

Développement professionnel enseignant et schème de l'établissement formateur : étude de cas comparative d'établissements secondaires en Belgique francophone

Teacher professional development and the training school
scheme: comparative case studies in secondary schools in
French-speaking Belgium

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.953>

Simon **Enthoven**
UCLouvain (Belgique)

Vincent **Dupriez**
UCLouvain (Belgique)

Virginie **März**
UCLouvain (Belgique)

Résumé

Après avoir souligné le développement, simultanément théorique et normatif, du schème de l'établissement formateur, cet article en étudie les modalités de déploiement au sein de deux établissements de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Une étude de cas contrastés révèle des représentations et usages très différents des mêmes préconisations, la solidité et la cohérence des cultures organisationnelles locales face aux pressions externes et, enfin, la présence manifeste d'occasions d'apprentissage externes aux établissements, au sein d'un paysage plus large d'apprentissage professionnel. Les résultats soulignent aussi une diversité d'articulations possibles entre les établissements et les occasions externes d'apprentissage pour les enseignants.

Mots-clés

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

Abstract

After outlining the theoretical and normative development of the "training school" scheme, this article examines how it has been deployed in two secondary schools in French-speaking Belgium. A comparative case study reveals very different representations and uses of the same recommendations, the strength and coherence of local organizational cultures in the face of external pressures, and finally the clear presence of external learning opportunities, within a broader landscape of professional learning. The results also highlight a diversity of possible articulations between schools and external learning opportunities for teachers.

Keywords

Teacher professional development, workplace learning, case study, teaching profession, school organization.

Introduction

Le développement professionnel des enseignants (DPE) est vu par ses promoteurs – qu'ils soient responsables politiques ou chercheurs – comme un levier incontournable pour soutenir l'apprentissage des élèves, mais aussi pour relever les défis, nouveaux et anciens, liés à l'école (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ce DPE, promu notamment dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie (Filâtre, 2020), est de plus en plus pensé et réalisé « en situation de travail ». En réaction au paradigme « traditionnel » du DPE (Stein et al., 1999) – reposant sur des dispositifs formels, individuels et ponctuels de formation en institut de formation – et à la suite de l'influence des théories néo-vygotskiennes de l'apprentissage « situé » (Lave et Wenger, 1991) et des « communautés de pratique » (Wenger, 1998)¹, l'apprentissage en situation de travail des enseignants (ASTE ou *teachers' workplace learning*) fait le pari d'un DPE collectif (avec et par les pairs) et local (dans et en fonction des spécificités de l'établissement scolaire)². L'ASTE, phénomène au cœur de cette étude, concerne une multiplicité de modalités d'apprentissage, parfois rassemblées rapidement sous le terme d'apprentissage « informel » (Eraut, 2004; Kyndt et al., 2016). Ces modalités d'apprentissage 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. Cette évolution représente une tendance lourde du DPE qui consiste à « concevoir le développement professionnel en lien étroit, voire exclusif, avec l'organisation qu'il sert » (Malet, 2009, p.108).

Ainsi, les travaux de recherche identifient un schème – mi-théorique³ et mi-normatif – d'ASTE que plusieurs auteurs appellent *l'établissement formateur* (Enthoven, 2024; Malet, 2020; Ria et al., 2015) et qui consiste à souligner le potentiel d'ASTE inhérent à l'activité et au contexte du travail enseignant. En Belgique francophone, ce schème est soutenu par plusieurs réformes, dont celle des « contrats d'objectifs » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017) qui nécessite que chaque établissement, à l'aide d'un processus participatif, se fixe des objectifs en vue d'améliorer ses résultats vis-à-vis de quelques-uns des sept objectifs généraux fixés par l'autorité centrale. Ces objectifs permettent notamment de déterminer les besoins collectifs de formation et de DPE de chaque établissement. Le travail enseignant a parallèlement été redéfini autour de cinq composantes, dont le travail collaboratif et la formation en cours de carrière, en plus du travail en classe, pour la classe et le service à l'école (Circulaire 7167). Deux périodes de travail collaboratif par semaine sont obligatoires depuis 2019 dans l'enseignement secondaire et la formation en cours de carrière prend la forme de trois jours obligatoires par an, en partie au sein de l'établissement et en partie en interétablissements.

