

Faculté des sciences de l'éducation

**La compétence organisationnelle
en formation initiale :
une étude de cas multiples en
contexte de réforme**

Auteure : Mania Nissrob

Promotrice : Virginie März

Accompagnatrice : Alexandra Paul

Lectrice : Astrid Roegiers

Année académique 2024-2025

Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude et mes sincères remerciements à Madame Virginie März, ma promotrice, pour son accompagnement, ses conseils constructifs et la confiance qu'elle m'a accordée. Son exigence, son professionnalisme et son soutien m'ont poussée à me dépasser tout au long de ce travail.

Je remercie également Madame Alexandra Paul, mon accompagnatrice, pour son écoute, sa grande disponibilité et la clarté de ses conseils, qui m'ont permis d'avancer avec repères. Son regard de formatrice de terrain a été particulièrement précieux pour m'aider à mieux saisir les enjeux concrets de la formation.

Je remercie également le groupe GREFFE-Insertion pour leur accueil chaleureux, leur bienveillance et leur ouverture, qui ont grandement facilité mon intégration et m'ont permis de mener ce travail dans un cadre stimulant.

Je tiens également à remercier les responsables programmes et les formateurs ayant pris part aux entretiens. Leur disponibilité et leur implication, dans un contexte de réforme déjà très exigeant, ont représenté une contribution précieuse à cette recherche. Je leur suis reconnaissante pour le temps qu'ils y ont consacré et pour l'intérêt qu'ils ont exprimé à l'égard de mon travail.

Je souhaite également exprimer toute ma gratitude à ma famille proche pour leur soutien inconditionnel et leur compréhension tout au long de ce travail : mon mari, mes parents, ainsi que mes frères et sœurs. Un merci tout particulier à mon mari, qui a su rendre cette période plus légère par sa présence et son soutien, et à ma maman, dont les attentions bienveillantes m'ont été d'un grand réconfort.

Dans le prolongement de ces remerciements, je voudrais adresser ma reconnaissance aux membres de mes sous-groupes FOPA avec qui j'ai noué des liens tout au long de cette formation. Leur soutien, leur aide, leurs encouragements ont été pour moi d'un grand réconfort.

Enfin, ma gratitude va aussi à ma foi chrétienne, véritable soutien spirituel qui m'a portée et soutenue tout au long de ce parcours exigeant et formateur.

Tables des matières

Introduction générale	1
Problématique	3
Chapitre 1 – Cadre contextuel.....	7
1.1 La professionnalisation des enseignants et de la formation des enseignants	7
1.2 Vers une professionnalité inscrite dans une organisation apprenante.....	8
1.3 Un tournant professionnel en Belgique francophone.....	10
1.3.1 Le pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) : une vision holistique du métier.....	11
1.3.2 La réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE).....	12
Chapitre 2 – Cadre théorique	15
2.1 La socialisation organisationnelle	15
2.2 La compétence organisationnelle et ses dimensions.....	18
2.2.1 Collaboration professionnelle (composante relationnelle).....	20
Instauration d'un cadre propice à la collaboration : repenser la compétence collaborative.....	21
Préparer à diverses formes de collaboration et former à sa régulation	24
La collaboration ancrée dans expériences authentiques (stage) et avec des acteurs variés.....	27
Mobiliser des pratiques collaboratives de terrain pour la formation des enseignants : des dispositifs ancrés dans le réel.....	28
2.2.2 Littératie organisationnelle (composante culturelle) : de la compréhension à l'action dans l'organisation scolaire	30
Préparer à lire l'organisation scolaire	31
Préparer à « écrire » dans l'organisation scolaire et former à la prise de conscience critique	33
2.2.3 L'identité professionnelle élargie (dimension identitaire)	36
Articuler les rôles en classe et hors classe : inscrire la compétence organisationnelle dans les dimensions inhérentes à la profession enseignante	37
Vers une identité professionnelle élargie : donner du sens aux dispositifs de formation à la compétence organisationnelle.....	38
Expériences authentiques et accompagnement au processus réflexif.....	41
2.3 Le stage au service du développement de la compétence organisationnelle ...	45
2.3.1 L'extension du stage	45

2.3.2 L'implication des divers acteurs	48
Chapitre 3 – Méthodologie.....	50
3.1 Objectifs et questions de recherche.....	50
3.2 Approche de la recherche : études de cas multiples.....	51
3.3 Démarche de récolte des données et échantillon.....	52
3.3.1 Analyse curriculaire	53
3.3.2 Entretiens semi-directifs avec les responsables programmes	55
La structure du guide d'entretien	55
3.3.3 Entretiens semi-directifs avec des formateurs.....	57
La structure du guide d'entretien	58
3.3.4 Cadre éthique et déroulement des entretiens.....	58
3.4. Stratégies d'analyse des données récoltées	59
3.4.1. Analyse curriculaire (phase 1) – repérage des éléments déclarés de formation	60
3.4.2. Entretiens avec les responsables de programme (phase 2) – contextualisation des choix curriculaires	60
3.4.3. Analyse inter-cas sur base des rapports de synthèse.....	61
3.4.4. Entretiens avec les formateurs (phase 3) – approfondissement intra-cas du vécu professionnel.....	62
3.5. Qualité de la recherche.....	63
Chapitre 4 – Présentation des résultats	64
4.1 Le développement de la compétence organisationnelle dans les institutions de formation : analyse inter-cas transversale comparative	64
4.1.1 Une convergence autour d'une vision élargie du métier, mais des accentuations distinctes.....	65
4.1.2 Des logiques curriculaires différenciées dans la prise en compte de la compétence organisationnelle	66
Une compétence reconnue, mais inégalement opérationnalisée	67
Tendances générales et éléments de divergence	68
4.1.3. La collaboration professionnelle	68
Travaux de groupe et apprentissage informel : vers un accompagnement	68
Unités d'enseignement spécifiques et projets collectifs, une formalisation aux temporalités contrastées	69
Projets de « tuilage » et collaboration en intersection : amplification de la collaboration entre pairs	71
Le coenseignement, un projet à concrétiser sur le terrain.....	74
Apprentissage par isomorphisme	75

Collaboration dans la formation pratique (stages) : vers le tuteur et le coenseignement	75
4.1.4 Littératie organisationnelle.....	77
Apprendre à lire l'organisation et développer la pensée critique : intensification des apports théoriques	77
Le stage comme levier : un accompagnement avant, pendant et après pour favoriser les liens théorie-pratique et la prise de recul critique	79
Lire et agir dans l'organisation : la haute école comme milieu d'apprentissage par isomorphisme et d'expérience organisationnelle	84
4.1.5 L'identité professionnelle élargie.....	85
Accompagnement par des UE dédiées, intégrant des outils réflexifs	85
Intensification de l'accompagnement de stage au travers d'un axe réflexif ..	87
Curriculum informel et apprentissages implicites.....	89
Former au cœur du métier, ouvrir vers l'élargissement : une continuité entre formation initiale et continue	91
4.1.6. Dispositifs au service de la compétence organisationnelle dans sa globalité	91
La pédagogie institutionnelle : les conseils de classe/conseils démocratiques	91
Le carnet d'insertion professionnelle	93
4.1.7 Acteurs responsables du développement de la compétence organisationnelle	94
La responsabilité partagée : un consensus de principe versus des réalités contrastées	94
Le développement de la compétence : moins une affaire de profils que de contextes/lieux ? Des dispositifs facilitateurs	96
Le partenariat avec le terrain.....	96
4.1.8 Évaluation de la compétence organisationnelle	97
L'évaluation en institut de formation : les UE spécifiques et outils réflexifs comme leviers	97
Une évaluation généralement intégrée aux évaluations de stage	98
Des zones d'ombre sur la finalité de l'évaluation.....	100
4.1.9 Former en contexte de réforme	101
Un processus de transformation continu et complexe.....	101
Évolution des dispositifs de stage et développement des compétences.....	102
Les défis de la collaboration et l'évolution des mentalités.....	103
4.2 Perceptions croisées de formateurs sur la préparation à la compétence organisationnelle : approfondissement de deux cas	105

4.2.1 Une vision élargie du métier : entre complexification des rôles et surcharge périphérique.....	105
4.2.2. Les compétences professionnelles du décret : une priorisation en début de formation des compétences liées à la classe et à la réflexivité	106
Nécessité de consolider les compétences C3 et C4 et de garder une cohérence avec les préoccupations premières des futurs enseignants.....	107
4.2.3 Acteurs responsables du développement de la compétence organisationnelle	111
4.2.4 Partenariat Institution de formation – Terrain : une responsabilité partagée	115
4.2.5 Évaluation de la compétence organisationnelle	117
4.2.6 Former en contexte de réforme	120
Chapitre 5 – Discussion	124
5.1. Synthèse métaréflexive de nos résultats : appréhender la compétence organisationnelle dans un paysage éducatif en mutation	124
5.2. Mises en relation de nos résultats avec la littérature existante.....	128
5.3. Limites et perspectives de la recherche.....	142
Bibliographie.....	145
Annexes.....	174
Annexe 1 – Quelques tendances internationales du mouvement de professionnalisation de la formation initiale des enseignants	175
Annexe 2 – Niveau de maîtrise minimale des compétences du décret précisé par la COCOFIE.....	179
Annexe 3 – Présentation des institutions de formation sélectionnées.....	180
Annexe 4 – Profil des participants responsables programmes.....	182
Annexe 5 – Guide d’entretien à destination des responsables programmes	183
Annexe 6 – Tableau récapitulatif de l’échantillon – Formateurs HE2 et HE4	187
Annexe 7 – Guide d’entretien à destination des formateurs HE2 et HE4.....	188
Annexe 8 – Fiche d’identification.....	193
Annexe 9 – Grille d’interprétation de l’analyse curriculaire	197
Annexe 10 – Qualité de la recherche (3.5.).....	198
Annexe 11 – Schémas synthétiques par haute école et textes explicatifs	202

Mots-clés (français-anglais) : socialisation organisationnelle, compétences professionnelles, compétence organisationnelle, formation d’enseignants, rôle organisationnel, insertion professionnelle, socialisation anticipée, collaboration, littératie micropolitique, identité professionnelle, teacher education, professionnalisation, etc.

Introduction générale

Lorsque j'ai été diplômée en tant qu'institutrice primaire et ai fait mes premiers pas dans le métier, j'ai progressivement pris conscience que je venais non seulement d'intégrer une classe, mais également une école. Mais comment assumer ce rôle au sein de cette organisation scolaire ? Je me concentrais sur mon rôle en classe alors que j'étais sollicitée par les collègues, la direction, les partenaires externes. De plus, consacrant toute mon énergie et mon temps au sein de la classe, je passais souvent à côté des informations concernant la vie dans l'école : les heures et lieux des réunions, les activités entre collègues, les projets d'école, etc. Cette première expérience dans le métier m'a amenée à considérer la complexité du métier d'enseignant et à avoir une réflexion sur ma préparation à la profession, en particulier sur sa dimension organisationnelle. Je me suis rendu compte que, dans la formation initiale que j'avais reçue, cette dimension avait été peu abordée. Ce constat a progressivement fait naître en moi le désir d'adopter un regard méta sur la formation initiale des enseignants (FIE). C'est ce qui m'a conduite à choisir l'option « formation d'enseignants » au sein de mon master, afin d'approfondir les enjeux liés à la professionnalisation du métier, et de comprendre en quoi la formation prépare les futurs enseignants aux réalités du terrain, notamment à la dimension organisationnelle du métier.

Depuis quelques années, la littérature alerte sur l'importance de la socialisation organisationnelle dans l'insertion professionnelle. Des auteurs ont également avancé que l'apprentissage de ce rôle au sein d'une organisation scolaire débute dès la formation initiale. Ainsi, la manière dont les hautes écoles préparent les futurs enseignants à assumer ce rôle est un élément central de leur future insertion professionnelle. Ce mémoire s'inscrit dans les travaux du groupe de Recherche sur l'Enseignement et la Formation de Formateurs d'Enseignants (GREFFE), et plus précisément dans le groupe GREFFE-Insertion. Ce groupe de recherche développe une réflexion sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants et sur la manière dont la formation initiale les y prépare, notamment en explorant la compétence organisationnelle.

Cette réflexion prend également place dans un contexte particulier : celui de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) en Belgique francophone. C'est donc dans ce contexte politique et institutionnel en transformation que s'inscrit notre

recherche qui se propose d'étudier en quoi et comment les hautes écoles préparent les futurs enseignants à la compétence organisationnelle (März et al., soumis ; Tang et al., 2016a, 2016b, 2021).

Ce mémoire débute par une problématique qui vise à poser le cadre scientifique et social dans lequel s'inscrit notre question de recherche, en identifiant les enjeux, les concepts clés et la pertinence du sujet. Il se structure ensuite en cinq grandes parties. Le premier chapitre présente le cadre contextuel de la recherche. Le deuxième chapitre, basé sur la littérature scientifique, circonscrit l'objet de notre étude, à savoir la préparation à la compétence organisationnelle (März et al., soumis ; Tang et al., 2016a, 2016b, 2021) dans la FIE. Le troisième chapitre détaille la méthodologie adoptée dans une étude de cas multiples. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus, et le cinquième une discussion de ces résultats au regard de la littérature scientifique existante, tout en présentant les limites de notre dispositif de recherche, les pistes d'action ainsi que les perspectives de l'étude.

Enfin, des annexes viennent compléter ce mémoire. Les annexes directement liées à l'analyse sont intégrées à la fin du présent document et numérotées classiquement (Annexe 1, Annexe 2, etc.). D'autres annexes, plus volumineuses, ont été regroupées dans un document séparé, structuré en dossiers thématiques. Ces annexes complémentaires, identifiées par des lettres (Annexe A, Annexe B, etc.), sont disponibles sur une clé USB jointe au mémoire, ou via un lien vers un espace Drive, selon le format souhaité (version papier ou numérique). Cette organisation permet de garantir l'accessibilité et la traçabilité de l'ensemble du travail réalisé.

Problématique

La formation initiale des enseignants (FIE) est au cœur des actuelles réformes éducatives. Il apparaît essentiel de former des enseignants hautement qualifiés, capables de faire face aux défis des écoles d'aujourd'hui (DiBella et al., 2018). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2005; 2019) souligne depuis des années l'importance de l'attraction, de la formation et de la rétention d'enseignants de qualité, comme étant une priorité commune aux systèmes éducatifs du monde entier. S'inscrivant dans une visée de professionnalisation du métier (Desbiens et al., 2009), les réformes de la FIE, thème récurrent des paysages politiques mondiaux (Dubois-Shaik, 2023), entraînent le démantèlement systématique des programmes traditionnels de formation et de préparation des enseignants, sous l'influence d'une critique persistante de la qualité des enseignants (Rowe & Skourdoumbis, 2017).

Diverses évolutions sociétales ainsi que des réformes du système éducatif ont rendu le métier d'enseignant plus complexe modifiant profondément sa nature (März et al., soumis). Cette complexité serait due à la pluralité des tâches qui exige des compétences professionnelles variées : les enseignants doivent non seulement gérer les activités d'enseignement en classe, mais aussi planifier les cours, évaluer les travaux, encadrer les élèves, participer à des activités parascolaires, collaborer avec d'autres acteurs de l'école, interagir avec les parents, et intégrer divers comités (Mukamumera et al., 2019; OCDE, 2005; Tardif & Lessard, 2017). La profession enseignante ne se limite alors plus à des tâches purement didactiques et pédagogiques, mais inclut désormais de nouvelles attentes, telles que la participation à la vie organisationnelle, la contribution aux activités collectives et la gestion des établissements scolaires (Mukamurera et al., 2019; Tardif & Mukamurera, 2017), tout en contribuant au développement de l'école en tant que « communauté éducative » et de renforcer les liens avec la collectivité locale ainsi qu'avec la société au sens large (OCDE, 2005). La littérature scientifique évoque le concept de socialisation organisationnelle (Van Maanen & Schein, 1977) pour faire référence à cette prise de rôle d'un novice au sein de l'école (l'organisation), en évoquant les aspects relationnels, organisationnels et autres réalités (März et al., 2020; Mukamurera et al., 2013).

Pourtant, la recherche met en avant le fossé qui existe entre les représentations de l'enseignement chez les futurs enseignants et la prise de conscience de sa complexité lorsqu'ils entrent en fonction (Baillauquès, 1999; Dufour & Vivegnis, 2018 ; März et al., 2016). Une dimension qu'ils n'avaient souvent pas perçue en tant qu'élèves, et seulement partiellement entrevue durant leurs stages de formation (Baillauquès, 1999). La littérature parle d'un « choc de la réalité » (Nault, 1999), en référence au fait que les enseignants novices font face à la complexité et aux diverses responsabilités qu'implique leur profession (März et al., 2020). Ce passage entre la formation initiale et l'insertion professionnelle est décrit comme l'une des phases les plus compliquées de la carrière (Mukamurera et al., 2019), soulevant des questions quant à la rétention des enseignants, qui reste un enjeu majeur. Les conditions de travail des enseignants débutants devenant de plus en plus complexes et exigeantes (Desmeules & Hamel, 2017; Mukamurera, 2014), un grand nombre d'entre eux quittent la profession, et ce, dans une proportion importante à l'échelle mondiale (Dufour et al., 2019a; Karsenti et al., 2013). En outre, les croyances des futurs enseignants concernant l'enseignement et l'apprentissage influencent le développement de leur identité professionnelle (Stenberg, 2011), et un manque de préparation adéquate peut entraver ce développement, augmentant ainsi le risque d'abandon progressif de la profession (Dufour et al., 2019a). Cet abandon entraîne des répercussions indésirables, notamment une grave pénurie d'enseignants (Durpiez et al., 2016; Dupriez & Mahiat, 2023; Gagnon & Duchesne, 2018). La rencontre avec la vie scolaire est identifiée comme une raison d'abandon endéans les cinq premières années (Gonzalez-Escobar et al., 2020), ce qui justifie de retenir le concept de socialisation organisationnelle, qui, selon Lacaze (2007), débute durant la FIE.

Plusieurs recherches soulignent que les enseignants débutants déplorent le manque de préparation à leur insertion professionnelle (Dufour et al., 2019a), en soutenant que les programmes de FIE ne parviennent pas toujours à répondre aux attentes des étudiants, quel que soit le lieu où ils sont dispensés (Bozhuisen et al., 2004; Leroux, 2011; Montgomery, 2007, cités dans Dufour et al., 2019a). La FIE peine à répondre à ces exigences, car elle se concentre traditionnellement sur le développement des connaissances disciplinaires, pédagogiques et éducatives, ainsi que sur les compétences nécessaires à l'enseignement en classe (Altan & Alkan, 2023; Blondeau et al., 2021; Dobber et al., 2012; Purdy et al., 2023; Schellings et al., 2024). Bien que

cette priorité soit justifiée par la nature complexe de l'activité pédagogique, il est essentiel de tenir compte de la position des enseignants dans l'organisation scolaire (Dobber et al., 2012, März et al., soumis). En réponse, d'une part, les recherches sur l'insertion professionnelle préconisent que les caractéristiques personnelles des étudiants ainsi que leur intégration dans l'organisation scolaire soient prises en considération durant la FIE (Dufour et al., 2019b; Mukamurera et al., 2013). D'autre part, la recherche sur la formation des enseignants souligne que les programmes portent la responsabilité de préparer les futurs enseignants à cette dimension organisationnelle (März et al., 2020; Tang et al., 2016ab). « Sans une telle préparation, les étudiants pourraient ne pas être préparés à faire face aux problèmes liés à la marginalisation, à l'isolement, aux conflits de rôles et à la navigation dans les contextes micropolitiques dans lesquels ils travaillent » (Richards et al., 2013, p. 23).

La FIE aurait tout à y gagner en préparant les futurs enseignants à la dimension organisationnelle du métier, pour les aider à faire face au choc de la réalité et favoriser une insertion professionnelle réussie en les aidant à manœuvrer au sein du paysage social, culturel, mais aussi politique de leur école (März & Van Nieuwenhoven, 2020). En ce sens, Tang et al. (2016b) estiment que « la compétence liée au travail en école, une facette majeure de la compétence professionnelle plus large, est importante pour préparer les futurs enseignants à faire face à la vie organisationnelle de l'école » (Tang et al., 2016b, p. 344). Cette perspective considère que le métier d'enseignant ne se limitant pas uniquement au développement des compétences didactiques, disciplinaires et pédagogiques (Dicke et al., 2015), les futurs enseignants devraient également être formés à devenir membres de l'organisation scolaire (März et al., 2020). Cela implique que les programmes de formation doivent développer les compétences de collaboration, aborder les questions d'identité professionnelle, d'acclimatation contextuelle et de développement des connaissances (Hughes & McCartney, 2015). Cette préparation est ainsi conceptualisée par certains auteurs sous l'appellation de compétence organisationnelle (März et al., soumis), envisagée selon ses trois composantes : relationnelle (collaboration), culturelle (littératie organisationnelle), identitaire (identité élargie).

Toutefois, à notre connaissance, les études empiriques portant sur la préparation des futurs enseignants à cette compétence sont limitées (März et al., soumis; Tang et al. 2016a). Le contexte actuel de réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE)

en Belgique francophone, considérant plus que jamais l'enseignant comme un praticien réflexif, inscrit dans un collectif et au sein d'une organisation (Coppe et al. 2022), offre un cadre idéal pour analyser comment cette compétence est développée et valorisée au cours de la FIE (März et al., soumis). Afin de mieux préparer les futurs enseignants aux exigences et aux évolutions de leur métier, la réforme (FWB, 2021) prévoit notamment un allongement de la durée des études pour renforcer l'articulation entre la théorie et la pratique, dans une approche intégrative (Pentecouteau, 2012), et permettre au futur enseignant de se positionner pleinement en tant qu'acteur organisationnel. L'étude de März et al. (soumis), menée à la veille de la RFIE en Belgique francophone, révèle que la compétence organisationnelle est peu valorisée en formation, au profit d'autres compétences davantage liées à l'enseignement en classe (travail en classe, gestion de classe, évaluation des apprentissages), et que lorsqu'elle est abordée, c'est principalement sous l'angle de la collaboration professionnelle, tandis que ses dimensions culturelles et identitaires restent peu explorées. Suivant leurs recommandations, il devient pertinent d'interroger comment les dimensions de la compétence organisationnelle peuvent être conjointement développées au cours de la formation, notamment à travers des études de cas approfondies dans des contextes en mutation.

Dans le prolongement de ce questionnement, et au regard de notre problématique, dans le cadre de ce mémoire, il s'agira d'explorer en profondeur la préparation à la compétence organisationnelle (März et al., soumis) en FIE, dans le contexte spécifique de la Belgique francophone en réforme. Comment les hautes écoles intègrent et articulent cette compétence organisationnelle avec les autres compétences, au sein de leurs programmes d'études (curricula), quels sont les dispositifs et pratiques mis en place ? Nous faisons l'hypothèse qu'avec la RFIE, les hautes écoles pédagogiques accordent une plus grande importance à la compétence organisationnelle et développent/travaillent cette compétence aussi bien à travers des savoirs théoriques que pratiques (stages), en articulation avec les autres compétences. C'est alors dans ce contexte de RFIE et de la nécessité de développer des compétences organisationnelles que s'inscrit la présente étude empirique ancrée dans le cadre d'une recherche collaborative menée par le groupe GREFFE-Insertion. Ce groupe est constitué de formateurs de hautes écoles et de chercheurs de l'UCLouvain qui collaborent pour aborder la transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle des enseignants, sous l'angle de la dimension organisationnelle du métier.

Chapitre 1 – Cadre contextuel

Ce premier chapitre établit le cadre contextuel. Il s'ouvre par une brève exploration de la professionnalisation des enseignants et de leur formation (1.1), au sein d'une organisation apprenante (1.2), avant d'ancrer notre réflexion dans le contexte spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (1.3). Nous présentons comment ce contexte aborde la professionnalisation à travers deux réformes majeures : le Pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) (1.3.1) et la Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) (1.3.2), qui redéfinissent les compétences attendues, en plaçant l'enseignant comme acteur d'une organisation apprenante.

1.1 La professionnalisation des enseignants et de la formation des enseignants

La professionnalisation des enseignants amène ces derniers à, entre autres, placer l'élève « au centre », ce qui suppose des pratiques individualisées et différenciées de leur enseignement ; à développer, au-delà des compétences didactiques et pédagogiques, des savoirs dits organisationnels, méthodologiques, ainsi que des métasavoirs et des compétences en gestion de projets ; à réfléchir sur leur pratique, dans le cadre du modèle du praticien réflexif, afin de l'améliorer continuellement et faire face à des situations complexes (Wittorski & Roquet, 2013). Lang (1999) évoque le terme de « professionnalité », une dimension de cette professionnalisation, définie comme « l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (Cattonar & Maroy, 2000, p. 25). D'autres auteurs intègrent également une dimension identitaire, définissant le développement professionnel comme « les transformations individuelles ou collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Blin, 1997, p. 211). Perez-Roux (2012a) et Perez-Roux et Françoise (2023) proposent une définition englobant ces deux dimensions de professionnalité, cette dernière renvoyant, selon leur approche, à

l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier (Perez-Roux, 2012a, p. 11).

Une formation professionnalisante vise ainsi à former de véritables professionnels : orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et les choix stratégiques, capables de travailler en synergie dans des établissements et des équipes pédagogiques, et organisés pour gérer leur formation continue (Paquay & Sirota, 2001). Perrenoud (1994) y associe le développement d'une identité forte, le travail collaboratif et un fonctionnement coopératif au sein des établissements. Pour Snoek (2021), l'attention portée aux rôles de l'enseignant en dehors de la classe s'inscrit dans le concept de professionnalisme élargi, par opposition à une conception plus restreinte du métier (Hoyle, 1974). Ce professionnalisme élargi inclut une compréhension des rôles étendus de l'enseignant, notamment ceux liés à la dimension organisationnelle du métier (März et al., soumis). Ainsi, au regard de la problématique de cette étude, le développement de la compétence organisationnelle en FIE, nous retenons que cette compétence s'inscrit dans une logique de professionnalisme élargi, avec des implications tant sur l'acquisition de compétences professionnelles que sur la construction de l'identité des futurs enseignants.

Par ailleurs, Perron et al. (1993) rappellent la nécessité d'aborder la professionnalisation de l'enseignement et de la formation en tenant compte de l'interdépendance entre l'évolution de la profession, les conditions d'exercice, la culture scolaire et la formation. Elle varie selon les perspectives théoriques, orientations idéologiques et contextes éducatifs (Perlaza & Tardif, 2015; Perron et al., 1993; Tardif & Borges, 2009). Nos recherches révèlent une ambivalence dans les politiques : certains contextes privilégient un professionnalisme élargi, préparant à toutes les dimensions du métier ; d'autres, un professionnalisme restreint, centré sur la classe. Ce constat est important dans mesure où une compréhension claire et partagée de la qualité des enseignants, à l'échelle nationale, est essentielle pour construire des politiques cohérentes de formation et garantir la qualité de l'enseignement (Snoek, 2021). Des modèles nationaux illustrant ces visions sont présentés en [Annexe 1](#).

1.2 Vers une professionnalité inscrite dans une organisation apprenante

Malgré une dépendance aux contextes nationaux, les chercheurs s'accordent généralement sur les aspects essentiels de la qualité des enseignants (Snoek, 2021). Les études sur leur efficacité et leur influence sur l'apprentissage des élèves mettent en évidence l'importance de caractéristiques générales (voir Snoek, 2021) telles que

les qualifications académiques (Darling-Hammond, 2000), l'expertise disciplinaire (Loewenberg Ball et al., 2008) ou les compétences verbales (Andrew et al., 2005), ainsi que des qualités plus spécifiques comme la gestion de classe (Wenglinsky, 2000) et les savoirs pédagogiques (Loughran et al., 2008). Si ces qualités se centrent sur le rôle en classe et l'impact direct sur les apprentissages (Kennedy, 2006; Wenglinsky, 2000), d'autres recherches s'attachent aux fonctions des enseignants au-delà de la classe (Snoek, 2021), soulignant l'importance des compétences en développement de pratiques pédagogiques (Priestley et al., 2012), en recherche (Cochran-Smith & Lytle, 2015), en collaboration (Vangrieken et al., 2015) ou en gestion du changement dans les écoles (Snoek et al., 2019). Ainsi, les enquêtes TALIS (Snoek, 2021) valorisent une conception élargie du rôle enseignant, incluant l'appartenance à une organisation professionnelle. Les fonctions élargies recouvrent le rôle d'enseignant-chercheur, de collègue actif, de récepteur de retours, de collaborateur du directeur, et de leader pédagogique (Scheerens, 2012). Guillemette et al. (2018) observent une transition vers un professionnalisme fondé sur l'intelligence collective et l'organisation apprenante. Dans une telle école, la professionnalité enseignante repose sur diverses compétences:

débattre des valeurs, des enjeux : prendre conscience des enjeux sociétaux des pratiques quotidiennes; réaliser des projets et résoudre des problèmes focalisés sur l'organisation des conditions d'apprentissage; analyser des situations complexes, débattre des dilemmes éthiques, faire face aux imprévus, gérer les contradictions; collaborer efficacement, gérer les conflits et établir des partenariats; réguler les situations professionnelles et s'autoévaluer avec authenticité; développer une identité professionnelle forte et un sentiment de pouvoir sur l'évolution des choses (empowerment); apprendre à apprendre, particulièrement à travers la réalisation individuelle et collective de projets. (Paquay, 2007, p. 116)

Développer, dès la FIE, entre autres, des démarches dites réflexives sur le fonctionnement micropolitique, développer une identité professionnelle ainsi que la capacité à collaborer et concevoir des partenariats permet au futur enseignant de devenir acteur dans une organisation apprenante (Paquay, 2007). En Belgique francophone, contexte de cette étude, la récente réforme de la formation initiale s'inscrit pleinement dans cette vision. Le modèle de l'« école apprenante », largement promu dans la noosphère éducative (Lessard, 2021; OCDE, 2005; Paquay, 2007), engage les enseignants dans des formes variées d'apprentissage : réflexion

systématique, innovation, résolution collective de problèmes, réseautage, partage d'expertise (OCDE, 2005). Pour Lessard et Tardif (2021, p. 220), cela implique aussi « une prise en compte des spécificités locales en même temps que les exigences d'une appartenance à un ensemble national ou international plus grand. » Dans cette dynamique, le personnel éducatif développe une posture proactive d'apprentissage collectif, permettant à l'organisation de s'adapter aux changements et de se renouveler continuellement (Paquay, 2007). Cette évolution marque un déplacement de l'attention portée aux performances individuelles vers une approche centrée sur « l'environnement d'apprentissage », qui interroge la manière dont « les [enseignants] peuvent modifier de manière proactive les écoles et les pratiques éducatives pour mieux soutenir le développement social, émotionnel et académique des élèves » (Paunesku & Farrington, 2020, p. 122). En Belgique francophone, cette orientation se concrétise avec le Pacte pour un enseignement d'excellence et la réforme de la formation initiale qui positionnent clairement le métier dans une logique d'organisation apprenante.

1.3 Un tournant professionnel en Belgique francophone

En Belgique francophone, les enseignants sont impliqués depuis le milieu des années 2010 dans deux grandes réformes : la refonte du système éducatif via le « Pacte pour un enseignement d'excellence » et la modification de leur formation initiale (Cattonar & Dupriez, 2022)¹. Ces réformes, en particulier celle liée à la formation, visent à mieux réguler les pratiques professionnelles en renforçant les compétences individuelles et collectives des enseignants, tout en valorisant des pratiques réflexives et collégiales (Cattonar & Dupriez, 2019). Elles s'appuient sur une conception de la professionnalité proche du « professionnalisme collégial » décrit par Hargreaves (2000), qui promeut l'expertise par la formation initiale et continue, mais aussi par la collégialité comme source d'apprentissage : échanges entre pairs, analyse collaborative des pratiques, résolution partagée de problèmes. Les savoirs professionnels doivent ainsi s'ancrer dans les interactions entre collègues et dans un jugement construit à partir des spécificités des situations rencontrées (Cattonar & Dupriez, 2022, p. 13). Ce modèle se retrouve dans le PEE qui encourage diverses formes de collaboration : travail en

¹ Bien que non approfondie dans ce mémoire, Cattonar et Dupriez (2022) soulignent la coexistence de deux modèles de professionnalité dans les réformes actuelles en Belgique francophone : un professionnalisme collégial et réflexif, ancien, mais réaffirmé, et un professionnalisme managérial, plus récent et lié au PPE, fondé sur l'accountability, les plans de pilotage, les évaluations externes et une gouvernance inspirée du Nouveau Management Public.

équipe, participation au pilotage des établissements, et partage d'expériences. Les enseignants y sont incités à co-construire des solutions adaptées aux réalités locales, à apprendre ensemble et à s'impliquer dans des projets collectifs dans une logique d'« organisation apprenante » (Cattonar & Dupriez, 2019; 2022).

1.3.1 Le pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) : une vision holistique du métier

Le PEE, lancé en 2015, est une réforme majeure du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), issue d'un large processus collaboratif entre partenaires scolaires. Son objectif : améliorer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves, de la maternelle au secondaire. Reconnaisant l'évolution du métier, le PEE adopte une vision élargie du rôle enseignant dans la redéfinition des cinq composantes du travail (FWB, 2017) : le travail en classe (majoritaire), le service à l'école et aux élèves (conseils, réunions, suivis), le travail collaboratif (travail en équipe, participation à la gouvernance, accompagnement de pairs), le travail autonome (préparation, correction) et la formation continue. Il insiste sur la diversité des missions, impliquant collaboration avec collègues et partenaires, participation à la vie de l'école et responsabilité collective dans son fonctionnement, y compris dans sa mission éducative (FWB, 2017, pp. 160-162). Pour instaurer une culture collaborative, il s'appuie sur deux leviers : l'organisation du travail et la transformation de la culture professionnelle, fondée sur une « coopération conflictuelle » (capacité à coopérer et à confronter les idées). Le rôle de la formation initiale et continue est jugé central (FWB, 2017, p. 177). Dans une perspective de responsabilisation des enseignants dans une organisation apprenante et face aux enjeux contemporains de l'école, le PEE définit plusieurs dimensions structurantes du métier. Certaines relèvent des dynamiques collectives et institutionnelles ; d'autres orientent une vision prospective du métier, servant de fondement notamment à la RFIE (FWB, 2017, p.150-163). La première dimension rappelle que le cœur du métier reste l'organisation et l'accompagnement des apprentissages en groupe. La deuxième affirme son caractère évolutif, appelant à une formation qui dote les futurs enseignants de compétences professionnelles et d'outils pour comprendre, analyser et renouveler leurs pratiques. La troisième met en avant leur rôle social et culturel, en lien avec l'ouverture à l'environnement et à la société. Le PEE souligne enfin le rôle clé de la FIE dans l'intégration des novices, faisant de la RFIE une condition indispensable à ses ambitions.

1.3.2 La réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE)

Le système éducatif en Belgique francophone est depuis plusieurs années au cœur de diverses préoccupations² (Huet et al., 2024, p. 128), telles que « le renforcement des inégalités (Draelants et al., 2011), les performances scolaires des élèves fragiles dans les enquêtes PISA (Lafontaine et al., 2017), la perte d'attractivité de la profession enseignante (Maroy, 2008) ou encore la pénurie d'enseignants et le décrochage des jeunes diplômés (Nicaise et al., 2011) ».

Face à ces constats, la FIE est souvent perçue comme un levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement (Foin & Gauthier, 2020). Considérant que les systèmes performants reposent sur une formation initiale de qualité, le Groupe central du PEE estime indispensable une réforme en profondeur, de la maternelle au secondaire (Aupaix, 2018). La RFIE poursuit ainsi deux objectifs majeurs : améliorer un système jugé inégalitaire et revaloriser la profession (ARES, 2022). Derobertmasure et Durant (2024) soulignent aussi l'importance de mieux outiller les enseignants pour affronter la complexité du métier et soutenir la réussite de tous les élèves. De manière générale, cette RFIE se traduit par un allongement de la durée du bachelier, qui passe de trois à quatre ans, et se transforme en un diplôme de master (niveau 7) avec une implication des universités et des hautes écoles dans une formation et un diplôme conjoints pour renforcer le lien entre une théorie éducative fondée sur la recherche et une pratique enseignante réflexive, en d'autres termes, une collaboration entre les institutions d'enseignement supérieur (Dubois-Shaik, 2023; Lothaire et al., 2022; Lothaire et al., 2024). Pour aligner les finalités du décret de 2019 avec les objectifs du Pacte, les compétences visées ont été restructurées (RFIE, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021a). Le décret de 2021 définit ces compétences sur la base des dimensions du métier établies par l'avis n°3 du Pacte. Leur développement constitue le cœur de la formation.

Comme abordé précédemment, les responsabilités des enseignants se sont élargies, dépassant la classe pour inclure le niveau de l'école. März et al. (2020, p. 67) soulignent qu'ils doivent désormais se préparer à assumer « des rôles multiples : au niveau de la classe (micro), au sein de leur école (méso), et dans le champ organisationnel plus large (macro) ». Les établissements de formation visent à développer chez les étudiants quatre grandes compétences (Décret, FWB, 2021b, art.

² Voir aussi ARES (2022) ; Lothaire et al. (2023) ; Cattonar (2010) ; et Cattonar et Dupriez (2019).

5, §1), présentées en figure 1.1. Notre étude s'attarde particulièrement sur les compétences liées à l'aspect « méso » du métier, en particulier les compétences organisationnelles, essentielles à la prise de place des futurs enseignants au sein d'une équipe éducative et de l'organisation scolaire.

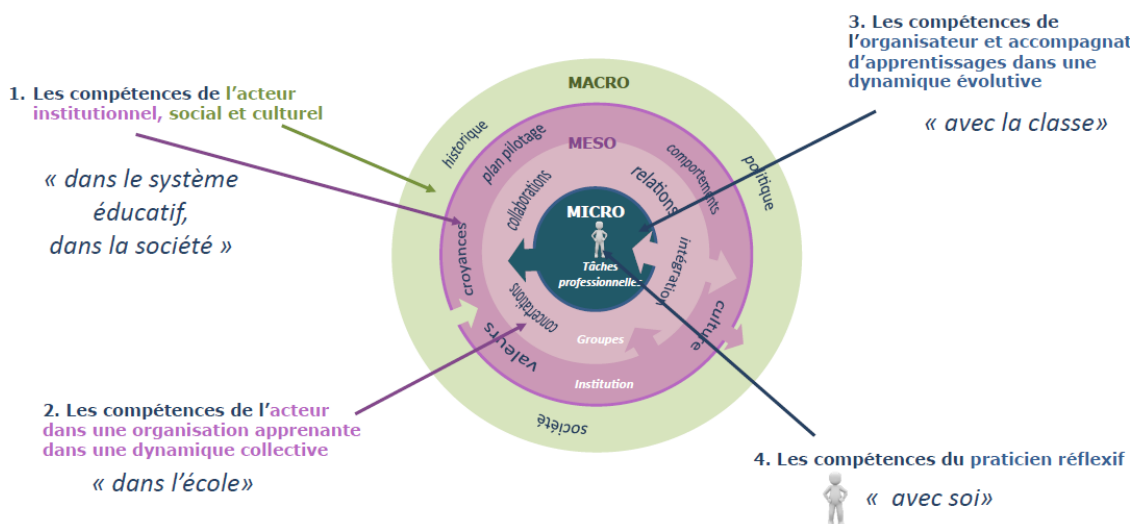


Figure 1.1 Compétences professionnelles de l'enseignant d'après le Décret 2021.

Note : Schéma tiré de Deprit, A. (2023-2024). Méthodologie de la formation initiale des enseignants (I) [Présentation PowerPoint]. Moodle UCLouvain, citant le Décret 2021 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021b, art. 5, §1)

Le décret définit ainsi quatre domaines de compétences constitutifs du profil générique du métier.

« Être enseignante ou enseignant, c'est être un·e organisateur·trice et accompagnateur·trice d'apprentissages, dans une dynamique évolutive (domaine 3) et réflexive (domaine 4). C'est prendre sa place en tant qu'acteur·trice institutionnel·le, social·e et culturel·le (domaine 1) dans un établissement scolaire et participer, comme membre de l'équipe éducative, à la dynamique collective d'une organisation apprenante (domaine 2). » (Avis de la COCOFIE³, 2023, p.1).

En ce qui concerne cet aspect « méso », le décret identifie diverses capacités en rapport avec les compétences de l'acteur institutionnel, social et culturel (domaine 1) et l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective (domaine 2) :

Tableau 1.1 Les compétences et capacités à développer chez la future enseignante et le futur enseignant en formation initiale (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021b, art. 5, §1)

Compétences	Traduction des compétences en capacités
Les compétences de l'acteur	a) Agir comme acteur social et culturel au sein de l'école et de la société, y compris dans leur transformation, intégrer la diversité et développer des pratiques citoyennes pour plus de cohésion sociale;

³ Commission de coordination de la formation initiale des enseignants.

institutionnel, social et culturel (domaine 1)	b) Comprendre les enjeux éthiques et respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité; c) Analyser l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif et agir en son sein notamment en interagissant avec les collègues, les parents, la direction et d'autres acteurs afin de: I. s'inscrire dans la démarche de pilotage de l'école et de participer aux démarches d'amélioration du système éducatif de la Communauté française; II. faire de l'école un lieu où les élèves apprennent, se développent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection; d) Maîtriser sa situation administrative et le suivi de son dossier administratif personnel.
Les compétences de l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective (domaine 2)	a) S'investir dans le travail collaboratif au sein d'une équipe éducative afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations ; b) Identifier ses besoins de formation individuelle et participer à l'identification des besoins de formation de l'équipe pédagogique; c) Contribuer à la diffusion, au sein de l'équipe éducative, des acquis liés aux formations continues suivies ou des capacités développées par celles-ci ou par l'expérience.

Le travail collaboratif, la dynamique collective, le co-enseignement, promus par la réforme, traduisent « l'évolution d'un métier autrefois exercé de manière relativement solitaire et qui exige aujourd'hui davantage de participation, favorisant la cohérence des actes pédagogiques » (RFIE, FWB, 2021c, p. 4). Cette collaboration est renforcée par le décloisonnement entre filières, grâce au concept de « tuilage » (chevauchement des sections) visant une harmonisation des compétences autour d'un métier commun de l'enseignement, du préscolaire au secondaire supérieur. Il permet aux enseignants d'intervenir au-delà de leur niveau spécifique, notamment lors des périodes de transition⁴. Cette logique, rompant avec la segmentation des groupes d'enseignants, favorise la collaboration au sein des équipes pédagogiques (Lothaire et al., 2023). Ce tuilage soutient le principe d'unicité du métier affirmé par la réforme, soulignant que les compétences attendues sont communes à tous les enseignants. Le décret établit un référentiel des compétences à développer chez les futurs enseignants, tout en précisant que les contenus ne sont pas figés. Il revient aux opérateurs de la FIE de les définir et d'en suivre l'évolution selon les avancées en recherche didactique et pédagogique. Ces compétences, déclinées en capacités, constituent le référentiel du métier et le profil de sortie attendu. La COCOFIE a précisé les niveaux de maîtrise minimaux à atteindre en fin de formation, ainsi que ceux à approfondir en cours de carrière et dans la formation continue ([Annexe 2](#)). Sur cette base, les établissements de formation, en collaboration avec leurs partenaires universitaires, définissent les unités d'enseignement (UE) en fonction des acquis d'apprentissage associés aux compétences.

⁴ Section 1 : de l'entrée dans l'enseignement maternel à la fin de la 2e année de l'enseignement primaire.
 Section 2 : de la 3e année de l'enseignement maternel à la 6e année de l'enseignement primaire.
 Section 3 : de la 5e année de l'enseignement primaire à la 3e année de l'enseignement secondaire.

Chapitre 2 – Cadre théorique

Le passage de la formation initiale à l'exercice professionnel marque pour le nouvel enseignant non seulement la fin de son statut d'étudiant, mais aussi son intégration dans une organisation socio-éducative en perpétuelle évolution, façonnée par les réformes (Mukamumera et al., 2020). Dès son entrée dans le métier, le novice doit s'adapter à une organisation scolaire dans laquelle il endosse plusieurs rôles et fait face à la réalité sociopolitique de l'école. Cela implique la construction de relations socioprofessionnelles, la compréhension du fonctionnement institutionnel, l'appropriation de la culture scolaire, le travail collaboratif, ainsi que l'exercice de responsabilités comme acteur à part entière de l'organisation (e.a. Dicke et al., 2015; Kelchtermans & Ballet, 2002a; Richards et al., 2013). Il devient un acteur organisationnel amené à « s'impliquer dans l'organisation, utiliser efficacement les ressources organisationnelles et influencer la culture, la politique et les actions de l'organisation [...], communiquer de manière persuasive et assertive avec les autres membres » (Gavish & Friedman, 2010, p. 144). Selon März et al. (soumis), la dimension organisationnelle du métier d'enseignant suscite une attention croissante depuis plusieurs décennies, tant dans les recherches sur l'insertion professionnelle (Coppe et al., 2020) que sur la formation initiale. Ce chapitre développe le concept de socialisation organisationnelle (2.1), en l'inscrivant d'abord dans l'insertion professionnelle, avant d'examiner son intégration dans la FIE au travers de la compétence organisationnelle (2.2), avec ses trois dimensions : relationnelle (2.2.1), culturelle (2.2.2) et identitaire (2.2.3). Ces sections analysent comment préparer les futurs enseignants à cette compétence dans ses différentes composantes, en clôturant par un éclairage sur le rôle du stage dans le développement de cette compétence (2.3).

2.1 La socialisation organisationnelle

Période capitale dans la carrière enseignante, les premières années d'enseignement sont marquées par la maîtrise progressive des diverses facettes de la profession (Mukamurera et al., 2019), appréhendées comme un processus de socialisation professionnelle (Giguère & Mukamurera, 2019). Dans cette perspective, l'insertion professionnelle, considérée comme un processus dynamique et multidimensionnel, englobe non seulement l'entrée dans le métier, mais aussi dans le monde du travail, dans une profession et au sein d'une communauté éducative (Mukamurera et al.,

2019). Mukamurera et ses collègues (2013, 2020) précisent qu'elle comprend plusieurs dimensions complémentaires et interdépendantes : l'intégration en emploi ; l'affectation spécifique et les conditions de la tâche ; la dimension personnelle et psychologique ; la professionnalité ; et la socialisation organisationnelle.

Cette dernière renvoie à l'intégration à l'organisation scolaire (école, commission scolaire), à la compréhension et à l'appropriation de la culture de l'établissement, ainsi qu'à l'assimilation des procédures, attentes et rôles à jouer au sein de l'équipe-école. Sur ce point, Van Maanen et Schein (1979) la définissent comme « le processus par lequel on apprend les ficelles d'un rôle organisationnel particulier » (p. 211), tandis que März et Van Nieuwenhoven (2020, p. 65) y voient le « processus par lequel un enseignant débutant acquiert les connaissances, attitudes et compétences sociales nécessaires pour s'adapter à l'école et y assumer un rôle organisationnel ». De manière complémentaire, Tang et al. (2016a, p. 178) précisent que « la socialisation des enseignants est le processus par lequel ils acquièrent sélectivement des savoirs, compétences, valeurs et normes propres à la profession, mais aussi à la culture dominante de l'école ». Coppe et al. (2022) ajoutent qu'elle s'apparente à un processus de transformation du sujet, en écho au modèle de l'identité en actes (Donnay & Charlier, 2008), selon lequel « la construction de l'identité professionnelle se situe à la croisée de l'individu et de l'organisation » (p. 66).

Pour remplir pleinement ses fonctions, l'enseignant doit ainsi s'adapter à l'organisation dans laquelle il travaille, s'intégrer dans une communauté, socialement et professionnellement, et comprendre les dynamiques collectives de son environnement (Marent et al., 2020; Rots et al., 2012). Dans cette logique, Jokikokko et al. (2017) et Kvam et al. (2024) appellent à porter davantage d'attention aux traditions organisationnelles, habitudes et relations de pouvoir dans les recherches sur les enseignants novices. C'est dans ce contexte que Coppe et al. (2021) approfondissent l'insertion professionnelle avec une vision holistique centrée sur les enjeux organisationnels, identifiant quatre dimensions de la socialisation professionnelle (Coppe et al., 2020, p. 75) : les tâches d'enseignement (compétences pédagogiques et didactiques) ; le groupe de travail (relations avec les collègues) ; la micropolitique (jeux d'influence, climat relationnel) ; et l'organisation (valeurs, buts, culture). Selon eux, intégrer ces dimensions dans les curricula permettrait de mieux

préparer les futurs enseignants. Si la première relève du travail en classe, les trois autres renvoient à la dimension organisationnelle du métier.

Outre l'attention portée à cette dimension dans les études sur l'insertion professionnelle, les recherches sur la formation des enseignants y accordent également un attrait particulier (März et al., soumis). Ainsi, Dufour et al. (2019b, 2021) identifient trois volets de préparation à l'insertion professionnelle durant la FIE : la préparation à l'embauche (préparation au processus d'embauche et à la suppléance) ; la préparation à la tâche enseignante (diversité des élèves, besoins variés, problèmes inhérents, vie en classe incluant la gestion, tâches connexes, ressources humaines, planification et organisation du travail) ; et enfin, la préparation à la vie scolaire. Cette dernière comprend, d'une part, la vie dans une école, les relations au sein de l'équipe-école, les relations avec la direction, les contacts avec les parents, la gestion de la commission scolaire ainsi que les liens entre l'université et le milieu scolaire. D'autre part, elle concerne les enjeux sociaux de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement (Dufour et al., 2019b, p. 35).

