

Faculté de psychologie et des sciences  
de l'éducation  
Ecole d'éducation et de formation  
Master en sciences de l'éducation

**APPRENTISSAGE EN SITUATION DE TRAVAIL DES  
ENSEIGNANTS :**

- 1) Quelles sont les opportunités d'apprentissage dans lesquelles s'engagent les enseignants expérimentés en situation de travail ?*
  
- 2) Quel est le rôle de l'établissement scolaire face à ces engagements ?*

Auteure: Dejaegher Clara-Lou

Promoteur: Dupriez Vincent

Accompagnateur: Enthoven Simon

Lectrice: Roland Nathalie

Année académique 2021-2022

Master en Sciences de l'Education, finalité formation d'adultes



## REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à remercier notre promoteur monsieur Dupriez ainsi que monsieur Enthoven, notre co-promoteur et accompagnateur, pour leur implication dans la réalisation de ce mémoire ainsi que pour leur disponibilité, leur soutien, leur bienveillance et leur précieuse collaboration. Leurs conseils nous ont été très utiles tout au long de cette année académique afin de réaliser ce travail de recherche.

Nous tenons ensuite à remercier plus particulièrement Mélodie de nous avoir suivie, accompagnée et soutenue durant ces trois années à la FOPA alors qu'elle l'avait déjà fait durant nos trois années de régentat. Nous n'oublions pas également de remercier tout particulièrement Jérôme Denis avec lequel nous avons formé un trio des plus formidable. Nous remercions aussi Alexandre et Sophie avec lesquels depuis deux ans nous formons un sous-groupe très soudé qui nous a permis de surmonter les difficultés rencontrées et d'être fière du travail accompli ensemble tout en ayant l'occasion de passer des moments très agréables durant la réalisation de ce master en sciences de l'éducation. N'oublions pas les « belettes », sous-groupe avec lequel nous avons beaucoup travaillé et partagé cette expérience à la FOPA.

Nous avons également une grande pensée pour notre compagnon, Steves, dont le soutien a été indéfectible durant ces trois années, ainsi que nos enfants Camille et Nathan, pour lesquels nous avons été moins présente mais qui ont compris que « l'Ecole » avait une place importante dans la vie quotidienne de leur maman.

Nous souhaitons également remercier toutes les personnes – parents, famille, amis, collègues, ... - qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire. Nous devons reconnaître que nous avons bénéficié de beaucoup de soutien autour de nous.

Enfin, nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont accepté de participer à nos entretiens et d'ainsi contribuer pleinement à la récolte de données de ce travail de recherche.



## **TABLE DES MATIÈRES**

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 7  |
| Chapitre 1 : Problématique et contextualisation .....   | 9  |
| Chapitre 2 : Cadrage théorique .....  | 14 |
| 2.1 Apprentissage et développement professionnel .....  | 14 |
| 2.2 « L'apprentissage au et par le travail » (Workplace learning) .....                                 | 14 |
| 2.3 L'établissement scolaire et le système scolaire, lieu et situation de travail des enseignants ..... | 19 |
| Chapitre 3 : Question de recherche et méthodologie .....  | 22 |
| 3.1 Dispositif de collecte des données .....  | 22 |
| 3.1.1 L'entretien compréhensif .....  | 23 |
| 3.1.2 Le public cible.....  | 24 |
| 3.1.3 Le guide d'entretien .....  | 26 |
| 3.1.4 Description des conditions des entretiens menés .....   | 28 |
| 3.2 Démarche d'analyse .....  | 29 |
| 3.3 Réflexion critique sur le dispositif méthodologique .....   | 31 |
| Chapitre 4 : Résultats .....  | 33 |
| 4.1 Types d'opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien .....                               | 34 |
| 4.1.1 Apprentissage par l'expérience pédagogique.....   | 34 |
| 4.1.2 Apprentissage par sources non-interpersonnelles .....   | 40 |
| 4.1.3 Apprentissage par autrui .....  | 42 |
| 4.1.4 Combinaison de différents types d'opportunités d'apprentissage .....                              | 45 |
| 4.2 Apports mentionnés par les enseignants de leurs apprentissages professionnel au quotidien.....      | 47 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.3 Place de l'établissement scolaire dans ces opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien ..... | 49  |
| Chapitre 5 : Discussion .....  | 54  |
| 5.1 Synthèse des résultats.....  | 54  |
| 5.2 Discussion des résultats.....  | 56  |
| 5.3 Limites de nos résultats .....   | 59  |
| 5.4 Perspectives.....  | 60  |
| 5.5 Réflexion pratique.....  | 61  |
| Conclusion .....   | 63  |
| Références bibliographiques .....  | 65  |
| Annexes.....   | 72  |
| Annexe 1 - Consentement .....  | 72  |
| Annexe 2 - Tableau présentant les principales caractéristiques des personnes interviewées.....               | 73  |
| Annexe 3 - Guide d'entretien.....  | 78  |
| Annexe 4 – Tableaux premiers classements/premières analyses.....   | 83  |
| Annexe 5 – Catégorie, sous-catégories et codes .....   | 105 |

## **INTRODUCTION**

Cela fera déjà dix ans à la rentrée scolaire prochaine que nous sommes enseignante de français et de religion catholique dans l'enseignement secondaire inférieur. Cette expérience professionnelle nous a permis de prendre conscience que le métier d'enseignant est loin d'être monotone et qu'il nous offre quotidiennement des occasions de nous réinventer ou encore de changer bien que l'on puisse se sentir relativement expérimentée.

De plus, nous avons pu nous rendre compte que le métier d'enseignant est en train de changer et d'évoluer à la suite de décisions politiques telle que le Pacte pour un enseignement d'excellence (PPEE) par exemple. Ainsi, notre travail se doit d'être davantage collaboratif avec nos pairs afin d'assurer un objectif premier : la réussite de tous nos élèves.

Par ailleurs, afin de développer et d'acquérir de nouvelles compétences, nous avons entrepris il y a trois ans un master en sciences de l'éducation à l'Université Catholique de Louvain. Dans le cadre de ce cursus, nous avons eu l'occasion de réfléchir et d'analyser les différentes évolutions régulatrices et sociétales de notre métier d'enseignant.

C'est pourquoi nous avons souhaité investiguer notre terrain de pratique professionnelle et choisi de nous intéresser à l'apprentissage des enseignants expérimentés en situation de travail lorsque nous avons eu l'opportunité de nous regarder plus avant à une problématique particulière dans le cadre de la réalisation de ce mémoire.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le chapitre un expose la problématique qui a donné lieu à cette recherche. Le chapitre deux présente les concepts et les cadres théoriques que nous avons sélectionnés afin de mener notre travail de recherche. Dans le chapitre trois, nous formulons nos questions de recherche, nous expliquons le dispositif de collecte des données et la démarche d'analyse que nous avons mise en œuvre afin de tenter d'y répondre. De plus, nous menons une réflexion critique sur le dispositif méthodologique que nous avons mis en place dans le cadre de ce travail de recherche.

Dans le quatrième chapitre nous présentons les différents résultats de la recherche que nous avons menée sur base des entretiens réalisés. Enfin, le chapitre cinq commence par rappeler nos principaux résultats. Ensuite, nous discutons de ceux-ci et des limites que nous avons identifiées dans le cadre de cette recherche ainsi qu'une ouverture à de nouvelles perspectives. Nous terminons ce chapitre en proposant des réflexions pratiques avant de conclure notre mémoire.

## **CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTUALISATION**

Le système éducatif belge francophone a connu diverses évolutions importantes au cours de ces dernières décennies. Auparavant, le système scolaire adoptait une double logique qui a été mise en évidence par Bidwell (1965) : une première, qualifiée de bureaucratique par les règles et normes qui régissent l'organisation du système scolaire et une seconde, professionnelle, fondée sur l'autonomie pédagogique laissée aux enseignants une fois ceux-ci dans leurs classes (Dupriez, 2015). Cette double logique a basculé vers une logique « post-bureaucratique » du système éducatif à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, bousculant l'équilibre traditionnel entre les logiques bureaucratiques et professionnelles (Dupriez, 2015). En effet, ce nouveau modèle « post-bureaucratique » favorise formellement un accroissement de l'autonomie des établissements scolaires tout en érodant l'autonomie professionnelle des enseignants qui ont vu apparaître ces dernières années un développement des évaluations externes dans une logique de reddition de comptes (*accountability*), de responsabilisation et de pilotage par les résultats (Maroy, 2005). Ce nouveau mode de régulation du système éducatif questionne la confiance traditionnellement accordée aux professeurs et l'autonomie qu'on leur laisse.

A cela, s'ajoute une évolution sociétale du métier d'enseignant qui est la conséquence de l'évolution du public scolaire (massification et diversification) (Cattonar & Maroy, 2002), de l'individualisation de l'enseignement (primo-arrivants, aménagements raisonnables), de l'arrivée des nouvelles technologies et de la technopédagogie (Mishra & Koehler, 2006), de la multiplicité des missions de l'école telles que l'instruction, la citoyenneté, la socialisation, l'épanouissement, etc. (Cattonar & Maroy, 2002), ...

Par ailleurs, l'évolution des modes de régulation engendre des pressions sur la situation de travail des enseignants. D'une part, des pressions pour des situations de travail plus collectives au sein de l'organisation scolaire notamment via le travail collaboratif des enseignants (Derouet & Duterq, 1997 ; Maroy, 2006 ; Tardif & Lessard, 1999 cités dans Ria, 2016); et d'autre part, des pressions pour des situations de travail plus collectives avec des agents extérieurs tels que des conseillers pédagogiques par exemple. Tout cela provoque des changements dans le travail des enseignants.

L'un de ceux-ci est l'apparition d'un nouveau modèle de professionnalité de l'enseignant (Cattonar & Dupriez, 2019) qui est promu au travers de différentes politiques éducatives, notamment dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce nouveau modèle valorise une meilleure efficacité du travail des enseignants en les responsabilisant davantage et en adoptant une logique de reddition de comptes au travers des épreuves externes obligatoires par exemple. De plus, depuis le 14 mars 2019, un décret 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, entré en vigueur le 1<sup>er</sup> septembre 2019, définit clairement les cinq composantes de la charge de travail des enseignants de l'enseignement obligatoire. Il s'agit du travail en classe, du travail pour la classe, du service à l'école et aux élèves, de la formation en cours de carrière et du travail collaboratif.

Ce nouveau modèle de professionnalité enseignante va notamment provoquer l'abandon progressif du portrait de l'enseignant-artisan (Pratte & Rury, 1991 cités dans Brichaux, 1997) isolé dans sa classe, qui pratique indépendamment de ses pairs (Spillane, 2017). Dès lors, le fait que l'enseignant travaille seul dans sa classe entraîne un faible « *travail partagé* » (Borgès & Tardif, 2009), tant au sein de l'organisation (entre collègues) qu'avec des agents extérieurs à l'établissement scolaire. Cette vision du travail enseignant suggère donc une approche « *expérientielle* » (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984) de l'apprentissage qui sera développée dans le chapitre suivant de ce travail de recherche : l'enseignant apprendrait seul, dans sa classe, au travers de ses propres expériences d'enseignement.

Cette évolution se fait au profit du modèle du praticien réflexif « capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats » (Cattonar & Maroy, 2002, p. 6). La finalité pour l'enseignant, d'agir en tant que praticien réflexif, est de tirer des leçons de son expérience afin de les réinvestir dans le futur en améliorant ses pratiques ou en les anticipant.

De plus, « la dimension collective jouerait un rôle non négligeable dans le développement de la capacité réflexive d'un individu » (Correa Molina, Collin, Chaubet & Gervais, 2010, p. 144). L'apprentissage professionnel ne serait dès lors plus basé uniquement sur l'expérience individuelle mais aussi sur les capacités à interagir avec autrui (pairs, experts,

acteurs externes...). Ces interactions permettent l'acquisition d'un langage et d'outils communs, un travail innovant avec ses pairs, une prise de recul réflexif à la suite de sa pratique, etc.

En outre, l'apprentissage professionnel des enseignants se déroule en deux temps. Dans un premier temps, il a lieu avant l'entrée en fonction (par exemple, dans le cas des enseignants, la formation *initiale*). Dans un second temps, il se fait en cours de carrière, par exemple, lors de la formation *continue*.

Or, depuis plusieurs années déjà, l'apprentissage professionnel en cours de carrière semble évoluer dans divers métiers : la formation « formelle » n'est plus considérée comme l'unique possibilité d'apprentissage. En effet, le travail quotidien (*au et par le travail*) est une source importante d'apprentissage par la mise à jour de compétences, par les interactions avec les collègues mais aussi par les activités de travail en elle-même (Bourgeois & Durand, 2012). De nombreuses recherches s'y sont déjà intéressées et nous apportent différents éclairages sur cette thématique étant donné que l'efficacité des dispositifs de formation continuée est contestée. En effet, le transfert d'apprentissages de la formation à la pratique quotidienne est très limité (Burke & Baldwin, 1999). Au niveau quantitatif, certains chercheurs (Tough, 1999 cité dans Cristol & Muller, 2013) illustrent l'apprentissage professionnel avec la métaphore d'un iceberg dont la partie émergée serait l'apprentissage par la formation formelle (10 à 15%) et la partie immergée l'apprentissage *au et par le travail* (de 85 à 90%).

D'ailleurs, lorsqu'on s'intéresse plus particulièrement à l'apprentissage professionnel des enseignants, on se rend compte qu'ils préfèrent l'apprentissage « au et par le travail » à l'apprentissage en situation de « formation » (Van Eekelen et al, 2006). Selon eux, ces activités d'apprentissages sur le lieu de travail seraient plus pertinentes vis-à-vis de leurs besoins et plus efficaces en termes d'acquisition de *connaissances*. Ainsi, les enseignants affirment apprendre plus et mieux par la pratique sur le terrain qu'en allant en formation.

Si nous nous basons sur les résultats de ces dernières recherches concernant l'apprentissage au et par le travail des enseignants, il nous semble intéressant de nous interroger plus avant sur ce que recouvre l'apprentissage au et par le travail. Il s'agit d'un

courant de recherche anglo-saxon étayant le fait que l'apprentissage peut se réaliser en situation de travail. L'intérêt de ce courant est d'analyser comment les processus d'apprentissages se développent dans ce contexte particulier.

Il nous paraît dès lors important de nous interroger quant à la « situation de travail » des enseignants. Certains chercheurs délimitent le travail de l'enseignant à ses heures en classe car le travail de classe est considéré comme la base du métier d'enseignant (OCDE, 2017), puisque c'est là que se trouve le cœur de la pratique professionnelle. Cependant, au vu des évolutions du métier, il nous paraît évident qu'en dehors des heures face à sa classe, l'enseignant doit réaliser un certain nombre de tâches liées à son métier telles que la préparation de ses cours, les corrections, la participation à des conseils de classe, à des réunions pédagogiques, à des concertations avec ses collègues, au travail collaboratif... Amigues (2009) souligne ainsi « l'intérêt de considérer l'activité des enseignants comme doublement partagée, entre le temps et l'espace ainsi qu'entre les autres professionnels » (p. 12). Dupriez (2015) rappelle que « Le travail collectif est également présenté comme une ressource-clé pour la coopération entre enseignants et leur développement professionnel. » (Dupriez, 2015, p. 77) au sein des établissements scolaires de la FWB.

Par ailleurs, ces situations de travail que nous venons d'évoquer prennent place dans un certain environnement, le lieu de travail. Or, bien que le lieu de travail des enseignants soit principalement leur(s) établissement(s) scolaire(s), il ne s'y limite pas. En effet, le travail enseignant ne se circonscrit pas à ses heures de cours en classe face à ses élèves. Ainsi, les enseignants travaillent au sein de leur école en-dehors de leurs heures de cours mais également à leur domicile ou encore en ligne comme cela s'est fait durant la crise de la COVID-19. Dès lors, nous nous posons la question des frontières de la situation de travail des enseignants.

C'est pourquoi, ce travail de recherche s'intéresse à l'apprentissage *au et par le travail* des enseignants en tenant compte des évolutions régulatrices et sociétales importantes qui ont provoqué des changements au niveau de la pratique du métier d'enseignant. Ainsi que les récents bouleversements liés à la pandémie de la COVID-19 qui ont modifié profondément ces deux dernières années les frontières du travail enseignant. Nous nous intéressons à l'influence de ces changements dans l'exercice du métier enseignant. En

outre, ces évolutions nous amènent à interroger les frontières du travail des enseignants ainsi que leurs modalités d'apprentissage *au et par le travail*. Nous souhaitons donc découvrir comment les enseignants réagissent dans la situation de travail dans laquelle ils se trouvent et choisissent ou non de s'engager dans des apprentissages en situation de travail. Autrement dit, nous cherchons à déterminer ce que les enseignants considèrent comme pertinent ou non dans leur apprentissage professionnel quotidien. Nous nous intéressons plus particulièrement aux différentes dimensions de la situation de travail des enseignants afin de déterminer comment elles interviennent dans les affordances saisies par les enseignants. De plus, nous souhaitons, à partir des représentations de divers enseignants de l'enseignement secondaire exerçant dans des établissements scolaires variés, découvrir comment l'établissement scolaire, en tant qu'organisation, peut soutenir l'apprentissage professionnel de ces enseignants puisque celui-ci leur est bénéfique en tant que praticien réflexif.

## **CHAPITRE 2 : CADRAGE THÉORIQUE**

Afin de répondre à la problématique exposée dans le premier chapitre de ce travail de recherche, nous commencerons par développer le concept d'apprentissage ainsi que celui de développement professionnel afin d'en clarifier le sens qu'ils recouvrent dans ce mémoire. Ensuite, nous développerons l'apprentissage en situation de travail (*workplace learning*). Dans ce champ, nous nous intéresserons plus particulièrement au modèle de co-participation développé par Billett (2004). Par ailleurs, nous présenterons également l'organisation scolaire puisque celle-ci est indissociable de la situation de travail des enseignants. Pour cela, nous ferons référence aux théories des organisations.

### **2.1 APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

Il nous paraît nécessaire d'expliquer les concepts d'apprentissage et de développement professionnel afin que nous sachions ce qu'ils recouvrent dans le cadre de cette recherche.

Feyfant (2015) considère que : « Quel que soit le secteur professionnel, le développement professionnel s'envisage au premier chef dans le lieu d'exercice de ce métier. » (Feyfant, 2015, p.21). Or, Imants (2002), affirme : « L'apprentissage et le développement professionnel sont étroitement liés, parfois considérés comme interchangeables » (Imants, 2002, p. 719). De fait, le développement professionnel est «la chaîne d'expériences formelles et informelles d'apprentissage depuis la formation initiale jusqu'à la sortie de la profession» (Clement & Vandenberghe, 2000, p. 97). Cette dernière citation montre qu'il n'y a pas tant de différence entre apprentissage et développement professionnel. Plusieurs chercheurs plaident d'ailleurs pour utiliser le terme générique d'apprentissage professionnel («*professional learning*») plutôt que de parler distinctement de développement professionnel et d'apprentissage (informel). C'est pourquoi, dans la suite de ce travail de recherche, il sera question d'apprentissage professionnel plutôt que de développement professionnel des enseignants.

### **2.2 « L'APPRENTISSAGE AU ET PAR LE TRAVAIL » (WORKPLACE LEARNING)**

Bourgeois & Mornata (2012), considèrent que plusieurs courants de recherches permettent à l'heure actuelle de relier l'apprentissage et le travail. Nous retenons plus

particulièrement dans le cadre de ce mémoire le courant anglo-saxon de l'apprentissage au et par le travail (*workplace learning*) qui : « consiste à examiner comment les mécanismes généraux de l'apprentissage opèrent dans ce contexte particulier qu'est la « place » de travail » (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 33).

Concernant ce courant de l'apprentissage au et par le travail, il y a un consensus sur ses origines, tant cognitives (néo-piagésiennes) que situées (néo-vygotskiennes) (Bourgeois & Durand, 2012). En outre, c'est un courant majeur de l'apprentissage en situation de travail qui vise à examiner comment les processus d'apprentissages opèrent dans ce contexte particulier, quelles sont les caractéristiques de l'environnement de travail qui influent sur ces processus et comment optimiser les environnements de travail afin de les rendre les plus formatifs possible.

Lorsqu'on s'intéresse à l'apprentissage en situation de travail, il est important de clarifier ce que l'on entend par « situation ». Les chercheurs du *workplace learning* ne s'intéressent que très peu à la formation initiale ou à la formation continue en dehors de la situation de travail, même s'ils ne hiérarchisent pas les apprentissages en formation ou en situation de travail, en contexte « formel » ou « informel ». En effet, dans le *workplace learning*, il est toujours question d'apprentissage, que l'on soit dans un apprentissage formel (un dispositif d'accompagnement d'un enseignant novice par un enseignant plus expérimenté par exemple) ou informel (questions et réponses entre deux collègues dans la salle des profs au sujet de la nouvelle plateforme de l'école par exemple). Par ailleurs, le terme de *workplace* (lieu de travail) n'est finalement pas le plus adéquat par rapport à ce qu'il recouvre réellement (Bourgeois & Durand, 2012). L'intérêt n'est pas tant sur le lieu mais sur la situation de travail, voire l'activité de travail. En effet, pour un représentant commercial par exemple, la question de son lieu de travail est complexe. Nous avons choisi de nous interroger sur cette même question par rapport au métier d'enseignant.

Comme nous l'avons dit précédemment, nous nous intéressons plus particulièrement dans ce travail de recherche au modèle théorique de la « co-participation » proposé par Billett (2004) qui s'inscrit dans le courant du *workplace learning* et qui comprend deux composantes essentielles : la pratique de travail (les activités et les lieux, à gauche sur le schéma ci-dessous) et l'individu (à droite sur le schéma ci-dessous).

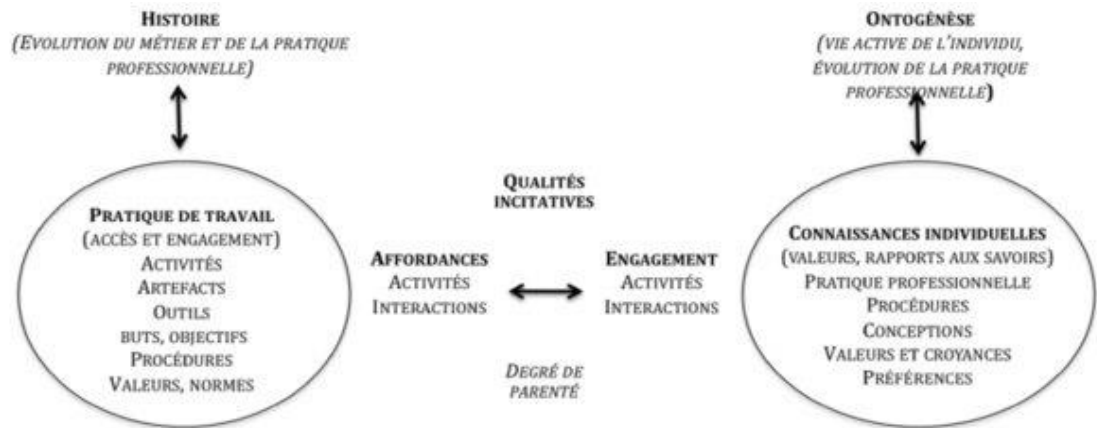


Figure 1 Modèle de la co-participation (Billett, 2004)

La situation de travail, suivant ses caractéristiques contextuelles, met à disposition du travailleur des opportunités d'apprentissage (appelées « affordances » par Billett, 2004) et celui-ci saisit ou non ces affordances suivant ses affinités et ses caractéristiques individuelles. En ce sens, il y a bien co-participation.

