

Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante

Thibault Coppe^a, Olivier Maes^a, Sandrine Biémar^b, Virginie März^a, Catherine Van Nieuwenhoven^a.

^a Université Catholique de Louvain

^b Université de Namur

thibault.coppe@uclouvain.be

olivier.maes@uclouvain.be

sandrine.biemar@unamur.be

virginie.marz@uclouvain.be

catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

Résumé :

Alors que la recherche révèle l'importance de la socialisation organisationnelle dans le métier d'enseignant, la présente contribution, s'inscrivant dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, vise à analyser comment les différents acteurs du stage contribuent à le concevoir comme un premier environnement de socialisation organisationnelle pour le stagiaire. Cette recherche collaborative, au travers de huit études de cas, issues de 4 contextes de stages et alimentées par 28 entretiens semi-dirigés, met en évidence le peu de place formelle donnée aux aspects de socialisation, tout en identifiant des pratiques porteuses à optimiser.

Mots-clés :

Insertion professionnelle, stages, formation des enseignants, socialisation organisationnelle, accompagnement.

CITE THIS VERSION

Coppe, Thibault ; Maes, Olivier ; Biémar, Sandrine ; März, Virginie ; Van Nieuwenhoven, Catherine. *Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante*. In: *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Vol. 28, no.2021-22, p. 63-80 (2023) <http://hdl.handle.net/2078.1/272536>

1. Problématique

Les stages sont devenus, au fil des années, un élément incontournable de la formation initiale des enseignants dans de nombreux pays (Maubant et al., 2011). En effet, les curricula de formation des futurs enseignants s'articulent dans une logique d'alternance, joignant des temps de formation à la haute école pédagogique (HEP) et des temps de formation pratique sur leur futur terrain professionnel (Maes et al., 2019). Ces moments de découverte, d'apprentissage, d'appropriation et de mise en pratique en situation d'exercice du métier sont largement décrits dans la littérature comme importants pour la formation professionnelle des futurs enseignants (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2018).

Dans le contexte actuel de la Belgique francophone, les réflexions du *Pacte pour un enseignement d'excellence* et de la *réforme de la formation initiale des enseignants* constituent un environnement propice pour repenser le métier d'enseignant et articuler la formation à celui-ci (Avis n°3 du Groupe Central, 7 mars 2017; FWB, 2019). Cet enseignant est plus que jamais considéré comme un praticien réflexif inscrit dans un collectif et dans une organisation particulière : l'école. Afin de préparer au mieux les futurs enseignants au métier et à l'évolution de celui-ci, la réforme (FWB, 2019) prévoit, entre autres, un allongement des études qui vise, d'une part, à renforcer l'articulation entre la théorie et la pratique, dans une perspective intégrative (Pentecouteau, 2012) et, d'autre part, à permettre au futur enseignant de se positionner comme un acteur organisationnel à part entière. Cela se concrétise notamment par l'augmentation de la durée des stages auxquels sont associés des séminaires d'analyse de pratique.

Les stages des futurs instituteurs seront répartis sur les quatre années de la formation, avec un accroissement progressif des heures à prester et des objectifs à couvrir au fur et à mesure de l'avancée dans le programme d'études. Le décret (FWB, 2021) envisage également, dans l'axe pratique de la formation, en plus des stages, des ateliers de formation professionnelle et des activités interdisciplinaires qui contribuent à l'acquisition de savoir-faire et à la construction d'une identité professionnelle.

Parallèlement, alors que la recherche s'est longtemps focalisée sur le travail que l'enseignant réalise en classe (Tang et al., 2016), un glissement semble s'effectuer vers le « travail hors classe ». En effet, le travail enseignant comprend également des dimensions relatives à l'exercice du métier au sein de l'établissement scolaire qu'il a intégré (Mukamurera et al., 2019 ; Tang et al., 2016). Celles-ci sont notamment liées aux enjeux sociaux inhérents à l'exercice d'une fonction dans une école, ainsi qu'à la compréhension de la culture et du fonctionnement de l'établissement scolaire (Rots et al., 2012). La perspective classique de

l'enseignant considéré comme "celui qui enseigne" se voit évoluer vers une perspective de l'enseignant comme "celui qui fonctionne dans une organisation scolaire" (Coppe et al., 2020). Et bien que certaines recherches mettaient déjà cela en évidence il y a une vingtaine d'années (Kelchtermans & Ballet, 2002), ces volets équipe et écoles deviennent de plus en plus prégnants tant dans la littérature qu'au sein des politiques éducatives. De plus en plus, l'enseignant est en effet amené à interagir avec ses collègues, à s'investir en tant qu'acteur organisationnel dans son école et à contribuer à créer une communauté éducative dynamique dans son organisation scolaire.

Concernant la formation à ces différents aspects relationnels et organisationnels, la recherche montre que le stage semble être un lieu privilégié, même si ces apprentissages semblent souvent restés implicites. A cet égard, März et ses collaborateurs ont pointé le mérite d'une formalisation de la préparation des futurs enseignants "à naviguer dans le paysage social, culturel et politique de leur école" (2019, p. 77). Mais dans les faits, comment les apprentissages des dimensions du métier situés hors de la classe se réalisent-ils ? Par qui sont-ils pris en charge et selon quelles modalités ? Ces questionnements invitent à explorer davantage la place du stage dans la découverte de ces dimensions du métier d'enseignant, particulièrement dans un contexte de réforme.

Partant de ces constats tout en poursuivant l'objectif d'alimenter les réflexions sur la formation initiale en cours de transformation, une recherche collaborative, ancrée dans les travaux du GREFFE (Groupe de recherche sur l'enseignement et la formation des formateurs d'enseignants¹) a été initiée. Elle examine en quoi les stages actuels des futurs instituteurs primaire préparent à ces enjeux particuliers du métier. Pour ce faire, le stage de dernière année de huit étudiantes a été analysé au travers de 28 entretiens menés auprès des différents acteurs du stage : le stagiaire, le maître de stage, le superviseur qui est formateur de la HEP et le directeur de l'établissement scolaire d'accueil du stage.

Dans les sections suivantes, nous développons successivement les fondements théoriques soutenant notre questionnement, la méthodologie ayant permis d'opérationnaliser nos objectifs de recherche et les principaux résultats. Nous concluons par les implications pratiques qui émergent de cette étude ainsi que ses limites.

2. Cadre théorique

¹ Nous remercions Elise Barbier, Agnès Deprit, Anne-Julie Salamon, Marie Watteyne et Eveline Zuanon pour la participation à l'analyse des données.