Concernant ce dernier volet, la recherche souligne que la FIE ne soutient pas suffisamment la socialisation professionnelle (Dufour et al., 2019b), appelant à multiplier les occasions d'apprentissage en ce sens (Rasmy & Karsenti, 2017). Selon Coppe et al. (2022), la socialisation organisationnelle comporte trois stades : la socialisation anticipée (Dailey, 2016), la confrontation à la réalité (Uwamaryia & Mukamurera, 2005) et l'adaptation (Lacaze, 2007; Martineau et al., 2009).

Notre étude se concentre sur le premier stade, la socialisation anticipée, qui joue un rôle déterminant dans l'insertion professionnelle. En effet, selon Coppe et al. (2022), les enseignants novices s'appuient sur les compétences développées à ce stade pour vivre une socialisation organisationnelle favorable. Par conséquent, les compétences pédagogiques, didactiques et disciplinaires développées à ce stade sont mobilisées lors de la socialisation aux tâches, tandis que les compétences organisationnelles le sont pour la socialisation à l'organisation et aux groupes. Notre mémoire, portant sur la préparation à la compétence organisationnelle en FIE, compétence essentielle à l'insertion professionnelle au niveau organisationnel, précise dans les sections suivantes ce que la littérature scientifique recouvre dans ce concept, afin de formuler des recommandations pour sa préparation en formation.

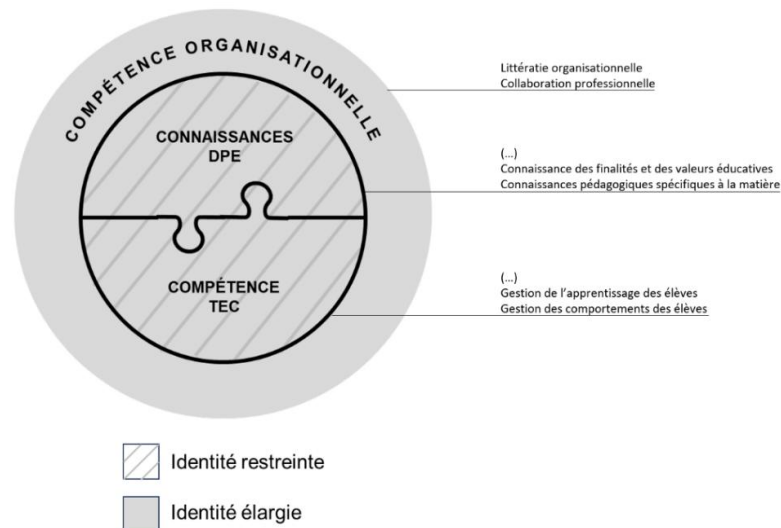
2.2 La compétence organisationnelle et ses dimensions

Les connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation et de la formation progressent continuellement, sous l'effet du travail des chercheurs. Comme le soulignent Desjardins et al. (2017), « les cadres théoriques s'affinent, se diversifient, offrant aux institutions de formation et aux formateurs de nouveaux repères pour penser les parcours et les démarches de formation » (p.10). Dans une optique de professionnalisation, la FIE vise à développer la professionnalité enseignante par l'acquisition de compétences professionnelles (Perez-Roux, 2018; Tang et al., 2021) et d'une identité professionnelle (Perez-Roux, 2018).

Selon Tang et al. (2021), ces compétences professionnelles s'articulent autour d'un « ensemble intégré de connaissances et de compréhension, d'aptitudes et de capacités, ainsi que de croyances et de valeurs morales des enseignants » (p. 153). Trois éléments essentiels de ces compétences doivent être développés durant la FIE (Tang et al., 2016b) : 1) les connaissances d'ordre disciplinaire, pédagogique et éducatif ; 2) les compétences se rapportant à l'enseignement en classe ; et 3) la compétence relative au travail en école. Cette dernière comprend la connaissance et la compréhension des aspects contextuels, institutionnels et organisationnels des politiques éducatives, ainsi que les dispositions et les compétences en matière de travail d'équipe, de collaboration et de réseautage (Tang et al., 2016b). Deux aspects principaux de cette compétence sont identifiés : la compréhension de l'organisation scolaire (littératie) et la gestion des relations professionnelles (collaboration). À travers ces travaux, la recherche sur la formation des enseignants a, ces dernières années, porté un intérêt particulier à la dimension organisationnelle de la profession.

Cette ouverture sur les aspects en dehors de la classe laisse place à une professionnalité dite étendue (Hoye, 1974; Snoek, 2009), amenant les enseignants à s'intéresser davantage à l'ensemble du contexte de leur travail (notamment dans et en dehors de l'école), à collaborer activement avec leurs collègues, à partager leurs expériences et à tirer parti des recherches éducatives. En lien direct avec cette professionnalité élargie, la compétence organisationnelle suppose également le développement d'une identité professionnelle élargie chez les futurs enseignants, prenant en compte non seulement leur perception de la profession, mais aussi les divers rôles qu'ils doivent assumer, tant dans la classe qu'au sein de l'école (Hoyle, 1974 ; März et al., soumis ; Richards, 2015). Dans cette perspective, et sur base de la recherche portant sur le concept de

socialisation organisationnelle ainsi que des travaux de Tang et al. (2016a, 2016b, 2021), les travaux du GREFFE (voir aussi März et al., soumis) proposent une modélisation théorique (figure 2.1) de la compétence organisationnelle, incluant ses trois composantes principales : la collaboration professionnelle (dimension relationnelle), la littératie organisationnelle (dimension culturelle) ainsi que l'identité professionnelle (dimension identitaire).



**DPE, pour les connaissances disciplinaires, pédagogiques et éducatives. TEC, pour la compétence liée au travail en classe*

Figure 2.1 Modélisation de la compétence organisationnelle des futurs enseignants en formation.

Note : Schéma tiré de La formation des futurs enseignants à la compétence organisationnelle : Étude de cas multiple en Belgique francophone, par März et al. (soumis, p.8).

Si l'essence du métier d'enseignant (et, par conséquent, de la formation des futurs enseignants) réside dans la relation pédagogique avec les élèves, dans laquelle l'enseignant transmet son expertise disciplinaire (GREFFE), la FIE aurait tout à y gagner en s'attendant également au développement de la compétence organisationnelle, en veillant à l'intégrer de manière cohérente avec la préparation des autres dimensions du métier, qui demeurent étroitement interconnectées (GREFFE ; Tang et al., 2021). Pour le GREFFE, les actions menées par un enseignant au sein de sa classe participent à la mise en œuvre du programme scolaire ; une collaboration interprofessionnelle entre enseignants, ainsi qu'entre les différentes disciplines, peut renforcer et optimiser les pratiques individuelles, tout en favorisant un environnement pédagogique plus dynamique et performant. Cela s'inscrit dans le rôle social des enseignants qui consiste en une insertion dans des projets communs aussi bien en groupe qu'au niveau de l'établissement scolaire, rôle considéré comme transversal aux autres aspects du métier (Paquay & Wagner, 2012). Dans cette optique, März et al. (soumis) préconisent que la formation à la compétence organisationnelle s'étende sur l'ensemble du programme,

de manière intégrée/transversale afin d'éviter une fragmentation entre cette compétence et les autres relatives à la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous basons sur la conceptualisation du GREFFE avec les trois dimensions, tout en prolongeant avec des études qui formulent des recommandations quant au développement de ces trois composantes en FIE.

2.2.1 Collaboration professionnelle (composante relationnelle)

La collaboration, avec la réflexion, constitue l'un des principaux moyens d'améliorer la professionnalité des enseignants (Bush & Carrete-Marín, 2024; Reh, 2008) et, par conséquent, une condition essentielle au développement professionnel dans l'éducation (SaccoYerko & Muñoz-Salinas, 2024). Les établissements scolaires performants et réussis présentent un haut niveau de collaboration entre enseignants, reconnus comme des professionnels travaillant dans un contexte institutionnel social (Dobber, 2014), et avec d'autres acteurs et institutions éducatives (Bush & Carrete-Marín, 2024). La recherche souligne l'impact positif de la collaboration entre enseignant sur l'apprentissage des élèves, sur les pratiques pédagogiques et l'environnement éducatif dans son ensemble (SaccoYerko & Muñoz-Salinas, 2024), sur la qualité de l'école (Bush & Grotjohann, 2019) ainsi que sur la rétention des enseignants (März & Kelchtermans, 2020), en améliorant leur bien-être professionnel (de Jong et al., 2019), leur satisfaction au travail et leur engagement professionnel (Hollingworth et al., 2018).

Depuis longtemps reconnue pour ses effets positifs (Bush & Carrete-Marín, 2024), la collaboration entre enseignants est largement valorisée et associée à l'amélioration et à l'efficacité dans tous les aspects de l'école et de l'enseignement (Bush & Grotjohann, 2020). Néanmoins, les connaissances et les compétences nécessaires pour devenir un collaborateur efficace ne sont pas intuitives et doivent être développées pendant la formation initiale (Bush & Carrete-Marín, 2024; Dobber, 2014; Hargreaves, 2019; Lubitz, 2007; Weiss et al., 2017). Pourtant les études empiriques sur ce sujet sont encore plutôt limitées (Bush & Carrete-Marín, 2024). Ces auteurs insistent sur l'importance d'instaurer des comportements coopératifs dès le départ, en FIE. Dans cette perspective, nos recherches dans la littérature sur le développement de la compétence collaborative chez les futurs enseignants se sont organisées autour de quatre angles d'approche complémentaires : repenser la compétence collaborative, préparer à diverses formes de collaboration et former à sa régulation, la collaboration

ancrée dans des expériences authentiques et avec des acteurs variés, mobiliser des pratiques collaboratives de terrain pour la formation des enseignants.

Instauration d'un cadre propice à la collaboration : repenser la compétence collaborative

Les études existantes démontrent que la gestion des relations professionnelles est essentielle pour les étudiants enseignants, englobant les compétences sociales qui comprennent l'esprit d'équipe et la capacité à collaborer et émotionnelles nécessaires pour établir et maintenir des relations professionnelles efficaces (Bush & Grotjohann, 2019; Johnson et al., 2014). Cela inclut la capacité à travailler en équipe, à collaborer et à créer des réseaux avec des collègues, des mentors et des pairs. Pour préparer les enseignants en formation à la collaboration, García-Martínez et al. (2020) identifient des facteurs constitutifs de la compétence collaborative des futurs enseignants dans leur étude portant sur la collaboration et l'apprentissage partagé, à savoir : « assertivité et disposition personnelle à travailler ensemble, cohésion du groupe, capacité de leadership et conscience du groupe » (García-Martínez et al., 2020, p. 11). Les auteurs avancent que cela permet d'analyser les schémas de collaboration des futurs enseignants afin de reconsidérer les programmes de formation des futurs enseignants.

Premièrement, l'assertivité et la volonté de collaborer s'inscrivant dans la tendance du professionnalisme collaboratif (Brown et al., 2018) sont des qualités nécessaires pour que les futurs enseignants s'engagent à travailler de manière collaborative, à garantir la réussite d'objectifs communs (García-Martínez et al., 2020). Ces auteurs soulignent que des différences existent dans la motivation des étudiants à travailler en collaboration en fonction des objectifs du groupe et de sa configuration et que la volonté de travailler en équipe se manifeste par une disposition à aller au-delà de simples tâches assignées (Stevenson et al., 2016). Pourtant, la motivation des participants à collaborer et la génération d'objectifs communs sont les conditions préalables les plus importantes en faveur de la collaboration (Bush & Carrete-Marín, 2024). Des études traitant de la composition des groupes suggèrent que les étudiants sont particulièrement motivés pour travailler en collaboration lorsque les groupes sont hétérogènes (Hassanien, 2006). Jarauta (2014) suggère la conception de séminaires collaboratifs composés de groupes hétérogènes formés selon les préférences des étudiants. Cette organisation leur permet d'aborder les tâches sous divers angles, de dépasser les préjugés à l'égard de leurs pairs et de créer des liens affectifs et

relationnels. D'autres études encore insistent sur la relation entre le capital professionnel des enseignants (Hargreaves & Fullan, 2012), communautés de pratique (Kezar et Gehrke, 2017) et les communautés d'apprentissage professionnel (Stoll et al., 2006), ces dernières contribuant à optimiser la performance professionnelle des enseignants (García-Martínez et al., 2020). Il est recommandé de permettre aux futurs enseignants d'interagir au jour le jour avec des formateurs d'enseignants qui sont en projet collectif ; qu'ils soient eux-mêmes impliqués dans des communautés de pratique se concentrant sur des productions collectives et invitant à concevoir de manière réfléchie et argumentée des innovations (Paquay et al., 2007). A ce sujet, des auteurs (Thurler & Perrenoud, 2005) soulignent les injonctions paradoxales auxquelles sont exposés les futurs enseignants dans leur formation, en particulier concernant l'apprentissage de la collaboration professionnelle : ils critiquent la structure même des institutions de formation des enseignants qui apparaît mal adaptée au développement d'une réelle coopération entre formateurs, et donc à l'apprentissage de celle-ci par les étudiants. Parmi les freins identifiés figurent : la division excessive du travail, la rigidité des grilles horaires, un individualisme renforcé par les logiques de gestion de carrière, et la fragmentation épistémologique et théorique. Ces éléments limitent les occasions données aux étudiants de vivre les pratiques collaboratives qu'on exige pourtant d'eux. Dans le contexte de la Belgique francophone, cette collaboration est d'autant plus mise au défi notamment avec la codiplomation entre université et haute école. Les auteurs mettent en lumière un écart entre les discours portés par les formateurs et leurs pratiques effectives, souvent perçues par les étudiants comme individualistes. Cette incohérence risque de fragiliser la légitimité du discours prescriptif sur la collaboration. Les rares espaces où une collaboration authentique existe (équipes de recherche) restent invisibles aux étudiants, et les formateurs évitent généralement d'ériger leur propre travail d'équipe en modèle formateur. Dans cette perspective, la formation devrait repenser ses propres modes de fonctionnement, et se montrer davantage exemplaire dans le registre de la coopération.

Deuxièmement, García-Martínez et al. (2020) évoque le facteur traitant de la cohésion du groupe qui est déterminante pour atteindre les objectifs communs. Le travail collaboratif favorise la communication, la confiance et la coresponsabilité, tout en renforçant les relations entre les membres (Lillo, 2018). L'organisation et la coordination sont essentielles pour équilibrer travail individuel et collectif, un aspect

particulièrement important dans le domaine éducatif (Jarauta, 2014). L'instauration d'une culture de collaboration améliore non seulement l'apprentissage des étudiants, mais aussi leur intégration dans des environnements de travail coopératifs similaires à ceux du monde professionnel. Pour favoriser la collaboration des futurs enseignants, Bush et Grotjohann (2020) recommandent également l'implantation d'habitudes collaboratives en formation des enseignants et de veiller à promouvoir des espaces et des créneaux horaires appropriés pour la collaboration (Bush & Carrete-Marín, 2024).

La capacité de leadership, troisième facteur identifié par García-Martínez et al. (2020), est considéré comme un facteur clé dans la réussite des groupes collaboratifs. Un leadership efficace favorise le partage des responsabilités et améliore la gestion des conflits (Harris et Jones, 2017). García-Martínez et al. (2020) font émerger deux aspects : le leadership partagé (Carpenter, 2018) impliquant un engagement accru des membres envers la tâche à accomplir ; et la répartition des rôles nécessitant une bonne compréhension par chaque membre de ses fonctions, obligations et opportunités (Gronn, 2009). Ces deux aspects facilitent l'identification des forces et faiblesses de chacun, ce qui permet un meilleur soutien aux membres ayant des besoins spécifiques, tout en réduisant les résistances liées aux croyances et aux connaissances des individus. Par conséquent, les conflits cognitifs potentiels sont surmontés et une plus grande cohésion de groupe est atteinte. Il a été démontré que les groupes où le leadership est clairement établi obtiennent de meilleurs résultats que ceux où il est absent ou mal défini (Harris, 2014).

Enfin, considérant que les processus d'apprentissage sont avant tout sociaux, l'étude de García-Martínez et al. (2020) évoque le facteur de la conscience du groupe. Selon ces auteurs, beaucoup d'études attestent que les étudiants doivent échanger leurs perceptions lorsqu'ils travaillent en coopération pour atteindre des objectifs communs. Ici, il est essentiel que les étudiants soient formés à la communication interprofessionnelle pour favoriser ces échanges, tout en procurant un sentiment d'appartenance et en travaillant vers des objectifs collectifs (Anderson et al., 2016). Il est donc pertinent de mettre l'accent sur les compétences interpersonnelles, en visant à développer les compétences en communication, l'écoute active et le dialogue (García-Martínez et al., 2020), permettant la formation de professionnels capables de s'engager et de travailler ensemble vers un objectif commun (Louis, 2007). En d'autres termes, il est recommandé de fournir aux étudiants les outils nécessaires à la

configuration et à la réussite des équipes collaboratives, ainsi qu'à l'atteinte des objectifs collectifs (Hassanien, 2006). Il a été démontré par exemple que les étudiants ont besoin du retour de leurs coéquipiers pour ajuster leur perception d'eux-mêmes et favoriser leur développement personnel (Simon et Campbell, 2012). En ce sens, de nombreux chercheurs prônent la culture du feedback qui est associée à la coopération (Bush & Carrete-Marín, 2024) en favorisant la collaboration durant la formation initiale, ce qui participerait à la création d'un climat sûr et à l'instauration de la confiance entre les futurs enseignants, offrant ainsi des opportunités de donner des rétroactions (feedback) et de réfléchir collectivement (Chamberlin-Quislink, 2010).

Préparer à diverses formes de collaboration et former à sa régulation

Bush et Grotjohann (2019) et Bush et Carrete-Marín (2024) suggèrent de former les futurs enseignants dès le début à différentes formes de collaboration hiérarchisées selon le degré d'interdépendance et de coordination requis, en allant de la forme la plus simple à la plus complexe : l'*échange* étant le niveau le plus bas de collaboration où les individus partagent des informations, du matériel ou des connaissances ; la *division du travail* qui est le niveau intermédiaire de collaboration impliquant que les participants s'accordent sur un objectif commun et se répartissent les tâches pour atteindre cet objectif, la combinaison des résultats individuels menant à la production d'un résultat collectif ; la *co-construction* qui désigne le niveau le plus élevé de collaboration où les partenaires travaillent ensemble simultanément jusqu'à l'achèvement de la tâche. Les auteurs mettent en avant l'importance de créer des opportunités pour que les étudiants enseignants puissent collaborer entre eux, en particulier dans des tâches plus complexes comme la co-construction et la division du travail qui sont souvent moins pratiquées. Cela pourrait être facilité par des travaux de groupe au sein des séminaires universitaires. Une piste pourrait être d'engager les étudiants dans la collaboration en lien avec l'apprentissage par projet (*project-based learning*) interdisciplinaire (Hartman & Littell, 2019; Stozhko et al., 2015) pour augmenter leur capacité à s'engager dans des initiatives collaboratives à l'avenir, avec divers acteurs (Hartman & Littell, 2019).

D'autres recherches encore soulignent que la collaboration devrait être conçue de manière formelle comme un objectif d'apprentissage en soi (Dobber et al., 2012) et faire l'objet de formation spécifique sur le travail en équipe dans le cadre du cursus (März et al., soumis). Paquay et Wagner (2012) suggèrent d'amener les futurs

enseignants à élaborer des projets collectifs, à concevoir les outils d'aide à la mise en œuvre de chaque étape, à expliciter la démarche qui est poursuivie, à l'évaluer, et à réfléchir aux conditions permettant le transfert de cette pratique à d'autres contextes. Ces projets peuvent être intégrés dans un cours ou, de façon plus enrichissante, se vivre en décroisement pluridisciplinaire. Dans cette perspective, il est important de faire de la régulation de la collaboration un objectif d'apprentissage explicite dans les programmes de formation (Järvenoja & Järvelä 2009; Volet et al., 2009) pour permettre aux futurs enseignants d'apprendre à diriger et à soutenir la collaboration au sein d'un groupe (Dobber et al., 2012). La régulation étant définie comme l'orientation (ainsi que le soutien) du processus collaboratif (Damşa et al. 2010; Volet et al. 2008), Dobber et al. (2012) soutiennent que les futurs enseignants doivent être capables de réguler les processus collaboratifs aussi bien pendant les moments de travail en groupe autonome durant la formation que plus tard dans leur vie professionnelle. Les recherches sur la collaboration d'une part dans le champ de l'éducation insistent sur la co-régulation impliquant que chaque membre du groupe devrait contribuer de manière égale à la régulation de la collaboration (Volet et al. 2008) et d'autre part celles menées dans des contextes éducatifs et professionnels soulignent l'importance du leadership dans les groupes (Dobber et al., 2012). Certains travaux avancent que le leadership est souvent incarné par une seule personne qui prend en charge la régulation de la collaboration (Hannah et al. 2008). L'efficacité d'une régulation partagée entre tous les membres du groupe ou assurée par une seule personne pourrait dépendre de la nature du travail collaboratif. Dès lors, le développement de la collaboration en formation d'enseignants repose sur la sensibilisation des futurs enseignants à l'importance de maîtriser divers rôles de régulation en fonction des besoins des groupes et des activités. Cette prise de conscience doit être renforcée par une réflexion active sur les processus collaboratifs, leur influence individuelle et celle de leurs pairs. Cette sensibilisation ne passant pas uniquement par l'apport de connaissances théoriques sur la collaboration, il est préconisé de passer par la modélisation et la réflexion sur la régulation de la collaboration au sein de différents types de groupes, ainsi que sur leur rôle dans cette régulation. Concrètement, les étudiants en formation pourraient réfléchir individuellement (par exemple dans un portfolio) et en groupe, en consacrant du temps en fin de réunion pour discuter de la régulation et des rôles de chacun. Aussi, la relation entre les différents objectifs de la formation des enseignants et les types de régulation les mieux adaptés à ces objectifs est un aspect que les

formateurs devraient considérer explicitement et sur lequel ils devraient développer des visions communes au moment de l'élaboration des curricula. Cette approche prépare les enseignants à intégrer activement les compétences collaboratives dans leurs futures pratiques professionnelles, contribuant ainsi à leur développement et à une meilleure gestion des dynamiques sociales en milieu scolaire (Dobber et al., 2012). Selon ces auteurs, les moments particulièrement pertinents sont ceux où les futurs enseignants sont amenés à prendre la direction des séances plénières ou à travailler en groupes sans la présence du formateur pour la première fois, car durant ces moments, les futurs enseignants deviennent responsables de la régulation de la collaboration. Par conséquent, ces moments ont le potentiel de préparer les futurs enseignants à participer activement à la collaboration au sein des écoles.

Enfin, l'article de Thurler et Perrenoud (2005), bien que plus ancien, souligne l'importance de travailler avec les étudiants, le fonctionnement d'une équipe et les rapports de coopération, en les amenant à s'approprier des outils d'analyse psychosociologique, éthique et juridique. Si elle ne permet pas de tout résoudre, cette analyse constitue un appui pour prendre du recul, éviter une lecture uniquement émotionnelle ou normative des situations et ne pas tomber dans des interprétations binaires où l'on se rend entièrement responsable ou bien l'on rejette tout sur autrui. Elle peut s'appuyer sur trois grands champs. Premièrement, les sciences humaines et sociales (éthologie, sociologie, psychologie sociale, psychanalyse, psychosociologie, ergonomie) ont accumulé un corpus de connaissances sur la coopération, les dynamiques de groupe, les mécanismes d'influence, de décision, de contrôle, de conflit, d'exclusion, ainsi que les effets du leadership et du conformisme. Leur appropriation offre aux enseignants une meilleure lucidité face à la complexité des relations humaines et de la vie organisationnelle, les rendant moins exposés à certaines naïvetés. Deuxièmement, la dimension éthique, présente autant dans les rapports aux élèves et à leurs familles que dans les interactions entre collègues, fournit des repères pour réfléchir, s'orienter et affronter des dilemmes, notamment en dynamique d'équipe (solidarité, respect de l'autonomie, circulation de l'information, partage des ressources). Enfin, quant au droit, il reste absent de la formation des enseignants. Les futurs enseignants devraient être initiés non seulement au cadre légal de l'éducation, mais aussi aux enjeux soulevés par les situations de coopération : « propriété intellectuelle, responsabilité collective, secret professionnel, délégation du pouvoir

d'animer ou de représenter une équipe, règlement des litiges, droit de demander des comptes et, le cas échéant, d'exclure un coéquipier ou de refuser une adhésion » (Thurler & Perrenoud, 2005, p.102). Ces analyses, appuyées sur les cadres énoncés, permettraient aux futurs enseignants d'appréhender les dynamiques d'équipe ainsi que les relations de collaboration.

La collaboration ancrée dans expériences authentiques (stage) et avec des acteurs variés

Concernant la formation pratique, les stages de longue durée sont identifiés comme des moments propices pour mettre en pratique les compétences de collaboration (Bush & Grotjohann, 2019; Bush & Carrete-Marín, 2024). Les auteurs recommandent d'utiliser ces stages pour encourager les étudiants à collaborer avec leurs pairs, mentors et autres enseignants. En outre, pour que la collaboration fonctionne, il est essentiel que les structures administratives et institutionnelles soutiennent cette pratique. Les auteurs préconisent de créer un cadre scolaire et universitaire qui valorise et facilite la collaboration à tous les niveaux, de l'enseignement à la gestion (voir sous sections précédentes). D'autres auteurs encouragent les programmes de formation à inclure des pratiques de co-enseignement pour développer la capacité à collaborer (Baeten & Simons, 2014; Weiss et al., 2017). En effet, « Compte tenu du besoin croissant de développer les compétences nécessaires pour participer à des partenariats collaboratifs tels que le coenseignement, il semble logique que les programmes de formation des enseignants incluent des opportunités d'instruction et de pratique dans ces domaines » (Weiss et al., 2017, p. 66). Ces auteurs recommandent que la formation porte une attention à la nature et aux processus de collaboration, ainsi qu'aux outils et stratégies permettant de travailler avec d'autres professionnels. Il est également reconnu que les compétences en matière de collaboration doivent être développées dans le cadre des cours (en formation) et des expériences sur le terrain (stages) (Friend & Cook, 2013; Levine, 2006). Weiss et al. (2017) suggèrent notamment d'offrir aux enseignants en formation des opportunités de collaboration authentique avec d'autres professionnels de l'éducation (par exemple dans le contexte de l'inclusion scolaire) pour planifier et dispenser l'enseignement au bénéfice de tous les élèves, la collaboration dans la planification et l'enseignement étant devenu une attente omniprésente pour les enseignants (Friend & Cook, 2013). Ils insistent également sur l'importance de promouvoir un modèle dans lequel les formateurs d'enseignants pratiquent le co-enseignement comme moyen de délivrer l'instruction sur la

collaboration et où les étudiants en formation ont l'opportunité de pratiquer les compétences avec des étudiants d'autres programmes professionnels.

Mobiliser des pratiques collaboratives de terrain pour la formation des enseignants : des dispositifs ancrés dans le réel

De manière plus large, envisageant le développement professionnel en éducation comme une démarche continue tout au long de la carrière, plutôt que comme la simple validation d'un programme de formation (initiale), les modèles couramment pratiqués par les enseignants en exercice pourraient également être pertinents pour les enseignants en formation (Çetin & Daloğlu, 2024; Vrieling et al., 2019). Cela trouve son sens dans le contexte de réforme de la Belgique francophone qui, d'une part, souligne que les compétences à maîtriser en FIE font partie de la formation professionnelle continue (COCOFIE, 2023), et, d'autre part, insiste sur la collaboration entre les différentes instances de formation (universités, haute école, école de terrain). Nous faisons état de quelques dispositifs de terrain adaptés par des auteurs pour être intégrés dans le cursus de formation des futurs enseignants.

Tout d'abord, Dobber (2011), soulignant que la préparation des enseignants en formation à leur rôle social de professionnels apprenants dans les écoles est peu conceptualisée dans les programmes de formation, et Vrieling et al. (2019) mettent en lumière la pertinence pour les formateurs de préparer les étudiants à participer activement et efficacement à des réseaux d'enseignants. En ce sens, des auteurs (Luyten & Bazo, 2018; Sewell et al., 2017; Vrieling-Teunter et al., 2022) mettent en avant qu'une manière pour les instituts de formation des enseignants d'intégrer l'apprentissage social dans leurs cursus consiste à impliquer les futurs enseignants dans des groupes d'apprentissage entre enseignants (Teacher Learning Groups, ou TLGs), en développant les compétences (par exemple le feedback entre pairs) dès la première année d'études, avec une application progressive au sein des TLGs (Vrieling-Teunter et al., 2022).

Les TLGs sont définis comme des configurations sociales, autrement dit des schémas sociaux de constitution de groupe, de comportements et de réflexions, dans lesquelles les enseignants entreprennent des activités d'apprentissage collaboratif avec des collègues, ce qui conduit à un changement cognitif et/ou comportemental au niveau individuel et/ou du groupe (Doppenberg et al., 2012). Selon Vrieling-Teunter et al. (2022), l'apprentissage social dans les TLGs repose sur les principes de l'apprentissage

en réseau (développement des relations), de l'apprentissage communautaire (développement de l'identité), et de l'apprentissage en équipe (développement de structures formelles d'apprentissage). Dans leur article, ces auteurs soulignent qu'une configuration sociale optimale dans les TLGs couvre trois dimensions : (1) relier les connaissances créées et partagées dans les TLGs aux activités quotidiennes des enseignants (intégration dans la pratique) ; (2) orienter les activités des TLGs vers des objectifs à court et long termes reflétant l'attitude des participants vis-à-vis de l'apprentissage social (orientation à long terme et objectifs, centrée sur l'apprentissage continu et l'innovation) ; (3) en lien avec la dimension relationnelle, travailler de manière interdépendante et dans des relations égalitaires avec un objectif partagé et une responsabilité collective pour le succès (identité partagée et relations égalitaires). Ces trois dimensions favorisent la réflexion collective et le dialogue ouvert, tout en améliorant l'apprentissage du groupe.

Par ailleurs, en plus des étudiants, les enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs et experts peuvent faire partie des TLGs, offrant ainsi davantage d'opportunités aux étudiants d'échanger des connaissances et des conseils pratiques avec d'autres (Van Schaik et al., 2019). Cela pourrait également avoir des implications pour les futurs enseignants en fin de formation, notamment dans leur projet de fin d'études, où participer à des TLGs « leur offre l'opportunité d'apprendre ensemble avec d'autres étudiants et des experts sur des problématiques issues de la pratique éducative » (Vrieling-Teunter et al., 2022, p.502). En termes de modalités, ces auteurs conseillent aux instituts de formation des enseignants d'intégrer dans les programmes à la fois des TLGs homogènes (composés uniquement d'étudiants, parfois accompagnés d'un enseignant, formateur d'enseignants, chercheur ou expert) et hétérogènes (composés d'une plus grande diversité de participants : étudiants, praticiens, etc.). Pour les TLGs homogènes, les participants plus expérimentés (experts) peuvent rendre les compétences sociales (par exemple l'écoute active) plus explicites grâce au modelage (Vrieling-Teunter et al., 2022), réduisant progressivement leur accompagnement lorsque les étudiants sont capables de travailler de manière plus autonome (étayage).

Ensuite, dans le même registre, la littérature scientifique récente recommande l'utilisation du Lesson Study dans la formation des enseignants en tant qu'outil de promotion de la collaboration et de la réflexion (Çetin, 2024). D'une part, au travers du Microteaching Lesson Study (Fernández, 2010), les futurs enseignants en institut

de formation peuvent collaborer sur un projet d'enseignement, présenter un plan de leçon ou mettre en pratique un enseignement en groupe avec leurs pairs, impliquant une collaboration active entre plusieurs participants. D'autre part, des auteurs recommandent son application dans des contextes d'enseignement réels (stage) (Larssen et al., 2024). À cet effet, certains auteurs (Çetin & Daloğlu, 2024) recommandent la mise en œuvre du modèle Practicum Lesson Study, conçu pour être utilisé par les enseignants en formation, les maîtres de stage (enseignants mentors) et les conseillers pédagogiques (formateurs) lors des stages en milieu scolaire, favorisant un environnement collaboratif avec des pratiques collaboratives, le partage d'idées, la réflexion par les pairs, des retours constructifs ainsi qu'un soutien mutuel. Cette pratique offre aussi des opportunités d'observation des mentors, des élèves et des pairs, tout en favorisant la collaboration à travers le partage de suggestions. Son intégration dans la FIE apparaît donc pertinente (Angelini & Álvarez, 2018), permettant aux enseignants en exercice comme aux enseignants en formation d'améliorer leur développement professionnel grâce à cette approche (Çetin & Daloğlu, 2024). La nature expérientielle du modèle permet la collaboration tout en engageant des pratiques réflexives (Çetin & Daloğlu, 2024; Mase, 2021).

Enfin, d'autres auteurs (Clerc & Martin, 2011) font référence à un dispositif similaire: « l'étude collective d'une leçon » où la préparation, l'analyse et la révision des leçons résultent d'un travail collaboratif. Ce dispositif peut être utilisé et adapté en formation d'enseignants, notamment dans le cadre d'une alternance entre séminaires de préparation/d'analyse et de mise en pratique (stage), avec un formateur jouant un rôle de facilitateur.

2.2.2 Littératie organisationnelle (composante culturelle) : de la compréhension à l'action dans l'organisation scolaire

Être acteur social demande non seulement une prise de responsabilité dans les projets et le collectif d'un établissement, mais également une implication dans les rouages d'une organisation scolaire. C'est entre autres pouvoir « analyser le système (où l'on fonctionne) dans ses multiples dimensions : interpersonnelles, organisationnelles, légales, politiques, économiques, idéologiques... » (Paquay & Wagner, 2012, p.188), un préalable pour fonder sur cette analyse les bases d'un projet. La dimension culturelle de la compétence organisationnelle renvoie à la littératie organisationnelle. Il ne s'agit pas seulement de savoir lire l'organisation scolaire dans laquelle on s'insère

et d'y trouver sa place, mais aussi de pouvoir agir en son sein en tant qu'acteur organisationnel à part entière.

Préparer à lire l'organisation scolaire

Pour Tang et al. (2016a), les notions de « littératie organisationnelle » et de « littératie micro-politique » éclairent la compréhension des compétences indispensables pour travailler dans les écoles. Le concept de « littératie organisationnelle » désigne « l'ensemble des connaissances, compétences et valeurs que les enseignants doivent posséder pour résoudre les problématiques organisationnelles » (Blase, 1984, p. 186, cité dans Tang et al., 2016a). Earle et Kruse (1999) ont élargi cette notion, soulignant l'importance pour les enseignants de lire et d'interpréter ce qu'ils appellent des schémas constituant les textes sociaux au sein des organisations scolaires, de s'impliquer avec discernement dans la vie scolaire et de développer une capacité critique et réflexive vis-à-vis de ces organisations, dans l'objectif d'améliorer les établissements au bénéfice des élèves et des collègues.

Former l'enseignant à endosser son rôle d'acteur social, c'est l'amener à « regarder plus loin que le bout de son nez... et que les murs de son école ! » (Paquay & Wagner, 2012, p. 189). Selon ces auteurs, cela suppose une conscience des conflits de valeurs qui traversent l'institution scolaire et la conviction que l'on peut influencer des décisions plus larges, peser sur les orientations politiques, analyser les problèmes sociaux affectant l'école et comprendre les enjeux sociétaux liés à l'action locale. Pour développer cette capacité d'analyse et cet engagement, des séminaires peuvent constituer des espaces privilégiés pour examiner les enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes et nourrir une réflexion éthique. Les études de cas, notamment lorsqu'elles sont proches du vécu, se révèlent particulièrement formatrices : les situations conflictuelles rencontrées lors des stages offrent souvent un point de départ pertinent pour des lectures anthropologiques, sociologiques, psychosociales, etc. D'autres grilles de lecture, notamment psychologiques, sont également nécessaires pour analyser le vécu affectif et relationnel (Paquay & Wagner, 2012).

La « littératie micro-politique », concept proposé par Kelchtermans et Ballet (2002a), consiste à apprendre à « lire » les situations sous un prisme micropolitique, en les interprétant à travers des intérêts divergents et en les gérant efficacement. Ces actions étant contextuelles et liées aux spécificités locales, leur apprentissage nécessite un approfondissement contextualisé (Tang et al., 2016a). Ce développement peut

notamment avoir lieu lors d'un stage de longue durée où les étudiants prennent en charge des rôles en dehors de la classe (Wu & Cheng, 2013 ; März et al., soumis).

Selon März et Van Nieuwenhoven (2021), les futurs enseignants doivent acquérir des connaissances leur permettant d'appréhender « les aspects contextuels, institutionnels, organisationnels et les réalités dites micropolitiques d'une organisation scolaire » (p. 174). Les travaux de Tang et al. (2016b) précisent que comprendre l'organisation scolaire signifie connaître la manière dont les écoles fonctionnent en tant qu'organisations bureaucratiques, ainsi que les limites et les possibilités qu'elles offrent. Cette connaissance permet de mieux saisir son rôle, ses domaines de responsabilité, les contraintes, les sources de problèmes, les conflits organisationnels et les perspectives de changement significatif (Kuzmic, 1994, cité dans Tang et al., 2016b). Reconnaître que l'enseignant appartient à un système social plus large — englobant politiques éducatives, vision communautaire, mission de l'école, curriculum, administrateurs, collègues et apprenants — aide les futurs enseignants à naviguer plus efficacement dans la complexité de l'environnement scolaire (Smagorinsky et al., 2004).

Par ailleurs, Kvam et al. (2024), soutenant que la transition vers l'enseignement ne concerne pas uniquement la maîtrise de la salle de classe, mais aussi l'intégration dans une communauté (Marent et al., 2020), préconisent d'intégrer une attention aux aspects micropolitiques dans la formation (voir aussi Blase, 1997 ; Kelchtermans et Ballet, 2002), la micropolitique étant omniprésente dans la classe, l'école et la communauté (Blase, 1997). Kelchtermans et Ballet (2002b) soulignent que la pratique d'enseignement (stage) constitue un environnement riche pour l'apprentissage micropolitique. Dans le cadre des missions de portfolio et des activités d'accompagnement (supervision, observation entre pairs), il est essentiel de rendre explicite l'attention portée aux dimensions micropolitiques de la réalité scolaire. Cela peut inclure des exercices de réflexion sur les expériences d'enseignement ou de petites démarches de recherche-action menées dans la pratique. L'objectif est de mettre en lumière les divers intérêts professionnels et d'analyser leur impact sur les actions et réflexions des enseignants, ainsi que sur la collaboration au sein de l'école. Les processus de présentation de soi par les futurs enseignants lors de leur expérience en milieu scolaire représentent aussi un levier important pour l'autoréflexion micropolitique.

Préparer à « écrire » dans l'organisation scolaire et former à la prise de conscience critique

Il nous semble important de relever que des recherches plus récentes soulignent l'importance de former les futurs enseignants non seulement à une meilleure compréhension de la réalité dans laquelle ils seront immergés, mais également de permettre une prise de conscience critique de la part de ces derniers (Gonzalez-Escobar et al., 2020; González González, 2003; Machin, 2023). Envisageant alors la littératie micropolitique sous ces deux angles (Mahiat, 2023), un nombre croissant de programmes de formation des enseignants mettent l'accent sur la justice sociale et encouragent chez les futurs enseignants l'idée qu'ils possèdent la capacité de transformer le statu quo dans les écoles (Curry et al., 2008). En ce sens, Wu et Cheng (2013) suggèrent d'initier les futurs enseignants à ne pas simplement s'accommoder au statu quo, mais plutôt à les encourager à interroger la culture et la structure de l'établissement scolaire, à adopter une posture critique et à remettre en cause le fonctionnement établi.

Plus particulièrement, des auteurs comme Silva-Peña et al. (2019), utilisent le concept d'« alphabétisation micropolitique » en guise de métaphore à la notion de littératie micropolitique pour désigner le processus consistant pour les enseignants à « [apprendre] à « lire » la réalité micropolitique et à « écrire » dans celle-ci » (Kelchtermans et Ballet, 2002a, p.756, cité dans Machin, 2023, p.1350). Cette pratique se centre sur le fait de comprendre l'école comme une organisation sociale marquée par des relations de pouvoir, de groupes d'intérêts ainsi que des objectifs qui divergent (Machin, 2023). Silva-Peña et al. (2019) reconnaissent l'importance d'incorporer ce concept dès la FIE, dans un double objectif (Machin, 2023, p.1348) : d'une part, comme moyen d'améliorer leur insertion professionnelle future, et d'autre part, « pour promouvoir la formation d'agents capables de réflexion critique qui remettent en question la réalité dans laquelle ils seront immergés et, en particulier, qui analysent les formes organisationnelles et les pratiques mises en place ainsi que les croyances sous-jacentes ».

Selon Silva-Peña et al. (2019), l'alphabétisation micropolitique est un volet important du développement professionnel des enseignants et constitue une perspective permettant aux futurs enseignants d'acquérir des connaissances sur leur environnement éducatif qu'ils mettront en pratique au sein des salles de classe et les

établissements scolaires. Elle serait constituée de trois composantes principales : (1) *le savoir* (comprendre les dynamiques micropolitiques dans les organisations scolaires) ; (2) *La compétence opérationnelle* (qui consiste à intervenir et à influencer les relations de pouvoir au sein de la réalité scolaire) ; (3) *l'expérience vécue* (identifier et gérer les émotions liées à ce processus). Ils soulignent qu'il est essentiel que l'étude des relations de pouvoir dans les écoles soit davantage intégrée à la formation des enseignants. Par exemple, une réflexion explicite sur les processus d'alphabétisation micropolitique dans le cadre des stages pourrait constituer un apprentissage précoce pour aider les enseignants à naviguer de manière plus efficace lors de leur entrée dans le milieu scolaire. Dès lors la formation aurait la responsabilité de leur apprendre à naviguer dans le contexte complexe de l'école, de sorte à atteindre les objectifs des programmes tout en prenant pleinement possession de leur rôle professionnel (Silva-Peña et al., 2019). À un niveau plus théorique, ces auteurs préconisent que les programmes de formation sensibilisent les futurs enseignants à l'importance des intérêts en jeu dans l'alphabétisation micropolitique (tels que les intérêts personnels, matériels, organisationnels, culturels-idéologiques, et sociaux-professionnels développés dans leur article). En d'autres termes, former ces derniers à reconnaître et à comprendre les divers intérêts en jeu dans l'école et leurs impacts sur les pratiques professionnelles. Ainsi, l'apprentissage des étudiants en formation à partir de la perspective micropolitique nécessite d'être encadré et requiert la construction d'un corpus de savoirs théoriques et pratiques et ce, dès leurs études, car plus les futurs enseignants auront la capacité de lire les dynamiques micropolitiques de l'école, plus ils pourront y participer de manière active (Silva-Peña et al., 2019).

Machin (2023), affirmant que l'alphabétisation micropolitique constitue une proposition formatrice qui améliore la compréhension des futurs enseignants sur le fonctionnement des organisations scolaires, suggère les « discussions pédagogiques dialogiques » comme une stratégie pour pratiquer la micropolitique en formation (par exemple en haute école ou à l'université). Il considère cette pratique comme un moyen adapté pour viser à développer chez les futurs enseignants une pensée dite critique afin d'analyser les pratiques éducatives (de l'enseignement) ainsi qu'à souligner les changements nécessaires. Suivant une méthodologie spécifique axée sur l'apprentissage dialogique et réflexif pour examiner les réalités sociales des écoles telle qu'explicitée dans son article, retenons que les étudiants suivent en amont

des cours sur la micropolitique, l'enseignant formateur propose aux étudiants divers sujets de réflexion, leur laissant la liberté de choisir en fonction de leurs propres intérêts, et des débats sont alors organisés pour amener les étudiants à échanger et confronter en groupe tout en ayant une réflexion sur leurs positions et les propos des autres. L'auteur souligne la nécessité de compléter ces connaissances et ce savoir-faire en matière de micropolitique par des actions dites micropolitiques au travers notamment de jeu de rôle permettant de stimuler des situations de conflits et de négociations pouvant intervenir au sein d'une classe et d'une organisation et au travers desquels les étudiants élaborent des stratégies pour convaincre leurs pairs collègues (opposants et alliés). Dans ce jeu de rôle, les futurs enseignants se familiarisent à la complexité de l'organisation scolaire tout en développant des capacités de persuasion/négociation/résolution de conflits/coopérations, et ce, dans un cadre supervisé. L'auteur apporte également une autre manière de « faire de la micro-politique » au travers d'expériences de stage pratique ou ponctuelles menées par les étudiants stagiaires au sein des écoles, où les étudiants décrivent ce qu'ils observent et font dans un journal de bord. Cependant, l'auteur souligne que ces journaux manquent souvent de réflexion critique. Si les objectifs sont organisés et expliqués aux étudiants stagiaires ayant été formés à la micropolitique, cet espace peut être exploité pour promouvoir la pensée critique et d'encourager des initiatives visant à transformer les pratiques éducatives pour le mieux.

À cet égard, dans le cadre d'une organisation apprenante, Reverdy et Thibert (2015) soulignent que des débats sur la professionnalité enseignante ont fait émerger la notion de leadership des enseignants (*teacher leadership*). La reconnaissance de ce leadership découle en partie des nouvelles compréhensions du développement organisationnel et du leadership, qui indiquent que la participation active des individus à tous les niveaux et dans tous les domaines d'une organisation est nécessaire pour que le changement s'installe durablement (Ogawa & Bossert, 1995 ; Spillane et al., 2001, cité dans York-Barr & Duke, 2004). Ce leadership enseignant implique un engagement plus actif dans les prises de décision concernant leur travail au sein de l'établissement (Reverdy et Thibert, 2015) et une participation collaborative au développement de nouvelles pédagogies, à l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi qu'au soutien et à l'éducation de leurs collègues (Snoek, 2021). Cette prise en charge de responsabilités au-delà de la classe

donne forme à un leadership pédagogique (Wenner & Campbell, 2017), souvent informel puisqu'il se réfère à une situation sans hiérarchie ni responsabilité formalisée (Newton et al., 2013). Par ailleurs, des auteurs identifient cinq dimensions du leadership enseignant au niveau de l'établissement :

une culture de partage des décisions prises au niveau de l'établissement ; une collaboration avec les autres acteurs de l'établissement ; une participation active dans l'établissement ; un développement professionnel individuel et par les collègues ; un « activisme » qui engage l'enseignant dans l'évolution de l'établissement. (Muijs & Harris, 2006; cité dans Reverdy & Thibert, 2015, p. 3).

Nous préconisons que les programmes de formation d'enseignants tiennent compte de ces dimensions dans la préparation à travailler dans une organisation scolaire, afin de s'inscrire dans un mécanisme de réflexion sur l'enseignement et de stimulation du changement au sein des établissements (Lapidot-Lefler et al., 2024). Une piste serait d'offrir aux futurs enseignants une première expérience concrète de cogestion, en les associant aux décisions de leur établissement de formation (Grootaers & Tilman, 1991 ; Paquay & Wagner, 2012 ; Perrenoud, 1999). Il s'agit de les initier à la vie institutionnelle, à la prise de responsabilité collective et à un engagement actif dans le fonctionnement de l'établissement. Ce faisant, ils ne seraient plus seulement des apprenants, mais de véritables « travailleurs scolaires » engagés (Paquay & Wagner, 2012, p. 189), participant à la gestion de l'organisation dans laquelle ils évoluent (Perrenoud, 1999). Nous retenons qu'en intégrant la cogestion à la FIE, on prépare les futurs enseignants à être des acteurs responsables, capables d'observer, d'analyser et de réguler l'institution de formation, et, ce faisant, de transformer collectivement les institutions éducatives où ils exerceront. Cette posture les amène à exercer pouvoir et responsabilité dans le cadre même de la formation.

2.2.3 L'identité professionnelle élargie (dimension identitaire)

En contexte de réformes éducatives, le rôle de l'enseignant s'élargit et se complexifie, débordant le cadre de la classe pour inclure des dimensions organisationnelles, collaboratives et sociétales (März et al., 2020 ; Snoek, 2021). Ces transformations exigent non seulement des compétences nouvelles, mais aussi une évolution dans la manière dont les enseignants se perçoivent et construisent leur identité professionnelle (Kahveci, 2021 ; Schellings et al., 2024). Il ne s'agit plus seulement de « savoir

enseigner », mais de s'identifier à un professionnel capable d'agir au sein d'un collectif, dans et hors de la classe, au service d'un projet éducatif plus large (Connelly & Clandinin, 1999 ; Richard, 2015). La compétence organisationnelle, dans cette perspective, ne peut être pensée isolément des autres composantes du métier. Elle participe activement à la construction d'une identité professionnelle élargie (Hoyle, 1974 ; März et al., soumis ; Paquay, 2007 ; Snoek, 2021). Cette section vise d'abord à éclairer cette articulation entre compétences élargies et identité professionnelle, puis à mettre en avant quelques conditions nécessaires pour donner du sens aux dispositifs de formation à la compétence organisationnelle. Elle se clôt par des cadrages relatifs à l'accompagnement de stage.