Plus largement, au-delà de l'ASTE, le schème de *l'établissement formateur* s'inscrit dans une tendance plus large, adoptée par certains systèmes éducatifs, dont la Belgique francophone, d'autonomisation et de responsabilisation des établissements scolaires, notamment à travers des initiatives de décentralisation, de valorisation des projets d'établissement et de reddition de comptes. Dans ces systèmes, en partie inspirés par le courant de la nouvelle gouvernance publique (Maroy, 2005), l'autorité centrale confie aux établissements et aux acteurs locaux une part (parfois importante) d'autonomie et de responsabilité dans la performance globale du système éducatif (Dupriez, 2015; Maulini et al., 2016). Il en résulte une évolution de la représentation de l'établissement scolaire qui doit dorénavant être « mobilisé » (Dupriez, 2010), c'est-à-dire où les acteurs locaux (enseignants et direction) se mettent collectivement au service d'un projet pédagogique local. En ce sens, *l'établissement formateur* constitue l'écho, en matière de DPE, de la figure plus générale de *l'établissement mobilisé*.

L'établissement formateur attire donc l'attention sur l'établissement scolaire et son collectif professionnel local. Certaines recherches soulignent cependant les limites d'un tel modèle, au regard notamment du contexte actuel de globalisation de la société et d'expansion des nouvelles technologies (Dochy et al., 2021; Hargreaves, 2000; McNamara et al., 2014) qui ont favorisé l'émergence et la multiplication des ressources et opportunités de DPE, à travers notamment les communautés virtuelles (Barrère et Delvaux, 2017). Pour rendre compte de cet élargissement, comme nous le détaillerons ultérieurement, nous adoptons dans cette étude la métaphore du *paysage* (d'apprentissage professionnel), utilisée notamment par Wenger-Trayner et al. (2014) pour élargir son concept de « communauté de pratique » (Wenger, 1998) à celui de « paysage de pratique ». Cette métaphore du *paysage d'apprentissage professionnel*, qui souligne la multiplicité des communautés et ressources accessibles par chaque enseignant, gagne d'ailleurs en pertinence dans des contextes comme celui de la Belgique francophone où le travail des enseignants est clairement « multispatialisé » (Chabault et Martineau, 2018) – c'est-à-dire localisé dans plusieurs espaces et temps – et « virtualisé ».

Un point de départ de cette recherche est dès lors le constat d'une tension entre d'une part le schème de *l'établissement formateur*, valorisé par diverses réformes récentes, et des travaux de recherche soulignant l'émergence de *paysages d'apprentissage professionnel* et d'un travail enseignant multispatialisé. Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche est d'étudier les modalités de déploiement du schème de *l'établissement formateur* dans les établissements scolaires et la place occupée par l'établissement scolaire dans le contexte plus large d'un paysage d'apprentissage professionnel.

Pour mener à bien cette étude, nous précisons d'abord nos cadres théorique et méthodologique. Ensuite, deux études de cas contrastés seront présentées de façon consécutive avant d'être comparées. Les résultats seront finalement discutés.

Cadrage théorique

Apprentissage en situation de travail des enseignants et opportunités d'apprentissage

À la suite de Billett (2009), nous appréhendons l'ASTE comme une « coparticipation », 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 (OA) 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 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.

Nous considérons que les enseignants disposent de trois OA en situation de travail (Enthoven et al., 2023; Koffeman et Snoek, 2018; Meirink et al., 2007). 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 fait 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 et 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 par 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 blogues, des réseaux sociaux, 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.

