuelle et complexe de l'individu au sein de ce paysage. Ainsi, une multitude de pratiques sont présentes au sein de ce PP et l'individu forge ses pratiques et son identité en adoptant ou en rejetant certaines d'entre-elles. Par extension, étant donné que les individus et leurs pratiques sont les fondements de la CP, celle-ci devient alors « un moment de rencontre entre différentes trajectoires individuelles d'apprentissage qui se développent dans un paysage de pratiques » (Lièvre et al., 2016, p. 441).

En vue d'aligner le concept de Wenger-Trayner à nos données, nous devons élargir le spectre à des processus d'apprentissage non sociaux (peu mis en exergue dans la théorie sociale des CP et des PP), notamment l'OA *par des sources non interpersonnelles*, qui apparaît incontournable au sein des pratiques d'ASTE des enseignants. Ainsi, ces sources *non interpersonnelles* (sites internet, manuels, expositions) sont considérées comme des objets sociotechniques résidant dans le paysage de pratique des enseignants. Par cette ouverture, nous nous ouvrons aussi à des processus d'apprentissage individuels, ce qui s'écarte du paradigme de l'apprentissage comme *participation* associé aux théories néovygotskiennes de Wenger.

Pensée ainsi, la métaphore du paysage suggère de concevoir le DPE comme un réseau personnel composé de communautés, d'individus et d'artéfacts au sein duquel l'enseignant voyage de façon autonome (en *autopilote*), saisissant ou suscitant les opportunités d'apprentissage qui y résident afin de répondre à ses besoins identifiés par ses pratiques au contact des élèves. Ces opportunités sont à trouver tant dans la vie professionnelle que privée des enseignants : au sein de la classe, de l'établissement scolaire, de la formation obligatoire, des proches, de la vie quotidienne (notamment les passions), des formations volontaires, des réseaux sociaux et sites spécialisés (*formation buissonnière, lifeplace learning*).

Le seul repère ou dénominateur commun à tous les enseignants dans ce paysage de DPE, c'est la classe (ou plus précisément, les interactions avec les élèves). La source et le processus d'apprentissage les plus fiables sont les interactions avec les élèves qui permettent aux enseignants d'entrer dans une posture réflexive à propos de leurs actions, de leurs dispositifs,

de l'usage d'outils, etc. Les besoins de DPE sont déterminés par le travail en classe et l'enseignant utilise le paysage de DPE « sur mesure ».

Au sein du paysage, les données récoltées font émerger des trajectoires *singulières* d'enseignants car les éléments identifiés précédemment (la *multispatialité*, l'*autopilotage*, l'*école buissonnière* et le *lifeplace learning*, l'estompement des frontières par la *virtualisation* du travail, etc.) encouragent cette singularisation. Nous avons identifié cependant trois grands types de trajectoires au sein du paysage de DPE (individuelles, organisationnelles et professionnelles), qui correspondent aux trajectoires adoptées volontairement par les enseignants sur base de choix personnels, basés sur des circonstances de vie, des incidents critiques antérieurs, des affinités ou des caractéristiques structurelles et/ou culturelles de l'établissement scolaire.

Les trajectoires *individuelles* (ou *autocentrées*, voir étude 2) sont caractérisées par le fait que l'enseignants voyage seul au sein du paysage et le bénéfice de l'apprentissage (les savoir, savoir-faire, savoir-être) fait par l'enseignant n'est destiné qu'à l'enseignant lui-même et ses élèves⁷⁹. Les trajectoires collectives (*hétérocentrées*) sont empruntées par des enseignants dont les trajectoires se rencontrent à un moment donné. La trajectoire *organisationnelle* (*interactive école*) correspond en quelque sorte à la notion à l'origine de notre problématique, à savoir l'*établissement formateur*. Les trajectoires singulières de plusieurs enseignants se rencontrent au sein de l'établissement scolaire. Dans ces trajectoires, l'établissement scolaire occupe la place centrale : l'enseignant estime y apprendre des savoirs et revient vers l'établissement et ses collègues quand il dispose de nouveaux savoirs venus de l'extérieur. La trajectoire *professionnelle* (*interactive hors école*), quant à elle, est fondamentalement collective également mais l'établissement scolaire n'y occupe pas la place centrale. L'enseignant développe un groupe d'appartenance inédit, par exemple avec des enseignants de la même discipline issus d'autres établissements scolaires.

Ceci étant dit, au-delà de ces trajectoires, le *paysage* comme métaphore du DPE comporte deux implications importantes en termes d'apprentissage professionnel et rendues visibles par comparaison avec la métaphore de la *communauté*.

D'une part, la notion de « communauté de pratiques » (Wenger, 1998) et celle de « participation périphérique légitime » (Lave & Wenger, 1991), traduisent l'idée d'une trajectoire de participation dont la direction est préétablie, à savoir de la périphérie vers le centre (le novice, d'abord en périphérie, apprend son métier et se rapproche progressivement du centre en devenant expert). Comparativement, au sein d'un paysage, la direction de la trajectoire n'est pas donnée aux apprenants et ces trajectoires peuvent donc être diverses et plus singulières. Pour l'apprenant, il ne s'agit donc plus de se diriger simplement de la périphérie vers le centre d'une communauté mais de se diriger de façon autonome et en l'absence de repères clairs au sein du paysage. De facto, en l'absence de direction, les dépositaires du savoir se diversifient et ne se résument certainement pas ou plus aux experts

⁷⁹ Ces trajectoires individuelles n'empêchent par l'enseignant de saisir des OA qui contiendraient une dimension collective, comme une formation par exemple. C'est davantage l'usage individuel du savoir acquis qui caractérise la trajectoire individuelle.

ou aux théoriciens, comme en atteste le gain en légitimité de nouveaux acteurs tels que les influenceurs pédagogiques, voire les enseignants novices eux-mêmes (voir la notion d'approche *non-déficitaire* des enseignants novices).

D'autre part, la métaphore du paysage exige de revoir fondamentalement la notion de frontière (d'une communauté ou d'une organisation), comme déjà proposé par certains auteurs (Engeström, 2013) qui soulignaient la porosité de celles-ci. La notion de paysage acte à sa façon un estompement des frontières étant donné que tout individu ne serait plus exclusivement associé à une communauté mais voyagerait au sein du paysage. Nos données identifient effectivement des frontières particulièrement poreuses, notamment avec l'arrivée des nouvelles TIC mais aussi dans le contexte d'un travail multispatialisé tel que celui des enseignants en Belgique francophone. En ce sens, en prolongeant la métaphore du paysage, on peut considérer les enseignants comme des passeurs de frontières entre leur classe (le seul repère incontestable dans le paysage) et les formations, la maison, éventuellement les collègues, les réseaux sociaux, les influenceurs pédagogiques, etc. La littérature sur l'« apprentissage inter-organisationnel » (Engeström & Kerosuo, 2007) et le « franchissement de frontières » (*boundary crossing*), inspirée des théories néovygotskiennes, se révèle à cet égard particulièrement pertinente (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016). Akkerman et Bakker (2011) identifient notamment quatre mécanismes d'apprentissage qui ont lieu aux frontières : l'identification, la coordination, la réflexion et la transformation (p.142).

Dans ce contexte, quelle est la place de l'établissement scolaire dans le processus de DPE ?

On l'a dit, le seul repère commun à tous les enseignants au sein du paysage semble être la classe et les interactions avec les élèves. Cela étant, cela ne signifie pas que l'établissement ne peut pas représenter un repère important au sein du paysage d'un enseignant. Nos données ont bel et bien identifié une trajectoire qualifiée d'« organisationnelle » (sur base d'une posture qualifiée d'« interactive école ») où l'établissement scolaire constitue le véritable épicycle du développement professionnel de l'enseignant – ce qui correspond globalement à l'idée d'*établissement formateur*. Dès lors, qu'est-ce qui explique la présence ou l'absence d'une trajectoire organisationnelle (dans laquelle on identifie un *établissement formateur*) dans le paysage d'apprentissage professionnel d'un enseignant ?

Dans le processus de DPE tel qu'étudié dans cette thèse, il nous semble en fait identifier une dynamique paradoxale, à la fois centrifuge et centripète, quant à l'établissement scolaire et formateur. En effet, nous avons identifié dans nos multiples études d'une part des éléments que l'on peut considérer comme *centrifuges* vis-à-vis de l'établissement scolaire, notamment la multispatialisation et la virtualisation du travail, la multiplicité des ressources externes disponibles et l'appel ressenti par les enseignants vers ces dernières comme élément constitutif de leur identité professionnelle (en vue d'innover, d'être original ou d'être à jour). Ces éléments instaurent potentiellement une dynamique d'éloignement des enseignants de leur établissement. À l'inverse, d'autre part, certains de ces éléments s'avèrent également *centripètes*, notamment la facilité de communication entre les collègues via les TIC, le fait

que le repère commun au sein du paysage soit la classe – qui est localisée dans l'établissement, voire partagée avec les collègues directs.

Au croisement de ces forces centripètes et centrifuges, nos données nous informent que ce sont essentiellement les enseignants qui doivent, par leur agentivité (en *autopilote*), gérer cette dynamique paradoxale car la pression régulative (les lois, décrets et circulaires) semble avoir un faible impact sur les pratiques d'ASTE (voir les résultats des études 2 et 3) et les conditions spatiales et temporelles du travail enseignant au sein des établissements ne semblent pas non plus décisives à cet égard (étude 3). Toutefois, la culture organisationnelle et le leadership de l'établissement peuvent avoir une influence centripète, notamment via l'existence ou l'instauration de normes de travail collaboratif, de la présence de leaders (pédagogiques) intermédiaires et de valeurs partagées telles que la collégialité (Gaikhorts et al., 2019 ; Louws et al., 2017).

Cela étant dit, dans cette thèse, nous avons abordé le développement professionnel de l'enseignant à travers son point de vue (son engagement dans les opportunités d'apprentissage, ses lieux, ses temps, ses besoins, ses contraintes), ce qui met en lumière l'établissement formateur dans sa visée professionnelle (*apprendre dans l'établissement*, voir la problématique). Il nous semble intéressant à présent d'inverser le regard et de tenter de comprendre en quoi nos résultats éclairent la visée organisationnelle de l'établissement formateur (*faire apprendre l'établissement*), une perspective qui répond davantage aux politiques de développement des écoles (*school development* et *school improvement*, voir la problématique) (Saussez, 2015).

Le constat de trajectoires singulières d'enseignants au sein d'un paysage d'apprentissage professionnel, trajectoires que ces derniers *autopilotent*, laisse finalement peu de place à l'établissement. Nos données ne font pas état d'une orientation du DPE par les établissements et ce, malgré les politiques de DPE en vigueur en Belgique francophone (voir notamment le « plan de formation », coconstruit par la direction et l'équipe pédagogique, Circ. 8742, p.20). Ainsi, les besoins et objectifs individuels d'apprentissage professionnel des enseignants ne semblent pas alignés sur les besoins et objectifs collectifs des établissements scolaires, ce que Niemi (2015) a constaté également en Finlande et Muckenthaler et ses collègues (2020) en Allemagne. En d'autres mots, alors que l'établissement semble peu à même de guider les trajectoires des enseignants au sein du paysage, il semble tout aussi incapable de déterminer leurs besoins ou objectifs d'apprentissage professionnel.

Chapitre 9

Implications, limites et perspectives

Implications, limites et perspectives

1. Implications

Nous avons choisi d'aborder l'objet de cette thèse, le DPE, en empruntant une vision élargie de ce phénomène, c'est-à-dire en étudiant conjointement ses multiples formes et parties constitutives plutôt que de nous focaliser sur un dispositif particulier (par ex. le coenseignement), un processus d'apprentissage particulier (par ex. l'imitation) ou sur un élément contextuel spécifique (par ex. le leadership). Ceci a permis de faire émerger une diversité de résultats de recherche, notamment des trajectoires de DPE individuelles autant que collectives, des postures d'engagement, de nouvelles sources de production et d'acquisition du savoir professionnel enseignant, etc. Ces résultats comportent des implications importantes tant vis-à-vis des représentations générales du DPE, que des initiatives politiques le concernant, que du rôle des établissements scolaires dans le processus de DPE et que des enseignants eux-mêmes en tant qu'apprenants.

Il nous semble tout d'abord que nos résultats de recherche, et la métaphore du paysage comme représentation du DPE, invitent les lecteurs de cette thèse à considérer le DPE dans sa globalité, c'est-à-dire en envisageant simultanément les différentes opportunités d'apprentissage, ressources et contextes dans lesquels les enseignants apprennent leur métier. En particulier, nos résultats poussent à envisager les tensions *individu-collectif* et *local-global* identifiées dans la construction de la problématique de cette thèse comme des modalités d'apprentissage complémentaires plutôt que dichotomiques, à l'instar des théoriciens de l'AST (*workplace learning*) qui placent bon nombre de notions théoriques (formel-informel, théorique-expérientiel, formation-éducation, etc.) sur un continuum plutôt que de les envisager séparément. Ainsi, nous espérons que la vision élargie du DPE que nous proposons ici invitera les lecteurs à nuancer leur représentation du DPE et à ne pas tenter de hiérarchiser des opportunités, processus, temps ou lieux mais de les envisager conjointement comme autant d'éléments participant à un phénomène social complexe.

En ce sens, alors que les politiques de DPE ont suivi des évolutions multiples – passant de stratégies formelles d'ateliers ponctuels *ex situ* et centrés sur l'enseignant en tant qu'individu à des stratégies davantage informelles ancrées dans les situations authentiques, *in situ* et s'adressant à des collectivités –, force est de constater qu'aujourd'hui, ces modalités semblent se compléter davantage que de s'opposer. Ainsi, le mouvement de balancier entre dispositifs formels et informels semble se stabiliser plutôt que de s'accroître. Dès lors, il semble que le défi majeur auquel s'exposent les décideurs politiques qui prônent une vision de l'établissement scolaire comme *établissement formateur* soit de penser des politiques « articulatoires », c'est-à-dire qui permettent de faire bénéficier le collectif enseignant local des trajectoires singulières des enseignants au sein du paysage. Il s'agit de penser l'établissement scolaire comme un carrefour (incontournable), c'est-à-dire un moment de rencontre des trajectoires individuelles des enseignants, un lieu de délibération, de

construction de savoirs professionnels collectifs et d'accompagnement des jugements professionnels. Dans cette optique, sur base des résultats de l'étude de cas, il nous semble que c'est dans une attention particulière à l'articulation des différentes dimensions d'un établissement scolaire (matérielle, formelle et normative), autour d'un discours qui traduit une vision de l'établissement comme un *territoire* de DPE, que réside le meilleur potentiel d'articulation des trajectoires singulières à l'établissement scolaire. En outre, les porteurs de politiques de *school development* et *school improvement* ont intérêt à penser activement le lien entre les enseignants (et leur autonomie individuelle) et les établissements auxquels ils appartiennent. Penser des mécanismes d'alignement (structurels mais surtout culturels) des objectifs et besoins individuels des enseignants à ceux de leur établissement (Körkkö et al., 2019) apparaît comme une priorité pour conférer à ce dernier une place davantage centrale dans le paysage d'apprentissage professionnel des enseignants.

Au niveau des établissements, on l'a vu à travers les études 2 et 3, il est indéniable que transformer un établissement en *établissement formateur* peut constituer un véritable défi pour les leaders et directions d'établissement malgré des politiques éducatives potentiellement soutenant, comme en Belgique francophone. À cet égard, il apparaît que les dimensions culturelles qui caractérisent l'établissement sont prédominantes dans le cadre d'un établissement formateur, à savoir un discours clair sur des valeurs et des normes de collégialité et de collaboration, sur un engagement organisationnel important et ce, soutenu éventuellement par des mesures plus structurelles telles que des leaders pédagogiques intermédiaires et des espaces-temps appropriés (Körkkö et al., 2019). Ceci permettrait de circonscrire l'autonomie (très) forte des enseignants en termes de DPE en vue de l'orienter vers une démarche en partie collective.

Enfin, au niveau des enseignants, il semble utile de souligner ici que le paysage d'apprentissage professionnel ne résulte pas d'un choix mais est une réalité sociétale actuelle qui, d'une certaine façon, est imposée aux enseignants. D'une façon ou d'une autre, tous les enseignants se meuvent dans ce paysage avec une agentivité certaine (en *autopilote*). Dès lors, il nous semble que la formation initiale et continue des enseignants pourrait avec pertinence anticiper cette réalité et outiller les individus afin de les aider à se mouvoir dans le paysage d'apprentissage professionnel. Et ce, non pas pour les encourager à s'engager dans toutes les opportunités d'apprentissage qui s'offrent à eux, mais plutôt pour leur offrir un discernement réflexif quant à ces opportunités, par exemple en les sensibilisant aux multiples types de trajectoires identifiées dans cette thèse et aux enjeux qu'elles comportent.

2. Limites de la thèse

Ce manuscrit représente le produit fini des recherches scientifiques menées tout au long de ce parcours doctoral dont il faut à présent souligner les limites. Nous mettons ici en exergue – de façon réflexive au regard de notre perspective épistémologique constructiviste – deux critères de qualité généralement utilisés en recherche qualitative et qui ont été mis en tension dans le présent projet de recherche : le critère de validité interne (ou de crédibilité) à

travers la question de l'accès au terrain et le critère de validité externe (ou de transférabilité) à travers la notion de généralisation des résultats.