A la suite de travaux récents en sciences de l'éducation, nous prenons appui sur les cadres conceptuels liés à la socialisation au travail (März et al., 2019 ; Mukamurera et al., 2013 ; Coppe et al., 2022). Ce concept, emprunté à la sociologie du travail et à la psychologie organisationnelle, permet de porter un regard exhaustif sur tous les aspects inhérents à l'exercice d'une fonction (Chao, 2012). En ce sens, il offre un prisme théorique riche pour notre questionnement puisqu'il permet de mettre en lumière des enjeux de la profession enseignante encore trop peu examinés.

La socialisation au travail est un processus d'apprentissage et d'adaptation qui permet à un (futur) travailleur d'acquérir l'ensemble des connaissances, compétences, habilités et comportements le rendant apte à prendre en main le rôle professionnel qui lui est dévolu (Chao, 2012). C'est un apprentissage des « ficelles du métier » (Chao et al., 1994, p. 730). Ce processus de transformation du sujet fait écho au modèle de l'identité en actes décrit par Donnay et Charlier (2008) qui montre que la construction de l'identité professionnelle se situe à la croisée de l'individu et de l'organisation.

Trois stades peuvent être consensuellement mis en évidence dans le processus de socialisation au travail : la socialisation anticipée, la confrontation à la réalité et l'adaptation (Martineau et al., 2009). La formation initiale est considérée comme le premier stade, à savoir la socialisation anticipée (Dailey, 2016). La confrontation à la réalité correspond à ce qui est appelé plus communément en sciences de l'éducation, l'insertion professionnelle (Uwamaryia & Mukamurera, 2005). Le troisième stade, ici dénommé adaptation, correspond à la gestion quotidienne du rôle professionnel avec la résolution des difficultés liées à l'exercice d'un métier (Lacaze, 2007).

Il existe deux grandes traditions de recherche dans le champ de la socialisation au travail. La première s'est attardée à répondre à la question « à quoi l'apprenant ou le novice se socialise-t-il ? » ou en d'autres termes « quels sont les éléments à apprendre et à maîtriser pour l'exercice d'une profession spécifique ? ». Cette première tradition est connue comme un pan de recherche à propos des *domaines* de socialisation. La deuxième tradition s'est plutôt focalisée sur la question « comment le novice ou l'apprenant se socialise-t-il ? ». Cette deuxième tradition porte sur les *antécédents* du processus de socialisation et se penche sur ses facilitateurs.

Dans cette contribution, nous faisons le choix de porter un regard particulier sur le stage, considéré comme environnement de socialisation anticipée. D'abord, nous explicitons (2.1.) les domaines de socialisation et les transférons au contexte du métier d'enseignant. Ensuite, nous décrivons (2.2.) les éléments facilitateurs du processus de socialisation.

2.1. Les domaines de la socialisation au travail : vers une perspective *méso*

En ce qui concerne les *domaines* de socialisation, il existe peu de consensus sur les différentes facettes d'un métier qu'il est nécessaire d'apprendre et de maîtriser pour assumer pleinement son rôle professionnel. Chao et al. (1994) font parties des premiers auteurs à formaliser ces domaines. Il présentent six domaines de socialisation au travail qui renvoient à six dimensions du métier qu'il est nécessaire d'apprendre et de maîtriser. Pour ces auteurs pionniers du champ, cela concerne (1) la maîtrise des tâches professionnelles, (2) l'intégration au groupe de travail, (3) la compréhension du climat micropolitique de l'organisation, (4) la maîtrise du jargon de la fonction, (5) la compréhension des règles, valeurs et objectifs de l'organisation ainsi que (6) la connaissance de l'histoire de celle-ci. Dans un effort d'homogénéisation des différents modèles inspirés par les travaux de Chao et al. (1994), Perrot et Campoy (2009) ont montré que trois domaines de socialisation étaient présents dans la majorité des écrits scientifiques : la socialisation aux tâches professionnelles, la socialisation au groupe de travail et la socialisation à l'organisation.

Pour le contexte précis du métier d'enseignant, ces trois domaines font échos à de nombreux écrits scientifiques du champ de l'éducation² (Coppe et al., 2020).

Ainsi, la socialisation aux tâches professionnelles est décrite comme les aspects dits techniques de la profession (Mukamurera et al., 2013) et se réfère à la composante pédagogique et didactique du métier (De Stercke et al., 2010). Elle correspond aux aspects relatifs au « faire la classe » (Fernet et al., 2008). La socialisation au groupe de travail correspond à la composante relationnelle du métier (Girinshuti, 2019). Elle fait référence à la nécessité d'intégrer l'équipe éducative de l'école (Mukamurera et al., 2019) puisqu'il est question ici d'une profession de plus en plus collaborative, s'appuyant sur une cohésion interne entre les collègues. Le dernier domaine, la socialisation à l'organisation, fait référence pour l'enseignant, à la compréhension du fonctionnement, des valeurs, des objectifs et de la culture de l'établissement qu'il intègre (Mukamurera et al., 2013). Ce troisième domaine est relatif à ce que De Stercke et al. (2010) qualifient de composante organisationnelle du métier.

Puisque dans cette contribution, il est question de porter un regard particulier sur la préparation au métier de l'enseignant visant à le considérer comme « celui qui fonctionne dans une organisation scolaire », nous nous concentrerons particulièrement sur deux domaines de

² D'autres travaux, dans la lignée des écrits de Kelchtermans, mettent en avant les aspects micropolitiques du travail enseignant (Kelchtermans & Vanassche, 2017). Nous n'avons pas repris ici ces éléments comme une dimension distincte mais l'avons considérée à l'interface des domaines du groupe de travail et de l'organisation.

socialisation, à savoir, la socialisation au groupe de travail et la socialisation à l'organisation que Mukamurera et al. (2013) regroupent sous l'appellation socialisation organisationnelle³. En ce sens, nous adoptons une perspective *meso* qui laisse de côté le niveau *micro* de la classe (März et al., 2019) déjà très régulièrement documenté.

2.2. Les antécédents de la socialisation au travail

La littérature scientifique met majoritairement en évidence trois antécédents, ou facilitateurs, du processus de socialisation au travail (Klein & Heuser, 2008). Nous décrivons succinctement chacun de ceux-ci et les articulons avec les écrits du champ de l'éducation traitant du métier d'enseignant.