Articuler les rôles en classe et hors classe : inscrire la compétence organisationnelle dans les dimensions inhérentes à la profession enseignante

Si les responsabilités des enseignants s'élargissent, passant d'un rôle au niveau de la classe à celui au niveau de l'établissement scolaire (März et al., 2020), des tensions peuvent apparaître dans la conception de ces différents rôles. Dans une compréhension narrative de la vie des enseignants à l'école, des auteurs ont constaté que ces derniers vivent au sein de deux espaces fondamentalement différents à l'école : celui des salles de classe où ils interagissent avec les élèves, et celui situé en dehors des classes où ils interagissent avec des collègues, des administrateurs, des responsables politiques, des parents, etc. (Clandinin, 2015; Connelly & Clandinin, 1999). Il apparaît essentiel de percevoir les multiples rôles des enseignants non comme des tâches additionnelles (supplémentaires), mais comme des éléments constitutifs de leur métier d'enseignant (Richard, 2015). Ne pas adopter cette vision peut entraîner des conflits de rôles, créant une tension entre l'enseignement en classe (considéré comme le rôle principal) et le travail collectif, en tant que membre de l'organisation (considéré comme secondaire) (März et al., soumis). Amenant une distinction, au sein d'un même continuum, entre l'identité professionnelle centrée majoritairement sur l'enseignement en classe, comprise comme une identité restreinte, et une identité professionnelle élargie (Hoyle, 1974) qui « englobe le contexte global du travail (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école), la collaboration et la connaissance des apports de la recherche en éducation » (Snoek, 2021, cité dans März et al., soumis, p. 7).

En réponse, Snoek (2021) préconise que les futurs enseignants soient préparés à pratiquer leur métier en tant que profession étendue. L'attention portée au rôle sociétal

de l'enseignant amène non seulement à considérer que les connaissances et les compétences de ce dernier ne doivent pas se limiter au contexte de la classe, mais cela implique également une identité professionnelle ainsi qu'une position professionnelle comprenant une perspective dite morale et éthique. Dès lors, ces éléments définissent la profession enseignante comme une profession étendue combinant « une concentration sur la pratique en classe, l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, le développement de l'école et l'impact sur la société, qui est guidée par une perspective morale et une identité de collaboration dans l'ensemble de la profession. » (Snoek, 2021, p. 311)

Si de nombreux chercheurs s'accordent à dire que le développement de l'identité professionnelle doit occuper une place essentielle dans les programmes de formation des enseignants, il importe pour les formateurs d'être conscients de l'incidence des programmes de FIE sur la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants (ainsi que sur leur insertion professionnelle) (Dufour et al., 2019). Pour dépasser une tension entre les rôles dans et en dehors de la classe, l'étude menée par Schellings, Koopman et Beijaard (2024) suggèrent l'utilisation de métaphores dans la formation des enseignants pour entre autres permettre aux futurs enseignants de cerner l'essentiel du métier et la vie professionnelle des enseignants. Selon eux, dans le cadre de leur développement de l'identité professionnelle durant leurs stages, les étudiants pourraient être amenés à générer et raconter des métaphores tant en salle de classe que hors de la salle de classe (portant sur le contexte de travail plus large des étudiants enseignants). Les auteurs soutiennent que l'usage de métaphores est un outil efficace qui favorise la prise conscience, la réflexion et les échanges sur les aspects pertinents de l'identité professionnelle et son développement. En échangeant autour de ces métaphores et des récits qui les accompagnent avec leurs pairs, les enseignants en formation peuvent explorer de nouvelles perspectives, notamment sur le rôle l'enseignant en classe et son rôle plus large au sein de l'environnement scolaire.

Vers une identité professionnelle élargie : donner du sens aux dispositifs de formation à la compétence organisationnelle

Selon Schellings, Koopman et Beijaard (2024, p.17), « la compétence enseignante et l'identité professionnelle sont les deux faces complémentaires d'une même pièce. » Selon eux, ces deux processus d'apprentissage se renforcent mutuellement. Si la compétence enseignante et l'identité professionnelle sont deux dimensions qui se

nourrissent mutuellement (Schellings et al., 2024), nous ne pouvons alors développer des compétences sans construire aussi une certaine idée de soi comme enseignant, et inversement, notre identité influence la manière dont on mobilise nos compétences.

Ainsi, l'attention accordée aux compétences élargies des futurs enseignants comporte des implications dans la manière de concevoir leur identité professionnelle (voir März et al., soumis). L'acquisition de la compétence organisationnelle s'exprimant de différentes façons, au travers de divers dispositifs et contenus (März et al., soumis), c'est pourtant souvent de manière implicite qu'est fait le travail sur cette compétence scolaire, notamment au travers du travail collaboratif et des stages (März et al., 2021, März et al., soumis). La recherche encourage l'intégration de dispositifs formels de formation, un curriculum formel, des apprentissages théoriques (März et al., soumis; Tang et al., 2016b). Nous avons précédemment formulé des recommandations pour les dimensions culturelle et relationnelle, il faut pour autant que ces dispositifs résonnent aux yeux des étudiants comme porteurs de sens. Pour favoriser la construction des compétences et de l'identité professionnelle préparant les futurs enseignants à devenir des acteurs dans des organisations apprenantes, les dispositifs de formation prévus à cet effet devraient en permanence répondre aux conditions suivantes (Beckers & Paquay, 2002; Paquay et al., 2003 cité dans Paquay, 2007, p.117) :

- l'apprenant est immergé dans des contextes d'action signifiants, comprenant des situations professionnelles, des « situations-problèmes », ou encore des contextes « authentiques » proches des réalités du métier ;
- l'apprenant effectue des activités, individuellement et en collaboration, exploite diverses ressources, en ce compris ses ressources personnelles ; l'apprenant intègre des acquis variés ainsi que ses ressources plus anciennes ;
- l'apprenant « réfléchit de façon anticipatrice » (anticipation des effets de ses interventions), réalise une autoévaluation dite régulatrice au cours de l'action ; il réfléchit et analyse a posteriori les conditions et les effets de ses interventions ; il « conceptualise et théorise sa démarche » (formalisation des savoirs d'action) ; l'apprenant analyse et interprète les situations en se référant à des grilles de lecture appropriées (ici, importance des savoirs théoriques) afin de favoriser le transfert ;
- une évaluation des acquis qui se concentre sur la construction des compétences professionnelles ;
- l'apprenant est amené à s'engager de manière personnelle dans la démarche, tout en réfléchissant sur « son projet professionnel et sur les enjeux identitaires » ;

- « l'apprenant réalise de telles démarches de façon répétée tout en étant accompagné de sorte à se construire un habitus de pratique réflexive » sur ses pratiques et sur sa profession.

A noter qu'il ne suffit pas simplement de multiplier les dispositifs visant à développer des compétences d'acteurs collectifs impliqués dans des projets, ni de se limiter à renforcer l'accompagnement (Paquay, 2007). Il est important que les futurs enseignants perçoivent l'utilité et de manière plus large la valeur des dispositifs de formation en lien avec leur projet professionnel (Lens et al., 2001). Paquay (2007) explique qu'il faut impliquer les étudiants ainsi que les divers formateurs dans le développement de la compétence organisationnelle, compte tenu de sa nature transversale (März et al., soumis) . Les dispositifs, aussi divers soient-ils, ne possèdent pas d'effet miraculeux, les changements ne s'opérant pas du jour au lendemain (Paquay, 2007). Cela implique que les enseignants en formation ne développeront la compétence organisationnelle que si celle-ci est travaillée dans la plupart des activités de formation et qu'ils puissent en percevoir la pertinence. Tout au long de leur formation professionnelle, pour l'essentiel, il s'agit dès lors de leur faire vivre « de nouvelles formes de partenariat, d'apprentissage coopératif, d'évaluation formative ; tout particulièrement, l'usage d'un portfolio peut les responsabiliser dans le processus de construction et d'évaluation des compétences et constituer un prélude au portfolio professionnel. » (Paquay, 2007, p.119)

Pourtant, les résultats de März et al. (soumis) avancent que les différentes compétences professionnelles sont traitées de manière fragmentée dans la formation, soulevant une certaine ambiguïté concernant les acteurs responsables de la préparation à la compétence organisationnelle (relève-t-elle des psychopédagogues ou des didacticiens, des institutions de formation ou des écoles de terrain ?). Paquay (2007) souligne l'importance de mobiliser les divers acteurs. Il parle premièrement de la mobilisation des étudiants où il préconise de travailler sur l'identité professionnelle en amenant ces derniers à réfléchir sur ce qu'implique leur futur métier d'enseignant, sur leur rôle dans une école en transformation, et à se projeter dans cette identité. Il recommande également l'implication dans des projets authentiques, en leur permettant de tester des dispositifs réels. Il est également importante de mobiliser les différentes catégories de formateurs : enseignants de disciplines diverses, superviseurs de stage, formateurs de terrain (maitre de stage). Dans une logique de responsabilité partagée,

les divers acteurs (institution de formation-école de stage) doivent alors collaborer autour de la formation à la compétence organisationnelle, en particulier à travers la co-construction des objectifs de stage, l'articulation entre théorie et pratique, ainsi que l'intégration des diverses compétences propres à la profession dans les contenus de formation (März et al., soumis).

Expériences authentiques et accompagnement au processus réflexif

Les futurs enseignants construisent une représentation d'eux-mêmes comme enseignant dès les premiers pas en formation (Beauchamp & Thomas, 2009; Goyette & Martineau, 2018), cette construction pouvant débuter inconsciemment déjà lorsqu'ils étaient élèves eux-mêmes ; la conséquence étant qu'ils démarrent la formation avec des croyances et idées préconçues qui influencent leur conception du métier (Flores & Day, 2006). Il importe alors de travailler sur les représentations des enseignants en formation, en les amenant à donner du sens non seulement aux connaissances et compétences requises pour enseigner, mais également à leurs croyances et expériences, en les examinant sous l'angle des enseignants qu'ils sont, qu'ils aspirent à être, et qu'ils peuvent devenir (Kahveci, 2021). Pendant le parcours de formation, des occasions pourraient être offertes aux étudiants pour réfléchir à leur identité et articuler une représentation claire de qui ils sont en tant qu'enseignants (Thomas & Beauchamp, 2018). Quelques indicateurs peuvent refléter une image identitaire plus claire :

avoir une meilleure intelligibilité de ses compétences ; pouvoir définir ses champs et ses modes d'action ; pouvoir se situer dans le système où elle s'inscrit et se positionner par rapport aux autres ; pouvoir distinguer sa professionnalité de celle des autres ; pouvoir expliciter sa professionnalité à ses collègues et à sa hiérarchie ; disposer d'un langage qui lui permet de structurer son activité professionnelle ; avoir le sentiment de participer à une collectivité d'acteurs qui partagent une même identité. (Donnay et Charlier, 2006, p. 25)

D'après Donnay et Charlier (2006; cité dans Daele et al., 2022), l'identité professionnelle peut être comprise comme une manière pour un individu de s'attribuer des caractéristiques et de porter un jugement sur soi-même dans son rôle de professionnel. Elle correspond à une construction de soi, élaborée dans un cadre professionnel spécifique. Cette construction résulte de l'articulation de trois champs (Donnay et Charlier (2006; cité dans Daele et al., 2022, p.4) : « personnel » (singularité

de la personne), « professionnel » (conduite des activités de travail) et « organisationnel » (historique, fonctionnement, règles, etc. de l'organisation dans laquelle s'insère le professionnel). Anadón et al. (2007), à travers leur étude, parlent d'une dimension de l'identité professionnelle chez les enseignants en formation se rapportant au sentiment d'appartenance au collectif professionnel, tout en mettant en lumière l'importance de la dimension personnelle de l'identité professionnelle. Ils insistent sur la nécessité, pour les futurs enseignants, d'apprendre à mieux se connaître et à se positionner dans leur rôle professionnel. Goyette et Martineau (2018) vont dans le même sens en préconisant que la formation initiale devrait davantage tenir compte de la dimension personnelle du développement professionnel dans la construction de l'identité chez les futurs enseignants. Nous souhaiterions présenter ici un modèle qui ouvrirait des pistes pour aborder l'identité professionnelle dans une organisation, dans une dimension personnelle. Bien que ce modèle s'applique aux enseignants, il serait intéressant, notamment, de les envisager pour orienter les réflexions et questionnements. Daele et al. (2022, p. 4), à partir du modèle descripteur de l'identité professionnelle de Donnay et Charlier (2006, p. 33) propose un focus sur le champ de la personne (son identité personnelle), en articulation avec les deux espaces d'interaction suivants : « l'identité professionnelle singulière » et « l'identité personnelle dans l'organisation ». Ce modèle peut être intéressant pour envisager des moments réflexifs, notamment en lien avec la formation pratique. Daele et al. (2022, pp.4-5) recensent une série de questions associées à ces espaces. *L'identité personnelle* renvoie à ce que la personne tire de son propre parcours de vie : la manière dont elle évalue ses compétences, son projet de conciliation entre vie personnelle et vie professionnelle, les valeurs qui la guident, les ressources qu'elle mobilise pour avancer, ainsi que sa manière d'entrer en relation avec les autres. *L'identité professionnelle singulière*, située à la croisée du personnel et du professionnel, cette forme d'identité concerne la manière dont une personne se représente en tant que professionnelle. Elle inclut la perception de ses propres qualités dans l'exercice de son métier, l'idéal professionnel qu'elle poursuit, ainsi que la projection qu'elle fait de son avenir dans cette voie. *L'identité personnelle* au sein de l'organisation, à l'intersection du personnel et de l'organisationnel, cette dimension touche à la reconnaissance sociale et institutionnelle du professionnel : la manière dont il est perçu par ses collègues, sa place dans l'équipe et dans l'organisation, l'influence qu'exerce cette

dernière sur lui, ainsi que la cohérence qu'il ressent entre son identité personnelle et le rôle qu'il occupe dans l'organisation.

Ici aussi, les stages sont un moment propice pour permettre à l'étudiant de vivre des expériences de terrain authentiques (Lamote & Engels, 2010), mais également d'être en interaction avec divers acteurs de l'organisation scolaire (élèves, enseignants, parents...). Ces expériences peuvent favoriser un processus de découverte de soi et de positionnement professionnel, en amenant les stagiaires à réfléchir au type d'enseignant qu'ils aspirent à devenir (Trent, 2013), elles contribuent également à la construction d'une posture professionnelle (Rodrigues & Mogarro, 2019) et à l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la profession enseignante (Yuan et al., 2019). Ces expériences, dès la réalisation du premier stage (Cobb et al., 2018), peuvent offrir la possibilité de préciser certaines dimensions de leur identité professionnelle : l'identité idéale (l'image de l'enseignant qu'ils souhaitent incarner), l'identité redoutée (celle qu'ils veulent éviter), l'identité assignée (rôles inhérents à la profession) ainsi que l'identité réelle, à savoir la perception actuelle qu'ils ont d'eux-mêmes dans la fonction (Yuan et al., 2019).

Pour amener le futur enseignant à se projeter dans son identité enseignante, les recherches sur la construction de l'identité mettent en avant deux aspects interconnectés, d'une part le processus réflexif en lien avec les expériences de stage vécues, et d'autre part l'accompagnement qui permet alors de donner du sens aux expériences pratiques, afin de tirer profit au regard de son identité. Pour que les expériences vécues deviennent porteuses de sens, les futurs enseignants doivent être accompagnés dans le processus réflexif, notamment via des séminaires, des carnets de réflexion, portfolio ou encore des échanges (Allan, 2017). L'encadrement peut également être toute activité visant à faire réfléchir les étudiants sur leur pratique, philosophie ou idéaux du métier (Nickel & Zimmer, 2019) ou à l'inverse les amenant à clarifier l'enseignant qu'ils souhaitent devenir. Un mémoire portant sur « La construction de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants en formation initiale » de Pomerleau (2024) offre un cadre assez détaillé du développement de l'identité professionnelle, dans les programmes de formation et dans la formation pratique. L'auteur a recensé toute une série de stratégies de formation que nous synthétisons sous forme de tableau (tableau 2.1). Ces outils peuvent servir d'outils

réflexifs pour accompagner les expériences vécues non seulement au niveau micro, mais également méso, plus largement.

Tableau 2.1 *Les stratégies de formation en faveur de la construction de l'identité*

Note. Tableau élaboré à partir des écrits du mémoire de Pomerleau, Le développement de l'identité professionnelle des enseignants en formation initiale (2023).

Nature	Stratégies	Intérêt	Auteurs
Réflexion personnelle et individuelle	Écriture réflexive (encadrée par des questions)	Permet d'exprimer des émotions et ressentis liés aux expériences scolaires et à la transformation identitaire. Elle contribue à la construction de l'identité professionnelle en engageant des niveaux de réflexion plus profonds sur l'environnement social et culturel ou sur le rôle de l'enseignant.	Cattley (2007)
	Écriture narrative (histoire de vie) : écriture et analyse de l'histoire de vie	Amène à identifier les figures et événements significatifs, à établir et comprendre les priorités professionnelles, à donner un sens au choix de la profession, à mieux se connaître et prendre conscience des influences sur l'identité professionnelle.	Weinberger & Shefi (2012)
	Élaboration d'un portfolio (numérique ou physique)	Permet de se construire une représentation tangible de son identité d'enseignant et de réfléchir aux éléments importants. En documentant leur développement professionnel à partir d'artefacts, les enseignants connectent leurs expériences passées au type d'enseignant qu'ils souhaitent devenir, soutenant ainsi la réflexion sur soi.	Hallman (2007), Trent & Shroff (2013)
Interactions sociales avec les collègues étudiants	Rencontres dialogiques (dialogic gatherings)	Impliquent des discussions autour de lectures et de travaux, favorisant le partage entre étudiants sur leur autonomie, leur motivation, leur pouvoir d'agir et leurs besoins en développement professionnel.	Barros-del Rio et al. (2021)
	Narration numérique (digital storytelling) : production d'une courte vidéo réflexive sur les expériences d'enseignement, centrée sur un enjeu désigné	Le partage de la vidéo est aussi important que sa production ; il aide les étudiants à trouver leur voix d'enseignant et à communiquer leurs valeurs et passions. Les rétroactions et questions des pairs permettent de perfectionner le discours et la définition de soi.	Kim et al. (2021).
	Plateformes numériques (Blogue, forums de discussion, clavardages)	La rédaction d'un blogue cultive la pensée réflexive et les connexions entre les apprentissages universitaires et les expériences de stage. Elle comporte une dimension sociale pour donner et recevoir des rétroactions, contribuant au développement d'une posture professionnelle et à l'apprentissage des autres. Le blogue est un moyen technologique réflexif préféré pour exprimer sa pensée, ses réflexions et son identité. Les forums et clavardages sont des espaces de partage émotif.	Eutsler & Curcio (2019), Sallı & Osam (2018), Farr & Riordan (2015)
Nature artistique	Dessin	Permet de développer une conscience des divers aspects de l'image de soi comme enseignant et peut servir de point de départ pour une réflexion ou une discussion approfondie.	Beltman et al. (2015).

Par ailleurs, pour que les stages deviennent des espaces de développement, les futurs enseignants doivent être accompagnés et soutenus (Allan, 2017), via des rétroactions, des guidances ou encore des modélisations (Ronfeldt & Grossman, 2008), un accompagnement généralement incarné par le superviseur de stage. Cet accompagnement permet d'aider les stagiaires à surmonter les tensions identitaires

qu'ils peuvent vivre (Rodrigues & Mogarro, 2019), favorise une réflexion plus approfondie sur les enjeux identitaires, tout en facilitant les connexions entre les savoirs théoriques issus des cours et les réalités vécues en stage (Körkkö, 2021), et enfin, il contribue à accompagner les futurs enseignants dans l'identification et la clarification de leurs valeurs et de leurs croyances personnelles, qui restent parfois implicites ou peu conscientes (Stenberg, 2010).

2.3 Le stage au service du développement de la compétence organisationnelle

Dans la conception de l'enseignant comme acteur social, selon Paquay et Wagner (2012), le stage de terrain occupe une place importante dans la formation. Il est perçu non seulement comme une occasion d'apprentissage pratique, mais surtout comme un moment d'engagement dans un métier collectif. Il s'agit pour le futur enseignant de s'impliquer activement dans la dynamique institutionnelle de l'école. Pour permettre aux futurs enseignants de développer la compétence organisationnelle dans les expériences pratiques, nos lectures dans la littérature sur le sujet insistent sur deux aspects incontournables : l'extension du stage ; l'implication des divers acteurs.

2.3.1 L'extension du stage

Le terme d'extension ici est à interpréter selon un double sens : extension au sens d'un élargissement des activités en stage allant au-delà de la salle de classe ; et extension au sens d'un prolongement de la durée du stage.

Dans un contexte marqué par la pénurie et un certain taux d'abandon, il est de plus en plus important que les programmes de formation des enseignants proposent des expériences de terrain qui soient pertinentes (DiBella et al. 2018). Pourtant, Lapidot-Lefler et al. (2024) font le constat que dans la littérature la préparation pratique des enseignants se focalise encore presque exclusivement sur l'acte d'enseigner lui-même et sur ce qui se passe dans la classe (Burns et al., 2020; Niklasson, 2015; O'Brien & Furlong, 2015), accordant alors peu d'attention aux contextes organisationnels plus larges dans lesquels l'enseignement a lieu. Face aux changements et aux défis dans le domaine de l'éducation, il existe une reconnaissance croissante du fait que la préparation pratique des enseignants doit dépasser le cadre de la classe afin d'offrir une carte complète des rôles du futur enseignant (Coppe et al., 2022; Fuentes-Abeledo et al., 2020; Lapidot-Lefler et al., 2024; März et al., soumis; Razer et al., 2019). Ainsi, outre le fait de permettre aux enseignants stagiaires de développer des compétences

liées à la classe, le travail de terrain peut également offrir l'opportunité d'adopter une personnalité d'enseignant, c'est-à-dire découvrir qui l'on est en tant qu'enseignant, et « d'acclimater [l'enseignant stagiaire] aux aspects écologiques de l'éducation. Kosnik et Beck (2003) décrivent les opportunités d'apprendre la culture scolaire et de participer à des activités à l'échelle de l'école qui favorisent une compréhension écologique de la profession. » (Hughes & McCartney, 2015, p.53). Ainsi, à travers ce travail sur le terrain, le fonctionnement d'une école peut devenir apparent pour l'enseignant stagiaire, au-delà de ce qu'un élève de l'école primaire voit (Hughes & McCartney, 2015).

Si les résultats de l'étude de März et al. (soumis), menée dans le contexte de la Belgique francophone, montrent que la compétence organisationnelle serait abordée tout au long de la formation, ils soulignent également que c'est davantage lors de la dernière année que cette compétence fait l'objet d'un travail. Paquay et Wagner (2012) insistent sur une logique de progression. Les moments privilégiés de stage seraient alors différenciés : en début de formation, l'accent est mis sur l'analyse de situations complexes afin d'aiguiser la compréhension des réalités du terrain ; tandis qu'en fin de parcours, les stages visent l'engagement actif dans des projets innovants, où l'étudiant est pleinement intégré à la communauté éducative (Paquay et Wagner, 2012). Selon ces auteurs, les objectifs pédagogiques associés à cette conception insistent sur la nécessité pour l'enseignant en formation de s'engager dans des projets collectifs et de participer à des démarches d'innovation. Ainsi, il est essentiel que les stagiaires participent aux activités scolaires, compte tenu du fait que l'implication des enseignants dans la gestion et l'organisation des écoles est incontournable (Fuentes-Abeledo et al., 2020) . Pour ces auteurs, la participation à la culture organisationnelle devient alors indispensable pour concevoir et mettre en œuvre des projets éducatifs et pour favoriser une innovation durable.

C'est dans ce contexte que le stage, à l'instar d'un professionnalisme élargi, s'élargit en comprenant des activités en dehors de la salle de classe pour s'inscrire dans l'organisation scolaire. Avec en outre l'importance pour les stagiaires d'entrer en interaction avec d'autres personnes que le maître de stage (Willegemens et al., 2018).

Pour permettre au stagiaire de développer la compétence organisationnelle, la recherche souligne également les bénéfices d'un stage d'une durée prolongée (e.a.

Coppe et al., 2022; März et al., soumis, Hughes & McCartney, 2015). En effet, comme explicité, un stage de longue durée participerait à développer les dimensions de la compétence organisationnelle, à savoir la collaboration, la littératie organisationnelle ainsi qu'une identité professionnelle élargie. En ce sens, visant à mieux préparer les futurs enseignants à la réalité du métier, la RFIE (voir aussi COCOFIE, 2023) donne quelques balises concernant l'organisation des stages au sein du cursus : la progression des stages est pensée en termes d'objectifs et de paliers de compétences à construire (au fur et à mesure de l'avancée dans le programme d'études) ; répartis sur les 4 années, la durée des stages évolue de stages courts en début de formation à des stages de plus en plus longs ; la pratique sur le terrain débute ainsi par des stages d'observation pour aboutir en dernière année de formation (master 1) à un stage pratique d'une durée de 4 mois. Au cours du stage de longue durée, l'étudiant stagiaire est amené à se confronter à « l'ensemble des quatre domaines de compétences et capacités visés [par le décret], notamment à ceux qui impliquent d'apprendre à participer, au sein d'une équipe éducative, à la dynamique collective d'une organisation apprenante » (Décret 2021 modifiant le décret du 7 février 2019, article 36, §2). En plus des stages, le décret prévoit également des ateliers de formation professionnelle et des activités interdisciplinaires contribuant non seulement à l'acquisition de savoir-faire, mais également à la construction d'une identité professionnelle (Coppe et al., 2022). Un stage de longue durée au sein d'un même environnement scolaire permet au futur enseignant en stage non seulement de développer son propre style d'enseignement, mais également de s'intégrer dans la culture de l'école et d'établir des relations plus approfondies (Hughes & McCartney, 2015) notamment avec le maître de stage favorisant des échanges honnêtes sur l'enseignement (Ewart et Straw, 2005). Pour Hughes et McCartney (2015), reconnaissant que les stagiaires luttent avec des questions d'identité professionnelle, d'acculturation au milieu scolaire, et le développement des connaissances ainsi que des compétences, une immersion prolongée auprès d'un même maître de stage leur offre des occasions de croissance dans ces domaines.

L'extension du stage, aussi bien au niveau des tâches et activités dans et en dehors de la classe qu'au niveau de sa durée prolongée, contribuerait alors à fournir aux stagiaires un contexte pour leur enseignement (Hughes & McCartney, 2015), le développement

d'une identité étendue (élargie) tout en combinant le travail individuel et le travail en collaboration (GREFFE; Vangrieken et al., 2017).

2.3.2 L'implication des divers acteurs

Comme mis en avant ci-dessus, le stage doit constituer en une opportunité pour les futurs enseignants de se rapprocher du métier d'enseignant, pour que ces derniers découvrent et expérimentent de manière directe la diversité des tâches quotidiennes qu'endossent les enseignants (Fuentes-Abeledo et al., 2020). Ainsi, pour ces auteurs, fournir une cartographie complète des fonctions et rôles auxquels les futurs enseignants doivent être formés permet de définir de manière claire les actions à intégrer dans les stages de terrain. En l'absence d'une telle vision d'ensemble/globale, il existe un risque de non seulement offrir une perception limitée du rôle enseignant, mais également de favoriser une socialisation professionnelle restreinte, ou encore conditionnée.

Par conséquent, impliquer le stagiaire dans la dimension organisationnelle du métier ferait alors des stages un premier environnement de socialisation organisationnelle anticipée (Coppe et al., 2022). Dans leur article, Coppe et al. (2022, 67-68) expliquent les trois principaux antécédents facilitant la socialisation au travail mis en avant dans la littérature. Nous les reprenons brièvement. Le premier facilitateur se réfère aux *tactiques et stratégies* mises en place par l'organisation pour favoriser « le processus de prise en main et d'apprentissage du rôle professionnel » (p.67), regroupant des *pratiques de socialisation formelles* telles que le mentorat, les entrevues de régulation ou bien d'évaluation formative avec la direction. Le second facilitateur, traitant davantage des pratiques dites informelles, concerne les *agents de socialisation* qui sont « des individus ou des groupes qui facilitent la socialisation au travers d'interactions informelles sur le lieu de travail » (p.68). Pour impliquer le stagiaire dans des tâches autres que faire la classe, les travaux du GREFFE citent par exemple les classes de dépaysement ou encourager les échanges plus informels avec d'autres membres de l'équipe éducative. Ces deux antécédents amènent à considérer le stagiaire comme un membre à part entière de l'organisation, même si sa présence n'est que temporaire au sein de l'école de stage (Johnston, 2016, cité dans März et al., soumis). Cette approche s'inscrit dans une orientation émergente de la recherche qui plaide pour une approche non-déficitaire, mettant en valeur les ressources et capacités ainsi que l'agentivité des enseignants, qu'ils soient débutants ou en formation (Correa et al., 2015; März & Van

Nieuwenhoven, 2020). Dans cette optique, le développement de la compétence organisationnelle suppose que le futur enseignant ait l'opportunité, dès ses premières expériences sur le terrain, de participer activement à la vie de l'organisation scolaire, en agissant en tant qu'acteur légitime impliqué dans la dynamique collective (Malo, 2008). Enfin, le troisième facilitateur concerne *la proactivité individuelle* du stagiaire (futur enseignant). Le stagiaire joue effectivement un rôle actif dans sa découverte du métier et son intégration par diverses initiatives (Coppe et al., 2022). Cependant, la proactivité peut se heurter à la résistance de l'environnement, créant un « choc de la réalité inversée » (März et al., 2020, p.77). En effet, si les étudiants en formation initiale sont souvent préparés à adopter un rôle actif et porteur d'innovation au sein des établissements scolaires, que ce soit en matière de technologies éducatives, de co-enseignement ou d'autres pratiques renouvelées, une fois en stage, ils se heurtent fréquemment à des fonctionnements traditionnels, encore bien ancrés dans les écoles. Ces dernières ne constituent pas toujours des environnements ouverts aux pratiques d'innovation. Les formateurs d'enseignants auraient alors la responsabilité de sélectionner des enseignants/écoles de terrain qui reflètent la disposition, les compétences et les connaissances que les futurs enseignants devraient développer (Hughes & McCartney, 2015).

Actuellement, dans le contexte de la Belgique francophone, la réforme sollicite une collaboration marquée entre les établissements d'enseignement supérieur (institutions de formation d'enseignants : hautes écoles et universités) et les écoles partenaires de terrain pour organiser les stages des futurs enseignants (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021b). Pour März et al. (soumis), cette collaboration entre les différents acteurs (établissement de formation – école de stage) est primordiale en ce qui concerne la formation à la compétence organisationnelle. Cette responsabilité partagée et les interactions entre les acteurs de la formation offriraient un cadre de collaboration formelle par rapport aux attentes du stage, mais également au niveau des contenus de formation. Cette collaboration et responsabilité partagée entre les instances de formation, en partenariat avec les maîtres de stage de terrain, est nécessaire pour favoriser un encadrement de qualité des enseignants stagiaires (Correa, 2011 ; Portelance et al., 2019).

Chapitre 3 – Méthodologie

Dans ce troisième chapitre empirique, nous explicitons la méthodologie choisie pour répondre au phénomène que nous avons décidé d’investiguer. Plus précisément, nous commençons par cerner les objectifs de notre étude et les contours de notre question de recherche (3.1.). Ensuite, nous présentons l’approche mobilisée pour la recherche (3.2.), détaillons la démarche de récolte des données (3.3.) et identifions les stratégies d’analyse des données récoltées (3.4.). Enfin, nous clôturons ce chapitre par une argumentation de la qualité de notre recherche (3.5.).

3.1 Objectifs et questions de recherche

Cette étude s’inscrit dans la continuité des travaux du groupe de recherche GREFFE-Insertion, qui a identifié les trois composantes de la compétence organisationnelle. Une de leurs récentes recherches, menée avant la RFIE, visait à établir un état des lieux des pratiques de formation à cette compétence, en analysant les programmes de formation et les perceptions des formateurs et étudiants. Dans le cadre de la mise en œuvre de la RFIE (entrée en vigueur en 2023), il nous semble pertinent de prolonger ces travaux en examinant comment les hautes écoles pédagogiques de la FWB développent désormais cette compétence dans leurs dispositifs de formation. Ainsi, la présente recherche se donne pour objectifs de faire un état des lieux en étudiant comment la formation initiale des enseignants, dans ce nouveau contexte, vise à développer et faire acquérir chez les futurs enseignants la compétence organisationnelle. Autrement dit, notre question de recherche centrale peut être formulée comme suit : « *Comment les hautes écoles pédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles, suite à la réforme de la formation initiale, développent la compétence organisationnelle chez les futurs enseignants?* »

Elle se compose de deux volets. Un premier volet, prescriptif/formel, cherche à identifier comment les hautes écoles développent la compétence organisationnelle au travers de leurs programmes de formation. Il s’agit ici d’étudier les pratiques et dispositifs de formation mis en avant dans leurs programmes et véhiculés par la haute école. Un second volet, perceptuel/informel, vise à recueillir les perceptions des formateurs quant à la préparation à cette compétence organisationnelle et les effets de cette formation à la compétence organisationnelle sur les futurs enseignants.

Q1 : « Comment le développement de la compétence organisationnelle est-il soutenu dans les programmes et les pratiques de formation initiale des enseignants, en contexte de réforme ? »

Q2 : « Comment les formateurs d'enseignants perçoivent-ils la préparation à la compétence organisationnelle chez leurs étudiants futurs enseignants ? »

Q3 : « Comment les étudiants perçoivent-ils et vivent-ils leur préparation à la compétence organisationnelle en formation (les effets) ? »⁵

3.2 Approche de la recherche : études de cas multiples

Nous avons décidé de faire appel à une méthodologie qualitative à visée compréhensive (Savoie-Zajc, 2011), afin d'obtenir une description en profondeur du développement de cette compétence tout au long du cursus de formation. À cet égard, nous avons opté pour une étude de cas (Creswell, 2007; Yin, 2014), définie comme « une approche qualitative dans laquelle l'enquêteur explore un système borné (un cas) ou plusieurs systèmes bornés (des cas) au fil du temps, grâce à une collecte de données détaillée et approfondie impliquant de multiples sources de renseignements » (Creswell, 2007, p. 73). Duport (2020) précise que l'étude de cas vise à analyser un événement dans son contexte à travers une investigation empirique, combinant de multiples sources d'information telles que l'observation, les entretiens, l'analyse documentaire ou encore l'analyse de l'activité (Anadón, 2006). Le focus de notre recherche vise donc à développer une description et une analyse en profondeur d'un phénomène manifesté dans la singularité de plusieurs cas (site) (contexte naturel), dans une approche monographique à l'échelle du site (Anadón, 2006).

Nous avons ainsi eu recours à une étude de cas multiple basée sur quatre institutions de formation d'enseignants situées en Belgique francophone, afin d'approfondir la compréhension d'un phénomène particulier (Savoie-Zajc, 2011). Le choix d'une étude de cas multiple se justifie par la robustesse qu'elle peut offrir : selon Yin (2014), ce type de démarche permet de renforcer la validité des résultats en réduisant les erreurs et les préjugés liés à la collecte de données. Cette approche nous a permis de mettre en parallèle et de comparer les différentes institutions afin d'extraire une compréhension

⁵ L'inclusion des étudiants dans l'échantillon avait été envisagée afin d'enrichir l'analyse par la diversité des points de vue. Toutefois, ce volet n'a pas pu être concrétisé en raison du manque de temps et de la disponibilité limitée des étudiants durant la période de collecte des données. Elle constitue par ailleurs une perspective de recherche à approfondir ultérieurement. L'Annexe A présente le protocole pensé pour le focus group étudiants.

approfondie du processus par lequel les étudiants sont formés à la compétence organisationnelle en contexte de réforme (Miles & Huberman, 1994).

Aussi, la présente recherche qualitative visant à apporter des réponses aux questions de type « comment » (Dumez, 2011), l'étude de cas nous permet de développer des descriptions riches ainsi que des explications approfondies (Yin, 2014) et « pleines de sens » (Dumez, 2011, p. 49) de notre objet d'étude. Elle s'inscrit dans une démarche à la fois déductive et inductive (Quivy & Van Campenhoudt, 2017). En effet, elle repose sur un cadre théorique préexistant, à partir de la modélisation de la compétence organisationnelle proposée dans les travaux du groupe GREFFE-Insertion. Cet ancrage a guidé notre exploration dans la littérature scientifique pour identifier comment préparer les futurs enseignants en formation à cette compétence dans ses trois dimensions. Cependant, cette posture reste ouverte aux données du terrain, dans une logique inductive, afin de permettre l'émergence d'éléments non prévus initialement concernant la manière dont les instituts de formation interprètent et mettent en œuvre cette compétence dans leurs pratiques de formation. Cette interaction et ce va-et-vient entre les apports théoriques et les réalités du terrain permettent d'enrichir la compréhension du phénomène étudié, dans une approche que Van Campenhoudt et Quivy (2017) qualifient de dialogique entre théorie et empirie. Dans ce contexte, la visée de notre étude de cas multiples n'est pas de confirmer ou infirmer des hypothèses de départ, mais bien d'appréhender un phénomène spécifique. Pour répondre progressivement à nos deux questions de recherche retenues, nous avons diversifié les sources de recueils de données avec une procédure en entonnoir en partant des instituts de formation pour arriver aux formateurs.

3.3 Démarche de récolte des données et échantillon

Pour répondre à nos deux questions de recherche, nous avons mené une étude de cas multiples sur quatre instituts de formation d'enseignants en Belgique francophone, au courant de l'année académique 2024-2025. Ces institutions ont été sélectionnées selon la stratégie d'échantillonnage par choix raisonné (*purposive sampling*) (Patton, 2002), dans laquelle le choix des éléments repose sur le jugement du chercheur par rapport à leur caractère typique ou atypique. Plus précisément, nous avons retenu des hautes écoles de la FWB partenaires de l'UCLouvain dans le cadre du Consortium « Enseigner ensemble » (Van Nieuwenhoven & Boucenna, 2024), et connaissant une refonte de leur curriculum sur base des prescrits légaux. De plus, ce

choix nous paraît particulièrement pertinent, dans la mesure où les recherches du groupe GREFFE-Insertion sont menées au sein de cette université, mobilisant entre autres un Comité de pilotage regroupant les directeurs des catégories pédagogiques des hautes écoles partenaires et la contribution active de formateurs. Il est alors raisonnable de supposer une certaine familiarité de ces hautes écoles avec les travaux du GREFFE. Autrement dit, ces quatre institutions⁶ présentent a priori des paramètres similaires, et pour lesquels des résultats comparables étaient attendus (échantillonnage homogène à faible variation), ce qui en fait des cas riches en informations.

La collecte des données s'est déroulée en trois phases, selon une logique d'entonnoir. La première phase (3.3.1.) consistait en une analyse curriculaire des programmes d'études des quatre institutions. La deuxième phase (3.3.2.) a complété cette analyse par des entretiens semi-directifs avec les responsables programmes, pour mieux décrypter les curricula respectifs. L'Annexe B (annexes externes) rassemble l'ensemble des supports utilisés pour la collecte de données et les analyses des deux premières phases. La troisième phase (3.3.3.) a consisté en un approfondissement avec des formateurs pour mieux comprendre leur vécu professionnel vis-à-vis du développement de la compétence organisationnelle en RFIE.

Cette triangulation de données favorise une compréhension en profondeur (Creswell, 2007) de notre problématique, à savoir le développement de la compétence organisationnelle en FIE en contexte de réforme. Les paragraphes qui suivent reviennent en détail sur ces phases et leurs articulations.

3.3.1 Analyse curriculaire

Cette première phase de recueil de données s'inscrit dans une étude de cas multiples de type descriptif, visant à décrire de façon détaillée un phénomène dans son contexte réel (Yin, 2009), ici le développement de la compétence organisationnelle en FIE. Elle permet de répondre à notre première question de recherche : « *Comment le développement de la compétence organisationnelle est-il soutenu dans les programmes et les pratiques de formation initiale des enseignants, en contexte de réforme ?* ».

Le chercheur pouvant s'appuyer sur des données documentaires pour les examiner (Van Campenhoudt & Quivy, 2011), cette phase s'est appuyée sur des sources

⁶ Initialement, l'étude portait sur cinq hautes écoles pédagogiques. Toutefois, il est apparu a posteriori que l'une d'entre elles, la première investiguée, ne faisait pas partie du consortium «Enseigner ensemble» lié à l'UCLouvain. En cohérence avec le cadre méthodologique de la recherche, cette haute école a été retirée de l'échantillon.

indirectes internes à l'organisation, via une analyse de documents (Duport, 2020). Les documents curriculaires officiels ont été systématiquement recueillis sur les sites internet des hautes écoles pour l'enseignement section 2, à horaire de jour. Ont été collectés : brochures, plans de cours, profils d'enseignement⁷, pour visualiser le projet de formation de chaque institution ([Annexe 3](#)), ainsi que les fiches des unités d'enseignement (UE) des blocs 1 et 2 du nouveau programme (mis en œuvre depuis septembre 2023 dans le cadre de la RFIE). Ces documents ont permis d'examiner le curriculum formel et d'identifier les dispositifs pouvant soutenir la compétence organisationnelle. Un tri des fiches UE a été effectué en fonction des compétences ou capacités mentionnées, notamment celles liées aux compétences C1 (acteur institutionnel) et C2 (acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective). Au total, 70 fiches UE (N=70) ont été collectées. Les informations ont été structurées dans un tableau Word organisé comme suit :

Tableau 3.1 *Tableau de recueil des données curriculaires*

HE...					
Cours en institut de formation (haute école ou université partenaire)					
UE	Bloc (ECTS)	Compétences du décret annoncées	Commentaires/détails (ex. : visées, consignes, dispositifs et activités d'apprentissages, dispositifs d'évaluation, ...)	Questions d'éclair-cissement ⁸	Lien compétence organisationnelle (dimensions)
Pratique de terrain (stages et AFP)					
UE	Bloc (ECTS)	Compétences du décret annoncées	Commentaires/détails (ex. : visées, consignes, dispositifs et activités d'apprentissages, dispositifs d'évaluation, ...)	Questions d'éclair-cissement	Lien compétence organisationnelle (dimensions)

Toutefois, cette analyse documentaire, bien qu'informatrice, présentait plusieurs limites : ces informations restent secondaires, avec un manque de données (fiches UE n'étant pas toujours exhaustives), sans réel contexte et faisant l'objet d'une interprétation par le chercheur. Pour pallier ces limites, cette phase a été complétée par des sources directes (Duport, 2020), à travers des entretiens semi-directifs menés avec les responsables programmes dans chaque haute école, afin de contextualiser et d'approfondir l'interprétation du curriculum formel.

⁷ Ensemble structuré des Unités d'Enseignement, décrites en acquis d'apprentissage, conformes au référentiel de compétences du ou des cycles d'études dont elles font partie, spécifique à un établissement d'Enseignement supérieur organisant tout ou partie d'un programme d'études et délivrant les diplômes et certificats associés (Deprit, 2023-2024).

⁸ Cette case a été pensée en vue de préparer l'entretien semi-directif avec le responsable programme de la haute école (voir 3.3.2.) pour approfondir la compréhension des pratiques et dispositifs relevés dans l'analyse curriculaire.

3.3.2 Entretiens semi-directifs avec les responsables programmes

Toujours en lien avec la première question de recherche susmentionnée, ce recours à des données complémentaires est cohérent avec une approche qualitative valorisant la triangulation des sources (Paillé & Mucchielli, 2012; Creswell, 2007), dans le but d'augmenter la validité interne de l'analyse en croisant les perspectives. Dans une étude de cas descriptive (Yin, 2009), l'entretien semi-directif constitue un outil privilégié pour accéder à la compréhension du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et à leurs choix curriculaires (Kaufmann, 2016). Comme le rappellent Van Campenhoudt et Quivy (2011), le chercheur peut et doit combiner les sources indirectes (documents) avec des sources directes (entretiens, observations) lorsqu'il s'agit de saisir la complexité d'un phénomène dans son contexte. Cette combinaison permet de mettre à jour des éléments implicites, difficilement accessibles à travers les seuls documents écrits. Dans cette optique, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec les responsables programmes des hautes écoles étudiées (N = 4), contactés par mail pour leur proposer de participer à la recherche. Le tableau en [Annexe 4](#) présente les profils des participants. Un guide d'entretien semi-structuré a été élaboré, dont une version réduite a été transmise au préalable aux responsables programmes. Cela visait à faciliter leur préparation, notamment en raison du caractère technique de certaines questions mobilisant des connaissances précises, tout en favorisant un climat de confiance et des échanges riches sans nuire à leur spontanéité (Paillé & Mucchielli, 2016; Boutin, 2018; Proulx & Dionne, 2010).

La structure du guide d'entretien

Selon Kaufmann (2016), le guide d'entretien est un outil de recueil de données conçu pour favoriser une dynamique d'échange entre le chercheur et le participant autour de l'objet d'étude. Dans une logique de cohérence méthodologique entre les phases de recherche, la conception de notre guide s'est appuyée à la fois sur le cadre théorique et sur la stratégie d'analyse utilisée pour l'analyse curriculaire (voir section 3.4.), afin d'approfondir la compréhension des curricula.

Les hautes écoles n'ayant pas nécessairement une lecture unifiée des prescrits décrets, nous avons privilégié une « approche proximale et soucieuse des participantes et participants, de leur univers intérieur, des contextes auxquels elles sont intimement liées » (Rondeau et al., 2023, pp. 11-12). Nous avons alors consciemment adopté une posture avec l'intention non pas de vérifier et de mesurer, mais bien

d'accueillir, d'investiguer, de relier, de comprendre (Rondeau et al., 2023). Bien que le guide visait à identifier les pratiques et dispositifs en lien avec l'analyse curriculaire, questions davantage techniques, nous avons agrémenté le tout par d'autres questions dans une posture générale qui s'est voulue congruente, marquée par une réelle volonté d'« aller au fond des choses » (Rondeau et al., 2023, p. 12).

Le guide comprenait des questions communes pour les quatre hautes écoles, tout en tenant compte, pour la chercheuse, des documents d'analyse curriculaire (voir 3.3.1. et 3.4.). Pour favoriser une dynamique de conversation où le participant occupe une place centrale (Quivy et Campenhoudt, 2017), nous avons structuré le guide par thème, selon le principe de l'entonnoir : en commençant par des questions simples, peu chargées et factuelles pour rompre la glace, suivies des questions importantes constituant le cœur de l'entretien, puis en clôturant par des questions finales permettant d'obtenir des impressions ou observations supplémentaires (Kaufmann, 2016). Les questions étaient ouvertes et larges, avec des relances pour amener le participant à expliciter, préciser, expliquer, approfondir (Kaufmann, 2016).

Concrètement, le guide se structurait en quatre thèmes ([Annexe 5](#)) : (1) profil du participant et vision de la HE du métier d'enseignant en section 2 ; (2) intégration et développement de la compétence organisationnelle (mises en lien avec les compétences 1 et 2 du décret⁹), avec un accent sur les dispositifs et la progression dans le cursus; (3) les acteurs et lieux de formation (responsabilités des différents profils, l'articulation entre formation théorique et pratique) ; (4) l'évaluation de la compétence organisationnelle (dispositifs et outils d'évaluation mobilisés¹⁰). Enfin, l'entretien se terminait par des questions de clôture, visant à recueillir les retours d'expérience sur les difficultés et les facilités rencontrées dans l'implémentation des dispositifs, ainsi qu'une dernière question ouverte pour permettre au participant de compléter ou revenir sur certains points. Cette structuration permettait de documenter la manière dont la compétence organisationnelle est perçue et mise en œuvre, tout en identifiant d'éventuelles zones d'ombre ou tensions dans la formation des enseignants.

⁹ Compte tenu du rapprochement fait entre ces compétence du décret et la compétence organisationnelle dans le cadre contextuel, nous avons estimé que la porte d'entrée du décret parlerait davantage aux participants puisque le décret est ancré dans leurs réalités, mais également que cela laissait la porte ouverte à de nouvelles dimensions de la compétence.

¹⁰ pour mesurer l'acquisition de cette compétence au sein du cursus compte tenu du fait que le décret parlant non seulement de développer, mais également de faire acquérir les compétences professionnelles

3.3.3 Entretiens semi-directifs avec des formateurs¹¹

La démarche adoptée pour les entretiens menés auprès des formateurs s'inscrit dans la continuité méthodologique précédemment décrite, en mobilisant une approche qualitative par entretiens semi-directifs. Contrairement aux responsables programmes, ces entretiens visaient à approfondir les pratiques, vécus professionnels et perceptions des formateurs concernant le développement de la compétence organisationnelle dans le contexte de la réforme. Nous avons ainsi mené des entretiens auprès de formateurs aux profils variés (psychopédagogues, maîtres de formation pratique, didacticiens). L'échantillon a été constitué, d'une part, via les responsables programmes sollicités en fin d'entretien pour transmettre une invitation écrite à leurs collègues, et d'autre part, via Madame Van Nieuwenhoven (que nous remercions). Les formateurs retenus répondaient à des critères ciblés : enseigner en section 2, à horaire de jour, dans la nouvelle mouture (bloc 1 et/ou 2). Ce choix ciblé répond à une logique de saturation progressive des données et de diversification des points de vue (Paillé & Mucchielli, 2012).

Les entretiens menés visaient à enrichir la compréhension fine des logiques de formation à l'œuvre dans le développement de la compétence organisationnelle, en articulant le niveau institutionnel avec l'expérience concrète et subjective des formateurs directement impliqués dans le dispositif de formation. L'échantillon final est composé de dix-sept formateurs (N=17), répartis entre quatre hautes écoles et trois profils distincts. Cette phase prévoyait initialement un approfondissement dans les quatre hautes écoles, au vu de la richesse des données déjà collectées et dans une volonté de trianguler les informations intra-cas et renforcer la validité comparative de l'étude. Cependant, en raison de contraintes temporelles, nous avons dû restreindre l'approfondissement à deux hautes écoles seulement, choisies sur la base des premières analyses qui montraient qu'elles développaient le plus la compétence étudiée : les HE2 et HE4. Ce choix a permis de concentrer les ressources disponibles tout en conservant une qualité d'analyse approfondie. Un total de dix formateurs (N=10) constituait ainsi l'échantillon analysé dans ce mémoire¹², dont cinq par haute école. Le profil des participants est présenté en [Annexe 6](#).