2.1 La validité interne ou la crédibilité à travers la question de l'accès au terrain

Un des premiers critères que l'on observe pour évaluer une recherche scientifique est celui de la validité interne (De Ketele & Maroy, 2006) – aussi appelé « crédibilité » (Proulx, 2019, p. 54) – qui consiste à se poser la question suivante : « ce que je fais réellement [en tant que chercheur] correspond-il bien à ce que je déclare faire ? » (p.243). On peut évaluer la validité du recueil de données et du traitement des informations, la validité conceptuelle de la recherche et la validité de ses conclusions. Cela étant dit, la question de l'accès au terrain (Feldman et al., 2004; Matthiesen, 2020) est généralement, et de façon surprenante d'après nous, peu évoquée dans les forces ou limites d'une recherche (Cipollone & Stich, 2012) alors que ce dernier est finalement un enjeu majeur de validité interne. On pourrait reformuler la question de De Ketele et Maroy ainsi : *le terrain auquel j'ai eu accès est-il bien le terrain que j'affirme avoir étudié ?*

En sciences de l'éducation, la question de l'accès au terrain est cruciale et un parcours doctoral, à ce propos, est rarement un long fleuve tranquille. Rappelons-nous à cet égard la crise sanitaire du COVID-19 des années 2020-2021 qui a d'abord empêché tout accès au terrain avant de le faciliter par la diffusion d'outils de communication en ligne (Didier et al., 2023). Alors qu'une limite habituellement identifiée en termes d'accès au terrain est celle d'avoir étudié et interrogé uniquement des participants *volontaires* alors que des individus qui ont refusé de participer auraient très probablement apporté des nuances aux données récoltées, nous voudrions revenir ici sur trois éléments qui ont marqué le processus de recherche du présent projet doctoral : la négociation qui précède l'accès au terrain, les effets des difficultés d'accès au terrain sur les dispositifs de recherche et la participation du chercheur au terrain qu'il prétend étudier.

Ainsi, accéder au terrain signifie généralement, en sciences humaines, entrer en contact avec les acteurs visés ou avec des acteurs intermédiaires. Cette phase préliminaire (à la récolte des données) de négociation de l'accès au terrain est considérée par Feldman et ses collègues (2004) comme une première rencontre effective avec le terrain. Elle constitue en quelque sorte une première récolte de matériau car ce contact est informatif : on peut y percevoir des intentions, des craintes, des contraintes, des motivations, etc. qui s'avèrent pertinentes, certainement dans le cas d'une recherche qualitative qui vise à comprendre la complexité des situations et des expériences vécues par les acteurs au cœur du phénomène étudié. Dans le cas de la présente thèse, nous avons rencontré deux cas de figure de négociation : pour l'étude phénoménologique, nous avons négocié directement avec les acteurs visés par l'enquête (les enseignants) et pour l'étude de cas, nous avons négocié avec des directions d'école ou des acteurs intermédiaires.

Dans la cadre de l'étude phénoménologique, la négociation directe avec les enseignants fut plutôt aisée et informative en termes d'intentions et a contribué à interpréter les données.

Parmi les enseignants interrogés, certains enseignants se montraient intéressés par la thématique ou par la recherche scientifique en général (ils étaient eux-mêmes en reprise d'études ou l'avaient été récemment), certains étaient intéressés par l'exercice réflexif que représente un entretien semi-directif ou, plus simplement, voulaient rendre service. D'autres encore, y voyaient l'occasion de faire passer un message ou une revendication. Toutes ces intentions initiales ont certainement coloré le propos des acteurs. Plutôt que d'être vu comme un biais, nous pensons que cette diversité est à considérer comme une forme de validation par une saturation des données. En recherche qualitative, c'est davantage la richesse du matériau qui assure sa validité que sa représentativité. Van der Maren (2006) parle à cet égard d'une triangulation *élargie* qui a une fonction d'exploration, à l'opposé d'une triangulation *restreinte* qui a une fonction de vérification.

L'accès au terrain pour l'étude de cas (étude 3), qui exigeait d'observer « de l'intérieur » les établissements scolaires et d'y interroger des membres du personnel, s'est avéré nettement plus laborieux, comme déjà constaté par d'autres chercheurs (Walford, 2001, cité dans Cipollone & Stich, 2012). Il n'en a pas encore été fait mention jusqu'à présent dans ce manuscrit mais, dans la volonté de monter en « généralité analytique » comme nous l'évoquerons dans la section suivante, il était initialement prévu dans le présent projet doctoral de mener une étude comparative dans les systèmes scolaires de Belgique francophone et du Québec. Dans ce cadre, à l'invitation du Professeur Maurice Tardif, nous avons effectué un séjour de recherche de quatre mois à l'Université de Montréal (Québec) auprès de la Professeure Adriana Morales-Perlaza. Le fait marquant de ce projet international réside dans le fait que, malgré plus d'un an d'efforts pour accéder au terrain, il n'a pas été possible d'accéder aux écoles publiques québécoises⁸⁰. Une première contrainte a pris la forme de l'obtention des certificats éthiques nécessaires à l'accès au terrain. Il a été nécessaire d'obtenir d'abord un certificat de la part de l'Université de Montréal puis de la part d'un Centre de services scolaire (autorité intermédiaire qui régit un ensemble d'établissements sur un territoire donné). Une fois obtenus ces deux certificats (après près de huit mois), et malgré le soutien du vice-décanat de la faculté d'éducation, aucune école publique ne nous a été attribuée en vue de mener notre recherche. Cette seconde contrainte a été justifiée par le fait que les directions d'école étaient en surcharge de travail et que les établissements scolaires sont, en règle générale, extrêmement sollicités par les chercheurs.

Ce constat d'échec nous interpelle en tant que chercheur, d'autant plus que, lors de nos échanges informels à notre arrivée au Québec, plusieurs chercheurs montréalais nous ont affirmé que le type de recherche que nous voulions mener (une étude de cas dans un établissement scolaire) ne se faisait quasiment plus au Québec en raison des contraintes évoquées. Ainsi, notre naïveté de chercheur-doctorant a été ébranlée en constatant que le terrain orientait, bien davantage qu'anticipé, les dispositifs méthodologiques, voire les questions de recherche qu'un chercheur est en mesure de se poser s'il veut pouvoir y donner

⁸⁰ Contrairement aux écoles privées, ce qui est informatif pour un chercheur qualitatif. Les directions d'école privée ont cependant adopté des postures variées avant d'accepter la recherche : acceptation à condition de tirer un bénéfice pour l'école ; à condition que les enseignants acceptent librement de participer ; sans conditions et sans l'accord des enseignants.

une réponse. Cipollone et Stitch (2012) soulignent d'ailleurs à cet égard que le terrain (c'est-à-dire les acteurs qui y évoluent) est guidé par des pressions politiques et sociales qui vont guider son rapport à la recherche scientifique et sa volonté de d'ouvrir ses portes aux chercheurs. Les auteurs poursuivent en soulignant qu'il en va finalement de même pour les chercheurs qui ont leur propre réalité institutionnelle, professionnelle, personnelle. Nous retrouvons ici les bases de notre posture épistémologique constructiviste qui reconnaît l'inévitable présence de sujets situés, qu'ils soient chercheur ou acteur, dans le processus de recherche. Ainsi, Matthiesen (2020) évoque le terrain comme une structure sociale à laquelle le chercheur « participe » (*field as participation*, p.9) – l'auteure cite à ce propos les travaux néo-vingtiens de Jean Lave –, en plus d'autres métaphores telles que le « paysage » – au sein duquel le chercheur ferait un voyage (*journey*) –, le « labyrinthe » – dans lequel le chercheur se perd et où des portes s'ouvrent à lui ou se ferment – et le « marché » – où le chercheur doit développer des compétences de négociation et de persuasion.

Nous nous retrouvons dans toutes ces métaphores. Elles mettent en exergue tout d'abord le fait que le chercheur n'a qu'un accès limité au terrain – celui qu'il a pu négocier (le marché) ou celui auquel il est parvenu à avoir accès (le labyrinthe, le paysage) –, ce qui peut être vu comme une limite quant à la validité méthodologique des données. Mais la métaphore de la participation (et dans une moindre mesure celles du marché, du labyrinthe et du paysage) met également en exergue le fait que le chercheur est impliqué dans ce terrain qu'il prétend observer, ce qui peut être vu comme une limite à la fiabilité méthodologique. En ce qui nous concerne, et dans le cadre de notre posture épistémologique constructiviste, nous sommes particulièrement sensibles à la métaphore de la « participation » qui bien met en exergue la dimension située tant du terrain et des données qu'on peut en récolter mais aussi celle de la recherche et du chercheur lui-même. En ce sens, nous renvoyons à la notion de « lucidité » employée par Albarello (2004, p. 30) comme garante de la qualité du présent travail doctoral.

2.2 La validité externe ou la transférabilité à travers la généralisation

Dans cette thèse, nous avons adopté perspective épistémologique constructiviste. En conséquence, nous assumons le fait que la connaissance produite dans ce cadre soit une construction intellectuelle intersubjective dépendante du chercheur et des participants aux études, tous socialement et culturellement situés. Même si un travail de distanciation a été mené par le chercheur en vue de limiter tant que possible la dépendance de la recherche à sa personne (ses représentations, ses valeurs, ses expériences antérieures, etc.), il reste indispensable d'assumer en cette fin de thèse la dimension construite du savoir et les implications en termes de validité externe – ou transférabilité (Proulx, 2019), que l'on évalue à travers la possibilité de généralisation des résultats. Alors que la validité externe consiste à affirmer que les résultats d'une étude peuvent être considérés comme généralisables à une population plus large, qu'en est-il des constructions ou connaissances présentées dans cette thèse ?

Nous tenons tout d'abord à rappeler ici la visée compréhensive du présent projet doctoral qui, à l'inverse d'une perspective épistémologique positiviste vouée à l'identification de lois

explicatives universelles, s'attache à comprendre la diversité des représentations, pratiques et normes et leur contexte d'émergence. La prétention de notre projet n'est donc pas de fournir des résultats généralisables et à valeur universelle. Ensuite, un second élément qui aide à fournir une réponse à la question de la généralisation réside dans le fait que notre objet, l'ASTE, est étudié dans un contexte particulier qu'est celui de la promotion de l'*établissement formateur* en Belgique francophone. Nous assumons que ce contexte est idiosyncratique et que nos résultats ne seront pas forcément pertinents (mais bien intéressants) pour des systèmes éducatifs qui font le pari d'un autre type de DPE, par exemple selon le paradigme traditionnel (chap.1, section 2.1). En ce sens, notre projet doctoral peut être considéré comme une étude de cas où le phénomène étudié ne peut être compris en dehors de son contexte (Dumez, 2016; Yin, 2018). Dès lors, la question devient : peut-on généraliser des connaissances issues d'une étude de cas ?

Cette question n'est évidemment pas neuve et les méthodologues proposent la réponse suivante : oui, une généralisation des résultats d'une étude de cas est possible, à condition qu'elle soit « analytique » (Verhoeven, 2010; Yin, 2018) et non « statistique ». Alors que la généralisation statistique repose sur la possibilité d'étendre les résultats à une population plus large à l'aide de critères méthodologiques précis (échantillonnage, intervalles de confiance...), la généralisation analytique doit être vue comme « un horizon ouvert de construction progressive de propositions théoriques de plus en plus générales » (Verhoeven, 2010, p. 10). Verhoeven précise qu'il s'agit en fait de considérer chaque cas comme un microcosme – plutôt que comme un échantillon – au sein duquel le chercheur a analysé le phénomène étudié dans des conditions spécifiques et que la comparaison avec d'autres microcosmes mènera à des propositions analytiques et théoriques plus générales⁸¹. Autrement dit, le chercheur assumera que ce qu'il a montré pour un cas est seulement valable pour ce cas mais que, si l'étude est reproduite dans un contexte ou cas légèrement différent (dans notre cas, dans un autre système éducatif ou à un autre niveau d'enseignement du système belge francophone par exemple), la validité des connaissances produites sera étendue et celles-ci tendront vers une forme de généralité (Moriceau, 2019). Il en va ainsi de nos résultats. Nous n'affirmons pas qu'ils sont généralisables statistiquement mais que, en tant que construction analytique à propos d'un phénomène étudié dans un contexte empirique et de recherche spécifique, ils contribuent à approfondir la compréhension scientifique de l'ASTE et permettent de formuler les implications mentionnées précédemment. Particulièrement, en termes de perspectives, nous pensons que la métaphore de l'ASTE comme un *paysage d'apprentissage professionnel* serait pertinente à transposer et à analyser dans d'autres contextes scolaires et éducatifs.

81 Howard Becker (1986, cité par Verhoeven 2010, p.109-110) utilisait la métaphore de la mosaïque, comparée à celle du mur de briques, pour contraster la généralisation analytique à la généralisation statistique.

3. Perspectives de recherche

Suite aux résultats de recherche des trois études empiriques présentées dans ce manuscrit, nous suggérons quelques perspectives de recherche qui permettraient de prolonger les réflexions théoriques et méthodologiques qui ont émaillé ce projet doctoral.

D'un point de vue théorique, notre recherche en partie inductive a mené à la suggestion de concevoir le DPE comme un *paysage* au sein duquel les enseignants mèneraient des trajectoires différenciées, sollicitant des opportunités d'apprentissage et des ressources multiples, individuelles et collectives. Cette suggestion théorique, si elle se base en partie sur l'ouvrage de Wenger-Trayner et ses collègues (2015), nécessite toutefois un véritable approfondissement en vue d'en percevoir la solidité scientifique. À cet égard, la présente recherche comporte indéniablement une dimension exploratoire. Mais, comme annoncé en début de manuscrit, nous pensons qu'approcher le DPE de façon globale, en réponse à une tradition davantage atomiste de la recherche (Opfer & Pedder, 2011; Webster-Wright, 2009), permet – de façon complémentaire à la recherche atomiste – d'affiner notre compréhension du phénomène. En ce sens, la métaphore du paysage nous semble une voie prometteuse pour approfondir cette approche. Il s'agirait dès lors d'étudier plus finement l'articulation des réseaux et ressources tant internes qu'externes à l'établissement sollicités par les enseignants et dans lesquels ils s'investissent, de tenter de comprendre les processus de « passage de frontières » (*boundary crossing*) entre ces réseaux, de s'intéresser plus en profondeur aux acteurs constituant ces réseaux (notre premier sous-objectif de recherche était principalement dédié aux processus, temps et lieux) et d'étudier plus explicitement le type et le contenu du savoir enseignant lié à ces différents réseaux et ressources. En écho, il nous semble que les notions d'*identification* (Draelants & Dumay, 2015, 2016) et d'*engagement organisationnels* (Paillé, 2005 ; Zouari & Dinari, 2021) des enseignants mériteraient d'être investiguées davantage car, certainement dans les systèmes éducatifs qui misent sur l'établissement scolaire comme organe de régulation (quasi-marché, décentralisation, etc.), le rapport qu'entretiennent les enseignants avec leur établissement s'avère décisif en termes d'ASTE (et ce, notamment dans un contexte de pénurie enseignante et de taux d'attrition élevé).

Par ailleurs, en s'éloignant quelque peu de l'approche globale du DPE dont nous venons de souligner le potentiel, nous pensons qu'étudier plus spécifiquement la question de l'espace (enseignant), notamment sous l'angle du paradigme de la spatialité (Lefebvre & Nicholson-Smith, 1991; Lisahunter et al., 2011; McGregor, 2004), serait particulièrement heuristique car, comme l'ont montré les résultats de l'étude de cas (étude 3), les conditions de travail structurelles (dont fait partie l'espace) sont trop souvent envisagées indépendamment de leur dimension sociale et culturelle alors que les normes (sociales) qui régissent l'utilisation de l'espace sont parfois bien plus déterminantes que les caractéristiques structurelles ou physiques (volumes, luminosité, etc.).

En outre, nous pensons que la question de la source des savoirs enseignants, que nous avons abordée dans la discussion de cette thèse sur base de la typologie de Koffeman & Snoek (2018), mérite certainement des études complémentaires. Les notions de savoirs de *deuxième* et de *troisième mains*, dans le contexte sociétal actuel d'indéterminisme normatif

et d'expansion des TIC, semblent particulièrement pertinentes pour aider à comprendre le DPE et la légitimité accordée par les enseignants aux multiples sources de savoirs dont ils disposent. De même, nous pensons qu'il serait probablement intéressant d'approfondir les résultats obtenus concernant la typologie des savoirs enseignants de Shulman (1987) en s'intéressant particulièrement à la place des savoirs disciplinaires (et didactiques) vis-à-vis des savoirs davantage pédagogiques (modèles et techniques pédagogiques ou savoirs sur les apprenants tels que les troubles de l'apprentissage, les profils d'apprenants...). Mieux connaître le type de savoirs qu'ils désirent acquérir dans le contextuel sociétal actuel permettrait d'identifier les préoccupations contemporaines des enseignants et éventuellement observer des évolutions de ces préoccupations à partir de résultats de recherches antérieures (notamment Barrère, 2002).

D'un point de vue méthodologique, en référence à la limite d'accès au terrain évoquée à la section précédente, nous pensons qu'il serait pertinent de mener les recherches présentées dans le présent manuscrit dans un autre contexte empirique et ce, dans une visée comparative. La construction de la problématique s'étant basée sur des considérations sociétales globales (notamment les caractéristiques de la seconde modernité, le rôle des instances internationales...), c'est-à-dire qui ne sont pas spécifiques au système scolaire belge francophone, il serait judicieux d'analyser le processus de DPE dans un ou plusieurs autres contextes empiriques – par exemple au sein de systèmes éducatifs qui prévoient des politiques de DPE plus traditionnelles (ateliers ponctuels obligatoires) ou dans des systèmes éducatifs faiblement multispatialisés – afin de monter en « généralité analytique » (Verhoeven, 2010; Yin, 2018) et d'affiner notre compréhension du DPE (et plus spécifiquement le rôle joué par l'établissement scolaire). Plus spécifiquement, les trajectoires de DPE, le rapport aux collègues directs et la légitimité de différentes sources d'acquisition des savoirs professionnels (Koffeman & Snoek, 2018) identifiés dans cette thèse pourraient être discutés à la lumière des données recueillies dans ces contextes variés.