Le « paysage » d'apprentissage professionnel

Nous considérons que les enseignants apprennent au sein d'un *paysage d'apprentissage professionnel*. En écho au concept antérieur de « communauté de pratique » de Wenger (1998), Wenger-Trayner et ses collègues (2014) réactualisent celui-ci dans le cadre de l'apprentissage au XXI^e siècle par la notion de « paysages de pratique » qui « se précisent à mesure que la mondialisation, la mobilité et les nouvelles technologies élargissent nos horizons et ouvrent la voie à des connexions potentielles avec différents lieux du paysage » (p. 15)⁴. Le corpus social de connaissances d'un domaine professionnel ne résiderait pas dans une communauté de pratique de praticiens, mais dans un ensemble plus complexe de communautés qui forment un *paysage* : « Les occupations professionnelles, et même la plupart des activités non professionnelles, sont constituées d'un paysage complexe de différentes communautés de pratique – impliquées non seulement dans l'exercice de la profession, mais aussi dans la recherche, l'enseignement, la gestion, la réglementation, les associations et bien d'autres dimensions pertinentes » (*idem*)⁵. L'individu, même s'il ne participe activement qu'à une ou deux communautés de pratique, fréquente d'autres communautés liées à son domaine, notamment des communautés virtuelles (réseaux sociaux, blogues...). 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 paysage 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 constituent les fondements de la communauté de pratique, 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 socioculturelle de l'apprentissage de Wenger-Trayner et al. (2014). Nous adoptons la dimension située et sociale des communautés et des paysages de pratique, mais nous élargissons le spectre à des processus d'apprentissage individuels tels que l'OA *par des sources non interpersonnelles*, qui apparaît incontournable au sein des pratiques d'ASTE des enseignants (Enthoven et al., 2024).

L'établissement scolaire : organisation à trois dimensions

Dans cette étude, nous considérons l'établissement scolaire – l'un des contextes du travail multispatialisé des enseignants intervenant dans le processus d'ASTE, comme suggéré par le modèle de la coparticipation de Billett (2009) – comme une structure organisationnelle articulant des dimensions matérielle, formelle et normative (Spillane et al., 2015, 2017). La dimension matérielle comprend les caractéristiques architecturales, la localisation et l'équipement des bâtiments scolaires. Elle génère ou au contraire restreint les possibilités d'interactions entre collègues (OA *par autrui*), notamment via des attributions de locaux de cours ou le confort des salles de travail. 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*). Ces trois dimensions sont étudiées conjointement pour analyser l'établissement scolaire en tant que contexte d'apprentissage des enseignants.

Cadrage méthodologique

Objectif et questions de recherche

L'objectif général étant de comprendre les modalités de déploiement du schème de l'*établissement formateur* dans le contexte d'un paysage d'apprentissage professionnel, nous formulons les questions de recherche suivantes :

- (1) Dans quelle mesure et comment les établissements scolaires (à travers leurs dimensions matérielle, formelle et normative) favorisent-ils l'apprentissage des enseignants et l'émergence d'un *établissement formateur* ?
- (2) Quelle est la place de l'établissement scolaire dans le paysage plus large d'ASTE ?

Approche méthodologique et sélection des cas

Nous avons poursuivi cet objectif de recherche en empruntant l'approche par étude de cas (Yin, 2018). Notre design méthodologique repose sur une étude de cas multiple, c'est-à-dire que notre cas est étudié dans deux contextes organisationnels afin de mettre en exergue d'abord les particularités de chaque cas, puis de repérer des convergences ou divergences entre les cas. L'étude de plusieurs cas permet ainsi d'augmenter le potentiel de transfert de nos résultats et de répondre de façon plus nuancée et éclairée à nos questions de recherche.

Le choix des établissements scolaires a été posé en fonction de critères de similitude et de contraste. Les établissements sont similaires en matière 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 matière de contraste, les établissements se distinguent 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). Les deux établissements se distinguent également par rapport à leur réseau d'appartenance⁶ : l'un est inscrit dans le réseau libre catholique, subventionné par les autorités publiques, tandis que le second est un établissement public. 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.

Le public cible de cette recherche est 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.

Outils de collecte des données

Les données sont de nature multiple (voir tableau 1) et ont été collectées entre novembre 2022 et juin 2023 dans le cadre d'un dispositif en deux phases. L'objectif poursuivi dans la première phase était d'appréhender empiriquement l'environnement de travail des enseignants. Il s'agissait 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 collecté 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 découvert⁷ (Arborio et Fournier, 2021). L'objectif poursuivi dans la seconde phase de collecte de données était de recueillir les perceptions des acteurs de l'ASTE en lien avec leurs espaces de travail. La collecte reposait sur des entretiens qualitatifs individuels et collectifs. Les entretiens semi-directifs individuels ont permis d'identifier les perceptions de la direction de l'établissement et d'un membre du personnel administratif, 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 des entretiens semi-directifs collectifs de quatre ou cinq enseignants volontaires par établissement sur base de la technique de photo-élicitation (Rose, 2016)⁸. Ils ont permis d'établir les perceptions (des enseignants expérimentés) de l'ASTE et de leur établissement scolaire en tant que lieu d'apprentissage.