¹¹ Bien que des focus groups aient été initialement envisagés, des contraintes de disponibilité ont conduit à privilégier des entretiens individuels. Le protocole de focus group pensé au départ est présenté en Annexe C.

¹² L'Annexe D rassemble l'ensemble des matériaux issus des entretiens réalisés avec les formateurs, qu'ils aient été retenus ou non dans l'échantillon final analysé dans ce mémoire.

La structure du guide d'entretien

Le guide d'entretien destiné aux formateurs ([Annexe 7](#)) a été construit à partir de celui utilisé auprès des responsables de programme, en en reprenant la logique par entonnoir, tout en intégrant les premiers résultats empiriques issus des rapports de synthèse et les tensions liées à la préparation à la compétence organisationnelle, identifiées à la fois dans le cadre théorique et nos premières analyses.

Quatre grandes sections structuraient le guide. La première, introductive, visait à situer le profil du répondant et à recueillir sa vision du métier d'enseignant en section 2. La seconde, cœur de l'entretien, portait sur les compétences professionnelles de l'enseignant, avec un accent sur la compétence organisationnelle. Afin de susciter une réflexion, une activité mobilisatrice présentait le schéma de l'ensemble des compétences du Décret 2021 (voir figure 1.1), invitant chaque formateur à identifier celles qu'il mobilise le plus, avant un zoom sur la modélisation de la compétence organisationnelle (dans ses trois dimensions) avec la porte d'entrée des compétences 1 et 2 du décret. L'objectif était de faire expliciter la manière dont il comprend et intègre cette compétence dans ses pratiques de formation. La troisième section revient spécifiquement sur les tensions identifiées pour recueillir représentations, pratiques, réflexions, et suggestions : la répartition des responsabilités entre formateurs de statuts différents ; l'articulation entre formation en institut et formation sur le terrain ; les temporalités de développement dans le cursus ; les enjeux d'évaluation de la compétence (moment, modalités, acteurs) ; les écarts entre les attentes de la formation et la réalité du terrain (choc de la réalité ou choc de la réalité inversé). Enfin, la quatrième section clôturait l'entretien, en abordant les retours d'expérience (étudiants et maîtres de stage) sur les dispositifs, ainsi que les perspectives ou enjeux perçus par les formateurs autour de la compétence organisationnelle.

3.3.4 Cadre éthique et déroulement des entretiens

Parmi les 21 entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche (dont 7 non analysés), certains ont eu lieu en présentiel, au sein même des hautes écoles, dans un espace propice à l'échange, à l'abri des interruptions. Cette modalité a favorisé un contact direct, l'observation du contexte institutionnel et une interaction plus fluide et spontanée (Quivy & Van Campenhoudt, 2011). D'autres entretiens ont été menés à distance, via Teams, pour des raisons logistiques liées à l'éloignement géographique (Hanna, 2012). Ces pratiques en ligne, désormais fréquentes grâce aux nombreux

outils disponibles (Archibald et al., 2019), offrent une qualité de données équivalente aux entretiens en présence (Moussavou, 2023). Les entretiens en visioconférence étaient accompagnés d'un support visuel (PowerPoint), facilitant l'explication des concepts et apportant des repères communs, notamment pour les contenus techniques ou conceptuels (Kaufmann, 2016).

Chaque entretien débutait par une introduction générale : présentation du contexte de la recherche (travaux du GREFFE, modélisation de la compétence organisationnelle), objectifs de l'étude, la pertinence et les plus-values de leur contribution, modalités pratiques (durée, anonymat, confidentialité), et obtention du consentement éclairé avec l'invitation à signer le document afin de procéder à l'enregistrement des entretiens (Bertaux, 1997, 2016). Ces entretiens ont duré approximativement entre 1h15 et 1h40, permettant d'approfondir les dimensions explorées tout en laissant une souplesse dans l'échange. En fin d'entretien, hors enregistrement, une fiche d'identification ([Annexe 8](#)) a été remplie par les participants, reprenant les éléments descriptifs de leur profil (âge, parcours, profession, ancienneté...), ce geste permettant de clôturer l'entretien en douceur et en légèreté (Gagnon et al., 2019; Kaufmann, 2016).

3.4. Stratégies d'analyse des données récoltées

Le processus analytique s'est déployé en trois phases successives, correspondant à la chronologie de la collecte des données : (3.4.1.) analyse curriculaire des documents de formation, (3.4.2.) analyse des entretiens avec les responsables programmes des quatre hautes écoles, (3.4.3.) analyse inter-cas sur base des rapports de synthèse, et enfin (3.4.4.) analyse des entretiens avec des formateurs des deux hautes écoles sélectionnées. L'analyse des données s'est déroulée dans une articulation ascendante, du prescrit au vécu, selon un processus itératif dans lequel chaque étape d'analyse a contribué à orienter et enrichir la suivante. Ce va-et-vient constant entre le terrain, les données et les cadres interprétatifs s'inscrit dans une logique de construction progressive de la compréhension (Poupart et al., 1997 ; Savoie-Zajc, 2011), propre aux recherches qualitatives compréhensives. En croisant plusieurs types de données, la stratégie adoptée relève d'une triangulation méthodologique (Creswell, 2007), renforçant la validité interne de l'analyse. Les paragraphes suivants précisent les stratégies d'analyse propres à chaque phase et montrent comment chacune a contribué à nourrir la suite du processus.

3.4.1. Analyse curriculaire (phase 1) – repérage des éléments déclarés de formation

La première phase consistait à analyser les curricula officiels. Cette étape, de nature principalement documentaire, a été menée au moyen d'un codage thématique déductif, à partir des dimensions de la compétence organisationnelle identifiées dans notre cadre théorique, ainsi que d'autres thèmes comme la temporalité dans le cursus, l'évaluation, les acteurs impliqués, ou encore la place du terrain. Pour interpréter les données recueillies, nous avons structuré une grille d'analyse interprétative avec des catégories appliquées à chacune des dimensions, tout en laissant la porte ouverte à d'éventuelles dimensions émergentes. Cette grille peut se résumer comme suit : lieu de développement (HE et/ou terrain, théorie/pratique) ; unités d'enseignement concernées (formel/informel) ; articulation avec les autres compétences ; dispositifs en HE ; dispositifs sur le terrain (formels/informels) ; acteurs responsables du développement ; période de développement dans le cursus ; dispositifs et temporalité de l'évaluation. Le lecteur trouvera cette grille vierge en [Annexe 9](#). Cette lecture des intentions pédagogiques inscrites dans les programmes a permis d'établir un premier état des lieux pour chaque haute école, et de préparer le questionnaire destiné aux responsables programmes. Bien que le guide d'entretien (3.3.2.) ait conservé une structure identique, ses orientations ont pu varier selon les spécificités de chaque HE.

3.4.2. Entretiens avec les responsables de programme (phase 2) – contextualisation des choix curriculaires

La deuxième phase a consisté à analyser les entretiens semi-directifs menés avec les responsables programmes, afin de comprendre les logiques institutionnelles sous-jacentes aux choix de formation. Une fois les entretiens réalisés, nous avons nous-mêmes procédé à la retranscription intégrale des enregistrements (Lejeune, 2014). Mobilisant une démarche à la fois déductive et inductive (Quivy & Van Campenhoudt, 2011), nous avons, après des lectures « flottantes », mené une analyse thématique de contenu, à l'aide de catégories, voire de codes préétablis sur base de notre cadre conceptuel, tout en restant ouverts à l'émergence de codes issus directement des données (Miles & Huberman, 1994) en lien avec les enjeux, tensions, défis, opportunités et logiques spécifiques aux institutions.

Le chercheur devant organiser son matériau en vue d'une analyse rigoureuse (Quivy & Van Campenhoudt, 2017), nous avons élaboré un premier jet de notre canevas de

codage (codebook), fondé sur notre cadre théorique et la grille d'analyse curriculaire. Conformément aux recommandations de L'Écuyer (1990), l'analyse de cette étude multi-cas s'est appuyée sur une grille catégorielle construite et ajustée progressivement au fil du traitement des cas. Cette démarche itérative favorise une compréhension fine des cas étudiés et permet, comme le soulignent Miles et Huberman (1994), de mettre en lumière à la fois les points communs, les caractéristiques typiques et les divergences entre les cas. Pour faciliter cette phase de codage, nous avons combiné la technique *in vivo*, qui consiste à reprendre les termes exacts des participants, et celle de la reformulation, mobilisée par le chercheur pour condenser le sens. Cette étape vise à synthétiser les éléments significatifs du matériau en vue de leur conceptualisation (Lejeune, 2014), et constitue une phase clé pour engager l'analyse et l'interprétation des données récoltées (Albarelo, 2011). Dans l'objectif de comprendre en profondeur comment chaque haute école prépare ses étudiants à la compétence organisationnelle dans leur curriculum, un portrait synthétique a été élaboré pour chaque cas, afin d'en faire ressortir les spécificités contextuelles (Van der Maren, 1996). L'écriture du rapport de recherche dépendant avant tout du public à qui il est destiné, et en nous adressant ici à des responsables programmes ou « policy makers » (professionnels, praticiens) (Albarelo, 2011), l'accent a été mis sur les résultats issus de chaque site. Sous forme d'un document descriptif et analytique visant à synthétiser la place accordée à la compétence organisationnelle et ses modalités de mise en œuvre, ces rapports intègrent également les résultats de l'analyse des fiches UE, permettant ainsi de croiser les données documentaires et les propos recueillis. Cette triangulation a contribué à approfondir la compréhension de chaque cas étudié. Par ailleurs, ces rapports ont été envoyés aux responsables programmes, leur offrant la possibilité de pouvoir y apporter des commentaires, modifications, ajustements¹³. C'est notamment ces rapports qui ont ensuite orienté la sélection raisonnée de deux institutions pour un approfondissement de l'étude avec l'échantillon des formateurs.

3.4.3. Analyse inter-cas sur base des rapports de synthèse

Les rapports de synthèse (Annexe E) élaborés pour chaque haute école visaient à dresser un portrait institutionnel contextualisé de la préparation à la compétence organisationnelle dans les dispositifs de formation. Sur cette base, nous avons procédé

¹³ À ce jour, seule la HE2 a donné suite à cette sollicitation. À notre connaissance, la HE4 a pris connaissance du document et l'a diffusé en interne, bien qu'aucun retour formel n'ait été transmis. Les autres hautes écoles n'ont, quant à elles, pas donné de suite.

à une analyse transversale, comprise ici comme une analyse inter-cas, en comparant les quatre institutions. Cette mise en perspective comparative s'inscrit dans la logique des études de cas multiples (Yin, 2014), qui préconisent d'abord une compréhension en profondeur de chaque cas, avant d'envisager leur rapprochement pour produire des connaissances plus générales tout en respectant la singularité de chaque contexte. Notre démarche s'inscrit alors dans une perspective comparative visant à faire émerger des récurrences, spécificités et contrastes dans la manière dont les hautes écoles développent la compétence organisationnelle, tout en tenant compte des contextes institutionnels propres à chaque site. Cette étape constitue une phase essentielle de la démarche d'étude de cas multiples (Miles & Huberman, 1994 ; Yin, 2014), en ce qu'elle dépasse l'analyse en profondeur de cas singuliers pour en tirer des données transversales, utiles à la compréhension du phénomène étudié.

Afin d'assurer la cohérence méthodologique avec l'ensemble du dispositif de recherche, cette phase d'analyse a été menée selon une approche thématique croisée, combinant mise en tableau des résultats, réseaux de catégories et relectures croisées des extraits les plus significatifs (Miles et al., 2014), permettant de dépasser une simple juxtaposition des cas pour construire une compréhension transversale. Ainsi, cette dernière étape analytique vise non seulement à dégager des pistes interprétatives plus globales, mais aussi à contribuer à une réflexion plus large sur la mise en œuvre de la compétence organisationnelle en FIE dans le contexte de réformes en FWB.

3.4.4. Entretiens avec les formateurs (phase 3) – approfondissement intra-cas du vécu professionnel

Conformément à la logique de l'étude de cas multiples (Yin, 2014), chaque haute école a été traitée comme une unité d'analyse distincte. Dès lors, dans une démarche d'analyse intra-cas, chaque haute école sélectionnée (HE2 et HE4) a d'abord été analysée comme un cas autonome. Et cela dans l'objectif de restituer la cohérence interne de chaque contexte institutionnel et de mieux comprendre les dynamiques propres à chaque dispositif de formation (Stake, 2005). Pour ce faire, nous avons ici aussi, à l'instar de l'analyse des entretiens avec les responsables programmes, mené une analyse thématique de contenu sur chaque entretien, à l'aide du codebook existant, en regroupant les verbatims similaires dans des thèmes/catégories, tout en restant ouverts à l'émergence de codes issus directement des données (Miles & Huberman, 1994). La grille catégorielle a été ajustée et enrichie progressivement au fil du

traitement des entretiens (L'Écuyer, 1990). L'Annexe F présente les codebooks complétés relatifs aux deux HE approfondies. A la suite de cette analyse thématique individuelle, nous avons procédé à une mise en relation transversale entre les formateurs d'une même institution (comparaison intra-groupe). Ce qui a permis de mettre en lumière à la fois les points communs, les caractéristiques typiques et les divergences entre les différents profils de formateurs (Miles & Huberman, 1994).

Ensuite, une analyse croisée entre les résultats issus des entretiens de formateurs et le rapport de synthèse a été menée pour chaque HE retenue. Ce croisement permet non seulement de compléter, enrichir, repérer des convergences ou des divergences entre les discours institutionnels et ceux des praticiens, mais aussi de faire émerger d'éventuels points aveugles du dispositif de formation. Ces points aveugles, entendus comme des zones d'ombre, non perçues, ignorées ou implicites dans les dispositifs analysés, peuvent révéler un écart entre les intentions curriculaires formelles et leur traduction réelle dans les pratiques de formation (Miles & Huberman, 1994; Paillé & Mucchielli, 2012). Ce type de tension ou décalage entre discours prescrit et vécu de formation constitue souvent un matériau précieux pour réinterroger les logiques de conception curriculaire (Albarelo, 2011) et mieux cerner les zones de fragilité ou d'opportunité dans le développement de la compétence organisationnelle en formation. Ce double niveau d'analyse, verticale et horizontale entre les formateurs d'une même HE, a été conduit avant toute mise en comparaison inter-groupe, afin de respecter la logique compréhensive de l'étude et de consolider une lecture approfondie et située de chaque contexte (Stake, 2005; Yin, 2014).

3.5. Qualité de la recherche

La valeur d'une recherche scientifique reposant largement sur l'habileté du chercheur à établir la crédibilité et l'authenticité de ses découvertes, nous nous appuyons sur les critères de qualité proposés par De Ketele et Maroy (2006) : pertinence, validité et fiabilité. Considérés comme incontournables à toute recherche scientifique, ces critères ont été mobilisés comme guides de bonnes pratiques, et ont orienté la mise en œuvre rigoureuse de cette étude qualitative. Le lecteur trouvera en [Annexe 10](#) les précautions prises pour garantir leur application dans le cadre de cette recherche empirique.

Chapitre 4 – Présentation des résultats

Ce chapitre vise à exposer les principaux résultats de notre étude, organisés en deux volets complémentaires correspondant à la structure méthodologique présentée précédemment. Les deux volets se rapportant respectivement à nos deux questions de recherche : (1) *Comment le développement de la compétence organisationnelle est-il soutenu dans les programmes et les pratiques de formation initiale des enseignants, en contexte de réforme ?*, (2) *Comment les formateurs perçoivent-ils la préparation à la compétence organisationnelle chez leurs étudiants futurs enseignants ?*

Dans le premier volet (4.1.), nous présentons les résultats d’une analyse transversale comparative inter-cas fondée sur les rapports de synthèse élaborés pour chacune des quatre hautes écoles. Dans le second volet (4.2.), l’analyse se concentre sur deux hautes écoles sélectionnées pour un approfondissement, à partir des entretiens menés avec les formateurs. Cette articulation méthodologique entre analyse horizontale inter-cas et approfondissement intra-cas par croisement de sources permet d’enrichir la compréhension du phénomène étudié, tout en tenant compte des contextes et des acteurs impliqués dans la formation des enseignants.

4.1 Le développement de la compétence organisationnelle dans les institutions de formation : analyse inter-cas transversale comparative

Cette section présente les résultats du premier volet de la recherche, axée sur l’analyse des dispositifs et pratiques de formation soutenant le développement de la compétence organisationnelle dans les programmes de FIE, suite à la réforme. Les logiques de formation propres à chaque institution sont présentées en [Annexe 11](#), à travers des schémas synthétiques élaborés à partir des rapports de synthèse (consultables en Annexe E) croisant l’analyse curriculaire et les entretiens avec les responsables de programmes. Chaque schéma est accompagné d’un texte explicatif, offrant ainsi une vue d’ensemble des spécificités institutionnelles en matière de développement de la compétence organisationnelle.

Sur cette base, une analyse comparative thématique transversale a été menée, organisée autour de thématiques clés comme la vision du métier, la place de la compétence organisationnelle, le développement de ses trois dimensions, les acteurs responsables, l’évaluation, et l’impact de la réforme (opportunités/défis). Pour chaque thème, les pratiques identifiées dans les quatre hautes écoles sont mises en regard,

permettant de faire apparaître les similitudes, divergences, spécificités locales, tensions et zones d'ombre. Cette lecture croisée vise à enrichir la compréhension des logiques d'implémentation de la compétence organisationnelle en contexte de réforme.

Afin d'offrir une vision plus complète des dispositifs de formation analysés, les données issues de l'analyse curriculaire et celles recueillies lors des entretiens avec les responsables de programme ont été croisées. Dans cette optique, la distinction entre les deux sources n'est pas systématiquement explicite dans le texte. Toutefois, lorsque des extraits issus des fiches UE sont mentionnés ou décrits, ceux-ci relèvent de l'analyse curriculaire. À l'inverse, les verbatims repris sont issus des entretiens menés avec les responsables programmes, et sont référencés à l'aide du code RPHE suivi du numéro de la haute école concernée (par exemple : RPHE4 pour le responsable programme de la haute école 4).

4.1.1 Une convergence autour d'une vision élargie du métier, mais des accentuations distinctes

L'analyse transversale des quatre hautes écoles (HE2, HE3, HE4 et HE5) révèle une convergence : toutes adoptent une **vision élargie du métier d'enseignant**, dépassant l'enseignement en classe pour intégrer les dimensions relationnelles, culturelles et identitaires propres à une inscription dans une organisation scolaire. Les HE s'accordent à former des enseignants capables de s'inscrire dans un monde professionnel en mutation. Cependant, cette vision se décline selon des logiques curriculaires et des modes d'opérationnalisation spécifiques.

La **HE2** fonde sa vision sur le « *modèle du praticien réflexif* » (RPHE2, 22) visant à former des enseignants capables d'analyse et de contribution à une école démocratique et contextualisée.

« On veut former des enseignants qui contribuent au développement d'une école plus juste, plus démocratique et émancipatrice pour tous et qui tiennent mieux compte du contexte social, institutionnel ainsi que des conditions concrètes de travail au quotidien dans les écoles et les institutions de formation » (RPHE2, 28-31)

La **HE3**, de son côté, définit l'enseignant en section 2 comme un « *généraliste, quelqu'un qui maîtrise à la fois des bases théoriques et des bases pédagogiques, méthodologiques, didactiques* » (RPHE3, 22-24). La progression curriculaire s'organise selon une chronologie de stages allant de l'observation institutionnelle à la pratique en classe, mais l'articulation entre la compétence organisationnelle et les autres compétences professionnelles demeure peu développée, étant donnée la nature ponctuelle du stage

institutionnel : « *Pourtant évidemment qu'il doit y avoir des liens. Mais est-ce qu'on les fait ? Est-ce qu'on les suscite ? [...]* » (RPHE3, 428)

La **HE4** développe une vision holistique et décloisonnée du métier, insistant sur l'« unicité » (RPHE5, 55) de la profession enseignante, et ancrant son approche dans les objectifs du développement durable (ODD), les logiques de transition et l'ouverture à l'international : « *On considère qu'on n'est pas un étudiant dans une pièce. En fait, on est un étudiant avec des pairs, dans une institution, dans une ville, dans un pays et dans un monde.* » (RPHE4, 84-85)

Une spécificité de la **HE4** est l'accent mis sur la double transition que vivent les étudiants, ce qui oriente les dispositifs mis en place : « *Dans notre objectif, c'était qu'ils soient capables de rentrer en haute école, mais capables d'en sortir aussi. Donc c'est la transition secondaire-supérieur et la transition supérieure - mettre un pied dans la profession.* » (RPHE4, 79-80)

Enfin, la **HE5** affirme une vision d'un métier en pleine mutation, où l'enseignant est perçu comme un professionnel inséré dans une communauté éducative : « *L'image de l'enseignant seul dans sa classe, seul maître à bord, n'est plus valable.* » (RPHE5, 93-95)

4.1.2 Des logiques curriculaires différenciées dans la prise en compte de la compétence organisationnelle

Malgré la vision commune élargie du métier, les modalités concrètes d'intégration de la compétence organisationnelle varient sensiblement en fonction des logiques curriculaires de chaque HE.

La **HE2** se distingue par une intégration explicite et précoce de cette compétence, articulée dès le bloc 1 à travers plusieurs UE et pratiques. Cette logique de formation pourrait s'expliquer, d'une part, par la participation de plusieurs membres de la HE2 aux travaux du GREFFE, à l'origine de ces réflexions, et d'autre part, par la RFIE qui a offert un espace pour réorganiser la formation en fonction des compétences du décret.

« [...] le méso dans le programme antérieur, on l'abordait plus en [...] fin de formation. Ici, on a plutôt envie de l'aborder dès le départ de la formation. Évidemment, c'est progressif. » (RPHE2, 39-41)

« on a plusieurs collègues qui sont membres du GREFFE, du GRAPPE, de plusieurs cellules de réflexion. Donc forcément les travaux qui sont menés sont exploités. » (RFPE4, 68-69)

« [la réforme] a imposé de prendre en compte, des choses qu'on faisait déjà aussi, mais d'accentuer un peu le trait. [...] il y a aussi une réorganisation de la formation autour de ces attendus décrets » (RPHE2, 42-52)

La **HE3** évoque la dimension organisationnelle dès le premier stage, mais elle est peu articulée aux compétences d'enseignement, agissant davantage comme une conséquence périphérique qu'un objectif structurant.

« C'est plutôt parce que dans cette fameuse échelle [...], il y avait ce premier axe qui était découverte de l'institution et qu'on l'a fait, sinon on n'aurait peut-être même pas fait, on aurait directement été en classe... » (RPHE3, 579-581)

En revanche, la **HE4** structure sa formation autour d'un cheminement progressif (chemin des AAT), où la compétence organisationnelle est développée par paliers en lien avec les stages, les AFP et les UE identitaires. Les UE disciplinaires restent moins investies par cette dimension.

« Ces AAT, on les a traduites en chemin des AAT [...] on considère que tu ne peux pas avoir cette compétence à un moment T. » (RPHE4, 554-559)
 « C'est souvent les stages en fait qui [la] prennent. [...] Je pourrais me poser la question : moi dans mon cours [didactique], tiens est-ce que je pourrais pas le faire ? » (RPHE4, 620-624)

Enfin, la **HE5** inscrit la compétence organisationnelle dans une progression articulée qui part d'une ouverture sur les différentes facettes du métier pour ensuite poser un focus sur l'enseignement en classe avant d'inclure toute la dimension collaborative.

« en B1, c'est vraiment cette idée d'observation, découverte du métier et des coulisses de l'enseignement dans et hors de la classe. En deuxième, c'est vraiment tout ce qui est enseigner [...] en troisième, alors on met le focus sur tout ce qui est collaborer, diversifier, s'ouvrir aux pratiques d'inclusion, etc. Et le master 1, [...] on ouvre beaucoup plus largement à tout ce qui est recherche, innovation » (RPHE5, 721-726)

Par ailleurs, la décision d'axer le premier stage en B1 sur l'observation élargie vise à alléger le stress des étudiants (RPHE5, 806-810) et à renforcer la maîtrise des contenus didactiques (RPHE5, 812), préparant ainsi progressivement à la collaboration et au décloisonnement du métier. Les étudiants ont été considérés comme « *pas prêts à donner cours dès la première année (RPHE5, 818)* », ce qui a amené la HE5 à « *limiter le premier stage à une observation en école [...].* » (RPHE5, 819)

Une compétence reconnue, mais inégalement opérationnalisée

Toutes les HE reconnaissent l'importance croissante de la compétence organisationnelle, mais son opérationnalisation curriculaire est inégale : elle est intégrée dans une logique progressive dans les HE2 et HE4, tandis qu'elle reste plus périphérique dans les HE3 et HE5. Dans ces dernières, elle est parfois abordée via la collaboration ou l'observation, mais souvent en retrait face aux priorités centrées sur l'enseignement en classe.

« [...] ce qui est au cœur de la formation, c'est le métier d'enseignant. Et le cœur du métier d'enseignant, c'est quand même l'enseignant devant sa classe [...] notre formation, elle prend vraiment ça en compte au travers des stages : de vraiment mettre l'étudiant au cœur du métier,

donc de l'apprentissage, mais sans perdre de vue que toute cette dimension, tout cet élargissement du métier existe. » (RPHE5, 999-1008)

Tendances générales et éléments de divergence

L'analyse dégage des tendances transversales comme une reconnaissance unanime de la complexité du métier et de la nécessité d'une formation élargie, le recours au stage comme levier de socialisation organisationnelle, la valorisation croissante de la collaboration et de l'interdisciplinarité. Des tensions ou divergences sont également relevées : les modalités d'intégration de la compétence organisationnelle : structurée et évolutive (HE4), réflexive et projetée (HE2), ponctuelle et peu articulée (HE3), présente, mais pas au centre (HE5) ; HE2 et HE4 privilégient une progression intégrée et ascendante. HE3 et HE5 proposent un stage institutionnel dès l'entrée en formation, offrant une vue globale sur l'école avant de focaliser sur la classe. Cette entrée « par le large » est innovante, mais reste peu consolidée dans la suite du cursus, ce qui limite la continuité de la compétence ; une articulation plus ou moins forte entre cette compétence et les autres compétences professionnelles (notamment celles liées à l'enseignement en classe).

4.1.3. La collaboration professionnelle

La capacité à collaborer est une dimension (si ce n'est la dimension la plus) développée tout au long du cursus de formation des futurs enseignants, dès le début et de manière continue. Cette approche se manifeste à la fois de manière informelle et formelle, et s'étend de l'institut de formation au terrain de stage. Une amplification/intensification de la collaboration entre pairs est également relevée.

Travaux de groupe et apprentissage informel : vers un accompagnement

La collaboration professionnelle est introduite dès le bloc 1 dans les quatre HE, principalement via des travaux de groupe et des formes d'apprentissage collaboratif informelles. Ces dispositifs initient les étudiants aux dynamiques collectives du métier, bien que les modalités d'entrée dans cette collaboration varient selon les conceptions pédagogiques et les choix institutionnels.

La **HE3**, par exemple, intègre le travail de groupe comme dispositif informel, présent régulièrement dans les démarches d'apprentissage. Bien qu'elle n'instaure pas de dispositif d'accompagnement formel, elle élargit cette collaboration entre étudiants et entre étudiants et formateurs, apportant ainsi une forme de soutien : « *Et nous, nous avons des moments de travail où on aide nos étudiants [...]* » (RPHE3, 332-333)

La **HE5**, qui intègre également des travaux de groupe dans plusieurs UE, formalise davantage la collaboration grâce à certains formateurs qui instaurent des « *contrats de sécurité avec leurs étudiants* » (RPHE5, 352) pour clarifier besoins et attentes mutuels. Toutefois, d'autres laissent les étudiants se regrouper librement sans cadrage initial, ce qui peut entraîner des dysfonctionnements si méthodes de travail et objectifs ne sont pas alignés.

« [...] assez basiquement, les collègues vont dire c'est un travail par quatre, vous mettez par quatre et puis "hop, en avant". [...] ben il y a plus de chance [...] que l'un ou l'autre groupe dysfonctionne parce que les étudiants sont regroupés ensemble, parce qu'on est potes, on s'entend bien, euh pas nécessairement parce qu'on a la même méthode de travail, les mêmes objectifs/attentes de réussite [...] » (RPHE5,359-365)

La **HE2** aborde la collaboration dès le début de la formation, y compris dans les UE disciplinaires, via des travaux de groupe. Elle se distingue par un accompagnement formalisé à travers le dispositif de service d'aide à la réussite (SAR), qui prévoit des temps de régulation encadrés par des formateurs formés. Ce dispositif soutient le développement de la capacité à collaborer, intervenant dans le cadre des cours et proposant « *tutorat et des séminaires d'accompagnement axés sur le travail de groupe* » (RPHE2, 254).

En cohérence avec l'idée que le travail collaboratif doit être accompagné, la **HE4** adopte une tendance divergente, en intégrant les travaux de groupe dans une logique spiralaire. En Bloc 1, les travaux de groupe sont interdits : « *Parce qu'en fait, ils n'ont pas encore été sensibilisés... d'abord à travailler avec eux-mêmes, c'est déjà une bonne étape.* » (RPHE4, 231-233). Ils sont ensuite autorisés en Bloc 2, sous supervision pendant les cours, et deviennent autonomes en Bloc 3, hors temps encadré.

« En B2, ils peuvent faire des travaux de groupe, mais ça ne peut pas se faire à la maison. Donc si un professeur de français décide qu'il y a un travail de groupe dans son cours [...] il est obligé de donner dans ses heures de cours et d'être là pour superviser et aider à la collaboration, au travail de groupe. » (RPHE4, 233-237)

Unités d'enseignement spécifiques et projets collectifs, une formalisation aux temporalités contrastées

Si les travaux de groupe relèvent d'un premier apprentissage, informel ou accompagné, de la collaboration, nos données révèlent aussi une formalisation curriculaire de cette compétence, à travers des unités d'enseignement spécifiques ou projets interdisciplinaires. Ces dispositifs, présents dans les quatre HE, ancrent la collaboration dans un apprentissage planifié, accompagné ou encore évalué.

En particulier, la **HE2** formalise la collaboration tout au long du cursus via les UE « Construire et mettre en œuvre un projet ». Insufflées par la réforme, ces UE articulent

des dimensions transversales du Pacte, tels les projets citoyens ou le développement durable (bloc 3). La conception collective du projet s'étale sur plusieurs mois, inscrivant la collaboration dans une dynamique pérenne, dépassant les échanges ponctuels et éphémères.

« en blocs 1, 2 et 3, il y a à chaque fois une unité projet et ça c'est une nouveauté avec la réforme pour travailler autour de plusieurs dimensions, donc la dimension FMTTN, la dimension EPC et [la dimension PECA], et le développement durable en B3 » (RPHE2, 128-130).

Des séminaires sont organisés dans le cadre de ces UE pour aborder l'approche collaborative, le fonctionnement de groupe, la dynamique de projet et la gestion de projet en équipe interdisciplinaire. Cet accompagnement a une double dimension : transversale sur la collaboration et spécifique au projet en lui-même.

« C'est des séminaires qui évoquent comment on collabore. Et puis après, évidemment, dans le cadre de chaque projet, il y a aussi de l'accompagnement sur le projet en lui-même, mais donc la dimension transversale de l'accompagnement, d'une part, et puis la dimension spécifique du projet. » (RPHE2, 158-161).

Ces projets peuvent déboucher sur des mises en œuvre concrètes sur le terrain, parfois en intersections (S1, S2, S3) et/ou interblocs (B1, B2, B3). Un travail réflexif est exigé des étudiants, les amenant à synthétiser leur parcours et à prendre du recul sur les expériences vécues à travers ces trois UE.

Cette approche répétitive dans le cursus est cependant spécifique à la HE2. Les autres HE intègrent également des UE spécifiques à la collaboration, mais elles interviennent soit en début de formation en guise de sensibilisation (HE3, HE4) ou en fin de formation, en gage d'approfondissement de cette dimension (HE5).

Par exemple, la **HE3** inscrit la collaboration dans les UE du bloc 1 portant sur « les compétences du 21^e siècle » : les étudiants expérimentent le travail de groupe et sont sensibilisés à des dimensions comme l'organisation, l'écoute et l'accueil de la parole de l'autre ; présentation explicite de la collaboration comme compétence.

La **HE4** suit cette même tendance, en traçant néanmoins un chemin évolutif de la compétence collaborative. Dès le bloc 1, l'UE « Transition vers l'enseignement supérieur et outils d'apprentissage » sensibilise les étudiants au travail collaboratif, via des contenus portant sur la sélection et la gestion d'outils d'apprentissage, la résolution de problèmes, la collaboration, et le vécu d'un apprentissage collaboratif. Accompagnant la transition vers le supérieur, cette UE prépare donc les étudiants à identifier « *comment travailler, comment devenir autonome, comment un peu s'organiser* » (RPHE4, 246) », dans l'objectif de rendre compte d'une expérience collaborative avec

des « *moments où ils vont commencer à s'essayer* (RPHE4, 249) », et y porter un premier regard réflexif. Si de telles UE spécifiques ne sont pas poursuivies dans les blocs suivants, la HE4 structure néanmoins le développement de la collaboration via l'AAT¹⁴ *Investir le travail collaboratif*, qui suit une progression curriculaire claire : en bloc 1, l'étudiant doit « *prendre connaissance et expérimenter des méthodes de travail collaboratif* » (RPHE4, 574-575) ; en bloc 2, « *mobiliser ses connaissances dans le cadre d'un travail de groupe accompagné méthodologiquement* » (RPHE4, 575-576) ; en bloc 3, « *mener un travail collaboratif en autonomie* » (RPHE4, 578) ; et en M1, « *gérer un travail collaboratif avec des partenaires extérieurs* » (RPHE4, 579). Cette approche valorisée par la HE4 s'inscrit dans la pédagogie institutionnelle, en attribuant des responsabilités aux étudiants selon leur niveau de compétence : « *Alors, tu ne donnes pas des responsabilités là où la personne n'a pas encore atteint la compétence, mais tu viens valoriser là où il est compétent.* » (RPHE4, 228-229). Ce principe guide l'ensemble du cursus, de B1 à M1.

À l'inverse des tendances précédentes, la **HE5** concentre le travail explicite sur la collaboration professionnelle en Bloc 3, avec l'UE « Communiquer et collaborer ». Bien que son scénario pédagogique reste à construire, cette UE viserait à développer « *toutes les techniques de communication qu'un enseignant doit maîtriser* » (RPHE5, 374) et à aborder « *comment fonctionne la collaboration au sein de l'équipe enseignante* » (RPHE5, 377), incluant les échanges avec collègues, familles et professionnels hors école (PMS, logopède...). Elle tend à cibler « *l'ensemble des acteurs qui interviennent dans la sphère scolaire* » (RPHE5, 380-382).

Projets de « tuilage » et collaboration en intersection : amplification de la collaboration entre pairs

Les quatre hautes écoles s'inscrivent dans l'esprit de la RFIE, qui promeut la collaboration en intersection à travers le principe de tuilage, visant à faire travailler ensemble étudiants du préscolaire, primaire et régendat, pour refléter l'unicité du métier. Toutefois, si l'intention est partagée, la mise en œuvre reste inégale. Un écart persiste entre les discours, les expérimentations, et les dispositifs réellement stabilisés, le tuilage se heurtant à diverses contraintes logistiques et résistances.

¹⁴ Acquis d'apprentissage terminaux.

Concernant le principe de « tuilage », nous relevons des ambitions diverses et des mises en œuvre hétérogènes parmi les hautes écoles. À la **HE2**, par exemple, le tuilage est envisagé comme un projet en réflexion visant à favoriser la collaboration inter-sections sur le lieu de stage. Une expérimentation en Bloc 2, impliquant les étudiants de S3 dans les classes des stagiaires S2, a été envisagée, mais non concrétisée. La surcharge du premier stage en autonomie a freiné cette mise en œuvre : c'est « *leur premier vrai stage seul en classe* » (RPHE2, 240).

«[...] Et du coup ça correspond en 5e/6e au stage que font nos blocs 2, S2, au premier quadrimestre. Et du coup, c'est leur premier vrai stage seul en classe, les collègues ont dit d'ajouter cette dimension collaboration avec un étudiant. [...] ça semble TROP sur les épaules de l'étudiant qui doit pour la première fois gérer un stage d'une semaine, apprendre à collaborer avec un autre [...] la répartition de la gestion de la classe. Donc ça amenait des complexités.» (RPHE2, 237-245)

La HE2 identifie le stage long de M1 comme moment propice pour concrétiser le tuilage, en regroupant les étudiants des sections 1 et 2 dans une même école afin qu'ils interviennent dans plusieurs classes, et puissent se rencontrer pour s'enrichir mutuellement « *des forces développées durant la formation.* » (RPHE2, 227), Mais la mise en œuvre reste un défi organisationnel et temporel.

« en M1, on a cette idée en tout cas de concrétiser une collaboration, mais aussi du coup de donner du temps. Parce que c'est pas tout de mettre des personnes ensemble, il faut aussi donner du temps pour se rencontrer [...] et puis voir comment on organise les choses pour que ça soit rendu possible. » (RPHE2, 146-252)

La **HE3**, à l'instar de la HE2, développe un « projet de tuilage » plus formalisé comme décloisonnement entre sections en blocs 2 et 3. Des UE telles que « Articuler l'apprentissage des mathématiques entre le primaire et le secondaire » visent à sensibiliser les étudiants aux défis du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et à l'importance de participer activement à des dispositifs collaboratifs entre enseignants du même niveau, mais aussi entre enseignants de différents cycles, via la conception de leçons en collaboration, en permettant aux étudiants des différentes sections d'enseigner ensemble dans certaines classes. Comme à la HE2, ce projet reste à l'état de conception, sans mise en œuvre concrète à ce jour (RPHE3, 279-290). Les réflexions actuelles portent sur une première phase de collaboration et de préparation entre les étudiants des différentes sections avant le stage, suivie de coenseignement pendant celui-ci. L'objectif étant « *que chacun puisse apporter son expertise et que ça permette de mieux se connaître alors au sein d'une école* (RPHE3, 285-286) », pour favoriser une meilleure intégration dans l'institution

quand ils seront sur le terrain (RPHE3, 289). Cette approche présenterait une double plus-value aussi bien au niveau pédagogique que de l'intégration dans une équipe.

« C'est une meilleure intégration des élèves [mais] ça permet une collaboration avec tout le monde [...] dans le sens horizontal : avoir des collègues qui ont une autre formation, c'est intéressant de voir ce qu'ils apportent aussi. Et c'est en travaillant ensemble que je les connais mieux et que je travaillerai mieux après. [...] Et en ayant eu dans la formation initiale déjà des rencontres avec tous ces partenaires [...] les gens peuvent mieux travailler ensemble. » (RPHE3, 306-318)

La **HE5** se positionne comme un exemple d'intégration active du principe de tuilage, considérant la collaboration comme essentielle « *tant entre les étudiants au sein [d'une même] section qu'entre les étudiants en intersection* » (RPHE5, 111). Plusieurs cours du nouveau programme sont construits en commun entre les S1, S2 et S3. Ce principe de tuilage est également concrétisé dans les stages, où les étudiants sont amenés à passer « *par les différents niveaux que leur nouveau diplôme ouvre et d'y être préparés.* » (RPHE5, 135-136) Cette démarche vise également à faciliter l'insertion et les dispositions des futurs enseignants à collaborer une fois novices sur le terrain.

« les enseignants des différents niveaux de l'enseignement [...] doivent collaborer pour savoir ce que les uns et les autres font. » (RPHE5, 112-115)
« Et quelque part, en les préparant à aller dans ce niveau-là, on les oblige aussi à se rencontrer entre eux et on s'est dit que ça facilitera sans doute par la suite la collaboration une fois qu'ils seront dans le milieu professionnel. (136-138) »

L'UE « Ingénierie pédagogique » en Bloc 2, en lien avec le stage des S2 en enseignement maternel (S1), travaille spécifiquement l'intersectionnalité. La HE5 se démarque ainsi par une mise en œuvre plus poussée et diversifiée du tuilage, intégrant la collaboration dans la conception des cours et l'organisation des stages.

Enfin, contrairement aux autres HE, la **HE4** ne mobilise pas le terme « tuilage » dans ce même sens. Elle privilégie une logique d'« unicité du métier », traduite par des UE communes à toutes les sections (S1, S2, S3), avec une observation croisée en intersection au premier quadrimestre du bloc 1, visant à découvrir d'autres contextes éducatifs, mais aussi à faciliter une réorientation éventuelle en janvier.

« vu qu'on veut travailler l'unicité du métier, et beh en fait, si tu es inscrit en section 2, tu vas devoir te mettre en binôme avec quelqu'un d'autre et aller faire une journée d'observation en préscolaire et une journée d'observation en secondaire. [...] Comme ça, si en janvier tu dis ok, j'ai été observé en primaire et moi je suis en préscolaire et en fait non, c'est là que je veux aller. En fait, tu vas pouvoir te réorienter. » (RPHE4, 252-258)

En blocs 2 et 3, les UE en intersection restent principalement universitaires, ou du moins plus théoriques. La HE4 se distingue donc par une approche de découverte et d'orientation plutôt que de collaboration active en stage en intersection.

Le coenseignement, un projet à concrétiser sur le terrain

Le coenseignement est envisagé par certaines hautes écoles comme un dispositif d'apprentissage pour la collaboration, bien qu'avec des finalités et des mises en œuvre distinctes.

Un premier constat, tiré de nos analyses, est que les **HE2** et **HE4** ne mentionnent pas le coenseignement dans leur programme de formation. La HE4 met plutôt l'accent sur l'observation et la sensibilisation générale au métier, tandis que la HE2 se concentre davantage sur la collaboration avec le maître de stage et l'organisation du tuilage en stage. À contrario, les **HE3** et **HE5** font mention du coenseignement, mais avec des visées différentes.

La **HE3** amorce progressivement le coenseignement comme outil d'apprentissage collaboratif, dès le Bloc 1. Absent lors du premier stage en binôme du bloc 1, il est introduit au second, où les étudiants doivent coenseigner entre eux ou avec leur maître de stage, selon les possibilités. Ce stage est préparé par des AFP consacrées au coenseignement. Une mise en œuvre plus aboutie est envisagée en Bloc 3 dans le cadre du tuilage, bien que le projet en soit encore au stade exploratoire : « *L'année prochaine [...] comme il y a le tuilage qui va arriver, on pensait peut-être proposer que nos étudiants fassent du coenseignement [...] préscolaire et primaire [...] Mais voilà, on en est au stade des premières discussions.* » (RPHE3, 194-197)

La **HE5** intègre un projet de coenseignement intersectionnel en Bloc 2, entre étudiants des sections 2 et 3. Ce projet, prévu dans le programme de stage (Q2), vise une préparation et mise en œuvre commune de leçons, accompagnée par les formateurs, avec des AFP en amont pour la conception d'activités disciplinaires en coenseignement. Bien qu'inscrit dans les cahiers des charges, ce projet n'a pas encore été concrétisé en raison de contraintes organisationnelles et temporelles : « *[...] on continue à travailler pour voir comment le maintenir l'année prochaine en essayant de trouver des solutions le plus tôt.* » (RPHE5, 410) Malgré l'absence de cadre formel, des opportunités de rencontres informelles existent : « *Ils se croisent dans les cours universitaires et les cours intersections [...], mais [...] ils ont pas l'obligation de se mélanger.* » (RPHE5, 417-421) La HE5 affiche une volonté de poser « *les balises qui permettront de mettre ce cadre [...] la difficulté [étant] d'amener les collègues à partir vers cette logique d'intersection, d'intégration.* » (RPHE5, 425)

Aussi, en bloc 3, l'UE « Pratique inclusive » abordera le coenseignement, notamment comme étant un « *outil en faveur de l'inclusion* » (RPHE5, 383). Mais son format théorique en grand groupe en limite l'opérationnalisation : « *Il n'y a pas encore réellement de place pour le coenseignement dans les dispositifs de stage.* » (RPHE5, 388-389) Pour la **HE5**, le coenseignement contribuerait à développer la capacité à collaborer chez les futurs enseignants, mais elle n'est pas une finalité en soi puisque l'objectif premier de ce dispositif est d'améliorer les apprentissages des élèves.

« Le coenseignement est d'abord pensé comme outil pour les pratiques inclusives et la différenciation [...] Et en conséquence, la collaboration. [...] on ne suggère pas de mettre en place le coenseignement pour augmenter la collaboration entre enseignants. » (RPHE5, 937-943)

Ainsi, si le coenseignement permettrait aux étudiants de mieux collaborer « *puisque le coenseignement se base sur de la collaboration* (RPHE5, 934) », cet aspect reste plutôt de manière informelle, au même titre que les travaux de groupe.

Apprentissage par isomorphisme

La **HE5** promeut l'apprentissage par isomorphisme, où les formateurs eux-mêmes collaborent pour montrer l'exemple aux étudiants : « *on essaie aussi entre collègues du coup de collaborer pour montrer l'exemple aux étudiants et montrer que les collaborations sont possibles.* » (RPHE5, 123-125). Convaincue que cette approche constitue « *un puissant moteur d'apprentissage* » (RPHE5, 735), une des manières de développer indirectement cette dimension de collaboration est d'engager les formateurs pour en démontrer concrètement la valeur et la faisabilité aux étudiants.

« Quand on demandera à nos étudiants, en troisième année, de mettre en place des pratiques de coenseignement [...], l'idée, c'est qu'on arrive à mobiliser les collègues pour qu'ils enseignent aux étudiants en haute école, en coenseignement. [...] si les étudiants voient ce que c'est du coenseignement [...] ils seront plus à même de se projeter en stage en disant je vais faire du coenseignement. » (RPHE5, 736-743)

La **HE5** cherche à instaurer une culture de collaboration en rendant cette pratique tangible pour les étudiants : « *Se rendre compte que [la collaboration] est faisable et se projettent et que ça soit concret pour eux.* » (RPHE5, 746) Cependant, le défi principal reste interne, à savoir : « *Arriver à convaincre les collègues [et] d'arriver à mettre ça en place, à l'opérationnaliser.* » (RPHE5, 751-753)

Collaboration dans la formation pratique (stages) : vers le tuilage et le coenseignement

L'intégration de la collaboration dans les stages représente un **enjeu fort** de la RFIE, mais aussi une zone de tension. Comme relevé précédemment, le principe de tuilage et le coenseignement ouvrent des perspectives de collaboration surtout entre les

étudiants eux-mêmes ou étudiants et maîtres de stage sur le terrain. En notant que les priorisations effectuées par les HE et/ou les contextes locaux (écoles partenaires, attentes des MDS) influencent fortement ce que les étudiants peuvent expérimenter.

La majorité des HE semblent intégrer précocement la collaboration sur le terrain, avec l'amplification de la collaboration entre pairs et/ou le maître de stage, mais dans une portée limitée.

La **HE2** identifie le rôle essentiel du stage dans l'apprentissage de la collaboration.

« il y a vraiment un rôle du stage dans l'apprentissage de la collaboration. Déjà avec un maître de stage, c'est déjà pas rien. Et puis de plus en plus dans les classes avec d'autres acteurs qui interviennent au sein de la classe même. Et là, évidemment que l'école de stage, elle a un rôle dans la formation de l'étudiant au sens large, pas que apprendre à donner des cours, mais aussi apprendre à aller vers d'autres acteurs qui interviennent dans la classe ou au sein de l'école. » (RPHE2, 196-201)

Pour cette HE, bien que ce soit dépendant des contextes et conditions de l'école de stage, le développement de cette capacité à collaborer peut se manifester sous diverses formes de manière informelle, la démarche n'étant pas organisée systématiquement par l'institution. Un changement progressif est toutefois observé avec l'essor des classes cycles décroisées, amenant les stagiaires à travailler ensemble : « *Il y a de plus en plus d'écoles qui vivent des classes cycle qui décroisent [...] [qui] nous disent "ah, mais nous on travaille ensemble, ce serait mieux d'avoir deux étudiants parce qu'alors il y en aura un dans chaque classe."* » (RPHE2, 174-180) Même lorsqu'ils sont seuls dans leur école, les étudiants sont naturellement amenés à collaborer non seulement avec le maître de stage, mais aussi avec d'autres intervenants : « *[...] ils vont devoir gérer la présence d'un maître de remédiation, d'un professeur de religion [...]* » (RPHE2, 168-172). Ce processus dépend de ce qui va se passer informellement dans les écoles de stage. Le stage long en M1 est considéré comme « le moment propice » pour travailler formellement la collaboration à travers la concrétisation du projet de tuilage.

Les **HE3** et **HE5**, quant à elles, tendent vers l'introduction progressive du coenseignement, avec en outre le tuilage en intersections, en début de formation. Comme mis en avant précédemment pour la **HE3**, la collaboration peut être envisagée soit avec le pair, soit avec le maître de stage. Les stages du bloc 2 visent à instaurer une dynamique collaborative en intégrant les acteurs de la triade (étudiant-formateur-maître de stage) dans la conception de leçons, mais la collaboration avec le maître de stage reste limitée.

« Il n'y a malheureusement pas encore beaucoup de collaboration. C'est-à-dire que nous faisons des propositions et le maître de stage choisit, parmi nos propositions, ce qui lui convient [ou bien] lui-même fait des propositions aux étudiants et les étudiants suivent. » (RPHE3, 328-331).