Le premier a trait aux tactiques et stratégies que l'organisation met en place pour aider au processus de prise en main et d'apprentissage du rôle professionnel et regroupe les pratiques de socialisation dites formelles (Chao, 2012). Dans le champ de l'enseignement, bon nombre de travaux décrivent les programmes d'insertion professionnelle et leur efficacité sur la prise en charge du métier (Leroux & Mukamurera, 2013). Le plus référencé est très certainement le mentorat (Devos & Van Nieuwenhoven, 2016). D'autres activités comme des entretiens de régulation ou d'évaluation formatives avec la direction sont identifiées (Leroux & Mukamurera, 2013).

Le deuxième antécédent fait référence aux agents de socialisation, qui sont davantage de l'ordre des pratiques informelles de socialisation (Klein & Heuser, 2008). Ils sont définis comme des individus ou des groupes qui facilitent la socialisation au travers d'interactions informelles sur le lieu de travail (Cooper-Thomas & Anderson, 2006). Dans le cas de l'enseignement, de plus en plus de recherches mettent en évidence l'importance des interactions professionnelles avec les collègues dans le processus de socialisation au travail des (futurs) enseignants (Colognesi et al., 2019 ; Lecat et al., 2020 ; März & Kelchtermans, 2020).

Enfin, le troisième antécédent correspond à la proactivité individuelle du futur enseignant (Klein & Heuser, 2008). L'idée sous-jacente est que l'individu lui-même a un rôle à jouer dans sa socialisation et que son comportement d'acteur s'apparente à une dynamique proactive de prise en main de son rôle professionnel (Cooper-Thomas & Burke, 2012). Dans le champ de l'éducation, la littérature récente s'accorde de plus en plus sur le postulat que les (futurs) enseignants doivent être encouragés à adopter un comportement proactif dans leur processus de développement professionnel (Huang & Lai, 2020). Ne pas les restreindre dans

³ A ne pas confondre avec socialisation à l'organisation. La socialisation organisationnelle comprend la socialisation au groupe de travail et la socialisation à l'organisation (Mukamurera et al., 2013)

cette dynamique est un gain pour leur processus de socialisation (März & Kelchtermans, 2020). Or, parfois les enseignants novices peuvent se heurter à la résistance de l'environnement face à leurs initiatives, ce que März et al. qualifient de « choc de la réalité inversée » (2019, p. 77).

2.3. Focale de la contribution

Ces fondements théoriques ont permis de comprendre en quoi consiste le processus de socialisation pour les futurs enseignants en mettant en évidence les antécédents et les domaines de socialisation au travail. Notre objectif de recherche étant d'analyser en quoi le stage prépare aux différents enjeux de la profession enseignante ; il a conduit à formuler deux questions de recherche :

- QR1 : Comment les différents acteurs du stage prennent-ils place dans la socialisation organisationnelle du stagiaire ?
- QR2 : En quoi le stage fait office de premier environnement de socialisation organisationnelle ?

3. Démarches méthodologiques

3.1. Approche méthodologique

Afin de répondre à ces questions, nous avons fait le choix d'une étude multicas (Merriam, 1988) qui s'inscrit dans une approche qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Nous interrogeons le point de vue des participants et, plus particulièrement, la manière dont ils perçoivent le stage comme environnement de socialisation organisationnelle (Savoie-Zajc, 2011).

Cette recherche, menée au sein du GREFFE et, plus spécifiquement, dans le sous-groupe s'intéressant à la préparation à l'insertion professionnelle, s'inscrit dans une dynamique collaborative visant à impliquer les acteurs (Desgagné et al., 2001) en les reconnaissant comme des acteurs compétents (Giddens, 1987). Ainsi les investigations ayant conduit à cet article ont été portées par des enseignants, des formateurs d'enseignants, des formateurs de formateurs d'enseignants et des chercheurs.

3.2. Éléments de contexte et participants

Dans le cadre de cette recherche, notre choix s'est porté sur huit cas, le stage d'un étudiant et le processus de socialisation qui s'y adosse constituant un cas. Ainsi, pour chacun, nous avons interrogé les différents acteurs gravitant autour du stage dans une logique de triangulation des informations : l'étudiant, le maître de stage, le superviseur (formateur de la

HEP) et le directeur de l'école de stage. Les huit étudiants, issus de deux HEP et inscrits dans leur dernière année de formation (Bloc 3), réalisent chacun un stage de trois semaines. Durant cette troisième année de formation, dix semaines de stage sont au programme ; l'organisation de celles-ci est laissée aux HEP. Les stages au centre de cette recherche ont été réalisés dans quatre établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles répartis dans deux provinces et bénéficiant tous les quatre d'un indice socio-économique (ISE) élevé. Nous détaillons, dans le tableau ci-dessous, les contextes et les sujets qui composent les huit cas. Cet échantillon représente un total de 28 entretiens.

Tableau 1. *Détail des cas et des participants aux entretiens*

Cas	Écoles	Directions	Stagiaires	Maitres de stage	Superviseurs
A1	A École centre-ville Structure de grande taille ISE élevé	10 ans dans la fonction	3 ^e année de formation Stage de 3 semaines	10 ans d'ancienneté	Didacticienne 7 ans dans la fonction
A2			3 ^e année de formation Stage de 3 semaines	27 ans d'ancienneté	Didacticienne 27 ans dans la fonction
B1	B École de village Structure de moyenne taille ISE élevé	1 ^{re} année dans la fonction	3 ^e année de formation Stage de 3 semaines	31 ans d'ancienneté	Psychopédagogue Moins de 5 ans dans la fonction
B2			3 ^e année de formation Stage de 3 semaines	Moins de 5 ans d'ancienneté	Psychopédagogue Moins de 5 ans dans la fonction
C1	C École de village Structure de petite taille ISE élevé	Moins de 5 ans dans la fonction	3 ^e année de formation Stage de 3 semaines	Moins de 5 ans d'ancienneté	Psychopédagogue Moins de 5 ans dans la fonction
C2			3 ^e année de formation Stage de 3 semaines	Moins de 5 ans d'ancienneté	Didacticien 5 ans dans la fonction
D1	D École de village Structure de petite taille ISE élevé	5 ans dans la fonction	3 ^e année de formation Stage de 3 semaines	Plus de 5 ans d'ancienneté	Psychopédagogue 5 ans dans la fonction
D2			3 ^e année de formation Stage de 3 semaines	Moins de 5 ans d'ancienneté	Didacticien Plus de 5 ans dans la fonction

3.3. Outils de recueil et d'analyse des données

Les données ont été récoltées au moyen d'entretiens semi-directifs réalisés à la fin du stage. Le choix de l'entretien se justifie par le souci de dégager, à travers une interaction verbale, une compréhension du phénomène construite à partir du savoir d'expertise de chaque acteur interrogé (Savoie-Zajc, 2009). Les entretiens ont duré entre 40 et 90 minutes. Les questions posées variaient selon l'acteur interrogé mais suivaient une trame commune basée sur notre cadre théorique et composée de quatre thématiques : le déroulement de l'accueil de stagiaire, le soutien reçu par le stagiaire (et l'objet du soutien), et les différentes formes qu'il pouvait prendre, le climat d'interactions entre le stagiaire et les autres acteurs de l'école et les apports du stagiaire à l'école ou à ses collègues.