Ces affordances (activités professionnelles ou opportunités d'apprentissage) contribuent à l'apprentissage et la plupart des apprentissages relatifs au travail sont le résultat spontané de l'activité professionnelle quotidienne. Bien que toute activité professionnelle ne contienne pas le même potentiel d'apprentissage (effectuer un travail à la chaîne par exemple), Billett (2004) distingue deux types d'affordances. Premièrement, la guidance directe qui renvoie aux interactions directes entre les travailleurs, souvent entre novices et travailleurs plus expérimentés. Cette guidance directe concerne tant l'explicitation de connaissances plus conceptuelles que de pratiques et procédures concrètes. Deuxièmement, la guidance indirecte se retrouve dans l'environnement tant social que physique du lieu de travail. Les travailleurs peuvent en effet être en interaction indirecte entre eux (environnement social, on observe l'autre, on entend des conversations) mais aussi avec des objets ou artefacts contenus dans l'environnement physique (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, ces pratiques de travail sont le résultat d'une « histoire » collective qui a fait évoluer la profession et les caractéristiques d'exercice de celle-ci.

Néanmoins, il ne suffit pas qu'il y ait des affordances pour qu'il y ait apprentissage (Billett, 2004). En effet, il faut que le travailleur y ait accès et qu'il décide de s'y engager. Ainsi, 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 (Billett, 2004). Par ailleurs, il faut que l'individu fasse preuve d'agentivité pour apprendre. Il reste seul maître de son engagement dans les affordances proposées (« co-participation »). C'est la valeur et la signification qu'il attribue à ce qui lui est offert qui va déterminer la façon dont il va s'engager dans les affordances. Des facteurs personnels tels que les priorités (pécuniaires, intellectuelles...) ou les centres d'intérêts ainsi que les valeurs et croyances (autonomie, relations sociales, ...) interviennent dans le degré d'engagement des individus. En termes d'apprentissage en situation de travail, l'agentivité des individus est donc double (Billett, 2004).

Par ailleurs, 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 (Billett, 2004). La hiérarchie, des sous-groupes plus ou moins formels, des relations individuelles, vont contribuer ou contrarier l'accès aux affordances suivant des enjeux individuels ou collectifs. Cependant, 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.

Ce modèle de co-participation de Billett (2004) nous paraît être le plus pertinent dans le cadre de cette recherche pour différentes raisons. Premièrement, il ne formalise pas tant le lieu de travail que la situation ou l'activité de travail : ce qui est pertinent pour questionner les frontières du travail enseignant. Deuxièmement, il permet de formaliser l'apprentissage comme une combinaison de facteurs (processus) individuels et contextuels : l'apprenant doit s'engager dans l'opportunité d'apprentissage fournie par l'environnement de travail. Ainsi, certains environnements de travail suscitent davantage l'engagement de leurs enseignants dans l'apprentissage. Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons à ces facteurs individuels et contextuels qui permettent de créer l'engagement dans l'apprentissage au quotidien.

Enfin, avant d'en arriver à identifier les multiples affordances (opportunités d'apprentissage) que les enseignants rencontrent dans l'exercice quotidien de leur métier, nous allons nous intéresser à une recherche actuelle à ce sujet. Enthoven et al., (soumis) a réalisé, dans le cadre de sa thèse, une étude méta-ethnographique afin de déterminer ce que la recherche actuelle sur l'apprentissage en situation de travail des enseignants dit sur les processus d'apprentissages des enseignants en situation de travail et sur les dimensions contextuelles de ces processus. Les résultats de son étude montrent que les enseignants apprennent principalement au travers de trois *activités-processus* : par l'expérience pédagogique, avec et/ou par autrui et par des sources non-interpersonnelles. De plus, ces trois *activités-processus* s'enracinent dans des contextes de travail qui dépassent largement l'organisation scolaire (l'établissement scolaire) en tant que lieu de travail. Une recherche précédente a démontré des résultats similaires quant à l'apprentissage en situation de travail des enseignants. Ainsi, Lauzon (2002), abouti, au terme de sa recherche, à identifier trois modalités d'apprentissage de la profession par les professeurs au collégial (professeurs québécois enseignants à des jeunes adultes réalisant des études pré-universitaires) : l'apprentissage par la pratique, l'apprentissage par l'interaction et l'apprentissage formel. Lauzon (2002) définit l'apprentissage par la pratique comme étant une combinaison entre l'action et la réflexion, autrement dit expérimenter dans sa pratique et y réfléchir. Concernant l'apprentissage par l'interaction, elle dit qu'il s'agit principalement des apprentissages effectués en interaction, avec des collègues ou avec des élèves. Quant à l'apprentissage formel, la chercheuse avance qu'il est moins présent que l'apprentissage informel et davantage utilisé dans une logique de développement disciplinaire (lié à la matière enseignée) des enseignants. Pour cela, les enseignants réalisent des formations reconnues ou non et effectuent des recherches ou des lectures personnelles. Enfin, selon Lauzon (2002) et Enthoven et al., (soumis), plusieurs modalités d'apprentissage peuvent se retrouver dans certaines situations vécues par les enseignants interrogés.

## **2.3 L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET LE SYSTÈME SCOLAIRE, LIEU ET SITUATION DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS**

Tout d'abord, si nous nous intéressons aux apprentissages en situation de travail des enseignants en nous référant au modèle théorique de la co-participation proposé par Billett (2004), il nous paraît pertinent de nous intéresser plus avant au lieu de travail des enseignants. En effet, selon Billett (2004), l'environnement de travail ne permet pas un accès égal aux opportunités d'apprentissage (affordances) bien que cela ne soit pas figé et puisse évoluer. Or, lorsqu'on parle de l'environnement de travail des enseignants, on fait référence à l'établissement scolaire (il peut y en avoir un ou plusieurs) dans lequel il exerce son métier. Cependant, nous ne devons pas oublier que les établissements scolaires sont des organisations qui peuvent fonctionner différemment selon leur projet d'établissement respectifs par exemple, ce qui influence la situation de travail des enseignants. C'est pourquoi, le fait de caractériser ce qui se passe au sein d'une organisation (c'est-à-dire un établissement scolaire) va permettre de mieux comprendre l'articulation de ce cadre théorique avec celui de l'apprentissage *au et par le travail* (*workplace learning*) développé précédemment mais aussi de questionner les frontières du travail des enseignants au travers de celles de son organisation ou encore du système scolaire auquel il appartient.

Nous allons nous intéresser aux recherches déjà menées autour de cette question de frontières des organisations. Une conclusion apparue à la suite de ces recherches est que l'organisation n'est pas une entité délimitée, fermée (Friedberg, 1993) qui agit en toute indépendance de son environnement : c'est un « système ouvert » (Scott, 1992 cité dans Chiapello & Gilbert, 2013). En effet, on constate que ses frontières sont poreuses. Ce « système ouvert » évolue dans un environnement que certains chercheurs appellent « champ organisationnel » (Scott, 1992 cité dans Chiapello & Gilbert, 2013), composé de toutes les autres organisations liées à ce champ. Ce « champ organisationnel » contribue à forger les modèles d'action et les comportements qui prédominent dans les organisations qui en font partie en exerçant des pressions de trois types, dans une perspective néo-institutionnaliste (Dupriez, 2015).

Premièrement, les pressions régulatrices qui sont les plus visibles et les plus formelles. Ce sont des règles, des lois, des impératifs légaux, ... Par exemple, il faut respecter certaines

règles si l'on veut continuer à bénéficier de subventions. Ce sont donc les pressions extérieures à l'organisation.

Deuxièmement, il y a les pressions normatives, moins explicites et moins visibles que les précédentes, qui sont des normes et des valeurs partagées qui vont avoir valeur d'injonctions imposées par le collectif et qu'il faut respecter pour rester légitime au sein de l'organisation.

Troisièmement, il y a les pressions cognitives qui sont les plus abstraites. Elles consistent en des conceptions naturalisées et définissent comment penser et percevoir dans le champ organisationnel. Ces conceptions ne sont pas remises en question et paraissent inéluctables.

Par ailleurs, ce champ organisationnel n'a pas de frontières délimitées non plus et est composé d'acteurs « du système » mais aussi d'acteurs « hors-système » (Coburn, 2005) qui influent également sur ce qui se passe dans les organisations. Les acteurs du système peuvent par exemple être des individus ou des organisations qui participent à la gouvernance de l'enseignement, du système scolaire (ministre, administration, réseaux...). Quant aux acteurs « hors-système », ils peuvent par exemple être les organisations à buts lucratifs (éditeurs, fournisseurs de services), les organisations professionnelles (mouvements professionnels) ou encore, les organisations sans but lucratif (universités, ASBL). Tous ces acteurs hors-système vont influencer au travers des différentes pressions citées précédemment ce qui se passe à l'intérieur de l'organisation.

Enfin, nous pouvons constater que les frontières de l'organisation scolaire sont floues. Dans le cadre de ce mémoire, nous devons donc nous interroger sur les relations entre l'enseignant et son établissement scolaire (c'est-à-dire son organisation), mais aussi entre l'enseignant et le système scolaire (c'est-à-dire son champ organisationnel). Ce dernier est composé des relations entre l'enseignant et ses élèves par exemple (appartenant au système) ainsi que des relations entre l'enseignant et les fournisseurs de services (étant hors système). De plus, il ne faut pas oublier la prise en compte des relations entre l'enseignant et la société dans son ensemble.

L'objet de cette recherche est de nous intéresser aux opportunités d'apprentissage professionnel que les enseignants rencontrent dans leur situation de travail. Pour cela, nous devons regarder ce qu'il se passe à la fois à l'école c'est-à-dire au sein de leur établissement scolaire mais aussi en-dehors de ce dernier. En effet, certains établissements scolaires disposent d'espaces et/ou de temps consacrés à l'apprentissage en situation de travail de leurs enseignants, d'autres pas. Par ailleurs, certains enseignants travaillent et apprennent dans d'autres contextes qu'au sein de leurs établissements scolaires pour diverses raisons. Enfin, tous les enseignants font partie d'un champ organisationnel plus vaste qui est le système scolaire, influençant au travers des diverses pressions expliquées ci-dessus, leur environnement de travail.

### **CHAPITRE 3 : QUESTION DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE**

En prolongement de la problématique présentée dans le chapitre un et des cadres théoriques développés précédemment, l'objectif de notre mémoire sera de répondre aux questions de recherche suivantes :

- 1) *Quelles sont les opportunités d'apprentissage dans lesquelles s'engagent les enseignants expérimentés en situation de travail ?*
- 2) *Quel est le rôle de l'établissement scolaire face à ces engagements ?*

Pour y répondre, nous allons présenter dans ce chapitre le dispositif méthodologique que nous avons choisi de mettre en œuvre dans le cadre de cette recherche. Nous commencerons par présenter le dispositif de collectes de données en précisant l'instrument de récolte de données que nous avons employé (l'entretien compréhensif), le public cible de cette recherche, la construction du guide d'entretien utilisé ainsi qu'une description des conditions dans lesquelles nos entretiens ont été menés. Ensuite, nous poursuivrons en explicitant notre démarche d'analyse des données, une fois celles-ci récoltées, afin d'explicitier la méthode que nous allons employer pour analyser celles-ci dans la suite de ce travail de recherche. Enfin, nous mènerons une réflexion critique sur le dispositif méthodologique que nous avons appliqué afin de cerner les limites de ce travail de recherche.

#### **3.1 DISPOSITIF DE COLLECTE DES DONNÉES**

Nous tenons tout d'abord à préciser que ce mémoire s'inscrit dans une thèse doctorale réalisée par Simon Enthoven comprenant trois études empiriques. La première est une recherche méta-ethnographique de cinquante-et-une études qualitatives sélectionnées afin de formuler un schéma interprétatif d'un phénomène, une ligne argumentaire. Ainsi, les enseignants apprennent essentiellement par trois *activités-processus* qui sont par l'expérience pédagogique, avec et/ou par autrui et enfin par des sources non-interpersonnelles. De plus, ces *activités-processus* s'enracinent dans des situations de travail dépassant largement l'organisation scolaire en tant que lieu de travail. La deuxième est une étude phénoménologique réalisée notamment dans le cadre de ce mémoire. La

troisième sera une étude de cas déterminés en fonction des résultats de l'étude précédente afin d'identifier les opportunités d'apprentissage offertes par une diversité de contextes organisationnels singuliers. L'ensemble des données recueillies par le doctorant et nous-même dans le cadre de cette recherche, pour cette deuxième étude empirique porte sur quarante entretiens compréhensifs dans une visée phénoménologique (Creswell, 2012). Cette approche (Creswell, 2012) consiste en une étude de plusieurs individus partageant l'expérience d'un phénomène en s'intéressant plus particulièrement sur ce que les participants ont en commun dans ce dernier. Cependant, ce mémoire s'appuie uniquement sur les quatorze entretiens réalisés par nous-même.

Pour traiter et explorer nos questions de recherche, nous avons opté pour une démarche de recherche qualitative étant donné que l'on cherche à découvrir « ce qui pousse à » (Blanchet & Gotam, 1992 cités dans Ramos, 2015, p. 7). Ces questions de recherche s'intéressent à des enseignants expérimentés en situation de travail afin d'appréhender les opportunités d'apprentissage professionnel que ceux-ci rencontrent quotidiennement et de comprendre le rôle de leur établissement scolaire face à leurs engagements dans ces opportunités.

Afin de recueillir les perceptions de nos interviewés pour répondre à nos questions de recherche, nous avons construit un guide d'entretien. Nous avons utilisé ce dernier dans le cadre de la réalisation d'entretiens compréhensifs selon Kaufmann (1996) afin de récolter des données pour ce mémoire. En effet, durant un entretien une conversation se crée entre le chercheur et l'interviewé dans laquelle ce dernier évoque ses conceptions, ses explications ou ses expériences vécues (Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

### **3.1.1 L'ENTRETIEN COMPRÉHENSIF**

L'entretien compréhensif, selon Kaufmann (1996), « consiste à considérer les interviewés comme des informateurs et à découvrir leurs catégories de pensée, tant pour conduire les entretiens de façon efficace que pour produire des hypothèses ». Ainsi pour Kaufmann (1996), « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 1996, p. 48).

Cardon (1996), explique que cette visée compréhensive lors de l'entretien, prônée par Kaufman dans son ouvrage, permet par ailleurs au chercheur d'instaurer avec ses interviewés un climat conversationnel afin qu'ils ne se sentent pas contraints lors de la discussion et n'hésitent pas à livrer leurs perceptions et leurs ressentis.

Cette souplesse n'en demande pas moins une grande implication du chercheur durant son entretien car comme Kaufmann (1996) le préconise, il doit parfois donner de sa personne et ne pas hésiter à émettre son opinion ou à avoir de l'empathie vis-à-vis de son interviewé afin de susciter chez ce dernier une envie de se livrer pleinement, lui permettant ainsi de récolter des informations supplémentaires. De plus, la recherche qualitative menée avec des entretiens compréhensifs permet d'accepter que des données imprévues émergent.

Nous avons donc récolté des données auprès d'enseignants expérimentés de l'enseignement secondaire afin de comprendre ce qui les motive à s'engager dans des opportunités d'apprentissage professionnel en situation de travail. La plupart des entretiens que nous avons menés se sont déroulés à distance, en visioconférence, ce qui a de nombreux avantages pour le chercheur tels que la disponibilité, le gain de temps et le confort (Soyer & Tanda, 2016). C'est en nous référant aux concepts et aux cadres théoriques développés dans le chapitre deux de ce travail de recherche que nous avons rédigé notre guide d'entretien et établi notre première grille d'analyse.

### **3.1.2 LE PUBLIC CIBLE**

Le public cible de cette recherche consiste en des enseignants en milieu de carrière. Nous avons choisi ce public car il y a un fossé dans la littérature scientifique entre les recherches s'intéressant aux enseignants en début de carrière et celles s'intéressant aux enseignants en fin de carrière. Si l'on se réfère au niveau de développement professionnel des enseignants selon Baron & al. (1996) (cités dans Uwamariya & Mukamurera, 2005), nous nous intéressons à des enseignants « compétents », sachant organiser leurs apprentissages et distinguer l'essentiel de l'accessoire, mais également à des enseignants « efficaces », utilisant davantage leur intuition et leur adaptabilité dans le rythme et la diversité de leurs apprentissages. De plus, par milieu de carrière, nous entendons observer ce qu'il se passe chez les enseignants ayant déjà développé des apprentissages quotidiens très souvent

implicites. Par ailleurs, nous pensons qu'il s'agit d'un public disposant davantage d'agentivité (faculté d'action dont dispose une personne) par rapport aux opportunités d'apprentissage car ils ont déjà acquis une expérience qui va leur permettre de saisir ou non certaines opportunités d'apprentissage et ce sont ceux qui ont le plus d'accès à ces différentes opportunités, au contraire des novices qui éprouvent peut-être plus de difficultés d'accès aux groupes informels.

Du reste, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement pour cette recherche à des enseignants travaillant dans l'enseignement secondaire car il y règne une logique disciplinaire importante et il nous paraît intéressant de mettre en perspective celle-ci avec la notion de frontière développée dans le deuxième chapitre de ce mémoire. Par ailleurs, l'enseignement secondaire est un terrain professionnel que l'on connaît car il s'agit de notre lieu de travail. C'est pourquoi, nous reviendrons ci-dessous sur les implications de ce choix de terrain d'investigation qui pourrait créer un biais de proximité du chercheur et de son sujet d'étude.

Après avoir défini le nombre d'entretiens nécessaires au nombre de quarante dans le cadre de la thèse de Simon Enthoven (dont quatorze ont été réalisés par nous-même et utilisés dans ce mémoire) afin de satisfaire à l'aspect phénoménologique (Creswell, 2012). Nous avons donc établi une série de critères afin d'avoir une certaine diversité dans nos répondants, tels que l'hétérogénéité des matières enseignées par les enseignants interviewés, leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, leur(s) niveau(x) d'enseignement, la ou les filières dans laquelle/lesquelles ils enseignent, le réseau et la province dans lesquels ils enseignent, leur formation initiale (ou si l'enseignement est une seconde carrière) et leur sexe (cf. annexe 1).

Pour pouvoir décrire l'expérience d'un phénomène (Creswell, 2012), notre recherche doit comporter un échantillon assez large (à partir de 15 individus). Plus concrètement, dans le cadre de notre mémoire, il s'agira de réaliser des entretiens compréhensifs avec un large échantillon d'enseignants du secondaire expérimentés. C'est pourquoi, nous avons veillé à réaliser des entretiens avec des enseignants du secondaire expérimentés exerçant dans des régions, des établissements, des disciplines, des niveaux et des filières différentes. L'important, comme le souligne Kaufmann (1996), « est d'éviter un déséquilibre

manifeste dans l'échantillon et des oublis de grandes catégories » (p. 41). Nous reviendrons également dans la discussion sur les catégories présentes dans notre échantillon.

Enfin, tous ces éléments ainsi que les enseignants ayant accepté de participer à nos entretiens nous ont amenés à constituer un échantillon de convenance.

### **3.1.3 LE GUIDE D'ENTRETIEN**

Les entretiens que nous avons réalisés l'ont été dans une visée de type « compréhensive » en posant des questions sur les représentations des enseignants à propos de leur apprentissage professionnel, sur la base d'un guide d'entretien structuré à partir des différents concepts et cadres théoriques mobilisés durant ce travail de recherche et développés dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

Le guide d'entretien (cf. annexe 2) que nous avons utilisé se compose de deux grandes étapes : l'une diachronique et l'autre synchronique. Au sein de ces deux grandes étapes, nous avons rédigé des questions concrètes et précises tout en gardant à l'esprit la souplesse d'un guide dans le cadre de l'entretien compréhensif comme le préconise Kaufmann (1996), « l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions » (p. 44).

Nous avons veillé à enchaîner les questions de manière logique, comme le conseille Kaufmann (1996), afin d'avoir un guide d'entretien qui soit cohérent dans son ensemble et ne déstabilise par nos interlocuteurs. C'est pourquoi notre guide d'entretien comporte six parties : l'introduction, les opportunités d'apprentissage dans la carrière, les opportunités d'apprentissage et l'engagement au quotidien, les dimensions temporelle et matérielle dans lesquelles se retrouvent les opportunités d'apprentissage du quotidien, l'accès aux opportunités et enfin, les opportunités internes et externes à l'école.

Tout d'abord, dans l'introduction de notre guide d'entretien, nous présentons à nos interviewés notre objet de recherche ainsi que la manière dont nous allons traiter les données récoltées. Nous leur avons précisé que leurs données seraient anonymisées au moyen de pseudonymes et qu'elles ne seraient accessibles qu'aux deux chercheurs

concernés durant le temps de réalisation de leurs recherches respectives uniquement. De manière générale, nous avons insisté durant chaque entretien auprès de nos interviewés sur le fait qu'ils ne devaient pas craindre de s'exprimer librement.

Ensuite, nous avons posé à nos interviewés la première grande question générale (que nous leur avons soumise auparavant afin qu'ils puissent préalablement réfléchir à leur réponse). Dans cette question préalable, nous avons demandé à nos interviewés s'ils pouvaient nous décrire entre un et trois événements (rencontres, projets, formations, collègues, outils, ...), depuis qu'ils ont décidé de devenir enseignant, qui leur ont le plus appris leur métier, qui ont nourri ou façonné l'enseignant qu'ils sont aujourd'hui. Cette première interrogation était relativement large et permettait d'engager avec l'interviewé un entretien de type conversationnel en lui demandant pour chaque événement ce qu'il en avait retiré et s'il y avait eu un avant/après, c'est-à-dire s'il avait perçu des changements depuis qu'il s'était engagé dans cette opportunité d'apprentissage. En outre, nous avons prévu des questions de relance si nécessaire pour permettre l'émergence d'aspects non spontanément développés.

Par ailleurs, la deuxième étape de notre guide d'entretien était consacrée à « l'ici et maintenant », l'étape synchronique. Il s'agissait du cœur de notre guide d'entretien qui interrogeait les enseignants expérimentés quant à leurs opportunités d'apprentissage et leur engagement dans celles-ci au cours de leur travail quotidien. Nous avons également demandé à nos interviewés ce qu'ils en ont retiré et s'il y a eu un avant/après, autrement dit s'ils ont vu une différence (dans leur pratique de classe, dans leurs relations avec leurs collègues/élèves, ...) depuis qu'ils se sont engagés dans une opportunité d'apprentissage. Là aussi, nous avons prévu des questions de relance (si nécessaire) pour permettre l'émergence d'aspects non spontanément développés.

De plus, nous avons interrogé nos interviewés sur les dimensions temporelle et matérielle afin d'identifier dans quels temps et dans quels espaces ils s'engagent dans des apprentissages en situation de travail. A cette fin, nous leur avons demandé de placer ces moments dans leur horaire de cours mais également de décrire à l'aide de qualificatifs spontanés les lieux dans lesquels ils travaillent. En effet, la situation de travail de

l'enseignant ne se limite pas à l'école dans laquelle il travaille comme nous l'avons déjà mentionné précédemment.