Le projet de tuilage et le coenseignement sur le terrain sont une porte d'entrée du travail sur cette dimension collaborative sur le terrain, pour les deux HE.

À l'inverse, la **HE4** adopte une approche spiralaire de la collaboration, allant d'une sensibilisation (en haute école) à un travail collaboratif plus autonome en fin de cursus. Si l'analyse curriculaire n'a pas révélé le développement explicite de cette compétence dans les UE de stage des blocs 1 et 2, centrées principalement sur l'enseignement en classe, les réflexions actuelles envisagées par la HE4 portent sur une collaboration en fin de formation, en M1, non pas nécessairement avec leurs pairs étudiants, mais avec d'autres professionnels du milieu scolaire une fois en stage plus avancé.

« Et alors on veut réfléchir aussi à l'approche collaborative sur le terrain. Et donc pour en arriver, en Master 1, à enfin pouvoir collaborer. Alors ce ne sera pas avec ses pairs, mais en tout cas avec des gens proches d'être ses pairs. » (RPHE4, 63-66)

Nous relevons ici des divergences dans la préparation à la collaboration qui suit une progression selon les logiques de formation de chaque HE : certaines envisageant un travail explicite en fin de formation, d'autres amorçant le travail plus précocement. Une autre tension concerne les acteurs avec lesquels les étudiants vont interagir : amplification de la collaboration entre pairs ou avec le maître de stage versus ouverture sur les multiples acteurs internes et externes à l'école.

4.1.4 Littératie organisationnelle

Le développement de la littératie organisationnelle s'inscrit dans une articulation entre cours théoriques, mises en situation pratiques à travers les stages, et prise de recul vis-à-vis des expériences vécues. Si les quatre HE tendent vers cet accompagnement en trois temps, avant/pendant/après le stage, son développement varie selon les choix institutionnels et les temporalités. Nous présentons les stratégies mobilisées par les HE pour doter les futurs enseignants de connaissances organisationnelles et l'accompagnement proposé en stage pour la dimension méso.

Apprendre à lire l'organisation et développer la pensée critique : intensification des apports théoriques

La RFIE ayant poussé à une codiplomation avec l'université, la porte d'entrée principale des savoirs théoriques se fait notamment par des UE universitaires, présentes dès l'entrée en formation, dans les quatre HE, et visant à contextualiser le

métier d'enseignant dans son environnement micro, méso et plus largement macro, tout en les sensibilisant aux enjeux qui traversent le métier.

En **bloc 1**, l'UE *Questions générales en sciences de l'éducation* invite les étudiants à situer le métier d'enseignant dans un contexte institutionnel et sociétal élargi (dans un établissement, au sein d'un groupe professionnel, dans un système éducatif et dans le monde). Elle aborde les modes de gouvernance en FWB, leur impact sur le travail enseignant, et les enjeux actuels du système scolaire. Les étudiants apprennent à analyser l'école comme une organisation, à mobiliser des grilles de lecture théoriques, et à comprendre les rôles des différents acteurs. Ce bagage viserait à les outiller pour mieux naviguer dans les institutions scolaires. En **bloc 2**, l'UE « Questions générales de philosophie et éthique de l'éducation » traite des enjeux et valeurs éthiques liés à l'organisation du système éducatif et à la pratique professionnelle, ainsi que du cadre déontologique. Le **bloc 3 et le M1** intègrent également des UE, respectivement « Questions générales en sociologie de l'éducation » et « Approche politique et institutionnelle en éducation ». Elles poursuivent cette logique d'élargissement du regard sur le métier. Toutefois, les fiches descriptives n'étaient pas disponibles au moment de l'analyse.

D'autres **UE plus transversales** en haute école contribuent également à développer chez l'étudiant une compréhension plus fine du terrain professionnel, avec des spécificités en fonction des HE.

En **HE2**, l'UE « Développer une posture critique et citoyenne » (bloc 1) sensibilise les étudiants aux valeurs multiples qui traversent l'école et les enjeux éthiques, culturels et sociaux du métier. Des cours de psychopédagogie les préparent à la pratique en classe tout en les inscrivant dans le contexte scolaire actuel, avec notamment une introduction au fonctionnement de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. En bloc 2, l'évaluation intègre l'apprentissage de la gestion de bulletin/portfolio et l'animation d'une réunion de parents. Ces cours de pédagogie dès le bloc 1 amènent les étudiants « *à comprendre l'école, peut-être avec un grand E, mais l'école et le métier d'enseignant aussi. [...] c'est arriver à comprendre c'est quoi enseigner, comment on enseigne et d'accompagner les étudiants autour de ça.* » (RPHE2, 293-296)

En **HE3**, au bloc 1, deux UE en lien avec « les compétences du 21^e siècle » visent à développer une conscience du rôle spécifique de l'étudiant en tant qu'acteur pédagogique, social et culturel dans l'école et la société, y compris dans sa transformation, ainsi que des compétences d'apprentissage et d'innovation (cognitive skills) telles que la communication, l'esprit critique, etc.

Les **HE2** et **HE5** reconnaissent également que les **UE disciplinaires**, bien que de manière plus indirecte, participent au développement d'une littératie organisationnelle. En **HE5**, l'UE « S'initier à la philosophie et citoyenneté et aux sciences économiques et sociales » amène, dans l'axe des savoirs, à porter un regard critique sur les enjeux et défis du 21^e siècle et les mutations de la société et de l'école en lien avec ceux-ci. En **HE2**, bien que les données curriculaires ne l'explicitent pas, la **RPHE2** considère que les cours disciplinaires contribueraient aussi.

« un enseignant capable d'organiser son enseignement dans une discipline donnée, mais [c'est également] formateur dans [leur compréhension] de ce qu'est enseigner, à comprendre peut-être pas à l'école, mais alors peut-être l'identité» (**RPHE3**, 297-302).

Enfin, la **HE4** formule une critique quant au caractère très théorique des UE universitaires en **B1**, suggérant un meilleur équilibre entre cours en auditoire et travaux pratiques : « *Chez nous, c'est un cours qui est très théorique en auditoire [...] Mais je crois que dans certaines autres hautes écoles [...] il y a auditoire et TP, et je crois que c'est plus intéressant.* » (**RPHE4**, 759-765). Elle cite l'exemple d'une sortie pédagogique au théâtre pour voir *Kevin*, qui a permis de rendre certains concepts de cette UE plus concrets et pratiques pour les étudiants.

«les étudiants ont dit que quand ils avaient vu la pièce de théâtre *Kevin* [...] En fait, il y avait des concepts qui étaient vus dans ce cours [sciences de l'éducation] qui leur avait fait du bien de voir la pièce de théâtre parce que ça rendait les choses plus pratiques. » (**RPHE4**, 760-765)

Pour conclure, ces cours, qu'ils soient plus ou moins théoriques, participent au développement d'une compréhension élargie du métier d'enseignant. Ils permettent aux étudiants de situer leur rôle au-delà de la classe, dans une organisation scolaire et un système éducatif, tout en les sensibilisant aux valeurs et enjeux qui le traversent. Ce travail contribue à construire une pensée critique, renforcée lorsqu'il trouve une résonance dans la pratique de stage.

Le stage comme levier : un accompagnement avant, pendant et après pour favoriser les liens théorie-pratique et la prise de recul critique

Globalement, toutes les hautes écoles reconnaissent que la littératie organisationnelle se construit dans l'**articulation entre théorie et pratique**, avec les stages comme

levier central de compréhension de l'organisation scolaire. Nos résultats révèlent un renforcement de cette dimension à travers un **accompagnement avant, pendant et après le stage**.

Tout d'abord, trois HE (**HE2, HE3, HE5**) sur quatre évoquent **une préparation en amont des stages à la dimension méso**, passant par les UE universitaires ou transversales évoquées précédemment, ainsi que des AFP. Concrètement, pour baliser l'observation, des AFP et séminaires sont organisés par les **HE2** et **HE3** de sorte à faire des va-et-vient entre la théorie et la pratique basée sur l'expérience et le vécu des étudiants. La HE2 précise qu'un travail explicite est présent, visant à rendre l'étudiant capable d'identifier sur son lieu de stage les différents éléments des dimensions micro et méso du métier, avec des contenus de formation sur ces niveaux : analyse de l'organisation de la classe, de l'école et du travail collaboratif. Les étudiants bénéficient alors dans un premier temps d'un « *cadre sur ce qu'est le méso [...] des AFP sur des bulletins, réunions de parents [...]* » (RPHE2, 357-362) La **HE5** prépare en amont à l'observation à travers divers cours, notamment ceux dispensés par l'université, afin d'aiguiser leur regard d'observation : « *quoi regarder, comment regarder, comment interpréter ce qu'il observe, tant au niveau de l'organisation de la classe que des pratiques enseignantes, ça, c'est en classe, mais aussi au niveau de l'école.* » (RPHE5, 208-2010). La grille d'Ardoïno en est un exemple concret, au service du développement de la compétence à comprendre l'organisation scolaire et y trouver sa place.

« en première, dans le cours "Questions générales en sciences de l'éducation" et dans le cours "Situations d'enseignement", ils vont découvrir des grilles, dont la grille d'Ardoïno. Durant leur stage d'observation, ils doivent compléter la grille d'Ardoïno. Et alors, cette grille d'Ardoïno est exploitée dans le cadre des séminaires d'analyse des pratiques. » (RPHE5, 652-657)

Ensuite, concernant l'**expérience pratique**, deux grandes tendances se dégagent. D'une part, certaines HE ont transformé le premier stage en une découverte institutionnelle du métier via une approche « école » formalisée. D'autre part, d'autres HE introduisent progressivement la dimension méso dès les premiers stages, de manière formelle et/ou informelle, dans une logique de continuité.

Les **HE3** et **HE5** s'inscrivent dans la première tendance susmentionnée, mettant l'accent sur une familiarisation explicite des étudiants avec l'environnement scolaire en tant qu'organisation dès les premières phases de la formation pratique, avec toutefois des degrés de formalisation et des outils variés. Plus précisément, la **HE3** vise, via le premier stage du bloc 1, à permettre aux étudiants de rencontrer différents

acteurs (direction, enseignants, maternelle...) et d'analyser l'organisation scolaire : « *Le stage en première [...] qui est vraiment la découverte de l'institution [...] prépare vraiment [à la compétence organisationnelle]* » (RPHE3, 225-227). Un **carnet de stage** est mis en place pour guider cette démarche, amenant les étudiants à décrire, sur base de référents théoriques et de prescrits légaux, le système scolaire et périscolaire (missions, organisation, acteurs), à analyser le fonctionnement d'une école fondamentale (structure, projet d'établissement, plan de pilotage...), ainsi que l'organisation des classes. Concrètement, le stagiaire relate dans le carnet de stage la rencontre avec la direction et l'école à travers des dimensions telles : structure de l'école, PPE, plan de pilotage, projets de l'école, rapports entre l'école et les différents partenaires. Les stagiaires rencontrent également d'autres membres du personnel éducatif que le maître de stage (autres classes, section 1, enseignants spécialisés) et des contextes variés (gestions des récréations, salle des profs, etc.).

La **HE5** met également en place un dispositif d'observation de stage, en bloc 1, qui vise à faire découvrir aux étudiants « *ce que c'est le métier d'enseignant au travers d'une approche école* » (RPHE5, 341). À la différence de la HE3, une part de l'observation se fait aussi en classe, mais une attention particulière est portée aux observations hors classe.

« il y a une partie d'observation quand même en classe, avec des grilles [...] puis il y a toute une partie d'observation à l'extérieur de la classe où on encourage vraiment les étudiants à participer à toutes sortes d'activités hors classe. » (RPHE5, 218-222)

Il s'agit alors d'explorer « *toutes les coulisses de l'école* » (RPHE5, 342), ce stage visant à leur faire découvrir l'envers du décor du fonctionnement scolaire, en faisant en sorte qu'ils dépassent cette position passive d'élèves observant/analysant « *les pratiques de l'enseignant depuis le fond de la classe* » (RPHE5, 343), pour vraiment explorer l'ensemble de l'école. À la différence de la HE3 qui impose la rencontre avec d'autres acteurs, la HE5 les encourage de manière informelle. Les étudiants peuvent, de leur propre initiative, rencontrer la direction pour discuter de l'organisation de l'école ou suivre un éducateur sur une journée. Ces démarches font pleinement partie des heures d'observation. Le dispositif permet aussi d'observer une [ALE] ou un accueil en maternelle, même pour les étudiants du primaire, afin de mieux comprendre les premiers pas des élèves dans le monde scolaire. La volonté d'outiller les étudiants « *pour pouvoir aller en stage et pouvoir s'intégrer dans l'équipe enseignante* » (RPHE5, 665-666) est d'autant plus marquée en M1, où en parallèle du stage long il y a un cours d'

« analyse institutionnelle de l'établissement scolaire » pensé « *au service du stage long* » (RPHE5, 705). Les idées discutées pour cette UE visent à préparer les étudiants aux dimensions administratives et pratiques du métier d'enseignant en dehors de la classe : rencontres avec des acteurs tels que les syndicats ou le Forem, constitution d'un dossier professionnel, gestion du registre de classe....

« Dans les idées pour le cours d'analyse institutionnelle, il y avait par exemple rencontrer les acteurs syndicaux, les personnes du Forem, pour voir comment construire son dossier professionnel de manière très pragmatique. [...] Peut-être aborder aussi la gestion du registre de classe, qui est extrêmement codifiée et peut impacter le financement de l'école. Ce cours sera donc plus orienté vers les dimensions administratives et pratico-pratiques du métier, en lien avec les à-côtés de la classe, les pratiques de classe ayant déjà été largement abordées. » (RPHE5, 705-714)

La démarche des HE3 et HE5 favorise les liens théorie-pratique, les apports théoriques étant directement mobilisés dans les observations de stage. Les deux institutions encouragent le réinvestissement des apprentissages, notamment via l'utilisation des grilles d'observation fournies par l'université. Cela permet de créer des ponts entre les savoirs acquis à l'université, en haute école et les expériences vécues sur le terrain.

Concernant la seconde tendance évoquée, la **HE2** s'inscrit pleinement dans une démarche progressive du développement de la dimension méso. Si les analyses curriculaires ne permettent pas de l'identifier explicitement, l'entretien révèle une progression construite dans les stages. En bloc 1, les étudiants réalisent un stage d'observation dans une même école, avec « *quelques observations plus méso* (RPHE2, 342) », notamment via une **carte d'identité** de l'école incluant : « *le réseau, l'organisation générale, le projet d'école, les objectifs du plan de pilotage* » (RPHE2, 343-347). Ils sont amenés à « *observer ou récolter de l'information* » (RPHE2, 344), via la rencontre et les entretiens avec les acteurs de l'école¹⁵; et de la documentation en ligne disponible sur le site de l'école. En bloc 2, le dispositif **Onboarding**, inspiré des travaux du GREFFE, identifie des tâches méso à réaliser. En bloc 3, bien que « *pas encore tout à fait finalisé* » (RPHE2, 363), la HE2 souhaite maintenir cet outil. Enfin, en M1, le stage long, idéalement dans une même école, poursuit ce travail méso : « *ils ne sont pas que occupés à donner cours, ils ont aussi d'autres tâches au sein de l'institution.* » (RPHE2, 366-367)

¹⁵ Consigne d'aller à la rencontre d'au moins un membre du personnel en plus du maître du stage.

Quant à la **HE4**, le travail sur la littératie organisationnelle apparaît comme informel. Elle valorise surtout l’observation pour découvrir l’environnement scolaire, ainsi que la diversité des contextes de stages.

« Il y a toujours un temps d'observation avant de rentrer dans le stage actif. Et cette observation et ce lien avec le maître de stage n'est pas forcément qu'une observation de classe, ça peut être aussi une observation de l'institution. » (RPHE4, 479-482)

En bloc 1, le stage, centré sur la classe et les essais didactiques, inclut des journées d’observation offrant un aperçu de l’environnement scolaire. En bloc 2, l’étudiant reste dans la même école toute l’année, ce qui permet une sensibilisation progressive au fonctionnement de l’institution.

« [en B1] [ils peuvent] déjà observer des choses [au niveau de l'école]. Mais on est plutôt dans des journées didactiques. Tandis qu'en B2, c'est intéressant parce qu'on reste dans la même école de stage toute l'année. Et donc le stage est en deux morceaux. Et donc en fait, tu commences déjà à te sensibiliser à ce stage [...] » (RPHE4, 471-474)

Une première sensibilisation formelle à la littératie organisationnelle a lieu en bloc 2, via l’observation de stage à partir du projet pédagogique : les étudiants sélectionnent « deux extraits pertinents [qu’ils] pourraient utiliser ou prendre en compte lors de [leur] stage » (RPHE4, 411-412), leur permettant de « rentrer dans le projet pédagogique » (RPHE4, 413). En bloc 3, encore en construction, l’objectif est de confronter les étudiants à des contextes variés : maternelle, P1, Erasmus, différencié ou spécialisé (RPHE4, 475-478).

Enfin, concernant **l’accompagnement après les stages**, toutes les HE prévoient des moments dédiés, via des prises de recul réflexif et des échanges.

En **HE3**, le carnet de stage se termine par une **analyse réflexive** des observations, suivie d’une exploitation autour des échanges sur les représentations des étudiants, l’analyse de la structure du système scolaire et la comparaison des observations entre pairs. La **HE5** va plus loin, en encadrant ces observations par des **analyses de pratiques** (UE) : observer et décrire, apprendre à mettre des mots qui appartiennent à un certain registre, moduler son langage pour rendre compte du réel, se référer à des cadres théoriques permettant l’analyse.

La **HE2 articule les dimensions micro et méso** via le dispositif de la carte d’identité de l’école, avec **une prise de recul** guidée par des questions telles que : « *En quoi les caractéristiques de l'établissement scolaire qui m'accueille influencent mon action d'enseignant ? ; En quoi ces caractéristiques influencent l'apprentissage des élèves ? ; Est-ce que les observations reflètent la carte d'identité établie ?* » (RPHE2, 349-352). Un retour de stage lié au dispositif Onboarding permet de revenir sur la facilité ou difficulté

d'identifier des tâches à réaliser, les acteurs avec qui ils ont eu l'occasion de collaborer/d'échanger. Dans cette prise de recul, notamment en lien avec l'identité, la HE2 insiste sur l'importance d'aller au-delà du simple constat de l'organisation scolaire et d'éviter toute stigmatisation des écoles, notamment dans les retours de stage en début de formation.

« quand on a construit en bloc 1 cette identité, on ne voulait pas en rester au constat et on ne voulait pas non plus stigmatiser les écoles [...] Il faut être aussi prudent dans les contacts que les étudiants vont avoir avec une institution, de ne pas aller trop vite dans des interprétations et des jugements, mais de les amener à se poser des questions et puis d'en discuter ensuite après dans un atelier [...] dans un retour de stage [...] » (RPHE2, 374-379).

L'objectif est de prendre du recul pour construire progressivement une vision plus large de l'École : « *Pour dessiner le profil de l'Ecole [...], il faut un peu prendre du recul et pouvoir glaner plusieurs expériences. Mais comme ils sont en bloc 1, ils n'ont encore que la leur et la leur comme élèves. [...] Mais avec un autre point de vue [...] d'essayer d'ouvrir un peu les regards.* » (RPHE2, 382-385).

Les HE2 et HE4 évoquent également le **sociogramme** des interactions professionnelles, en amenant l'étudiant à se situer par rapport aux acteurs de l'institution scolaire rencontrés en stage.

« [Il vise à] travailler le lien avec les [acteurs rencontrés] dans l'institution [...] Je situe le PMS par rapport à moi, il était loin de moi, je les ai vus, je les ai pas vus. [...] L'objectif, c'était "tiens, dans l'institution, comment je vais rencontrer ces gens-là et comment je les situe par rapport à moi et mon métier ?" » (RPHE4, 397-406)

Ces différentes phases d'accompagnement dans la formation pratique contribuent à développer, selon notre interprétation, la **prise de conscience critique** étant donné la mise en relation entre les cadres théoriques, les pratiques vécues/observées et les prises de distance/recul vis-à-vis de ces expériences.

Lire et agir dans l'organisation : la haute école comme milieu d'apprentissage par isomorphisme et d'expérience organisationnelle

Si la HE4 ne développe pas formellement cette dimension lors des premiers stages, elle se démarque néanmoins par son originalité en faisant de la haute école un premier terrain d'apprentissage organisationnel, permettant à l'étudiant de comprendre et faire l'expérience de l'organisation. Dès l'entrée en formation, les étudiants sont sensibilisés à une acculturation à l'enseignement supérieur au travers de l'UE « Transition vers l'enseignement supérieur et outils d'apprentissage », dont les principaux contenus portent entre autres sur la méthodologie de l'enseignement supérieur ; la communication écrite et orale ; l'organisation de leur environnement

personnel d'apprentissage ; le fonctionnement des outils de recherche ; la découverte des bibliothèques et de leurs outils, etc. Dans cette même lignée, la HE4 s'appuie sur **la pédagogie intentionnelle** pour intégrer dans son dispositif de formation des **conseils démocratiques** pour impliquer les étudiants dans l'institution de formation. Ces apprentissages servent à ancrer des pratiques et des valeurs qu'ils seront ensuite amenés à reproduire dans leur future école, illustrant ainsi un phénomène d'isomorphisme.

« En fait, le mot institution, pour nous, est acté dans les activités des étudiants. Le mot Conseil démocratique aussi. » (RPHE4, 136-141).

« [...] la pédagogie institutionnelle [...] nous, on s'inspire de ça et on se nourrit de ça pour le monter au sein de la haute école et pour pouvoir en fait faire un transfert ou de l'isomorphisme. Donc en bloc 1, ils ont des [...] conseils démocratiques. Et donc ils ont un rôle à jouer : il y aura des secrétaires, des présidents et ils ont une vraie implication au niveau institutionnel. » (RPHE5, 145-152)

Nous revenons plus en détail sur ce dispositif de formation dans la thématique « Dispositifs au service de la compétence organisationnelle dans sa globalité ».

4.1.5 L'identité professionnelle élargie

Nos résultats mettent en avant un travail formel et informel sur le développement de l'identité professionnelle. Elle est notamment soutenue par des UE dédiées, dispositifs formels, expériences de terrain et une réflexivité accompagnée. Si la majorité des HE intègrent des pratiques pour soutenir le développement de cette dimension, d'autres restent plus en retrait ou la travaillent de manière plus fragmentée. Nous visons ici à mettre en lumière les dispositifs, outils, pratiques (communs ou divergents) et les temporalités.

Accompagnement par des UE dédiées, intégrant des outils réflexifs

Trois HE (**HE2**, **HE4**, **HE5**) sur les quatre investiguées font mention explicite d'UE spécifiques contribuant au développement d'une identité professionnelle élargie. Elles intègrent dans leur curriculum des **UE portant sur l'identité** enseignante, avec la présence d'**outils réflexifs** pour amener le futur enseignant à structurer et consigner ses prises de recul réflexif. Si l'objectif général est de travailler sur les représentations des étudiants et de développer leur vision de l'enseignant qu'ils souhaitent devenir, les orientations et temporalités varient quelque peu d'une HE à l'autre.

Les **HE2** et **HE5** comprennent une UE dédiée à l'identité professionnelle en début et en fin de cursus. En **HE2**, l'UE « Identité » en bloc 1 amène les étudiants à prendre

conscience de leurs représentations implicites, à analyser stéréotypes et préjugés liés au métier, et à réfléchir à l'enseignant qu'ils souhaitent devenir. Des contenus sont dispensés et un **carnet de bord** permet de documenter cette construction identitaire. L'ambition est d'explicitier ce qui constitue une **culture professionnelle commune**, à travers discussions et réflexions sur les expériences des uns et des autres, et sur les valeurs qui guident leurs actions et celles des professionnels rencontrés. En complément, des séminaires du SAR sur l'approche orientante interrogent la question: « *Qu'est-ce qu'être enseignant ? (soi comme enseignant)* » (RPHE2, 442).

En **HE5**, l'UE « Posture enseignante » en bloc 1 repose sur une démarche expérientielle retranscrite dans un **e-portfolio**, alternant entre quatre types d'activités : récits d'expériences et de ressentis, observation et analyse, conceptualisation, transfert, voire expérimentation. Les contenus sont organisés en trois axes : identité et communication, mon identité d'étudiant, mon identité d'enseignant. Par ailleurs, un autre dispositif en parallèle, le **carnet de développement professionnel**, traite éventuellement de l'identité élargie à travers les questions posées.

« ils travaillent un peu leur vision du métier d'enseignant et l'enseignant qu'ils veulent [être], développer "c'est quoi être enseignant ?" [...] ces éléments-là sont repris à travers leur carnet de développement professionnel [...] dans les questions qu'on leur pose, dans les analyses qu'ils doivent faire. » (RPHE5, 968-972)

Ces deux HE ne mentionnent pas d'UE identitaire spécifique dans les blocs intermédiaires, mais prévoient une UE « **projet professionnel** » en **M1** (universitaire pour la HE2), comme opportunité de travailler l'identité élargie, bien que les balises restent à préciser. La **HE2** conçoit cette UE comme un espace pour que l'étudiant « *se questionner sur son parcours de formation et sur son futur métier et donc d'identifier d'éventuels besoins de formations complémentaires ou de zones d'intérêt* » (RPHE2, 459-460), dans une approche personnalisée construite dans une zone d'interface entre « *les étudiants, la formation et le début de carrière* » (RPHE2, 469). La **HE5** parle d'un temps de métaréflexion sur le parcours de formation et le carnet de développement professionnel, permettant d'aborder pleinement l'identité élargie, et de cerner les contours de leur projet pour les premières années dans le métier.

« ce serait de pouvoir revenir de manière un peu métaréflexive sur l'ensemble de leur parcours de formation et de leur carnet de développement professionnel pour quelque part, construire le projet qu'ils veulent mettre en œuvre durant les quatre ou cinq premières années après leur diplôme [...] : "en tant qu'enseignant, ce que je veux faire, vers quoi je veux me développer, etc." Et donc ce serait peut-être l'occasion de réaborder en tout cas ces dimensions de l'identité élargie de l'enseignant de dire "Tiens, comment est-ce que je me vois au sein de ma future école, tant en classe que hors de la classe?" » (980-986)

Cette UE viserait alors à permettre aux étudiants de faire le point sur l'ensemble de leur parcours, notamment en ce qui concerne son identité enseignante dans et en dehors de la classe, avec la visée de remettre en perspective toute la formation pour permettre une intégration réelle dans le milieu professionnel et l'école, en faveur de la rétention dans le métier.

La **HE4** se différencie à quatre niveaux : une UE « identité professionnelle » est intégrée à chaque bloc ; elles sont communes aux trois sections ; le travail sur l'identité évolue progressivement, d'une identité centrée sur soi et ses représentations du métier vers une identité élargie incluant les missions externes à la classe ; et elles intègrent la réalisation d'**un portfolio unique qui suivra l'étudiant durant tout le bachelier**. Ces UE visent à renforcer les liens entre les UE ressources et la pratique professionnelle afin de donner du sens à l'expérience de terrain. Il s'agit d'un temps de formation à la continuité par l'utilisation d'un outil réflexif (portfolio). Elles sont rythmées par des exposés théoriques, séminaires, ateliers de formation professionnelle, mises en situation, ainsi que des rencontres et échanges en intersections et/ou interblochs. Elles favorisent ainsi une logique de parrainage et l'analyse réflexive. En bloc 1, les contenus portent sur la question « Qui je suis ? » : « Valeurs ? Représentations du métier ? Quel enseignant veux-je devenir ? Quelles sont mes motivations ? Pourquoi l'enseignement ? Pourquoi cette section (S1, S2, S3) ? ». Ils incluent la rencontre d'étudiants des trois départements (via la mixité des groupes de séminaire), le contact avec le monde scolaire (via les stages), et des liens avec le développement personnel. En bloc 2, les thématiques se centrent sur la dimension méso : les compétences de l'enseignant et ses missions externes à la classe (réunion de parents, concertation, surveillance récréation, étude, classe verte...) ; et les acteurs sociaux plus larges et des rôles complémentaires de chacun (PMS, directions, ASBL diverses, associations de parents...). Des cours théoriques, séminaires et échanges interblochs sont prévus. Ces unités d'enseignement sont nouvellement créées ; leur mise en application effective reste à observer.

« ça va commencer maintenant. [...] Je peux pas te dire que je l'ai déjà vécu vu que ça vient d'être créé. Donc tu vois, ça a été pensé sur papier depuis trois ou quatre ans, mais c'est maintenant que les gens rentrent en action et donc je n'ai jamais encore eu d'écho de ce cours » (RPHE4, 676-679)

Intensification de l'accompagnement de stage au travers d'un axe réflexif

Nos résultats mettent en avant deux leviers d'accompagnement de l'identité professionnelle élargie en lien avec l'expérience pratique : **l'analyse réflexive** qui accompagne le stage ainsi que **l'entretien réflexif** en supervision de stage.

D’abord, concernant **l’analyse réflexive accompagnant le stage**, les **HE3** et **HE5**, qui, rappelons-le, ont fait du premier stage du cursus une découverte du contexte institutionnel du métier, intègrent cette dimension dans leur dispositif de formation. L’analyse réflexive y émerge comme un outil structurant, soutenant le développement de l’identité professionnelle élargie des futurs enseignants, en lien étroit avec les expériences de stage.

À la **HE3**, l’UE « *Se préparer à la profession* » introduit un **portfolio professionnel** dans lequel les étudiants confrontent explicitement leurs représentations du métier aux prescrits légaux et aux attentes sociétales (motivations à entrer en formation, représentation initiale du métier, enseignant qu’ils souhaitent devenir), afin de faire émerger, déconstruire et reconstruire ces représentations, à la lumière de la recherche, des théories sur l’enseignant-professionnel, des prescrits, des valeurs liées à l’évolution de la société, et de la déontologie du métier. Des liens sont établis avec les stages de bloc 1¹⁶, et séminaires de première.

La **HE5** généralise l’analyse réflexive sur l’ensemble du cursus, l’envisageant comme un outil central dans le développement de l’identité professionnelle. Avec la RFIE, la HE5 place la réflexivité au cœur du dispositif de formation. Dès la première année, les observations de stage s’accompagnent d’un **carnet de développement professionnel**, avec grilles à compléter et temps d’écriture réflexive encadrés lors de séminaires, faisant de l’analyse réflexive un outil d’exploitation des expériences de stage, notamment sur le plan méso : « *c’est comme ça qu’on voit les choses au niveau de cette observation de la vie scolaire* » (RPHE5, 252). Cette démarche s’inscrit dans une progression quadriennale : description fidèle (B1), analyse des causes (B2), théorisation et mobilisation de savoirs de la recherche (B3), transformation des pratiques (M1). Les séminaires de bloc 1 mobilisent une variété d’outils (grilles d’observation, journaux de bord, dossiers de présentation), articulés dans une logique de protocole d’analyse rigoureux. La visée est de développer l’identité professionnelle des étudiants et favoriser une insertion professionnelle réussie, en les outillant à analyser et ajuster leur posture professionnelle au regard des exigences du métier.

Ensuite, les **entretiens réflexifs en supervision de stage** émergent au sein de deux HE (**HE2** et **HE5**) comme un levier pour intégrer les compétences élargies du métier.

¹⁶ « Découvrir mon contexte professionnel »

À la **HE2**, l'étudiant est suivi par un enseignant référent en première année, puis par un superviseur à partir de la deuxième. Celui-ci le rencontre avant le stage, et dès la B2, se rend aussi sur le terrain. Après le stage, **un bilan est mené sous forme d'entretien réflexif**, auquel s'ajoute la participation de ce formateur au conseil d'évaluation chargé d'apprécier l'ensemble des compétences professionnelles. Ces entretiens permettent d'aborder les compétences au-delà de l'enseignement en classe: *« Il y a d'autres compétences [en dehors de faire la classe] et donc elles sont abordées lors de ces entretiens et des conseils d'évaluation. »* (RPHE2, 613-614)

A la **HE5**, dans le cadre du renforcement de l'accompagnement de stage avec la RFIE, le rôle traditionnel du superviseur de stage évoluant vers celui de *« coach, accompagnateur de stage »* (RPHE5, 463), **« un débriefing à chaud »** (RPHE5, 464), inspiré des travaux de Sophie Baijot, a été mis en place. Les sujets abordés durant ces débriefings à chaud sont amenés par l'étudiant.

« l'esprit de ce type de débriefing, c'est vraiment l'étudiant qui amène ses pratiques et donc il doit amener ses problématiques de classe pour recevoir de l'aide, du soutien, des conseils de l'accompagnateur. » (RPHE5, 491-493)

Ces débriefings à chaud se clôturent par un moment de feedback où *« le superviseur peut apporter des éléments de feedback, si l'étudiant ne l'a pas apporté, ne l'a pas soulevé dans la première partie. »* (RPHE5, 499-500) Si les dimensions de la compétence organisationnelle ne sont pas systématiquement sujettes à échange, la collaboration et l'intégration dans l'équipe éducative faisant partie des critères d'évaluation du stage, ces aspects peuvent alors être abordés à la fois par l'étudiant et par le superviseur lors du feedback (RPHE5, 504-506). Ce débriefing à chaud est suivi par un *« débriefing à froid »* (RPHE5, 475), en fin de stage où *« l'accompagnateur fait un peu la synthèse du regard réflexif de l'étudiant, du rapport du maître de stage, de son rapport de visite de stage »* et ensuite rencontre à nouveau l'étudiant pour discuter *« des points forts et des points faibles de l'étudiant et ce qu'il peut mettre en place pour s'améliorer ou en tout cas les points de vigilance à avoir pour le stage suivant. »* (RPHE5, 475-479)

Curriculum informel et apprentissages implicites

La RFIE a entraîné de nombreux changements dans les pratiques. Si nos résultats ont mis en évidence un travail formel sur les dimensions de collaboration et de littératie organisationnelle, ils tendent également à révéler l'existence d'un curriculum informel : l'ensemble des apprentissages et influences acquis en dehors des cours et contenus explicitement prévus. En ce sens, la dimension identitaire semble faire l'objet d'un

développement implicite. L'analyse des fiches montre que plusieurs UE, orientées formellement vers la collaboration ou la littérature organisationnelle, offrent aux étudiants des occasions de conscientiser leur rôle au sein de la classe et de l'école, en percevant la complémentarité des fonctions enseignantes. Cette hypothèse est appuyée par plusieurs constats : le développement progressif de la compétence organisationnelle dès le début du cursus, son articulation avec les autres compétences, l'unicité du métier portée par les dispositifs de travail (collaboration en intersection), le travail sur la dimension méso (cours, AFP, stage), soutenu par l'axe réflexif.

La **HE2** confirme cette lecture en soulignant que l'expérience de stage, et les consignes qui y sont associées, participent à façonner la représentation que les étudiants se font du métier.

« Si on demande à un étudiant d'aller en stage et de ne faire que donner cours, bah pour lui, sa représentation du métier, un enseignant ça donne cours. Maintenant si on lui demande d'aller en stage et de donner cours, mais aussi de se renseigner sur l'école, d'assister à une réunion de parents, il va voir bah tiens un enseignant, il fait aussi d'autres choses, et on attend de moi que j'y participe [...] si ça fait partie de mon stage, bah ça fait partie de moi, de mon identité professionnelle. » (RPHE2, 424-429)

En outre, l'unicité du métier a poussé à la présence d'UE communes aux différentes sections, et ce dès l'entrée en formation. Cet axe se retrouve notamment dans les stages, via des observations croisées en intersection. Cette organisation favorise une phase de sensibilisation des étudiants à d'autres contextes éducatifs et leur offre la possibilité de se réorienter assez tôt dans la formation.

« vu qu'on veut travailler l'unicité du métier, et beh en fait, si tu es inscrit en section 2, tu vas devoir te mettre en binôme avec quelqu'un d'autre et aller faire une journée d'observation en préscolaire et une journée d'observation en secondaire. » (RPHE4, 252-255)
« T'es obligé d'aller observer autre chose que ta section. Et ça, c'est au premier quadri. Comme ça, si en janvier tu dis ok, j'ai été observer en primaire et moi je suis en préscolaire et en fait non, c'est là que je veux aller. En fait, tu vas pouvoir te réorienter. » (RPHE4, 256-258).

Enfin, en **HE4**, à partir du deuxième bloc, les étudiants ont l'occasion d'expérimenter des classes de dépaysement, une opportunité pour eux de développer leur compréhension du métier et de rencontrer l'école. Certains peuvent ensuite témoigner de leur expérience à leurs pairs, mais cela reste informel, ces expériences n'étant pas inscrites officiellement dans le cursus.

« pour te dire à l'extérieur de la classe, nos étudiants sont sollicités à partir de la B2 et même avec la B3 aussi pour partir en classe verte et en classe de neige [...] Donc on a pas mal d'étudiants qui rencontrent l'école aussi via les classes vertes et les classes de neige. » (RPHE4, 686-692)

Former au cœur du métier, ouvrir vers l'élargissement : une continuité entre formation initiale et continue

Une haute école sur les quatre envisage l'identité professionnelle élargie dans une perspective de développement en formation initiale et en formation continue. Le cœur de la formation étant l'apprentissage en classe, l'objectif de la **HE5** est alors de former des professionnels compétents pour ce cœur de métier, tout en les sensibilisant et les outillant pour les autres dimensions (collaboration avec acteurs internes et externes, coenseignement, vie de l'école), qu'ils approfondiront en formation continue.

« le cœur du métier reste quand même [...] d'être devant sa classe [...] Notre formation, elle prend vraiment ça en compte au travers des stages : de vraiment mettre l'étudiant au cœur du métier, de l'apprentissage, mais sans perdre de vue que toute cette dimension, cet élargissement du métier existe. Et donc on lui donne les outils pour ouvrir par la suite par lui-même toutes ses portes et d'élargir son métier d'enseignant. » (RPHE5, 1004-1010)

Dans cette optique, l'UE de projet personnel envisagé en M1 « permettrait à l'étudiant de sortir quelque part de [la] formation en étant confiant dans ses capacités en tant qu'enseignant en classe et avec tous les outils nécessaires et une vision claire du métier pour pouvoir élargir son identité une fois rentré dans le métier. » (RPHE5, 1010-1013)

4.1.6. Dispositifs au service de la compétence organisationnelle dans sa globalité

Ayant jusqu'ici présenté des dispositifs de formation pour chacune des dimensions de la compétence organisationnelle, nos résultats ont également mis en évidence certains dispositifs contribuant à cette compétence dans sa globalité. Qu'ils soient formels ou informels, ces dispositifs offrent un espace d'expérience concret où les dimensions ne sont pas abordées isolément, mais vécues de façon articulée, dans une logique transversale. Ils participent ainsi à faire exister la compétence organisationnelle comme un tout intégré, plutôt qu'une addition de compétences fragmentées. Cette tendance est particulièrement observable en **HE2**, et plus encore en **HE4**.¹⁷

La pédagogie institutionnelle : les conseils de classe/conseils démocratiques

Une première pratique tire ses fondements de la **pédagogie institutionnelle**, avec l'implication des étudiants dans des collectifs tels que les conseils de classe ou les

¹⁷ Pour les HE3 et HE5, les responsables de programme n'ayant pas préparé l'entretien, certaines pratiques similaires à celles des HE2 et HE4 ont pu ne pas être mentionnées. L'absence de données sur des dispositifs intégrant les trois dimensions de la compétence organisationnelle ne signifie donc pas leur inexistence, mais peut résulter d'un manque d'explicitation. Cette limite doit être prise en compte dans l'interprétation des résultats.

conseils des délégués, contribuant par-là aux différentes dimensions de la compétence organisationnelle.

« on organise des conseils de classe, des conseils de délégués, dans une vision de pédagogie institutionnelle. [...] ça pouvait toucher aux différentes dimensions ... [...] de collaboration : comment on cherche ensemble des solutions, comment on les met en œuvre, comment on réfléchit... Comment on comprend l'institution, ici l'institution haute école, mais en transposition en l'institution école fondamentale. Et comme enseignant : bah un enseignant, le conseil de classe donc par isomorphisme, voilà comment ils vont devoir gérer des conseils de classe » (RPHE2, 258-262)

Toujours inspirée de la pédagogie institutionnelle, la **HE4** pousse le dispositif plus loin en transformant les conseils de classe en conseils démocratiques, élargissant ainsi la compétence organisationnelle à une compétence « *culturelle, démocratique et institutionnelle* » (RPHE4, 137). Cette approche permet aux étudiants de se situer dans un espace-temps élargi, au-delà de la classe : « [...] *littéralement : moi dans mon environnement, dans mon espace-temps c'est ce qui va grandir en dehors de ma classe, dans une institution et au regard des autres professionnels et de la société.* » (RPHE4, 132-134). Concrètement, en bloc 1, les étudiants participent activement à des « *conseils démocratiques* » : « *ils ont un rôle à jouer : il y aura des secrétaires, des présidents et ils ont une vraie implication au niveau institutionnel.* » (RPHE4, 151-152). Ils sont invités à « *gérer les questions et les problématiques qu'ils ont, non pas individuellement, mais par rapport à la classe ou par rapport à leur programme de cours* » (153-154), avec « *l'obligation [...] de faire une proposition de solution.* » (RPHE4, 155-157). Organisés 6 à 7 fois par an, ces conseils s'articulent en trois niveaux : conseils par groupes classes ; conseils pédagogiques entre délégués ; et transmission au chef de département. Ce dispositif favorise, l'écoute institutionnelle, l'identification des difficultés et l'ajustement des modalités. Cela s'inscrit dans l'objectif de la HE4 (RPHE4, 191-194) de former des « **CRACS** » : Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires. Les étudiants sont impliqués dans la cogestion de l'institution.

«[...] différentes problématiques au sein de l'institution que ce soit au niveau des bâtiments, que ce soit au niveau organisationnel pour les stages, que ce soit au niveau de la relation entre un professeur et des étudiants, que ce soit dans la gestion des mails [...] (173-176) »

Les deux HE visent un **transfert vers le futur lieu de travail**. La **HE2** privilégie une **stratégie d'explicitation par les formateurs**, qui clarifient les démarches : « *c'est la volonté en tout cas qu'ils puissent voir comment on fait, comment on démarre, quelles règles on se donne, de quoi on parle, de quoi qu'on ne parle pas, comment on parle, comment on ne parle pas* » (RPHE2, 272-273). La **HE4** mise sur un **processus d'isomorphisme**, impliquant progressivement les étudiants dans le fonctionnement institutionnel, de l'encadrement formel à une autonomie croissante sur quatre ans. En bloc 1, les conseils

démocratiques sont encadrés par un professeur de philosophie et une MFP qui est sur le terrain (RPHE4, 209). En bloc 2, un conseil sur deux est autonome, pour que « *[l'étudiant] se rende compte comment être autonome, comment faire la même chose sans [avoir] un prof derrière [soi].* » (RPHE4, 210-212). En bloc 3, le transfert en stage devient obligatoire : « *c'est une obligation de l'essayer en stage. Comment je peux mettre en place dans mon stage ce genre de conseil démocratique ?* » (RPHE4, 214-215). En M1, les étudiants doivent inventer un dispositif complet dans une classe, école (RPHE4, 215-217). Certaines écoles le pratiquant déjà, la HE4 souhaite en faire une exigence pour renforcer la participation étudiante au niveau institutionnel.

« Nous on va l'obliger, c'est que tu vas avoir systématiquement dans une classe, tu vas avoir ça en première primaire ou alors en sixième primaire. Et puis tu vas avoir aussi le conseil des délégués dans chaque classe de primaire, ils vont avoir leur conseil de classe, puis il y aura le conseil des délégués et le conseil des délégués va pouvoir déposer par année un projet et on peut voir si on peut le mettre en place l'année d'après dans l'institution. » (RPHE4, 220-225)

La pédagogie institutionnelle qui inspire ces deux HE se voit alors être une porte d'entre pour favoriser l'implication des étudiants dans la vie organisationnelle, tant au sein de l'institut de formation que par transposition dans la pratique de terrain.

Le carnet d'insertion professionnelle

Un autre dispositif est le **carnet d'insertion professionnelle**, accompagné de « *séminaires pour analyser la socialisation organisationnelle* » (RPHE5, 414), actuellement proposé en bloc 3 et destiné à être intégré dans la réforme. Lié au GREFFE, il accompagne la découverte du fonctionnement de l'école de stage et l'insertion professionnelle. Il n'est pas seulement un outil d'observation : il engage aussi les maîtres de stage et la direction, qui doivent contresigner.

« Il y a un contrat avec la direction, le maître de stage. Donc, tu vois ce fameux carnet d'insertion, c'est pas juste l'étudiant qui va observer. En fait, il va y avoir une contresignature. L'école de stage sait que l'étudiant doit faire différentes tâches. Ils sont mis au courant de ça. » (RPHE4, 509-512)

Ce dispositif accompagne l'insertion professionnelle des étudiants en trois temps : (1) une première période d'observation (premier contact et découverte de l'établissement); (2) pendant le stage (faire la classe et « faire le reste », co-construction d'un dispositif avec le maître de stage) ; (3) après le stage (synthèse de l'expérience et prise de recul sur l'utilité du dispositif pour le métier). Un espace « Journal des découvertes et questionnements vécus ou observés de manière fortuite en dehors de la classe » est intégré dans le dispositif et complété au fil du stage. Le troisième temps, particulièrement innovant, propose une analyse réflexive sur l'intérêt du dispositif lui-

même en tant que formateur, rejoignant ainsi les recommandations liées à l'identité élargie : il invite le futur enseignant à s'engager personnellement tout en questionnant « son projet professionnel et les enjeux identitaires ».

4.1.7 Acteurs responsables du développement de la compétence organisationnelle

Nos données relèvent que le développement de la compétence organisationnelle implique une multitude d'acteurs : responsabilité souvent partagée, rôles spécifiques et degrés d'implication variables selon les hautes écoles. L'analyse croisée des quatre institutions montre que, si toutes reconnaissent cette responsabilité partagée, le degré d'implication, les formes de coordination et les profils mobilisés (psychopédagogues, MFP, didacticiens, formateurs universitaires, terrain) diffèrent selon les contextes.

La responsabilité partagée : un consensus de principe versus des réalités contrastées

Toutes les hautes écoles s'accordent sur le fait que le développement de la compétence organisationnelle n'est pas l'apanage d'un seul acteur, mais relève d'une **responsabilité collective** au sein de l'institution de formation et en collaboration avec le terrain.

«c'est l'ensemble de l'équipe qui porte [la responsabilité] par son projet de cours. [...] c'est pas une responsabilité d'une seule personne. [...] Chaque personne avec sa spécificité permet de construire [...] C'est toutes des pièces du puzzle et le puzzle final d'un enseignant [...] » (RPHE2, 308-313).
« tous les acteurs sont impliqués ou en tout cas [peuvent être impliqués] » (RPHE5, 759)

Malgré la responsabilité partagée, les psychopédagogues (ou pédagogues) émergent comme les acteurs ayant le rôle le plus central et le plus souvent prédominant dans l'encadrement et le développement explicite de la compétence, en particulier via les cours et les dispositifs de stage.

« [...] la psychopédagogue, oui, c'est elle qui s'en occupe. » (RPHE3, 177)
« ce sont plutôt les psychopédagogues qui vont faire partie des groupes de recherche et qui vont lors des stages travailler la compétence organisationnelle par rapport à l'institution. » (RPHE4, 339-341) »

La prédominance d'un profil d'acteur comme le psychopédagogue traduit également la volonté de désigner un « pilote » qui posséderait les compétences nécessaires pour structurer le développement de cette compétence.

« Mais de manière générale, l'organisation, l'observation du terrain ou des choses comme ça, elle est demandée par le psychopédagogue qui a géré en fait l'unité de stage. [...] parce que c'est son boulot et sans doute aussi parce que c'est lui qui a été formé à tout ça et à la motivation par rapport au stage. » (RPHE4, 375-380).
« Mais s'il faut choisir un responsable pour que ça avance, il me semble que c'est plus pertinent que ce soit le pédagogue qui prenne ça en charge. » (RPHE5, 760-762) »

Les maîtres de formation pratique (MFP) sont systématiquement identifiés comme des acteurs clés, valorisés pour leur lien direct avec la réalité du terrain et leur capacité à apporter des exemples concrets : « *Mais en même temps, j'exclurais pas le MFP qui peut venir avec des exemples très concrets en fait, connectés au terrain.* » (RPHE5, 760-762) La HE5 souligne également la plus-value de ce profil considéré comme plus légitime auprès des étudiants.

« on sait par ailleurs que quand un MFP dit ça se passe comme ça sur le terrain, il est parfois mieux entendu que le pédagogue, même si le pédagogue dit exactement la même chose. Il y a parfois cette image du pédagogue en haute école qui est déconnecté du terrain. » (RPHE5, 763-765)

Concernant l'implication des didacticiens dans le développement de la compétence organisationnelle, elle apparaît plus nuancée et moins directe que celle des psychopédagogues. Les données indiquent une faible implication institutionnelle, souvent indirecte ou spécifique (travaux de groupe, projets collectifs). La HE3 souligne qu'ils « *ne s'occupent pas du tout de ça. [Ils] s'occupent vraiment de [leur] discipline* » (RPHE3, 401). La HE4 nuance en disant qu'ils contribuent le moins à la compétence organisationnelle par rapport à l'institution, leur rôle étant davantage centré sur l'organisationnelle par rapport à leur cours (planification, gestion de classe) plutôt qu'à l'institution et le travail avec ses pairs (RPHE4, 341-347).