Nous avons réalisé sur la base des entretiens transcrits, dans un premier temps, une analyse des cas dite verticale, par cas. Celle-ci a permis, dans un second temps, de réaliser une analyse dite horizontale faisant émerger les similarités, les tendances et les différences entre nos huit cas (Miles & Huberman, 1994).

Pour ce faire, nous avons réparti les cas et les groupes d'acteurs entre les membres du groupe collaboratif. Chacun était invité à lire les transcriptions et à identifier des caractéristiques communes et/ou des spécificités. Nous avons ainsi procédé, individuellement, à un travail de codage ouvert qui nous a permis de nous immerger dans les données et de découvrir les caractéristiques du phénomène étudié (Lejeune, 2014). Les différents codes ayant émergés individuellement, ils ont été discutés jusqu'à arriver à un consensus quant à leur pertinence et leur interprétation. Ensuite, sur la base d'une grille de codage commune, nous avons réalisé un codage axial afin d'organiser et d'articuler les codes pour les agréger en catégories (Lejeune, 2014). Les analyses des entretiens réalisés avec cette grille ont soutenu une dialogue entre chercheurs et formateurs qui a largement participé à la co-construction d'une analyse communes des entretiens. C'est ainsi que des tendances et des différences entre les cas ont pu être mises en évidence. Cette analyse horizontale fait l'objet de la partie résultat de cette contribution.

4. Présentation des résultats

4.1. La place des différents acteurs dans la socialisation du stagiaire

Au travers des entretiens, nous avons dégagé les propos de différents acteurs du stage quant à leur rôle dans la préparation du stagiaire aux aspects du métier d'enseignant dits « *méso* ». Ainsi, dans cette section, nous déroulons successivement les perceptions des directeurs, des maitres de stage et des formateurs de la HEP. Parallèlement, nous explicitons les perceptions du stagiaire à propos de la manière dont il s'est senti entouré par ces différents acteurs par rapport à la découverte de ces aspects du métier.

En préambule de la description des perceptions de ces différents acteurs du stage, il est important de mettre en évidence que dans les entretiens de la grande majorité des participants, il est fait mention que le stage est bien un lieu propice à la découverte de l'ensemble des dimensions du métier, dont la socialisation au groupe et à l'organisation. Pourtant, au regard des propos des directeurs, maitres de stage et superviseurs, il semble qu'aucun de ces acteurs n'accompagne les stagiaires dans la découverte de cette dernière.

Les directeurs des écoles de stage semblent partager une posture mêlant conscience de la problématique et inaction quant à celle-ci. Ainsi, ils sont sensibilisés à la nécessité que le

stage dépasse la découverte du métier en classe et prenne bien en compte tous les aspects inhérents de la profession. Néanmoins, ils ne considèrent pas que c'est directement de leur ressort de prendre en charge cette découverte comme le montrent les propos des directeurs A et C.

C'est plus le rôle de ... en tout cas je délègue peut-être un peu plus aux titulaires [MDS] de ce côté-là, de pouvoir leur donner toutes les informations qui permettent à l'école de fonctionner. (Directeur A)

Moi, ce n'est pas mon cas [rencontrer le stagiaire] parce que je n'en ressens pas le besoin (...) je fais confiance aux institutrices pour accompagner le stagiaire. (Directeur C)

Le directeur B est le seul à avoir un discours quelque peu différent, s'identifiant comme une personne relais pour les étudiants pour ce qui touche à la compréhension de la structure de l'école.

Je suis une personne relais évidemment pour eux, je les vois tous les matins pour expliquer un peu la structure de l'école. (Directeur B)

Les maîtres de stages quant à eux, sont présentés comme étant aux premières loges du suivi et de l'accompagnement de stagiaire dans tous les entretiens menés. Mais la perception que les maîtres de stages ont de cet accompagnement se cantonne bien souvent au travail à réaliser en classe soit parce qu'ils considèrent que le stage n'est pas le moment propice pour aborder les éléments au-delà du travail en classe, soit parce qu'ils n'ont pas directement conscience que ces éléments pourraient être découverts durant le stage. Les maîtres de stage expliquent que le stagiaire ne doit être sur le lieu de stage que pour les heures de cours qu'il preste et qu'en ce sens, le reste de la vie de l'école ne le concerne pas directement.

C'est vrai que (...) de considérer le stage par rapport à tous ces moments hors des cours, c'est assez intéressant et interpellant. Parce qu'en fait, finalement, la vie d'une école ça dépasse fortement les heures de classe en elles-mêmes. Mais je remarque qu'il n'y a pas d'attentes particulières pour ça dans le stage. (Maitre de stage D2)

Elle n'est pas aux réunions, car comme c'était en dehors des heures de classe, je ne l'avais pas mise au courant. (Maitre de stage A1)

Les superviseurs, quant à eux, semblent très peu conscients de ce qui se passe dans le quotidien des stagiaires. Dans leur discours, ils semblent répondre à l'entretien en tant que spectateur externe. Ils postulent et décrivent certains éléments mais sans jamais de certitude.

C'est important oui parce que (...) il y a tout un à-côté, les réunions, les concertations (...) donc là c'est une immersion dans le métier. Maintenant, je ne crois pas que ce soit le cas pour les stagiaires ici. » (Superviseur A2)

« Je n'ai pas discuté avec elle de de cet outil là [le projet d'établissement] donc je ne sais pas si, si elle l'a consulté. (Superviseur B1)

En ce qui concerne la perception des stagiaires, par rapport à leur accompagnement à la découverte du métier, deux tendances semblent émerger de nos huit cas. Ces deux tendances semblent être dépendantes du contexte de l'école de stage, les propos des stagiaires accueillies dans une même école se confirmant. Ainsi, les stagiaires A1, A2, D1 et D2 rapportent être en étroite collaboration avec leur maître de stage et très peu avec d'autres acteurs. Pour les stagiaires B1, B2, C1 et C2, la situation est quelque peu différente. Ils expliquent que l'environnement social du stage les positionne davantage comme faisant partie de l'équipe et qu'en conséquence, ils ont des contacts réguliers avec d'autres instituteurs que leur maître de stage, parfois même avec la direction. Ces contacts s'avèrent formateurs quant au fonctionnement de l'école et de l'équipe même s'ils ne sont pas vraiment organisés ou planifiés à l'avance. Ce qu'illustrent les extraits ci-dessous.