Dans le même ordre d'idées, nous avons pu mettre en évidence dans cette thèse les spécificités des enseignants expérimentés, notamment le fait que leur engagement actuel dans les opportunités d'apprentissage (le choix de l'opportunité, son contexte...) était parfois influencé par des événements antérieurs de DPE qu'ils avaient vécus (cf. l'étude phénoménologique) ainsi que leur propension à se tourner vers des ressources externes à l'établissement en vue de se renouveler ou de se tenir à jour (étude de cas). Nous avons aussi mis en lumière des trajectoires de DPE (individuelle, organisationnelle et professionnelle) qui suggèrent des places différentes pour l'établissement scolaire dans le processus de DPE. Cela étant dit, à la suite de Korthagen (2016), nous pensons que la littérature a tendance à prioriser l'étude des théories, des dispositifs ou des pratiques de DPE au détriment de l'étude des caractéristiques de l'apprenant qui est pourtant au cœur du processus de changement (Postholm, 2012). En ce sens et dans la continuité du modèle théorique de la *coparticipation*, il serait certainement intéressant d'étudier davantage les caractéristiques individuelles des enseignants en lien avec le DPE (âge, genre, situation familiale, enseignants de première ou seconde carrière, membre d'une équipe disciplinaire ou seul enseignant de la discipline dans l'établissement, etc.) en vue de mieux comprendre le phénomène.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Les références marquées d'un astérisque indiquent les études sélectionnées pour l'analyse dans la première étude méta-ethnographique (chapitre 5).

- *Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1114469>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Albarelo, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. De Boeck.
- Albarelo, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Albarelo, L. (2022). L'entretien collectif (focus-groupe) : Conduite et analyse des matériaux. In B. Albero & J. Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 2, p. 270-278). Raison et Passions.
- *Ambler, T. B. (2016). The day-to-day work of primary school teachers: A source of professional learning. *Professional Development in Education*, 42(2), 276-289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.998343>
- *Ancess, J. (2000). The reciprocal influence of teacher learning, teaching practice, school restructuring, and student learning outcomes. *Teachers College Record*, 102(3), 590-619. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00069>
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6-7), 537-551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). *L'observation directe* (5è éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-observation-directe--9782200631246.htm>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A., & Volmink, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: Lessons learnt. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-21>
- *Attard Tonna, M., & Shanks, R. (2017). The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 91-109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251899>

- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners : Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession : Handbook of policy and practice* (Vol. 1, p. 3-22).
- Banks, F., Leach, J., & Moon, B. (1999). New understandings of teachers' pedagogic knowledge. In J. Leach & B. Moon (Eds.), *Learners and pedagogy* (p. 89-110). Paul Chapman and The Open University.
- Barbana, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2020). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94-108. <https://doi.org/10.1177/1474904119850964>
- Barbier, J.-M. (2018). Tendances d'évolution de la formation des adultes. In R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 17-34). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1507>
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44(4), p.481-497. <https://doi.org/10.4000/sdt.34168>
- Barrère, A., & Delvaux, B. (2017). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 39-50. <https://doi.org/10.4000/ries.6038>
- Basque, J. (2004). Le transfert des apprentissage, qu'en disent les contextualistes? In A. Presseau & M. Frenay (Éds.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Les Presses de l'Université de Laval.
- Beck, U. (1992). *Risk Society : Towards a New Modernity*. SAGE.
- Beilstein, S. O., Henricks, G. M., Jay, V., Perry, M., Bates, M. S., Moran, C. G., & Cimpian, J. R. (2021). Teacher voices from an online elementary mathematics community: Examining perceptions of professional learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24(3), 283-308. <https://doi.org/10.1007/s10857-020-09459>
- Bettini, E., & Park, Y. (2021). Novice teachers' experiences in high-poverty schools: An integrative literature review. *Urban Education*, 56(1), 3-31. <https://doi.org/10.1177/0042085916685763>
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>
- Billett, S. (2001a). *Learning in the workplace : Strategies for effective practice*. Routledge.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses : Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-67. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661461>
- Billett, S. (2002, April). *Workplace learning as co-participation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Fillettaz, *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Billett, S., & Le, A. H. (2022). Les incidents critiques en tant que vecteurs d'analyse des relations entre travail, connaissances et apprentissage. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Tome II (p. 21-34). Raison et Passions.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2e éd.). Armand Colin.
- Bonami, M., Letor, C., & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (Éds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes* (p. 34-48).
- Booth, J., Coldwell, M., Müller, L.-M., Perry, E., & Zuccollo, J. (2021). Mid-Career Teachers : A Mixed Methods Scoping Study of Professional Development, Career Progression and Retention. *Education Sciences*, 11(6). <https://doi.org/10.3390/educsci11060299>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., p. 548-556). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Bourgeois, É. (2014). Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité. In E. Bourgeois & S. Enlart (Éds.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 147-165). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0147>
- Bourgeois, É., & Durand, M. (Éds.). (2012). *Apprendre au travail*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É., & Enlart, S. (Éds.). (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Apprendre au travail* (p. 33-52). Presses Universitaires de France.
- Boutin, G., & Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. PUQ.

- Bouttemont, C. de. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37. <https://doi.org/10.4000/ries.1466>
- Bridwell-Mitchell, E. N., & Cooc, N. (2016). The ties that bind: How social capital is forged and forfeited in teacher communities. *Educational Researcher*, 45(1), p.7-17.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p.5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school : Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools : Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355004>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Buttram, J. L., & Farley-Ripple, E. N. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192-220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039136>
- Cairns, L., & Malloch, M. (2011). Theories of work, place and learning: New directions. In M Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (p. 3-16). SAGE.
- *Carlyon, T. (2015). Teacher transition between year levels in primary schools: An opportunity for continuing professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 563-578. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.902859>
- *Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>
- *Carpenter, D. (2018). Intellectual and physical shared workspace: Professional learning communities and the collaborative culture. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 121-140. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2017-0104>
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2020). L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : Une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers du Girsef*, 121.
- Cattonar, B., & Mangez, E. (2000). Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier. *Recherches sociologiques*, 1, 185-196.
- Chabault, D., & Martineau, R. (2018, juin, 6-8). *Les formes de contrôle dans les organisations multi spatialisées : Post-bureaucratie ou persistance de la*

- bureaucratie ? XXVIIe Conférence Internationale de Management Stratégique.* Montpellier, France.
- Charlier, J.-É. (2019). Le décret « missions » : Intentions vertueuses et propos convenus. In M. Collin & H. Dumont (Éds.), *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement : Approche interdisciplinaire* (p. 223-240). Presses de l'Université Saint-Louis. <https://doi.org/10.4000/books.pusl.11814>
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série*(3), 126-139.
- Châtelet, A.-M. (2014). L'architecture scolaire. In J.-F. Condette & M. Figeac-Monthus (Éds.), *Sur les traces du passé de l'éducation... : Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français* (p. 55-72). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Chauvin, S., & Jounin, N. (2012). L'observation directe. In S. Paugam. *L'enquête sociologique* (p. 143-165). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0143>
- Chédotel, F. (2004). L'ambivalence de l'identification organisationnelle : Revue de littérature et pistes de recherche. *Management & Avenir*, 1(1), 59-75. <https://doi.org/10.3917/mav.001.0059>
- Chrétien, F. (2015). *Agriculteurs et apprenants au travail. : La transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques : une approche par les configurations sociales et les situations d'interaction* [These de doctorat non publiée]. Université de Bourgogne.
- Cipollone, K., & Stich, A. E. (2012). Attending to issues of access in contemporary times : Centring a significant side issue. *Ethnography and Education*, 7(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.661586>
- Circulaire 7167 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 3 juin 2019. Mise en œuvre du décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/46417_000.pdf
- Circulaire 8742 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 26 septembre 2022. Mise en œuvre de la formation professionnelle continue (FPC) des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS: rentrée scolaire 2022-2023. [http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208742%20\(8997_20220926_142424\).pdf](http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208742%20(8997_20220926_142424).pdf)
- Circulaire 8894 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 24 avril 2023. Le travail collaboratif dans le cadre du pilotage d'une école. [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000004/FWB%20-%20Circulaire%208894%20\(9149_20230420_111349\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000004/FWB%20-%20Circulaire%208894%20(9149_20230420_111349).pdf)

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- *Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- *Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/13632430120033036>
- Coffield, F. (Ed.). (2000). *The necessity of informal learning* (Vol. 4). Policy Press.
- Cohen, D. K., Spillane, J. P., & Peurach, D. J. (2018). The Dilemmas of educational reform. *Educational Researcher*, 47(3), 204-212. <https://doi.org/10.3102/0013189X17743488>
- *Collinson, V. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312-332. <https://doi.org/10.1108/09578230410534658>
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers : A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02619760802553022>
- Commission européenne (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Lisbon, 36. European Commission
- Commission européenne. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Ming Fang He. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0)
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V., & Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development : A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Cornali, F., & Tirocchi, S. (2012). Globalization, Education, Information and Communication Technologies : What Relationships and Reciprocal Influences? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 2060-2069. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.949>
- Couturier, Y. (2013). Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?). *Phronesis*, 2(1), 8-14. <https://doi.org/10.7202/1015635ar>
- Crépy, S., Mas, B., & Wittorski, R. (2010). Les formateurs et la fonction formative des établissements scolaires. *Actes de la recherche de la HEP- BEJUNE*, 9, 43-61.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

- Crinon, J., & Ferone, G. (2022). Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel. *Recherches en éducation*, 46, p.46-58. <https://doi.org/10.4000/ree.10092>
- Darling-Hammond, L. (1987). Schools for Tomorrow's Teachers. *Teachers College Record*, 88(3), 354-358.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- *Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 341-362. <https://doi.org/10.1108/09578231311311500>
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39, 7-26.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338.
- De Ketele, J.-M. (1989). *Guide du formateur* (5e éd.). De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (p.219-249). De Boeck.
- *de Lima, J. Á. (2007). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 273-301. <https://doi.org/10.1080/09243450701434156>
- Décret "Formation initiale des enseignants". Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. *Moniteur belge*, 5 mars 2019. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_009.pdf
- Décret "Missions". Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*, 23 septembre 1997. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_010.pdf
- Décret "Organisation". Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la

- réglementation de l'enseignement. *Moniteur belge*, 28 aout 1998.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_003.pdf
- Décret "Plan de pilotage". Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 19 juillet 2017 relatif à la mise en oeuvre du plan de pilotage des établissements scolaires, à l'aide spécifique aux directions dans l'enseignement maternel, primaire et fondamental, ordinaire et spécialisé, et à un encadrement complémentaire en personnel éducatif et administratif dans l'enseignement secondaire spécialisé. *Moniteur belge*, 24 aout 2017.
https://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2017/08/24_1.pdf#page=60
- Décret "Ecole de la réussite". Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. *Moniteur belge*, 10 juin 2004.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/19069_000.pdf
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Maison des sciences de l'homme.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. De Boeck.
- Devos, C., & Paquay, L. (2013). *Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : Quelle place pour la réflexivité ?* In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.) *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p.229-247). De Boeck Supérieur.
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:130223>
- Devos, L. (2020). Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes : Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 122.
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/59513>
- Devos, L. (2022). Le partenariat entre écoles et acteurs externes : Un épisode éducatif interrompt le temps scolaire. *Éducation et sociétés*, 48(2), 149-164.
<https://doi.org/10.3917/es.048.0149>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The MacMillan Company.
- Didier, P., Le Clainche-Piel, M., & Tarantini, C. (2023). Entre inventivité méthodologique et transformations structurelles de la recherche : Retours sur des enquêtes en pandémie de covid-19. *Anthropologie & Santé*, 27.
<https://doi.org/10.4000/anthropologiesante.13128>
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
<https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dixon-Woods, M., Booth, A., & Sutton, A. J. (2007). Synthesizing qualitative research: A review of published reports. *Qualitative Research*, 7(3), 375-422.
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M., & Van den Bossche, P. (2021). *Theories of workplace learning in changing times*. Routledge.

- Doray, P., & Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 15(1), 119-135. <https://doi.org/10.3917/es.015.0119>
- Draelants, H., & Dumay, X. (2015). *L'identité des établissements scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Draelants, H., & Dumay, X. (Éds.).(2016). *Les écoles et leur réputation : L'identité des établissements en contexte de marché*. De Boeck Supérieur.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- DuFour, R. (2004). What Is a “Professional learning community”? *Educational Leadership*, 68(8), 6-11.
- Dulude, É., & Gélinas-Proulx, A. (2020). Les communautés d'apprentissage professionnel. Une routine favorisant les changements professionnels ou la conformité bureaucratique ? Une perspective canadienne. *Administration & Éducation*, 165(1), 117-124. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0117>
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. De Boeck. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:80335>
- Dumay, X., & Mangez, E. (2023). Social theory, globalization and education. In P. Mattei, X. Dumay, E. Mangez, & J. Behrend (Éds.), *The Oxford handbook of education and globalization* (p.3-26). Oxford University Press.
- Dumay, X., Draelants, H., Mangez, E., & Verhoeven, M. (Éds.). (2023). *L'école face à la complexité. Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération*. De Boeck. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807351844-l-ecole-face-la-complexite>
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce qu'un cas et qu'attendre d'une étude de cas ? *Le Libellio d'Aegis*, 9(2), 13-26.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7. <https://journals.openedition.org/tfe/1492#tocto1n4>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2016). Entre liberté, régulation et autonomie : Les aléas de la gouvernance éducative en Belgique francophone. In O. Maulini & L. Progin (Éds.), *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système* (p. 45-53). ESF éditeur.
- Dupriez, V., & Wattiez, R. (2016). Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires. In H. Draelants & X. Dumay (Éds.), *Les écoles et leur réputation : L'identité des établissements en contexte de marché* (p. 85-102). De Boeck Supérieur.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : Cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éds.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). Presses Universitaires de France.

- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : Vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Apprendre au travail* (p. 15-32). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0015>
- Edwards, R., & Miller, K. (2007). Putting the context into learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 263-274. <https://doi.org/10.1080/14681360701601887>
- Egloff, B. (2023). Formation des adultes et individualisation. *Revue suisse pour la formation continue*, 12023. https://www.ep-web.ch/fileadmin/user_upload/01d_Egloff_F.pdf
- Engeström, Y. (2013). From communities of practice to mycorrhizae. In N. Jewson, J. Hughes, & L. Unwin (Eds.), *Communities of Practice : Critical Perspectives* (p. 51-64). Routledge. <https://doi.org/10.4324/NOE0415364737>
- Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of workplace learning*, 19(6), 336-342.
- *Engvik, G. (2014). The importance of networks for newly qualified teachers in upper secondary education. *Educational Research*, 56(4), 453-472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965574>
- Enseignement catholique. (2023). *Découvrir et penser l'enseignement catholique*. Enseignement catholique.be. Consulté le 12 janvier 2024 sur <https://enseignement.catholique.be/>
- Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2016). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : Un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192, 95-108.
- Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, p.104224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023>
- Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (soumis). *Trajectoires d'enseignants au sein d'un paysage d'apprentissage professionnel : Recherche phénoménologique sur l'apprentissage en situation de travail des enseignants*.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Ernest, P., Guitert Catasús, M., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., & Stickler, U. (2013). Online teacher development: Collaborating in a virtual learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 311-333. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.667814>
- Etienne, R. (1999). L'établissement formateur : Quelle contribution du « terrain » à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire ? *Recherche & formation*, 31(1), 137-151. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1578>

- Fassin, D. (1999). L'anthropologie entre engagement et distanciation. Essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le sida en Afrique. In C. Becker, J.-P. Dozon, C. Obbo & M. Touré (Eds.), *Vivre et penser le sida en Afrique* (41-66). Karthala et Codesria
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3*. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Indicateurs de l'Enseignement 2022*. http://enseignement.be/public/docs/0000000000006/000000017525_CJWDSBN P.PDF
- Feldman, M. S., Bell, J., & Berger, M. T. (2004). *Gaining access : A practical and theoretical guide for qualitative researchers*. Rowman Altamira.
- Felstead, A., & Reuschke, D. (2020). *Homeworking in the UK: Before and during the 2020 lockdown*. WISERD Report, Cardiff. Wales Institute of Social and Economic Research. Available for download from: <https://wiserd.ac.uk/publications/homeworking-uk-and-during-2020-lockdown>
- Fenwick, T. (2008). Workplace learning : Emerging trends and new perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 17-26. <https://doi.org/10.1002/ace.302>
- Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? Revue de littérature. In L. Ria (Ed.). *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 21-32). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0021>
- Filâtre, D. (2020). La formation des enseignants en France : un nouveau cadre et des transformations majeures au service d'une société du savoir et de l'innovation. In P. Bance & J. Fournier (Eds.). *Education et intérêt général* (p. 217-239). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- *Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318. <https://doi.org/10.1080/1360312042000226918>
- *Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31(3), 485-508. <https://doi.org/10.1080/13674580500200491>
- *Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 20212052. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00773.x>
- *Fox, A., Deane, R., & Wilson, E. (2010). Examining beginning teachers' perceptions of workplace support. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 212-227. <https://doi.org/10.1108/13665621011040671>
- France, E. F., Uny, I., Ring, N., Turley, R. L., Maxwell, M., Duncan, E. A., ... & Noyes, J. (2019). A methodological systematic review of meta-ethnography conduct to articulate the complex analytical phases. *BMC Medical Research Methodology*, 19(1), 1-18.