Tableau 1

Corpus des données collectées

	Sainte-Félicie	Athénée
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

Étapes analytiques

Après la collecte des données, nous avons procédé à plusieurs étapes analytiques, en débutant par une analyse intracas suivie d'une analyse intercas (Miles et Huberman, 1994). L'analyse intracas a d'abord consisté à suivre une procédure de codage des multiples données (entretiens, photos, documents). Nous sommes passés par un codage ouvert, axial et sélectif (Strauss et 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 (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons procédé à la collecte et à l'analyse des données du premier cas avant de collecter 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 de trouver 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, une analyse approfondie intracas et une analyse intercas.

Résultats

Sainte-Félicie

Le contexte organisationnel : articulation des trois dimensions

À Sainte-Félicie, établissement appartenant au réseau d'enseignement « libre » catholique, la direction répond à la promotion de l'*établissement formateur* par un renforcement de la composante collective du travail de ses enseignants. Elle affirme :

Oui, avec [l'instauration des heures] de travail collaboratif, c'est clair que ça contribue à la réflexion, ça leur permet de grandir professionnellement. Certains y trouvent beaucoup, ça les enrichit, d'autres un peu contre leur gré, mais en tout cas, ça fait avancer.

Le contexte matériel de Sainte-Félicie s'avère problématique en matière d'interactions entre enseignants (l'espace de travail collectif est réduit et bruyant; l'unique « salle des profs » compte 30 places assises pour plus de 110 enseignants). En réponse, 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 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 »), 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 les enseignants à assister à des formations à l'extérieur durant les heures scolaires pour ne pas laisser les élèves sans enseignant.

L'ASTE vu par les enseignants

D'après les enseignants, bien que les dimensions formelle et normative soient vues comme favorables à l'OA par *autrui* (les collègues), les interactions ne sont pas favorisées par la dimension matérielle tant les lieux paraissent exigus et bruyants. Pour autant, ils disent interagir, et ce, dans une multiplicité de contextes : contextes informels (à la salle des profs, dans les couloirs), dans des contextes formels (durant les heures de travail collaboratif notamment) et dans des contextes privés et en ligne (« Après ça se poursuit sur les réseaux sociaux, c'est H24 »). Cela dit, l'analyse met en exergue la volonté des enseignants d'« innover », de « se renouveler », d'« être original ». Cela se fait notamment par le suivi de formations, la lecture de revues ou manuels spécialisés, mais, avant tout, par la consultation de ressources virtuelles (OA *par des sources non interpersonnelles*) telles que des influenceurs pédagogiques ou des sites internet, accessibles en permanence : « Ça peut être à tout moment, même hors scolaire, pendant les vacances ou en soirée ». *De facto*, les ressources virtuelles régissent en partie le contenu des interactions entre collègues, voire entrent en concurrence :

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. 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... 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.

L'Athénée

Le contexte organisationnel : articulation des trois dimensions

À l'Athénée, établissement appartenant au réseau public « Wallonie-Bruxelles Enseignement », les enseignants sont orientés vers un ASTE individuel, éloigné du schème de l'établissement formateur. Ceci s'observe par un discours normatif de la direction axé sur l'autonomie et la responsabilité individuelle et l'absence de règles formelles, de normes (de travail collaboratif par exemple) ou de leaders intermédiaires qui inviteraient à l'interaction. La direction assume : « 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 ». L'autonomie des enseignants est donc valorisée, comme le précise cet enseignant : « 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 ». En outre, en ce qui concerne la dimension matérielle, même si les trois grandes salles (de travail, de réunion et de détente) réservées aux enseignants dans l'établissement sont propices à des interactions tant formelles qu'informelles entre enseignants, la norme d'attribution d'un local de classe à chaque enseignant définitif encourage davantage un travail individuel. Ces espaces privatisés sont par ailleurs fortement appréciés par les enseignants (les enseignants temporaires, « eux, n'ont pas de local fixe et doivent trouver des endroits pour travailler. C'est pas toujours facile »).