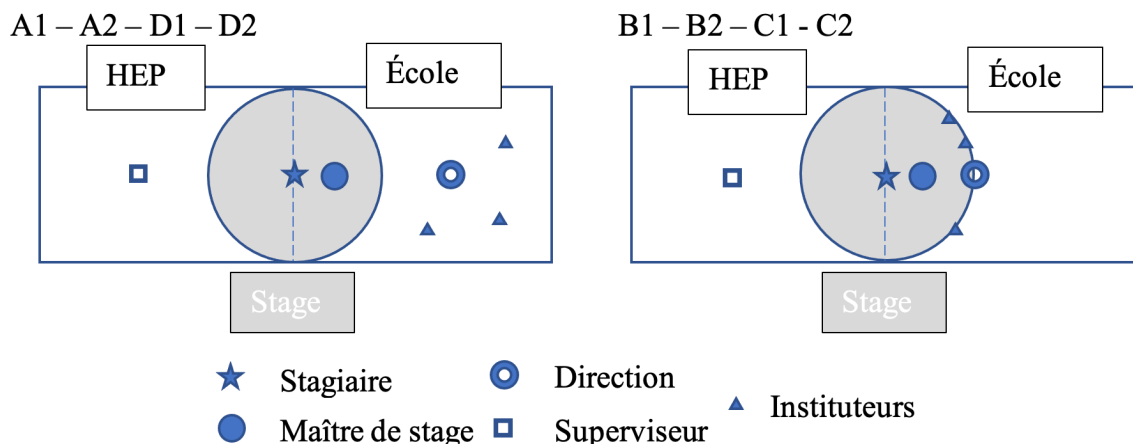
Et l'équipe rend l'école familière en fait. Y'a pas de différence et directement, ils nous prennent, ils nous disent de venir avec eux. Bon après, moi je trouve vraiment que c'est le rêve parce qu'on n'a pas la chance de connaître ça dans toutes les écoles, loin de là (Stagiaire B1).

On n'est pas mises sur le côté comme dans certaines écoles où on sent vraiment que l'on est stagiaire, qu'on ne fait pas partie de l'équipe.(...) Quand il y a des discussions à la salle des profs, on nous y intègre sans faire de différence (Stagiaire C1).

Ces différentes analyses permettent de schématiser l'environnement des stages et la position qu'y occupent les acteurs interrogés. Puisque le stage est un environnement de formation en situation réelle de travail, il est représenté à la jonction de la HEP et de l'école. Les vécus des lieux de stage observés dans les entretiens nous amènent à construire deux modélisations différentes. Dans celles-ci, l'implication des différents acteurs entourant le stagiaire est représentée par leur distance avec celui-ci. Ainsi, un acteur représenté à proximité du stagiaire est un soutien, est disponible et fournit de l'aide au stagiaire.

Figure 1

Positionnement des différents acteurs autour du stage



Note. Dans la schématisation de droite, des instituteurs et la direction sont représentés sur une même ligne, non pas pour mettre en évidence une implication équivalente, mais pour montrer leur présence ponctuelle dans l'environnement de soutien du stagiaire.

Ainsi, pour les stagiaires A1, A2, D1 et D2, l'environnement du stage se caractérise uniquement par une étroite collaboration entre le maître de stage et les stagiaires avec très peu de contacts au-delà de ce microcosme autour de la classe. Pour les stagiaires B1, B2, C1 et C2, le microcosme maître de stage – stagiaire est entouré de contacts ponctuels avec la direction et avec d'autres instituteurs, ce que les stagiaires vivent très positivement et qu'ils interprètent comme étant lié à un climat de bienveillance au sein de l'équipe pédagogique. Dans les huit cas étudiés, le superviseur de la HEP est positionné en « témoin externe », peu conscient du quotidien du stagiaire.

4.2. Le stage comme environnement de socialisation anticipée

Trois antécédents ou facilitateurs du processus de socialisation ont été mis en évidence dans la partie théorique de cette contribution : les pratiques formelles de socialisation, les pratiques informelles et la proactivité individuelle. Cette section se structure selon ces trois éléments.

En ce qui concerne les pratiques formelles de socialisation organisationnelle, et ce pour les huit cas analysés, très peu d'éléments sont réellement mis en place. Par exemple, la HEP demande aux stagiaires d'obtenir le projet d'établissement de l'école dans laquelle ils réalisent le stage. Celui-ci n'est discuté ni avec le superviseur, ni avec le maître de stage, ni avec la direction et n'est que très peu, voire pas du tout, consulté par les stagiaires. Ainsi, la simple

détention du document, ne leur permet pas de prendre connaissance des lignes directrices de l'organisation qu'ils intègrent .

Souvent dans les écoles on doit le [le projet d'établissement] demander vu qu'il doit être dans notre farde [dossier reprenant les documents de stage], (...) On a plus l'impression que c'est juste un papier qui est obligatoire et que voilà... mais que, sans plus quoi. (Stagiaire A1)

Cette observation reste valable même si la direction est attentive à la démarche de fournir aux stagiaires les documents contenant les lignes conductrices de l'organisation.

En fait on a ici un package complet avec le projet établissement, le projet éducatif et le projet pédagogique. Tout est dans le petit dossier que je leur fournis (Directeur B).

Malgré que pour les huit cas, peu d'éléments soient mis en place, nous pointons quand même quelques traces d'antécédents formels pour les cas des écoles B et D, comme l'invitation à participer à certaines réunions relatives au fonctionnement de l'établissement scolaire.

[à propos des réunions et des journées pédagogiques] évidemment qu'on les intègre, sinon ils ne voient jamais ce que c'est. Et quelque part, ne pas les intégrer c'est comme si on leur disait que ce n'est pas important. Alors que c'est hyper important. Et que ça fait partie du métier. (Directeur B)

Il [le stagiaire] fait partie de l'équipe. Donc on a d'office deux heures de réunions chaque semaine et donc les stagiaires viennent à la concertation avec les enseignants. Ils font pour moi partie intégrante de l'équipe. (Directeur D)

Cette intégration qui semble si importante au sein des écoles B et D ne semble pas l'être dans le cas des écoles A et C.