- Fraser, C. A. (2010). Continuing professional development and learning in primary science classrooms. *Teacher Development*, 14(1), 85-106.
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Friedman, A., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361-376. <https://doi.org/10.1080/1363908042000267432>
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals* (7è éd.). Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching : An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2006). Applying the expansive-restrictive framework. In K. Evans, P. Hodkinson, H. Rainbird, & L. Unwin (Eds.), *Improving workplace learning* (p. 49-67). Routledge.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2006). Applying the expansive-restrictive framework. In K. Evans, P. Hodkinson, H. Rainbird, & L. Unwin, *Improving workplace learning*. Routledge.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Éds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (p. 46-59). Sage.
- *Furner, C., & McCulla, N. (2019). An exploration of the influence of school context, ethos and culture on teacher career-stage professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 505-519.
- *Gaikhorst, L., März, V., du Pré, R., & Geijssels, F. (2019). Workplace conditions for successful teacher professional development: School principals' beliefs and practices. *European Journal of Education*, 54(4), 605-620. <https://doi.org/10.1111/ejed.12366>
- Galand, B., & Dellisse, S. (2021). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p.57-66). Pressus universitaires de Louvain.
- *Gao, S., & Wang, J. (2014). Teaching transformation under centralized curriculum and teacher learning community: Two Chinese chemistry teachers' experiences in developing inquiry-based instruction. *Teaching and Teacher Education*, 44, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.008>
- Garant, M. (2013). Apprentissage organisationnel. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0033>

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://univ.scholarvox.com/book/88867966>
- Gauthier, C., & Tardif, M. (Éds.). (1996). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin.
- Geary, J. (2003). New forms of work organization: Still limited, still controlled, but still welcome. In P. Edwards (Ed.), *Industrial relations: Theory and practice* (p. 338-367). Blackwell.
- Gerken, M. (2016). How do employees learn at work ? Understanding informal learning from others in different workplaces. [Thèse de doctorat non publiée]. University of Maastricht.
- Gess-Newsome, J. (2002). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (Vol. 6, p. 3-17). Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_1
- *Ghani, M. F. A., Velarde, J. M., & Crow, G. M. (2020). School improvement in the United States: Practices of professional learning communities from school leaders' perspectives. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 8(4), 57-78.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Goncalves, L. C. (2007). La face cachée d'une « communauté de pratique technologique ». *Revue française de gestion*, 174(5), p.149-169.
- Gouëset, V., & Séchet, R. (2017). La géographie sociale en débats. In Y. Bonny & N. Bautès (Éds.), *L'espace en partage : Approche interdisciplinaire de la dimension spatiale des rapports sociaux* (p. 297-314). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.141852>
- *Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.011>
- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Gurl, T. J., Caraballo, L., Grey, L., Gunn, J. H., Gerwin, D., & Bembenuitty, H. (2016). *Policy, professionalization, privatization, and performance assessment: Affordances and constraints for teacher education programs*. Springer.
- Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 23-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0023>

-
- Haemer, H. D., Borges-Andrade, J. E., & Cassiano, S. K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29(6), 490-506. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2016-0037>
- Hager, P. (2011). Theories of workplace learning. In M. Malloch, L. Cairns, L. Evans & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (p. 17-31). Sage.
- Halford, S. (2005). Hybrid workspace: Re-spatialisations of work, organisation and management. *New Technology, Work and Employment*, 20(1), 19-33. <https://doi.org/10.1111/j.1468-005X.2005.00141.x>
- *Halverson, R. R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11(37). <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n37.2003>
- Hamel, C., Laferrière, T., Turcotte, S., & Allaire, S. (2013). Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l'École éloignée en réseau. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20(1), 105-130. <https://doi.org/10.3406/stice.2013.1061>
- Hannes, K., & Lockwood, C. (2011). *Synthesizing qualitative research: Choosing the right approach*. John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/DOI:10.1080/713698714>
- Harris, M., & Chisholm, C. (2010). Beyond the workplace: learning in the lifelace. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning*, (373-384). Sage.
- Hilli, C. (2020). Extending classrooms through teacher collaboration in virtual learning environments. *Educational Action Research*, 28(4), 700-715. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654901>
- *Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00193.x>
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131. <https://doi.org/10.1080/02671520500077921>
- *Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2003). Individuals, communities of practice and the policy context: School teachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25(1), 3-21.
- *Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). The significance of individuals' dispositions in workplace learning: A case study of two teachers. *Journal of Education and Work*, 17(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/13639080410001677383>

- Hoekstra, A., & Korthagen, F. A. J. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematic support. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- *Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620910954193>
- *Horn, I. S. (2005). Learning on the job: A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207-236. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2302_2
- *Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171. <https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973622>
- Husén, T. (1974). *The learning society*. Methuen et co Ltd.
- Hutchins, R. M. (1968). *The Learning Society*. The University of Chicago Press.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 715-732. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00067-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00067-3)
- Imants, J., & van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., p. 569-574). Elsevier.
- Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Bobbitt, S., & Quinn, P. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. DIANE.
- Jacobs, R. L., & Park, Y. (2009). A Proposed Conceptual Framework of Workplace Learning : Implications for Theory Development and Research in Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 8(2), 133-150. <https://doi.org/10.1177/1534484309334269>
- Jamet, L. (2011). Un métier émergent en éducation : L'accompagnateur de jeunes professeurs recrutés dans le contexte d'un établissement formateur. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 29. <https://doi.org/10.4000/edso.16487>
- Jarty, J. (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *ethnographiques.org*, 23. <https://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>
- Johari, J., Yean Tan, F., & Tjik Zulkarnain, Z. I. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1), p.107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>
- *Jurasaitė-Harbison, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in the United States and Lithuania. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 299-321. <https://doi.org/10.1108/13665620910954201>

-
- *Jurasaitė-Harison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>
- Jurasaitė-O'Keefe, E. (2021). *Individual, school, and national factors impacting teachers' workplace learning: Discourses of informal learning in North America and Lithuania*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367816605>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & formation*, 36(1), p.43-67. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1690>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kelliher, C., & Richardson, J. (Eds.). (2012). *New ways of organizing work: Developments, perspectives and experiences*. Routledge. <https://doi.org/10.1108/dlo.2012.08126eaa.012>
- Kennedy, M. M. (2002). Knowledge and Teaching. *Teachers and Teaching*, 8(3), 355-370. <https://doi.org/10.1080/135406002100000495>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- *Koffeman, A., & Snoek, M. (2018). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 456-471. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1557239>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning : Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Kyndt, E., & Beausaert, S. (2017). How do conditions known to foster learning in the workplace differ across occupations? In J. E. Ellingson & R. A. Noe, *Autonomous Learning in the Workplace* (p. 201-218). Taylor & Francis.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Labaree, D. F. (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.

- Labelle, J., Leclerc, M., & Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle. Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 155-170. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0155>
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Lave, J. (1997). Learning, Apprenticeship, Social Practice. *Nordisk Pedagogik*, 17(3), 140-151.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Moigne, J.-L. (2021). *Les épistémologies constructivistes (5è éd)*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-epistemologies-constructivistes--9782715406353.htm>
- Lecat, A. (2019). *Learning off the record : On the what, why and how of teachers' informal learning* [Thèse de doctorat non publiée]. Université Catholique de Louvain.
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S., & März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Lecat, A., Spaltman, Y., Beusaert, S., Raemdonck, I., & Kyndt, E. (2020). Two decennia of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures. *Educational Research Review*, 30, 1-15.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Ketelaar, E. (2015). Unraveling the complexity of student teachers' learning in and from the workplace. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 334-348. <https://doi.org/10.1177/0022487115592163>
- Lefebvre, H., & Nicholson-Smith, D. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Lefebvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X019002018>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : Quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Éds.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 123-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0123>
- Létor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXIe siècle, Former au sein des établissements* (p.73-92). De Boeck.

-
- *Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Lièvre, P., Bonnet, E., & Laroche, N. (2016). XXI. Etienne Wenger. Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage. In T. Burger-Helmchen, C. Hussler & P. Cohendet, *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité* (p. 427-447). EMS Editions.
<https://doi.org/10.3917/ems.burge.2016.01.0427>
- *Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., & McNamara, P. (2020). Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development. *Professional Development in Education*, 46(3), 373-390.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1613256>
- *Lisahunter, R., Rossi, T., Tinning, R., Flanagan, E., & Macdonald, D. (2011). Professional learning places and spaces: The staffroom as a site of beginning teacher induction and transition. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.542234>
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J. W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
<https://doi.org/10.2307/1164418>
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community : Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00273>
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (p. 22-43). Routledge.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' Informal Learning : Definitions, Findings, Gaps, and Future Research*. NALL Working Paper #21. Toronto.
<https://eric.ed.gov/?id=ED452390>
- Lockwood, C., Munn, Z., & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: Methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179-187.
- *Lofthouse, R., & Thomas, U. (2017). Concerning collaboration: Teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional Development in Education*, 43(1), 36-56.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1053570>
- *Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101.
<https://doi.org/10.1177/07417130022086928>
- *Lohman, M. C. (2003). Work situations triggering participation in informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Performance Improvement Quarterly*, 16(1), 40-54.

- *Lohman, M. C., & Woolf, N. H. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/135406000020029873>
- *Loizou, F. (2014). Organisational conditions to boost or limit professional development in the Cypriot primary school. *Education 3-13*, 42(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.668138>
- Lortie, D. (1975). Schoolteacher : A Sociological Study Dan C. Lortie. *The American Biology Teacher*, 37(9), 547-548. <https://doi.org/10.2307/4445421>
- *Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education*, 43(5), 770-788. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1251486>
- Lyotard, J.-F. (1979). La condition postmoderne : Rapport sur le savoir. Paris *Minuit*, 109.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., & Krokfors, L. (2008). Learning a teacher's work. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), 133-145. <https://doi.org/10.1108/13665620810852287>
- Maeda, Y., Caskurlu, S., Kenney, R. H., Kozan, K., & Richardson, J. C. (2022). Moving qualitative synthesis research forward in education: A methodological systematic review. *Educational Research Review*, 35, 100424.
- Majid, U., & Vanstone, M. (2018). Appraising qualitative research for evidence syntheses: a compendium of quality appraisal tools. *Qualitative Health Research*, 28(13), 2115-2131.
- Malcolm, J., Hodgkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 23(1), 91-122. <https://doi.org/10.3917/es.023.0091>
- Malet, R. (2020). Ressorts, usages et effets de professionnalisation des enseignants. Perspective comparatiste internationale. In L. LeVasseur, R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, & D. A. Oliveira, *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 39-63). Presses de l'Université Laval.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. N. (Eds.). (2010). *The Sage handbook of workplace learning*. SAGE.
- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 110.
- Marcel, J.-F. (2006). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606. <https://doi.org/10.7202/013911ar>

- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset, D., & Tardif, M. (Éds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. De Boeck Supérieur.
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional [Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure]. *Comunicar*, 29(68), 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 12.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/019471ar>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 18. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/21793>
- Maroy, C., & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : Nouveau paradigme politique et médiation des experts. *Gouverner l'éducation par des nombres*, 53-76.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 29-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.586>
- März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources : Une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. In N. Goyette & S. Martineau (Éds.), *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions* (p. 61-85). PUQ.
- März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel, *Education & Formation*, 315, 65-81.
- Massey, D., Allen, J., & Sarre, P. (Éds.). (1999). *Human geography today*. Polity press.
- Matthiesen, N. (2020). A question of access : Metaphors of the field. *Ethnography and Education*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1493696>
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Centre national d'étude des systèmes scolaires. <https://cnam.hal.science/hal-03245293/document>
- Maulini, O., & Progin, L. (Éds.). (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. ESF.

- Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). *La formation buissonnière des enseignants : Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. De Boeck Supérieur.
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn : Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 972-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.039>
- Maxwell, B. (2014). Improving workplace learning of lifelong learning sector trainee teachers in the UK. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 377-399. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.831036>
- McGregor, J. (2003). Making spaces: Teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 353-377. <https://doi.org/10.1080/14681360300200179>
- McGregor, J. (2004a). *Spatiality and teacher workplace cultures*. The Open University. <http://oro.open.ac.uk/59560/1/403831.pdf>
- McGregor, J. (2004b). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(3), 347-372. <https://doi.org/10.1080/14681360400200207>
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/P/bo3634495.html>
- McNamara, O., Murray, J., & Jones, M. (Eds.). (2014). *Workplace Learning in Teacher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9>
- Meeuwen, P. V., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M., & Imants, J. (2020). Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 405-427. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693993>
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 13(2), 145-164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/02619760802624096>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. W., & Bromley, P. (2013). The Worldwide Expansion of "Organization". *Sociological Theory*, 31(4), 366-389. <https://doi.org/10.1177/0735275113513264>
- Mias, A., Verdier, É., & Zimmermann, B. (2021). Se former tout au long de la vie. À la recherche des appuis collectifs de l'engagement individuel. Introduction. *Sociologie du travail*, 63(4). <https://doi.org/10.4000/sdt.40004>

- Miles, H., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3th ed.). Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An Exanded sourcebook*. SAGE.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- *Moraal, E., de Vries, S., & van Veen, K. (2020). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten [The relationship between school vision, school culture and professional development activities of experienced teachers]. *Pedagogische studiën*, 97(6), 403-419.
- Moriceau, J.-L. (2019). Peut-on généraliser ? In J.-L. Moriceau & R. Soparnot (Éds.), *Recherche qualitative en sciences sociales* (p. 289-293). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.mori.2019.01.0289>
- Mornata, C., & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail : À quelles conditions ? In E. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Apprendre au travail* (p. 53-67). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0053>
- Mounier, C. & David, A. (2022). XXXIX. Hartmut Rosa. Comprendre la modernité tardive : accélération, résonance, indisponibilité. In Y.-F. Livian & M. Bidan (Eds.), *Les grands auteurs aux frontières du management* (p. 488-499). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.livia.2022.01.0488>
- Mousny, C. (2002). La politique européenne d'éducation et de formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29. <https://doi.org/10.4000/ries.1933>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486–504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mwantimwa, K., & Kassim, M. (2023). Why does researchers' collaboration matter in research activities? *Higher Education Quarterly*, 77(4), 741-755. <https://doi.org/10.1111/hequ.12431>

- Nespor, J. (1997). *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the educational process*. Lawrence Erlbaum. <https://www.routledge.com/Tangled-Up-in-School-Politics-Space-Bodies-and-Signs-in-the-Educational/Nespor/p/book/9780805826531>
- Nespor, J. (2002). Studying the spatialities of schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(3), 483-491. <https://doi.org/10.1080/14681360200200155>
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 279-294. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3932/Niemi%20En%20ingles.pdf>
- Noblit, G. W. (2019). Meta-ethnography in education. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.348>
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography : Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). SAGE.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 327-335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.009>
- OCDE (Éd.). (2005). *Teachers matter : Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE. (2003). *Beyond rhetoric : Adult learning policies and practices*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2021) *Education at a glance 2021, OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.572078>
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems : A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203-223. <https://doi.org/10.2307/258154>
- Paillé, P. (2004). Recherche qualitative. In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P. (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique. *Bulletin de psychologie*, 480(6), 705-711. <https://doi.org/10.3917/bupsy.480.0705>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & formation*, 16(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>

- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:78125>
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. De Boeck Université. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18085>
- Paterson, B. L. (2011). It looks great but how do I know if it fits? An introduction to meta-synthesis research. In K. Hannes & C. Lockwood (Eds.), *Synthesizing qualitative research: Choosing the right approach*, (p. 1-20). John Wiley & Sons.
- Perez-Roux, T. (2012, juin). *Co-réflexivité, développement professionnel et dynamiques identitaires*. Présentation au III^{ème} colloque international de didactique professionnelle, Nantes, France. <https://hal.science/hal-01722328>
- Peycelon, M. (2018). *Devenir maître d'apprentissage : Configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lyon.
- Pinte, G. (2019). De réformes en réformes de la formation continue : Le tropisme de l'individualisation. *Savoirs*, 50(2), 37-54. <https://doi.org/10.3917/savo.050.0037>
- Pirès, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pirès (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Gaëtan Morin Montréal.
- *Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances. *Vie pédagogique*, 114, 43-46.
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G., & Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, & A. P. Pirès (Éds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Gaëtan Morin Editeur.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2012). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.

- Regan, E., & Delaney, C. (2011). Brave new workplace: The impact of technology on location and job structures. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (p. 431-442). SAGE. 10.4135/9781446200940.n32
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Fillietaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (p.217-243). Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (Ed.). (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle, Etablissement formateur et vidéoformation (vol.1)*. De Boeck.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., p. 905-947). American Educational Research Association.
- Roger, L. (2013). Apprentissage professionnel. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (p. 37-40). De Boeck Supérieur.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps* (D. Renault, trad.). La Découverte. (Ouvrage original publié en 2005).
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies : An introduction to researching with visual materials* (4th ed.). Sage.
- Rosenholtz, S. J., Bassler, O., & Hoover-Dempsey, K. (1986). Organizational conditions of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 91-104. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(86\)90008-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(86)90008-9)
- *Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999-1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Saujat, F. (2007). Enseigner, un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (p.179-188). Presses Universitaires de France.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : Le cas de l'orientation en collège. In M. Durand & L. Fillietaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (p.245-274). Presses Universitaires de France.
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 33-47). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0033>
- Sawchuk, P. H. (2008). Theories and methods for research on informal learning and work : Towards cross-fertilization. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01580370701628474>
- *Schei, V., & Nerbø, I. (2015). The invisible learning ceiling: Informal learning among preschool teachers and assistants in a Norwegian kindergarten. *Human Resource Development Quarterly*, 26(3), 299-328. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21213>
- Schein, E. H. (1986). *Organizational culture and leadership* (4th ed). Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Temple Smith. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel (M. Rieu, Trad.). *Revue française de pédagogie*, 160, <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Schutz, A. (1972). *Collected Papers I*. Springer.
- Scott, W. R. (1992). *Organizations : Rational, natural and open systems* (3rd ed). Prentice Hall.
- *Scribner, J. P., Hager, D. R., & Warne, T. R. (2002). The paradox of professional community: Tales from two high schools. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 45-76. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381003>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms : A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Borko
- *Shanks, R., Robson, D., & Gray, D. (2012). New teachers' individual learning dispositions: a Scottish case study. *International Journal of Training and Development*, 16(3), 183-199.
- Shelton, C., Curcio, R., & Schroeder, S. (2020). Instagramming their hearts out: Teacher influencers on Instagram. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 1486-1492). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Shirrell, M., Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. *Professional Development in Education*, 45(4), 599-613. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452784>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silva, F., & Ben Ali, A. (2010). Emergence du travail collaboratif : Nouvelles Formes d'Organisation du Travail. *Management & Avenir*, 36(6), p.340-365. <https://doi.org/10.3917/mav.036.0340>
- Smaller, H. (2005). Teacher informal learning and teacher knowledge: Theory, practice and policy. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (Vol. 13, p. 543-568). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_27
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (p. 92-113). Teachers College Press.
- Smylie, M. A., & Perry, G. W. Jr. (1998). Restructuring schools for improving teaching. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (p. 976-1005). Kluwer.