Enfin, nos données font émerger de nouveaux profils : les professeurs universitaires, impliqués dans les apports théoriques plus larges sur le métier d'enseignant et sa contextualisation, même si un manque de lien entre ces cours et les apprentissages de la HE est souligné (nous reviendrons sur ce point plus tard).

« Alors il y a toute une série de cours donnés par l'UCL. Alors j'imagine qu'à l'intérieur de ses cours, il y a également des pistes. Voilà, moi je contrôle pas les cours de mes collègues donc je ne sais pas » (RPHE3, 177-180)

En somme, malgré une responsabilité collective largement reconnue, les données révèlent des écarts notables dans l'implication effective des profils de formateurs : certains s'en saisissent concrètement, d'autres y contribuent de façon plus ponctuelle ou périphérique. Toutefois, la réorganisation des programmes et l'émergence de nouveaux dispositifs (projets, UE collectives/décloisonnées...) invitent à déplacer la focale des profils vers les contextes de formation : et si le développement de la compétence organisationnelle dépendait moins de « qui » la porte que des lieux, rôles et dispositifs dans lesquels les formateurs s'inscrivent ?

Le développement de la compétence : moins une affaire de profils que de contextes/lieux ? Des dispositifs facilitateurs

Les données soulignent l'importance des contextes qui favorisent l'implication, directe ou indirecte, des formateurs, indépendamment de leur profil. Référent d'école, superviseur de stage ou impliqué dans des UE transversales/décloisonnées, le formateur incarne cette responsabilité de développer la compétence organisationnelle, qu'il soit didacticien, MFP ou psychopédagogue.

« Donc il y a la grosse unité stage de deuxième. [...] on a donné des heures à des gens pour qu'ils deviennent des référents. Donc on a un professeur qui va devenir référent d'une école, qui va aller dans l'école, il va expliquer c'est quoi nos stages, c'est quoi la réforme, comment se passe le stage dans la réforme. Donc lui, il va faire le lien entre la haute école, mais ça c'est pas forcément un psychopédagogue. Ça, ça peut être un didacticien. » (RPHE4, 364-372)

Dans cette perspective, le rôle du superviseur de stage est particulièrement mis en avant, suite à l'évolution induite par la RFIE. Il s'implique notamment à travers un travail réflexif sur l'expérience de terrain, amenant l'étudiant à adopter une posture réflexive sur ses pratiques et les compétences à développer (RPHE5, 457-463 ; RPHE2, RPHE3, RPHE4). Par ailleurs, les données (HE2, 347-358 ; HE4, 554-557) montrent que l'implication dans des groupes de recherche (GREFFE, GC7, autres collectifs) constitue un facteur transversal : indépendamment du profil, les formateurs investis dans ces groupes s'approprient davantage les enjeux de la compétence organisationnelle et la mobilisent plus explicitement dans leur accompagnement.

Le partenariat avec le terrain

L'implication des acteurs sur le lieu de stage est fondamentale, car c'est là que la compétence organisationnelle est mise en pratique et observée. Sur le terrain, il y a notamment le rôle clé des maîtres de stage, mais également des directeurs d'école.

« Le maître de stage, bien entendu, puisque l'étudiant doit faire une série d'observations, répondre à une série de questions. [...] Il y a également les directeurs d'école aussi, puisque qu'ils doivent aller interroger les directeurs d'école. [...] c'est la direction qui peut, ou le maître de stage qui peut dire "ben tiens, dans ma classe, il y a telle personne qui vient, ce serait intéressant que tu rencontres nos rencontres". » (RPHE3, 408-415)

Cependant, le partenariat avec le terrain implique un équilibre délicat entre les exigences de formation et le respect du lieu d'accueil, nécessitant alors d'être attentif à leurs retours sur la manière de développer cette compétence en stage.

« c'est sûr que par des consignes de stage, si l'étudiant on lui demande d'observer le méso [...], forcément, on impose quelque part à l'école de stage de laisser l'étudiant faire ça. Maintenant, il faudra qu'on soit attentif à leurs retours sur la manière de faire [les dispositifs mis en place]. » (RPHE2, 491-494).

La haute école ayant alors « un rôle [...] d'insuffler certaines choses, mais aussi d'écouter ce qui remonte du terrain [...] » (RPHE2, 501-502). Dans cette optique, la plus-value est

soulignée pour la formation de bénéficiaire de l'expérience des MFP, qui, bien que n'étant pas à temps plein dans la haute école, participent aux réunions dans la RFIE et sont présentés comme des « *collègues très impliqués qui ont à cœur de partager leur expérience de terrain et d'amener ce point de vue là dans le programme.* » (RPHE2, 504-505)

4.1.8 Évaluation de la compétence organisationnelle

Thématique moins centrale de notre étude, les constats issus de l'analyse inter-cas montrent néanmoins une forte variabilité entre hautes écoles dans l'évaluation de la compétence organisationnelle, tant au niveau des modalités que des dimensions évaluées. Certaines le sont explicitement, d'autres restent implicites ou absentes. Les contextes/lieux et acteurs impliqués varient également.

L'évaluation en institut de formation : les UE spécifiques et outils réflexifs comme leviers

Nos données montrent que les UE dédiées à certaines dimensions de la compétence organisationnelle intègrent une évaluation explicite.

Pour la littératie organisationnelle, comprise comme une compréhension fine de l'organisation scolaire et du système éducatif, une évaluation est effectuée via les UE universitaires ou théoriques dans toutes les institutions, bien que nous n'ayons pas eu accès aux contenus. En **HE2**, la collaboration professionnelle fait l'objet d'une évaluation plutôt explicite tout au long du cursus, notamment dans les UE « Construire et mettre en œuvre un projet », portant sur l'implication des étudiants dans différentes activités (cours, SAR, terrain, accompagnements) et sur un dossier réflexif construit pas à pas durant le projet. À noter qu'une posture professionnelle non adaptée peut entraîner l'arrêt du projet et/ou un échec. Cette UE évalue ainsi des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans l'acquisition de la compétence à collaborer. Concernant l'identité élargie, les HE ayant des UE dédiées évoquent aussi les outils réflexifs comme dispositifs d'évaluation. Deux tensions émergent : la temporalité et la nature de ce qui est évalué. En **HE2**, l'identité est principalement évaluée en B1 dans l'UE « identité », via un carnet de bord regroupant les productions écrites, et potentiellement en M1 à travers le projet professionnel s'il intègre une dimension explicite sur le rôle élargi de l'enseignant. En **HE4**, le portfolio d'identité professionnelle, qui suit les étudiants de manière évolutive sur les trois premiers blocs, pourrait être un outil d'évaluation. L'objectif est de développer l'identité professionnelle à différents niveaux (in, out et inter). Ainsi, si la HE4 se distingue par une évaluation progressive,

elle diverge de la HE2 sur le contenu de l'évaluation : porte-t-elle sur la réalisation du portfolio ou sur l'acquisition des compétences liées ? La HE4 indique qu'une évaluation de la compétence organisationnelle se fait notamment dans les rapports de stage, consistant à vérifier si l'étudiant a réalisé le dispositif prévu.

« ça il faudrait demander aux profs, mais est-ce que la façon dont ils vont évaluer le portfolio, c'est est-ce qu'ils [les étudiants] ont fait leur portfolio ou est-ce qu'ils rencontrent les compétences demandées du portfolio [en fonction des AAS notamment qui sont notifiés] ? Je ne sais pas. » (RPHE4, 750-752)

Une évaluation généralement intégrée aux évaluations de stage

Trois hautes écoles sur quatre identifient le stage comme le moment le plus propice pour évaluer la compétence organisationnelle. Si toutes convergent sur des critères liés à l'intégration de l'étudiant dans l'école de stage, des divergences apparaissent quant à la temporalité (ponctuelle ou progressive) et aux acteurs impliqués. La **HE3**, par exemple, saisit le premier stage (bloc 1) de découverte du métier comme occasion d'évaluer l'intégration dans l'école, critère pris en compte à la fois par le terrain et la haute école.

« Le stage en première [...] qui est vraiment la découverte de l'institution [...] prépare vraiment [à la compétence organisationnelle], je pense. [Après] ça, on évalue l'intégration de nos étudiants [dans leur école de stage]. » (RPHE3, 225-227)

Durant le stage, l'étudiant fait compléter un document d'évaluation par le maître de stage, la direction et les enseignants observés. En haute école, l'évaluation repose sur le rapport d'observation, l'analyse réflexive et une comparaison avec les pairs, en tenant compte des retours du terrain. La correction est assurée par la psychopédagogue.

Nos données, n'ayant pas permis d'identifier d'autres moments d'évaluation, tendent à identifier cette évaluation comme ponctuelle et spécifique au premier stage.

A contrario, les **HE2** et **HE5** ont posé le choix d'une évaluation sur tout le cursus, dans une logique spiralaire. Plus précisément, en **HE2**, la compétence organisationnelle, dans ses trois dimensions, est évaluée via une grille/guide de stage adressé au maître de stage, au visiteur et à l'étudiant. Cette grille, révisable chaque année, intègre les compétences attendues d'un enseignant débutant et les compétences réflexives à maîtriser en fin de formation : « 1. Agir professionnellement ; 2. Maîtriser la langue et communiquer ; 3. S'intégrer dans l'école de stage ; 4. Préparer et planifier ; 5. Piloter des situations d'apprentissage ; 6. Gérer le groupe ; 7. Être réflexif » (RPHE2, 632-335). L'identité élargie y est moins explicitement évaluée, tandis que la littératie organisationnelle et la collaboration apparaissent clairement dans la compétence 3 : du

niveau 1 (bloc 1), s'informer sur l'école, prendre contact avec les partenaires directs, à la M1, où il est attendu que l'étudiant prenne en charge des tâches hors classe et collabore avec l'équipe éducative. La collaboration est aussi présente dans la compétence 5, via les situations d'apprentissage où, en M1, une collaboration avec des externes peut être attendue. Dans la compétence 2, la communication (orale, non verbale) est évaluée en B3 et M1 vis-à-vis des élèves, pairs et parents. La littératie organisationnelle apparaît également dans la compétence où il est attendu du stagiaire *qu'il se réfère adéquatement aux programmes en vigueur, se responsabilise par rapport aux règles de vie des lieux de formation (école de stage et institut de formation), participe à l'enseignement des tâches propres à la profession, communique de manière professionnelle et nuancée avec les différents acteurs, respecte les aspects confidentiels de la profession (RGPD), adopte la juste distance entre adultes.*

La **HE5** adopte une approche comparable en évaluant l'intégration de l'étudiant dans l'école, mais, contrairement aux deux HE précédentes, elle place le maître de stage au centre de cette évaluation. La dimension « méso », autrement dit l'intégration dans l'école, est principalement évaluée par le maître de stage à travers les rapports de stage, qui incluent des critères explicites. Cette responsabilité lui revient, car il est considéré comme le seul à pouvoir observer l'étudiant de manière continue en dehors de la classe. Ainsi, ces critères liés davantage à l'aspect méso sont intégrés exclusivement dans le rapport du maître de stage.

« Il y a toute une série d'éléments que le superviseur ne peut pas voir parce qu'il n'est pas 24 h sur 24 en classe. Et donc il faut faire confiance aux maîtres de stage. » (RPHE5, 572-574)
 « On a un peu changé notre fusil d'épaule, et ces critères-là sont mis exclusivement dans le rapport du maître de stage [...] puisque c'est [le maître de stage] qui est le mieux placé pour et c'est lui qui voit l'étudiant en dehors de la classe. [...] On a retravaillé les grilles d'observation » (RPHE5, 519-526)

Si certains collègues remettent en question la fiabilité des évaluations des maîtres, « *la question du professionnalisme des maîtres de stage est assez rapidement évacuée* » (RPHE5, 579) : « *En dehors du fait qu'ils ont une formation pour devenir maîtres de stage, ce sont des enseignants et donc ils ont été formés à l'évaluation* » (RPHE5, 579-580)

Comme en HE2, le dispositif d'évaluation de la HE5 est intégré à chaque bloc et suit une logique spiralaire, avec un enrichissement progressif des critères. Le maître de stage utilise une grille évolutive. La première compétence évaluée est « savoir être dans le contexte scolaire » (RPHE5, 588), via des critères fermés (oui/non) portant sur : « *est-ce qu'il a pris contact en amont avec le maître de stage ? [...] se présente à la direction ? [...] ponctualité ? [...] soumet ses préparations ? [...] respecte l'équipe éducative, les élèves, les informations confidentielles.* » (RPHE5, 590-594).

La deuxième compétence, « *travailler en équipe et collaborer* » (RPHE5, 596), est évaluée dès la première année à partir de la proactivité : « *explique-t-il ses attentes ? [...] prend des notes ? [...] pose des questions ? [...] prend des initiatives adaptées ? [...] recherche le dialogue avec l'équipe ?* » (RPHE5, 596-599). En deuxième année, un critère supplémentaire apparaît : « *est-ce qu'il est actif en dehors de la classe ?* » (RPHE5, 603), avec des précisions : « *surveillances, intégration dans la vie de l'école, participation aux concertations, journées pédagogiques, etc.* » (RPHE5, 600-602). Les critères de la troisième année restent à définir.

La HE5 se distingue par l'attribution ciblée des critères : certains sont réservés au maître de stage, d'autres à l'accompagnateur, selon leur légitimité. Un moment de synthèse permet à l'accompagnateur, à partir du rapport du maître de stage, du carnet de bord de l'étudiant et de ses propres observations, de rédiger un document de synthèse. Ce document sert de base au débriefing à froid, dans une logique de co-construction, permettant d'ajuster certains éléments (pistes, conseils).

« On a un document qui va synthétiser l'avis du maître de stage, le regard réflexif de l'étudiant et l'avis de l'accompagnateur. Et donc, comme ces éléments sont disparates dans les différents rapports, on a à un moment donné un document qui fait la jonction avec tout et qui permet d'avoir une vue d'ensemble du profil de l'étudiant sur l'ensemble des compétences de stage. » (RPHE5, 535-539)

Par ailleurs, cette démarche peut évoluer à l'avenir vers une réalisation de la synthèse par l'étudiant lui-même pour favoriser son apprentissage sur ses forces et points de vigilance et permettre cet aspect réflexif.

Des zones d'ombre sur la finalité de l'évaluation

Certaines HE s'interrogent sur la nature de l'évaluation de la compétence organisationnelle. Plus largement, la HE4 questionne la pertinence d'une évaluation formelle :

« En fait [les enseignants] vont évaluer que c'est fait. Maintenant, est-ce qu'on a acquis des compétences organisationnelles ? Je ne sais pas. Je ne sais pas à quel endroit on évalue les compétences organisationnelles. [...] J'ai l'impression qu'on sensibilise à ça, mais est-ce qu'on DEVELOPPE des compétences organisationnelles ? En fait, je ne sais pas... si par l'observation, on considère qu'ils vont les développer tout seul » (RPHE4, 715-723)

Cette incertitude semble refléter un manque de consensus sur les critères ou finalités de l'évaluation : s'agit-il de sensibilisation, de développement ou d'acquisition de compétences ?

L'évaluation de la dimension méso, ou de littératie organisationnelle, en institut de formation, soulève particulièrement des questions de pertinence, notamment pour les

HE2 et HE4. Celles-ci considèrent que l'objectif est surtout de permettre aux étudiants de découvrir et vivre cette dimension sur le terrain. L'évaluation reste en réflexion et constitue un réel défi.

«C'est plutôt de pouvoir... Qu'ils le fassent réellement. S'ils ne le font pas, évidemment, ça va poser souci au niveau de l'évaluation. » (RPHE2, 395-398).
 «En bloc 2, ils travaillent [le méso] [...] bah d'ailleurs c'est la première année, mes collègues vont devoir le réfléchir comment ou si ils vont l'évaluer.» (RPHE2, 641)
 « [...] D'abord, il y a peut-être une démarche, tu vois, de rencontre [...], mais est-ce qu'à un moment donné, il y a un moment de structuration ? Bonne question. [...] Mais en fait, tu sais quoi ? Je ne sais même pas comment est-ce qu'on pourrait évaluer ça. Je ne sais pas comment on évalue ça en fait. » (RPHE4, 726-738)

La **HE2** nuance en disant que si en bloc 2, il pourrait y avoir des questions plutôt formelles sur la compréhension de ce qu'est méso lors des examens puisqu'ils auront observé et vécu des tâches « méso », l'idée principale reste de leur permettre d'entrer progressivement « *dans un processus de compréhension de l'école qui ne se construit pas du jour au lendemain* (RPHE2, 401-402) », nécessitant alors un apprentissage progressif. Cela amène à envisager la compétence organisationnelle comme un processus en construction, plutôt qu'un savoir ou un geste professionnel que l'on pourrait considérer comme acquis à un moment T de la formation. Cette perspective engage une logique de progressivité, à la fois dans les expériences formatives vécues par l'étudiant et dans les attendus de l'évaluation.

4.1.9 Former en contexte de réforme

L'analyse transversale des quatre rapports (**HE2, HE3, HE4, HE5**) révèle une période de transformation profonde et complexe au sein des hautes écoles, marquée par la mise en œuvre de la réforme. Cette réforme invite à une refonte de l'entièreté du programme de formation, avec des objectifs ambitieux pour le développement des compétences des futurs enseignants, notamment la compétence organisationnelle. Cependant, toutes les hautes écoles sont confrontées à des défis communs et des réalités de terrain qui tempèrent l'enthousiasme initial.

Un processus de transformation continu et complexe

La réforme est perçue comme une **occasion d'évaluer et d'ajuster les pratiques** et de rendre la progression des apprentissages plus claire au sein des hautes écoles, notamment au niveau des stages, en permettant un séquençage et un focus sur des aspects spécifiques.

« Alors, au niveau de la Haute école, la progression dans les apprentissages, on la sent... C'est plus clair. [...] Mais au niveau des stages, par exemple [...] On fait des séquences comme ça : cette fois-ci, on ne va regarder que ça; cette fois-ci, on va regarder ça. » (RPHE3, 55-65)

La **HE4**, par exemple, a pu y intégrer explicitement le travail sur la dimension méso et structurer des dispositifs existants comme le carnet d'insertion professionnelle : « *la réforme a donné l'espace pour le faire.* » (RPHE4, 453)

Cependant, la mise en œuvre de la réforme est décrite comme **laborieuse** et **encore en construction**. Elle ne part pas d'une page blanche, ce qui crée une tension entre ce qui doit évoluer, se supprimer et ce qui doit être introduit. Cette transformation demande une réadaptation continuelle et un temps considérable pour la construction des nouveaux blocs.

« même pour le deuxième quadrimestre, on est vraiment en réadaptation continuelle par rapport à ce qu'on vient de vivre. [...] On doit retravailler ça et en fonction de ça, euh, adapter ce qu'on avait prévu [...] en troisième on est encore nulle part. [...] » (RPHE3, 197-210)
 « il y a aussi cette tension, c'est que c'est une réforme de la formation initiale, mais [...] c'est pas comme s'il n'y avait rien avant et qu'on construit à partir de rien. » (RPHE2, 570-572)

Dans un contexte de réforme et de changement où « *les équipes sont quand même soumises à rude épreuve* » (RPHE5, 405), la **HE5** laisse la possibilité de « *pouvoir faire un pas de côté* » (RPHE5, 404) pour éviter un désengagement complet des formateurs de la réforme. Toutes les écoles insistent sur **l'importance de laisser du temps au changement**, car « *on construit pas tout en un jour non plus.* » (RPHE2, 412)

Évolution des dispositifs de stage et développement des compétences

Toutes les hautes écoles rencontrées s'accordent sur l'importance de développer la compétence organisationnelle. À la **HE2**, elle est introduite dès le bloc 1, avec une attention portée à sa progression, à sa mise en lien avec les autres compétences et à la nécessité de « *lui laisser une place dès le bloc 1* » ainsi que de « *faire le point et évaluer* » (RPHE2, 652–653). La **HE4** prévoit aussi d'intégrer cette compétence dans l'évaluation du cursus, soulignant que des ajustements pourront être envisagés par la suite : « *La compétence organisationnelle va rentrer dans notre évaluation* » (RPHE4, 637–640).

La réforme renforce une vision élargie du métier d'enseignant, incluant des tâches organisationnelles et institutionnelles (méso). Cette extension des rôles crée toutefois une tension dans la gestion du temps entre faire la classe et faire le reste : « *Jusqu'où on peut lâcher certains jours de prestation face à la classe pour du coup remplir ces autres facettes ?* » (RPHE2, 559–563)

« [...] Oui, être enseignant, ce n'est pas que faire la classe, mais quand il s'agit de dire combien de jours de stage on donne aux étudiants [...] est-ce que c'est en réduisant le nombre de prestations de prise en charge de la classe ? [...] c'est un peu ces tensions-là [...] ce sera aussi quelque chose qu'il faudra continuer à réfléchir et à faire évoluer. » (RPHE2, 576-582)

L'accompagnement des stages a également évolué. Le rôle du superviseur tend vers celui de **coach** ou d'**accompagnateur de stage**, comme l'explique la **HE5** : « *Aujourd'hui, on parle d'accompagnateur [...], il a vraiment un rôle de coach.* » (RPHE5, 458-463) La HE2 met en place un système de référents dès le bloc 1. Ces formateurs ne se déplacent pas toujours sur le terrain, mais assurent un rôle de relais entre l'école de stage et la haute école, en veillant à « *cette collaboration et cette communication* » (RPHE2, 519).

« Un enseignant référent [...] peut être ce relais de communication, d'explicitation [...], pour résoudre certaines difficultés locales. » (RPHE2, 523-527)

La HE4 souligne l'importance de maintenir une **approche non déficitaire** dans l'accompagnement : « *C'est quelque chose de très important dans notre dispositif.* » (RPHE4, 524)

Des défis spécifiques aux stages sont néanmoins relevés. La **HE3** a dû « *faire marche arrière* » (RPHE3, 210) sur certaines exigences initiales, car elles étaient trop élevées pour les étudiants de première année. La **HE5** relève également une tension entre le dispositif pensé sur le papier et la réalité. Si le stage en début de formation s'inscrit dans une approche école, dans la réalité du stage, la majorité des étudiants restent fortement centrés sur la classe, sans forcément exploiter toutes les possibilités offertes : « *Ils passent la plupart de leurs heures en classe [...], ne vont pas nécessairement interroger la direction, ni suivre une autre personne.* » (RPHE5, 258-261) Elle souligne également qu'il y a « *assez peu de transfert entre les pratiques que [les étudiants] découvrent en haute école et ce qu'ils mettent en place sur le terrain* » (RPHE5, 768-769), en raison d'un décalage observé entre ce que les étudiants apprennent à la haute école et ce qu'ils vivent sur le terrain.

Les défis de la collaboration et l'évolution des mentalités

La collaboration apparaît comme un enjeu central, mais complexe, à plusieurs niveaux. Sur le plan interne, le manque de temps et la coordination limitée entre formateurs entravent la mise en œuvre de projets transversaux comme le « *tuilage* ». La **HE5**, notamment, souligne la difficulté d'harmoniser des équipes historiquement autonomes dans la gestion de leur programme (RPHE5, 399-402). La collaboration avec l'université est également perçue comme un frein : les cours théoriques ne sont pas toujours intégrés dans les pratiques des hautes écoles ou dans les stages, et la faible disponibilité des enseignants universitaires limite les échanges. Le partenariat avec le terrain constitue un point de tension majeur.

Les HE font face à des résistances internes au changement. À la **HE5**, on parle d'une « résistance naturelle » et d'une forme d'inertie institutionnelle.

« On reste dans une institution, donc de l'inertie il y en a toujours [...] les gens vont commencer à dire, je caricature un peu, mais c'est un peu "Non, je ne veux pas changer", parce qu'ils ne sont pas conscients encore de ce qu'on leur demande de faire. » (RPHE5, 452-456)

Néanmoins, certaines HE, comme la **HE2** et la **HE4**, valorisent la richesse des profils des formateurs (CAPP, masters, chercheurs) engagés dans des dynamiques de recherche, notamment autour de la compétence méso. Cela favorise un alignement de la formation avec les pratiques actuelles :

« À chaque fois qu'ils apprennent quelque chose et que c'est pertinent, que ça a été testé, ils s'essayent à l'exercice chez nous [...] c'est grâce à ça que notre formation est vivante et qu'on n'est pas en décalage avec la recherche. » (RPHE4, 455-460)

Malgré cela, un écart persiste entre les approches enseignées en haute école et celles rencontrées en stage. Le « choc de la réalité » vécu par les étudiants accentue la difficulté à transférer leurs apprentissages, donnant l'impression d'un fossé entre les deux univers (RPHE5, 775-791). La mobilisation des maîtres de stage constitue également un défi. Ceux qui participent aux rencontres sont souvent déjà convaincus, tandis que d'autres restent peu impliqués. La **HE2** insiste sur la nécessité de faire évoluer les mentalités par un travail de sensibilisation, en intégrant par exemple la vision élargie du métier dans les grilles d'évaluation (RPHE2, 402-405). La **HE5** défend une responsabilité partagée entre les instituts de formation (qui doivent fournir les outils) et le terrain (chargé de créer les opportunités d'intégration). Certaines contraintes, comme les règles de confidentialité, limitent la participation des étudiants aux instances scolaires, mais des pistes comme les accords de confidentialité ou l'adaptation des journées pédagogiques sont à l'étude (RPHE5, 694-697).

En conclusion, la RFIE reste un chantier en construction et un processus continu. Si elle permet une progression plus claire et une vision élargie du métier, elle se confronte à des résistances au changement, à des contraintes de temps pour la collaboration et à des difficultés de transfert des apprentissages vers le terrain. Les hautes écoles s'inscrivent dans une démarche d'ajustement constant pour relever ces défis et favoriser le développement des compétences de leurs étudiants. Dans ce contexte de transformation progressive et parfois contrastée, il apparaît essentiel de s'intéresser à la manière dont les formateurs perçoivent et vivent concrètement la mise en œuvre de la réforme, en particulier en ce qui concerne la préparation des étudiants à la compétence organisationnelle.

4.2 Perceptions croisées de formateurs sur la préparation à la compétence organisationnelle : approfondissement de deux cas

Cette section présente les résultats du second volet de la recherche, centrée sur les perceptions des formateurs quant à la préparation à la compétence organisationnelle en contexte de réforme. Dans le prolongement de l'analyse menée pour les quatre hautes écoles, deux d'entre elles (HE2 et HE4)¹⁸ ont été approfondies via des entretiens. Les discours des formateurs y sont mis en lien avec les résultats présentés dans le rapport de synthèse de leur haute école respective, selon une logique de croisement des sources. Pour des raisons de concision, nous avons opté pour une présentation thématique croisée, plutôt qu'une restitution séparée par institution. Par ailleurs, les données recueillies visaient à approfondir, d'une part, les pratiques des formateurs relatives au développement de la compétence organisationnelle, et d'autre part, les tensions perçues dans ce développement. Compte tenu des choix à opérer face à la densité des données analysées, nous avons décidé de présenter les résultats concernant les tensions les plus saillantes, afin de mettre en lumière les éléments particulièrement révélateurs des opportunités ou difficultés rencontrées dans le développement de la compétence en contexte de réforme. Enfin, les extraits sont codés pour préserver l'anonymat tout en identifiant le profil du formateur et sa haute école (ex. : « Didac1 HE2 » désigne ainsi le didacticien n°1 de la haute école 2).

4.2.1 Une vision élargie du métier : entre complexification des rôles et surcharge périphérique

Pour les deux HE approfondies, les rapports de synthèse témoignent d'une vision élargie du métier d'enseignant. L'ensemble des formateurs intègre également dans leur conception du métier un **élargissement des rôles professionnels de l'enseignant** : fonctions psychosociales, relations interprofessionnelles élargies, interdisciplinarité, engagement dans des dynamiques collectives institutionnalisées.

« Il y a de plus en plus de concertations, de réunions qui sont prévues avec d'autres acteurs, qui sont parfois même structurellement bien sûr, prévues dans les horaires, mais aussi au niveau de l'organisation. [...] toute la problématique des pôles [...] des personnes extérieures qui viennent dans les classes [...] il y a une diversité d'acteurs qui gravitent de plus en plus autour du métier. [...] les parents [...] paramédical externe [...] une complexité qui s'est installée [...] cette hétérogénéité augmente, les interactions augmentent. » (Didac2 HE2, 40-52)

¹⁸ Ces deux HE avaient pour particularités majeures les points suivants : développement de la compétence organisationnelle dès l'entrée en formation, dans une logique de développement progressif ; intégration de dispositifs contribuant à la compétence dans ses trois dimensions ; mention de formateurs impliqués dans les travaux du GREFFE.

L'enseignement en classe est considéré comme le cœur du métier, mais des tensions apparaissent. Les formateurs HE2 mettent en avant une **complexification de ce cœur de métier**, suite aux différentes réformes, à l'hétérogénéité des profils d'élèves, la diversité de matières à enseigner : « [...] *complexe, polyvalent, capable de s'adapter à une diversité de situations, qui sont à mon avis souvent inédites et dans une multiplicité de disciplines et de situations.* » (Didac2 HE2, 54-56) Le métier étant en constante évolution, un didacticien HE2 insiste sur **l'enseignant apprenant tout au long de sa carrière** : « *ils doivent se former [...] ça fait partie de leur métier de se former justement pour essayer de ne pas crouler. [...]* » (Didac1 HE2, 111-115)

Les formateurs HE4, eux, soulignent le **poids croissant des exigences organisationnelles**, entraînant une surcharge « périphérique » au détriment de ce cœur du métier : « *De plus en plus de tâches administratives qui en fait nous éloignent des essentiels [...] la relation avec les enfants, gérer les apprentissages.* » (Didac2 HE4, 60-71) Face à ces évolutions, deux formateurs HE4 évoquent l'importance de **développer chez les futurs enseignants l'esprit critique** : « *essayer d'en faire des étudiants qui vont pouvoir avoir un esprit critique, analyser ce qui se passe et amener des idées nouvelles, pouvoir amener une vision autre de l'enseignement.* » (Psychopéda HE4, 56-58). Le MFP2 ajoute également la nécessité de préserver l'humain : « *j'essaie de garder l'humain [...] de dire aux étudiants ne vous oubliez pas vous dans l'institution et n'oubliez pas vos élèves dans tout ça aussi.* » (MFP1 HE4, 104-110).

4.2.2. Les compétences professionnelles du décret : une priorisation en début de formation des compétences liées à la classe et à la réflexivité

Les rapports de synthèse mettent en évidence que les deux HE vise à développer la compétence organisationnelle dès l'entrée en formation, de manière progressive tout au long du cursus. Pourtant, l'ensemble des formateurs des HE2 et HE4, tous profils confondus, révèlent une **priorisation prononcée des compétences liées à la classe et à la réflexivité (compétences C3 et C4 du décret)**, en début de formation, avec cette logique de progression au fil du cursus.

« [...], mais je pense que c'est clairement la trois et la quatre hein. Clairement la trois ! » (Psychopéda HE4, 112-133)
 « la [compétence] trois, on est beaucoup dedans aussi je pense à [la HE2], globalement hein [...] [Donc compétence du praticien réflexif] et la compétence 3 sans doute aussi oui. » (Psychopéda1 HE2, 106-111)

Ils reconnaissent néanmoins l'importance d'une sensibilisation en début de formation. Pour les formateurs HE2, il s'agirait d'une sensibilisation, sans attente d'acquisition :

« c'était un choix d'équipe [...] en première année, on prépare d'abord au micro en informant sur le méso ou même le macro. » (Psychopéda2 HE2, 118-120) La HE2 soutient une initiation au niveau de la littératie dès l'entame du cursus (B1) : replacer la classe aux niveaux micro, méso, macro. Ce choix s'inscrirait dans les travaux du GREFFE diffusés par les formateurs impliqués dans ce groupe de recherche.

« on travaille avec des collègues qui travaillent notamment au GREFFE et donc qui sont bien au courant de ce qui s'y fait, parce qu'elles y participent. Et donc la question avait été posée de savoir justement comment implémenter et développer cette compétence dès la première. [...] on s'était dit qu'il fallait en tout cas l'initier, peut-être au niveau de la littératie, que les futurs enseignants comprennent l'institution et qu'ils puissent replacer justement la classe aux niveaux méso et macro » (Psychopéda2 HE2, 7-13)

Pour les formateurs HE4, si une sensibilisation est envisagée en début de formation, le développement de cette compétence élargie de manière formelle devient une perspective de fin de formation (B3 et/ou M1). Et pour les formateurs HE2, le stage long est également perçu comme le moment propice pour intégrer pleinement cette dimension méso. Ce stage permettrait une immersion suffisante pour aborder la dimension méso de manière authentique et intégrée, de rencontrer les divers acteurs et participer à la vie de l'école, de permettre à chacun d'expérimenter la dimension méso, avec des moments d'accompagnement réguliers et structurés pour soutenir l'analyse réflexive identitaire pendant l'immersion prolongée.

« en dernière année, là, je trouve que c'est idéal [...] on reste quatorze semaines dans une même école et donc là, ils vont vraiment avoir le temps de développer cette dimension-là. [...] prendre part à la vie de l'école. » (Didac2 HE2, 501-509)
« [...] ces moments réflexifs qui ne doivent pas être que des moments de réflexivité sur la classe, qui doivent aussi être des moments de réflexivité dans mon identité professionnelle, en lien avec mon environnement professionnel. » (Didac2 HE2, 501-516)

Nécessité de consolider les compétences C3 et C4 et de garder une cohérence avec les préoccupations premières des futurs enseignants

Les formateurs des deux hautes écoles évoquent plusieurs raisons similaires de ce focus sur la dimension micro en début de formation. Une première raison relève d'une **tension entre un idéal qui consiste à former en parallèle aux différentes compétences (micro/méso) et le réel qui nécessite un socle de base : le cœur du métier**. Si les formateurs soulignent la pertinence de développer les compétences en parallèle, ils évoquent également l'importance de d'abord consolider les compétences C3 et C4 en faveur du travail enseignant en classe, qui constitueraient alors un point d'ancrage pour l'élargissement vers d'autres sphères par la suite. Autrement dit, il s'agit de prérequis pédagogiques : un certain niveau de maîtrise de la classe et du cœur du métier est considéré comme indispensable avant de pouvoir ouvrir et développer la compétence organisationnelle.

« [...] il faudrait préparer en parallèle [...] Mais [...] J'avais un collègue qui disait tout le temps cette expression-là "on lâche pas les mains tant que les pieds ne sont pas bien stables." [...] si tu ne gères pas ta classe un peu et que tu ne sais pas donner cours, comment est-ce que tu veux t'ouvrir aux autres quoi ? Et donc je suis un peu entre deux.» (Psychopéda1 HE2, 356-362)
 « au début [...] comme on est dans une formation professionnalisante, on doit faire aussi un focus très pratico-pratique [...] on reste très fort [...] dans la sphère de la classe quoi. Et très souvent on va rester avec cette dominante-là. Mais je pense qu'il faut partir de là pour élargir le reste. [...] c'est l'ancrage aussi. » (Didac1 HE4, 658-675)

La deuxième raison concerne la volonté de **garder une certaine cohérence avec les préoccupations premières des étudiants** en début de formation : faire la classe. Intégrer la compétence organisationnelle précocement constituerait alors une charge pour l'étudiant.

« Quelles sont les préoccupations des premières et des deuxièmes ? C'est de s'en sortir avec ce qui se passe dans la classe en fait. [...] Il y a d'abord une première chose, c'est je dois gérer une classe. Et puis une fois que [...] j'ai géré une classe, alors j'ouvre. [...] tu ouvres ton entonnoir. [...] si tu veux tout faire, tout de suite, en première année, tu vas perdre. [...] ils sont dans la survie [...] dans "je fais classe, et qu'est-ce que je dois faire pour faire classe?" » (Psychopéda HE4, 596-609)
 « ils sont surtout préoccupés, il faut être honnête, par la classe [...] Donc quand on vient avec le méso [...] ils nous disent "mais, fin, avec quoi vous venez quoi." » (Didac2 HE2, 485-526)

Deux formateurs de la HE2 (MFP HE2, Psychopéda1 HE2) font également le lien avec **la maturité des étudiants**, en soulignant l'importance de laisser un temps de confirmation du choix professionnel pour renforcer l'engagement professionnel, avant d'y insérer des compétences plus complexes : « [...] *il y a toujours en première des étudiants qui commencent et qui ne savent pas bien s'ils vont faire ça. Je pense qu'il faudrait déjà avoir une certitude qu'on va continuer.* » (MFP HE2, 195-209) A contrario, les formateurs reconnaissent également que les étudiants arrivent souvent en formation avec une **idée préconçue et limitée du métier d'enseignant**. Pour certains formateurs, en particulier les didacticiens des deux HE et le MFP1 HE4, l'objectif de la formation est alors de déconstruire dès l'entrée en formation cette vision restreinte : « *on leur dit "enseignant, ce n'est pas que ça. [...] c'est travailler avec la collègue d'en face, avec la collègue de la classe en dessous et de la classe au-dessus, avec le CPMS."* » (MFP1 HE4, 518-523) Cette approche vise la construction d'une vision élargie et intégrée du métier : « *on ne peut pas construire l'identité dans la classe sans savoir dans quoi on arrive, et même s'ils comprennent pas l'utilité directe, je pense que c'est des ponts qui vont se faire petit à petit, même si au début ils voient pas toujours pourquoi on vient avec ça si tôt.* » (Didac2 HE2, 492-494). Ce travail contribuerait à une identité élargie qui se construirait via la prise de conscience critique et la posture réflexive sur les expériences de stage en école, une démarche introspective de positionnement professionnel (lien explicite entre expériences vécues et préférences personnelles/professionnelles) ainsi que la

construction d'une vision nuancée de soi dans différents types d'équipes ou d'écoles (Didac1 HE4, 492-505). Mais la structure des stages en bloc 1, qui devient un stage d'observation avec la RFIE, produit un effet retardé de la confrontation au terrain, faisant en outre que la rencontre avec différentes réalités scolaires arrive plus tard dans le cursus.

« [...] on s'est rendu compte cette année qu'il y avait des abandons en bac2 de personnes qui justement se disent "mais en fait je ne suis pas fait pour le métier parce qu'en fait, voilà, j'avais une représentation qui était peut-être erronée..." [...] il n'y a plus un vrai stage pratique dès la première [...] il faut attendre d'être loin dans la formation pour qu'ils soient confrontés aussi à des écoles différentes, avec un milieu socio-culturel différent » (Didac2 HE4, 24-45)

Les **limites temporelles et contextuelles** sont d'ailleurs une troisième raison évoquée, notamment la difficulté à développer l'intégration dans l'environnement scolaire dès la première année en raison du **temps limité et fractionné sur le terrain**.

« Ils vont quatre jours sur le terrain [...] c'est bien trop compliqué en quatre jours, fractionnés à je sais pas combien de semaines d'intervalles, de pouvoir d'une part s'intégrer au sein d'une classe et puis ensuite de déjà aller voir le couloir et puis... On le fait par des petites choses, on leur demande d'aller observer, de ne pas rester que dans la classe. Maintenant, construire autre chose autour de ça, ça me paraît pas encore euh... » (MFP2 HE4, 522-528)

En outre, deux formes de retenue ou de vigilance ont été observées, venant freiner une intégration complète de la dimension méso dans les dispositifs de stage en début de formation. Pour le MFP1 la prudence est de mise : la prise de conscience de cette **vision élargie du métier** et de la nécessité de la compétence organisationnelle se fait idéalement de manière progressive et par l'expérience vécue par les étudiants, plutôt que par une injonction verticale. Pour la HE2, la logique de formation pratique passe **d'une prise de connaissance (aspect informatif) à une participation (aspect expérientiel) en fin de formation**.

« comme on a cette approche par petits pas. Je pense que l'étudiant en prend conscience par lui-même et ce n'est pas un paquet où on lui dit "Tu es obligé de travailler avec les autres." [...] notre volonté [...] c'est de se dire il faut qu'ils en voient la nécessité et l'implication dans leur vie de tous les jours. Et ça passe par leurs stages [...] » (MFP1 HE4, 523- 534)
« [...] la décision avait été prise de plus se centrer sur le micro, mais de replacer évidemment la classe dans son contexte et puis après de donner de plus en plus d'importance ou en tout cas de placer l'étudiant aux différents niveaux, qu'ils puissent même en participer. Ici, en fait, on ne demande pas de participation, c'est juste prendre connaissance » (Psychopéda2 HE2, 54-61)

Concernant l'intégration de la compétence en formation pratique, les formateurs des deux HE semblent converger vers une progression spiralaire pour donner du sens : de l'observation neutre vers l'action réfléchie.

« Et pour un peu que ce soit un peu spiralaire et au fur et à mesure on remet une couche [...] c'est de se dire "Ok, moi je suis titulaire de ma classe et donc c'est d'abord ma classe. Et puis dans ma classe, j'ai un intervenant, ok pourquoi il vient? Et puis qu'est-ce qu'il fait concrètement?" [...] au tout début, c'est vraiment ne pas en tirer de conclusions. J'ai vu et je me pose des questions [...] Et puis après j'essaye d'analyser et de voir où je pourrais trouver

des informations pour répondre à mes questions. Et puis après je vais voir réellement si ce que j'avais imaginé c'est ça. Pour j'ose espérer que dans le stage long de Master 1, je sois capable d'être cet acteur-là qui dit à untel ce qu'il pourrait faire avec mes élèves et les difficultés que j'ai pu observer. » (MFP1 HE4, 453-468)

L'analyse des entretiens met en lumière l'importance d'une **intégration non cloisonnée des compétences** du futur enseignant, qui doivent être pensées comme interdépendantes pour une vision holistique du métier. Toutefois, une tension est soulignée entre le cloisonnement académique des formations et la réalité intégrée et complexe du métier sur le terrain. Les compétences, bien que parfois enseignées isolément, forment un tout dans la pratique. La perspective doit être interdisciplinaire, car il ne suffit pas de former à des savoirs en silo, relevant ainsi l'importance de repenser les cloisonnements de la formation. Puisque dans l'acte d'enseigner, tout se combine dans un contexte donné, et l'apprentissage de cette complexité est essentiel (Didac1 HE4, 162-194). La Psychopéda1 HE2 va plus loin en précisant que la compétence organisationnelle est abordée de manière fragmentée au sein du cursus, la tension se situant alors entre une perception d'isolement des composantes de la compétence organisationnelle dans les cours et une intégration brute et simultanée de toutes ces composantes en stage, ce qui crée un décalage et une surcharge pour les étudiants

« [...] quand on prend le programme, il y a les cours d'identité, les cours de ceci, etc., il y a les projets, donc c'est plutôt la collabo. Il y a même un cours aussi un peu méso, c'est ça. Donc je pense que c'est plus vu de manière isolée. Maintenant, il me semble qu'on est censé faire un petit peu de manière transversale, un peu comme les cours d'EPC qu'on est censé saupoudrer dans tous les cours. [...] je crois que c'est isolé dans les cours qu'on leur donne, mais je pense que quand c'est en stage, ils sont confrontés à tout en même temps je crois. Et c'est peut-être ça la difficulté en fait. [...] Donc si on donne cours d'identité, ils ont un petit projet par-ci par-là et qu'au stage on demande de collaborer, d'être bien dans sa peau, de pouvoir s'ouvrir aux autres, de pouvoir gérer tout en même temps. Je pense que la surcharge, elle est là quoi. Tu vois ? » (Psychopéda1 HE2, 380-394)

Par ailleurs, même si les formateurs perçoivent le développement de la compétence organisationnelle comme un volet important de la formation, nous souhaitons relever que deux formateurs émettent un constat critique concernant le poids croissant de la dimension méso dans la formation, qui prendrait le pas sur les dimensions micro ou bien perçue comme une charge qui s'ajouterait en plus du travail sur la classe.

« [...] je me rends compte à quel point il y a énormément de dimensions qui prennent beaucoup [...] les activités méso finalement prennent beaucoup de place. [...] je ne suis pas du tout en train d'évaluer ces différentes disciplines ou ces différents savoirs et savoir-faire que l'étudiant doit intégrer. Mais je pense qu'en tant que didacticiens, on doit vraiment défendre la place de la didactique parce que j'ai l'impression que de plus en plus, ça devient un parent pauvre de la formation. [...] » (Didac1 HE2, 434-469)
« Mais je me dis que ça pourrait être bien intéressant [de m'impliquer dans son développement], mais que si en plus je dois rajouter ça à ce que je fais, je ne sais pas quand est-ce que je fais ce que je dois faire. » (Psychopéda HE4, 508-509)

Enfin, certains formateurs de la HE2 expriment un manque de clarté sur le concept de compétence organisationnelle et de ses dimensions (Didac2 HE2, MFP HE2, Didac1 HE2). Ils expliquent que le concept de « méso » est récent dans le vocabulaire et les pratiques des formateurs de haute école, et soulignent l'importance de définir ce qu'on entend par compétence organisationnelle : « *Maintenant c'est tous des mots qui doivent tous bien être clarifiés et qu'on soit tous bien d'accord qu'on parle de la même chose.* » (Didac2 HE2, 215-230) Les psychopédagogues de la HE2, eux, soutiennent que l'intégration de la compétence dans la formation résulte d'initiatives préexistantes à la réforme, impulsées par des acteurs internes membres de groupes de recherche.

« [...] je pense que dans les différentes années, il y avait déjà certaines choses qui avaient été mises en place par les collègues, mais qui travaillent pour le GREFFE ou le GRAPPE. Et donc c'est pas une nouveauté. Fin, avec la réforme, la question n'a pas été posée pour la première fois. Ça avait déjà été implémenté, notamment en bloc trois avec un document Onboarding qui avait été proposé par des collègues. » (Psychopéda2 HE2, 20-26)

4.2.3 Acteurs responsables du développement de la compétence organisationnelle

Dans les rapports de synthèse, un consensus sur l'implication de tous les acteurs est mis en avant. La HE2 soutient une responsabilité partagée entre les divers acteurs (RPHE2, 308-313), tandis que la HE4, elle, souligne le rôle prépondérant du psychopédagogue, notamment en raison de leur participation à des groupes de recherche et leur intervention plus présentes dans les UE stages. Pourtant, les entretiens menés avec les formateurs font émerger un discours divergent.

Tout d'abord, tous les formateurs prônent effectivement une responsabilité qui peut être partagée : « *Pour moi, c'est un peu tout le monde.* » (Didac2 HE4, 497) « *Idéalement, je me dis tous. Fin, on est tous responsables.* » (Psychopéda2 HE2, 394) Néanmoins, les deux HE témoignent d'une approche divergente qui entraînent toutes deux une **répartition floue des responsabilités** au sein de l'établissement de formation :

« C'est complètement flou. [...] c'est flou pour moi et peut-être parce que je ne connais pas ce qui se fait suffisamment ailleurs et dans les autres cours. » (Psychopéda HE4, 503-505)
« La compétence organisationnelle ? Non, c'est pas clair du tout. » (MFP HE2, 439)

Au sein des formateurs de la HE4, les données font émerger une **responsabilité partagée et collective** pour le développement de la compétence organisationnelle. Ils soutiennent que cette approche est enrichie par l'hétérogénéité des intervenants, une complémentarité des savoirs (théoriques et pratiques), notamment à travers des unités d'enseignement interdisciplinaires qui favorisent le décroisement des apprentissages. Cependant, malgré cette vision de responsabilité partagée, il y a une

absence de pilotage clair et une fragmentation des profils, ce qui constitue un obstacle. La responsabilité partagée est souvent **non formalisée, implicite**. Ainsi, si la volonté d'une **responsabilité collective implicite** est bien présente, elle se heurte à un **manque de coordination et de conscience partagée** des rôles.

« Le formateur qui garantit que c'est là. Parce que c'est vrai que nous [...] on le fait de manière intuitive » (Didac2 HE4, 494-495)
 « à la haute école, on a fait le choix aussi d'avoir des unités d'enseignement à plusieurs [...] qui sont déjà très interdisciplinaires pour justement décloisonner les choses. Donc je pense que de ce fait là, on a aussi plus la culture de tous prendre en charge un petit peu de ça. Maintenant, est-ce qu'on le fait tous consciemment ou pas? [...] Mais, est-ce qu'on a tous cette conscience? Fin moi je ne l'avais pas forcément. Mais est-ce qu'on a tous ces points de vigilance là? Je n'en sais rien. » (Didac2 HE4, 508-516)

Par ailleurs, certains formateurs de la HE4 suggèrent la désignation d'un acteur transversal qui coordonnerait sur tout le cursus ou encore d'inclure des dominantes selon les profils de formateurs, pour pallier l'absence de pilotage de la compétence organisationnelle dans l'équipe de formateurs

« [...] de manière transversale hein, mais quelqu'un qui a cette responsabilité de s'assurer qu'au sein de ces quatre ans, d'une part, la compétence puisse être développée et d'autre part [...] ça pourrait être avec un portfolio, les formes peuvent être multiples et variées, mais il faut quelqu'un qui s'y attarde. » (MFP2 HE4, 731-734)
 « Pour moi, c'est le rôle de tout le monde. Maintenant, tu pourrais mettre des dominantes en disant, comme je disais avant, peut-être connaissance de l'institution, acteur social et tout ça, peut-être plus en tous cas des profils sciences humaines, comme j'avais avant, mais qui du coup étaient ni de la didactique, ni... c'était des cours généraux si tu veux, donc ni pour des psychopéda, ni pour des didacticiens. Et, le reste pour moi, avec la classe, avec soi et dans l'école, pour moi c'est tout le monde. » (Didac1 HE4, 549-554)

De plus, avec la réforme, il semble y avoir eu un tournant dans les profils responsables de cette compétence. Ce sont davantage les MFP qui y contribueraient, leur rôle ayant été **renforcé avec la RFIE**, devenant des référents d'école. Leur statut de non-évaluateurs (hormis pour la pratique de stage) favorise une **relation de pair-à-pair et de futurs collègues** avec les étudiants, ce qui « libère la parole » et facilite des échanges plus ouverts et proches (MFP1 HE4, 686-698) : « *Nous [MFP], on a un rôle à jouer en tant que référent et en tant que personnes du terrain. On fait ce lien théorie-pratique. Donc je pense qu'on a vraiment une responsabilité là aussi.* » (MFP1 HE4, 560-562) Ils jouent également un **rôle d'acteur institutionnel**, notamment dans la gestion des conseils démocratiques et la transmission des procédures de prise de décision, touchant ainsi les différentes dimensions de la compétence organisationnelle.