On n'a pas eu de réunion. Des concertations oui [réunions d'équipes] mais c'est entre nous, entre profs de sixièmes. Il y avait ceux de cinquièmes aussi. Elles [A1 et A2] n'ont pas pris part au travail on va dire. (Maitre de stage A2)

Dès lors, au regard des pratiques formelles de socialisation, les écoles accueillant les stagiaires B1, B2, D1 et D2 semblent proposer un environnement de socialisation organisationnelle anticipée légèrement plus favorable. Néanmoins, il ne semble pas que ce soit grâce à des pratiques institutionnalisées d'accompagnement du stagiaire. Les éléments qui émergent des entretiens tiennent plus d'intuitions positives de la part des directeurs B et D quant à la participation des stagiaires aux réunions portant sur le fonctionnement de l'école.

En ce qui concerne les pratiques informelles de socialisation, nous observons la même tendance que pour les analyses présentées dans la Figure 1 distinguant deux types d'environnement. Les écoles B et C se démarquent positivement en termes de pratiques

informelles de socialisation. Ainsi, les stagiaires relatent qu'ils sont considérés comme des « collègues » par la direction et les autres instituteurs de l'école et que ça leur permet d'être intégrés dans des discussions professionnelles quotidiennes qui sont très riches en termes d'apprentissage de toutes les facettes du métier. Dès lors, ils semblent profiter de nombreux agents de socialisation en dehors des contacts avec leur maître de stage.

Ici, [école accueillant B1 et B2], on parlait vraiment de tout. Et ça nous faisait un peu oublier qu'on est stagiaire et ça nous plongeait plus dans le métier. (Stagiaire B2)

Je trouve qu'on est plus considérées comme des collègues que comme des stagiaires. (...) Les autres enseignants savent que l'on est stagiaires et demandent régulièrement des nouvelles de comment ça se passe, etc. (Stagiaire C1).

La réalité est tout autre pour les stagiaires A1, A2, D1 et D2 qui semblent entretenir une relation différente avec les possibles agents de socialisation. Elles se disent globalement bien accueillies dans l'école mais n'ont que peu d'occasions d'interagir avec les autres instituteurs et la direction. Elles ont peu de contacts avec la direction : « on se dit bonjour mais sinon il n'y a pas vraiment de contact avec la direction » (Stagiaire A2). Au niveau de l'équipe éducative, elles relatent d'ailleurs « se faire discrètes » et « chercher un petit coin » (Stagiaire A1) pour ne pas déranger les autres instituteurs.

Une maître de stage de l'école D regrette d'ailleurs quelque peu cette situation en expliquant que sa stagiaire « (...) se serait sentie plus impliquée [dans l'équipe] s'il y avait eu une procédure d'accueil un peu plus formalisée » (Maître de stage D2).

Enfin, les analyses relatives au troisième facilitateur de socialisation, à savoir la proactivité individuelle des stagiaires, en laissent apparaître plusieurs indices. En effet, les stagiaires, à travers diverses initiatives, adoptent des comportements proactifs leur permettant de réaliser certaines découvertes ou de trouver leur place au sein de l'équipe. Que ce soit durant une concertation, un souper organisé par l'école ou lors des classes de dépaysement. Ces initiatives sont relevées par les acteurs interrogés, mais ne permettent pas d'identifier des tendances en fonction des écoles. Les perceptions relatives à la proactivité des stagiaires semblent singulières à chaque acteur interrogé. Ainsi, dans les extraits suivants, les avis sont positifs sur la place et l'utilité des comportements proactifs des stagiaires.

Oui, justement j'ai proposé des idées qui ont été entendues et qui ont été mises en place. (Stagiaire B2)

Elles ont fait le souper classes de neige avec nous, elles ont fait la réunion de parents avec nous. (...) Elles l'ont dit « si besoin on est là ». (...) Donc, elles ont donné un coup de main, elles ont travaillé. (Maître de stage A1)

En classes vertes tous les soirs B1 et B2 ont proposé des activités. Ils demandaient pour prendre les élèves, pour que les profs se reposent. (...) Ils ont fait plein de choses. Ils ont géré beaucoup de choses. C'était vraiment sympa et ils se sont beaucoup, beaucoup impliqués. (Directeur B)

Au-delà de ces initiatives ponctuelles, c'est le bénéfice du stage et de la présence d'un stagiaire au sein de l'école qui est pointée par le directeur de l'école B.

Et comme j'ai toujours dit, la richesse d'un stage c'est un stage où l'étudiant apprend de l'expérience de sa maître de stage mais où idéalement (...) le maître de stage apprend aussi de son stagiaire (...). (Directeur B)

Ainsi, relativement aux trois facilitateurs de socialisation interrogés, nous pouvons conclure que les situations restent singulières, tant au niveau des stagiaires, que des écoles. Pour ce qui est des pratiques formelles de socialisation, généralement très peu de démarches sont mises en place, avec la particularité que les directeurs B et D semblent faciliter certaines activités comme la participation active des stagiaires à des réunions. Au niveau des pratiques informelles de socialisation, les résultats sont sans surprise liées à la manière dont les stagiaires sont entourées par les différents acteurs du stage dans leur accompagnement. Ainsi, les stagiaires des écoles B et C, qui semblaient davantage intégrées à l'équipe (voir Figure 1) sont aussi ceux qui semblent le plus bénéficier de pratiques informelles de socialisation. En ce qui concerne la proactivité individuelle des stagiaires, il semble communément admis par les différents acteurs dont les stagiaires eux-mêmes, que le stagiaire joue un rôle actif dans sa socialisation et qu'il peut également apporter des ressources à son environnement de stage.

5. Discussion

Le contexte de réforme de la formation initiale en Belgique francophone donne l'opportunité de repenser le métier d'enseignant, de reformaliser ce qu'est le métier pour pouvoir penser au mieux les nouveaux curricula de formation des futurs enseignants. À ce sujet, les tendances récentes des recherches mettent en évidence que c'est un métier qui n'est pas uniquement tourné vers le travail en classe, mais qui est également tourné vers l'organisation puisque c'est une profession qui s'exerce dans une école particulière (März et al., 2020). Or, les recherches montrent également que les enseignants se sentent peu préparés à ces aspects dit *méso*, associés au processus de socialisation organisationnelle de la fonction enseignante. Pour y remédier, des pistes prometteuses pointent le stage comme étant un environnement de formation pertinent pour développer ces aspects relationnels et organisationnels propres au métier enseignant (Tang et al., 2016). Ainsi, l'objectif de cette

étude exploratoire était de documenter et d'analyser en quoi le stage est, ou pourrait être, un environnement de socialisation organisationnelle anticipée pour les stagiaires, futurs enseignants.