- Soyer, L., & Tanda, N. (2016). *Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants à la recherche*. *Innovation Pédagogiques*, 3(1), 27-42.
- Spillane, J. P., Hopkins, M., & Sweet, T. M. (2015). Intra- and interschool interactions about instruction : Exploring the conditions for social capital development. *American Journal of Education*, 122(1), 71-110. <https://doi.org/10.1086/683292>
- Spillane, J. P., Hopkins, M., & Sweet, T. M. (2018). School district educational infrastructure and change at scale : Teacher peer interactions and their beliefs about mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 55(3), 532-571. <https://doi.org/10.3102/0002831217743928>
- Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational Routines as Coupling Mechanisms : Policy, School Administration, and the Technical Core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586-619. <https://doi.org/10.3102/0002831210385102>
- Spillane, J. P., Shirrell, M., & Sweet, T. M. (2017). The elephant in the schoolhouse: The role of propinquity in school staff interactions about teaching. *Sociology of Education*, 90(2), 149-171. <https://doi.org/10.1177/0038040717696151>
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. A. (1999). The development of professional developers : Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Svendsen, B. (2020). Inquiries into teacher professional development—What matters? *Education*, 140(3), 111-130.
- *Tallman, T. O. (2019). How middle grades teachers experience a collaborative culture: An interpretative phenomenological analysis. *RMLE Online*, 42(8), 1-16. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1668103>
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0083>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif: Une perspective nord-américaine*. Presses Universitaires de France.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (Éds.). (2012). *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck Supérieur.
- Taskin, L. (2010). The challenge of despatialization for management. *Revue française de gestion*, 202(3), p.61-76.
- Tay, D. N. K., Bouhon, M., Cattonar, B., & Dupriez, V. (2021). Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ? *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 127.

- Terry, R. (2019). Capturing learning : Using visual elicitation to investigate the workplace learning of 'newly qualified' in-service teachers in further education. *Research in Post-Compulsory Education*, 24(2-3), 268-289. <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1596430>
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239-248. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Tough, A. (2002). The Iceberg of Informal Adult Learning. *New Approaches to Lifelong Learning*, 49.
- Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrott, P. S., Martin, T. F., & Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership : A story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 203-219. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00104-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00104-X)
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better" : Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The « Grammar » of Schooling : Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.2307/1163222>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning : A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091>
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies*. UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6e éd.). Dunod. <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/manuel-recherche-en-sciences-sociales-1>
- Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : Des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 69-84). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., & Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Presses universitaires de Louvain.

- Vanden Broeck, P. (2021). Au-delà de l'école : Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 125. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/61343>
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : Un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37, 65-76.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 33.
- Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 87-111). De Boeck
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vitali Rosati, M. (2009). La virtualité d'Internet : Une tentative d'éclaircissement terminologique. *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1064227ar>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : Étude multicas*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Wahlstedt, A., Pekkola, S., & Niemelä, M. (2008). From e-learning space to e-learning place. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1020-1030. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00821_1.x
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1037/11443-000>
- Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2024). *Nos écoles*. Wallonie-Bruxelles Enseignement. Consulté le 12 janvier 2024 sur www.wbe.be.
- Weber, M. (2010). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (Trad.française). Plon. (Ouvrage original publié en 1905)
- Webster-Wright, A. (2006). *Understanding continuing professional learning* [Thèse de doctorat non publiée], The University of Queensland. <https://doi.org/10.14264/uql.2017.676>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (Eds.). (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wilson, K. A. (2018). The professionalization of teachers. In W. Walker, R. Farquhar, & M. Hughes (Eds.), *Advancing education* (p. 64-78). Routledge.
- *Wong, J. L. N. (2010). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 623-639. <https://doi.org/10.1080/03057920903553308>
- *Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record*, 109(3), 699-739.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6th éd.). Cosmos corporation.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université de Laval. <https://www.pulaval.com/livres/analyser-l-activite-enseignante-des-outils-methodologiques-et-theorique-pour-l-intervention-et-la-formation>
- *Zhang, X., & Wong, J. L. (2018). How do teachers learn together? A study of school-based teacher learning in China from the perspective of organisational learning. *Teachers and Teaching*, 24(2), 119-134.

Annexes

Annexe A. Compétences visées par la formation initiale des enseignants en Belgique francophone (Décret du 7 février 2019, Art.5)

1° les compétences de l'acteur institutionnel, social et culturel. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes :

- a) agir comme acteur social et culturel au sein de l'école et de la société, y compris dans leur transformation, intégrer la diversité et développer des pratiques citoyennes pour plus de cohésion sociale ;
- b) comprendre les enjeux éthiques et respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité ;
- c) analyser l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif et agir en son sein notamment en interagissant avec les collègues, les parents, la direction et d'autres acteurs afin de:
 - I. s'inscrire dans la démarche de pilotage de l'école et de participer aux démarches d'amélioration du système éducatif de la Communauté française ;
 - II. faire de l'école un lieu où les élèves apprennent, se développent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection;
- d) maîtriser sa situation administrative et le suivi de son dossier administratif personnel;

2° les compétences de l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes:

- a) s'investir dans le travail collaboratif au sein d'une équipe éducative afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations ;
- b) identifier ses besoins de formation individuelle et participer à l'identification des besoins de formation de l'équipe pédagogique;
- c) contribuer à la diffusion, au sein de l'équipe éducative, des acquis liés aux formations continues suivies ou des capacités développées par celles-ci ou par l'expérience;

3° les compétences de l'organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes:

- a) maîtriser les contenus disciplinaires, leurs fondements épistémologiques, leur évolution scientifique et technologique, leur didactique et la méthodologie de leur enseignement ;
- b) maîtriser les savoirs relatifs aux processus d'apprentissage, aux recherches sur les différents modèles et théories de l'enseignement ;

- c) maîtriser la langue française écrite et orale de manière approfondie pour enseigner et communiquer de manière adéquate dans les divers contextes et les différentes disciplines liés à la profession ;
- d) prendre en compte et développer les dimensions langagières des apprentissages et enseignements, en étant attentif à la langue de scolarisation ou langue d'apprentissage et conscient du caractère socialement et culturellement inégal de la familiarisation à celle-ci;
- e) agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, notamment à travers:
 - i. la conception et la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage, comprenant des pratiques variées de nature à renforcer la motivation et la promotion de la confiance en soi des élèves et à développer leur créativité et leur esprit d'initiative et de coopération ;
 - ii. la conception, le choix et l'utilisation de supports didactiques, de manuels, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques ;
 - iii. la construction et l'utilisation de supports d'observation et d'évaluation, cette dernière étant spécifiquement à visée compréhensive et formative, favorisant la responsabilisation et la participation de l'élève dans ses apprentissages ;
 - iv. la conception et la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, d'accompagnement personnalisé des élèves tenant compte de leurs acquis antérieurs, de leur profil d'apprenant et, s'il échet, de leurs besoins spécifiques impliquant la mise en œuvre d'aménagements raisonnables et reposant notamment sur le coenseignement ou la co-intervention pédagogique ;
 - v. la mise en place d'activités d'apprentissage interdisciplinaires ;
- f) maîtriser l'intégration des technologies numériques dans ses pratiques pédagogiques;
- g) prendre en compte l'éducation aux médias, l'EVRAS ainsi que le genre de manière transversale;
- h) créer un cadre relationnel bienveillant pour faciliter la communication avec les élèves, leur entourage notamment familial, ainsi qu'avec les collègues;
- i) gérer le groupe-classe en situation éducative et pédagogique de manière stimulante, structurante et sécurisante;

4° les compétences du praticien réflexif. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes:

- a) lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement ainsi que s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle ;

b) mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité;

c) construire progressivement son identité professionnelle, notamment en mobilisant des outils de développement professionnel personnel tel que le portfolio.

Annexe B. Méta-ethnographie : Syntaxe de recherche

Field	Operator	Keywords
Education	AND	"Elementary Education" OR "Elementary Schools" OR "Postsecondary Education" OR "Secondary Education" OR "Secondary Schools" OR "Middle Schools" OR "Elementary Education" OR "Elementary Schools" OR "Elementary Secondary Education" OR "Grade 1" OR "Grade 2" OR "Grade 3" OR "Grade 4" OR "Grade 5" OR "Grade 6" OR "Grade 7" OR "Grade 8" OR "Grade 9" OR "Grade 10" OR "Grade 11" OR "Grade 12" OR "High School Equivalency Programs" OR "High Schools" OR "Junior High Schools" OR "Middle Schools" OR "Primary Education" OR "Higher Education" OR "Free Schools" OR "Experimental Colleges" OR "Experimental Schools" OR "Private Colleges" OR "Private Education" OR "Private Schools" OR "Professional Education" OR "Public Colleges" OR "Public Education" OR "Public Schools" OR "Regional Schools" OR School* OR "Secondary Education" OR "Secondary Schools" OR "State Colleges" OR "State Schools" OR "Technical Institutes" OR "Traditional Schools" OR "Vocational High Schools" OR "Vocational Schools" OR "Postsecondary Education"
Teacher	AND	"Secondary School Teachers" OR "Middle School Teachers" OR "Public School Teachers" OR "Preschool Teachers" OR "Elementary School Teachers" OR "Vocational Education Teachers" OR teacher*
Teacher learning/ training	AND	"Professional Development" OR "Teaching Skills" OR "Lifelong Learning" OR "Professional training" OR "Teacher Improvement" OR "Training Methods" OR "Learning Strategies" OR "Learning Activities" OR "Learning Experience" OR "inservice education" OR "Workplace learning" OR "On the job training" OR "Professional Training" OR "Professional Development" OR "Lifelong learning" OR "Staff Development" OR "Teacher Education" OR "Knowledge Base for Teaching" OR "Teacher participation" OR "Knowledge Base for Teaching" OR "Educational Opportunities" OR "Training Methods" OR "Job Training" OR "Communities of Practice" OR "Teaching skills" OR "Teacher Skills" OR "Continuous learning"
Workplace	AND	"Work Environment" OR "Organizational Culture" OR "School Culture" OR "School Organization" OR "inservice" OR "workplace" OR "on-site" OR cultur* OR organization* OR "school structure"

Annexe C. Méta-ethnographie : Informations contextuelles et caractéristiques des études

	CONTEXTUAL INFORMATION		STUDY CHARACTERISTICS				
	Country	School level	Actors (researchers' terminology)	Total N	Number of schools	Methods	Data collection method(s)
Admiraal et al. (2016)	Netherlands	Secondary	Scholars, teachers, school leaders, teacher-researchers	11+30+4+5	10	Qualitative	Individual and group interviews
Ambler (2016)	Australia	Mixed	Teachers	6	1	Qualitative	Individual and group interviews
Ancess (2000)	USA	Secondary	Teachers, principals, administrators, students	66	3	Qualitative	Individual and group interviews, observations, documents, artifacts, student survey
Attard Tonna & Shanks (2017)	Malta & UK	Elementary	Teachers	26	13	Qualitative	Interviews and online survey
Carlyon (2015)	New-Zealand	Primary	Teachers	4	4	Qualitative	Interviews
Carpenter (2015)	USA	Secondary	Teachers and administrators	Not mentioned	3	Qualitative	Interviews, observations, artifacts, field notes
Carpenter (2018)	USA	Mixed	Teachers and administrators	70	5	Qualitative	Interviews, observations, artifacts, field notes
Clement & Vandenberghe (2000)	Belgium	Primary	Teachers	94	11	Qualitative	Interviews, observations, documents, field notes, survey
Clement & Vandenberghe (2001)	Belgium	Elementary	Teachers and principals	62+2	11	Qualitative	Interviews
Collinson (2004)	USA	Secondary	Teachers	10	3	Qualitative	Interviews and pre- and post interview survey
Datnow et al. (2013)	USA	Mixed	District and school leaders, teachers	9+10+76	6	Qualitative	Interviews, observations and documents
de Lima (2007)	Portugal	Mixed	Teachers and departement heads	83	1	Mixed	Survey (n=83), department social network survey (n=83), interviews (n=24)
Engvik (2014)	Norway	Secondary	Teachers (beginning)	4	4	Qualitative	Interviews with drawn networks
Flores (2004)	Portugal	Mixed	Teachers (beginning)	14	6	Qualitative	Interviews
Flores (2005)	Portugal	Mixed	Teachers (beginning) and head teachers	14+14	18	Mixed	Interviews and survey (n=627)
Flores (2006)	Portugal	Mixed	Teachers (beginning)	14	6	Qualitative	Interviews, documents and students reports

L'apprentissage professionnel de l'enseignant

Fox et al. (2010)	UK	Unspecified	Teachers (beginning)	17	18	Qualitative	Interviews
Furner & McCulla (2018)	Australia	Mixed	Teachers	54	3	Mixed	Individual and group interviews, documents, survey
Gaikhurst et al. (2019)	Belgium	Primary	School principals	20	20	Qualitative	Interviews
Gao & Wang (2014)	China	Secondary	Teachers (chemistry)	2	2	Qualitative	Interviews and documents
Ghani et al. (2020)	USA	Elementary	School principals and teacher leaders	4+4	4	Qualitative	Interviews and observations
Grosemans et al. (2015)	Belgium	Primary	Teachers	18	10	Mixed	Interviews and survey
Halverson (2003)	USA	Primary	Teachers and leaders	Not mentioned	1	Qualitative	Interviews, field notes, documents and artifacts
Hodkinson P. & Hodkinson H. (2003)	UK	Secondary	Teachers	Not mentioned	2	Qualitative	Documents, observations and interviews
Hodkinson H. & Hodkinson P. (2004)	UK	Secondary	Teachers	Not mentioned	2	Qualitative	Documents, observations and interviews
Hodkinson P. & Hodkinson H. (2004)	UK	Secondary	Teachers	Not mentioned	2	Qualitative	Documents, observations and interviews
Hoekstra et al. (2009)	Netherlands	Secondary	Teachers	32	2	Mixed	Surveys, observations and interviews
Horn (2005)	USA	Secondary	Teachers (mathematics)	Not mentioned	2	Qualitative	Interviews and observations
Horn & Little (2010)	USA	Secondary	Teachers and administrators	Not mentioned	1	Qualitative	Interviews and observations
Jurasaite-Harbison (2009)	USA & Lithuania	Elementary	Teachers	11	3	Qualitative	Interviews, field notes and participants' journals
Jurasaite-Habrison & Rex (2010)	USA & Lithuania	Elementary	Teachers	11	3	Qualitative	Interviews, field notes, videos, photographs and artifacts
Koffeman & Snoek (2018)	Netherlands	Mixed	Teachers (experienced)	18	18	Qualitative	Autobiographies and participants' reports
Levine & Marcus (2010)	USA	Secondary	Teachers	20	1	Qualitative	Interviews and field notes

Annexes

Lipscombe et al. (2019)	Australia	Primary	Teachers	13	3	Qualitative	Interviews, observations and artifacts
Lisahunter et al. (2011)	Australia	Mixed	Teachers (beginning)	2	2	Qualitative	Interviews and photographs
Lofthouse & Thomas (2017)	UK	Secondary	Teachers	20	10	Qualitative	Interviews
Lohman (2000)	USA	Mixed	Teachers (experienced)	22	3	Qualitative	Interviews and observations
Lohman & Woolf (2001)	USA	Mixed	Teachers (experienced)	22	3	Qualitative	Interviews and observations
Lohman (2003)	USA	Mixed	Teachers	22	3	Qualitative	Interviews and observations
Loizou (2014)	Cyprus	Elementary	Teachers	18	18	Qualitative	Interviews
Louws et al. (2017)	Netherlands	Secondary	Teachers	31	2	Qualitative	Interviews
Moraal et al. (2020)	Netherlands	Secondary	Teachers (experienced)	32	2	Qualitative	Interviews
Popp & Goldman (2016)	UK	Elementary	Teachers and school personnel	Not mentioned	1	Qualitative	Observations, field notes and artifacts
Rytivaara & Kershner (2012)	Finland	Elementary	Teachers (experienced)	2	1	Qualitative	Interviews and observations
Schei & Nerbø (2015)	Norway	Kindergarten	Teachers and assistants	4+6	1	Qualitative	Interviews
Scribner et al. (2002)	USA	Secondary	Teachers and principals	30 + 2	2	Qualitative	Interviews and observations
Shanks et al. (2012)	UK	Primary	Teachers	50	Not mentioned	Mixed	Surveys (n=53 and 48) and interviews (n=10)
Tallman (2019)	USA	Secondary	Teachers	5	1	Qualitative	Interviews and researcher's interview notes
Wong (2010)	China	Secondary	Teachers (Mathematics and English)	11	1	Qualitative	Interviews, observations and documents
Wood (2007)	USA	Mixed	District administrators, principals, coaches, teachers	3+5+13+18	Not mentioned	Qualitative	Individual and group interviews, observations, documents
Zhang & Wong (2017)	China	Secondary	Teachers and school administrator	17 + 1	1	Qualitative	Interviews, observations and documents