Puis, nous avons également interrogé nos interlocuteurs afin qu'ils nous partagent les opportunités d'apprentissage qu'ils voudraient pouvoir saisir au quotidien et ce qui les empêche de les saisir. Nous avons de nouveau prévu des questions de relance.

Nous avons aussi demandé aux enseignants interviewés si la distinction entre ressources internes et ressources externes est parlante pour eux. Nous leur avons également demandé de nous expliquer ce qu'ils pensent des opportunités internes et pourquoi selon eux, ils sollicitent des opportunités externes. Cette question devrait nous permettre de mieux cerner le rôle de l'organisation scolaire dans l'accès aux opportunités d'apprentissage de ces enseignants.

Enfin, nous avons clôturé l'entretien en remerciant à nouveau nos interlocuteurs pour leur temps et leurs réponses. Nous leur avons également demandé s'ils avaient éventuellement une interrogation, une remarque ou une suggestion à ajouter. Cette dernière question permettait de rester ouvert à une nouvelle information qui n'aurait pas été spontanément donnée mais non moins pertinente pour notre recherche.

#### **3.1.4 DESCRIPTION DES CONDITIONS DES ENTRETIENS MENÉS**

Nous avons réalisé au total quatorze entretiens dans le cadre de ce travail de recherche. Ceux-ci se sont déroulés entre le 22 janvier 2022 et le 7 mars 2022. La grande majorité de ces entretiens ont été réalisés en distanciel, seulement trois ont eu lieu en présentiel. Nous avons systématiquement laissé le choix aux personnes interviewées de réaliser l'entretien en présentiel ou en visioconférence afin que chacun puisse se sentir le plus à l'aise étant donné la persistance de la crise de la COVID-19.

Pour trouver ces quatorze enseignants de l'enseignement secondaire issus d'écoles différentes, nous avons sollicité des connaissances de nos collègues et amis afin d'éviter un biais affectif en interrogeant nos collègues directs. Nous avons remercié chaque enseignant ayant accepté de participer et nous leur avons présenté, avant de démarrer

l'entretien, la thématique générale de la recherche. Nous avons prévu une durée d'une heure pour les entretiens. Nous avons également prévenu les interviewés que l'entrevue serait enregistrée mais que leurs propos seraient utilisés uniquement dans le cadre de ce mémoire et de la thèse doctorale dans laquelle il s'inscrit. Nous leur avons précisé que leurs données seraient anonymisées au moyen de pseudonymes et qu'elles ne seraient accessibles qu'aux deux chercheurs concernés durant le temps de réalisation de leurs recherches respectives uniquement (cf. annexe1).

Au préalable, nous avons demandé à chaque enseignant de répondre à quelques questions d'ordre administratif afin d'obtenir des informations générales telles que leur ancienneté en tant qu'enseignant, leur discipline ainsi que le niveau et la filière dans laquelle ils exercent leur métier. Enfin, au début de chaque entretien, un consentement quant à l'enregistrement de celui-ci a été demandé.

Lors de chaque entretien, nous avons veillé à mettre à l'aise nos interviewés et à insister auprès d'eux quant au fait qu'il n'y avait pas de « bonnes » réponses étant donné que notre objectif était de récolter leur ressenti et leurs perceptions dans une visée compréhensive. Autrement dit, nous leur avons dit que c'était eux qui détenaient la bonne réponse. La plupart des entretiens se sont déroulés sans interruption et nous avons pu échanger dans un climat calme et serein.

Cependant, trois entretiens réalisés en distanciel ont été brièvement interrompus ainsi qu'un entretien réalisé en présentiel. Bien que ces interruptions nous aient surprise, nous ne pensons pas que celles-ci ont influencé les propos tenus par nos interviewés puisqu'ils ont continué à nous répondre de manière loquace.

### **3.2 DÉMARCHE D'ANALYSE**

Tout d'abord, durant la phase de récolte des données, puisque nous avons un nombre élevé d'entretiens à réaliser, nous avons complété au fur et à mesure un premier tableau afin notamment de classer les opportunités d'apprentissages qui nous étaient explicitées selon notre typologie de référence présentée dans notre cadrage théorique. Cette manière

peu conventionnelle de procéder nous a permis de veiller à ne pas oublier d'interroger systématiquement l'une ou l'autre dimension de notre problématique durant notre phase de récolte. De plus, elle nous a permis par la suite de dégrossir notre travail d'analyse dans la suite de la réalisation de ce travail de recherche.

Ensuite, nous avons réalisé un travail de retranscription fidèle de nos entretiens en vue d'analyser les propos recueillis dans ceux-ci. Cette démarche d'analyse s'est réalisée en plusieurs phases.

Premièrement, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons procédé à un classement de l'ensemble de nos données dans un premier tableau d'analyse que nous avons complété au fur et à mesure de notre récolte de nos données, au départ des différents cadres et concepts théoriques auxquels nous nous référons dans ce mémoire (cf. annexe 4). Cependant, cette manière de procéder ne correspond pas à un codage au sens traditionnel du terme.

Deuxièmement, nous avons commencé un travail de codage semi-inductif des entretiens, comme le préconise Creswell (2012) afin que les propos recueillis prennent sens au travers de multiples « codes » que nous avons triés pour les réduire et les regrouper lorsque cela était possible. Ainsi, le choix de nos codes a été réalisé avec nos propres mots pour ensuite être rapproché des cadres théoriques et des concepts mobilisés. Les codes ainsi conçus nous ont permis d'analyser le contenu de chaque entretien avec une méthodologie plus claire et plus efficace, en sélectionnant les informations pertinentes pour notre recherche. (cf. annexe 5).

Enfin, nous avons réalisé une analyse horizontale de nos entretiens afin de répondre à notre questionnement de recherche en comparant les propos recueillis avec nos cadres et concepts théoriques. Pour cela, nous mettrons en évidence les verbatim que nous avons sélectionnés pour illustrer les propos pertinents, récurrents, contradictoires et convergents que nous retrouvons dans notre grille d'analyse, comme le préconise Kaufmann (1996).

### **3.3 RÉFLEXION CRITIQUE SUR LE DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE**

Tout d'abord, la recherche qualitative en général, comme nous avons eu l'occasion de l'apprendre dès notre premier cours de traitement de données qualitatives (März, 2020), n'est pas uniquement une recherche qui ne s'appuie pas sur des données chiffrées. En effet, cette démarche s'inscrit davantage dans la manière particulière dont elle conçoit son objet d'étude afin de le comprendre. Dumez dit qu'« une recherche qualitative repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment » (Dumez, 2011, p. 56). Or, dans le cadre de cette recherche, il est bien question de chercher à comprendre pourquoi et comment les enseignants expérimentés s'engagent dans des opportunités d'apprentissage au quotidien, mais aussi comment l'établissement scolaire joue un rôle face à ces engagements, à travers la réalisation d'entretiens compréhensifs permettant de recueillir leurs perceptions. C'est pourquoi nous sommes confortés dans notre choix de dispositif méthodologique ainsi que dans notre choix d'instrument.

Ensuite, concernant la validité de cette recherche qualitative, nous devons nous interroger afin de déterminer si le chercheur a effectivement observé ce qu'il croit avoir observé (März, 2020). En effet, son objectif est de démontrer la crédibilité et l'authenticité de ses découvertes. Pour cela, nous avons établi un guide d'entretien sur base des concepts et cadres théoriques développés dans le chapitre précédent et liés à notre questionnement sur l'apprentissage en situation de travail des enseignants expérimentés, ce qui nous permet de penser que nous allons bien investiguer la thématique annoncée et ainsi ne pas perdre de vue notre objectif de recherche.

Par ailleurs, nous avons évoqué précédemment que le terrain de nos recherches était également notre terrain professionnel, l'enseignement secondaire ordinaire, ce qui pourrait causer un biais de proximité du chercheur. Ainsi, nous risquerions de nous identifier à nos répondants. A ce sujet, Gouirir (1998), a mené une recherche sur un terrain connu à savoir la cité dont elle est originaire. Elle y a utilisé son expérience commune avec ses enquêtés comme une ressource lui permettant d'acquérir les propos et la confiance de ceux-ci tout en adoptant une distanciation progressive qui lui a permis de devenir étrangère à son milieu (Gouirir, 1998). C'est pourquoi, le fait de nous positionner comme chercheuse et de vouloir, à travers notre analyse des données, les objectiver, nous

permet de penser que nous pourrions nous distancier de notre terrain professionnel investigué tout comme Gouirir. Ainsi, bien que Kaufmann (1996) préconise une « proximité » entre l'intervieweur et l'interviewé, nous devons garder constamment à l'esprit que nous agissons en tant que chercheur. Nous avons dû durant nos entretiens mettre à l'aise nos interlocuteurs afin qu'ils n'hésitent pas à nous livrer leurs ressentis en veillant à adopter un ton conversationnel durant l'entretien sans pour autant les influencer. Il s'agit d'un équilibre à trouver car nous sommes avant tout en quête d'informations nous permettant de répondre à notre questionnement de recherche.

Enfin, au sujet de notre échantillon, nous avons pu interroger quatorze enseignants qui travaillent tous dans des établissements scolaires différents, enseignent dix disciplines scolaires différentes à des niveaux et dans des filières différentes. Cela nous conforte dans l'idée d'avoir réalisé une recherche phénoménologique (Creswell, 2012) ayant une diversité d'enseignants et de contextes d'enseignement.

## **CHAPITRE 4 : RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse des données que nous avons récoltées auprès de quatorze enseignants expérimentés issus de quatorze établissements scolaires différents présentant différentes caractéristiques particulières (cf. annexe 2) dans le but de répondre à nos deux questions de recherche présentées dans le chapitre précédent.

Pour cela, nous commencerons par présenter les différents types d'opportunités d'apprentissage professionnel dans lesquels nos quatorze enseignants s'engagent au quotidien. Nous nous sommes basés sur la typologie des processus d'apprentissage proposée par Lauzon (2002) et Enthoven et al., (soumis), que nous avons présentée dans notre chapitre théorique. Nous avons donc identifié dans les propos évoqués par nos enseignants des opportunités d'apprentissage professionnel quotidien de type apprentissage par l'expérience pédagogique, l'apprentissage par sources non-interpersonnelles et l'apprentissage par autrui. De plus, nous avons également identifié des combinaisons de différents types d'apprentissages pour un même évènement raconté par nos interviewés.

Ensuite, puisque nous nous intéressons dans ce mémoire au concept d'engagement lié au modèle de la co-participation proposé par Billett (2004), il nous paraît pertinent d'analyser les apports que les enseignants disent retirer de ces opportunités d'apprentissage professionnel quotidien. En effet, nous souhaitons comprendre pourquoi les enseignants expérimentés décident de s'engager dans certaines opportunités d'apprentissage au quotidien et pas d'autres. Nous nous interrogeons sur ce que ces enseignants considèrent comme des opportunités d'apprentissage professionnel pertinentes à leurs yeux et pour quelle(s) raison(s).

Enfin, nous terminerons ce chapitre en présentant les perceptions que nous avons recueillies chez nos interviewés au sujet des opportunités d'apprentissage professionnel internes dont ils bénéficient dans leur quotidien au sein de leur établissement scolaire respectifs. De plus, nous présenterons également leurs perceptions des ressources externes à leur établissement scolaire qu'ils choisissent de solliciter afin de tenter de comprendre pourquoi ils s'engagent dans celles-ci.

#### **4.1 TYPES D'OPPORTUNITÉS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL AU QUOTIDIEN**

Les quatorze enseignants que nous avons interrogés ont au minimum mentionné une opportunité d'apprentissage professionnel au quotidien (cf. annexe 3, question n°2 du guide d'entretien) dans laquelle ils se sont engagés et au maximum quatre opportunités. Cela démontre que les enseignants expérimentés que nous avons interrogés considèrent qu'ils s'engagent dans des activités d'apprentissage professionnel en situation de travail (au quotidien).

Nous avons classé les opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien que nos interviewés nous ont rapportés dans un premier tableau d'analyse (cf. annexe 4) construit sur base de la typologie des différents types d'apprentissages que nous avons explicitée dans notre cadrage théorique. Ainsi, nos répondants nous rapportent qu'ils s'engagent au quotidien dans différentes opportunités d'apprentissage professionnel. En effet, certains nous disent apprendre par l'expérience pédagogique, d'autres au travers de sources non-interpersonnelles et d'autres encore par autrui. Cependant, lors de notre analyse, nous avons également remarqué des combinaisons de plusieurs types d'apprentissage dans certains évènements qui nous ont été relayés.

##### **4.1.1 APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE**

L'apprentissage par l'expérience pédagogique regroupe tous les apprentissages réalisés par les enseignants au travers de leur pratique de classe par essais et erreurs, par expérience, par expérimentation mais aussi grâce à leur réflexion et analyse de leur pratique professionnelle quotidienne.

Au sujet des opportunités d'apprentissage par l'expérience pédagogique, nous avons distingué dans les propos de nos interviewés qu'elles étaient suscitées durant leurs heures de cours en classe, à la suite de l'utilisation de matériel et d'outils numériques, à la suite de demandes particulières de leurs élèves et lors de sorties scolaires. Ce classement sera ensuite discuté afin de dégager les ressemblances et les différences entre ces opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien par l'expérience pédagogique.

La majorité des enseignants expérimentés que nous avons interrogés déclarent apprendre au quotidien par l'expérience pédagogique. Pour certains, cela se produit durant l'exercice quotidien de leur métier alors que pour d'autres, des changements de contextes sont à l'origine de ces opportunités d'apprentissage. Nous pensons que cela peut s'expliquer par le fait que le travail en classe des enseignants constitue le cœur de leur métier.

Premièrement, certains enseignants interrogés déclarent apprendre quotidiennement durant leurs heures de cours avec leurs élèves. En effet, ils nous expliquent que durant celles-ci, ils apprennent au quotidien lorsqu'ils organisent une activité ponctuelle telle qu'une heure de cours ouverte aux futurs élèves de première secondaire ou encore une rencontre avec un auteur en classe dans le cadre d'un cours de français, comme l'explique l'enseignante 32 : « *Justement, aujourd'hui, on a eu un événement ponctuel, c'est-à-dire que j'ai fait lire un livre de science-fiction à mes élèves de rhéto et aujourd'hui on a accueilli l'auteur en classe.* » (Enseignante 32). Par ailleurs, ils nous disent aussi apprendre durant leurs heures de cours avec leurs élèves lors d'évènements ayant lieu chaque semaine. Ainsi, pour certains, c'est lorsqu'ils dispensent plusieurs cours différents au sein d'une même classe, c'est à l'occasion d'une heure d'étude dirigée chaque mardi avec un petit groupe d'élèves, d'une heure de tutorat qui a lieu chaque semaine avec la classe dont l'enseignant est titulaire mais également durant les ateliers du jeudi après-midi organisés dans leur établissement scolaire à la suite de la mise en place de périodes de cours de quarante-cinq minutes au lieu des cinquante habituelles. Il en va de même pour l'enseignante 35 qui nous dit durant son interview que cette année scolaire, ces nouvelles attributions d'heures en « labo » lui servent d'apprentissage quotidien car cela lui permet d'enseigner à un petit groupe dans un laboratoire équipé de beaucoup de matériel. C'est donc l'occasion pour elle de proposer à ses élèves de nouvelles expériences comme des dissections et de mettre en pratique la théorie vue au cours. Elle précise que les labos se déroulent dans un cadre différent d'un contexte de cours « normal », lui permettant de nouer une relation différente avec ses élèves.

*Les labos, c'est vachement bien parce qu'on a des petits groupes d'élèves et les élèves sont hyper motivés et en fait, c'est vraiment les sciences. On fait des*

*dissections et du coup, ça rappelle un peu que le métier, ce n'est pas que de la théorie et des exercices. Je trouve que c'est vraiment chouette d'avoir ce rapport là avec les élèves. On a aussi un rapport différent avec eux que quand ils sont tous ensemble en classe, où on doit vraiment hyper canaliser et être beaucoup plus strict. Et voilà, il n'y a pas de place à beaucoup de liberté parce que j'ai une heure ou deux par semaine avec eux. Donc on ne va pas commencer à s'éparpiller. Mais là, en labo, c'est bien parce que je peux plus les découvrir. Et voilà, c'est vraiment chouette. Donc quand je vois plus leurs personnalités. (Enseignante 35)*

De plus, d'autres enseignants nous expliquent apprendre au quotidien durant leurs heures de cours lorsqu'ils doivent s'adapter à un public hétérogène ou encore à un contexte de travail différent. Ainsi, certains enseignants déclarent devoir s'adapter aux troubles de développement de leurs élèves ou au rythme de travail de leurs élèves. L'enseignante 30 nous explique par ailleurs devoir s'adapter lorsqu'elle prend conscience que sa leçon ne fonctionne pas comme elle l'espérait et décide donc parfois de changer ce qu'elle avait prévu.

*Ou une leçon qui ne marche pas aussi. Tiens, je vois que la leçon ne prend pas. Qu'est-ce que je fais ? Est-ce que j'insiste pour faire comprendre qu'un truc commencé, c'est un truc terminé ? Ou bien est-ce que je dis OK, c'est bon, laisse tomber, on va faire autre chose. (Enseignante 30)*

Pour l'enseignante 33, elle nous explique avoir dû s'adapter à un changement de contexte de travail à la suite des conséquences du contexte sanitaire liée à la COVID-19. En effet, elle nous fait part de son apprentissage quotidien à s'adapter, que ce soit à l'hybridation et au nouvel horaire qu'elle a suscité avant les congés d'hiver ou encore les changements d'horaire et d'organisation à la suite de l'absence de plus de cinquante pourcents du personnel à la rentrée de janvier 2022 dans son établissement scolaire.

*Deux semaines avant les vacances, on passait en distanciel, en hybridation. La direction a pris le parti de refaire tous les horaires pour 15 jours, en mettant en avant les cours d'option, parce que mes élèves allaient arriver à leurs épreuves en janvier. (...) À partir de la mi-décembre, je n'ai plus été à l'école, donc ce que j'ai appris, c'est à faire du distanciel, mais je le fais aussi depuis deux ans. Donc là, disons que ce que ça m'a appris, c'est qu'il fallait travailler dans le rush parce qu'il faut très vite avoir fait des dossiers, les avoir préparés parfois à l'avance. Maintenant, deux ans plus tard avec la pandémie, en sachant que d'une semaine à l'autre, on peut nous faire complètement changer le quotidien de l'école, j'ai des dossiers qui sont prêts à envoyer à la photocopieuse pour leur donner, courir partout et les avoir enfin visuellement et leur dire ce qu'ils vont devoir faire parce que mes élèves n'ont pas tous un PC et ne vont pas tous se connecter. (Enseignante 33)*

Deuxièmement, certains enseignants que nous avons interrogés déclarent apprendre par leur pratique de classe en utilisant les nouvelles technologies numériques qui sont à leur disposition ou qu'ils ont découvertes. Ainsi, il s'agit pour certains d'utiliser une plateforme ainsi que des équipements numériques présents dans leur établissement scolaire durant leurs heures de cours avec leurs élèves afin d'avoir une meilleure organisation, de faciliter les échanges avec les élèves via la plateforme, d'aider un élève absent à se remettre en ordre, de proposer des exercices répondant aux demandes de leurs élèves et de leurs parents d'individualiser les exercices, de créer des vidéos et générer des QR code pour les rendre accessible à leurs élèves ou encore d'utiliser « Learningapps » afin de créer des activités mais aussi de bénéficier de celles qui ont été créées par des pairs pour ensuite les utiliser en classe avec leurs élèves. En outre, l'enseignant 38, nous dit utiliser du matériel numérique tel qu'un projecteur, un TBI, un mini PC... afin de pallier le fait qu'il n'y a pas de laboratoire dans son établissement scolaire et également peu de

matériel permettant de réaliser des expériences scientifiques. Cet équipement lui permet donc par exemple de diffuser des vidéos d'expériences à ses élèves comme il le mentionne :

*Tout ce qui est maintenant les nouvelles technologies. Parce que là, maintenant, l'école a l'avantage de pouvoir s'équiper en projecteurs et TBI. Donc, là aussi, ça fait un peu évoluer les pratiques. Et moi, ça m'arrange parce qu'en sciences, on n'a pas beaucoup de matériel, on n'a pas de labo chez nous, par exemple. (...) Mais le fait d'avoir des projecteurs, ça me permet de facilement montrer des petites vidéos, des animations que je faisais pas spécialement avant non plus. Et là, maintenant, j'ai un mini PC que je trimballe avec moi, qui pèse 100 grammes, que je branche directement et rapidement. Je peux leur montrer quelque chose parce que j'ai préparé à l'avance ou même parfois, ben j'y pense sur le coup et donc hop on fait une petite recherche internet et ils regardent ça ensemble. Une petite vidéo de 2 minutes 3 minutes. Pas besoin de plus et ça permet de leur montrer quelque chose ou répondre à une question. (Enseignant 38)*

Troisièmement, d'autres enseignants que nous avons interrogés nous disent apprendre au quotidien plus particulièrement des demandes des élèves durant leurs cours. Ainsi, ils déclarent qu'ils essaient dans la mesure du possible de répondre aux demandes de leurs élèves tandis que l'enseignant 37 déclare plutôt apprendre à la suite du refus de ses élèves de s'engager dans la lecture d'un livre dans le cadre de son cours de français par exemple.

*« Par exemple, pour les livres en français, tu travailles toujours avec des refus de lecture, même quand l'élève lit. » (Enseignant 37)*

Quatrièmement, quelques enseignants nous expliquent que l'organisation et la réalisation de sorties scolaires avec leurs élèves sont des opportunités d'apprentissage quotidien. Il s'agit des sorties au musée, au théâtre ou encore dans le centre-ville de Bruxelles. Pour

eux, bien que ces sorties scolaires soient avant tout liées à leur discipline scolaire, ils y voient une opportunité de sortir de l'école avec leurs élèves et de leur faire vivre des expériences qu'ils n'auraient sans doute pas vécues dans leur cadre familial. De plus, ces enseignants nous disent apprécier ces sorties car elles sont l'occasion pour eux d'apprendre de nouvelles connaissances et de les partager avec leurs élèves. Par ailleurs, l'enseignant 37 nous dit qu'il profite aussi de ces expériences culturelles pour mettre en œuvre un dialogue avec ses élèves autour de l'expérience qu'ils ont vécue : ce qu'ils ont apprécié ou non et pourquoi. Cela lui permet de travailler l'une des UAA de son cours de français par la même occasion.