L'ASTE vu par les enseignants

Mis à part vis-à-vis de l'OA par *l'expérience pédagogique* (« La base, c'est la classe... C'est vraiment le terrain, voilà. »), la logique d'ASTE des enseignants (encouragée par la direction) semble être de se tourner vers « l'extérieur », de « bouger » pour se « aller se nourrir », saisissant des opportunités *par autrui* ou *par des sources non interpersonnelles* telles que des sites internet, des conférences, des salons, des ressources virtuelles ou encore des formations de longue durée. Un enseignant précise d'ailleurs apprécier ces ressources externes, car il ressent une concurrence entre collègues directs : « [les formations], c'est des moments où justement il n'y a pas de parti pris... Les échanges sont plus cordiaux, plus sains qu'entre collègues directs. Il n'y a pas de "ah, mais moi, je fais ça" ».

Une enseignante résume la perception générale de l'ASTE à l'Athénée : « 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... ».

Comparaison

Les deux établissements étudiés présentent une articulation contrastée de leurs dimensions organisationnelles en matière d'ASTE. L'Athénée présente une articulation qui favorise un ASTE centré sur l'individu et plutôt éloigné 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 semblent valorisées par les enseignants pour qui l'établissement scolaire est « secondaire » en matière d'ASTE. 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 peu favorable, 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 de 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 trouve certaines pratiques et représentations similaires. En effet, l'OA *par l'expérience pédagogique* fait consensus dans les deux contextes. Toutes les personnes interrogées ont mentionné les interactions avec les élèves comme une OA incontournable et pertinente. De même, quel que soit l'environnement organisationnel, les besoins exprimés par les enseignants expérimentés en matière d'ASTE apparaissent en partie 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) et *par des sources non interpersonnelles* (internet, des ouvrages spécialisés, des salons pédagogiques...).

Cependant, les données montrent une différence entre les établissements sur le plan 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 occupent clairement une place privilégiée en matière

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. En effet, plusieurs enseignants ont évoqué notamment : le partage entre collègues des ressources extérieures trouvées (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. En ce sens, les ressources extérieures saisies par les enseignants profitent en partie aux collègues et à l'établissement.

Discussion

La présente étude empirique avait pour objectif de comprendre les modalités de déploiement du schème de l'*établissement formateur* dans le contexte d'un paysage d'apprentissage professionnel. À cet effet, nous avons mené une étude de cas auprès des enseignants expérimentés de deux établissements scolaires contrastés. 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 le lien entre les pratiques d'ASTE des enseignants et les caractéristiques de leur établissement scolaire (question de recherche 1), la notion de *paysage d'apprentissage professionnel* et le rôle qu'y joue l'établissement scolaire (question de recherche 2) et enfin, les spécificités des enseignants expérimentés.

Tout d'abord, que peut-on dire du lien entre les pratiques d'ASTE des enseignants interrogés et les caractéristiques de leur établissement scolaire ?

Un premier constat se situe sur le plan de la diversité de ces contextes organisationnels au sein d'un système éducatif caractérisé par une même « infrastructure éducative »⁹ (Spillane et al., 2015). Ce contraste 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 Belgique francophone à cet égard (dans le contexte d'une décentralisation historique du système scolaire). Toutefois, notons ici l'influence que peut avoir le réseau d'enseignement – auquel appartient chacun des deux établissements (réseau libre catholique pour Sainte-Félicie et réseau officiel pour l'Athénée) – sur la structure et la culture organisationnelles des établissements. En tant qu'« identité catégorielle » (Dupriez et Wattiez, 2016), c'est-à-dire une macro-identité qui colore l'infrastructure éducative, le réseau d'enseignement participe certainement à la construction des structures et des cultures organisationnelles locales, mais on ne peut pour autant les confondre totalement. De nombreuses recherches ont en effet mis en évidence la diversité au sein de chacun des réseaux et une identité axiologique de réseau largement affaiblie (Tay et al., 2021).