Annexe D. Méta-ethnographie : Thèmes principaux des études sélectionnées

		Learning opportunities			Workplace dimensions			Teachers' workplace		
		teaching experience	from and/or with others	from non-interpersonal sources	Material	Relational	Temporal	School	Personal	Virtual
1	Admiraal et al. (2016)		X		E	X	E	X		
2	Ambler (2016)	X	X			X		X	E	
3	Ancess (2000)	E	X			X	E	X		
4	Attard Tonna & Shanks (2017)		X			X		X		
5	Carlyon (2015)	X	X			X		X		
6	Carpenter (2015)		X	E		X	E	X		
7	Carpenter (2018)		X		E	X	E	X		
8	Clement & Vandenberghe (2000)		X			X	E	X		
9	Clement & Vandenberghe (2001)		X			X		X		
10	Collinson (2004)		X			X	X	X		
11	Datnow et al. (2013)		X		X	X	X	X		
12	de Lima (2007)		X			X		X		
13	Engvik (2014)	X	X	E		X	E	X	X	X
14	Flores (2004)		X			X		X		
15	Flores (2005)	X	X			X		X		
16	Flores (2006)		X			X		X		
17	Fox et al. (2010)		X		E	X	E	X	E	
18	Furner & McCulla (2018)	X	X			X		X		
19	Gaikhorst et al. (2019)		X		X	X	X	X		
20	Gao & Wang (2014)		X		E	X		X		
21	Ghani et al. (2020)		X			X		X		
22	Grosemans et al. (2015)	X	X	X		X		X		
23	Halverson (2003)		X		X	X		X		
24	Hodkinson P. & Hodkinson H. (2003)		X		E	X		X		
25	Hodkinson H. & Hodkinson P. (2004)		X	E	X	X	E	X		
26	Hodkinson P. & Hodkinson H. (2004)	E	X	E	E	X	E	X		
27	Hoekstra et al. (2009)	X	X			X		X		

L'apprentissage professionnel de l'enseignant

28	Horn (2005)		X		E	X	E	X		
29	Horn & Little (2010)		X			X	E	X		
30	Jurasaite-Harbison (2009)		X		X	X	X	X		
31	Jurasaite-Harbison & Rex (2010)		X		X	X	E	X		
32	Koffeman & Snoek (2018)	X	X	E		X		X		
33	Levine & Marcus (2010)		X			X		X		
34	Lipscombe et al. (2019)		X		X	X	X	X		
35	Lisahunter et al. (2011)		X		X	X	X	X		
36	Lofthouse & Thomas (2017)		X			X	E	X		
37	Lohman (2000)		X	X	X	X	X	X		E
38	Lohman & Woolf (2001)	E	X	X	X	X	X	X		E
39	Lohman (2003)	X	X			X		X		
40	Loizou (2014)		X			X		X		
41	Louws et al. (2017)		X			X		X		
42	Moraal et al. (2020)		X			X		X		
43	Popp & Goldman (2016)		X	E	E	X		X		
44	Rytivaara & Kershner (2012)	X	X	E		X		X		
45	Schei & Nerbø (2015)	E	X			X	X	X		
46	Scribner et al. (2002)		X			X		X		
47	Shanks et al. (2012)		X			X		X		
48	Tallman (2019)		X			X	E	X		
49	Wong (2010)		X			X		X		
50	Wood (2007)		X			X		X		
51	Zhang & Wong (2017)		X			X		X		

X = central or explicit focus ; E = Peripheral or emergent focus

Annexe E. Etude phénoménologique : Caractéristiques des participants

Code	Discipline	Niveau*	Filière**	Ancienneté	Genre
------	------------	---------	-----------	------------	-------

* Secondaire inférieur (12-15 ans) ou supérieur (16-18 ans)

** Le système éducatif propose trois filières principales : générale, technique et professionnelle

E1	Sciences	S	G	10	H
E2	Mathématiques	S	G	11	F
E3	Psychologie	S	T, P	16	F
E4	Sciences sociales	S	G, T	15	F
E5	Français	I	G	23	F
E6	Histoire	S	G	25	F
E7	Sciences	I	G	10	F
E8	Anglais, Néerlandais	I	G	20	F
E9	Mathématiques, Comptabilité	S	T, P	15	H
E10	Physique	S	G	10	H
E11	Religion catholique, Sciences	I	G	25	F
E12	Mathématiques	S	G	21	F
E13	Néerlandais	I	G	25	F
E14	Mathématiques	S	G, T	10	H
E15	Histoire, Géographie	S	G, T	15	F
E16	Histoire, Géographie	I, S	GT	12	H
E17	Sciences économiques	I, S	T, P	11	H
E18	Anglais	S	G, T	10	H
E19	Sciences économiques	S	T, P	17	F
E20	Français, Communication	I, S	T, P	10	F
E21	Anglais, Néerlandais	S	G	12	F
E22	Français	S	G	16	F
E23	Histoire	S	G	34	H
E24	Education physique	I	G	17	H
E25	Education physique	S	G, T, P	13	F
E26	Anglais, Néerlandais	S	G	15	F
E27	Art	I, S	T, P	10	F
E28	Histoire	S	G, T	10	H
E29	Français, Histoire	S	T	25	F
E30	Morale laïque	I, S	G, T, P	10	F
E31	Mathématiques	I	G, T, P	10	H
E32	Sciences	I	G	10	F
E33	Latin	I, S	G	12	F
E34	Français, Italien	S	G, T	23	H
E35	Sciences	I	G, P	10	H
E36	Mathématiques, Informatique	I	G	25	H
E37	Sciences	I	G	21	F

Annexe F. Etude phénoménologique : Guide d'entretien

1. Pouvez-vous me décrire entre 1 et 3 événements (rencontres, projets, formations, collègues, outils...), depuis que vous avez décidé de devenir enseignant, qui vous ont le plus appris votre métier, qui ont nourri ou façonné le prof que vous êtes aujourd'hui ?
2. Actuellement, si on considère les 2-3 dernières semaines écoulées, pouvez-vous m'expliquer comment vous continuez à apprendre votre métier au jour le jour ? Qu'est-ce qui vous nourrit ou vous façonne au quotidien ? Ça peut être des événements plutôt ponctuels mais aussi des activités très quotidiennes et régulières qui vous semblent riches, formatives.
3. Je vous propose maintenant de prendre votre emploi du temps de la semaine (horaire de cours) et d'identifier, habituellement et tout au long de la semaine, quand et où prennent place les activités qu'on vient d'identifier à la question précédente.
 - Vous avez évoqué plusieurs lieux jusqu'à présent dans lesquels vous travaillez (les citer). Y en a-t-il d'autres ? Si oui, lesquels ? Pourriez-vous tenter de caractériser chacun de ces lieux à l'aide d'un ou plusieurs qualificatifs qui vous viennent spontanément à l'esprit ?
4. Quand vous pensez à tout ce qu'on vient d'évoquer sur votre apprentissage quotidien, y aurait-il des opportunités que vous voudriez saisir mais que vous n'avez pas l'occasion de saisir ? Si oui, lesquelles et qu'est-ce qui vous empêche de les saisir ?
5. Durant l'entretien, on a évoqué quelques opportunités plutôt internes à l'école (collègues, travail collaboratif, journées pédagogique...) et des opportunités externes (des formations à l'extérieur, des blogs...).
 - Est-ce que cette distinction vous parle ?
 - Que pensez-vous des opportunités internes et pourquoi sollicitez-vous des opportunités externes ?

Annexe G. Etude de cas : guide d'entretien (direction)

Timing	Section de l'entretien Sous-section/thématique	Questions-Prise de parole
INTRODUCTION		
3'	OBJET DE LA THÈSE - OBJECTIF DE L'ENTRETIEN	Moi : doctorant à l'UCLouvain. Prof de français pendant 10 ans Recherche sur les espaces et les temps du travail enseignant et sur l'apprentissage des enseignants « au et par » le travail. Cibler les lieux et les temps du durant lesquels les enseignants saisissent des opportunités de développement professionnel. Entretien : comprendre ce qui se passe à l'école et vos perceptions de votre établissement scolaire en tant que lieu d'apprentissage professionnel. Il n'y a donc aucune mauvaise réponse possible vu que je souhaite comprendre comment vous percevez votre école.
	CONFIDENTIALITÉ ET DIFFUSION	L'entretien d'aujourd'hui est confidentiel et sera totalement anonymisé. Aucune communication d'identité (personnes ou établissement). L'enregistrement audio ne sert que de support à la retranscription de l'entretien, ne sera en aucun cas diffusé. Les données récoltées seront utilisées uniquement dans le cadre de la thèse de doctorat et des publications qui en découleront.
	QUESTIONS ÉVENTUELLES ?	- Y a-t-il des questions ou demandes de précisions ?
5'	ADMIN	- Pouvez-vous me décrire brièvement votre parcours professionnel, au sein de cet établissement et auparavant ?
SECTION I. DESCRIPTION DE L'ÉTABLISSEMENT		
15'	IDENTITE (de l'établissement)	- Pourriez-vous me donner 3 qualificatifs qui caractérisent bien selon vous votre établissement, son « identité » ?
	HISTOIRE	- En a-t-il toujours été ainsi ? Ces qualificatifs sont-ils pertinents pour caractériser votre établissement depuis sa création ou ce que vous en connaissez ?
	BÂTIMENTS	- Pourriez-vous me donner 3 qualificatifs qui caractérisent bien selon vous vos bâtiments scolaires et leur aménagement/usage ?
	HISTOIRE (des bâtiments)	- Vos bâtiments et leur aménagement ont-ils évolué depuis la création de l'école ? Y a-t-il eu des étapes importantes dans la construction/aménagement des bâtiments tels qu'on les connaît aujourd'hui ?

L'apprentissage professionnel de l'enseignant

		- Avez-vous vous-même contribué à la mise en place de certains aménagements ? Lesquels ? Pourquoi ?
SECTION II. ESPACES-TEMPS DES ENSEIGNANTS ET APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL		
10'	ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS	- Pouvez-vous me préciser quelles sont les activités professionnelles principales que font les enseignants dans votre établissement ? - Ces activités ont-elles des espaces-locaux spécifiquement dédiés ? - Ces activités ont-elles lieu à des moments-temps spécifiques ? - Pouvez-vous me décrire une journée-type d'un enseignant de votre établissement ? Y a-t-il des moments ou tâches spécifiques en cours de semaine ?
15'	PERCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL	- De votre point de vue, parmi ces activités, quelles sont celles qui permettent aux enseignants de continuer à apprendre leur métier ? Quelles sont les opportunités d'apprentissage qu'ils peuvent rencontrer ? - Les espaces et les temps du travail enseignant que nous avons d'évoqués vous semblent-ils propices à cet apprentissage professionnel ?
10'	ROLE DE LA DIRECTION	- Estimez-vous avoir un rôle à jouer vis-à-vis de cet apprentissage professionnel en cours de carrière ?
5'	MULTISPATIALITE	Nous avons évoqué des lieux et des temps du travail d'enseignant. Dans ma thèse, je formule l'hypothèse que les représentations et les pratiques que vous avez évoquées jusqu'à présent sont probablement différentes d'un système éducatif à l'autre. (C'est pour ça que je fais l'étude comparative avec le Québec.) Voici un graphique de l'OCDE qui présente des disparités dans les espaces-temps des enseignants. Vous voyez que le temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement est très différent d'un pays à l'autre. - Qu'en pensez-vous ? Un modèle vous semble-t-il plus souhaitable qu'un autre ?
CLOTURE		
7'	DERNIERS ÉLÉMENTS ?	Souhaitez-vous rajouter quelque chose ?
	REMERCIEMENTS	Remercier et rappeler la confidentialité.

Annexe H. Etude de cas : guide d'entretien (membre du personnel administratif)

Timing	Section de l'entretien Sous-section/thématique	Questions
INTRODUCTION		
3'	OBJET DE LA THÈSE - OBJECTIF DE L'ENTRETIEN	- Moi : doctorant à l'UCLouvain. Prof de français pendant 10 ans - Recherche sur les espaces et les temps du travail enseignant et sur l'apprentissage des enseignants « au et par » le travail. Cibler les lieux et les temps du durant lesquels les enseignants saisissent des opportunités de développement professionnel. - Entretien : comprendre ce qui se passe à l'école et vos représentations des espaces-temps des enseignants ainsi que de votre établissement scolaire en tant que membre du personnel administratif. Il n'y a donc aucune mauvaise réponse possible vu que je souhaite comprendre comment vous vous représentez les choses.
	CONFIDENTIALITÉ ET DIFFUSION	- L'entretien d'aujourd'hui est confidentiel et sera totalement anonymisé. Aucune communication d'identité (personnes ou établissement). - L'enregistrement audio ne sert que de support à la retranscription de l'entretien, ne sera en aucun cas diffusé. - Les données récoltées seront utilisées uniquement dans le cadre de la thèse de doctorat et des publications qui en découleront.
	QUESTIONS ÉVENTUELLES ?	- Y a-t-il des questions ou demandes de précisions ?
5'	ADMIN	- Pouvez-vous me décrire brièvement votre parcours professionnel, au sein de cet établissement et auparavant ?
SECTION I. DESCRIPTION DE L'ÉTABLISSEMENT		
15'	IDENTITÉ (de l'établissement)	- Pourriez-vous me donner 3 qualificatifs qui caractérisent bien selon vous votre établissement ?
	HISTOIRE	- En a-t-il toujours été ainsi ? Ces qualificatifs sont-ils pertinents pour caractériser votre établissement depuis sa création ou ce que vous en connaissez ?

SECTION II. ESPACES-TEMPS DES ENSEIGNANTS		
15'	ATTRIBUTION DES LOCAUX- HORAIRE DE COURS	- Pouvez-vous m'expliquer votre fonction ? - Quels sont les principes directeurs dans l'attribution des horaires et des locaux ? - Recevez-vous des consignes de la part de la direction ? - Recevez des desideratas de la part des enseignants ? Comment y répondez-vous ?
5'	AUTRES ACTIVITÉS	- Y a-t-il d'autres activités – que les cours – qui sont à intégrer à l'horaire des enseignants ?
10'	MULTISPATIALITE	- Nous avons évoqué des lieux et des temps du travail d'enseignant. Dans ma thèse, je formule l'hypothèse que les représentations et les pratiques que vous avez évoquées jusqu'à présent sont probablement différentes d'un système éducatif à l'autre. (C'est pour ça que je fais l'étude comparative avec le Québec.) - Voici un graphique de l'OCDE qui présente des disparités dans les espaces-temps des enseignants. Vous voyez que le temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement est très différent d'un pays à l'autre. - Qu'en pensez-vous ?
CLOTURE		
7'	DERNIERS ÉLÉMENTS	Souhaitez-vous rajouter quelque chose ?
	REMERCIEMENTS	Remercier et rappeler la confidentialité.

Annexe I. Etude de cas : guide de l'entretien collectif mené avec les enseignants

Timing	Section de l'entretien Sous-section/thématique	Démarche	Questions-Prise de parole	Matériel
AVANT DE COMMENCER				
15'	PRÉPARATION	• Disposer les tables pour que tout le monde se voie ; préparer le carton (avec nom, prénom, discipline et année) et les photos à chaque place • Installer caméra sur pied • Préparer mon guide d'entretien • Biscuits ?		• Cartons avec nom, prénom, discipline et année • Photos numérotées des lieux identifiés par les enseignants • Caméra et pied • Guide d'entretien • Graphique OCDE • Biscuits ? • Post-its et marqueur
5'	ACCUEIL ET ASPECTS PRATIQUES	• Accueillir les personnes et les installer • Expliquer que je me suis permis de préparer des cartons avec nom, etc. pour faciliter échanges Lancer la vidéo !		
INTRODUCTION				
5'	OBJET DE LA THÈSE - OBJECTIF DE L'ENTRETIEN COLLECTIF	• Présenter : - Moi-même - La thèse - L'objectif de l'entretien	Moi : doctorant à l'UCLouvain. Prof de français pendant 10 ans Recherche sur les espaces et les temps du travail enseignant et sur l'apprentissage des enseignants « au et par » le travail. Cibler les lieux et les temps du durant lesquels les enseignants saisissent des opportunités de développement professionnel. Entretien : comprendre ce qui se passe à l'école et vos représentations de votre établissement scolaire. Il n'y a donc aucune mauvaise réponse possible vu que je souhaite comprendre comment vous vous représentez votre école.	
	RAPPEL CONFIDENTIALITÉ	• Anonymisation • Vidéo • Diffusion	Pour rappel, l'entretien collectif d'aujourd'hui est confidentiel et sera totalement anonymisé. Aucune communication des identités (personnes ou établissement). La vidéo ne sert que de support à la retranscription de l'entretien et sera détruite dès la retranscription finalisée.	