*Et puis, tu vas au théâtre, ils ne sont pas du tout préparés à ça et le lendemain, tu te retrouves en direct avec eux : « C'était de la merde ! » Et je veux dire, tu n'es pas là pour ça non plus, tu vois. Même si toi t'as été désarçonné par la pièce. Moi, j'ai été déstabilisé par la pièce parce que je n'ai pas forcément accroché, mais le dialogue le lendemain avec eux m'a fait récupérer dans l'expérience d'une pièce que je n'ai pas forcément aimée plein de choses intéressantes. (Enseignant 37)*

Pour terminer, lorsque nous relevons les différentes opportunités d'apprentissage par l'expérience pédagogique que nous avons rencontrées dans les propos de nos interviewés, nous remarquons que pour la majorité d'entre eux, ces opportunités sont dues à leur quotidien d'enseignant face à leurs élèves. Cependant, nous remarquons également que pour certains d'entre eux, ces opportunités se présentent lors de changements de contextes ou d'évènements ponctuels tels que les sorties scolaires, la crise de la COVID-19, l'accueil et la rencontre d'un auteur en classe, ... Ainsi, ces changements de contextes sont l'occasion pour eux de s'engager dans des opportunités d'apprentissage au quotidien. Par ailleurs, nous remarquons que les trois premiers points que nous avons cités peuvent se regrouper lorsque les opportunités d'apprentissage par l'expérience pédagogique qui y sont expliquées ont lieu dans un contexte classique de l'enseignant en classe face à ses élèves. En effet, l'utilisation d'outils numériques ou encore l'accès aux demandes de leurs élèves a lieu dans un même contexte que durant

leurs heures de cours avec leurs élèves. Cependant, nous avons distingué ces opportunités sur base de leur « cause » : l’enseignant, le matériel numérique et les élèves.

#### **4.1.2 APPRENTISSAGE PAR SOURCES NON-INTERPERSONNELLES**

L’apprentissage par sources non-interpersonnelles recouvre tous les apprentissages réalisés au travers par exemple de recherches d’informations sur internet, de lecture de magazines et de livres, de visionnage de vidéos, documentaires et films.

Parmi nos répondants, plusieurs évoquent l’utilisation de sources non-interpersonnelles comme source d’apprentissage professionnel au quotidien.

Tout d’abord, certains enseignants nous font part de lectures comme apprentissage quotidien. Dans leurs propos, nous constatons qu’ils évoquent tous l’idée que ces lectures leur permettent d’être « *up to date* » («au goût du jour»). Ces lectures de livres, magazines, journaux ou encore publications officielles sont l’occasion pour eux de questionner, renouveler, réactualiser ou encore augmenter quotidiennement leurs connaissances dans leur discipline scolaire.

*Il y a aussi le quotidien en sciences, l'avantage, c'est que ça bouge tout le temps, il y a des nouvelles choses et nouveautés, donc que je n'ai pas un cours qui a des exemples qui datent des années début 2000. Donc, il y a plein de nouvelles choses qui se passent, qu'on découvre et donc je peux intégrer ça aussi dans la matière. (...) En sciences, ils ont fait beaucoup de lectures, de recherches, puis il y a beaucoup de reportages documentaires par rapport à ça aussi, pour rester le plus possible proche de la réalité du moment. (Enseignant 38)*

Ensuite, plusieurs enseignantes nous font part de livres, de vidéos et de films, rencontrés dans leur quotidien, leur permettant d’apprendre chaque jour de nouvelles connaissances et de réinvestir ce qu’elles ont vu et lu dans leurs contenus de cours de manière très fréquente. Elles nous disent d’ailleurs regarder volontairement des contenus vidéos afin

de voir si elles ne pourraient pas les utiliser tels quels, les conseiller ou encore les réinvestir en les adaptant en classe avec leurs élèves.

*Bon, alors je ne regarde rien en version française. Donc, déjà je pense. Je ne vais pas dire quotidiennement, mais 5 jours sur 7, je regarde Netflix ou autre, tout en langues étrangères. Ou alors la RTBF ou VRT. Par exemple, quand les élèves me disent : Madame, qu'est-ce que je peux faire pour m'améliorer en audition ? Ok, tu peux commencer par là. (Enseignante 29)*

Enfin, l'enseignante 28 nous explique quant à elle effectuer de temps en temps des recherches en lien avec des actualités sportives comme par exemple les JO d'hiver 2022 de Beijing afin de réaliser des quiz pour ses élèves et ainsi de permettre des échanges avec ceux-ci sur divers sujets sportifs.

*Et alors aussi, je cherche comment. Un peu aussi dans l'actualité, quoi. On va dire ça comme ça. Là, c'était un peu les J.O. Mais parfois, j'essaye de me renseigner. Et alors, je leur pose parfois un petit peu des questions comme ça pour voir s'ils sont au goût du jour. (Enseignante 28)*

Pour conclure, concernant les opportunités d'apprentissage professionnel au travers de sources non-interpersonnelles, nous avons remarqué dans les discours recueillis qu'elles ont lieu principalement en-dehors du temps scolaire. En effet, les enseignants nous déclarent réaliser ces apprentissages à leur domicile lorsqu'ils lisent pour leur métier ou pour leur plaisir, réalisent des recherches pour leur cours, regardent des vidéos et des films pour leur cours et/ou pour leur plaisir personnel. Une enseignante nous explique que pour elle, ces apprentissages ont lieu partout car elle nous dit qu'il y a toujours un moment durant lequel elle réfléchit à son travail, peu importe où elle se trouve ou ce qu'elle fait.

*Genre je vais faire un tour en ville, je vais à la FNAC, je vais faire un tour par les CD, les DVD et ça arrive parfois à des promos, des trucs. Et donc je vois, je vois*

*une série. L'autres fois, j'ai acheté un film un peu vieilli. (...) J'ai regardé et en fait, il est vraiment top bien. (...) Donc là, c'est quand je me balade en rue. Parfois, tu as un nom de magasin qui porte un nom latin ou un nom de parfum. Et je me dis après tiens, il y a un nom de parfum. Ou alors la bouteille qui a l'air d'être un buste, tu vois un peu ancien, donc je me dis ça pourrait être sympa de faire ça. Parfois c'est avec d'autres collègues. (Enseignante 36)*

Par ailleurs, nous constatons dans les propos de nos enseignants que la raison principale pour laquelle ils décident de s'engager dans ces opportunités d'apprentissage est l'amélioration de leurs connaissances professionnelles et plus particulièrement au sujet de leur discipline scolaire (matière enseignée). Cependant, certains enseignants nous expliquent réaliser ces apprentissages quotidiens dans le but d'alimenter et d'enrichir leurs contenus de cours.

#### **4.1.3 APPRENTISSAGE PAR AUTRUI**

L'apprentissage par autrui est lié aux interactions sociales que l'on peut avoir en tant qu'enseignant avec les collègues ou tout autre individu qui sont l'occasion d'apprendre d'eux et/ou avec eux. Il s'agit par exemple d'observations d'autrui, de discussions et débats, d'un mentor, d'une collaboration entre pairs, d'une consultation d'un cours d'un collègue, d'une discussion avec sa compagne/son compagnon, etc.

Parmi les enseignants que nous avons interviewés, plusieurs nous disent apprendre au quotidien par autrui bien que ce ne soit pas la majorité d'entre eux. En effet, nous remarquons que cet apprentissage est peu présent dans les propos que nous avons recueillis concernant les opportunités d'apprentissage du quotidien.

Ainsi, deux enseignantes nous expliquent pour leur part qu'elles apprennent au quotidien au travers d'échanges formels et informels avec leurs collègues. Elles précisent toutes les

deux qu'il s'agit de collègues directs c'est-à-dire de collègues de la même discipline scolaire qu'elles. Elles ont ainsi établi une collaboration avec un ou plusieurs collègues avec lesquels elles échangent de manière régulière et organisée quant à leurs contenus de cours, planification de la matière, idées concrètes d'activités ou d'exercices ...

*C'est vrai que, par exemple, avec mes collègues directs, en éducation physique, on a quand même. On a notre petit groupe du supérieur. C'est très intéressant parce qu'on se montre, on se donne cours de temps en temps entre nous. Un peu comme une formation, tu vois. (Enseignante 28)*

De son côté, l'enseignant 34 nous dit être de manière non officielle dans son établissement scolaire un référent pour ses collègues quant à l'utilisation du TBI étant donné qu'il s'y forme au quotidien et l'emploie durant ses heures de cours. Nous constatons dans ses propos que ce qui constitue un apprentissage pour lui est son partage de connaissances quant à l'utilisation du TBI avec ses collègues qui lui permet d'obtenir en retour du soutien ainsi que de l'aide pour le côté administratif du métier par exemple.

*« Donc là, dans mon quotidien, tout ce que je sais faire et tout ce que j'ai appris à faire. J'essaye de le partager avec celui qui veut. » (Enseignant 34)*

*Et donc j'ai beaucoup de mal à faire cette partie de mon job qui est barbant et administrative et je sais que j'ai certains collègues, par contre, ou certaines collègues qui font ça sans problèmes et qui m'apportent leur aide certainement suite au coup de main que je leur donne quand ils ont un bug avec le PC ou quoi. D'un autre côté, voilà, elles font, elles font ce qu'elles aiment et moi, je fais ce que j'aime bien et au final, on en sort tous gagnants. (Enseignant 34)*

Par ailleurs, plusieurs enseignants interrogés nous rapportent apprendre par autrui au quotidien lorsqu'ils participent à l'organisation et au fonctionnement de leur établissement scolaire en tant que déléguée syndical par exemple ou alors en tant que membre du conseil

de direction comme le mentionne l'enseignant 31. Cela fait partie de sa charge horaire et lui permet de participer à des réunions collectives afin de mettre en pratique l'esprit démocratique de son établissement scolaire avec des membres de la direction, des coordinateurs et des membres élus comme lui.

*Dans mon horaire, t'as peut-être vu aussi conseil de direction. C'est dans l'esprit démocratique de l'école qui veut que les décisions ne soient pas seulement prises par le directeur, l'économe, etc. En fait, il y a une représentation de chaque degré, des représentations des éducateurs à des personnes qui gèrent l'école, mais qui ne sont pas dans la sous-direction qu'on appelle des coordos. Mais en fait, on se réunit à une grande dizaine. Je suis représentant du troisième degré, donc je suis un élu si tu veux, qui essaye de donner le point de vue des profs de cinquième et de sixième. (Enseignant 31)*

Pour terminer, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, nous avons remarqué que l'opportunité d'apprentissage par autrui au quotidien a été peu évoquée dans le discours de nos interviewés. Cependant, nous constatons que ces opportunités sont davantage présente dans le discours de nos interviewés lorsque nous leur avons demandé d'évoquer leurs apprentissages significatifs dans leur carrière (volet rétrospectif). Dans leurs propos, nous avons identifiés plusieurs raisons expliquant un engagement plus important dans des opportunités d'apprentissage au quotidien par autrui telles que le début de carrière (mentor, accueil collègues, entraide), des rencontres passées ou encore des collaborations avec des collègues qui ont été mises en place il y a plusieurs années et qui sont toujours d'actualité pour certains même s'ils ne les mentionnent pas comme des opportunités d'apprentissage au quotidien par autrui étant donné qu'ils s'y sont déjà engagés auparavant. En outre, lorsque nous nous intéressons plus en détails aux opportunités d'apprentissage du quotidien par autrui qui nous ont été expliquées, nous nous apercevons que très peu d'enseignants nous ont mentionné celles-ci comme étant une source de travail collaboratif alors que cela fait désormais partie de manière légale,

depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2019, de la charge de travail des enseignants. Par ailleurs, les enseignants interrogés nous disent s'engager dans ces opportunités soit de manière informelle avec des collègues directs (qui enseignent la même matière) ou indirects durant leur temps scolaire la plupart du temps, soit de manière formelle lors de réunions ou de concertation avec la direction qui ont lieu systématiquement durant le temps scolaire, sur leur lieu de travail. Lors des moments informels d'apprentissage professionnel par autrui au quotidien, les enseignants nous disent partager leurs connaissances et leurs expériences tandis que lors des moments formels, les enseignants interrogés nous font part d'un apprentissage organisationnel et institutionnel de leur établissement scolaire.

#### **4.1.4 COMBINAISON DE DIFFÉRENTS TYPES D'OPPORTUNITÉS D'APPRENTISSAGE**

Lorsque nous avons confronté nos données recueillies à la typologie des opportunités d'apprentissage que nous avons choisie, nous avons remarqué que certaines opportunités étaient difficiles à classer car elles regroupaient en réalité plusieurs processus. Nous avons donc observé que pour certains événements expliqués par nos enseignants, il y avait une combinaison de différents types d'opportunités d'apprentissage.

Tout d'abord, l'enseignant 34 nous explique qu'actuellement il projette tous ses manuels de cours et les exploite grâce au TBI dont il dispose dans le local qu'il occupe au maximum dans son horaire. Il nous explique qu'il a suivi une formation formelle spécifique l'année passée afin de pouvoir utiliser au mieux un TBI et qu'il s'informe des nouvelles mises à jour régulièrement au travers de sources non-interpersonnelles. Il s'agit donc d'une combinaison d'opportunités d'apprentissage par l'expérience pédagogique à l'aide d'une source non-interpersonnelle.

*« La seule chose que j'essaye de faire, c'est ici depuis quelques années, c'est de me former au TBI. Mais voilà, je le maîtrise de mieux en mieux. »* (Enseignant 34)

*Et donc, ici, j'arrive maintenant à projeter mon cours qui était que sur papier en PDF au tableau [TBI] et j'arrive à écrire dessus et à travailler avec mes élèves.*

*Donc, la nouveauté de cette année, je dirais, c'est que j'ai cours maintenant que*

*sur TBI. J'ai appris à utiliser beaucoup le tableau interactif est vraiment très clair, je veux dire. Surtout quand le cours est projeté, il y a des petites vidéos, il y a des petites mises en scène. Quand on travaille dans le 3D, c'est hyper clair. Et donc là, il y a des outils, il y a des choses à télécharger. J'ai quand même dû faire des recherches pour m'en sortir et pour que ça fonctionne bien. (Enseignant 34)*

Ensuite, l'enseignante 33 est la seule à avoir mentionné sa participation à un groupe Facebook regroupant des enseignants de sa discipline scolaire provenant de différents pays francophones comme étant une source d'apprentissage quotidien. Ce groupe est basé sur un échange et un partage collaboratif de ressources dans lequel cette enseignante puise des idées qu'elle réinvestit ensuite en classe avec ses élèves. Il s'agit donc d'une source d'apprentissage par l'expérience pédagogique au travers d'une ressource en ligne non-interpersonnelle.

*Là, je me suis aidée de cours que j'avais vu. Il y a un groupe Facebook sur les profs de CPC qui échangent et qui postent. Soit c'est déjà des leçons toutes faites. Il y a des gens qui les postent comme ça ou soit c'est du détail, une émission qui est sympa ou un truc qui peut s'intégrer dans nos cours et il y a des gens qui les postent, qui les mettent, qui mettent les liens où on peut les trouver, des BD qui peuvent servir, ... Donc là, je me suis inspirée surtout de certains trucs pour les intégrer dans le cours. Et puis oui. Et après, la grille d'autoévaluation, ça, je l'ai repris plus ou moins à quelqu'un qu'il avait postée. (Enseignante 33)*

De plus, l'enseignant 27 explique que lors d'une discussion informelle avec un de ses collègues d'éducation physique, il a eu une idée à laquelle il n'avait pas pensé, faire du frisbee avec ses élèves. Cependant, il nous a précisé qu'il avait suivi une formation formelle sur ce sport auparavant et qu'ils avaient le matériel pour y jouer dans son école.

Il y a donc une combinaison d'opportunités d'apprentissage par autrui et par l'expérience pédagogique à la suite d'une formation formelle qu'il avait suivie auparavant.

*« C'est pas lui qui l'a inventé mais on avait déjà eu des formations et c'est vrai qu'on a des frisbee. Et lui, il m'avait dit une fois on discutait et ah moi je fais frisbee. Et, c'est vrai que c'est pourquoi pas. C'est un sport. » (Enseignant 27)*

Pour conclure, notre analyse de ces combinaisons nous a permis de constater qu'il s'agissait plus précisément d'une successivité des types d'opportunités d'apprentissage que nous retrouvons dans notre typologie théorique. Cependant, nous constatons que pour deux de ces combinaisons, les enseignants nous ont également fait part de formations formelles comme étant un maillon de ces combinaisons. En outre, nous avons remarqué que chacune des combinaisons d'opportunités d'apprentissage qui nous ont été rapportées est constituée de l'opportunité d'apprentissage professionnel par l'expérience pédagogique. Cela nous permet de penser que lorsque les enseignants apprennent, ils essayent ensuite de transmettre ou d'utiliser ces apprentissages au profit de leurs élèves.

#### **4.2 APPORTS MENTIONNÉS PAR LES ENSEIGNANTS DE LEURS APPRENTISSAGES PROFESSIONNEL AU QUOTIDIEN**

Les enseignants que nous avons interrogés nous ont également fait part de ce qu'ils retiraient des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien dans lesquelles ils choisissent de s'engager. Bien que nos questions de recherche s'intéressent aux opportunités d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants s'engagent en situation de travail, nous pensons qu'il est intéressant de présenter brièvement ce que nos interviewés nous déclarent avoir appris en s'engageant dans celles-ci.

Tout d'abord, plusieurs enseignants nous disent qu'en s'engageant dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien, ils en retirent des pistes, des conseils, de la

créativité, des idées concrètes, une meilleure organisation, des nouvelles compétences d'utilisation d'outils numériques, ... Pour eux, c'est l'occasion de se renouveler, de « mettre à jour » leurs connaissances, de s'améliorer ou d'acquérir de nouvelles connaissances liées à l'organisation de leur établissement scolaire ou à leur matière.

*Et donc, là, c'était le livre d'un YouTubeur, NotaBéné, qui fait toutes des petites capsules vidéos sur des trucs historiques. Il avait fait les plus grandes batailles de l'Antiquité et donc c'est un bouquin que j'ai acheté et donc j'ai lu. Et donc, c'est vrai que j'ai pu réutiliser en disant : tiens, telle bataille, je ne connais pas bien. Je vais essayer de voir la capsule vidéo pour pouvoir l'utiliser en classe avec les élèves. (Enseignante 36)*

Un autre apport de ces opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien évoqué par les enseignants est d'avoir acquis la compétence de s'adapter à différentes situations qu'ils ont rencontrées telles que des rythmes de travail d'élèves variés, des élèves ayant des besoins différents ou encore des changements d'horaires suite à l'hybridation et à la crise sanitaire de la COVID-19 comme le mentionne l'enseignante 33 :

*En fait, avant le congé, mon cours a été suspendu dans mon école, deux semaines avant les vacances, on passait en distanciel, en hybridation. La direction a pris le parti de refaire tous les horaires pour 15 jours, en mettant en avant les cours d'option. (Enseignante 33).*

Nous remarquons dans les propos d'autres enseignants qu'ils évoquent suite à leur engagement dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien avoir acquis la capacité à faire des liens entre différentes disciplines scolaires mais aussi à mettre en œuvre des projets interdisciplinaires ou d'école tels qu'une soirée jeux de société afin de récolter des fonds pour un voyage rhéto.

*Comment je vais expliquer ça, par exemple quand j'ai une classe et que je donne plusieurs matières dans cette classe, c'est très intéressant parce que on peut imaginer créer des liens entre les leçons puisque c'est la même classe et c'est différentes matières artistiques. Donc je peux entamer un projet dans un cours, reprendre ce même projet pour l'adapter ou le transformer ou l'achever dans une autre matière. Et ça, je trouve ça hyper intéressant pour moi et aussi pour les élèves, parce que ça leur permet de comprendre que les matières, elles, communiquent entre elles. (Enseignante 30)*

Enfin, deux enseignantes nous disent qu'elles retirent de leur engagement dans des opportunités d'apprentissage au quotidien un sentiment d'utilité quant à l'exercice de leur métier. Elles disent se sentir valorisées en tant qu'enseignantes.

*« Mais je me sens utile et je trouve ça très chouette le contact. (...) c'est un autre rapport et entre les élèves et moi, c'est très valorisant. » (Enseignante 40)*

#### **4.3 PLACE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DANS CES OPPORTUNITÉS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL AU QUOTIDIEN**

Durant les entretiens que nous avons menés, les enseignants nous ont fait part des diverses opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien dans lesquelles ils s'engagent. L'un des objectifs de ce mémoire est de déterminer quelle est le rôle de l'établissement scolaire dans ces engagements. Pour cela, nous avons récolté les diverses perceptions des enseignants que nous avons interrogés à l'aide de la dernière question de notre guide d'entretien. Cette dernière question les interroge sur leurs perceptions quant aux opportunités d'apprentissage professionnel internes et externes. Cependant, dans l'analyse qui suit, nous ne nous sommes pas limité à leurs perceptions puisqu'ils nous ont également fait part de leurs pratiques et d'éléments contextuels lorsqu'ils nous ont fait part des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien dans lesquelles ils s'engagent.

Lorsqu'il est question d'opportunités d'apprentissage professionnel internes, nous avons considéré toutes celles qui sont relatives à l'établissement scolaire dans lequel l'enseignant travaille. Il peut s'agir de travail collaboratif avec des collègues, de journées pédagogiques organisées par l'école, d'apprentissage par l'expérience pédagogique, etc.

La majorité des enseignants sont positifs quant aux ressources internes dont ils disposent dans leur établissement scolaire. Ils se sentent nourris dans leur quotidien lorsqu'ils exercent leur métier et ces ressources internes leur permettent de mieux gérer les conflits, gérer sa classe, etc. L'enseignant 39, quant à lui, nous explique que les ressources internes sont des aides pour le métier en général selon lui. Il ajoute que pour lui, ça lui paraît plus utile pour de jeunes collègues qui débutent.

*Bon dans ma tête pour moi, c'est une petite aide, c'est pas celles qui me permettent d'être le plus efficace dans mon métier. (...) Peut-être que pour des jeunes profs, le fait que tout ça soit mis en place et qu'ils puissent aller vers des plus anciens pour avoir des conseils, eux ne répondraient pas la même chose. (Enseignant 39)*

Nous avons remarqué que les enseignants qui se déclarent satisfaits des opportunités d'apprentissage professionnel internes à leur établissement scolaire disposent pour la plupart d'heures de travail collaboratif dans leur horaire de travail. De plus, certains nous disent avoir leur local personnel ou avoir à leur disposition des locaux avec des équipements informatiques et numériques.

Nous avons également remarqué des avis plus nuancés concernant les opportunités d'apprentissage professionnel internes parmi les enseignants interviewés. Certains enseignants nous disent que les ressources internes peuvent être positives ou négatives car cela dépend des personnes avec lesquelles elles doivent travailler. Ainsi, leurs collègues peuvent être des ressources ou des freins à leur apprentissage. D'autres enseignants nous expliquent que bien qu'ils considèrent ces ressources internes comme utiles, ils les jugent peu nourrissantes concernant leur matière enseignée, comme le mentionne l'enseignante 29 : « Non, ce n'est pas si nourrissant. Pour ma matière, en tout cas. » (Enseignante 29). Ainsi, nous constatons que certains enseignants regrettent que leur établissement scolaire

ne leur propose pas davantage d'opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien liées à leur discipline scolaire (matière enseignée). C'est pourquoi ils nous expliquent les rechercher et les solliciter en dehors de leur établissement scolaire.

Enfin, certaines enseignantes interrogées nous font part de leur vision négative des ressources internes à leur établissement scolaire. L'une d'elle explique ne plus se sentir évoluer étant donné son ancienneté. L'autre affirme ne pas avoir facilement accès au peu de ressources internes disponibles au sein de son établissement scolaire. En effet, elle nous explique avoir accès à très peu de matériel de base et aucun accès à la réserve de matériel de son école alors qu'elle y enseigne des disciplines artistiques. De plus, son établissement scolaire étant en travaux depuis un an, la plupart des enseignants de son établissement passent leurs temps de midi et récréations à se déplacer d'une implantation à l'autre ce qui limite drastiquement les échanges entre collègues, ce qu'elle regrette.