« Moi je pense qu'il y a eu tout ce qui est MFP, euh tu as eu [MFP2HE4] hein qui gère justement, tous ces conseils de classe, tout ce qui est pédagogie institutionnelle qui leur donne des procédures de prise de décision... Moi je pense que là, ce travail, quelque chose qui est vraiment important, et tout ce qui est compétence organisationnelle aussi. » (Psychopéda HE4, 474-477)

Les didacticiens y contribuent également via le filtre de leur discipline, bien qu'ils n'en aient pas toujours conscience : *« En parlant avec vous, je prends conscience de choses que je fais. [...] pour moi c'était lié à l'éducation culturelle et artistique, qui se veut déjà une ouverture sur le monde [...] ça nourrit aussi tout ça, même si voilà, c'est au travers de la discipline que moi j'enseigne. »* (Didac2 HE4, 511-514) Le didac1 HE4 parle d'**assumer un rôle éducatif plus large**, même si non formellement attendu, en se demandant : *« qu'est-ce que je transmets au-delà de mon contenu disciplinaire ? »* : *« [...] je reste en dehors des cases [...] c'est que pour pouvoir entrer dans des questions pratiques, il faut pour moi aussi avoir une vision plus globale d'ensemble de ce que c'est que l'école et ses acteurs, une école n'est pas l'autre, etc. »* (Didac1 HE4, 35-41) Quant au profil de psychopédagogue, si les autres formateurs les voient comme les plus « outillés » (Didac2 HE4, 497-503) et perçoivent une implication marquée avec l'apport d'un cadre théorique, des études et des grilles d'observation pour « institutionnaliser tout ça » (MFP1 HE4, 562-566) La psychopédagogue, elle, évoque une perte de ses attributions ainsi qu'une contribution marginale au développement de la compétence organisationnelle : *« moi je me rends compte que je suis très centrée sur la classe en fait. C'est intéressant que j'en discute avec toi parce que je n'avais pas conscience de ça. D'un autre côté, je pense que c'est ce qu'on me demande aussi hein. »* (Psychopéda HE4, 479-781)

Au sein de la HE2, bien que la compétence organisationnelle soit censée être développée collectivement, plusieurs formateurs interrogés tendent à **renvoyer sa prise en charge à d'autres collègues ou à d'autres cours**. Cette **délégation implicite** engendre un flou quant à la répartition effective des responsabilités. Il en ressort **une responsabilité partagée entre psychopédagogue** (apports théoriques) et **MFP** (mise en lien avec la pratique). Ces deux profils sont notamment mis en avant en raison de leur identité enseignante de terrain.

« je pense que le psychopédagogue est là pour la théorie et le MFP est là pour la pratique. C'est une responsabilité partagée. [...] [le psychopédagogue va plus amener les modalités de collaboration, un peu plus la théorie sur comment collaborer. Et le MFP alors avec des exemples concrets du terrain] Et quels sont les moments où on peut collaborer. » (MFP HE2, 400-405)

« [...] comprendre l'école, trouver sa place, c'est le MFP et le psychopédagogue et surtout le psychopéda qui a eu une expérience sur le terrain. [...] MFP et psychopéda à tendance identité prof quoi, je pense hein. » (Psychopéda1 HE2, 426-432)

Pourtant, ces profils de formateurs reconnaissent quelques limites ou une prise en charge partielle : *« Mais je crois qu'en tant que MFP, c'est plus complexe hein de voir les différents rôles dans et en dehors de la classe. »* (MFP HE2, 367-368) *« c'est essentiellement au travers de cette*

unité Projet [que la collaboration est développée] [...] cette compétence collaborative, pour moi, c'est essentiellement là que ça se construit. » (Psychopéda2 HE2, 259-264) La contribution des didacticiens est davantage questionnée par les formateurs qui font l'hypothèse de délégation implicite aux psychopédagogues / MFP, due à une surcharge disciplinaire empêchant la prise en charge. Les didacticiens de la HE2 mettent effectivement en avant que, pour eux, cette compétence se travaille « ailleurs » que dans leurs UE didactiques ou considèrent que ce n'est pas leur rôle. Néanmoins, la collaboration qui est perçue comme plus transversale fait l'objet d'une sensibilisation, via les travaux de groupe.

« Disons que pour moi, cette compétence-là [organisationnelle], [...] elle va être travaillée [dans] d'autres cours. [...] elle va être travaillée en stage, elle va être travaillée en AFP [...] c'est pas trop dans des cours disciplinaires qu'on va travailler cet aspect-là. [...] j'ai aucune façon de travailler réellement ces compétences-là. » (Didac2 HE2, 125-13)
 « en tant que didacticienne, je travaille ce qui se passe en classe donc je ne vais pas commencer à me mêler de toute l'organisation scolaire. C'est pas mon travail, c'est pas mon métier et ça ne fait pas partie de ce que j'ai, moi, à enseigner. [...] La sensibilisation dont j'ai parlé, je peux sensibiliser, mais certainement pas traiter la question. » (Didac1 HE2, 482-490)

Dans les deux HE, le rôle de **superviseur de stage** et les moments de coévaluation, sont identifiés comme des leviers d'implication du didacticien pour l'aspect réflexif concernant la compétence organisationnelle. Les AFP et UE transversales sont également perçus comme des espaces de collaboration induisant une responsabilité collective partagée.

« alors je suis didacticienne, mais je fais aussi des visites de stages. [...] toutes ces questions relationnelles sur comment ça se passe avec le maître de stage [...] tous les didacticiens ici sont amenés à faire des visites de stage à un moment donné, et donc c'est plus dans ce contexte-là [...] Je ne dis pas qu'on amène des outils, mais en tout cas il y a des moments de réflexion » (Didac2 HE4, 404-413)
 « Mais ici, c'est scinder, les fonctions et les casquettes et donc c'est créer des espaces où on peut [...] collaborer. Je reprends l'exemple de l'AFP où on avait un didacticien, un MFP et un psychopéda [...] » (Didac1 HE4, 535-540)

Il ne s'agirait alors pas tant du profil de formateur, mais plutôt de conditions favorables liées au rôle et à la posture des formateurs. Une première condition soulève donc une implication contextuelle du formateur selon l'espace de formation, traduisant une implication dépendante non pas du profil de formateur, mais du lieu ou cadre spécifique de la formation.

« c'est pas une question de si on est psychopéda, MFP, didacticien. Pour moi, c'est une question du lieu dans lequel on se trouve. Si j'étais dans les AFP [...] et qu'il faut travailler ces dimensions-là, je trouve que c'est tout autant mon rôle que celui du psychopéda ou du MFP. [...] c'est dans un contexte où on travaille justement cet axe-là et qu'on le rend explicite. Donc pour moi, c'est pas une question de formation initiale, j'ai envie de dire, c'est une question du lieu et du type de cours dans lequel on se retrouve. » (Didac2 HE2, 317-326)

Une seconde condition se réfère à l'identité professionnelle du formateur, notamment son lien actuel ou passé avec le terrain comme levier de légitimité et de compréhension : le discours du formateur est perçu comme plus pertinent, pour les étudiants, lorsqu'il repose sur une expérience réelle du terrain scolaire, passée ou actuelle.

« ceux qui sont en contact avec le terrain sont forcément ceux qui sont le plus à l'aise d'en parler. [...] Je pense que n'importe qui peut en parler. Je pense qu'il y a une idée de transfert, que l'idée de transfert, elle doit être préparée et que ça c'est des acteurs de terrain ou des gens qui vont sur le terrain ou qui rencontrent les écoles partenaires. » (MFP 2 HE4, 614-623)

Une troisième condition concerne la sensibilité personnelle à la compétence comme moteur d'implication : *« je pense que c'est possible d'intégrer tout le monde. Mais il faut une volonté d'intégration. Et ça, on ne peut pas aller contre les gens qui ont pas envie [...] »* (MFP HE2, 451-453) *« [...] on a chacun notre sensibilité. Moi, peut-être que demain je suis remplacée, je ne sais pas si ce sera un point de vigilance et un cheval de bataille du collègue [...] c'est pas noir sur blanc dans mon programme [...] »* (Didac2 HE4, 523-527)

Pour terminer, les formateurs des deux HE élargissent en incluant également les profils généraux comme les professeurs d'université ou les professeurs de cours généraux en sciences humaines, avec des apports théoriques sur la collaboration et des connaissances larges de l'institution et de l'acteur social, ainsi que l'apport d'une vision plus « méta », généralisable, théorique ou systémique.

4.2.4 Partenariat Institution de formation – Terrain : une responsabilité partagée

Les deux HE mettent en avant l'importance des liens théorie-pratique dans la formation à la compétence organisationnelle, la haute école et le terrain ayant tous deux un rôle à jouer. Les formateurs des deux HE insistent également sur l'importance de l'articulation théorie-pratique, mais relèvent quelques défis.

D'abord, une **continuité compliquée à garantir** : *« Mais on essaie d'avoir ce lien, mais il est compliqué »* (MFP1 HE4, 629). Une asymétrie institutionnelle est ainsi relevée : la HE est perçue comme « plus mouvante » tandis que les écoles sont « plus figées », ce qui rend le transfert des apprentissages complexe (MFP2 HE4, 594-603). De plus, les formateurs mettent en avant une difficulté liée à la déconnexion structurelle entre formateur et école de stage : manque d'immersion, de connaissance fine du fonctionnement des écoles par les formateurs, manque de lien régulier avec le terrain qui freine la construction d'un accompagnement cohérent et intégré des futurs enseignants. Cela soulève l'importance pour le superviseur de connaître le terrain de

stage lors des visites pour comprendre l'organisation et en expliciter la dimension méso à l'étudiant.

« [...] c'est une question d'expérience, mais je pense que les superviseurs en section 2, ils connaissent aussi petit à petit un peu mieux les écoles et ils savent aussi eux comment les écoles fonctionnent. Et donc je pense qu'ils accompagnent mieux par rapport à ça parce qu'ils arrivent à faire ce lien avec le méso. [...] je crois qu'avec l'expérience on arrive à mieux faire ce lien avec le contexte quand on accompagne les étudiants. Et en fait, le job c'est de rendre ça explicite. » (Didac2 HE2, 402-415)

Ensuite, le développement de la compétence organisationnelle dépendrait, selon les formateurs, des **opportunités variables selon le lieu de stage/MDS**, soulignant la nécessité de travailler l'accueil des stagiaires et la relation maître de stage-stagiaire. D'autres encore évoquent une dépendance vis-à-vis du **moment** du stage, ainsi que de la **proactivité de l'étudiant**.

« [...] dans certaines écoles, il n'y a pas grand-chose qui se fait. Dans certaines écoles, il y a des choses qui se font, il y a un accueil des stagiaires, on explique comment fonctionne l'école, fin c'est institutionnalisé. Donc pour le moment, j'ai l'impression qu'il y a encore beaucoup de différences en fait entre les différentes écoles de l'obligatoire. » (Didac2 HE2, 456-460)
 « [...] Et encore, ils ne voient qu'une partie du métier parce qu'il y a plein de choses que l'on fait à l'extérieur, par exemple remplir les DACC. Ben en fait, s'ils ne viennent pas au moment où on doit les remplir, ils ne peuvent pas en prendre conscience. » (MFP1 HE4, 839-845)
 « comprendre l'organisation, trouver sa place, ben ça c'est un boulot, je pense, c'est l'étudiant qui doit essayer de creuser tout ça. Être proactif, je crois, demander aux maîtres de stage les documents de l'école, etc. » (Psychopéda1 HE2, 617-621)

Trois formateurs font également référence au profil de l'étudiant avec ses caractéristiques propres qui, selon notre interprétation, est identifié comme un facteur d'influence de l'apprentissage de la compétence organisationnelle

« [...] le profil du maître de stage, éventuellement son ouverture ou sa fermeture par rapport à ce qui est proposé, puis de regarder le profil de l'étudiant aussi, si c'est très faible, fragile et que finalement l'objectif premier c'est uniquement de pouvoir répondre aux attentes du maître de stage [...] » (Didac1 HE4, 457-460)
 « [...] je reste aussi convaincu que celui qui ne veut pas collaborer [...] on peut lui donner tous les cours du monde, il va les réussir, tout seul, mais il ne collaborera jamais » (MFP HE2, 688-690)

La didac2 HE2 notifie que la compétence organisationnelle est un concept encore récent, peu diffusé sur le terrain qui **n'a pas encore été assez sensibilisé ou accompagné** pour jouer pleinement son rôle (Didac2 HE2, 443-448). La « formation des maîtres de stage » est alors perçue comme un levier pour leur fournir des « outils communs, un même langage » et ainsi permettre une facilitation de la découverte de l'organisation scolaire et favoriser une immersion (MFP2 HE4, 582-590). Les référents d'école jouent également un rôle de liaison entre HE et terrain pour sensibiliser : « *on a eu des heures pour prendre contact avec ces écoles-là, d'essayer d'aller pendant un moment de concertation, expliquer ce que c'est la RFIE, expliquer en quoi consistent les stages maintenant [...]* » (MFP1 HE4, 612-616)

Enfin, dans le discours de certains formateurs, des tensions de consignes entre terrain et haute école apparaissent, notamment l'intégration de la collaboration dans la compétence organisationnelle qui dépend fortement du **cadre donné par les acteurs** (encouragé ou interdit).

« Parfois, certains maitres de stage demandent que les étudiants collaborent entre eux, et certains superviseurs à la haute école ne veulent pas qu'ils aient les mêmes prépas. [...] parfois, c'est l'inverse : c'est les étudiants qui se disent [...] on travaille sur les prépas ensemble." Mais le maitre de stage dit "oui, mais pourquoi est-ce que vous avez la même prépa?" Donc c'est vrai que parfois il y a un petit couac. » (Psychopéda1 HE2, 613-618)

Des formateurs de la HE4 parlent de l'importance de favoriser la collaboration en triade ainsi que de **rééquilibrer le triangle pédagogique**, en embarquant les maitres de stage comme co-formateurs dans le développement de cette compétence : « [...] *on ne peut pas imaginer une collaboration, travailler la collaboration, si on n'embarque pas les [maitres de] stages avec nous. [...] C'est un triangle [...] C'est quelque chose pour moi qui est impossible d'arriver à développer cette compétence, toutes ces compétences, si on ne met pas le maitre de stage dedans.* » (Psychopéda HE4, 743-750) L'enjeu étant d' **éviter les tensions stériles** : il est fondamental d'« assurer un continuum et une discussion entre ces pôles » (HE, étudiants, terrain) en évitant de mettre en « opposition ou en tension les écoles de stages et les instituts de formation ». L'étudiant doit rester « le sujet principal » et ne pas être « enfermé entre deux logiques opposées » (Didac1 HE4, 422-447).

4.2.5 Évaluation de la compétence organisationnelle

Les rapports de synthèse montrent deux tendances. La HE2 évalue la capacité à collaborer tout au long du cursus, notamment dans les UE « projets ». L'identité élargie est évaluée principalement en B1, dans l'UE « identité » à travers le carnet de bord regroupant les productions écrites, et potentiellement en M1 à travers le projet professionnel si ce dernier intègre une dimension explicite sur le rôle élargi de l'enseignant. L'évaluation de la littératie organisationnelle semble davantage questionner en termes de pertinence (RPHE2, 395-398). En stages, la compétence organisationnelle dans ses trois dimensions fait l'objet d'une évaluation par le biais d'une grille/d'un guide d'évaluation des stages, adressés au maitre de stage, au visiteur de stage ainsi qu'à l'étudiant. En HE4, le rapport de synthèse ne permet pas de mettre en avant une formalisation de l'évaluation de la compétence organisationnelle. La HE4 s'interroge sur la pertinence de cette évaluation (RPHE4, 715-723).

Les données des formateurs pour la HE4 montrent que tous semblent être en faveur de l'évaluation de la compétence organisationnelle. Pour la HE2, si la plupart des formateurs s'accordent sur la pertinence de l'évaluation comme levier de reconnaissance professionnelle de cette compétence, la MFP1 HE2 avance l'importance de l'explicitation plutôt que l'évaluation : « *J'en vois l'intérêt de l'expliciter. Je ne vois pas l'intérêt de l'évaluer.* » (MFP HE2, 641). La didac2 HE2 évoque la difficulté à évaluer cette compétence théoriquement en haute école, soulignant que c'est « une compétence qui se vit » (Didac2 HE2, 534-542). La psychopéda2 HE2 évoque pour sa part une tension entre l'aspect « gratuité » (non évaluation des dispositifs) et la pertinence d'une évaluation formelle dans une vision stratégique : évaluer pour valoriser la compétence (légitimer, donner du poids).

« si je fais un focus sur le cours et notamment l'AFP [...] il y a un côté un petit peu gratuit. [...] Et donc je me demandais, je me posais la question est-ce que ça pourrait rester gratuit? [...] de dire on va pas donner une note sur ce que tu as bien fait ta carte d'identité de l'école, est-ce que tu ne t'es pas trompé de réseau, est-ce que tu as bien trouvé les objectifs du plan de pilotage. [...] C'est un partage d'informations dans le cadre d'un AFP. Et donc à la question tiens, faut-il rendre ça certificatif ? Bah oui, ce sont les compétences des enseignants et donc au même titre que faire la classe, il faut lui donner la même importance. Et on sait que voilà, si c'est évalué, ben on donne cette importance aux différentes dimensions du métier. » (Psychopéda2 HE2, 309-322)

Le discours des formateurs des deux HE s'accordent sur une approche progressive et spiralaire du développement et de l'évaluation de la compétence organisationnelle, avec des attendus différenciés selon les blocs (B1 à M1) et une forme de certification en fin de formation.

« Je pense que l'étudiant au tout début, il est dans l'instinct de dire j'ai besoin de savoir si je suis fait pour ça, et donc en fait c'est dans une classe face à des élèves pour une matière à donner. Et que petit à petit, je pense qu'une fois qu'il se sentira plus à l'aise là dedans, il pourra envisager les autres acteurs et les autres sollicitations. [...] Plutôt aussi spiralaire, dans mon évaluation de cette compétence-là. » (MFP1 HE4, 730-737)
 « en bloc 1, ce serait plus une sensibilisation, une contagion. Je certifiais pas, je serais formatif. [...] Comme on le fait pour toutes les compétences dans nos stages en bloc 2, peut-être à un [...] niveau 2, j'ai un peu touché à ceci, j'ai essayé, etc. Et bloc 3, j'ai mis en place et puis M1, j'ai vraiment mis en place toutes les composantes et je peux en donner la preuve, peut-être par un document réflexif, un portfolio [Avec une certification en dernière année] » (Psychopéda1 HE2, 660-675)

Ces formateurs convergent effectivement sur l'importance du stage long (M1)

comme moment clé pour l'acquisition et la **certification** de la compétence organisationnelle. La raison invoquée par la HE4 sont que d'une part, les étudiants sont plus longtemps sur le terrain, et d'autre part ils sont en phase d'exploration et en mode survie pédagogique en début de formation. Cela traduit un décalage temporel entre la prescription institutionnelle (décret) et la réalité du terrain, où certaines compétences plus transversales ne peuvent être évaluées précocement :

« je la verrais plutôt en Master 1. [...] pour moi, elle doit plutôt être faite dans le stage long où l'étudiant est plus longtemps dans l'école et donc peut voir plus facilement tous les acteurs et

peut plus facilement en voir l'importance. Je pense qu'en deux semaines de temps, ils n'ont pas le temps de voir cette implication. » (MFP1 HE4, 739-742)
 « "comment fais-tu une étape de lancement, c'est une étape de lancement? Sait-il gérer une structuration en classes?" Ça, c'est quelque chose qu' on leur demande et qu'ils sont capables de faire, mais d'aller plus loin en deuxième [...] aller plus loin si tôt, j'ai l'impression que ça me semble un peu surréaliste.» (Psychopéda HE4, 686-693)

Pour les formateurs HE2, le M1 est également le moment où un « certain niveau d'acquisition » est attendu (Didac2 HE2, 575-583). Néanmoins la psychopéda1 HE2 anticipe des surprises en M1 si l'évaluation n'est pas un peu plus anticipée : *« je me dis si on rend tout certificatif en M1 et qu'on certifie pas avant, on aura peut-être des surprises en M1. Mais peut-être que la collaboration comme c'est quand même quelque chose d'important. Peut-être la mettre un peu avant alors [...] en B3 »* (Psychopéda1 HE2, 678-680). Cela traduit une inquiétude quant à la capacité des étudiants à faire face au stage long de M1, faute d'avoir évalué certaines compétences, l'absence d'évaluation préalable pouvant alors mettre les étudiants en difficulté une fois en responsabilité. Par ailleurs, **le maître de stage est considéré comme l'acteur le plus légitime** par les deux HE pour évaluer la compétence organisationnelle, notamment l'intégration dans l'organisation, grâce à leur présence continue auprès de l'étudiant. Le superviseur de stage connaissant deux limites : supervision ponctuelle et rôle évaluatif.

« [...] Comment tu peux objectiver ça, toi, en tant que prof qui va 50 minutes ou un peu plus? [...] on n'est pas suffisamment sur le terrain pour pouvoir l'évaluer. [...] c'est quelque chose de l'ordre du maître de stage. Quand est-ce qu'on donne cette responsabilité au maître de stage ? À savoir, mais en tout cas pas très vite, pas trop vite. [...] peut-être en B3 ou en M1, mais pas trop vite. » (Psychopéda HE4, 639-644)
 « [...] il n'y a rien à faire, quand nous on arrive, prof de la haute école ou de l'université, on a ce rôle d'évaluateur. Même si on est évaluateur non déficitaire, même si on le fait de manière bienveillante, ça reste la personne qui évalue. Et donc en fait, les étudiants n'ont pas les mêmes perceptions sur nous, n'ont pas le même regard, ils n'ont pas la même relation que nos collègues maîtres de stage [...] » (MFP1 HE4, 771-775)

Cependant, une tension majeure est soulevée : tous les MDS ne sont pas sensibilisés à la compétence ni formés à cette évaluation, ce qui engendre des risques d'interprétations biaisées et un manque d'objectivité. La **formation des maîtres de stage est donc une condition essentielle** pour une évaluation pertinente : *« j'ai l'espoir que on ait des maîtres de stage [...] qui fassent la formation des maîtres de stage. [...] un des axes, c'est de les outiller par rapport à ce méso [...] si on a des maîtres de stage qui sont formés par rapport à ça, ce sera moins du vécu, ce sera plus étayé et du coup ça permettra vraiment d'avoir une évaluation pertinente de cette compétence-là. »* (Didac2 HE2, 559-565)

Enfin, si le discours des formateurs fait émerger quelques critères d'évaluation et que ces derniers considèrent en majorité que les différentes dimensions doivent être évaluées, c'est en particulier la **capacité d'analyse réflexive de l'étudiant** qui est

mise en avant par certains. La compétence organisationnelle est ainsi perçue comme un **levier d'identité professionnelle**, et plusieurs formateurs insistent sur le rôle actif que devrait jouer l'étudiant dans cette évaluation, au travers d'une analyse réflexive sur tout le parcours, pour faire le lien entre la théorie (HE) et la pratique (terrain) : « *Je pense que l'étudiant doit être acteur de cette évaluation. [...] Montrer le lien entre ce que la Haute École a dit et ce qu'il a vu dans ses stages.* » (MFP1 HE4, 785-788) Dans ce cadre, le **portfolio est évoqué comme un outil majeur longitudinal, réflexif et partagé**. En HE2, il est proposé comme une solution pour une évaluation croisée et partagée (formateurs, MDS, étudiants), permettant à tous d'évaluer la même chose au même moment, et offrant un document commun où chacun s'implique. Il servirait d'outil de suivi, de réflexion et de mise en projet. En HE4, il est envisagé comme une alternative plus réaliste aux rencontres physiques entre les trois pôles, permettant à l'étudiant de documenter son cheminement, de se projeter dans son identité professionnelle et d'offrir un support d'évaluation partagé.

« [...] avoir un regard conjoint. Un portfolio, ce serait bien. Comme ça, on peut tous évaluer la même chose au même moment. Ce serait chouette d'avoir un regard croisé en fait. [Le maître de stage] pourrait faire partie aussi des correcteurs du portfolio ou faire un duo avec le psychopéda. [...] on confronte les regards avec la même grille d'évaluation. On pourrait penser à [une coévaluation avec l'étudiant aussi peut-être]. On le fait pour nos compétences de stage, donc pourquoi pas ? [...] dans ce cas-là, justement, un portfolio [...] ça permettrait en fait d'avoir un document commun où tout le monde s'implique, tout le monde corrige la même chose quoi. » (Psychopéda1 HE2, 688-721)

« C'est à travers un portfolio, quelque chose de continu, qu'il puisse acter des relations qu'il a tissées, des nœuds qu'il a rencontrés, des leviers... » (MFP2 HE4, 741-745)

4.2.6 Former en contexte de réforme

Les entretiens menés avec les formateurs d'enseignants dans les hautes écoles révèlent une phase de transition complexe et exigeante, marquée par des défis de collaboration, des évolutions de rôle, et des incertitudes quant à l'efficacité de la réforme sur la préparation des futurs enseignants. Tout d'abord, la réforme a intensifié le besoin de collaboration entre formateurs, mais ces derniers relèvent un défi de collaboration interne. Les formateurs soulignent la difficulté de collaboration et de coordination dans les UE complexes intégrant plusieurs intervenants, engendrant un manque de cohérence des messages renvoyés aux étudiants, un manque de consensus.

« [...] pour préparer cette UE là où on est six humains et six humains avec des calendriers compliqués [...] qui doivent avoir la même vision et on n'a pas la même vision parce qu'on a tous nos réalités, comment est-ce qu'on fait pour arriver à un consensus et pouvoir l'expliquer au mieux avec les étudiants? C'est pas toujours facile non plus » (MFP1 HE4, 650-655)

Une conséquence identifiée est le fait de renvoyer une image négative de la collaboration aux étudiants : « *Et j'en reviens à l'isomorphisme [...] ce que l'on montre aux étudiants dans les UE où on est cinq ou six, c'est le bazar. On n'arrive pas à collaborer, c'est*

compliqué, on est trop [...] ils ont aussi de mauvais exemples. » (Psychopéda HE4, 519-522)

En parallèle, nos données montrent également un manque de clarté dans le dispositif de formation avec une construction isolée de cours et un flou dans la mise en œuvre collective du programme, témoignant d'un manque de concertation sur les objectifs finaux de la formation et un manque de prise de recul sur la formation offerte aux futurs enseignants. Cela amène à s'interroger sur la continuité de la formation à la compétence organisationnelle dans le cursus.

« [...] Si on recentre dans le schéma, on est de nouveau très dans mon cours, comment est-ce que je fais? Et on n'a pas encore pris assez de méta. [...] ce serait tellement bien de s'arrêter et de [prendre ce recul], vraiment. » (MFP 2 HE4, 685-694)

« Un des principaux changements [avec la réforme], c'est le fait de s'intéresser à la socialisation organisationnelle [...] on a mis l'accent là-dessus en deuxième. [...] Mais pour vraiment le profil de sortie de fonction, ça, ça a changé en bloc 2, clairement. Bloc 1, bloc 3, je sais pas, j'y suis pas vraiment » (Psychopéda1 HE2, 64-67)

Plus largement, la réforme, qui vise une meilleure articulation entre les différentes instances de formation, se heurte à des manquements et des tensions importantes entre les hautes écoles, les universités et le terrain. La collaboration avec l'université est particulièrement relevée comme un frein, notamment en raison d'un manque de lien et de transfert explicite entre apprentissages à l'université et en haute école. D'une part, il y aurait un manque de collaboration entre les professeurs d'université, et d'autre part des tensions/écarts entre ambition universitaire et réalité du terrain.

« Mais je crois qu'il y a pas assez actuellement de collaboration entre les cours donnés par les profs d'unif et les cours donnés par les profs des hautes écoles. Il y a des profs que... Moi, j'ai pas encore rencontré un seul prof d'unif. » (MFP HE2, 545-545)

« avec l'université [...] certains collègues qui doivent donner des cours en lien doivent euh "ok, on veut prendre de la hauteur à nos étudiants, on veut leur faire passer en réflexivité, en niveau sept. Mais en attendant, il y a la réalité du terrain qui fait que de manière pratico-pratique, il faut faire ça." Et donc parfois [...] l'empan est difficile à réduire. » (MFP1 HE4, 660-664)

Un manque de continuité entre les apprentissages dispensés est relevé. Par exemple, Didac2 HE4 met en avant que l'UE universitaire « Questions générales en sciences de l'éducation », en faveur de la littérature organisationnelle et de la contextualisation du métier d'enseignant dans ses niveaux micro, méso, macro, arrive au Q1 de B1 alors que le stage de début de formation est centrée sur la classe et les étudiants n'ont pas encore d'expériences dans des contextes scolaires variées. Cela relève une tension au niveau de la temporalité inadaptée de cette UE et la nécessité de repenser l'articulation théorique pratique pour faire sens aux yeux des étudiants.

« leurs cours d'unif de première, au Q1 [...] c'est un cours qui leur passe au-dessus [...] Et pour moi, ça manque un peu de, justement, de peut-être de concret [...] Et donc peut-être que c'est des choses qui doivent venir dès la bac 2, en tout cas, pour prendre conscience de ça. Ou peut-être juste après justement ce premier stage en Master 1, quand il y a eu déjà, on s'est frotté au terrain, on a pu prendre conscience de certaines choses. Mais ça devrait se faire peut-être en parallèle justement à des stages dans les écoles en D+ [...] » (Didac2 HE4, 555-575)

Au sujet des stages, des formateurs repèrent le manque de formation pratique en début de formation, jugée insuffisante pour se faire une idée du métier ou développer des compétences pratiques. MFP HE2 parle d'une tension entre la formation qui devient « théorique » en début de formation alors qu'il faut former à un métier pratique.

« il s'agit d'un métier pratique. Mais je suis horrifiée d'observer que les étudiants qui sont en bac 2 sont des théoriciens. [...] on leur apprend des concepts théoriques qui sont parfois très loin de la réalité et que les étudiants ne se rendent pas compte de l'impact sur la réalité. [...] avec cette réforme, j'aurais aimé davantage de pratiques et davantage de pratique dès la première. [...] ils ont un stage d'une semaine en première. C'est pas comme ça qu'on se fait une idée du métier. [...] Justement, les aspects organisationnels, le fait qu'on arrive le matin et qu'il y a plein de choses qui peuvent se dérouler dans une journée [...] et que c'est pas juste une succession de 5 fois 50 minutes» (MFP HE2, 22-43)

Ensuite, la réforme entraîne une redéfinition des rôles et des identités professionnelles des formateurs dans les deux hautes écoles. En HE4, la psychopéda HE4 (28-47, 120-125) exprime un rôle en transition : passage d'une visualisation claire du rôle à une complexité actuelle du positionnement, de l'apport des savoirs/connaissances vers le lien théorie-pratique (la pratique éclairée par la théorie), amoindrissement de son rôle d'acteur institutionnel et de médiateur/facilitateur relationnel avec et entre les étudiants. En HE2, c'est la MFP qui exprime une position périphérique dans les dynamiques internes de la HE et une perte de repère, car plus associée au psychopédagogue (perte de ce rôle de médiateur entre théorie et pratique) (MFP HE2, 78-80, 572-575). Il y a de manière globale un changement de culture professionnelle dans les équipes pédagogiques, en raison de la plus forte collaboration exigée, des logiques de décloisonnement et l'adoption d'une responsabilité collective sur tous les aspects de la formation, un changement de paradigmes dans la formation des enseignants, notamment la dimension méso. Cela renvoie à l'évolution de l'identité professionnelle des formateurs en contexte de réforme.

« cette réforme, plus qu'avant, nous oblige, nous aussi en haute école, à beaucoup plus collaborer entre collègues de haute école [...] c'est aussi un moment charnière dans nos formations, au niveau de l'identité professionnelle de nos formateurs. [...] on contribue tous à tous les aspects de la formation. Et donc il y a aussi une évolution de l'identité chez nous, qui est importante par rapport à ça. [...] la dynamique collaborative, elle s'installe aussi chez nous, progressivement. Et donc ça c'est intéressant, je trouve que ce qu'on demande aux étudiants, on est occupé de le vivre aussi, ce qui n'est pas toujours facile » (Didac2 HE2, 697-711)

Par ailleurs, la mise en œuvre rapide de la réforme génère une pression et un sentiment de frustration sur les formateurs des deux hautes écoles qui pointent un manque de temps pour retravailler les cours et une surcharge professionnelle. Ils expriment être le « nez dans le guidon », certains formateurs de la HE2 recyclant les cours de l'ancienne mouture : « [...] j'ai l'impression qu'on court plus après le temps et qu'on a un peu ce réflexe de survie de reprendre des cours d'avant et d'essayer un peu de les changer [...] »

(Psychopédal HE2, 365-371) Cela amène un doute sur la profondeur du changement prôné par la RFIE : « *je sais pas si on est vraiment dans un nouveau truc qui va tout réformer* » (Psychopédal HE2, 370-371). Un formateur de la HE4 formule clairement cette tension par l'adage : « *réforme n'est pas changement* » (Didac1 HE2, 65). Enfin, tous les formateurs soulignent une réforme en phase exploratoire, les dispositifs de formation étant encore en construction, en ajustement : tâtonnement, construction par essais-erreurs dans un contexte nouveau, ajustement au fur et à mesure. Ils relèvent la difficulté à gérer à la fois l'implémentation de la réforme et les ajustements des blocs déjà en place (Didac2 HE2, 721-728). Dans un contexte de réforme où les formateurs expriment une incertitude sur la préparation effective des étudiants à la compétence organisationnelle et plus largement les effets de la formation dispensée, la prise de recul réflexif sur ses propres pratiques et la vision globale des objectifs de formation deviennent un indispensable pour conscientiser les apprentissages dispensés et se mettre en projets. A ce sujet, les formateurs, particulièrement ceux de la HE4, ont perçu l'entretien avec la chercheuse comme outil de réflexion « méta » et de mise en projet.

« C'est intéressant, de prendre ce temps-là et de se rendre compte que là, nous, on est focus [...] dans des aspects très dans la classe. [...] c'est un temps méta notamment sur tout ce qu'on fait... Quitter le volant et de se dire "ok, là, on roule, on roule, mais ça fait du bien de se dire qu'on pourrait se challenger, au moins de l'avoir à l'œil en tout cas." [...] Faire une photo, s'arrêter en fait, c'est vraiment ça. Prendre le temps. Oui, ça fait du bien de se questionner, se remettre en projet, de relancer la machine et c'est pas mal, ça vaut la peine. » (MFP2 HE4, 884-908)

Face aux incertitudes quant à la préparation effective des étudiants dans ce contexte de réforme, certains formateurs valorisent le rôle des étudiants comme relais de cohérence (HE4, via les conseils démocratiques) et de réflexivité sur les dispositifs de formation, leurs retours sur les dispositifs de formation étant alors un moyen d'analyse de la manière dont ils perçoivent et vivent la formation à la compétence organisationnelle. Ces retours sont pour le moment limités : « *Pour ce qui est déjà fait, moi, j'ai pas eu de retours des sections 2.* » (Didac2 HE2, 644)

« les étudiants, ce sont eux qui voient les liens, perçoivent le mieux cette espèce de fil qui est en train de se tendre et de dire "eh attendez, vous nous demandez ça, mais on n'est pas prêt, ou ça, ça a coïncé." Donc c'est ceux qui ont la vision la plus entière de leur programme. Donc, c'est pour ça que les conseils démocratiques sont importants. [...] pour le moment [...] c'est eux qui y voient le plus clair dans ce qu'on propose, [...] être le plus cohérent dans les remarques. » (MFP2 HE4, 687-693)

En conclusion, les formateurs des HE2 et HE4 perçoivent la réforme comme un chantier complexe et en constante évolution. Bien qu'elle soit ambitieuse et exigeante, elle met à l'épreuve les modes de collaboration, transforme leurs identités professionnelles et soulève des incertitudes quant à sa capacité à préparer efficacement les étudiants aux réalités pratiques et organisationnelles du métier d'enseignant.

Chapitre 5 – Discussion

Ce chapitre interprète les résultats de l'étude à la lumière du cadre théorique mobilisé et de la littérature scientifique, afin d'aller au-delà de la restitution descriptive pour engager une réflexion critique sur les apports, la portée, les limites et les implications de la recherche. Notre dispositif, fondé sur une étude qualitative à visée compréhensive (Savoie-Zajc, 2011) et une approche par études de cas multiples (Creswell, 2007 ; Yin, 2014), a été mené dans quatre institutions de formation d'enseignants en Belgique francophone pour investiguer le développement de la compétence organisationnelle en contexte de réforme. Les données, issues d'analyse curriculaire et d'entretiens semi-directifs auprès de responsables programmes, dans quatre hautes écoles, et de formateurs, pour deux d'entre elles, dans le cadre de la mise en œuvre de la RFIE, ont permis de croiser visions institutionnelles, logiques curriculaires et vécus professionnels. La présente discussion s'ouvre sur une synthèse réflexive répondant, de manière méta à nos questions de recherche : (1) *comment le développement de la compétence organisationnelle est-il soutenu dans les programmes et pratiques de formation initiale des enseignants ?* et (2) *comment les formateurs perçoivent-ils la préparation de leurs étudiants à cette compétence ?* Elle met ensuite en relation les résultats avec la littérature, avant de discuter des limites de l'étude et de proposer des perspectives de recherche.

5.1. Synthèse métaréflexive de nos résultats : appréhender la compétence organisationnelle dans un paysage éducatif en mutation

Les résultats de notre recherche qualitative offrent un éclairage nuancé sur les ambitions de la réforme et les réalités de leur implémentation. Nous posons l'hypothèse qu'avec la RFIE, les hautes écoles pédagogiques accorderaient une plus grande importance à cette compétence, en la développant à travers des savoirs théoriques et pratiques (notamment les stages), en articulation avec les autres compétences. Les résultats confirment cette hypothèse, mais avec des nuances et des tensions importantes. Dans une perspective de métaréflexion sur nos résultats, l'ensemble des hautes écoles investiguées reconnaît la complexité croissante du métier d'enseignant, qui dépasse la seule gestion de classe pour inclure des rôles multiples aux niveaux micro, méso et macro. Elles témoignent d'une vision élargie du métier, celui d'un enseignant inséré dans une communauté éducative et capable de s'adapter à un monde professionnel en mutation. Imprégnées des réformes comme le PEE et surtout la RFIE, elles ont redessiné les compétences professionnelles des futurs

enseignants. La compétence organisationnelle est unanimement perçue comme essentielle.

Les trois dimensions de la compétence organisationnelle sont intégrées dans les programmes de formation. La **collaboration professionnelle** est la plus systématiquement développée, de manière formelle (unités d'enseignement dédiées, projets interdisciplinaires) et informelle (travaux de groupe, expériences de stage, collaboration entre pairs), dès le début du cursus, mais avec des temporalités contrastées. Nous observons une amplification de la collaboration entre étudiants hétérogènes (S1, S2, S3). L'apprentissage par isomorphisme, consistant en la collaboration des formateurs pour modéliser cette pratique, constitue une stratégie émergente. La **littératie organisationnelle** progresse avec la RFIE, principalement par le développement de la capacité à lire l'organisation grâce à des apports théoriques initiaux (UE universitaires et transversales) contextualisant le métier. Les stages en sont le levier central, avec un accompagnement renforcé avant, pendant et après pour favoriser les liens théorie-pratique et la prise de recul critique. Certaines HE (HE3, HE5) ont transformé le premier stage en découverte institutionnelle, d'autres (HE2, HE4) l'intègrent progressivement. Si cette capacité à lire l'organisation est pleinement intégrée, la capacité à y écrire reste marginale. L'approche de la HE4 avec « conseils démocratiques » en lien avec la pédagogie intentionnelle constitue une pratique innovante pour développer cette capacité, avec apprentissage par isomorphisme transférable sur le terrain professionnel. L'**identité professionnelle élargie** (dimension identitaire) est plus timidement intégrée. Elle est soutenue par des UE dédiées et des outils réflexifs (carnet de bord, portfolio), mais elles ne sont pas systématiquement présentes dans tous les blocs et leurs contenus ne portent pas toujours explicitement sur cette dimension. Deux hautes écoles (HE3 et HE4) amorcent une réflexion sur l'identité enseignante contextualisée dans un environnement professionnel élargi, tandis que d'autres identifient le projet professionnel de fin de cursus comme moment clé pour la mise en perspective de cette identité. Cette dimension se développe aussi via un curriculum informel et des apprentissages implicites à travers l'ensemble des activités de formation, mais gagnerait, selon nous, à être davantage formalisée en parallèle des expériences vécues.

Nos résultats montrent que des efforts sont explicitement déployés pour intégrer et articuler cette compétence dans les curricula des quatre hautes écoles. Deux optent

pour une porte d'entrée large dans le métier, afin de faire découvrir ses différentes facettes avant de recentrer sur la classe dans les blocs suivants, tandis que deux autres privilégient une intégration progressive, de la compétence organisationnelle. Dans les deux approches, et dans les discours des RPHE comme des formateurs, une tension majeure apparaît : « faire la classe » versus le travail enseignant dans l'organisation. Elle réside dans l'équilibre entre « faire la classe », cœur du métier, et développer la compétence organisationnelle, avec une réflexion sur le temps à allouer à ces dimensions dans les cours comme dans la formation pratique. Nous reviendrons sur d'autres tensions dans la seconde partie, mais il nous semble important de souligner dès à présent ce questionnement : comment concilier ces exigences sans que le développement de la compétence organisationnelle ne soit perçu comme un empiètement sur le cœur du métier ?

Aussi, nos données tendent vers une progression spiralaire dans le développement et l'évaluation de la compétence organisationnelle en formation. Pourtant, une tension réside dans le choix de certaines hautes écoles de ne pas intégrer précocement la compétence organisationnelle pour s'aligner avec les préoccupations premières des étudiants en début de formation (l'enseignant devant sa classe) tandis que d'autres soulignent l'importance de montrer d'emblée aux futurs enseignants une cartographie des différentes facettes du métier dès le premier stage. Cette tension apparaît également dans le discours des formateurs qui priorisent le développement des compétences liées à l'enseignement en classe et à la réflexivité en début de formation, mais dont certains soulignent la nécessité de déconstruire les représentations erronées du métier. Et en HE5, un autre constat émerge selon lequel les étudiants en début de formation ne sont pas prêts à directement prendre en charge une classe, expliquant le choix d'orienter le premier stage d'observation vers une approche école. Cette tension amène à se questionner sur le profil d'entrée de formation des étudiants et leurs réelles préoccupations ainsi que sur le lien entre le développement professionnel de l'enseignant en formation et la temporalité de l'intégration de la compétence organisationnelle dans le cursus. Un aspect particulièrement intéressant de nos résultats est sans doute la présence d'UE transversales et dédiées à différentes composantes de la compétence organisationnelle ainsi que l'observation de dispositifs intégrateurs contribuant au développement de la compétence organisationnelle dans sa globalité en offrant des expériences concrètes et articulées de ses différentes

dimensions. Les formateurs mettent en avant que la responsabilité dans le développement de cette compétence ne dépendrait pas tant de leurs profils que de conditions favorables, telles que les contextes/lieux de formation, un lien avec le terrain et une sensibilité propre à la compétence. Il serait intéressant de s'interroger sur la manière dont les programmes de formation pourraient concevoir des dispositifs ou espaces favorisant l'articulation des savoirs et des dimensions du métier, de façon à impliquer tous les acteurs et à les responsabiliser sur l'ensemble des facettes professionnelles. Cela suppose également de sensibiliser les formateurs à une cartographie complète et holistique des compétences à développer, afin qu'ils gardent cet objectif en fil conducteur, comme toile de fond.

Néanmoins, dans l'état actuel, l'opérationnalisation de cette compétence reste inégale et traversée par de multiples tensions. La réforme, bien qu'ambitieuse, génère une surcharge de travail pour les formateurs et un sentiment de flou quant à la répartition des responsabilités. De plus, la RFIE amène une évolution des pratiques dans les hautes écoles, et la collaboration avec le terrain restant un défi, une réflexion se porte sur une éventuelle accentuation d'un « choc de la réalité inversé », où les étudiants préparés à l'innovation se heurtent à des pratiques plus traditionnelles sur le terrain. La codiplômation entre université et haute école introduit aussi un enjeu inédit : garantir la cohérence et la continuité des apprentissages liés à la compétence organisationnelle non seulement entre la HE et le terrain, mais également avec l'université. Soulevant ainsi la question de la collaboration entre acteurs (hautes écoles, universités, terrain) et la place de l'étudiant. Une réflexion pouvant alors porter sur la manière de définir clairement où placer le curseur.

En somme, notre étude révèle que la RFIE a insufflé une dynamique de professionnalisation élargie et une reconnaissance accrue de la compétence organisationnelle au sein des hautes écoles. L'intention de préparer les futurs enseignants à assumer pleinement leur rôle au sein de l'organisation scolaire est manifeste dans les programmes et les discours. Cependant, sa mise en œuvre demeure un chantier complexe et continu, marqué par des tensions et des ajustements constants. Si un décalage entre ambitions prescriptives et réalités du terrain s'observe, il serait pertinent de poursuivre l'exploration du développement de cette compétence dans un contexte plus stabilisé, en l'élargissant aux autres blocs et instances de formation (université et terrain). Cela permettrait, sur le long terme, de comprendre comment elle

est envisagée et intégrée de manière transversale sur l'ensemble des quatre années, une fois les dispositifs pérennisés, et d'identifier les éventuelles évolutions ou réorganisations. La métaréflexion engagée suggère que le succès de cette intégration dépendra non seulement de la formalisation des dispositifs, mais surtout de la capacité des acteurs à créer des liens explicites et cohérents entre les différentes dimensions du métier, à renforcer la collaboration entre les instances et à investir dans la formation continue des maîtres de stage. Elle souligne l'importance d'une posture réflexive continue chez les étudiants comme chez les formateurs, pour ajuster les pratiques face aux défis de la réforme et préparer authentiquement à la complexité du métier. Cette recherche qualitative, en explorant ces dynamiques, fournit des pistes pour accompagner la transition des futurs enseignants vers une professionnalité élargie et illustre la nature profondément humaine et processuelle de cette transformation, où l'apprentissage se construit dans un va-et-vient constant entre théorie, pratique et réflexion critique. Cette métaréflexion initiale nous a permis de prendre de la distance face à nos résultats et d'apporter des éléments de réponses personnels à nos questions de recherche en fonction de ce que nous avons retenu dans une perspective globale. Elle ouvre la voie à la mise en discussion plus détaillée de nos résultats avec la littérature scientifique, avant d'aborder les limites de l'étude et de proposer des pistes de recherche futures.

5.2. Mises en relation de nos résultats avec la littérature existante

Nos résultats confirment que les hautes écoles convergent vers une vision élargie du métier d'enseignant. Cette vision inclut des rôles au-delà de la classe, tels que les fonctions psychosociales, les relations interprofessionnelles, l'interdisciplinarité et l'engagement dans des dynamiques collectives institutionnalisées. Cette orientation est en adéquation avec le concept de professionnalisme élargi décrit par Snoek (2009, 2021) et Hoyle (1974), qui met l'accent sur la compréhension du contexte global du travail de l'enseignant, la collaboration active avec les collègues et l'exploitation de la recherche éducative. La RFIE en Belgique francophone s'inscrit pleinement dans cette vision, considérant l'enseignant comme un praticien réflexif, inscrit dans un collectif et une organisation (Coppe et al. 2022). Le PEE encourage également diverses formes de collaboration et l'implication dans des projets collectifs dans une logique d'« organisation apprenante » (Cattonar & Dupriez, 2019 ; 2022). Nos résultats montrent que les hautes écoles, avec le principe de tuilage et l'amplification de la collaboration

entre pairs également en intersection, s'orientent vers un professionnalisme collégial (Hargreaves, 2000), fondé sur l'intelligence collective, mais également vers une professionnalité inscrite dans une organisation apprenante (Guillemette, 2018). Cette transition s'observe notamment avec la formalisation de la préparation à la collaboration, la contextualisation du métier d'enseignant dans une organisation et, plus largement dans un système éducatif. L'intervention de l'université promeut entre autres cette prise de conscience des enjeux sociétaux des pratiques, des valeurs qui traversent le métier, ainsi que l'élévation du diplôme au niveau de master (niveau 7) pour renforcer le lien entre une théorie éducative fondée sur la recherche et une pratique enseignante réflexive (Dubois-Shaik, 2023; Lothaire et al., 2024). La visée étant alors de développer chez le futur enseignant cette posture proactive d'apprentissage collectif, permettant à l'organisation de s'adapter aux changements dans une perspective de renouvellement continu (Paquay, 2007).