Cela 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. À l'Athénée, les conditions matérielles favorables sont davantage mises au service de routines organisationnelles individuelles que collectives. À 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 (Lisahunter et al., 2011; Nicholson-Smith, 1991) qui envisage l'espace comme caractérisé et investi par des normes sociales tout autant, voire davantage, que par des dimensions physiques.

Un deuxième élément de discussion est la notion de *paysage d'apprentissage professionnel* et la place qu'y occupe l'établissement scolaire. 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 blogues internet, des ouvrages et même des proches (conjoint ou enfants) – considérées comme autant d'OA. Cet appel vers l'extérieur pourrait être interprété comme contraire à la figure de l'*établissement formateur* (centrée sur le postulat de la primauté 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 (2014) ont appelé «le paysage de pratique» et que nous avons rebaptisé dans cette étude en tant que *paysage d'apprentissage professionnel*. La notion de paysage de pratique peut en effet être vue comme une réponse aux critiques adressées aux 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) et par des pratiques d'ASTE très individuelles (certainement à l'Athénée) plutôt que collectives au sein de l'établissement.

Nos données soulignent que l'établissement scolaire et la communauté locale ne sont pas absents 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 un premier «cercle» d'ASTE (pour reprendre un terme employé

par une enseignante et signifiant l'enseignant et sa classe) et les collègues (deuxième cercle potentiel) 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 un 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 deuxième (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 (2014), à Sainte-Félicie, il semble bien y avoir la possibilité d'une « rencontre » des trajectoires individuelles au sein de l'établissement, ce qui les rend en partie collectives et donc congruentes avec la notion d'*établissement formateur*.

Enfin, le troisième élément que nous voudrions souligner dans cette discussion est le fait que les enseignants expérimentés présentent un profil particulier en matière 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 matière 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 représenter l'OA prioritaire pour les enseignants. En tant que praticiens réflexifs (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 (le premier cercle, l'enseignant et ses élèves).

Cela 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 collectées dans cette recherche indiquent que cette volonté de renouvellement implique un regard particulier sur l'établissement scolaire, 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 (deuxième cercle), il est toutefois peu valorisé dans les discours « de faire comme les collègues ». Certains enseignants interrogés remettent en question le travail collaboratif, car « beaucoup de choses existent » en dehors de l'établissement et « qu'on ne va quand même pas réinventer la roue ». 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 d'« extériorité », et ce, dans une perspective non déficitaire (März et Van Nieuwenhoven, 2020). Si cette tendance à vouloir « sortir » de l'établissement a été observée dans les deux établissements 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 bénéficier *in fine* de ces apprentissages externes, même si cela semble dépendre fortement de l'initiative des enseignants eux-mêmes.

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

Le défi réside dès lors dans le fait de parvenir à articuler toutes ces ressources externes à l'établissement scolaire – ou, selon les termes développés 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, *in fine*, de rendre l'établissement « formateur ». 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 importants dans ce processus.

Sous le prisme des politiques éducatives et des conceptions du développement professionnel des enseignants, relevons enfin que, si nos données ne reposent que sur deux établissements, elles s'additionnent à d'autres (Ambler, 2016; Engvik, 2014) pour souligner à quel point l'apprentissage des enseignants, et en tout cas celui des enseignants expérimentés, mérite d'être pensé à une échelle beaucoup plus large que celle de leur établissement. La notion de paysage d'apprentissage professionnel nous semble à cet égard mériter d'être promue non seulement dans l'espace scientifique, mais aussi comme une référence pour penser, en matière de politiques éducatives, le développement professionnel des enseignants. Ici aussi, l'enjeu majeur dépasse sans doute la reconnaissance des trajectoires individuelles d'apprentissage, mais pose la question de leur articulation avec les espaces et les projets collectifs au cœur des systèmes éducatifs.

Notes

¹ Notion davantage médiatisée par la notion de « communauté d'apprentissage professionnelle » (Dionne et al., 2010; Labelle et al., 2020)

² Nous considérons l'ASTE comme une forme ou modalité de DPE, ce dernier étant un phénomène plus global.

³ Ce schème est défini succinctement par Ria et ses collègues (2015) comme « un nouvel espace de formation et de professionnalisation des enseignants » (p. 15).