*Après, quand je passe par les ressources internes, il y en a, certes, mais (...). Donc, ce n'est pas avec ça que je vais m'épanouir moi, en tant que personne et je crois que c'est vraiment important qu'on puisse s'épanouir professionnellement, c'est vrai, mais aussi humainement sur notre lieu de travail. Et ici, les interactions sociales, justement avec les collègues, sont extrêmement limitées. (Enseignante 30)*

Suite à ces soucis rencontrés, nous remarquons dans leurs propos durant l'entretien qu'elles ont moins de motivation quant à l'exercice de leur métier.

Les opportunités d'apprentissage professionnel externes sont des ressources externes (telles que des formations à l'extérieur, des blogs, des groupes Facebook, des documentaires, etc.) à l'établissement scolaire dans lequel l'enseignant enseigne.

Nous souhaitons comprendre pourquoi bien que les enseignants interrogés bénéficient en majorité de ressources internes, ils choisissent de solliciter des ressources externes. Pour

cela, nous avons repéré dans leurs propos les différentes raisons pour lesquelles ils sollicitent des opportunités d'apprentissage professionnel externes.

Tout d'abord, comme certains l'ont mentionné lorsqu'ils ont évoqué leurs perceptions des ressources internes, ils ont besoin de ressources externes pour répondre à leurs besoins par rapport à la matière qu'ils enseignent (discipline scolaire), comme nous l'explique l'enseignant 38 :

*Ce que je lis comme livres et autre, il y a des choses qui ne sont pas de toute façon dans la matière, qui sont beaucoup trop loin pour eux, mais ça permet quand même d'avoir un bagage après pour leurs questions.* (Enseignant 38)

Ensuite, certains enseignants interrogés nous déclarent que ces ressources externes sont importantes pour eux car ils en retirent des bénéfices pour leur pratique professionnelle quotidienne et les aident à se construire dans le métier qu'ils exercent. A cela s'ajoute le fait qu'elles soient facilement et rapidement accessibles lorsqu'ils en éprouvent le besoin, comme nous le dit l'enseignante 30 :

*« La facilité, j'ai envie de dire, c'est d'utiliser les ressources externes. C'est optimal et c'est facile parce qu'elles sont là, c'est rapide. »* (Enseignante 30)

Enfin, plusieurs enseignants nous expliquent que pour eux, ces ressources externes sont choisies personnellement et répondent donc davantage à leurs attentes, comme nous le déclare l'enseignant 39 :

*Les ressources personnelles pour moi, ça dépend de l'engagement du professeur. Ce sont celles qui répondent le mieux à nos attentes, (...) Non, ça reste ce que je mets en place moi-même, forcément qui m'aide le plus.* (Enseignant 39)

Pour terminer cette partie de l'analyse au sujet des opportunités d'apprentissage professionnel internes et externes, nous tenons à mentionner que plusieurs de nos

répondants nous ont affirmés qu'elles sont indissociables. Ainsi, elles forment selon eux un tout semblable ou sont liées entre elles, comme nous l'explique l'enseignante 29 :

*Non, c'est parce que vous me faites ouvrir les yeux maintenant, mais pour moi, ça ne fait qu'un parce que ça fait partie de mon métier, donc je ne fais pas de distinction. C'est comme si c'était un puzzle, tout est imbriqué. (Enseignante 29)*

Cependant, nous avons aussi remarqué que les enseignants qui nous déclarent cela sont ceux qui sont nuancés au sujet des opportunités d'apprentissage professionnel internes. En effet, bien qu'ils les trouvent satisfaisantes, ils sollicitent également des ressources externes dans lesquelles ils choisissent de s'engager.

## **CHAPITRE 5 : DISCUSSION**

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les données récoltées afin de répondre à nos questions de recherche :

- 1) *Quelles sont les opportunités d'apprentissages dans lesquelles s'engagent les enseignants expérimentés en situation de travail ?*
- 2) *Quel est le rôle de l'établissement scolaire face à ces engagements ?*

Dans le prolongement de cette analyse, nous allons dans ce dernier chapitre discuter de nos résultats au regard de la littérature scientifique. Pour cela, nous allons commencer par présenter un bref résumé de nos résultats. Ensuite, nous discuterons ceux-ci au regard de nos concepts et cadres théoriques. Par après, nous présenterons les limites de notre travail de recherche. Enfin, nous proposerons quelques perspectives pour la recherche future ainsi qu'une réflexion pratique à la suite des résultats de notre recherche.

### **5.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS**

Durant tout ce travail de recherche, nous nous sommes intéressés aux différentes opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien dans lesquelles les enseignants choisissent de s'engager mais également au rôle de l'établissement scolaire face à ces engagements.

L'analyse de nos résultats nous a tout d'abord permis de repérer dans le discours de nos interviewés plusieurs types d'opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien dans lesquelles ils nous disent s'engager. Nous avons classé ces différentes opportunités selon la typologique des processus d'apprentissage que nous avons développée dans notre partie théorique.

Tout d'abord, la majorité des enseignants que nous avons interrogés déclarent apprendre au quotidien par l'expérience pédagogique. Celle-ci se déroule en majorité durant le temps scolaire lorsque le professeur donne cours par exemple. Cependant, nous avons remarqué que ce type d'opportunité d'apprentissage professionnel au quotidien se présentait aux enseignants qui rencontraient des changements de routines, de contextes de travail, ...

Ensuite, certains enseignants nous ont fait part de leur apprentissage par des sources non-interpersonnelles. A ce sujet, les enseignants qui nous en ont fait part nous expliquaient que ces apprentissages avaient principalement lieu en-dehors du temps scolaire, durant des moments de leur vie privée. Par ailleurs, l'objectif principal de ces apprentissages pour les enseignants que nous avons interrogés est de les réinvestir durant leurs heures de cours avec leurs élèves.

De plus, quelques enseignants nous disent apprendre par autrui au quotidien. Ce type d'opportunités d'apprentissage est peu présent dans le discours de nos interviewés et a lieu lors de moments formels ou informels.

Cependant, lors de notre analyse nous avons eu quelques difficultés à classer selon notre typologie de référence certains événements qui nous ont été rapportés par les enseignants interviewés. Nous avons remarqué que ces événements étaient en fait une combinaison de plusieurs types d'apprentissage permettant à l'enseignant de s'engager dans l'apprentissage. Il y a donc parfois dans le récit de nos interviewés, une succession de types d'opportunités d'apprentissage professionnel que nous retrouvons dans notre typologie théorique.

En outre, nous avons également interrogés nos enseignants afin de savoir ce qu'ils considéraient apprendre lorsqu'ils s'engageaient dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien. Nous avons remarqué dans leurs propos des similitudes mais également des différences. Ainsi, certains déclarent apprendre des nouvelles connaissances et compétences alors que d'autres déclarent apprendre à s'adapter à différents éléments du quotidien. D'autres aussi nous disent apprendre à faire des liens interdisciplinaires.

Pour terminer, nous nous sommes intéressés au rôle de l'établissement scolaire des enseignants interrogés dans leur engagement dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien. Pour cela, nous avons interrogés nos enseignants afin de recueillir leurs perceptions des ressources internes et externes à leur établissement scolaire. Cependant, nous ne nous sommes pas limité à leurs perceptions puisque nous avons récolté du matériau à ce sujet tout au long de nos entretiens.

Premièrement, nous avons remarqué dans nos résultats que les enseignants déclaraient en majorité percevoir positivement les ressources internes à leur établissement scolaire. Ces enseignants disposent pour la plupart d'heures de travail collaboratif dans leur horaire ou encore de locaux personnels et/ou équipés. Cependant certains ont exprimé un avis plus nuancé car ils sont satisfaits de manière générale des ressources internes à leur établissement tout en regrettant que ces ressources ne soient pas suffisantes pour eux par rapport à leur discipline scolaire. En outre, certains enseignants nous ont fait part d'une vision négative des ressources internes offertes par leur établissement scolaire. Ils nous expliquent ne plus se sentir évoluer de par leur ancienneté et être « empêchés » par leur établissement scolaire de s'engager dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien.

Deuxièmement, en ce qui concerne les ressources externes, nous avons pu constater dans les propos de nos enseignants qu'ils les recherchaient pour plusieurs raisons telles que la facilité d'accès, les réponses à leurs attentes ou encore le fait de rechercher des ressources liées à la matière enseignée.

Troisièmement, certains des enseignants que nous avons interviewés nous expliquent que selon eux, les ressources internes et externes sont liées car elles sont semblables ou complémentaires. Nous avons remarqué que les enseignants qui avaient de tels propos étaient ceux qui avaient une vision mitigée des opportunités d'apprentissage professionnel internes à leur établissement scolaire.

## **5.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans cette partie, nous allons revenir sur quelques éléments importants qui ressortent de notre analyse des résultats et nous allons les confronter aux concepts et cadres théoriques liés à notre objet de recherche.

A partir des propos que nous avons recueillis auprès de nos interviewés, nous avons tout d'abord remarqué que les différentes opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien mentionnées par nos répondants peuvent être classées selon la typologie proposée par Lauzon (2002) et Enthoven et al., (soumis). Ainsi, les quatorze enseignants

apprennent au quotidien par l'expérience pédagogique, par autrui ainsi qu'au départ de sources non-interpersonnelles, comme nous nous y attendions. En outre, cela confirme la diversité des processus d'apprentissage utilisés par les enseignants.

Par ailleurs, tout comme l'évoquaient aussi Lauzon (2002) et Enthoven et al., (soumis), nous avons remarqué dans nos résultats que l'apprentissage formel était beaucoup moins présent, d'après les enseignants que nous avons interrogés, que l'apprentissage informel chez les enseignants en situation de travail, à l'image de l'iceberg (Tough, 1999 cité dans Cristol & Muller, 2013) évoquée dans le premier chapitre de ce travail de recherche.

Cependant, concernant l'opportunité d'apprentissage professionnel par autrui, nous nous sommes aperçu qu'elle était peu présente dans le discours de nos interviewés lorsqu'ils évoquaient les opportunités d'apprentissage professionnel dans lesquelles ils s'engagent au quotidien. Nous avons également constaté que ce type d'opportunité d'apprentissage était davantage présent dans le discours de nos répondants lorsqu'ils évoquaient leurs opportunités d'apprentissage professionnel en cours de carrière. Nous pensons donc qu'il serait intéressant de voir si nous aurions un même constat après avoir interrogé des enseignants en début de carrière. Par ailleurs, nous avons été surpris de constater que peu d'opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien par autrui nous ont été relatées alors que plusieurs enseignants interviewés nous ont dit qu'ils avaient des heures de travail collaboratif directement prévues dans leur horaire de cours hebdomadaire. Or, le travail collaboratif est une forme d'apprentissage par autrui et fait partie officiellement de la charge de travail des enseignants depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2019. Cela démontre que l'apprentissage par autrui est :

une véritable collaboration entre enseignants, reposant sur des normes communes élaborées au sein d'un groupe, à travers par exemple une planification commune des pratiques pédagogiques ou des séances collectives de recherche de solutions est nécessaire pour favoriser l'apprentissage des enseignants. Mais, ce qui s'observe le plus souvent dans les écoles, ce sont des activités d'échange plus superficielles (échange d'expérience, échange de matériel, ...) qui ne conduisent pas à la confrontation des schèmes cognitifs

ni à une analyse serrée des pratiques menées avec les élèves. (Imants, 2002, as cited in Ria 2015, p.55).

Aussi, parmi toutes les opportunités d'apprentissage professionnel dans lesquels nos quatorze répondants disent s'engager quotidiennement, nous nous sommes aperçus que pour certaines il s'agissait en réalité d'une combinaison de deux ou trois opportunités d'apprentissage professionnel qui ont permis l'apprentissage. Cela confirme donc également ce que Lauzon (2002) et Enthoven et al., (soumis) avancent à la suite de leurs recherches : il y a parfois plusieurs processus qui entrent en jeu et permettent l'apprentissage. Nous remarquons donc que les frontières entre les différents types d'opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien sont poreuses et fonctionnent parfois ensemble, de manière successive ou simultanée, sur le terrain. C'est pourquoi il nous apparaît que les enseignants apprennent en situation de travail de manières davantage diversifiée que ce que nous pensions lorsque nous avons entamé notre travail de recherche.

En outre, nous avons remarqué que certaines des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien qui nous ont été explicitées faisaient suite à un changement dans le quotidien des enseignants interrogés. Autrement dit, certains enseignants que nous avons interrogés nous ont fait part d'apprentissages à la suite d'une nouveauté, d'une rupture dans leur routine, d'un changement de contexte de travail, ... Ainsi, cela peut être de nouvelles attributions, une nomination dans un rôle de membre du conseil de direction, un nouveau poste de délégué syndical dans l'établissement, des autorisations de sorties pédagogiques, du nouveau matériel numérique accessible, etc. Lorsque nous nous sommes intéressés de plus près à ces changements, nous nous sommes aperçus qu'ils étaient liés à l'établissement scolaire. En effet, au sein de ce dernier, des décisions et des mesures organisationnelles peuvent engendrer des changements dans le quotidien des enseignants qui y travaillent et ceux-ci sont une source d'apprentissage professionnel selon les enseignants que nous avons interviewés. Nous remarquons donc que l'établissement scolaire peut jouer un rôle dans l'engagement de ces enseignants dans des apprentissages professionnel en situation de travail en mettant ou non en place des leviers institutionnel et organisationnel favorisant l'apprentissage. En effet, dans le discours des enseignants

interviewés, nous nous apercevons qu'il y a des « postes », des « fonctions », des « contextes », ... dans lesquels ils sont mis et qui constituent à leurs yeux des opportunités pertinentes d'apprentissage professionnel au quotidien.

Enfin, par rapport l'organisation scolaire, nos résultats nous indiquent que ses divers acteurs peuvent jouer un rôle dans l'engagement des enseignants dans des apprentissages professionnels au quotidien. En effet, selon le modèle de Billett (2004) de la co-participation, l'apprentissage en situation de travail est composé d'une part de l'agentivité des acteurs de terrain et d'autre part de l'environnement de travail. Nos résultats nous amènent à penser que l'engagement des enseignants dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien peut être favorisé par l'établissement scolaire dans lequel ils travaillent si celui-ci permet à ces enseignants des « changements » de routines, de contextes, ... Ainsi, Saussez (2015) dit que les établissements scolaires doivent mettre en place une organisation interne au sein de leurs établissements via des aménagement d'espaces et de temps afin de permettre à leurs membres du personnel de collaborer et d'échanger avec leurs pairs de manière efficace. De son côté, Koffeman (2019) nous dit : « je préconise l'utilisation de lieux sûrs comme facteur critique de réussite dans l'organisation de l'apprentissage professionnel » (Koffeman, 2019, p .471).

### **5.3 LIMITES DE NOS RÉSULTATS**

Bien que nous ayons tenté d'être le plus rigoureux possible tout au long de la réalisation de ce travail de recherche, nous devons en reconnaître ses limites.

Premièrement, une des limites que nous avons identifiées est liée aux différentes catégories composant notre échantillon. En effet, nous n'avons malheureusement pas pu interroger des enseignants du secondaire dispensant des cours dits « professionnels et techniques » tels que des enseignants de maçonnerie, de menuiserie, d'horlogerie, de cuisine, ... Nous pensons que ces enseignants ont peut-être une perception ainsi qu'une appréhension des opportunités d'apprentissage professionnel quotidien différente des enseignants de cours dits « généraux » mais nous n'avons pas pu le confirmer ou l'infirmer. Ainsi, bien que nous ayons une certaine diversité dans les disciplines scolaires dispensées par nos quatorze répondants, nous ne bénéficions pas de la représentativité des

diverses caractéristiques d'enseignants que nous aurions souhaité au vu de notre démarche de recherche phénoménologique (Creswell, 2012).

Deuxièmement, bien que nous ayons durant nos entretiens veillés à garder une posture de chercheur, nous avons aussi dû par moment nous impliquer plus personnellement vis-à-vis de certains de nos interviewés dans le but de les conforter à l'idée de se livrer à nous, comme le préconise Kaufmann (1996). Nous ne pouvons pas avoir la certitude de ne pas avoir influencé nos interlocuteurs en répondant à leurs interpellations durant nos entretiens car ceux-ci savaient que l'on avait le même terrain professionnel. En effet, il n'a pas toujours été évident en tant que chercheuse de garder une certaine distance tout en nous engageant durant nos entretiens.

#### **5.4 PERSPECTIVES**

Dans cette partie, nous allons proposer quelques perspectives pour d'éventuelles futures recherches.

Tout d'abord, nous pensons qu'il pourrait être intéressant dans le prolongement de cette recherche phénoménologique de mener une recherche auprès d'enseignants du primaire car ils n'ont pas une logique disciplinaire comme les enseignants de l'enseignement secondaire. Cela permettrait de réaliser une comparaison des résultats entre ces deux publics particuliers afin d'en percevoir les différences et les ressemblances quant à leur manière d'appréhender les opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien. Il serait peut-être intéressant de s'interroger sur les motifs de recherche d'opportunités externes à leur établissement scolaire. De plus, nous pourrions également réaliser une recherche phénoménologique comme nous l'avons menée avec des enseignants expérimentés, auprès d'un public d'enseignants novices afin de déterminer s'il y a comme nous le pensons, ou non, une différence entre ces deux publics « différents ».

Ensuite, nous proposons également de prolonger cette recherche au travers d'une étude de cas car il s'agit d'une approche qualitative permettant d'aller davantage en profondeur dans la récolte du matériau afin d'expliquer et de comprendre un phénomène au départ de cas singuliers. Nous pensons qu'une monographie de plusieurs établissements scolaires

permettrait de mieux comprendre et expliquer le rôle de l'établissement scolaire dans les engagements de ces enseignants expérimentés dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien.

Enfin, durant toute cette recherche, nous avons tenté d'identifier les différentes opportunités d'apprentissages professionnels dans lesquelles les enseignants expérimentés choisissent de s'engager au quotidien. Nous nous sommes également intéressés au rôle de l'établissement scolaire dans ces engagements. Au vu de nos résultats, nous pensons qu'il serait judicieux de réaliser une recherche afin d'identifier et de comprendre quels sont les leviers institutionnels et organisationnels propres aux établissements scolaires qui permettent de davantage susciter l'engagement des enseignants dans des apprentissages professionnels au quotidien.

### **5.5 RÉFLEXION PRATIQUE**

Dans cette dernière partie, nous proposons quelques pistes pratiques à la suite de l'interprétation de nos résultats au regard de nos cadres et concepts théoriques afin de favoriser l'engagement des enseignants expérimentés dans des apprentissages professionnels en situation de travail.

Tout d'abord, au vu de nos résultats liés à notre première question de recherche, nous pensons qu'il serait judicieux que les établissements scolaires favorisent davantage les opportunités d'apprentissage professionnel par autrui tel que le travail collaboratif par exemple, comme les politiques éducatives actuelles l'encourage. En effet, depuis septembre 2019 un décret définissant l'organisation du travail enseignant est entré en vigueur. Celui-ci stipule que les enseignants doivent réaliser soixante heures de travail collaboratif durant l'année scolaire. Or, nous nous apercevons dans nos résultats que l'apprentissage par autrui dans lequel on retrouve le travail collaboratif est peu présent. Nous pensons donc que les établissements scolaires devraient réfléchir à mettre en place des espaces et des temps afin d'encourager leurs enseignants à s'engager davantage dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien par autrui.

Enfin, nous pensons qu'il serait pertinent que les établissements scolaires prennent conscience, si ce n'est pas déjà le cas, du rôle de levier institutionnel et organisationnel qu'ils peuvent avoir afin de susciter l'engagement de leurs enseignants dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien. Ainsi, au terme de cette recherche, nous nous sommes aperçus que certaines opportunités d'apprentissage professionnel quotidien dans lesquelles des enseignants expérimentés décidaient de s'engager étaient suscitées par leur établissement scolaire au travers d'un changement d'attribution, d'une nomination à un poste de membre du conseil de direction ou encore l'attribution d'un local équipé d'un matériel numérique spécifique. Donc, nous pensons qu'il serait judicieux pour les directions scolaires d'utiliser ces leviers afin de susciter l'engagement de leurs enseignants dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien.

## **CONCLUSION**

Ce travail de recherche s'intéresse à l'apprentissage en situation de travail des enseignants et de manière plus spécifique aux différentes opportunités d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants expérimentés s'engagent au quotidien. De plus, nous souhaitons comprendre quel est le rôle de l'établissement scolaire face à ces engagements.

Les problématiques que nous investiguons dans ce mémoire concernent le champ de l'apprentissage en situation de travail (workplace learning) et nous nous référons plus particulièrement au modèle de la co-participation proposé par Billett (2004). En outre, nous nous intéressons également aux théories des organisations puisque nous cherchons quel rôle l'établissement scolaire a dans l'engagement de ces enseignants dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien.

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons décidé de réaliser une recherche qualitative en menant des entretiens compréhensifs auprès d'enseignants de l'enseignement secondaire ordinaire expérimentés travaillant dans des établissements scolaires différents. Nous avons donc opté pour une visée phénoménologique (Creswell, 2012) afin d'obtenir une diversité dans les données que nous avons récoltées nous permettant ainsi de répondre à nos questionnements.

L'analyse des résultats de notre mémoire nous a permis tout d'abord d'identifier les différents types d'opportunités d'apprentissage professionnel dans lesquelles s'engagent les enseignants expérimentés que nous avons interrogés et de les classer selon la typologie proposée par Lauzon (2002) et Enthoven et al, (soumis). Nous avons également remarqué que les enseignants expérimentés apprennent au quotidien assez peu au travers de formations formelles mais également peu par l'apprentissage par autrui. De plus, nous avons constaté que certains événements dont les enseignants nous ont fait part sont des combinaisons de plusieurs processus d'opportunités d'apprentissage professionnel de notre typologie de référence. Ensuite, nous avons observé que les « changements » dans le quotidien des enseignants étaient pour eux une source pertinente d'engagement dans de nouvelles opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien. Enfin, ces

« changements » sont liés à l'organisation interne d'un établissement scolaire ce qui nous permet de confirmer que ce dernier a un rôle à jouer dans l'engagement de ces enseignants dans des opportunités d'apprentissage au quotidien. Nous recommandons donc aux établissements scolaires et à leur direction de prendre conscience de ce rôle et de mener une réflexion afin d'encourager et de soutenir leurs enseignants à s'engager davantage dans des opportunités d'apprentissage professionnel.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0011>
- Bidwell, C., E. (1965) *The school as a formal organization*. Marsch James G. Handbook of organization
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. *Journal of Workplace Learning*. 16. 312-324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Bourgeois, É. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É., & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In M. Durand & É. Bourgeois, (2012). *Apprendre au travail* (pp.33-51). Presses Universitaires de France.
- Borgès, C & Tardif, M. (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>
- Brichaux, J. (1997). L'enseignant d'une métaphore à l'autre. *Revue Française De Pédagogie*, (118), 95-105. <http://www.jstor.org/stable/41200697>

Burke, L., & Baldwin, T.T. (1999). Transfert de formation de la main-d'œuvre : une étude de l'effet de formation en prévention des rechutes et climat de transfert. *Gestion des ressources humaines*, 38(3), 227-241.