Au travers de l'analyse de huit cas au sein de quatre environnements de stage prenant appui sur une grille issue de la littérature du champ de la socialisation organisationnelle adaptées à l'enseignement, plusieurs constats émergent et permettent de mettre en évidence des évolutions possibles quant à l'organisation et aux objectifs des stages.

Premièrement, nos résultats mettent en évidence deux tendances dans l'accompagnement des stagiaires. Dans certains cas, il reste situé dans une sorte de microcosme formé par les stagiaires et les maîtres de stage. Les interactions observées dans ce contexte sont presque exclusivement tournées vers un apprentissage du « faire la classe ». Dans d'autres cas, le réseau d'interactions s'élargit à d'autres enseignants de l'école permettant aux stagiaires de découvrir le métier de manière plus large grâce à ces interactions, qui restent plutôt de l'ordre des pratiques informelles. Au vu des propos rapportés par ces stagiaires, il semble que ces dynamiques de socialisation informelles sont positives pour se sentir reconnus comme collègues ainsi que pour mieux comprendre le fonctionnement de l'équipe et de l'école. Ces résultats sont en lien avec les recherches récentes qui mettent en évidence l'importance des interactions professionnelles dans l'apprentissage du métier enseignant (Lecat et al., 2020). Dans les différents cas analysés, les différences à ce propos mettent en évidence des divergences de climat organisationnel. Nous rejoignons des études précédentes qui mettent en évidence que différents climats de collégialité peuvent impacter les opportunités d'interactions professionnelles et donc, les opportunités d'apprentissage informel (De Lima, 2007).

Deuxièmement, les entretiens semblent montrer que les superviseurs restent extérieurs à la réalité du stage vécue par les stagiaires et ne semblent pas les accompagner dans leurs premières expériences de socialisation organisationnelle. Or, le rôle du superviseur, à la croisée de la formation théorique et de la pratique semble capital dans un souci d'articulation de ces deux temps et lieux de la formation en alternance, qui se veut intégrative. Les formateurs expriment d'ailleurs un malaise par rapport à cette mission de supervision, entre accompagnement et évaluation, entre théorie et pratique, entre approche transversale et contextualisée (Maes et al., 2018). Questionner plus avant leur place dans cet environnement de stage, en lien avec la socialisation professionnelle, semble être un chantier important auquel mériterait d'être intégrée la réflexion sur la formation de ces professionnels. Parfois, des superviseurs des stages ont été enseignants eux-mêmes. Leur potentielle connaissance de l'environnement de l'établissement scolaire peut représenter une force pour amener les

stagiaires à être réflexifs sur leur processus de socialisation. Qu'ils soient ou non familiers au contexte de stage, le maintien de contacts rapprochés avec le maître de stage est également un atout pour collaborer dans la mise en place de pratiques qui favorisent la découverte du métier par les stagiaires.

Troisièmement, nous avons trouvé très peu de traces de pratiques formelles de socialisation organisationnelle. Les seules ayant pu être observées sont, dans certains contextes, l'intégration des stagiaires aux réunions portant sur le fonctionnement de l'école alors que, dans d'autres, les directeurs et maîtres de stage considèrent que les stagiaires n'ont pas leur place dans de telles réunions. Ce n'est pas un résultat étonnant au regard de la littérature qui met en évidence que même dans le cas des enseignants novices, peu de pratiques formelles sont mises en place dans les écoles en vue de l'intégration des nouveaux arrivants dans le métier (Colognesi et al., 2019). Néanmoins, il indique combien les investigations au niveau des écoles de stage restent particulièrement pertinentes dans la perspective de développer cet axe du métier d'enseignant.

Enfin, il apparaît que la proactivité du stagiaire est un élément important dans sa découverte du métier et son intégration dans l'école et dans l'équipe. Cette attitude est appréciée, voire attendue si ce n'est pour un des directeurs interrogés qui se montre sceptique sur la capacité des stagiaires à faire preuve de proactivité au regard de leur statut et le peu de temps qu'ils passent dans l'établissement. Il semble là que nous soyons face à un réel noeud entre attentes à l'égard des stagiaires et confiance en leur capacité de pouvoir les rencontrer, sans que la possibilité voire la responsabilité du soutien au stagiaire ne soit une voie envisagée. La perspective des approches non déficitaires (Ulvik et Langorgen, 2012) qui tendent à positionner le stagiaire comme disposant de ressources à faire valoir au sein de l'école permet tant de donner de la place aux initiatives que de sensibiliser les différents acteurs (stagiaire y compris) à l'importance de reconnaître les possibles plus-values de ces futurs enseignants. Dans le cas des stagiaires eux-mêmes, cette sensibilisation passe par l'importance de *se reconnaître* dans ses compétences propres qui peuvent être mises au service de l'école et de ses acteurs.

6. Implications et limites

Ce regard porté sur un stage de dernière année de formation initiale, comme possible lieu de socialisation organisationnelle anticipée, nous permet de formuler des recommandations pour penser ou repenser l'organisation et les objectifs spécifiques d'un tel stage. Le contexte actuel de refonte de la formation initiale des enseignants en Belgique

francophone offre un terrain de valorisation de cette étude, même si nos conclusions peuvent également être utiles à d'autres contextes nationaux puisque les pratiques de stage des enseignants partagent de nombreux points communs quel que soit le pays.

Nous souhaitons soulever trois points sous forme d'implications pratiques. Premièrement, notre étude met en évidence que les stagiaires sont peu entourés au-delà de leur maître de stage mais que lorsque c'est le cas, les implications sont très positives en termes de découverte des facettes méso du métier. Ainsi, nous pensons qu'intégrer les stagiaires au sein de l'école au sens large et pas uniquement au sein de la classe est souhaitable et que les directions et équipes éducatives pourraient y être plus sensibilisées. Le schéma idéal de l'environnement du stage (en référence à la Figure 1) pourrait intégrer systématiquement les collègues ainsi que la direction dans l'environnement d'accompagnement du stagiaire. A cet égard, il semblerait important de travailler la représentation du statut du stagiaire dans les écoles (apprenant vs collègue) ainsi que sa capacité à prendre part aux échanges et à apporter des ressources. Deuxièmement, nos résultats invitent à réfléchir à la possibilité de donner une réelle place au formateur de la HEP et à des pistes pour qu'il puisse collaborer activement avec les autres acteurs du stage. Est-ce sa responsabilité dans la dimension évaluative du stagiaire qui l'écarte de l'opportunité de faciliter l'intégration du stagiaire dans l'équipe éducative ?