L'apprentissage professionnel de l'enseignant

			Diffusion : Les données récoltées (échanges et photos) seront utilisées uniquement dans le cadre de la thèse de doctorat et des publications qui en découleront.
	RÈGLES DE L'ENTRETIEN COLLECTIF	• Principe de base • Consensus et désaccords • Écoute et respect	Principe : discussion entre vous, partage d'idées (sur base de photos). Pas de questions fixes (sauf relances) On ne recherche pas de consensus mais diversité de témoignages. Nécessité d' écoute et de respect ! ne pas couper la parole, une seule idée à la fois Pour la retranscription, merci de bien préciser le numéro de la photo dont vous parlez .
	QUESTIONS ÉVENTUELLES ?		Y a-t-il des questions ou demandes de précisions ?
PHOTO-ÉLICITATION			
40'	DESCRIPTION DES PHOTOS	Je vous ai demandé d'identifier chacun 5 lieux dans lesquels vous estimez continuer à apprendre votre métier. Les photos que vous avez prises ou que vous m'avez demandé de prendre sont disposées devant vous. Je vous propose de les hiérarchiser et de déterminer votre « top 3 » des lieux les plus riches en opportunités d'apprentissage. Dans la suite de l'entretien, merci de bien préciser systématiquement le numéro de la photo dont vous parlez !	
		A. Qui souhaite prendre la parole pour décrire le premier lieu qu'il a choisi et expliquer son choix ? En quoi ce lieu représente pour vous une opportunité d'apprentissage ? Certains parmi vous ont-ils choisi le même (type de) lieu ? La ou les raisons sont-elles les mêmes ? Est-ce que ce lieu est associé à un moment, un temps spécifique dans votre semaine de travail ? Rassembler les photos sur la table. Demander de donner un nom au groupe de photos et écrire nom sur post-it.	Matériel Post-its et marqueur
		B. Qui souhaite présenter une autre photo (dont on n'a pas encore parlé) ? Certains parmi vous ont-ils choisi le même (type de) lieu ? Est-ce que ce lieu est associé à un moment, un temps spécifique dans votre semaine de travail ? Rassembler les photos en un tas sur la table. Demander de donner un nom au groupe de photos.	
		C. Idem jusqu'à 30 min. avant la fin de l'entretien	

5'	CONSENSUS ou DIVERSITE ?	Maintenant que nous avons fait le tour des photos, estimez-vous qu'il y a une forme de consensus entre vous autour des lieux qui seraient davantage riche en opportunités d'apprentissage ou constatez-vous plutôt une diversité ? Y a-t-il un top 3 collectif ?	
10'	SCOLAIRE VS EXTERNE	Sur base de notre discussion, on voit qu'il y a des opportunités d'apprentissage qui proviennent de l'école (vos collègues, certaines formations...) et d'autres que vous allez rechercher à l'extérieur. Faites-vous une différence entre ces opportunités scolaires et les externes ? Autrement dit, que représente votre établissement au sein de toutes ces opportunités ?	
20'	MULTISPATIALITE	Nous avons évoqué des lieux et des temps de votre travail d'enseignant. Dans ma thèse, je formule l'hypothèse que les représentations que vous avez évoquées aujourd'hui sont probablement différentes d'un système éducatif à l'autre. (C'est pour ça que je fais l'étude comparative avec le Québec.) Voici un graphique de l'OCDE qui présente des disparités dans les espaces-temps des enseignants. Vous voyez que le temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement est très différent d'un pays à l'autre. Qu'en pensez-vous ?	Matériel Graphique OCDE en grand format ou distribuer aux participants
CLOTURE			
5'	Question de clôture	<i>Pour clôturer, choisissez un qualificatif qui caractérise bien votre représentation de l'établissement scolaire comme lieu d'apprentissage</i>	
5'	Derniers éléments ?	S'assurer que tout le monde a dit ce qu'il souhaitait dire	
	Remerciements	<i>Remercier et rappeler la confidentialité.</i>	

Annexe J. Présentation de l'établissement « Sainte-Félicie »

Bref historique et statut légal de l'établissement

L'établissement Ste Félicie fait partie du réseau libre catholique. Il est à ce titre subventionné par l'Etat mais dépend d'un pouvoir organisateur privé, à savoir une congrégation religieuse qui organise une vingtaine d'institutions scolaires en Belgique et plusieurs centaines de par le monde et dont le fondateur est un saint catholique du 17^e siècle. L'établissement fut fondé en 1879 par le clergé et les catholiques locaux afin de pourvoir la commune d'un établissement d'enseignement catholique. Le pouvoir organisateur (PO) actuel de Ste Félicie est responsable de deux écoles fondamentales, deux écoles secondaires (dont Ste Félicie), une école de promotion sociale et un centre de formation en alternance. Le PO est par ailleurs propriétaire de tous ses bâtiments scolaires.

Environnement géographique et scolaire

L'école se situe dans une commune d'environ 7000 habitants en périphérie d'une des villes principales de Belgique francophone. L'école est située en plein centre-ville, près de la gare ferroviaire, au milieu des commerces et des habitations. La direction affirme que ce caractère urbain fait partie de l'identité de l'établissement mais que les perceptions des parents à ce propos ont changé :

Et donc quand des parents s'intéressent à notre école, ils sont interloqués de voir qu'on est enfermé en ville avec du béton. Et, ça nous aujourd'hui, ça nous dessert alors qu'il y a 10 ans d'ici, notre force, c'était qu'on est très bien desservi : il y a un tissu de transports en commun riche. Et là maintenant, ce qu'ils veulent, c'est de l'espace, il faut qu'on respire. Y a pas d'arbres chez nous, y a pas de verdure.

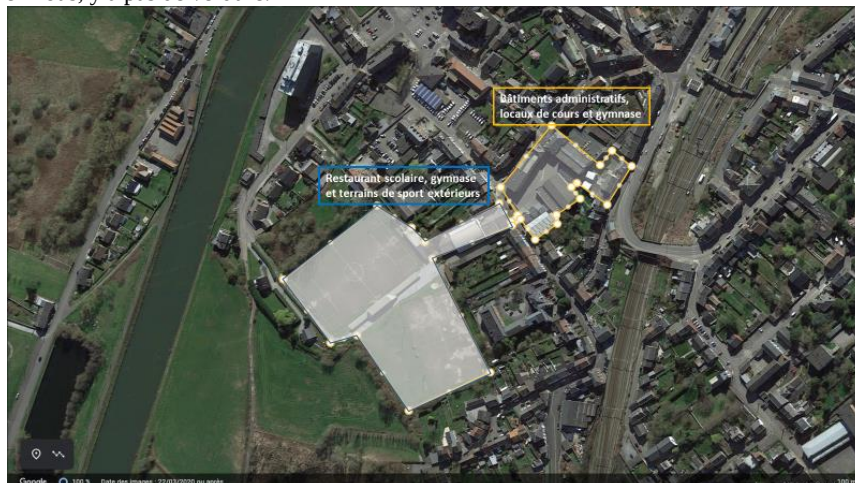


Figure 25. Image satellite (Google Earth) de l'établissement Ste Félicie

Les interactions entre l'école et son environnement immédiat sont plutôt nombreuses, l'école ayant de multiples entrées dans deux rues différentes (les enfants et les parents

peuvent rentrer et sortir de l'enceinte à plusieurs endroits) et les élèves devant parfois traverser une rue pour se rendre dans le restaurant scolaire ou les terrains de sport extérieurs.

La commune compte au total 4 écoles fondamentales (maternelle et primaire). L'une d'entre-elles est organisée par le PO de Ste Félicie et partage une partie des bâtiments de l'établissement secondaire étudiée. La commune compte aussi deux écoles secondaires : Sainte-Félicie et une seconde école relevant du réseau officiel.

Identité de l'école, projets éducatif et d'établissement

Le projet d'établissement⁸² est fortement imprégné des valeurs du réseau auquel appartient l'établissement, à savoir le réseau (libre) de l'enseignement catholique. Ainsi, tout en inscrivant « son action dans la logique du service public en s'ouvrant à tous ceux qui acceptent son projet, quelles que soient leurs convictions... elle défend une vision de l'homme qui s'enracine dans une tradition chrétienne, des valeurs humanistes éclairées par l'Evangile. » (Projet pédagogique du réseau catholique, 2007, p.3). La direction insiste : « On est une école libre catholique mais on accueille les croyants et non croyants. On accueille aussi les musulmans parce que le cours de religion se fait dans le pluralisme. ». Cet ancrage chrétien est d'autant plus marqué que, comme dit précédemment, l'établissement appartient à une congrégation religieuse. Le projet éducatif commun à ces établissements (2013) s'articule autour de trois axes : « Un service à rendre aux jeunes – Eduquer la personne, c'est d'abord croire en elle. » (p.1), « Un projet à porter ensemble, en association sur un chemin de solidarité – L'école..., c'est l'aventure d'une communauté éducative au service du jeune. » (p.2) et « Une mission à vivre ensemble, suivant l'Evangile. – Accueillante aux différentes convictions de vie, le dialogue est une richesse dans la construction de la personne. » (p.3). La direction nous précise d'ailleurs que Ste Félicie actualise ces fondements en étant dans l'accueil de la diversité du tissu social de la ville dans laquelle est implantée l'école (« On accueille tout le monde, aussi bien des élèves issus de milieu plus favorisé que des élèves issus du quart-monde. »), qu'elle met tout en œuvre pour préserver un esprit de famille au sein de l'établissement (« Comme quand on avait 500 élèves et que tout le monde connaissait tout le monde. Il y a une grande proximité, on est soucieux que les élèves aillent bien. Par exemple, ce midi, j'ai écouté un élève pendant plus d'une heure pour comprendre sa situation. »).

Par ailleurs, le projet d'établissement semble davantage guidé par les valeurs détaillées ci-dessus – considérées comme chrétiennes – que par des orientations pédagogiques spécifiques.

Offre scolaire

L'établissement est doté d'une offre scolaire étendue. Le premier degré (1e et 2e années) peut être suivi en français, en immersion « français-anglais » ou en différencié (pour les

⁸² En Belgique francophone, le projet d'établissement décrit les choix pédagogiques et les actions concrètes propres à chaque établissement. Le projet pédagogique, quant à lui, dépend du réseau d'enseignement auquel appartient l'établissement et décrit les références majeures et orientations principales de la fédération de pouvoirs organisateurs affiliés.

élèves qui éprouvent des difficultés à atteindre les compétences visées dans le cycle). Ensuite, pour les cycles suivants, les 4 filières de l'enseignement sont proposées (transition générale et technique (en français ou immersion), qualification technique (deux options artistiques) et professionnelle (deux options : vente et gestion) ainsi que deux septièmes années (qualification technique et qualification professionnelle).

Public scolaire

L'indice socioéconomique de l'école est de 14 sur 20 (0 étant particulièrement défavorisé et 20 particulièrement favorisé) et le public scolaire est relativement varié d'un point de vue socioculturel. La présence de quatre filières y contribue certainement. L'école scolarise actuellement 1000 élèves alors que cette population a stagné à 500 élèves jusqu'en 2015 lorsque l'enseignement en immersion (français-anglais) et les deux options artistiques ont été ouvertes. L'école présente une structure pyramidale en ce qui concerne le nombre d'élèves : 250 élèves en 1^{ère} année et 120 en 6^e année.

Équipe éducative et configuration organisationnelle

L'équipe éducative est composée de 111 enseignants (alors qu'il y avait une cinquantaine d'enseignants jusqu'en 2014). Ces enseignants prestent collectivement 58 « équivalents temps plein » (ETP). La direction évoque à plusieurs reprises la notion d'« équipe éducative » pour désigner le rassemblement des enseignants par discipline mais cette notion n'a pas de base légale et aucun coordinateur n'est officiellement nommé. Cependant, des groupes de travail ont été officiellement formés dans le cadre d'une réforme de 2019 (« Contrat d'objectifs ») autour de problématiques transversales (tels que l'usage pédagogique des nouvelles technologies) et des enseignants ont été désignés coordinateurs pour préparer et animer les réunions. Par ailleurs, sept éducateurs complètent l'équipe, à raison d'un éducateur par année d'enseignement et un éducateur « transversal ».

L'équipe de direction de Ste Félicie est composée de deux membres à temps plein, une personne à la direction générale – qui s'occupe prioritairement des 2^e et 3^e degrés – et une autre à la direction adjointe qui prend en charge plus spécifiquement le 1^{er} degré. Cette équipe est épaulée par trois secrétaires (une en charge des membres du personnel et deux en charge des élèves) qui gèrent 3 établissements du PO, par trois économes (pour 7 établissements du PO), par un horairiste (à 1/5^e temps) et par un responsable des locaux et de l'équipement informatique (4/5^e temps). De plus, un directeur financier œuvre à temps plein pour 4 établissements gérés par le PO.

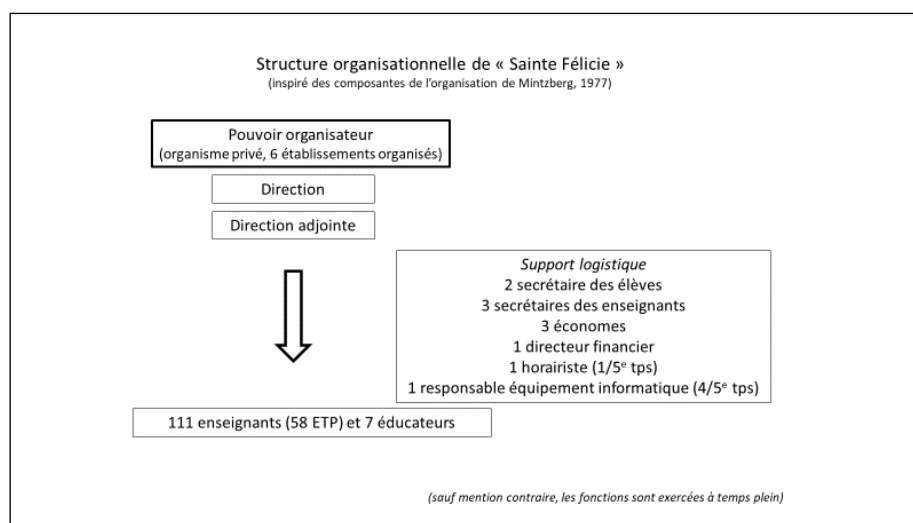


Figure 26. Structure organisationnelle de Ste Félicie

Les bâtiments

L'ensemble des bâtiments de Ste Félicie (fig.27) est constitué actuellement d'un mélange de bâtiments scolaires « historiques » (A, une partie de C et E), de bâtiments scolaires moyennement récents (D) ou très récents (B et C), de bâtiments non-scolaires transformés (F, G, I)⁸³ et de containers-classes (M1,M2, M3, M4).

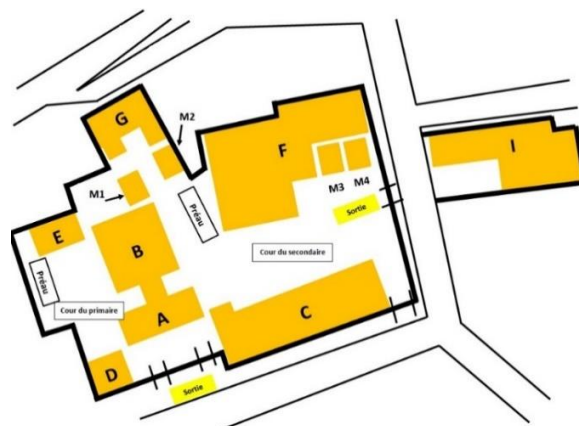


Figure 27. Schéma d'implantation des bâtiments scolaires de Ste Félicie (2022)

⁸³ Les bâtiments D et E sont réservés à l'école fondamentale et le bâtiment B est partagé entre l'école fondamentale et l'école secondaire (les élèves de primaire occupent le rez-de-chaussée et ceux de secondaire l'étage). Le bâtiment C abrite également deux classes de primaire.

Etant donné la localisation en plein centre-ville de Ste Félicie, son développement s'est fait de façon fortement contrainte. Alors que l'enseignement a débuté dans le bâtiment historique A (fig.28) – abritant aujourd'hui l'accueil et les locaux administratifs – et la première section du bâtiment C actuel (fig.29), l'établissement s'est progressivement étendu en devenant propriétaire des bâtiments alentours, constitué d'unités résidentielles ou commerciales.⁸⁴



Figure 28. Bâtiment historique (A) de Ste Félicie (vue de la rue)



Figure 29. Bâtiment C dont la première section est un des deux bâtiments historiques (vue de la rue)

Le bâtiment C s'est construit par annexions successives des terrains mitoyens d'un des deux bâtiments initiaux (fig.29 et 30). Le bâtiment G, par contre, constitué de plusieurs habitations résidentielles, a été aménagé en locaux de cours sans abattage des immeubles, le bâtiment I (restaurant scolaire et hall de sport – fig.31) est un ancien garage automobile réaménagé et le bâtiment F a été transformé en hall de sport après avoir été un hangar.



Figure 30. Bâtiment C de Ste Félicie (vue de la cour)



Figure 31. Bâtiment I de Ste Félicie (vue de la rue)

⁸⁴ Dans les années 1975, l'école « reçut d'une généreuse donatrice un bloc de bâtiments [...] appelé le « Nouveau quartier ». (Document retraçant l'histoire de l'établissement, p.30). Alors qu'on y a enseigné aux élèves de 5^e et 6^e années jusqu'en 2013, ces locaux ont été revendus car trop vétustes et le bâtiment C a été construit.

Pour finir, l'école s'est dotée de quatre classes-containers (M1 et M2) en 1985 au moment de la construction du bâtiment B (les « modules vintage [souligné par l'auteur]») et de quatre autres (M3 et M4) en 2013 (« modules nouveaux ») au moment de la construction du bâtiment C. Alors qu'ils devaient être temporaires, ces containers sont toujours utilisés actuellement pour pallier l'augmentation du nombre d'élèves.

La configuration spatiale constitue toujours actuellement un enjeu majeur pour l'école Ste Félicie. La direction affirme d'ailleurs que c'est son point d'attention majeur dans le cadre de ses missions. Cette problématique a commencé à devenir davantage prégnante en 2015-2016 lors de l'augmentation du nombre d'élèves (la population scolaire est passée de 500 élèves à près de 1000). Cette augmentation a eu un impact immédiat sur l'infrastructure : « On augmente le nombre d'élèves et on restreint l'espace », comme le précise un éducateur. Ce sentiment d'exiguïté est accru également par l'augmentation du nombre d'enseignants qu'il a fallu engager pour enseigner à tous ces nouveaux élèves. De plus, l'infrastructure devient un enjeu vis-à-vis des parents, comme l'explique la direction :

On est dans le tissu urbain. Il y a une forme de sentiment d'enfermement qui n'était pas présent il y a quelques années d'ici. Maintenant, c'est dans l'air du temps, on demande à l'école d'être verte, d'avoir un jardin et un potager. Il y a 10 ans d'ici, au contraire, c'était notre force car on est très bien desservi. C'était notre argument et ça l'est toujours mais cet argument ne prévaut plus aujourd'hui, avec le Covid. On doit respirer. Aujourd'hui, ça devient son défaut.