Cardon, D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux*, 14(79), 77-179. [www.persee.fr/doc/reso\\_0751-7971\\_1996\\_num\\_14\\_79\\_3789](http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1996_num_14_79_3789)

Cattonar, B. & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 1(43), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>

Cattonar, B. & Maroy, C. (2012). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ?. *RASE- Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 394-423.

Chiapello, È. & Gilbert, P. (2013). II. Approches traditionnelles des organisations et outils de gestion. In È. Chiapello (éd.), *Sociologie des outils de gestion: Introduction à l'analyse sociale de l'instrumentation de gestion* (pp. 37-55). Paris: La Découverte. <https://www.cairn.info/sociologie-des-outils-de-gestion--9782707151452-page-37.htm>

Circulaire 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.

(2019). Retrieved from  
[http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do\\_id=7411](http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7411)

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)

Coburn, C. (2005). Façonner la création de sens pour les enseignants : les chefs d'établissement et la mise en œuvre d'une politique de lecture. *Politique éducative*, 19(3), 476-509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>

Chaubet, P., Correa Molina, E., & Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à «réfléchir» ou à «faire réfléchir» sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2013-v2-n1-phro0576/1015637ar/>

Creswell, J.W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson

Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 2(32), 11-59. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>

Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1998). L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. *Revue française de pédagogie*, 168-169. [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_124\\_1\\_3042\\_t1\\_0168\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_3042_t1_0168_0000_1)

Dewey, J. (1986). Expérience et éducation, *The Educational Forum*, 50(3), 241-252, DOI : 10.1080/00131728609335764

- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58. [https://www.researchgate.net/publication/241759068\\_Qu'est-ce\\_que\\_la\\_recherche\\_qualitative](https://www.researchgate.net/publication/241759068_Qu'est-ce_que_la_recherche_qualitative)
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école: Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Enthoven et al., (soumis)
- Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? Revue de littérature. In L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle* 'pp.21-32). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur
- Friedberg, E. (1994). Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, 35(1), 129-134. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1994\\_num\\_35\\_1\\_4308](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_1_4308)
- Gouirir, M. (1998). L'observatrice, indigène ou invitée? Enquêter dans un univers familial. *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 32, 110-126. [https://www.persee.fr/doc/genes\\_1155-3219\\_1998\\_num\\_32\\_1\\_1527](https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1998_num_32_1_1527)
- 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)
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin

- 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*. Broché.
- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner?. *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- März, V. (2020). LFOPA2914. Traitement de données qualitatives. [PowerPoint slides]. Retrieved from Université catholique de Louvain, <https://moodleucl.uclouvain.be>
- Maroy, C. (2005). D'un modèle communautaire à un modèle post-bureaucratique. *La Revue nouvelle*, (8), 49-58.
- 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>
- Mishra, P., & Koehler, M.-J. (2006). Connaissance des contenus pédagogiques technologiques: un nouveau cadre pour les connaissances des enseignants. *Dossier du Collège des enseignants*, 108(6), 1017-1054.
- OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr>.

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). Première étape: La question de départ. In Authors (Eds.), *Manuel de recherche en sciences sociales* (pp. 23-37). Paris: Dunod.
- Ramos., E. (2015) *L'entretien compréhensif en sociologie*. Armand Colin. (hal-01440359)
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur
- 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 L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle*. Louvainla-Neuve : De Boeck Supérieur, 33-48.
- Soyer, L., & Tanda, N. (2016). Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants à la recherche. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous?*, 3(1), 27-42.
- Spillane, J. (2017). Leadership and Learning: Conceptualizing Relations Between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Studies in Educational Leadership*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_4)
- 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 Eekelen, I.M. & Vermunt, J.D. & Boshuizen, H.P.A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*. 22. 408-423.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>

## **ANNEXES**

### **ANNEXE 1 - CONSENTEMENT**

#### CONTEXTE DE LA RECOLTE

Nous récoltons des données dans le cadre de la réalisation d'un mémoire lié à une thèse pour l'université catholique de Louvain

#### ANONYMAT & CONFIDENTIALITÉ

Nous vous assurons que vous êtes totalement libre de participer à cette recherche et que si vous y participez, vous êtes également libre d'arrêter celle-ci et ce, sans justification. Nous assurerons également la confidentialité de vos données ainsi que leur anonymisation. Elles ne seront utilisées que dans le cadre de ce mémoire et de la thèse qui y est liée par les étudiants.

#### DÉROULEMENT & NATURE DES DONNÉES

Des entretiens semi-directifs sont prévus avec des enseignants en visioconférence ou en présentiel. Ceux-ci devraient durer une heure.

#### AUTORISATION

En signant ce document, vous marquez votre accord pour réaliser un entretien dans le cadre de ce travail de recherche et confirmez avoir pris connaissance des informations ci-dessus.

En cas de question, veuillez adresser un e-mail à l'adresse [clara-lou.dejaegher@student.uclouvain.be](mailto:clara-lou.dejaegher@student.uclouvain.be)

Nom et prénom :

Signature :

**ANNEXE 2 - TABLEAU PRÉSENTANT LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES INTERVIEWÉES**

| <b>Participants</b> | <b>Sexe</b> | <b>Années d'ancienneté</b> | <b>Discipline(s) enseignée(s)</b>    | <b>Niveau(x)</b> | <b>Filière(s)</b> | <b>Réseau</b> | <b>Province</b> | <b>Formation initiale</b>             | <b>Seconde carrière</b> |
|---------------------|-------------|----------------------------|--------------------------------------|------------------|-------------------|---------------|-----------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Enseignant 40       | F           | 21 ans                     | Sciences, physique, biologie, chimie | Inférieur        | G                 | Officiel      | Bruxelles       | Régendat en sciences                  | NON                     |
| Enseignant 39       | H           | 25 ans                     | Math et informatique                 | Inférieur        | G                 | SEGEC         | Hainaut         | Régendat en mathématiques et physique | NON                     |
| Enseignant 38       | H           | 9 ans                      | Sciences                             | Inférieur        | G et P            | SEGEC         | Namur           | CESS + Régendat en sciences           | OUI                     |

|               |   |        |                     |                        |          |          |           |   |     |
|---------------|---|--------|---------------------|------------------------|----------|----------|-----------|---|-----|
| Enseignant 37 | H | 23 ans | Français et italien | Supérieur              | G et Tq  | SEGEC    | Hainaut   | Master en philologie romane + agrégation                                  | NON |
| Enseignant 36 | F | 12 ans | Latin               | Inférieur et supérieur | G        | SEGEC    | Bruxelles | Master en philologie classique et langues anciennes à finalité didactique | NON |
| Enseignant 35 | F | 9 ans  | Sciences            | Inférieur              | G        | Officiel | Hainaut   | Régentat en sciences  | NON |
| Enseignant 34 | F | 8 ans  | Mathématiques       | Inférieur              | G, TQ, P | SEGEC    | Hainaut   | Régentat en sciences  | NON |

|               |   |       |                         |                              |          |          |         |   |     |
|---------------|---|-------|-------------------------|------------------------------|----------|----------|---------|---|-----|
| Enseignant 33 | H | 7 ans | Morale laïque,<br>CPC   | Inférieur<br>et<br>supérieur | G, TQ, P | Officiel | Hainaut | Master en<br>philosophie +<br>Master<br>didactique +<br>certificat CPC<br>+ certificat<br>module DI | NON |
| Enseignant 32 | H | 25    | Français et<br>histoire | Supérieur                    | TQ       | Officiel | Hainaut | Master en<br>histoire +<br>agrégation   | NON |
| Enseignant 31 | H | 10    | Histoire                | Supérieur                    | G, TQ    | SEGEC    | Hainaut | Master en<br>histoire avec<br>finalité<br>didactique  | NON |

|               |      |    |   |                              |          |          |         |   |     |
|---------------|------|----|---|------------------------------|----------|----------|---------|---|-----|
| Enseignant 30 | F    | 10 | Histoire de l'art,<br>artisanat<br>éducatif, espaces<br>et volumes, ... | Inférieur<br>et<br>supérieur | TQ, P    | Officiel | Hainaut | Régendat en<br>artistique   | NON |
| Enseignant 29 | Sexe | 15 | Anglais,<br>néerlandais,<br>espagnol                                    | Supérieur                    | G        | SEGEC    | Hainaut | Licence en<br>traduction et<br>interprétariat +<br>Master en<br>sciences<br>politiques et<br>internationales<br>+ CAP | NON |
| Enseignant 28 | F    | 13 | Education<br>physique   | Supérieur                    | G, TQ, P | Officiel | Namur   | AESS en<br>sciences de la<br>motricité  | NON |

|               |   |    |                       |           |   |          |         |                                      |     |
|---------------|---|----|-----------------------|-----------|---|----------|---------|--------------------------------------|-----|
| Enseignant 27 | H | 17 | Education<br>physique | Inférieur | G | Officiel | Hainaut | Régendat en<br>éducation<br>physique | NON |
|---------------|---|----|-----------------------|-----------|---|----------|---------|--------------------------------------|-----|

### ANNEXE 3 - GUIDE D'ENTRETIEN

| <b>GUIDE D'ENTRETIEN ETUDE 2 : APPRENTISSAGE QUOTIDIEN DES ENSEIGNANTS ET ESPACE-TEMPS</b> |                               |  |   |
|--|-------------------------------|--|---|
| <b>Objet/Concept</b>   | <b>Section de l'entretien</b> | <b>Questions</b>   | <b>Matériel</b>   |
| Objet de recherche   | Accueil                       | <p>Bonjour. Merci beaucoup d'avoir accepté cet entretien. Je suis Clara-Lou Dejaegher et je réalise un master en Sciences de l'éducation à l'UCLouvain.</p> <p>Je mène une recherche sur l'<b>apprentissage des enseignants au quotidien, au et par le travail</b>. Autrement dit, je tente de comprendre comment, au jour le jour, les enseignants continuent à apprendre leur métier tout en l'exerçant. Pour ce faire, j'ai prévu l'entretien d'aujourd'hui en deux grandes étapes : d'abord, via un regard rétrospectif sur votre carrière, en tentant de cibler quels seraient les quelques événements (rencontres, formations, outils...) qui vous ont donné les plus grands déclics, qui vous ont le plus nourri en termes d'apprentissage professionnel. Ensuite, je vous proposerai un zoom sur l'ici et maintenant, à l'aide de votre emploi du temps, pour identifier ce qui vous nourrit au quotidien. Ok pour vous ?</p> <p>Est-ce que vous êtes d'accord que j'<b>ENREGISTRE</b> l'entretien pour en garder une trace tout en m'engageant à ne le diffuser sous aucun prétexte ?</p> | Prévoir une feuille de notes                              |
| Profil enseignant  | Admin                         | <i>[Si pas encore, identifié dans les premiers contacts]</i> Pouvez-vous me rappeler votre <b>discipline</b> , le <b>niveau</b> et la <b>filière</b> dans lequel vous enseignez et votre <b>ancienneté</b> en tant qu'enseignant ?   | Vérifier dans le tableau ce dont on ne dispose pas encore |

## SECTION I. DIACHRONIQUE

|   |                                |   |  |
|---|--------------------------------|---|--|
| <p><b>Opportunités d'apprentissage (points de bifurcation et autrui significatifs) dans la carrière</b></p> | <p><b>Question-clé (1)</b></p> | <p><i>La première grande question générale est donc celle que je vous ai soumise lors de notre prise de contact : <b>POUVEZ-VOUS ME DÉCRIRE ENTRE 1 ET 3 ÉVÉNEMENTS (RENCONTRES, PROJETS, FORMATIONS, COLLEGUES, 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 ?</b></i></p> <p><i>Des <b>déclics</b> sur votre façon de donner cours ou votre vision du métier, votre rapport aux élèves, aux collègues...</i></p>  | <p>Noter chaque événement, ce qu'il en retire et s'il y a un avant-après</p> |
| <p>Processus d'apprentissage et type de « savoir »</p>  |                                | <p>CONSIGNES POUR LE CHERCHEUR</p> <p><b>Noter tous les événements sur la feuille de notes</b> et pour chacun d'entre eux, s'assurer que le répondant décrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>l'événement</u> : où, quand, comment ?</li> <li>- <u>ce qu'il en retire en termes d'apprentissages</u> : qu'est-ce que cet événement vous a appris ?</li> <li>- qu'est-ce que cet événement <u>a provoqué chez lui</u> ou dans ses pratiques ? est-ce que quelque chose a changé ?</li> </ul> <p>À la fin de réponse, <b>synthétiser pour le répondant les 3 événements</b>, les apprentissages mentionnés et demander <u>pourquoi il a choisi ces 3 événements/s'il a hésité avec d'autres</u>.</p> |  |

## SECTION II. SYNCHRONIQUE

**Opportunités d'apprentissage et engagement**  
(de 1<sup>er</sup> ordre)

**Question-clé (2)**

*Maintenant, je souhaiterais passer à la deuxième partie de l'entretien consacrée à l'» ici et maintenant ».*

**ACTUELLEMENT, SI ON CONSIDÈRE PAR EXEMPLE LES 3-4 DERNIÈRES SEMAINES ÉCOULÉES, POUVEZ-VOUS M'EXPLIQUER COMMENT VOUS CONTINUEZ À APPRENDRE VOTRE METIER 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 SEMBLERENT RICHES, FORMATIVES.**

CONSIGNES POUR LE CHERCHEUR

**A. Noter tous les événements/activités sur la feuille de notes** et pour chacun d'entre eux, s'assurer que le répondant décrit :

- l'événement/activité : comment ?
- ce qu'il en retire en termes d'apprentissages : qu'est-ce que cet événement vous a appris ?
- qu'est-ce que cet événement/activité provoque chez lui ou dans ses pratiques ? qu'est-ce qui a changé ?

**B. Relancer si nécessaire** sur les différents types d'opportunité :

- *Y a-t-il des personnes en particulier que vous pourriez évoquer ? [apprendre par autrui]*
- *des supports (livres, manuels, sites internet, réseaux sociaux, données scolaires) ? [sources non-interpersonnelles]*
- *la pratique de classe ? [par l'expérience de classe]*
- *des formations ? [apprendre en contexte formel]*

|  |                         |   |  |
|--|-------------------------|---|--|
| <b>Dimensions temporelle et matérielle (espace et objets) quotidiennes</b> | <b>Question-clé (3)</b> | <p><b><i>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 (CITER)</i></b></p> <hr/> <p>CONSIGNES POUR LE CHERCHEUR</p> <p>Pour chaque activité citée, <u>demandez de la placer dans l'horaire (quand ?) et de décrire les lieux (où ?) et faire parler la personne pour comprendre pourquoi ces moments et lieux.</u> Faire émerger les représentations sur l'espace et le temps.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>dimension temporelle</u> : identifier si temps individuel/collectif, temps personnel ou de travail, temps en/hors classe</li> <li>- <u>dimension matérielle</u> : identifier espace et objets ; personnel ou collectif, présence d'autrui...</li> </ul> | Partager soi-même l'emploi du temps ou demander au répondant de le partager. |
| <b>Représentations des lieux de travail (matérialité)</b>                  | Sous-question (3.1.)    | <p><b><i>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 ?</i></b></p>  |  |
| <b>Accès aux opportunités</b>  | <b>Question-clé (4)</b> | <p><b><i>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 ?</i></b></p> <p><b>Relancer si nécessaire :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>des personnes avec qui travailler ou à consulter ?</i></li> </ul>   |  |

|  |                         |   |  |
|--|-------------------------|---|--|
|  |                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- des <u>supports</u> (livres, manuels, sites internet, réseaux sociaux, données scolaires) à consulter ?</li> <li>- des <u>pratiques de classe</u> (dispositifs, évaluation...) ?</li> <li>- des <u>formations</u> ?</li> </ul>   |  |
| <b>Opportunités internes et externes à l'école</b> | <b>Question-clé (5)</b> | <p><b><i>DURANT L'ENTRETIEN, ON A ÉVOQUÉ QUELQUES RESSOURCES PLUTÔT INTERNES À L'ÉCOLE (TRAVAIL COLLABORATIF, JOURNÉES PÉDA...) ET DES RESSOURCES EXTERNES (DES FORMATIONS À L'EXTÉRIEUR, DES BLOGS...).</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Est-ce que cette distinction vous parle ?</i></li> <li>- <i>Que pensez-vous des opportunités internes et pourquoi sollicitez-vous des opportunités externes ?</i></li> </ul> |  |
|  | Clôture                 | <p><i>Nous voilà au bout de mes questions. <b>Grand merci</b> d'avoir pris le temps d'y répondre. Avant de de quitter, <b>y a-t-il autre chose que vous voudriez préciser</b>, qui vous est venu à l'esprit sans que vous ayez le temps de le mentionner ? N'hésitez pas à me renvoyer un mail ultérieurement si vous voulez me communiquer d'autres éléments.</i></p>  | Après l'entretien, vérifier l'enregistrement |

### **Opportunités institutionnelles et engagement de 2<sup>e</sup> ordre (provoquer des opportunités)**

*On a évoqué quelques ressources plutôt « institutionnelles » (proposées par l'école ou la FWB) (ex. travail collaboratif, formation IFC...) et d'autres « personnelles » qui relèvent de votre propre initiative (blogs, collaboration spontanée...).*

- *Est-ce que cette distinction vous parle ?*

*Que pensez-vous des opportunités institutionnelles et pourquoi sollicitez-vous d'autres opportunités ?*

## ANNEXE 4 – TABLEAUX PREMIERS CLASSEMENTS/PREMIÈRES ANALYSES

| 1. <u>Les opportunités du passé (rétrospectif)</u> |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
| Enseignants  | 1   | 2  | 3   | 4 |
| 27   | Premiers cours avec <b>les élèves</b>   | Formations   |   |   |
|  | Retire: en fait c'est vrmt chouette, ta classe, + libre, + à l'aise, redécouvert le métier, + vrai, + naturel   | Retire: bons moments sportifs + découverte de (nouveaux) sports, autres exercices à faire, idées de chgmts, remise à jour ou renouveau |   |   |
|  | Avt/Après: Poursuivre le métier   | Avt/Après: pas toujours facile à mettre en pratique sur le terrain, chgmt planning prévu, essai avec él., él qui apprécient            |   |   |
| 28   | Formation CUFOCEP   | Voyage Rhéto   | Collab avec un prof de géo pour organiser le rhéto Trophée  |   |
|  | Retire: seule formation axée discipline "éducation physique", la seule formation qui correspond au métier qu'on donne, partager vécu avec autres profs, d'autres écoles et aussi avec un formateur, nouvelles idées + se renouveler | Retire: très intéressant, pouvoir discuter + avec élèves et ds un autre cadre, aide organisation de la part de différents profs        | Retire: allier nos forces, s'entraider, collaborer, interdisciplinaire, s'ouvrir à d'autres disciplines |   |

|           |  |  |  |            |
|-----------|--|--|--|------------|
|           | Avt/Après:requinqué, revoir ses cours, remise en question, autre manière de faire, changement, mixer 2 différents, adapter, mettre à sa sauce                              | Avt/Après: meilleure connaissance des él., vision changée, on les prend différemment en cours, + calme et plus sympa avec eux  | Avt/Après: pas par rapport aux él. Mais avec collègue oui! Relation de confiance, travail collaboratif important, si besoin de le solliciter ok                  |            |
| <b>29</b> | 1 collègue directe : MENTOR  | TICS   | Voyages (Londres)  |            |
|           | Retire: guide planification, mêmes exigences, quelles compétence évaluer et cmt aider à former sur le terrain  | Retire: travail différencié par % rythme/difficultés, + accès audio, vidéos etc "éviter" fossé numérique   | Retire: rôle prof différent, voir autrement les él., agir autrement dans cadre différent   | Retire:    |
|           | Avt/après: poursuite collaboration, demande d'attributions pour pouvoir travailler ensemble  | Avt/après: vie enseignante à changé, différent d'avant, bien changé ma façon de faire, adaptation très rapide, résultats él +, + motivés, + attirés, - d'él. Pas au courant ou prépa non faite | Avt/après: stop depuis brexit plus coût mais autre (meilleur) rapport él., prise de conscience de son niveau par l'él. Lui-même, expérience en famille d'accueil | Avt/après: |
| <b>30</b> | 1 prof d'art rencontrée pdt mon régendat   | Ancien directeur   |  |            |
|           | Retire: insuffler l'amour du métier, raccrocher/réconcilier à mes études, mieux comprendre le métier, déclic c'est quoi être prof d'art, commet m'épanouir avec ma passion | Retire: très négatif mais du coup appris à lâcher prise, - de pression, prise de conscience quel genre de prof je veux être, quelles sont mes attentes par rapport à mes él./mes classes       | Retire:  | Retire:    |
|           | Avt/après:continuer/terminer mes études, lâcher prise sur "jamais rien ne fonctionne", pas se prendre trop la tête, équilibre entre matière et pédagogie                   | Avt/après: être ok avec moi-même, - de pression par % à la direction, redéfinition du prof que je suis, confiance (je connais mon public, mon terrain), libération niveau attentes             | Avt/après:   | Avt/après: |

|           |   |   |   |  |
|-----------|---|---|---|--|
| <b>31</b> | Prof 5è primaire  | Profs sec sup (histoire et Fr)  | Superviseur pour l'UCL de stagiaires + visites  | Covid/Hybridation-distanciel   |
|           | Retire: révélateur de talent: Geoffrey tu dois faire du théâtre, rapport prof/él., là pour la côté relationnel, importance que le prof fasse ressortir qqch des él.   | Retire: choix de ma matière à enseigner (Histoire) + prof de FR très sévère, se met en colère et moi j'ai pris du recul face à la situation car pers n'ose rien lui dire...et moi je me dis ok c'est une manière de gérer sa classe | Retire: croisement de regards de pratiques, interactions, accompagnement différent selon "stade" du stagiaire   | Retire:comment faire pour transmettre si on est pas là (prof)?<br>Prise de recul par % à la nécessité de faire passer qqch, plus de structure  |
|           | Avt/après:/   | Avt/après: vue plus globale du métier grâce à prise recul + découvrir les jeunes via le canal de l'enseignement + comment trouver ma place en tant que prof   | Avt/après:inspiration pour la classe de ce que j'ai vu faire par d'autres collègues ou par mes stagiaires   | Avt/après: + de structure, - magistral, + apprentissage/recherche, - de stress par % au respect du programme, plus détendu en classe car finalement mon rôle = accompagner, "on n'est pas grd chose" |
| <b>32</b> | Pratique de classe  | Manuel Fr OBJ français pour se qualifier  | Voyages, visites  | Formation UAA0 Choisie   |
|           | Retire: contact avec les él., constats, façon différente de voir les choses, chgmt él. (évolution)  | Retire: assez complet point de vue de la matière, respect des compétences, pratique cahier docs et ex, CD, thèmes définis,  | Retire: découverte des él sous un autre aspect, apporte bcp aux él., sentiment d'utilité car les él. Découvrent des choses que p-ê leurs parents ne leur feront pas découvrir | Retire:aidée dans c'est quoi UAA0, appris ce que c'était et cmt la mettre en œuvre   |
|           | Avt/après: Social, ajuster/adapter, je ne fais plus mnt mes anciennes séquences, - de savoir par cœur, - d'ex de grammaire, - de livres, plus de tps pdt et après cours pour échanger avec él. D'autres aspects que le scolaire | Avt/après: j'utilise à l'heure actuelle (pas retour arrière)  | Avt/après: chgmt dans le rapport avec les él., + de complicité, meilleurs rapports avec les él. Car on a appris à s'apprécier   | Avt/après: mnt je suis ok avec l'application de l'UAA 0, en accord avec le manuel et le programme du cours de français   |

|    |   |  |  |  |
|----|---|--|--|--|
| 33 | Formation CPC: 2 modules donnés par PhiloCité   | Organisation d'ateliers le jeudi PM à l'école (car périodes de 45min) = échange avec collègues différentes matières        | Expérience dans TOUTES les années, filières, niveaux, "écoles" en 8 ans  | Suite à une discussion en SDP==>formation module DI  |
|    | Retire: aide, éléments concrets à expérimenter en classe, permet de se mettre à la place des élèves   | Retire: j'ai appris à voir au-delà de mon propre cours, discussion, échanges avec collègues parfois "inconnus"             | Retire: vue à 360° de l'enseignement, ce qui est utile ou non, capacité d'adaptation, je ne me sens plus perdue face à "nouveau" | Retire: trucs et astuces donnés par collègues, comment postuler, comment gérer sa classe, conseils + informations (j'ai appris ce que ça existait) |
|    | Avt/après: feedback, test en classe, trucs & astuces utilisés au quotidien quand les él. Doivent lire un document par ex.                     | Avt/après: lier la maçonnerie à la CPC suite à un atelier; intérêt des él., intégrer nouvelles idées/pistes dans mes cours | Avt/après: meilleure gestion groupe classe, s'adapter, "sentir" les él., moins démunie   | Avt/après: moins de culpabilité, moins d'erreurs administratives, - perdue + d'assurance, mieux gérer la discipline et quoi faire                  |
| 34 | MDS pdt dernier stage régentat  | Entraide collègues profs de math début carrière  |  |  |
|    | <b>Retire:</b> retravailler séquence pour mieux m'en sortir, structure, s'adapter aux él., ne pas perdre les él., création de fiche technique | <b>Retire:</b> sérénité, soutien, réponse à un besoin, planning, enrichissant le partage                                   |  |  |
|    | <b>Avt/après:</b> utilisation fiche technique (intercalaire prévu), simplifier, aller à l'essentiel avec les él,                              | <b>Avt/après:</b> solidaire, partage, productif  |  |  |
| 35 | Collègues accueil début de carrière   | Grosse remise en question suite aux nombreux chgmts de direction et mal-être au travail + vie privée                       | Ancienneté + nomination (1 seule école)  |  |
|    | <b>Retire:</b> intégration, collaboration, sécurité, soutien, écoute, je ne me sens pas seule, b-ê au travail                                 | <b>Retire:</b> positif, + motivée et + boostée, - de stress, ok se remettre en question                                    | Retire: chance/sécurité, permet que les él "nous connaissent", ancrage ds l'école, + de confiance en soi, je me sens mieux       |  |
|    | <b>Avt/Après:</b> collaboration   | <b>Avt/Après:</b> amélioration niveau administratif et investissement pour l'école et plus "cool", meilleure               | <b>Avt/après:</b> autorité ok avec él., + facile au quotidien, - peur des  |  |