Enfin, au regard du manque de pratique formelle de socialisation mises en évidence, il semble important que les HEP et les écoles de stage co-construisent formellement les objectifs de stage pour permettre aux stagiaires de découvrir toutes les facettes du métier.

En conclusion, s'inscrire dans le champ théorique de la socialisation au travail (Coppe et al., 2020 ; Martineau et al., 2019) nous a permis de discriminer les différents domaines de socialisation pour se concentrer sur les domaines qui tendent à la socialisation organisationnelle des stagiaires (Mukamurera et al., 2013, 2019) et ainsi, ne pas se focaliser sur les tâches réalisées en lien avec le « faire la classe ». Cela nous a aussi donné l'occasion de porter le regard sur les facilitateurs de la socialisation, à savoir les pratiques formelles, informelles et la proactivité du stagiaire (Klein & Heuser, 2008). Particulièrement, la mise en évidence des pratiques informelles de socialisation nous a permis de distinguer des réalités bien différentes vécues par les stagiaires, comme représenté dans la figure 1. La grille d'analyse produite à partir de deux grands critères d'investigation, à savoir les domaines et les antécédents, a offert la possibilité de donner une certaine intelligibilité à ce processus complexe de socialisation organisationnelle et constitue un outil à part entière pour poursuivre ces investigations. Ainsi, nous pensons ces concepts pertinents pour penser la formation pratique des enseignants et plus largement leur insertion ainsi que leur développement professionnel (März et al., 2019 ; März

& Van Nieuwenhoven, 2020) et invitons les chercheurs à s'en saisir pour évoluer plus avant, sur la conception du métier d'enseignant comme une profession à caractère multidimensionnel.

Néanmoins, cette recherche n'est pas exempte de limites. La première est liée à la difficulté qu'ont les participants eux-mêmes à se détacher du travail qu'ils réalisent en classe lorsqu'il parle d'un vécu de stage. Au fur et à mesure des entretiens, nous avons donc adapté nos questions de relance pour saisir les enjeux liés à la socialisation organisationnelle. Une deuxième limite doit être considérée quant à la passation des entretiens. Nous avons divisé les passations entre différents acteurs du groupe collaboratif. Cela nous a permis d'obtenir un nombre important d'entretiens (28) et d'impliquer les membres du groupe collaboratif dans l'ensemble du processus de la recherche. Néanmoins, avoir différents enquêteurs implique également d'avoir différentes dynamiques de conduite d'entretien, ce qui peut se ressentir dans l'approfondissement ou non de certaines thématiques en fonction de l'enquêteur, et ce même si le guide d'entretien était commun.

Bibliographie

- Avis n°3 du Goupe Central, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, 7 mars 2017.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. & Gardner, P. D. (1994). *Organizational socialization: Its content and consequences. Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743
- Chao, G. T. (2012). Organizational socialization : Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. Dans S. W. J. Kozlowski (dir.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (vol. 1, p. 579-614). Oxford University Press.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21.
- Cooper-Thomas, H. D. & Anderson, N. (2006). Organizational socialization : A new theoretical model and recommendations for future research and HRM practices in organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 21(5), 492-516.
- Cooper-Thomas, H. D., & Burke, S. E. (2012). Newcomer proactive behavior: Can there be too much of a good thing? In C. R. Wanberg (Ed.), *The oxford handbook of organizational socialization* (pp. 56-77). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102.
- Coppe, T., Sarazin, M., März, V., Dupriez, V. & Raemdonck, I. (2022). (Second career) teachers' socialization as a networked process: New empirical and methodological insights *Teaching and Teacher Education*, 116, 103766
- Dailey, S. L. (2016). What Happens Before Full-Time Employment? Internships as a Mechanism of Anticipatory Socialization. *Western Journal of Communication*, 80(4), 453-480.
- de Lima, J. A. (2007). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 273-301.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J. B., Renson, J. M., Beckers, J., Leemans, M. & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseigneMärent secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation & Formation*, e-294, 137-148.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 726-752.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Devos, C. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. *Formation et profession*, 24(3), pp.46-62.

- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. 2^{ème} édition. Presses universitaires de Namur.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279.
- Projet de décret (2019, 2021), *Réforme de la formation initiale des enseignants*, Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (traduit par M. Audet). Presses universitaires de France.
- Girinshuti, C. (2019). Parcours des enseignant(e)s novices et difficultés des débuts dans le métier. Dans D. Demazière, J. Morrisette & M. Zune (dir.), *La socialisation professionnelle, au coeur des situations de travail*. Octarès.
- Haueter, J. A., Macan, T. H., & Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional scale. *Journal of vocational behavior*, 63(1), 20-39.
- Huang, X., & Lai, C. (2020). Connecting formal and informal workplace learning with teacher proactivity: a proactive motivation perspective. *Journal of Workplace Learning*.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the Education of Teachers: Power, Negotiation, and Professional Development. In J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 441–456). Sage.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120
- Klein, H. J. & Heuser, A. E. (2008). The learning of socialization content : A framework for researching orientating practices. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 27(8), 279-336.
- Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management Avenir*, 14(4), 9-24.
- Lebel, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. & Bélair, L. (2019). Le travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires en enseignement supérieur : perspectives compréhensives et modalités de réalisation. *Phronesis*, 8 (1-2), 1-4.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*, Louvain-la-Neuve, De Boeck
- Leroux, M. & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Maes, O., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation & Formation*, 308(1), 95-106.
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.

- Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives : Recherches en éducation*, 5(11), 243-258.
- März, V. & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action. A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15.
- März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel? *Éducation & Formation*, e-315, 65-81
- Maubant, P., Clénet, J. & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, & Ndoreraho, J-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs, *Éducation et Formation*, e-299, p. 13-35.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1).
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1-11.
- Perrot, S., & Campoy, E. (2009). Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle: une approche croisée entre processus et contenu.
- Rots, I., Kelchtermans, G. & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher : A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1-10.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e édition, p. 351-378). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Tang, S. Y., Wong, A. K., & Cheng, M. M. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354..
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012) What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 18(1),43-57
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155