⁴ « *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* » (Wenger-Trayner et al., 2014, p. 15).

- ⁵ « *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* » (Wenger-Trayner et al., 2014, p.15).
- ⁶ Les systèmes scolaires belges francophone et néerlandophone fonctionnent historiquement en « réseaux » d'enseignement, c'est-à-dire des regroupements d'écoles qui partagent une identité commune basée initialement sur les piliers de la société. Alors que l'on distingue généralement le réseau « libre » (représentant en grande majorité des écoles catholiques) du réseau « officiel » (représentant les écoles organisées par des pouvoirs publics), toutes ces écoles, quel que soit leur réseau d'appartenance, sont financées par l'État, avec des contributions très semblables à l'exception du financement des bâtiments scolaires.
- ⁷ Annonce collective faite par la direction pour alerter de la présence du chercheur et de son objectif de recherche.
- ⁸ 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.
- ⁹ Entendue 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.

Références

- 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>
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2021). *L'observation directe* (5^e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-observation-directe--9782200631246.htm>
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Chabault, D. et Martineau, R. (2018, juin, 6-8). *Les formes de contrôle dans les organisations multi spatialisées : post-bureaucratie ou persistance de la bureaucratie ?* XXVII^e Conférence Internationale de Management Stratégique. Montpellier, France.
- Dionne, L., Lemyre, F. et 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>
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. et Van den Bossche, P. (2021). *Theories of workplace learning in changing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003187790>
- 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.4645>
- Dupriez, V. et Wattiez, R. (2016). Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires. Dans H. Draelants et X. Dumay (dir.), *Les écoles et leur réputation* (p. 85-102). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.4000/ries.5775>
- 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>
- Enthoven, S. (2024). *L'apprentissage professionnel de l'enseignant. De l'établissement formateur au paysage d'apprentissage professionnel* [thèse de doctorat non publiée]. UCLouvain.
- Enthoven, S., März, V. et Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104-224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023>
- Enthoven, S., Dupriez, V. et März, V. (2024). Où et comment les enseignants continuent-ils à apprendre leur métier ? Postures et trajectoires au sein d'un « paysage d'apprentissage professionnel ». *Revue française de pédagogie*, 223(2), 129-148. <https://doi.org/10.4000/12vdg>

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019, 3 juin). Circulaire n°7167 : 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
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*.
- 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. Dans Ph. Bance et J. Fournier (dir.), *Éducation et intérêt général*, (p.217-239). PURH
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D. et 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>
- Koffeman, A. et 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>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. et 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>
- Labelle, J., Leclerc, M. et Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 651(1), 155-170. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0155>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lièvre, P., Bonnet, E. et Laroche, N. (2016). XXI. Etienne Wenger. Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage. Dans T. Burger-Helmchen, C. Hussler et P. Cohendet (dir.), *Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité* (p. 427-447). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.burge.2016.01.0427>
- Lisahunter, T. R., Tinning, R., Flanagan, E. et 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>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K. et 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>
- 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. Dans L. LeVasseur, R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 39-63). Presses de l'Université Laval.
- 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>
- März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions* (p. 61-85). PUQ. <https://doi.org/10.7202/1081482ar>
- Maulini, O. et Progin, L. (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. ESF.

- McNamara, O., Murray, J. et Jones, M. (2014). *Workplace learning in teacher education*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C. et 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>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Nicholson-Smith, D. (1991). *The production of space*. Blackwell Publishers Limited.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck.
<https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4^e éd.). Sage.
- Spillane, J. P., Hopkins, M. et 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., Shirrell, M. et 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. et 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.
<https://doi.org/10.17763/haer.69.3.h2267130727v6878>
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Tay, D. N. K., Cattonar, B., Bouhon, M. et Dupriez, V. (2021). Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ? *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, (127).
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/63423>
- Tardif, M., Borges, C., et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck.
<https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>
- Uwamariya, A. et 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>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. et Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315777122>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6^e éd.). Cosmos corporation.

Pour citer cet article

Enthoven, S., Dupriez, V. et März, V. (2025). Développement professionnel enseignant et schème de l'établissement formateur : étude de cas comparative d'établissements secondaires en Belgique francophone. *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.953>