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
|    |   | orga et communication de la direction, + motivant, mnt ça va  | questions des él.; accepte de pas tout savoir  |   |
| 36 | Formations IFC pr enseigner langues anciennes (utiliser jeux, cuisine, musique)   | Expérience en classe avec les élèves  | Groupe Facebook "Arrête ton char"  |   |
|    | <b>Retire:</b> possibilité de faire des trucs sympas/ludiques, oser m'affirmer et être moi ("folle/dingue" vs "sérieuse")   | <b>Retire:</b> ne pas sous-estimer capacités él.; intérêt pour les él (vote, proposition), ce qui a fonctionné ou non | <b>Retire:</b> riche, échanges avec autres ens parfois pays différents, partage sans retenue, valorisation de mon travail par les pairs, rassurant       |   |
|    | <b>Avt/Après:</b> exploitation avec les él.; adapter à mes él., en 4è 1h sur les 4 pour eux créer des jeux thème antique  | <b>Avt/Après:</b> investissement des élèves, tb idées à utiliser, permet de changer chaque année mes cours            | Avt/Après: utilisation dans mon quotidien avec les él.   |   |
| 37 | Voyages "rhéto" depuis 2012   | opportunité de donner cours d'italien (ouverture option ancien directeur)   | Incident él, début de carrière (il parle, je lui lance ma craie, il me dit "fils de pute"  | Expérience professionnelle de vendeur avant d'être prof: "La vente commence quand le vendeur dit non"     |
|    | <b>Retire:</b> défi car énorme à organiser, prendre des initiatives, ingratitude, cmt faire pour organiser car slmt exp accompagnateur, trouver des participants, ce qu'on veut faire en + de nos heures de cours | Retire: nouveau cours, conditions idéales: nouveauté + création, super, génial,                                       | <b>Retire:</b> l'él: avait raison, pas faire ce que mes profs faisaient, électrochoc: tout peut arriver à tout moment, ne pas être trop sûr/enthousiaste | <b>Retire:</b> je fais ça avec mes él.: "la contestation" permet le dialogue et au final de les impliquer |
|    | <b>Avt/Après:</b> continue encore aujdh, mieux gérer él et collègues sur place, organisation "ok"   | <b>Avt/Après:</b> plus facile, moins prépa cours et lire f prof, tjrs voulu partir de l'élève: co-construction        | <b>Avt/Après:</b> prise de conscience difficulté gestion classe, prudence vis-à-vis des él., se protéger   | <b>Avt/Après:</b> Tjrs d'actualité  |
| 38 | Expérience en classe avec les élèves  | Les collègues en général à mon arrivée à l'école  | Les collègues de sciences  |   |

|    |  |   |  |  |
|----|--|---|--|--|
|    | <b>Retire:</b> savoir ce que je peux faire ou cmt faire, gestion groupe classe, sentir qd problème, etc observations, chgmts programmes, chgmt évolution él.   | <b>Retire:</b> conseils gestion de classe, rassurant car pas seul, permet de se changer les idées, intégration  | Retire: cours travaillés ensemble, cours communs, documents  |  |
|    | Avt/Après: utilisation de vidéos, choix de telle expérience pour telle matière, partir de leurs connaissances/expériences, plus de discussion avec él., éviter certains problèmes, suivi du feeling, chgmt cours (programme), chgmt façon d'évaluer, écouter davantage él., s'adapter! | Avt/Après: soutien moral qd difficultés (soudés), mise en place de détails pratiques (gestion classe et communication orale)  | Avt/Après: partage avec les autres, aide pour construction cours et évaluations, structure commune   |  |
| 39 | 1 collègue a demandé de tester avec él. un <a href="#">manuel Astromath</a> qu'elle avait écrit  | visite d'1 inspectrice réputée très dure  | <a href="#">Nouveau programme</a> en 3è ( pas de manuel adapté=> <a href="#">création de tout son cours</a> )  | 1 matinée de formation avec une "vieille" formatrice   |
|    | <b>Retire:</b> test du manuel perso + él, fait recherches, discussion/concertation avec les collègues et l'autrice   | <b>Retire:</b> différence entre conseiller péda et inspectrice, contrôle par rapport au respect et à la lecture du programme, fdbck mais conseils très théoriques (fossé avec pratique)         | <b>Retire:</b> exigence par % à soi-même, seul à finaliser, bcp de travail, énergivore, pas d'appui  | <b>Retire:</b> grosse remise en question perso, stop enseignement frontal et punitions, prof = accompagnant, changement paradigmes   |
|    | <b>Avt/Après:</b> bond maîtrise matière 3è, grandit culturellement, + de maîtrise et se ressent en classe, , bcp + de concertation entre collègues   | <b>Avt/Après:</b> tps de prépa et de travail énorme afin de traquer les manquements par % au programme, stress, anxiété mais + de qualité par rapport au programme, + de qualité dans mes cours | <b>Avt/Après:</b> bond en avant, création d'un fil conducteur, construction par rapport au nouveau programme mais avec péda voulue, riche car dû me documenter et faire des recherches, TB résultats à l'épreuve externe donc "récompense" | <b>Avt/Après:</b> difficulté (peur) de tout appliquer en classe mais prise de conscience du chgmt ds la façon de réfléchir des jeunes et adaptation de mes remarques afin d'éviter décrochage scolaire |
| 40 | MDS stage pdt le régendat  | Chgmt de direction + Matériel en classe (projecteur & pc)   | <a href="#">être maman d'un enfant qui a l'âge de mes él.</a>  | Collaboration depuis 3 ans avec une collègue de sciences   |

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
|  | <b>Retire:</b> modèle de l'enseignante que je voulais être (stricte mais juste, rigueur)    | <b>Retire:</b> Déclic, plus de confiance, repartir d'une nouvelle page blanche, nouveaux défis, remise en question sur mes pratiques et réflexion péda, valorisant de pouvoir utiliser ce matériel, motivation | <b>Retire:</b> Mieux comprendre mes élèves ou leurs parents (empathie), remise en perspective des choses                   | <b>Retire:</b> épanouissant, motivant, confronter nos idées                       |
|  | <b>Avant/Après:</b> Au démarrage dans l'enseignement: rigueur et donner un cadre aux élèves | <b>Avant/Après:</b> Nouveaux cours, meilleurs contacts avec direction, plus de transparents à transporter, gain de temps, moins de fatigue, mes correctifs sont préparés et puis affichés                      | <b>Avant/Après:</b> plus compréhensive, bienveillante, patiente et à l'écoute + veille aux élèves plus discrets/silencieux | <b>Avt-Après:</b> cours refait ensemble, mise en page uniformisée pour les élèves |

| 2. <u>Les opportunités du quotidien (synchronique)</u> |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
| Enseignants  | 1   | 2  | 3 | 4 |
| 27   | Demandes des élèves   | Collègue (+ matériel et formation)   |   |   |
|  | Retire: regarder à leurs demandes, changer, je réponds à leurs attentes si possible + chgmt salle/horaire | Retire: idée à laquelle j'avais pas pensé (freesbee), échanges de pratiques, d'exercices à faire etc |   |   |

|    |  |   |  |            |
|----|--|---|--|------------|
|    | Avt/Après: élèves redemandent, plus motivés, attitude + positive, jouent le jeu, reconnaissants, acceptent mieux les remarques                                       | Avt/après: él demandeurs, + motivés, permet de sortir des habitudes, ça passe + vite,                               |  |            |
| 28 | Demandes des élèves  | Dans l'actualité ex JO Hiver  | Avec collègues directs EP sup  |            |
|    | Retire: important d'attirer les élèves, démocratie avec eux, je me nourris des élèves + recherches pour m'améliorer et je teste avec eux                             | Retire: intérêt des él., dialogue et échange avec eux, él.  | Retire: montrer et expliquer cmt faire, exemples d'exercices, chacun prédomine ds une discipline sportive, on se donne des "cours" entre nous                            |            |
|    | Avt/Après: la population est très différente, mnt si imposer = conflit donc mnt démocratie: je les implique dans l'action, climat de confiance et intérêt des élèves | Avt/Après: suite au covid, se réinventer, bcp de petits jeux sur animation et donc les él. + partants, + intéressés | Avt/Après: enrichis par l'autre, application par la suite avec les él., très concrets et dc rapide à mettre en application   |            |
| 29 | QUOTIDIEN (films, tv, séries, netflix BO)  | Lecture presse en FR tous les jours   | Formation 27 et 28/01  |            |
|    | Retire:enrichissement voc, apprend langage de "rue", meilleure technique d'écoute, "up to date"  | Retire: permet de rebondir par % fait d'actualité avec él., lien avec métier (ex "crime" en 5è)                     | Retire: vraiment super, pour une fois!!!!, dame captivante, pas 1 seul mot en FR pdt 2 jours, partage, pleins de tuyaux, d'idées reçues, testées, etc liées au programme | Retire:    |
|    | Avt/après: conseils aux él. (VO), utilisation dans cours d'extraits, voc +   | Avt/après: utilisation en classe, permet de faire des liens   | Avt/après:réutiliser en classe idées + "Technique" Kahoot etc  | Avt/après: |
| 30 | Par la classe (ex él. qui a fini avt les autres, leçon qui prend pas)  | 1 classe ds laquelle je donne plusieurs cours   |  |            |

|    |  |  |   |            |
|----|--|--|---|------------|
|    | Retire: s'adapter, chercher, trouver quoi faire, défi/challenge, rebondir, savoir "improviser" malgré la préparation   | Retire: très important pour moi et pour él., permet de faire des liens, monter des projets, permet de faire comprendre aux él. que les matières se connectent entre elles, décroisonner les matières, projets plus vastes, mobilisation collective | Retire:   | Retire:    |
|    | Avt/après: je gère (connais programme, matière, matériel, élèves), - d'angoisse, pas la routine, spontanéité de l'animation de mes leçons,                         | Avt/après: je voudrais encore  | Avt/après:  | Avt/après: |
| 31 | <b>Tutorat 1h/sem</b>  | <b>Membre conseil de direction</b>   | <b>Ateliers jeudi PM car 45min</b>  |            |
|    | Retire: moment de "la vie dans l'école": outils de TR du quotidien, retour sur mon métier % avec les él. différent   | Retire: autre casquette ds l'école, coordination, mieux connaître l'école au niveau institutionnel et administratif  | Retire: découvrir les él. Autrement, aider les él. À s'émanciper davantage via projets/activités            | Retire:    |
|    | Avt/après: - par % à ma discipline scolaire, je suis un membre du personnel qui fait bouger l'école comme les autres! , % él, + pour gestion de classe (-conflits) | Avt/après: de + en + projet de devenir coordinateur (projet futur)   | Avt/après: - pour ma discipline scolaire, + pour mon métier: école = espace de vie, "travailler pour vivre" | Avt/après  |
| 32 | <b>Rencontre en classe avec un auteur</b>  |  |   |            |
|    | Retire: très chouette, valorisation des él., interactions entre él. Et auteur, sentiment d'utilité de faire ce métier  | Retire:  | Retire:   | Retire:    |
|    | Avt/après: j'ai réussi à faire qqch, avis argumenté + envie de poursuivre la séq et poster sur sites web littéraires avec él.                                      | Avt/après:   | Avt/après:  | Avt/après: |

|           |  |   |  |            |
|-----------|--|---|--|------------|
| 33        | Hybridation et nouvel horaire 2 sem avt congés   | Rentrée janv, + de 50% du personnel absent  | <u>Groupe Facebook</u>   |            |
|           | Retire: m'adapter, travailler dans le rush mais avec les 2 ans de pandémie dossiers prêts à être photocopiés + courir partout pour transmettre aux él.   | Retire: m'adapter, donner des cours aux él. Absents   | Retire: grille d'auto-évaluation, dépanner, bienveillance, partage, nouvelles idées, inspiration                             | Retire:    |
|           | Avt/après: capable de m'adapter, prête à parer à "ça", depuis la rentrée de janvier j'ai revu mes cours: 1 cours différent de sem en sem + 1 act d'autoévaluation pour pallier aux manque d'évaluations suite aux absences et permettre de "clôturer" une séquence à chaque cours, | Avt/après: solidarité collègues (relais FR daspa) + découvrir le quotidien des éduc qui organisent tous les changements d'horaires                            | Avt/après: pratique et facile, intégrer dans ma pratique, gain de temps et d'argent (BD Scan), permet de varier les supports | Avt/après: |
| <u>34</u> | <u>TBI/Actimath projetable (formation)</u>   | "Réfèrent" TBI pour les collègues   |  |            |
|           | <b>Retire:</b> apprendre à utiliser TBI et ses fonctionnalités, intéressant pour moi, facilité, je projette mon cours en pdf sur le TBI en classe  | <b>Retire:</b> pas dans mon horaire mais rép. aux demandes ponctuelles où alors on vient me voir dans mon local, je donne donc en retour ça peut être positif |  |            |
|           | <b>Avt/après:</b> gain de temps, facilitation vie aux él. Et au prof, meilleure gestion du groupe classe car - d'interventions dérangeantes comme le cours est projeté tout le monde sait où on est  | <b>Avt/après:</b> win/win, permet de compter sur les autres, je suis pas administratif, inconvenient de mnt "tous" vouloir local TBI, donner/recevoir         |  |            |
| 35        | Collaboration avec une autre collègue de sciences  | Attribution: labo physique  |  |            |
|           | Retire: m'ouvrir face aux collègues, soutien et partage, même discours face aux él., base solide, union  | Retire: petits groupes d'él. Motivés, métier n'est pas que théorie et ex mais aussi pratique! % différent avec les él.  |  |            |

|    |  |   |  |   |
|----|--|---|--|---|
|    | Avt/Après: + de collaboration, échange par % évaluations, communications parents, etc,   | Avt/Après: + motivée, envie de continuer  |  |   |
| 36 | Au quotidien: films (cinéphile), romans, BD, émissions, youtube, ...   | Sorties pédagogiques (musée)  | équipement numérique (TBI/classe + 28 tablettes + internet)  | Plateforme smartschool  |
|    | <b>Retire:</b> idées à exploiter en classe, liens "actu" et cours  | <b>Retire:</b> él. Contents, j'apprends grâce au guide et él. Aussi, qqun d'autre donne cours   | <b>Retire:</b> retravailler cours en pwpt/vidéos, permet de faire des recherches en classe avec les él. Et plus à domicile | <b>Retire:</b> plus de structure dans mes cours, contacts avec él., suivi des absences, jdc intégré, gain de temps, facilité  |
|    | <b>Avt/Après:</b> plaisir des él., réinvesti en classe   | <b>Avt/Après:</b> réinvestir en classe nouvelles connaissances, expérience dont les él. Sont preneurs (parfois seule occasion d'aller au musée), contacts différent avec él., autre contexte, occasion d'en apprendre sur eux | <b>Avt/après:</b> je garde écrit mais j'utilise bcp outils numériques, permet de faire participer les él.                  | <b>Avt/Après:</b> + d'interactions avec les élèves via la plateforme, suivi él. Leucémie avec vidéos live des cours, permet d'aider/interpeller él., petits dossiers complets (+ structuré) |
| 37 | Refus des él, de lire un livre par ex.   | Sortie au théâtre (annulée avt congé et finalement les él. Apprennent le lundi de la rentrée que jeudi sortie!)   |  |   |
|    | <b>Retire:</b> apprendre à gérer refus él., discussion avec eux qui est riche et permet d'apprendre à connaître les él., recherche d'une solution, permet d'avancer          | Retire: pression organisation, él. Perdus, pas préparés, moi-même déstabilisé par la pièce,   |  |   |
|    | <b>Avt/Après:</b> plus de collaboration et discussion avec él., l'opposition permet le débat, l'argumentatin (/programme), partage de la difficulté avec eux, accompagnement | Avt/Après: discussions, questionnements, partages d'impressions, ... él. enthousiastes sortie 24/02 alors qu'au retour pièce NON  |  |   |
| 38 | TICS   | él, avec troubles autistiques et autres   | Lectures, recherches, magazines, vidéos, reportages, ...   | Reçu Essentiels sciences 1er degré FESEC?   |

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
|    | <b>Retire:</b> réactivité, évolution pratique envie d'utiliser +  | <b>Retire:</b> apprendre à les gérer de mieux en mieux avec expérience  | <b>Retire:</b> sciences = en constante évolution donc rester cohérent dans la matière que j'enseigne   | <b>Retire:</b> quoi prioriser + mieux préparer au CE1D  |
|    | <b>Avt/Après:</b> montrer vidéos en cours (pas de labo dc vidéo expérience), rép directement à une question (au lieu du prochain cours)                             | <b>Avt/Après:</b> laisser la place à tous, gestion différente de ces él. Par rapport au début de carrière, plus facile mnt, "rôdé" mais reste compliqué à mettre en œuvre au quotidien (bcp d'él. / classe avec troubles/aménagements raisonnables) | <b>Avt/Après:</b> pouvoir utiliser nouvelles ressources en classe (ex vidéo youtube 2min) et aussi nouvelles connaissances (ex évolution in vitro) | <b>Avt/Après:</b> adaptation de mes évaluations en fonction et des synthèses                    |
| 39 | Kahnacademy (=site d'ex de math online)   | Learning apps (jeux etc créés par d'autres enseignants)   | TICS (création chaîne youtube + QR code f de cours)  |   |
|    | <b>Retire:</b> solution pour rép aux besoins des élèves et des parents, permet individualisation par % hétérogénéité des él., utilisation nouvelles technologies    | <b>Retire:</b> idées par rapport à des points de matières, ok d'utiliser en classe (stagiaire)  | <b>Retire:</b> maîtrise des différents outils informatiques et nouvelles tech + accrocher les él   |   |
|    | <b>Avt/Après:</b> évite épuisement prof, permet suivi él individualisés et autonomie de l'él. Car correction immédiate, utilisation avec él. Et aussi pour absents! | <b>Avt/après:</b> utilisation, intérêt + accès facile élèves  | <b>Avt/Après:</b> pdt et après 1er confinement, mnt surtout pour absents et accrocher les él.  |   |
| 40 | Magazines scientifiques   | Accueil él. 6è primaire "futurs" 1è sec   | Déléguée syndicale dans l'école  | 1h d'étude dirigée le mardi (ds horaire)  |
|    | <b>RETIRE:</b> "up to date", idées pour intéresser les él.  | <b>Retire:</b> défi car âge différent et él. Inconnus, sens car besoin d'él., conscience prof.  | <b>Retire:</b> + d'implication au niveau du fonctionnement de l'école  | <b>Retire:</b> volontaire, rémunération, sentiment d'utilité, valorisant, rapport él. Différent |
|    | <b>Avt/Après:</b> utilisation dans mes cours, avec mes él.  | <b>Avt/Après:</b> /   | <b>Avt/Après:</b> /  | <b>Avt/Après:</b> poursuivre  |

| Enseignants | 3. Opportunités souhaitées  | 4. Opportunités internes VS externes  |
|-------------|---|---|
| 28          | *projets interdisciplinaires, *formations, *heure de collaboration dans l'horaire   | INT: ok + pour s'améliorer gestion conflit, mais non pour la matière car EP = branche spécifique donc besoin d'autres choses! /EXT: pas attendre que ce que l'on nous donne, chercher soi-même, personnel   |
| 29          | *formation bain linguistique anvers/*collègue comme mon mentor  | ça ne fait qu'un/ INT: trav collab mais pas assez nourrissant pour ma matière/EXT: moi j'ai tjrs envie d'apprendre, ça dépend de ce que la pers. Souhaite, investissement, ...  |
| 30          | *Attributions stables pour pouvoir faire projets et aboutissement cours/*Réunion profs d'arts afin de collaborer, échanger, ... à organiser à l'école, projets, travailler école pdt vacances | Dysfonctionnement syst scolaire; <b>INT</b> : négatif car pas accès réserve, pas de ressources, -communication, - reconnaissance/ <b>EXT</b> : facilité, rapidité d'accès, réorientation prof?  |
| 31          | coordo  | <b>INT</b> : riche, plus porteur / <b>EXT</b> : supervision important pour moi  |
| 32          | *avoir internet à l'école afin de pouvoir travailler autrement dans mes classes, * changer règlement (interdire gsm en classe)  | <b>INT</b> : pas toujours nourrie, recherche par moi-même sur internet pour construire mes séquences et intellectuellement on stagne, on n'évolue plus / <b>EXT</b> : choix formation important mais on n'a pas ce qu'on voudrait dc pas utile  |
| 33          | *Formation "FLE" primo-arrivants donner CPC, *formation aux nouvelles technologies, * faire plus de trucs avec mes élèves: sorties/voyages, *partir enseigner à l'étranger                    | INT: avec collègues donc positif et négatif, gens comme ton école = aide mais "préjugés" qui bloquent, riches, dynamiques, internet pas dans mon école / EXT: gens que du général mais fonctionne pas au TQ/P, pas exploitable, ta réalité est différente mais intéressant différents points de vue |

|    |  |   |
|----|--|---|
| 34 | *pouvoir redonner cours en 3è de bio-techno car cours à projets que j'adorais donner, *cmt s'adapter aux chgmts liés au pacte d'excellence,  | <b>INT:</b> oui ce que je trouve à l'école est fort porteur, chance avec les collègues là pour aider/ <b>EXT:</b> très peu besoin sauf pour TBI actimath  |
| 35 | *formations "forcées" => avec sujets qui m'intéressent, *excursions, *+ échanges avec les collègues  | Les deux sont importants, <b>INT:</b> aide, soulage, collègues mais pas suffisant surtout mnt covid, <b>EXT:</b> formation aide à nous construire ds le métier,   |
| 36 | *formations IFC spéciales langues anciennes, organiser une journée complète de sortie et/ou un voyage (Rome)   | <b>Int:</b> imposées, obligatoires, plan de pilotage, travail collaboratif, etc mais permet d'échanger, de partager, d'apprendre et aussi de prendre conscience sivation // ou différent par % à nos collègues/ <b>EXT:</b> libre, je choisi de suivre ou non, choix de formation en-dehors de l'école, chgmt = opportunité |
| 37 | *pas trop se charger pr équilibre vie prof et vie privée, *créer des choses avec eux (ex pièce théâtre), *mettre en place séminaires sur une journée complète (ateliers écritures, lectures, ...)  | <b>INT:</b> le travail en lui-même est nourrissant, les formations t'apportent des choses mais malheureusement on n'en voit pas tjrs les résultats (dilemme coûts/bénéfices), les formations me permettent de m'éclater, collectif porteur mais je cherche les gens pour m'amuser! / <b>EXT:</b> /                          |
| 38 | *manque de matériel et pas de labo, heure d'animation péda pour le plan de pilotage => coord. 2h/sem ...en avoir +; évolution pour plus tard   | pas la même chose mais liées pour moi <b>INT:</b> évoque + de sujets différents (>< matière) / <b>EXT:</b> permet de faire venir intervenants ext ou visites musées, location malette péda, permet d'aller loin mais parfois trop loin dans la matière pour les él. (matière)   |
| 39 | *enseigner au 3è degré pour le défi, le dépassement et * devenir directeur ds le futur?  | <b>Instit:</b> petit aide mais pas celle qui permet d'être le plus efficace dans mon métier, p-ê + utile pour les jeunes profs/ <b>Perso:</b> dépend de l'engagement du prof et répond le plus à nos attentes, (h tr avail collab: j'ai pas attendu obligation pour faire!)   |
| 40 | *Formations permettant les échanges avec collègues d'autres écoles, *participer encore à l'élaboration du CE2D de physique, printemps de sciences + ULB? Pour moments d'échanges et de partages avec d'autres et trouver des idées d'activités, de sorties | <b>INSTIT:</b> réductrices, trop directifs, manque d'outils concrets/ <b>PERSO:</b> privé, contenu choisi,  |