Cette problématique d'infrastructure a engendré le projet de destruction du bâtiment G, devenu insalubre et inutilisé depuis 2 ans (« Les tuiles se sont envolées pendant la nuit. »), et de construction d'un nouveau bâtiment sur l'emplacement de 5 maisons rachetées progressivement. Ce bâtiment comportera, d'après la direction, 14 nouvelles classes⁸⁵ et « un immense réfectoire-salle d'étude ». La salle d'étude actuelle, du bloc C, deviendra la salle des profs « avec des zones compartimentées, type salon, partie silencieuse ». Les enseignants disent cependant ne pas être informés de l'aménagement de ce nouveau bâtiment et s'ils y disposeront d'un nouvel espace de travail dans celui-ci ou ailleurs.

⁸⁵ Les containers sont censés disparaître.

Les espaces réservés aux enseignants

Un seul local est réservé exclusivement aux enseignants de Ste Félicie : la « salle des profs ». Lors de mes visites à Ste Félicie, plusieurs membres du personnel m'ont fait remarquer que le manque général d'espace se fait ressentir sur celui qui leur est spécifiquement alloué, à savoir la « salle des profs ». Ils estiment celle-ci trop petite et ne pouvant accueillir tout le monde en même temps. Cette salle est constituée de cinq espaces (entourés en vert dans la fig.32). L'espace principal (C108) est équipé de six ilots de deux ou trois tables entourées de +/- 45 chaises. Des armoires et étagères, ainsi que des panneaux d'affichage, jalonnent les murs (fig.33). L'analyse du plan fait apparaître que cet espace correspond à celui de deux classes limitrophes fusionnées. Les fenêtres se situent aux deux extrémités de l'espace, côté cour et côté rue.

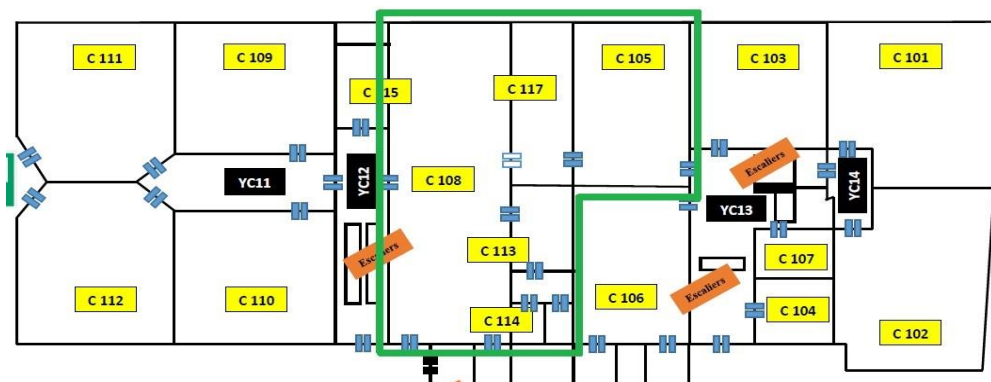


Figure 32. Salle des profs (plan), composée des espaces C108, 117, 105,

L'usage de cet espace principal est plus codifié qu'il n'y paraît. Alors qu'aucun indice ne le laisse présager, les enseignants m'informent qu'ils se sont regroupés au sein de ces ilots par affinités ou par âges. Au sein des ilots, les places peuvent être attribuées individuellement mais ce n'est pas systématiquement le cas. Un enseignant me confiait : « J'ai déjà vu un enseignant demander à un novice de bouger de sa [souligné par le chercheur] place. ». Une autre, tout en souriant : « Je n'oserais pas me promener dans cette partie-là de la salle des profs, trop éloignée de ma table. Les profs me regarderaient bizarrement ». Un prof d'option me dit d'ailleurs qu'il ne se rend jamais dans cette salle, car elle est trop petite, qu'il dispose de toutes ses affaires dans son local-classe – contrairement à ses collègues – et que, quand il est en pause, il préfère sortir du bâtiment scolaire pour « changer d'air ».

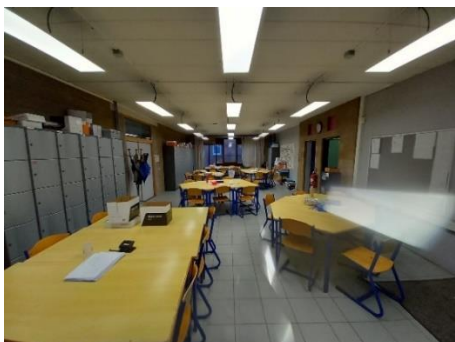


Figure 33. Salle des profs (espace principal - vue côté cour)



Figure 34. Salle "calme" (C105 - vue vers la rue)

Le second espace principal est une « salle calme » (fig.34 et local C105 sur la fig.32) où, comme son appellation l'indique, le calme est de mise pour favoriser la concentration de ses occupants. Il est composé de quatre tables entourées d'une à trois chaises. Les murs sont également jalonnés d'étagères. Mais comme le précise la direction, « c'était au départ un espace de travail silencieux, où on ne parle pas mais cet espace-là n'est plus silencieux, on arrive même plus à caser tout le monde. » Les enseignants confirment qu'il s'agit davantage de l'extension de la salle des profs plutôt qu'une salle calme.

Entre ces deux espaces principaux se trouvent un espace étroit (C117) équipé d'un de deux tables et de quatre chaises, deux ordinateurs, trois fours à micro-ondes et un frigidaire (fig.35). L'espace C113 (fig.36) est une kitchenette équipée d'un évier et d'une machine à café et d'une bouilloire. On accède aux toilettes par la kitchenette.



Figure 35. Espace-couloir C117 avec ordinateurs et frigidaire



Figure 36. Espace C113 et C114 (kitchenette et toilettes)

Plusieurs affiches sont placardées sur les deux portes d'accès à la salle des profs et qui stipulent que les élèves ne sont pas admis dans celles-ci. Certains enseignants m'ont informé des discussions qui ont déjà eu lieu concernant cette restriction d'accès imposée aux élèves, les uns souhaitant conserver une certaine intimité dans la salle des profs (« pour souffler »), d'autres souhaitant assurer une permanence auprès des jeunes.

Annexe K. Présentation de l'établissement « L'Athénée »

Bref historique et statut légal de l'établissement⁸⁶

L'Athénée est un établissement faisant partie du réseau Wallonie-Bruxelles-Enseignement. À ce titre, il est subventionné par l'Etat et est géré par pouvoir organisateur public. L'établissement est rattaché à un établissement primaire qui n'est pas située sur le même site. L'établissement a été fondé par arrêté royal en 1881 et a fusionné avec un autre établissement de la ville en 1980. Depuis 1934, l'établissement a été dirigé par treize directeurs et directrices, dont quatre depuis 2018. Le directeur actuel y occupe ses fonctions depuis trois ans.

Environnement géographique et scolaire

L'établissement se situe dans une ville abritant un peu plus de 20.000 habitants. Celle-ci est située à mi-distance entre deux villes de plus grande ampleur, capitales de leur province. Tous réseaux confondus, la ville compte une dizaine d'écoles fondamentales (maternelle et primaire), 7 établissements secondaires et 3 institutions d'enseignement supérieur. Alors qu'il se situait initialement au centre-ville, l'établissement occupe depuis 1986 de nouveaux locaux construits en bordure de fleuve, au milieu d'un quartier résidentiel peu fréquenté, à un kilomètre du centre-ville. Le terrain sur lequel il est implanté est étendu (plus de trois hectares) et arboré. Ces caractéristiques permettent un sentiment de bien-être : « C'est une école où il fait bon vivre. Donc, on a quand même... on est proche de la nature, on est quand même en dehors de la ville » (Direction). L'établissement compte également trois parkings. L'ensemble du site est clôturé mais les accès sont assez libres : aucune barrière n'est installée et aucune porte d'entrée n'est munie d'un parlophone.



Figure 37. Cour de récréation



Figure 38. Espace extérieur et terrain de sport

⁸⁶ Cette fiche de présentation a été rédigée en collaboration avec une étudiante à la maîtrise qui a également collecté la majorité des données dans cet établissement.

La photo aérienne ci-dessous (fig.39) montre le grand terrain de plus de trois hectares qui entoure le bâtiment central dans lequel se dispensent la quasi-totalité des cours. Le restaurant scolaire et le hall sportif est abrité dans un bâtiment annexe qui se situe de l'autre côté d'une petite rue fréquentée uniquement par les riverains et les acteurs scolaires.

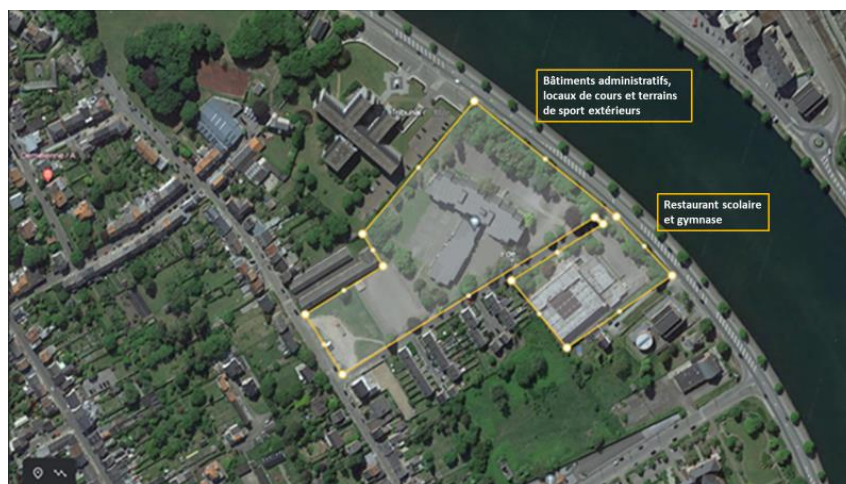


Figure 39. Image satellite (Google Earth) de l'Athénée

Identité de l'école, projets éducatif et pédagogique

Malgré de multiples demandes, nous n'avons pas pu avoir accès au projet d'établissement car aucun membre de la direction ne l'a en sa possession et il n'est pas non plus dans les archives de l'école. Cependant, le site internet de l'école prône des valeurs de « tradition » dans des infrastructures « modernes » et informe que l'enseignement qui y est dispensé permet aux élèves de suivre des études supérieures à l'université ou en haute école. Le règlement d'ordre intérieur de l'établissement reprend par contre d'autres valeurs de l'école : respect d'autrui et des infrastructures, tolérance, neutralité, politesse (p.12).

Le directeur souligne aussi que l'école est depuis toujours une école exigeante au niveau des apprentissages, voire élitiste :

De ce que j'en connais, l'établissement dans lequel je me trouve actuellement est un établissement historiquement exigeant et qui a toujours destiné ses élèves à intégrer un parcours dans l'enseignement supérieur. C'est une école d'enseignement général assez traditionnelle et donc, comme beaucoup d'autres écoles de même profil, elle a un historique et une image assez exigeante. Je m'efforce, moi, de ne pas perdre ce caractère-là tout en donnant la possibilité à tous les élèves de se développer. Je ne rechigne absolument à effectuer quelconque tri. Mais, en effet, le niveau d'exigence qui est assigné dans chaque classe ici, parfois, a pour effet de de de d'en dégoûter certains. C'est regrettable, mais malheureusement, c'est un état de fait que je constate. (L.37-45).

L'horairiste partage le même avis sur la préparation aux études supérieures : « Oh, au niveau des caractéristiques, ben je pencherais plutôt sur les caractéristiques pédagogiques. C'est une bonne école, c'est une école qui permet de d'accéder correctement aux études supérieures » (L.45-47).

Enfin, nous voyons, sur le site internet de l'école, qu'en complément des apprentissages en classe, des activités culturelles, éducatives et récréatives sont organisées tout au long de l'année.

Offre scolaire

L'établissement propose une filière de transition générale et deux de transition technique (artistique et informatique). Les cours des filières artistiques sont dispensés par les enseignants du Conservatoire (établissement public d'enseignement des disciplines artistiques) de la ville.

Public scolaire

L'indice socio-économique de l'établissement est de 16 sur une échelle de 20 (0 étant particulièrement défavorisé et 20 particulièrement favorisé). La population scolaire provient d'un milieu socioculturel plutôt favorisé même si une mixité culturelle existe au sein de l'établissement. La ville dans laquelle se trouve l'établissement comporte en effet des communautés d'origines diverses : italienne, albanaise et africaine. Le règlement d'ordre intérieur stipule d'ailleurs que « Les relations sont fondées sur le respect mutuel, quelles que soient les différences de culture ou de langue maternelle. Néanmoins, la langue véhiculaire dans l'établissement est le français » (p.1).

En 2023, l'établissement comptait 938 élèves. En 2019, elle en comptait 927. Le nombre d'élèves semble donc globalement stable. Durant l'année scolaire 2022-2023, il y avait huit classes en première année et cinq classes en sixième année. D'après la conseillère pédagogique, les élèves changent souvent d'établissement en cas de redoublement car ils reçoivent des attestations avec restriction concernant l'enseignement général. En conséquence, le pourcentage de taux de retard scolaire est faible dans cet établissement.

Équipe éducative et configuration organisationnelle

L'équipe éducative se compose de 90 professeurs pour l'école secondaire dont soixante-neuf équivalents temps plein. Sous la supervision du directeur-adjoint, chacun des cinq éducateurs (temps plein) prend en charge les élèves d'une ou deux années d'enseignement. L'équipe de direction de l'établissement se compose du directeur et du directeur adjoint qui s'occupe principalement de la discipline et des éducateurs. Ils sont assistés par une équipe administrative détaillée dans la figure 40. L'ensemble de ces membres du personnel sont à temps plein à l'école (l'horairiste complète son horaire par une charge d'enseignement).

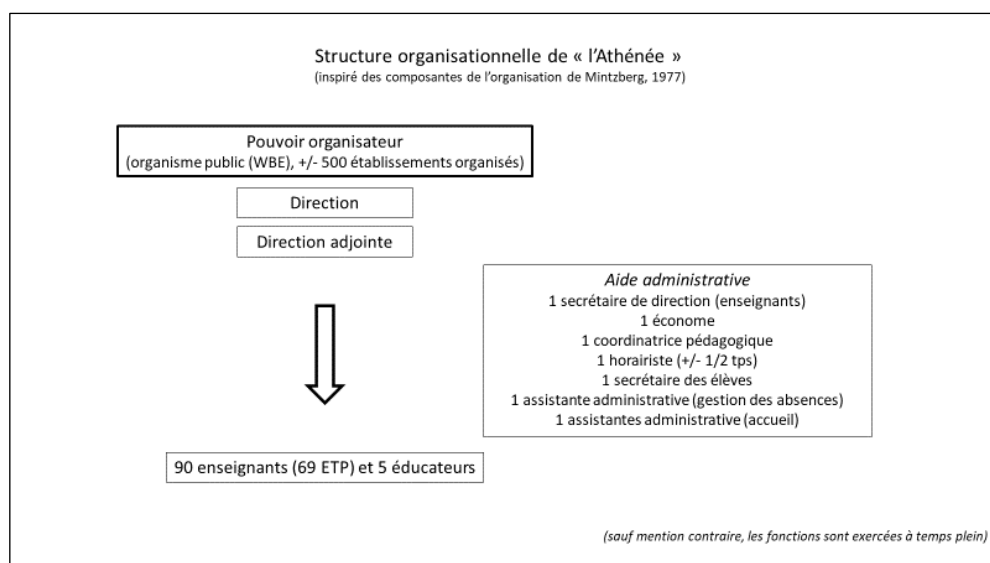


Figure 40. Structure organisationnelle de l'Athénée

Les bâtiments

Comme dit précédemment, l'Athénée occupe depuis près de 40 ans un terrain et des bâtiments construits spécifiquement en vue de l'accueillir. Le bâtiment central abrite tous les bureaux administratifs (direction, secrétariat, salle des profs, accueil...) ainsi que le Conservatoire de musique de la ville. Il est composé de trois ailes, comprenant 2 à 4 niveaux chacune. Il s'en dégage une impression générale d'espace : tous les locaux et les couloirs sont grands et spacieux. La direction nous précise d'ailleurs que la capacité des bâtiments avoisine les 1500 élèves alors que l'établissement n'en scolarise que 938. Le bâtiment n'a pas subi de transformations majeures depuis sa construction.



Figure 41. Vue extérieure du bâtiment principal



Figure 42. Un couloir reliant plusieurs locaux de cours

Les espaces réservés aux enseignants

L'Athénée met à disposition des enseignants trois locaux (en enfilade), tous abrités dans l'aile administrative du bâtiment principal, à l'écart des élèves. Deux locaux sont réservés au travail silencieux alors que le troisième est voué à des moments conviviaux entre collègues, favorisés par la présence de fauteuils et d'une kitchenette. Les trois locaux sont lumineux et les ouvertures vers l'extérieur offrent une vue sur le parc arboré. Le premier local silencieux est très spacieux et contient suffisamment d'espace et de chaises pour asseoir tous les enseignants (« C'est là qu'on mène les conseils de classe », EnsA7). Deux îlots d'une douzaine de tables chacun se situent au centre de la pièce et des tables supplémentaires sont situées le long des murs. Plusieurs ordinateurs et imprimantes sont également mis à disposition des enseignants. Le second local silencieux, plus petit, est également équipé de tables.



Figure 43. Première "salle des profs"



Figure 44. Salle de détente des enseignants

Les salles de travail sont surtout utilisées par les enseignants temporaires (qui n'ont pas encore de contrat définitif) car les enseignants définitifs se voient attribuer un local de cours : les temporaires « eux, n'ont pas de local fixe et qui doivent trouver des endroits pour travailler. C'est pas toujours facile » (EnsA1). Dès lors, les enseignants définitifs s'approprient leur local de cours (ce sont donc les élèves qui se déplacent et non les enseignants) et y installent leur bureau.



Figure 45. Bureau d'un enseignant au sein de son local de cours