## 5. Espaces & temps

| 5. <u>Espaces &amp; temps</u> |                              |  |   |   |
|-------------------------------|------------------------------|--|---|---|
|                               | ESPACES                      |  | TEMPS   |   |
| Enseignants                   | Les lieux cités              | Qualificatifs  | Les moments cités   | Description   |
| 27                            | Salles de gym (4)            | 1 grande salle avec 2 plateaux différents pour sports ballons, anneaux baskets, handball, ... /1 + petite avec praticable pour acrogym et miroirs pour danse avec collègue féminine / 1 plus petite encore (2x1classe) muscu/ping-pong, la moins chouette car petite, peu d'espace entre tables ping-pong et matériel à apporter si muscu par ex., + Extérieur: stade athlétisme de la Ville et terrains synthétiques aux alentours, | Mercredi avant midi (cours seulement à la 4è heure et un collègue slmt à la 1ère) | il vient chez moi ou je vais plus tôt à l'école pour voir collègues, discuter, faire horaire des différents plateaux (répartition la plus équitable possible) |
|                               | à l'école/temps du vestiaire | on se réunit entre profs, on discute, on observe la fin d'un cours d'un collègue, ...  | Temps du vestiaire/à l'école  | on se réunit entre profs, on discute, on observe la fin d'un cours d'un collègue, ...   |
|                               | Chez moi?                    | collègue pour horaire répartition salles gym   | Groupe WhatsApp avec collègues gym / Tout le temps                                | échange découvertes, vidéos, photos, demande de changement de salle, etc.   |

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 28 | Salle de gym                                | 3 différentes: 1 grd hall de sport collectifs, 1 petite salle avec tatamis et mur escalade, 1 polyvalente mais du coup moins agréable car petite pour certaines choses et bcp de matériel mais à installer dc perte de temps, il faut y être plus créatif par contre bonne répartition dans les 3 salles pdt l'année, et aussi partenariat avec des salles extérieures de la ville de Namur | Le vendredi, 1/2 journée   | je fais tout mon travail scolaire à ce moment-là, chez moi, (Abs, prés, travaux, recherches, ...) |
|    | Chez moi, dans ma pièce de vie (sàm/living) | bureau en haut mais je préfère luminosité pièce de vie + pc avec moi c'est ok   | fourches ou heures de concertations dans l'horaire! (j'en ai malheureusement plus cette année) | moments de partages et d'échanges et de formations "informelles" entre collègues EP sup           |
| 29 | Ecole - classe                              | je m'y enferme pour travailler à l'occasion, si 2h par ex (1 classe de langue mais pas chauffée avec docs, livres de méthodes, moi besoin baffles JBL, Ecran pour projeter avec CAST et él, tous un Chromebook!!!   |  |   |
|    | Local photocopie                            | envoi avt 17h le lendemain fait si non on dépose ds 1 farde exemplaires ou alors on va ds le local pour A3, PAS R/V, ...  |  |   |
|    | Chez moi                                    | je préfère travailler chez moi, j'ai un bureau mais ma maison est façon loft alors faut que les enfants soient pas là, pc, bureau si plus personne ds la maison très bien, parfois le wk je vais chez mes parents pour m'isoler car pc suffisant pour travailler  |  |   |

|    |                               |  |   |  |
|----|-------------------------------|--|---|--|
|    | Salle des profs               | tjrs qqun qui vient me causer, conviviale, mais collègues par tjrs disciplinés, besoin de concentration car autre langue, pas possible travailler, je préfère travailler chez moi  |   |  |
| 30 | Classe                        | inadapté/partagée, pas d'armoire, pas de matériel, pas d'évier, pas de local perso, aménagement espace compliqué pour 1h de cours, j'ai mis une armoire dans le local ds lequel je vais le + svt mais mon argent pour matériel etc car pas accès "réserve" | Tout le temps/partout   | arts = visuel donc vidéo fcbk, affiches pub, qqch à la TV, musée, artiste, etc dès que qqch me fait penser à une proposition de leçon GO, n'importe quoi peut m'inspirer |
|    | Bureau chez moi               | pièce à part car à l'école pas d'internet ni ordi mais en fait peut importe où si j'ai pc et wifi  |   |  |
| 31 | Classe tuteur, 1 local classe | vétuste, lieu de vie, de tensions, ambiance, détente   | Mercredi AM   | pas cours donc j'en profite pour tél etc. si besoin pour l'école ou travailler pour école à ce moment-là   |
|    | salle conseil de direction    | très grand local pour s'espacer covid  | Heures de fourche, tps de midi, jeudi travail collaboratif                  | Si peu de temps ou peu à faire   |
|    | salle profs                   | fauteuils, pas un lieu de réunions   |   |  |
|    | Living (chez moi)             | 1 grandt living dans lequel j'ai une table bureau et mon pc, pas ds le divan et mon "bureau" = lieu trop "travail"   |   |  |
| 32 | MA classe                     | c'est la 1ère année, armoires avec manuels, bcp mieux, très grand, 2 armoires, 1 TBI (clé usb, cd), j'ai mis des affiches travaux él. Sur armoires, dictionnaires,   | tous les lundis de 4 à 5h mais souvent sur les temps de midi ou pdt fourche | travail collaboratif, obligatoire mais "on le fait déjà", 1 ou deux collègues et moi   |

|    |                  |   |                           |  |
|----|------------------|---|---------------------------|--|
|    | Salle des profs  | conviviale, - concentrée, trop de profs qui viennent t'aborder/parler, entre groupe avec affinités, je me sens dans mon élément,  |                           |  |
|    | Salon - Chez moi | pas de wifi à l'école, pas de bureau, je travaille dans mon salon avec livres éparpillés, corrections aussi. Dans mon salon car habituée depuis toute petite, je l'ai tjrs fait,  |                           |  |
| 33 | Classe école 1   | TBI ou projecteur, ordi dispo, PC, bcp de places (36), 2 bâtiments récents, fauteuil de bureau/classe, armoires + clés  |                           |  |
|    | Classe école 2   | 1pc/classe, TBI, problème chauffage, + vieille, hauts plafonds (son et chauffage), travaux, + compliqué mais matériel et mobilier ok  |                           |  |
|    | Salle des profs  | 2 cool, rénovée, discussion, accueillantes et fonctionnelles, grandes tables, fauteuils et tables basses, micro-ondes, machine à laver, lave vaisselle, fontaine à eau, pc mais dur concentré à l'école 2 SDP à côté du resto + terrasse! |                           |  |
|    | Chez moi         | canapé pour lectures et mis en page, bureau joli, nouveau mais cloisonné donc dépend météo luminosité, salle à manger/salon, je vis seule plus de luminosité mais attention aux distractions  |                           |  |
| 34 | local A23        | TBI, j'y suis presque toujours!<br>Grand local, bcp de places, fenêtres pour aérer, 26-28 places, estrade, 2 TN de part et d'autre TBI, 1 bureau prof, agréable, le top des conditions  | pauses/heures de fourches | 6h cette année, j'essaye de rester dans mon local a23 pour corrections, travail perso, etc mais dispo pour les autres car référent et ils savent où me trouver |

|    |                         |  |                        |  |
|----|-------------------------|--|------------------------|--|
|    |                         | pour moi travailler mais au 2 <sup>è</sup> étage   |                        |  |
|    | salles des profs        | plusieurs avec plusieurs ambiances: 1 plus fermée pour le travail, 1 entre les 2; conviviale où on peut manger et travailler et 1 partie cuisine + salle récréative pour rire et s'amuser, où je suis le +   |                        |  |
|    | bureau chez moi         | isolé et serein mais pour y travailler ma femme doit garder notre fille, comme 6h de fourches cette année j'évite le boulot à la maison. Si je suis seul je me mets dans le salon, grande pièce en bas, claire, accès à tout, à l'aise   |                        |  |
| 35 | LABO = mon local        | lumineux, organisé, él peu de place entre les bancs, bancs hauts et chaises adaptées type labo, tableau vert mais aussi TV4K (ou TBI); armoires avec matériel de labo (école + privé), frigo/congélateur dans 1 labo   | pdt ou après les cours | pdt via teams contact collègue ou alors à la fin des cours on reste discuter un petit peu sinon par tél ou message |
|    | local photocopie        | pas trop occupé  |                        |  |
|    | chez moi (bureau/salon) | j'essaye de travailler le - possible à la maison car mnt 1 enfant, si vrmt alors ds ma salle à manger car + spacieux, + lumineux, + pratique (boire/manger), j'ai un bureau à l'étage mais pas envie de monter pour travailler, mieux se concentrer à la maison pour les corrections |                        |  |

|    |  |  |                                |  |
|----|--|--|--------------------------------|--|
|    | salle profs                                | très très grande, aérée, distraction, parler, frustrant, - de gens, j'y vais -   |                                |  |
| 36 | 2 salles infos +1 ancien espace multimédia | 20 pc, clé usb, projecteur, nouvelles, espace multimédia va être réaménagé   | le jeudi midi/aprem (resto)    | après-midi de congé d'une collègue amie = occasion d'aller au resto et de discuter et échanger privé/professionnel                 |
|    | classes                                    | ça dépend des locaux, nouvelles classes, très grande ou très petite, estrades, nouveaux matériels  | heures de fourche              | j'en profite pour faire mes photocopies etc ou souffler, prendre l'air   |
|    | salle des profs (3)                        | notre récré, permet de souffler, échanges, discuter avec collègues, bavardages, convivial, : 2conjointes avec un côté la plus grande avec casiers et autre côté, petit, cuisine et 1 espace en haut, mezzanine, espace de travail, insonorisé, pc dispos etc | Tout le temps                  | tjrs un moment où tu réfléchis à ton boulot (ballade, nom magasin, buste parfum, film Netflix, ...)                                |
|    | chez moi                                   | car j'y ai tout ce dont j'ai besoin!! (biblio, manuels, pc, à l'aise, atmosphère de travail, tv en bruit de fond selon ce que je fais, ... "je ne sais pas du tout travailler à l'école!" (demande d'avoir le moins d'heure de fourches possibles)           |                                |  |
|    | PARTOUT                                    | tjrs un moment où tu réfléchis à ton boulot (ballade, nom magasin, buste parfum, film Netflix, ...)  |                                |  |
| 37 | classe                                     | lumineuse, spacieuse, les élèves y restent donc comme des chambres d'ados (bordel, bazar, désordre)  | en dehors des heures de cours  | Avec élèves: spectacles théâtre, bxl, dîner de classe avec él. Sur le tps de midi, petit déj en classe, cuisine + pique-nique, ... |
|    | salle de réunion                           | délégué syndical, ts les 15jours réunion toute l'après-midi, très grand espace!!   | moments de prise de conscience | retour d'expérience avec collègues, quand j'étudie avec mes enfants et qu'ils n'y arrivent pas, ...                                |
|    | groupe WhatsApp, tél                       | très envahissant et en même temps pratique   |                                |  |

|    |                                    |  |  |  |
|----|------------------------------------|--|--|--|
| 38 | Classe                             | grosses disparités: grds locaux lumineux + TBI etc. ou pr 1er degré locaux mal isolé, poussière craies et TN, 1fenêtre/2, ... projecteurs commencent à arriver   | Activité de soutien sciences 2h/sem (lié plan pilotage)                            | en classe mais 2 profs avec 15él. Aide devoirs, prépas, questions, activité sur lexiques des consignes venant de tous les profs de sciences, ... Objectif = meilleurs résultats au CE1D  |
|    | Salle des profs                    | grande, réaménagée récemment, château donc vieille pièce, hauts plafonds, lieu d'interactions et permet de souffler mais pas un lieu de travail (très difficile de travailler à l'école ou alors s'isoler ds un local seul), photocopieuse + 3pc | Temps de midi  | je reste en classe pour él. Volontaires: remédiations, prépas, rattrapage tests, ...   |
|    | Pas de labo mais un local Sciences | avec projecteur + 2 armoires avec matériel pour expérience + budget dégagé pour en avoir + (classé par caisse ds armoire car déplacer: mallette péda (plan pilotage)   | Réunions plan de pilotage avec collègue sc // heure d'animation péda plan pilotage | temps pour collaborer, discuter et regarder ensemble essentiels reçus, ...   |
|    | Chez moi: bureau/salon             | bureau transformé actuellement en chambre mais lieu de distractions car jeux, bd, livres, pc ... salon moins distrayant et plus lumineux, ok pc portable   |  |  |
| 39 | Classe                             | TBI / classe mais internet compliqué, lieu calme   | heure de travail collab dans l'horaire   | confort péda privilégié à l'ind. Tous les profs de math sont libres à cette heure-là, POSITIF: permet une meilleure concertation et échange avec collègues, partage des tâches, Négatif: Compliqué car 1er degré, 3è et puis 4-5-6 (diff. Groupes => grd groupe vs sous-groupes) et manque d'ouverture d'esprit + réaffectations |
|    | salle profs                        | conviviale, bruyante, lieu de rencontres (tables en face à face),  |  |  |

|    |                       |   |                                    |  |
|----|-----------------------|---|------------------------------------|--|
|    |                       | casiers, bulletins, impersonnel, froid (co2), s'exprimer  |                                    |  |
|    | maison (bureau/salon) | bureau isolé et calme mais distractions, salon + lumineux et - isolé ok pc portable   |                                    |  |
|    | mails/groupe WhatsApp | tt le temps (trop), important programmer mails mais du coup + efficace, envoi photos et infos au "svt" quand prof absent, pc portable = travailler où on veut |                                    |  |
| 40 | Chez moi              | calme; le soir  | 1h d'étude le mardi de 16h15à17h15 | classe ressemblant à la mienne, grande et lumineuse, 2 profs pour encadrer un petit groupe d'él,, moment de contact et d'échange avec les él., matières choisies par les él, |
|    | MA classe             | 1 projecteur, 1 ordinateur au bureau du prof, grande, lumineuse, agréable, repeinte, je l'adore!  |                                    |  |
|    | Labo                  | adapté et équipé + matériel dispo et achat matériel OK  |                                    |  |
|    | Salle de réunion      | conviviale, agréable, taille de 2 classes, bancs disposés en U, fauteuils agréables avec accoudoirs, TBI, frigo, ventilation/airco                            |                                    |  |

## ANNEXE 5 – CATÉGORIE, SOUS-CATÉGORIES ET CODES

|  |                                    | E27 | E28 | E29 | E30 | E31 | E32 | E33 | E34 | E35 | E36 | E37 | E38 | E39 | E40 |
|--|------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>Opportunités d'apprentissage du quotidien</b> |                                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Par l'expérience pédagogique                     | Heures de cours                    |     |     |     | X   | X   | X   | X   |     | X   |     |     |     |     | X   |
|  | Matériel numérique                 |     |     |     |     |     |     |     |     |     | X   |     | X   | X   |     |
|  | Demande/refus élèves               | X   | X   |     |     |     |     |     |     |     |     | X   |     |     |     |
|  | Sorties scolaires                  |     |     |     |     |     |     |     |     |     | X   | X   |     |     |     |
| Par sources non-interpersonnelles                | Lectures                           |     |     | X   |     |     |     |     |     |     | X   |     | X   |     | X   |
|  | Vidéos, livres, films, ...         |     |     | X   |     |     |     |     |     |     | X   |     |     |     |     |
|  | Recherches                         |     | X   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Par autrui                                       | Collègues directs                  |     | X   |     |     |     |     |     |     | X   |     |     |     |     |     |
|  | Direction                          |     |     |     |     | X   |     |     |     |     |     |     |     |     | X   |
|  | Référent informel                  |     |     |     |     |     |     |     | X   |     |     |     |     |     |     |
| Combinaisons                                     |                                    | X   |     |     |     |     |     | X   | X   |     |     |     |     |     |     |
| <b>Apports des opportunités</b>                  |                                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Plan professionnel                               | Changement                         | X   |     |     |     |     |     |     |     |     | X   |     |     |     |     |
|  | Nouvelles idées                    | X   | X   | X   |     |     |     | X   |     | X   | X   |     |     | X   |     |
|  | « up to date »                     |     |     | X   |     |     |     |     |     |     | X   |     | X   |     | X   |
|  | S'adapter                          |     |     |     | X   |     |     | X   |     |     |     |     |     | X   |     |
|  | Interdisciplinarité                |     |     |     | X   | X   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|  | Autre « casquette »                |     |     |     |     | X   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|  | Connaissance organisation scolaire |     |     |     |     | X   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|  | Nouvelles connaissances            |     | X   |     |     |     |     |     | X   |     | X   |     | X   | X   |     |

|                                   |                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|                                   | Structure, organisation         |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   | X |
|                                   | Gain de temps, facilité         |   |   |   |   |   |   |   | X |   | X |   | X |   |   |
| Plan humain                       | Intérêt élève/motivation        | X | X |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   | X |   |
|                                   | Dialogue/échange avec élèves    |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |
|                                   | Rapport différent élèves        |   |   |   |   | X |   |   |   | X |   |   |   |   | X |
|                                   | Sentiment d'utilité             |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   | X |
|                                   | Rapport avec les collègues      |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |
|                                   | Soutien                         |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |
| Opportunités internes VS externes |                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Opportunités internes             | Vision positive                 |   | X |   |   | X |   |   | X |   |   | X |   | X |   |
|                                   | Vision nuancée                  |   |   | X |   |   |   | X |   |   | X |   | X |   |   |
|                                   | Vision négative                 |   |   |   | X |   | X |   |   |   |   |   |   |   | X |
| Opportunités externes             | Pratique quotidienne            |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|                                   | Discipline scolaire             |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |
|                                   | Construction métier             |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |
|                                   | Choix perso/répond aux attentes |   | X |   |   |   | X |   | X |   |   |   |   | X | X |
|                                   | Accessibilité                   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|                                   | Choix limité                    | X |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |
|                                   | Coût/Bénéfice                   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |

Ce travail de recherche s'intéresse à l'apprentissage en situation de travail des enseignants et de manière plus spécifique aux différentes opportunités d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants expérimentés s'engagent au quotidien. De plus, nous souhaitons comprendre quel est le rôle de l'établissement scolaire face à ces engagements.

Les problématiques que nous investiguons dans ce mémoire concernent le champ de l'apprentissage en situation de travail (workplace learning) et nous nous référons plus particulièrement au modèle de la co-participation proposé par Billett (2004). En outre, nous nous intéressons également aux théories des organisations puisque nous cherchons quel rôle l'établissement scolaire a dans l'engagement de ces enseignants dans des opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien.

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons décidé de réaliser une recherche qualitative en menant des entretiens compréhensifs auprès d'enseignants de l'enseignement secondaire ordinaire expérimentés travaillant dans des établissements scolaires différents. Nous avons donc opté pour une visée phénoménologique (Creswell, 2012) afin d'obtenir une diversité dans les données que nous avons récoltées nous permettant ainsi de répondre à nos questionnements.

L'analyse des résultats de notre mémoire nous a permis tout d'abord d'identifier les différents types d'opportunités d'apprentissage professionnel dans lesquelles s'engagent les enseignants expérimentés que nous avons interrogés et de les classer selon la typologie proposée par Lauzon (2002) et Enthoven et al, (soumis). Nous avons également remarqué que les enseignants expérimentés apprennent au quotidien assez peu au travers de formations formelles mais également peu par l'apprentissage par autrui. De plus, nous avons constaté que certains événements dont les enseignants nous ont fait part sont des combinaisons de plusieurs processus d'opportunités d'apprentissage professionnel de notre typologie de référence. Ensuite, nous avons observé que les « changements » dans le quotidien des enseignants étaient pour eux une source pertinente d'engagement dans de nouvelles opportunités d'apprentissage professionnel au quotidien. Enfin, ces « changements » sont liés à l'organisation interne d'un établissement scolaire ce qui nous permet de confirmer que ce dernier a un rôle à jouer dans l'engagement de ces enseignants dans des opportunités d'apprentissage au quotidien. Nous recommandons donc aux établissements scolaires et à leur direction de prendre conscience de ce rôle et de mener une réflexion afin d'encourager et de soutenir leurs enseignants à s'engager davantage dans des opportunités d'apprentissage professionnel.