Dans ce cadre, la compétence organisationnelle, telle que conceptualisée par März et al. (soumis) et le groupe GREFFE, est reconnue comme un élément essentiel de cette professionnalité élargie. Nos résultats montrent effectivement que la RFIE a insufflé une dynamique de reconnaissance accrue de cette compétence. Nous observons une intensification du travail et de la formalisation des dimensions de collaboration et de littératie organisationnelle, avec en outre des amorces au niveau de la dimension identitaire. Ce constat marque une évolution par rapport aux résultats de l'étude de März et al. (soumis) menée avant la RFIE qui mettaient en avant une faible formalisation de la compétence organisationnelle en FIE, les dimensions culturelle et identitaire restant peu explorées. Nous discutons ici des différents constats tirés de nos résultats.

Premièrement, la **collaboration professionnelle** reste tout de même la dimension la plus systématiquement développée (März et al., soumis) dans les hautes écoles, à la fois de manière formelle et informelle. Ceci est cohérent avec les recommandations d'instaurer des comportements coopératifs dès le début de la formation, comme le soulignent Bush et Carrete-Marín (2024). Les hautes écoles tendent également à formaliser l'apprentissage de la collaboration pour en faire un objectif d'apprentissage en soi (Dobber et al., 2012 ; März et al., soumis ; Paquay & Wagner ; 2012). Nos résultats révèlent néanmoins une diversité dans les modalités de formalisation de cet apprentissage : certaines institutions introduisent des unités d'enseignement dédiées

dès les premières années du cursus, d'autres optent pour une sensibilisation initiale suivie d'un renforcement progressif, tandis que d'autres encore concentrent l'approfondissement en fin de formation. Cette hétérogénéité curriculaire traduit un manque de consensus sur le moment le plus propice pour formaliser la collaboration dans le cursus ; il interroge également l'articulation entre apprentissages formels et informels dans la construction de la compétence, et de la manière dont leur complémentarité pourrait être mieux pensée dans les curricula.

De plus, si les travaux de groupe sont envisagés comme un apprentissage informel, les hautes écoles montrent une volonté d'encadrer le travail collaboratif pour favoriser l'implantation d'habitudes collaboratives et une culture de collaboration, en promouvant des espaces et créneaux horaires appropriés (Bush & Carrete-Martin, 2024; Bush & Grotjohann, 2020). La formalisation de la collaboration dans les programmes de formation amène un encadrement dans son développement. La régulation de la collaboration (Dobber et al., 2012) semble passer par la présence/supervision de formateurs ou encore de contrats de collaboration. Cependant certaines hautes écoles semblent tendre vers l'intégration des moments réflexifs sur les processus collaboratifs (Dobber et al., 2012), en proposant une prise de recul réflexif sur l'expérience collaborative vécue (Thurler et Perrenoud, 2005). Cela peut constituer une forme de régulation de la part de l'étudiant. Il serait intéressant de creuser davantage la manière dont les hautes écoles font de la régulation de la collaboration un objectif d'apprentissage explicite dans leurs programmes de formation (Järvenoja & Järvelä 2009; Volet et al., 2009).

Par ailleurs, nos résultats soulignent une amplification de la collaboration entre pairs, une collaboration qui s'élargit non seulement aux étudiants d'une même section, mais également aux étudiants des trois niveaux d'enseignements, via le principe de tuilage, promu par la RFIE. L'amplification du travail collaboratif rejoint la littérature récente qui le présente comme une stratégie essentielle pour développer un ensemble de compétences et d'aptitudes chez les futurs enseignants, leur permettant de répondre aux demandes sociales et professionnelles (Aliaga Cruz et al., 2022). Soutenant que les enseignants doivent maîtriser les fondements et la méthodologie du travail collaboratif, ces auteurs examinent dans leur étude le concept de travail collaboratif, ainsi que ses apports et les défis qu'il pose à la formation des enseignants. De plus, la nouveauté apportée par la collaboration en intersection s'inscrit dans les études

soulignant l'hétérogénéité des membres dans le travail collaboratif, ayant des parcours, des connaissances et des compétences diverses (Revelo-Sánchez et al., 2018; cité dans Aliaga Cruz et al., 2022). Bien que le tuilage ne soit pas encore formalisé dans toutes les HE, une volonté est de l'intégrer pleinement, dès l'entrée en formation. Ce dispositif de formation est intéressant en ce qu'il s'inscrit dans les facteurs constitutifs de la collaboration (Garcia-Martinez et al., 2020) et du professionnalisme collaboratif (Brown et al., 2018). Ils favorisent la motivation à collaborer ensemble étant donné le caractère hétérogène des groupes (Hassanien, 2006 ; Jarauta, 2014), la poursuite d'objectifs communs (Garcia-Martinez et al., 2020) en allant au-delà de simples tâches assignées (Stevenson et al., 2016). Avec la réforme du PEE sur le terrain qui décloisonne les niveaux d'enseignement, ce projet de tuilage en HE permet ainsi l'intégration des étudiants dans des environnements de travail collaboratifs proches du terrain (Bush et Grotjohann, 2020). Les HE envisagent un prolongement de ce tuilage sur le terrain avec la possibilité pour les étudiants de coenseigner sur le terrain. En effet, la majorité des HE prévoient de permettre aux étudiants en intersections de collaborer en formation et préparer des leçons collectivement pour ensuite mettre en pratique sur le terrain, via le coenseignement. Cela rejoint les travaux de Çetin et Daloğlu (2024) et Vrieling et al. (2019) selon qui les modèles pratiqués par les enseignants en exercice pourraient être pertinents pour les enseignants en formation, envisageant ainsi le développement professionnel en éducation comme une démarche continue tout au long de la carrière. Une volonté apparente est l'intégration de dispositifs ancrés dans la réalité du terrain. Cela fait également écho aux travaux d'autres auteurs (e.a. Luyten & Bazo, 2018; Sewell et al., 2017; Vrieling-Teunter et al., 2022) qui recommandent l'implication des futurs enseignants dans des groupes d'apprentissages entre enseignants pour favoriser l'apprentissage social. Il apparaît important de permettre aux futurs enseignants d'élaborer des projets collectifs et de les vivre en décloisonnement pluridisciplinaire, comme suggéré par Paquay et Wagner (2012). Engager les étudiants dans la collaboration en lien avec l'apprentissage par projet (*project-based learning*) interdisciplinaire (Hartman & Littell, 2019; Stozhko et al., 2015) permet par ailleurs d'augmenter leur capacité à s'engager dans des initiatives collaboratives à l'avenir, avec divers acteurs (Hartman & Littell, 2019). Concernant les formes de collaboration proposées, nous observons que les HE incluent différentes formes de collaboration et la RFIE a offert une occasion de permettre aux étudiants enseignants de collaborer entre eux, dans des tâches plus complexes comme la co-

construction (principe de tuilage, conception collective de leçon, UE projet...) et la division du travail (travaux de groupe). Nos résultats contrastent avec les propos de Bush et Grotjohann (2019), Bush et Carrete-Marín (2024) stipulant que ces formes de collaboration sont moins pratiquées.

Aussi, l'apprentissage par isomorphisme (Thurler & Perrenoud, 2005), où les formateurs collaborent pour modéliser la pratique, identifié dans notre cadre comme une manière pour les formateurs de promouvoir la collaboration, ressort également de nos données. Néanmoins, la RFIE amenant une plus grande collaboration entre les formateurs au sein d'UE complexe, les formateurs interrogés expriment la difficulté à véhiculer une image pertinente et positive de la collaboration en raison d'une collaboration avec beaucoup d'intervenants aux sensibilités diverses. Les environnements éducatifs interdisciplinaires, caractérisés par la diversité des profils et savoirs partagés, enrichissant les processus de formation (Fitzgerald et al., 2022), il serait intéressant d'examiner dans quelle mesure cette hétérogénéité, loin de constituer uniquement un frein, pourrait aussi représenter une ressource pour les étudiants. L'article de Khasanzyanova et Niclot (2020) suggère que lorsque les étudiants assistent à des cours donnés par deux ou plusieurs formateurs/enseignants, l'observation de ces séances ainsi que l'analyse collective favorisent l'acquisition de compétences collaboratives.

Enfin, nos résultats montrent que si une éventuelle collaboration en dyade avec le maître de stage est mentionnée, elle est encore peu ancrée formellement dans des expériences authentiques de stage, avec des acteurs variés. Si le stagiaire est susceptible de collaborer sur le terrain, sans mise en place de dispositif formel par les hautes écoles, c'est notamment les stages de longue durée qui sont identifiés comme des moments propices (Bush & Carrete-Marín, 2024). À noter que si la collaboration tire son sens « d'être au service d'un projet qui s'inscrit dans les missions de l'école » (Garnier, 2010, p. 102), des dispositifs de formation intégrant des acteurs associatifs participent pleinement à une logique d'amélioration continue de l'école. Cette ouverture amène les futurs enseignants à développer une compréhension élargie de l'acte éducatif, les rendant plus aptes à inscrire leur pratique professionnelle dans un projet collectif de transformation et de développement continu de la qualité éducative (Khasanzyanova & Niclot, 2020).

Deuxièmement, la littératie organisationnelle est renforcée dans les programmes de formation, notamment dans la capacité à « lire » l’organisation. Des UE universitaires (Bloc 1, 2, 3 et Master 1) visent dès l’entrée en formation à contextualiser le métier d’enseignant dans son environnement et à les sensibiliser aux enjeux qui traversent la profession. Cela inclut l’analyse de l’école comme une organisation, la compréhension des rôles des différents acteurs, et la préparation à l’intégration au sein d’un groupe professionnel. Certaines UE transversales en haute école contribuent également, et les UE disciplinaires participeraient plutôt de manière indirecte. Ces apprentissages théoriques permettent aux étudiants de prendre connaissance des rouages d’une organisation scolaire, en étant capables d’analyser le système dans ses dimensions multiples : interpersonnelles, organisationnelles, légales, politiques, économiques, idéologiques... » (Paquay & Wagner, 2012, p.188). Cette évolution dans la formation rejoint l’importance de la littératie organisationnelle et la littératie micropolitique pour comprendre le fonctionnement des écoles (Kvam et al., 2024; Tang et al., 2016a).

Le renforcement de l’accompagnement de stage en amont participe à l’alphabétisation micropolitique des futurs enseignants (Machin, 2023; Silva-Peña et al., 2019) avec un encadrement avant (savoirs théoriques), pendant (expérience authentique) et après (retour de stage, analyse de pratique). Néanmoins, concernant les trois composantes de cette alphabétisation, le savoir, la compétence opérationnelle (intervenir et influencer les relations de pouvoir au sein des organisations), et l’expérience vécue (identifier et gérer les émotions liées à ce processus), il semblerait que le savoir soit renforcé en début de formation, mais les stages pratiques restent de l’ordre de l’observation, en cohérence avec les recommandations de la COCOFIE (2023), avec toutefois des dispositifs pour accompagner les étudiants dans la découverte de l’école (carnet de stage, Onboarding, carnet d’insertion...). Nos résultats montrent que c’est le stage long qui est considéré comme le moment le plus propice pour permettre aux étudiants de s’intégrer pleinement dans l’organisation scolaire, ce qui rejoint la littérature existante identifiant les bénéfices des stages de longue durée en termes d’acculturation au milieu scolaire (e.a. Hughes & McCartney, 2015 ; Lapidot-Lefler et al., 2024 ; März et al., soumis). Concernant les retours de stage, cela consiste en des échanges entre pairs et des prises de recul vis-à-vis de l’expérience vécue (analyse réflexive des observations; analyse de pratiques en lien avec les grilles d’observation fournies par l’université ; carte d’identité de l’école, sociogramme des interactions professionnelles). Ces

espaces de formation contribuent à développer la réflexion critique (Silva-Peña et al., 2019) et amorcer une prise de conscience critique (Escobar et al., 2020; Gonzalez Gonzalez, 2003; Machin, 2023). Cet aspect pourrait être renforcé avec l'introduction systématique d'un portfolio réflexif accompagnant les expériences de stage (Kelchtermans et Ballet, 2002) ; des séminaires d'analyse des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes, des études de cas proches du vécu, avec diverses grilles de lecture intégrant également l'aspect affectif et relationnel (Paquay & Wagner, 2012).

La formation à la prise de conscience critique et à la capacité de remettre en question le *statu quo* est également présente, en écho aux travaux de Wu et Cheng (2013) et Silva-Peña et al. (2019). Les « conseils démocratiques » au sein de la HE4 représentent une pratique innovante d'apprentissage par isomorphisme pour cette dimension. Plus largement, la pédagogie institutionnelle, valorisée au sein de la HE4, constitue une piste émergente pour faire de l'institution de formation une expérience organisationnelle, en développant la capacité à lire et écrire dans l'organisation (Machin, 2023), ici en l'occurrence la HE. Cette perspective offre aux futurs enseignants une première expérience concrète de la cogestion, en les associant aux décisions de gestion de leur établissement de formation (Grootaers & Tilman, 1991; Paquay & Wagner, 2012; Perrenoud, 1999). Il serait intéressant d'investiguer en quoi l'implémentation de la pédagogie institutionnelle en institut de formation peut faire de cette dernière un lieu de socialisation organisationnelle (Coppe et al., 2022). Nous renvoyons à la littérature sur la pédagogie institutionnelle, notamment les travaux fondateurs de Fernand Oury, ainsi qu'à ceux de Dubois et al. (2023, 2025), Dubois et Robbes (2015), Jeanne (2008) et Schlemminger (1990) notamment pour son application dans l'enseignement supérieur.¹⁹

Enfin, si le stage est un moment clé pour développer la littératie organisationnelle, les deux tendances qui émergent, une approche « école » formalisée (HE3 et HE5) et une introduction progressive de la dimension méso (HE2 et HE4), amènent à se questionner sur la temporalité du développement de la compétence organisationnelle

¹⁹ Sur base de ces auteurs, la pédagogie institutionnelle transforme l'espace de formation en une véritable micro-société, un laboratoire du « vivre ensemble » où les dynamiques de groupe, y compris l'inconscient, sont travaillées pour en construire l'intelligibilité et la régulation. En invitant les participants à « vivre les institutions » telles que le Conseil de coopérative, organe du pouvoir, ou les ateliers de production, et en leur confiant des rôles et responsabilités concrets, rendant concrètement visible la micropolitique de l'organisation. Cette approche favorise une intense coopération et des interactions entre pairs, stimulant la « potentialité réflexivité » (capacité à se voir, de s'entendre, de se sentir dans leur rôle professionnel, y compris à un niveau « inconscient ») et la capacité à élaborer les ambivalences vécues, permettant ainsi une compréhension profonde des enjeux de pouvoir, de décision et d'engagement au sein du collectif.

dans le cursus. La première tendance semble rejoindre le modèle de l'acteur social avec des stages d'observation et d'analyse de situations complexes afin d'aiguiser la compréhension des réalités du terrain (Paquay & Wagner, 2012). Pour la seconde tendance, les formateurs des HE2 et HE4 tendent vers une progression spiralaire dans le cursus, partant d'une observation (neutre) vers l'action réfléchie et d'une place moins centrale à une place plus importante en fin de formation. Ce constat amène à interroger la manière dont la compétence organisationnelle est introduite et développée tout au long du cursus, non sans une influence des priorités posées par les hautes écoles. L'étude de Paquay et Wagner (2012) portant sur les compétences et les stratégies privilégiées dans les stages de terrain en lien avec les paradigmes relatifs au métier d'enseignant, pourrait offrir un éclairage sur les choix curriculaires.

Notons par ailleurs qu'un stage de découverte institutionnelle en début de formation favoriserait les liens théories-pratiques avec les apports universitaires de bloc 1, réduisant alors le manque de lien entre ces savoirs théoriques et ce que les étudiants vivent en stage. Toutefois, le discours des formateurs met en avant une tension entre s'aligner sur les préoccupations des étudiants en priorisant le niveau micro et la nécessité de déconstruire les représentations erronées du métier, en début de formation. Les préoccupations des étudiants en entrée de formation, le profil des étudiants avec leurs caractéristiques propres ainsi que la maturité professionnelle constitueraient d'éventuels facteurs d'influence de l'apprentissage de la compétence organisationnelle et des temporalités d'intégration dans le cursus. Il serait intéressant d'analyser la littérature portant sur les profils motivationnels des futurs enseignants, leurs croyances ou encore leurs préoccupations et inquiétudes anticipées dès les premières étapes de leur formation (par ex. Bernal Gonzalez et al., 2018; Boraita & Crahay, 2013).

Troisièmement, l'identité professionnelle élargie est la dimension la moins systématiquement travaillée dans nos données actuelles. Si des UE identitaires et des outils réflexifs (carnet de bord, portfolio ou e-portfolio, carnet de développement professionnel...) sont intégrés dans toutes les HE, ils ne sont pas systématiquement présents sur tout le cursus, et l'attention portée aux dimensions en dehors de la classe n'est pas toujours formalisée. Aussi, nos résultats montrent que le travail sur cette dimension passerait entre autres par un curriculum informel et un apprentissage implicite, les divers dispositifs et pratiques intégrés tout au long du cursus offrant à

l'étudiant des occasions de conscientiser la complémentarité des différents rôles dans et en dehors de la classe (März et al., soumis). Pourtant, si la construction de la professionnalité enseignante repose sur l'acquisition de compétences professionnelles et une identité professionnelle (Blin, 1997; Cattonar & Maroy, 2000; Paquay & Sirota, 2001; Perrenoud, 1994), un manque de travail sur le professionnalisme élargi (Snoek, 2021) en parallèle des dispositifs mis en place en faveur de la compétence organisationnelle, pourrait amener des conflits de rôles (Clandinin, 2015; März et al., soumis; Richard, 2015). La compétence et l'identité enseignante étant les « deux faces complémentaires d'une même pièce » (Schellings et al., 2024, p.17), il apparaît donc crucial de donner du sens aux dispositifs de formation à la compétence organisationnelle pour que les futurs enseignants en perçoivent l'utilité et de manière plus large la valeur des dispositifs de formation en lien avec leur projet professionnel (Lens, 2001; Paquay, 2007). Cela pourrait passer par des moments réflexifs sur les dispositifs mis en place, mais également par l'explicitation en amont des objectifs poursuivis par les dispositifs proposés (Goigoux, 2021).

Par ailleurs, le renforcement de l'accompagnement de stage avec un axe réflexif est constaté dans les hautes écoles. L'analyse réflexive accompagnant le stage dans une approche école soutiendrait l'identité professionnelle élargie, en travaillant sur les représentations des étudiants (Flores & Day, 2006) tout en les amenant à donner du sens aux connaissances et compétences requises pour le métier et à leurs croyances et expériences, sous l'angle des enseignants qu'ils sont, aspirent à être et peuvent être (Kahveci, 2021). Les entretiens réflexifs sont identifiés comme un levier pour intégrer les compétences élargies du métier, permettant à l'étudiant de se projeter dans son identité enseignante, notamment grâce au processus réflexif en lien avec les expériences de stage vécues et l'accompagnement offert pour donner du sens (Allan, 2017 ; Nickel & Zimmer, 2019).

Dans le discours des formateurs, les stages sont par ailleurs perçus comme un levier identitaire, un processus de découverte de soi et de positionnement professionnel. En amenant les stagiaires à réfléchir au type d'enseignant qu'ils aspirent à devenir (Trent, 2013), les stages contribuent également à la construction d'une posture professionnelle (Rodrigues & Mogarro, 2019) et à l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la profession enseignante (Yuan et al., 2019). En lien avec l'idée que l'identité professionnelle se construit à la croisée de l'individu et de l'organisation (Donnay &

Charlier, 2008), la formation gagnerait à mobiliser le modèle que nous proposons dans notre cadre théorique pour aborder l'identité professionnelle dans une organisation, dans une dimension personnelle (Daele et al., 2022; Donnay et Charlier, 2006). Particulièrement, l'identité personnelle au sein de l'organisation concernerait entre autres la place du stagiaire dans l'équipe et l'école, l'influence qu'exerce l'organisation sur lui et la cohérence qu'il ressent entre son identité personnelle et le rôle occupé dans l'organisation. Cela fait écho à la prise de conscience critique évoquée dans la dimension de littératie, articulée à l'idée de positionnement professionnel vis-à-vis des expériences organisationnelles vécues en école de stage. Pour renforcer cela, nous suggérons l'outil réflexif proposé par Charlier et Dejean (2008). Leur grille d'analyse des logiques de fonctionnement des établissements scolaires identifie sept logiques (communautaire, rationnelle, de l'intérêt général, participative, inspirée, de marché et de projets), chacune associée à un ensemble de valeurs, de modes de gestion, de prises de décision, de relations entre acteurs et de dispositifs pédagogiques et organisationnels. Elle permet ainsi de relier les systèmes de valeurs aux pratiques concrètes et d'offrir aux futurs enseignants une lentille pour décoder la culture et les dynamiques parfois composites ou en tension des établissements observés en stage. Initialement conçue pour les chefs d'établissement, cette grille pourrait être transposée à la formation initiale pour développer la posture réflexive des futurs enseignants.

Quatrièmement, nos résultats mettent en avant la multiplication des dispositifs et pratiques de formation renforçant le développement de la compétence organisationnelle tout au long du cursus, que ce soit au travers d'UE spécifiques ou transversales, d'apports théoriques, de l'encadrement de la pratique de stage, de dispositifs spécifiques à l'une ou l'autre dimension ou intégrant les différentes composantes. Le décloisonnement des apprentissages et de la formation, le tuilage, le principe d'unités du métier, et la mise en place d'UE complexes et transversales impliquant plusieurs intervenants offrent des espaces pour une implication non seulement des étudiants, mais également des divers profils de formateurs dans le développement de la compétence organisationnelle (Paquay, 2007) ; soulignant ainsi la nature transversale de cette compétence (März et al., soumis). Nos résultats nuancent ceux de l'étude de März et al. (soumis) qui montraient une certaine ambiguïté concernant les acteurs responsables de la préparation à la compétence

organisationnelle (relève-t-elle des psychopédagogues ou des didacticiens, des institutions de formation ou des écoles de terrain ?). Si le discours des formateurs souligne l'importance d'une responsabilité partagée, tout en laissant transparaître un certain flou des responsabilités dans la nouvelle mouture oscillant entre une responsabilité collective implicite ou une délégation tacite, leurs propos invitent néanmoins à dépasser la question du profil de formateur pour tendre vers des conditions favorables liées au rôle et à la posture des formateurs. Cela traduit une implication dépendante non pas du profil, mais du cadre spécifique ou espace de formation. Il serait intéressant d'approfondir l'influence des profils de formateurs et des conditions favorables, en s'interrogeant sur la manière dont les programmes de formation pourraient concevoir des dispositifs favorisant l'articulation des savoirs et des différentes dimensions du métier. Ces dispositifs devraient impliquer tous les acteurs, les responsabiliser sur l'ensemble des facettes professionnelles, et les sensibiliser à une cartographie complète et holistique des compétences.

Aussi, les formateurs interrogés incluent également les professeurs universitaires, et mettent en avant la collaboration en triade, avec l'idée de rééquilibrer le triangle pédagogique, en embarquant les maîtres de stage comme co-formateurs dans le développement de cette compétence. L'enjeu étant d'éviter les tensions stériles, de mise en opposition, pour assurer un continuum et une discussion entre ces pôles (HE, étudiants, terrain). Cela rejoint les conclusions de Paquay (2007) sur l'importance de mobiliser les différentes catégories de formateurs, telles que les enseignants de disciplines diverses, les superviseurs de stage ainsi que les formateurs de terrain (maître de stage). La RFIE amène effectivement une collaboration accrue entre les différentes instances de formation, il apparaît essentiel, dans une logique de responsabilité partagée, que les divers acteurs (institution de formation-école de stage) collaborent autour de la formation à la compétence organisationnelle, en particulier à travers la co-construction des objectifs de stage, l'articulation entre théorie et pratique, ainsi que l'intégration des diverses compétences propres à la profession dans les contenus de formation (März et al., soumis). Ceci afin de prévenir le choc de la réalité (Nault, 1999) ou encore le « choc de la réalité inversée » (März et al., 2020, p.77). La littérature émergente sur l'accompagnement de type « troisième espace » (Daza et al., 2021; Daza et al., 2024; Green et al., 2019 ; Zhu et al., 2020) pourrait constituer une piste d'optimisation du développement de la compétence organisationnelle,

notamment dans les liens théories-pratiques. L'étude de Swanson et Duncan (2025) est particulièrement intéressante à cet égard : elle met en évidence qu'un partenariat étroit et durable entre l'institution de formation et les écoles de terrain, fondé sur des expériences de terrain précoces et continues. Elle favorise l'efficacité personnelle des futurs enseignants, leur appartenance à la communauté scolaire et leur engagement professionnel. Ce dispositif instaure un « troisième espace » marqué par des rôles hybrides, une responsabilité partagée et un effet synergique, permettant d'aller au-delà des stages ponctuels pour développer un dispositif de mentorat et de partage de ressources sur plusieurs années, appuyé sur un investissement communautaire partagé. En ce sens, de telles collaborations constituent un levier important pour renforcer l'articulation entre théorie et pratique et soutenir la construction des compétences organisationnelles des étudiants.

Aussi, le rôle du superviseur de stage ressort de nos données comme un levier dans le renforcement de la compétence organisationnelle (aspect réflexif). Notons que la littérature récente accentue le rôle du superviseur dans le développement des compétences professionnelles élargies en stage. Dans les programmes traditionnels de formation pratique où le stagiaire apprend à enseigner et gérer une classe sous le regard d'un maître de stage expérimenté, les principaux acteurs sont la triade : le futur enseignant, le maître de stage et le superviseur de stage (Lapidot-Lefler et al., 2024). Toutefois, ces auteurs avancent qu'un stage « élargi » implique qu'il faut dépasser le modèle traditionnel en « triade » pour établir des relations avec une grande variété d'acteurs aussi bien au sein de l'école (de stage) que du programme de formation, tout en visant à favoriser l'apprentissage et le développement des élèves ainsi que du personnel scolaire de l'école de stage. Nous suggérons l'article de Lapidot-Lefler et ses collègues (2024) qui porte sur le rôle des superviseurs de stage dans le cadre du programme College–Field Partnership, un dispositif innovant repensant la formation pratique en élargissant son champ au-delà de l'enseignement en classe, afin d'inclure une expérience de l'école dans son ensemble. Ce dispositif est réfléchi pour fonctionner non seulement comme un programme de préparation des enseignants en formation, mais aussi comme « un mécanisme de réflexion sur l'enseignement et de stimulation du changement au sein des écoles » (Lapidot-Lefler et al., 2024, p.4). Plusieurs auteurs soulignent l'implication du superviseur dans le cadre de stage pour faire découvrir tous les aspects du métier, notamment la dimension organisationnelle (Burns et al., 2020;

Capello, 2020; Coppe et al., 2022; Lapidot-Lefler et al., 2024; März et al., soumis)²⁰. Dans le même registre d'une conception plus étendue et de plus en plus complexe de la supervision des enseignants en formation ainsi que de la fonction des superviseurs, l'article de Capello (2020) souligne un impact non seulement sur les superviseurs traditionnels, mais également sur tous les formateurs d'enseignants. Par ailleurs, les référents d'école évoqués dans certaines hautes écoles pourraient également avoir une implication similaire aux rôles du superviseur.

Cinquièmement, l'évaluation de la compétence organisationnelle est intégrée dans certaines hautes écoles, dans l'une ou l'autre dimension, avec une conception d'évaluation spiralaire. Cela s'inscrit dans la continuité des réflexions de Tobola Couchepin et Périsset (2021) sur la progressivité des objectifs de formation, et ouvre également des pistes de développement autour de trois points de vigilance : maintenir une vision globale des finalités et des compétences professionnelles attendues, rendre visibles les zones d'ombre du processus de formation, et favoriser des espaces de réflexion collaborative articulant théorie et pratique. Dans les discours, des questions persistent sur la finalité de l'évaluation de la compétence organisationnelle, sur la manière de l'objectiver, et sur le moment approprié pour cette évaluation. Nos résultats tendent d'une part vers une coévaluation impliquant l'étudiant, le superviseur et le maître de stage, et d'autre part vers une évaluation par le maître de stage en raison de sa légitimité d'acteur du terrain accompagnant l'étudiant au quotidien, avec néanmoins la nécessité pour eux de suivre la formation des maîtres de stage. Le portfolio réflexif ressort comme un outil prometteur pour une évaluation partagée et longitudinale. L'usage d'un portfolio peut les responsabiliser dans le processus de construction et d'évaluation des compétences et constituer un prélude au portfolio professionnel. » (Paquay, 2007, p.119) Il reste à savoir dans quelle mesure le portfolio peut servir d'outil de consignation ou d'évaluation authentique (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010).

Sixièmement, et nous terminerons par ce constat, la RFIE est encore un chantier en construction dans les HE. Elle est perçue comme un processus complexe, exigeant et

²⁰ Dans le cadre du programme proposé, le superviseur clinique occupe quatre tâches principales: (1) travailler avec les enseignants en formation pour soutenir leur développement professionnel, individuellement et en groupe ; (2) fournir un soutien continu et favoriser le développement professionnel des enseignants mentors, individuellement et en groupe ; (3) aider le directeur à préparer l'école à fonctionner comme une école inclusive et comme une école de préparation des enseignants ; et (4) renforcer les liens de l'école avec le collège et coordonner l'interface entre les contenus enseignés dans les cours académiques et ceux enseignés à l'école (Lapidot-Lefler et al., 2024, p.4).

en phase exploratoire. Des résistances au changement et une inertie institutionnelle s'observent. Les formateurs expriment des évolutions dans leurs pratiques et postures, engendrant un changement de culture professionnelle, des identités de formateurs réinterrogées (Perez-Roux, 2012b). Une tension inédite émerge entre professionnalisation et universitarisation de la formation. Elle questionne alors la professionnalité des formateurs (Perez-Roux & Françoise, 2023). Des défis de collaboration, de vision globale sur l'ensemble du cursus et d'ajustement continu sont relevés. Le manque de stage pratique en début de formation, relevé par les formateurs, peut, selon Perez-Roux et Françoise (2023), éloigner le futur enseignant des pratiques effectives du terrain et de leurs acteurs, ainsi que des expériences formatrices essentielles à la construction professionnelle, avec, en conséquence, des répercussions inévitables sur l'activité d'accompagnement de certains formateurs extérieurs au milieu universitaire. Ces mêmes auteurs établissent une distinction entre les formateurs expérimentés et les nouveaux formateurs. Les premiers apparaissent en tension (confrontés à un cadre d'accompagnement transformé, ils tendent à compenser en reproduisant d'anciennes pratiques, ce qui alourdit leur charge de travail et engendre parfois des inégalités entre étudiants. À l'inverse, les seconds s'adaptent plus aisément aux dispositifs actuels, trouvant dans ce rôle à la fois des difficultés et un caractère stimulant, lié à l'élargissement de leurs missions, à la reconnaissance institutionnelle et à la légitimité que leur accordent les étudiants. Cette distinction fait émerger les débats sur la formation des formateurs d'enseignants (par ex. le Master de spécialisation en formation d'enseignants précédemment mis en place), notamment quant à l'accompagnement du changement de pratiques, à l'équité entre étudiants et à la reconnaissance institutionnelle du rôle de formateur. Les formateurs jouent un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec des réformes (Lefrançois, 2017). Dès lors, il serait intéressant d'investiguer la manière dont ils s'approprient la réforme (Huet et al., 2024), notamment en ce qui concerne la préparation à la compétence organisationnelle, ainsi que les éventuelles influences de leurs représentations et expériences sur leurs pratiques de formation. De plus, ils expriment une incertitude quant à la préparation effective des étudiants à la compétence organisationnelle (effets des dispositifs et pratiques) ainsi qu'à la profondeur réelle de la transformation et la capacité de la réforme à préparer efficacement les étudiants, il serait dès lors judicieux de renforcer les espaces permettant de « concevoir », « préparer les cours », mais aussi

de « prendre du recul » ou « évaluer les effets de leurs interventions » (Françoise & Perez-Roux, 2024, p. 188).

5.3. Limites et perspectives de la recherche

Malgré le soin apporté à notre dispositif de recherche, il comporte, comme toute recherche, certaines limites qu'il convient de prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

Une première limite concerne une **triangulation partielle des données** : si la volonté de trianguler les trois sources de données a guidé la démarche, elle n'a été réalisée que pour les données curriculaires croisées avec les entretiens auprès des responsables programmes. L'idéal aurait été de systématiquement mettre en relation les rapports de synthèse avec les entretiens auprès des formateurs pour chaque haute école avant la comparaison inter-cas. Ce travail n'a pu être mené que pour les HE2 et HE4. Néanmoins, les entretiens avec les formateurs des deux autres HE confirment pour l'essentiel les résultats tout en apportant des nuances et compléments. Une **perspective** de recherche consisterait à compléter cette triangulation en intégrant systématiquement, pour chaque haute école, la mise en relation des trois sources de données recueillies, afin d'obtenir une compréhension plus fine et contextualisée du développement des trois composantes dans le cursus.

Une seconde limite concerne la **préparation inégale des entretiens dans certaines institutions**. Dans les deux hautes écoles non retenues pour l'approfondissement, les responsables n'avaient pas pu préparer l'entretien, ce qui a pu limiter la profondeur des informations recueillies (Kvale & Brinkmann, 2015) et influencer la décision de ne pas retenir ces institutions. Les rapports de synthèse envoyés aux responsables pour ajustements n'ont reçu de retour que de la HE2 ; la HE4 les a diffusés en interne sans retour formalisé, et les HE3 et HE5 n'ont pas donné suite. Cette absence de validation externe, sans remettre en cause les constats, a pu limiter l'affinement de certains détails ou l'intégration de compléments issus du terrain.

Une troisième limite tient à la **variabilité des fonctions et postures des responsables programmes**. Ces différences peuvent avoir influencé leurs discours et introduit des biais liés à leurs expériences et priorités. Les résultats doivent aussi être replacés dans le **contexte évolutif des formations** : les dispositifs analysés représentent une photographie à un moment donné d'un processus en cours. Une piste serait de conduire

une étude longitudinale, en suivant l'évolution des dispositifs de formation et des pratiques sur plusieurs années afin d'observer comment la compétence organisationnelle est progressivement intégrée et stabilisée dans les curricula. Ce suivi permettrait de dépasser la « photographie » ponctuelle et de saisir les ajustements, réorientations ou innovations qui émergent.

Par ailleurs, le choix d'approfondir l'analyse auprès des formateurs de la HE2 et de la HE4, fondé sur leur approche commune du développement progressif de la compétence organisationnelle, l'existence de dispositifs transversaux similaires et la présence de membres du GREFFE, a permis d'explorer un modèle spécifique. Avec le recul, une sélection plus contrastée, par exemple HE2 (approche progressive) et HE3 ou HE5 (approche « école » du premier stage), aurait pu offrir un éclairage complémentaire. Une perspective serait ainsi de reproduire l'étude en sélectionnant volontairement des hautes écoles aux approches contrastées, afin de mettre en lumière des dynamiques différenciées, de mieux comprendre l'influence des choix curriculaires initiaux sur la trajectoire de développement de la compétence et d'identifier des leviers ou obstacles propres à chaque modèle. Rappelons aussi que l'échantillon retenu dans cette étude se limite aux hautes écoles appartenant au consortium « Enseigner ensemble ». Il serait pertinent, dans une recherche ultérieure, d'élargir le champ d'investigation à d'autres contextes de formation initiale, extérieurs à ce consortium, afin d'examiner la diversité des manières d'appréhender la compétence organisationnelle et d'identifier d'éventuelles dynamiques propres à d'autres configurations institutionnelles.

Ces premières perspectives formulées visent principalement à pallier les limites de notre dispositif de recherche. Toutefois, au-delà de ces ajustements, certains constats et apports théoriques dégagés dans la discussion ouvrent d'autres pistes de recherche. Nous proposons ci-dessous de retenir et d'approfondir quelques-unes de ces perspectives.

Dans un contexte de réforme et de transformation des pratiques et dispositifs de formation, une première suggestion consisterait à intégrer le point de vue des étudiants, par exemple au moyen de focus groups de 6 à 8 participants par haute école. Cette approche permettrait d'analyser finement comment les dispositifs et pratiques visant à développer la compétence organisationnelle sont perçus et vécus par leurs principaux bénéficiaires. Comparer les retours d'étudiants engagés dans des tendances diverses

offrirait un éclairage sur les effets différenciés de ces modèles. Reconduits à différents moments du cursus (approche longitudinale), ces focus groups permettraient de suivre l'évolution des perceptions et de la construction de la compétence, et d'identifier les facteurs qui en soutiennent ou freinent le développement. Cette piste pourrait également s'élargir à l'exploration des profils motivationnels et des préoccupations des futurs enseignants, dès leur entrée en formation et tout au long du cursus, afin de mieux appréhender les temporalités d'intégration de la compétence organisationnelle.

Notre recherche s'étant concentrée sur les instituts de formation, un prolongement naturel consisterait à étudier plus spécifiquement le développement de la compétence organisationnelle en contexte de formation pratique, du côté du terrain de stage. Cela impliquerait d'interroger les maîtres de stage, les directions et, plus largement, les agents de socialisation, dans la mesure où la socialisation organisationnelle constitue un processus social et bidirectionnel entre l'enseignant en formation et l'organisation d'accueil (Coppe et al., 2020 ; Feldman, 2012 ; Korte & Lin, 2013). Cette piste fait notamment écho aux conclusions de l'étude de März et al. (soumis). Une réflexion approfondie sur la pédagogie du troisième espace invite à considérer la responsabilité partagée des acteurs et à comprendre les stages comme de véritables leviers de socialisation organisationnelle (Coppe et al., 2022). Dans cette perspective, l'analyse pourrait porter à la fois sur les stratégies d'accueil déployées par les établissements et sur les expériences vécues par les futurs enseignants au cours de leurs stages, afin de comprendre de quelle manière les institutions reconnaissent leurs compétences organisationnelles et soutiennent leur intégration en tant qu'acteurs institutionnels (März et al., soumis). Dans ce cadre, il serait également pertinent d'examiner le rôle des différents formateurs (formateurs en HE, superviseurs de stage, maîtres de stage...), notamment à travers des focus groups croisant leurs perspectives, afin d'identifier non seulement comment chacun se perçoit impliqué et quelles contributions il apporte au développement de cette compétence, mais aussi quelles attentes réciproques existent entre eux, de manière à mieux articuler leurs interventions, renforcer la cohérence des apprentissages et favoriser les liens entre théorie et pratique. Une attention pourrait être portée à l'analyse du rôle élargi des superviseurs de stage (voire des référents d'école) dans le développement des compétences professionnelles élargies, en s'inspirant de modèles innovants comme le College-Field Partnership (Lapidot-Lefler et al., 2024).

Bibliographie

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:140043>
- Aliaga Cruz, R., Ávila Arias, R. N., Acevedo Lemus, V. G., & Céspedes Chauca, M. J. (2022). Trabajo colaborativo : Un reto en la formación docente. *Educación*, 28(1), e2533.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2533>
- Allan, S. L. (2017). Borderlands of Possibility : Exploring the Construction of Professional Identity With Intern Teachers. *In Education*, 23(1), 2-25.
<https://doi.org/10.37119/ojs2017.v23i1.316>
- Altan, B. A., & Alkan, S. H. (2023). Changing Landscapes of Teacher Quality in Initial Teacher Education : Examples from Scotland and Turkey. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 16(3), 482-501. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1219475>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Anadon, M., Gohier, C., & Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire : Point de vue des formateurs. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement* (pp. 9–33). Presses de l'Université du Québec.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection : Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18.
<https://doi.org/10.1177/1609406919874596>

- Aupaix, R. (2018). La réforme de la formation initiale des enseignants de la scolarité obligatoire en Belgique. *Administration & Éducation*, 158(2), 97-100.
<https://doi.org/10.3917/admed.158.0097>
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching : Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : Eléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-42). De Boeck Université.
- Barnes, M., & Cross, R. (2021). 'Quality' at a cost : The politics of teacher education policy in Australia. *Critical Studies In Education*, 62(4), 455-470.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1558410>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity : An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bernal Gonzalez, A., Houssa Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E., & Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs instituteurs en cours de formation initiale. In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (Eds.), *La préparation à l'insertion professionnelle en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Nathan.

- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4e éd.). Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.berta.2016.01>
- Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Editions L'Harmattan.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work : Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Birch, P., Balcon, M., Bourgeois, A., Davydovskaia, O., & Tremosa, S. P. (2018). *Teaching Careers in Europe : Access, Progression and Support*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. <https://eric.ed.gov/?id=ED588989>
- Blondeau, M., Laurent, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Développer la compétence à faire la classe à travers des épisodes disjoints d’activité de stage. In S. Chaliès & V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (pp. 16-32). Octarès.
- Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants: Est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (183), 99-158.
- Boutin, G. (2018). *L’entretien de recherche qualitatif : Théorie et pratique*. Presses de l’Université du Québec.
- Brown, B., Hartwell, A., & Thomas, C. (2018). Interdisciplinary design teams of pre-service and in-service teachers : Issues with collaboration. *The Canadian Journal of Action Research*, 19(1), 3-21. <https://doi.org/10.33524/cjar.v19i1.371>
- Bush, A., & Carrete-Marín, N. (2024). A qualitative study of students' cooperative and collaborative relationships during the internship period. *Revista Prácticum*, 9(2), 24-37. <https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20905>

- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en contexte d'accountability réflexive. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>.
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2022). Politiques et profession enseignante en Belgique francophone: Une mise en perspective historique. In J. F. Marcel, M. Tardif, & T. Piot (Eds.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants : Regards internationaux* (pp. 155-172). Presses universitaires du Midi.
- Cattonar, B., Lessard, C., & Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Les Dossiers des Sciences de L'Éducation*, 24, 39-52. <https://doi.org/10.4000/dse.896>
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés : Revue Internationale de Sociologie de L'éducation*, 6, 21-42. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:71133>
- Çetin, K., & Daloğlu, A. (2024). Practicum lesson study : insights from a design-based research in English language teaching practicum. *International Journal For Lesson And Learning Studies*. <https://doi.org/10.1108/ijlls-08-2024-0184>
- Chamberlin-Quinlisk, C. (2010). Cooperative learning as method and model in second language teacher education. *Intercultural Education*, 21(3), 243-255. <https://doi.org/10.1080/14675981003760432>
- Charlier, E., Roussel, J., Giglio, M., & Mayen, P. (2019). *Penser le métier par la formation*. HEP-Bejune. <https://doi.org/10.37027/hepbejune.17551>

- Clandinin, D. J. (2015). Stories to live by on the professional knowledge landscape. *Waikato Journal Of Education*, 20(3). <https://doi.org/10.15663/wje.v20i3.233>
- Clerc, A., & Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <https://journals.openedition.org/ripes/514>
- Commission de Coordination de la Formation Initiale des Enseignants. (2023). *Annexe à l'avis 2023-02 : Niveau de maîtrise minimale des compétences visées à l'article 5, §1er du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES).
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). Shaping a professional identity : Stories of educational practice. *Choice Reviews Online*, 37(04), 37-2299. <https://doi.org/10.5860/choice.37-2299>
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2021). 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. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Coppe, T., Maes, O., Biémar, S., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). 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. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 28, 63-80.

- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock : Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Approaches*. SAGE.
- Daele, A., Rossier, A., & Sá, S. (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : Etudes de cas en formation continue diplômante. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 38(2), 1–15. <https://doi.org/10.4000/ripes.4074>
- Damşa, C. I., Kirschner, P. A., Andriessen, J. E. B., Erkens, G., & Sins, P. H. M. (2010). Shared Epistemic Agency : An Empirical Study of an Emergent Construct. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 143-186. <https://doi.org/10.1080/10508401003708381>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2024). The emergence of a digital third space : Opportunities and constraints of digital practice assessment in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 127, 102415. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102415>

- Dejean, K., & Charlier, E. (2008). Des outils de réflexivité organisationnelle pour aider les directeurs à analyser le fonctionnement de leur établissement scolaire. *In Direct*, 9, 27-37.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219–249). De Boeck Université.
- Deprit, A. (2023-2024). *Méthodologie de la formation initiale des enseignants (I)* [Présentation PowerPoint]. Moodle UCLouvain.
- Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente... ou trop rapide. In J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini, & J. Beckers (Eds.), *Comment changent les formations d'enseignants ? : Recherches et pratiques* (pp. 71–82). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.desja.2017.01.0071>
- Derobertmeasure, A., & Durant, T. (2024). *Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE)* [Diapositives]. Pôle hainuyer. [2024 Réforme de la formation initiale.pdf](#)
- Derobertmeasure, A., & Durant, T. (2024). *Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE)* [Diapositives]. Présentation pour les conseillers des Carrefours Métiers de la Province de Hainaut, Pôle hainuyer. <https://www.polehainuyer.be/app/uploads/2024/05/Annexe-4-Presentation-RFIE-version-finale-19.03.24.pdf>
- Desbiens, J., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de

développement professionnel. *Éducation et Francophonie*, 37(1), 6-25.

<https://doi.org/10.7202/037650ar>

Desjardins, J., Guibert, P., Maulini, O., & Beckers, J. (Eds.). (2017). *Comment changent les formations d'enseignants ? : Recherches et pratiques*. De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.desja.2017.01>

DiBella, K. S., Williams, K. G., Patterson, T. T., Culver, T., & Batts, A. (2018). Preparing Teacher Candidates Using a Collaborative Residency Model. *Journal Of Education & Social Policy*, 5(4). <https://doi.org/10.30845/jesp.v5n4p24>

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock : The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>

Dobber, M. (2011). *Collaboration in groups during teacher education* [Thèse de doctorat, Leiden University]. Leiden University Repository. <https://hdl.handle.net/1887/17720>

Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., Admiraal, W., & Vermunt, J. D. (2012). Developing designs for community development in four types of student teacher groups. *Learning Environments Research*, 15(3), 279-297. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9116-4>

Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2012). Regulating collaboration in teacher education. *Research Papers in Education*, 29(1), 69-92. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.749506>

Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

- Doppenberg, J. J., Bakx, A. W., & Brok, P. J. D. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching*, 18(5), 547-566. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709731>
- Draelants, H. (2011). L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études : Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 83, 1-18. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:109808>
- Dubois, A., & Robbes, B. (2015). La pédagogie institutionnelle à l'Université. *Le nouvel éducateur*, 224, 57-58.
- Dubois, A., Geffard, P., & Schlemminger, G. (2023). *Une pédagogie pour le XXIe siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*. Champ social.
- Dubois, A., Geffard, P., & Schlemminger, G. (2025). Une formation à la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur, quels effets sur les participants ? *Carrefours de l'éducation*, 59(1), 83-101. <https://doi.org/10.3917/cdle.059.0083>
- Dubois-Shaik, F. (2023). Teacher training reform in French-speaking Belgium : A controversial translation process. *European Educational Research Journal*, 23(3), 408-433. <https://doi.org/10.1177/14749041221141739>
- Dufour, F., & Vivegnis, I. (2018). Constats et recommandations pour la formation initiale. In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (Eds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (pp. 211–215). Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C., & Vivegnis, I. (2019a). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760549081>

- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., & Boies, I. (2019b). La préparation à l'insertion dans la profession : regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. In F. Dufour & G. Therriault (Eds.), *L'accompagnement des enseignants: perspectives des accompagnateurs et des accompagnés selon le continuum de développement professionnel* (pp. 29-46). Education & Formation.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., & Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois. In C. Gremion & M. Zinguinian (Eds.), *Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation* (Formation et pratiques d'enseignement en questions, n° 27, pp. 293–310). Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Duport, M. (2020). L'étude de Cas. In S. Frimousse & J. Peretti (Eds.), *Produire du savoir et de l'action Le vade-mecum du dirigeant-chercheur* (pp. 153-164). EMS Éditions.
<https://doi.org/10.3917/ems.peret.2020.01.0153>
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition : Why do they leave ? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
<https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- Dupriez, V. & Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone ?. In V. Dupriez, D. Périsset & M. Tardif (Eds.), *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences* (pp. 23-44). Presses de l'Université Laval.
- Earle, J., & Kruse, S. D. (1999). *Organizational Literacy for Educators*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410603661>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2017), *Avis n°3 du Groupe Central, Pacte pour un enseignement d'excellence*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021a). *Avant-projet de décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants : Exposé des motifs*. Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021b). *Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. Moniteur belge.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021c). *Projet de décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>

Fitzgerald, T., & Knipe, S. (2016). Policy reform : Testing times for teacher education in Australia. *Journal of Educational Administration & History*, 48(4), 358-369.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210588>

Fitzgerald, A., Parr, G., & Williams, J. (2022). Diverse perspectives and lived experiences of educational work. *The Australian Educational Researcher*, 49, 481–488.
<https://doi.org/10.1007/s13384-022-00527-2>

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities : A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- Foin, S., & Gauthier, R. (2020). Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives ? *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 83, 95-104.
<https://doi.org/10.4000/ries.9338>
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Fuentes-Abeledo, E., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P., & Veiga-Rio, E. (2020). Teacher training and learning to teach : An analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333-351.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- Gagnon, M., Beaudry, C., & Deschenaux, F. (2019). « Prendre soin » des participants lors d'entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles. *Recherches Qualitatives*, 38(2), 71. <https://doi.org/10.7202/1064931ar>
- Gagnon, N., & Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(1), 107-119.
<https://doi.org/10.7202/1052612ar>
- Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(1), 101-119. <https://doi.org/10.3917/lse.431.0101>
- Gavish, B., & Friedman, I. (2010). Intern teachers' experience of teaching : A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167.
- Giguère, F., & Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et Socialisation*, 54.
<https://doi.org/10.4000/edso.8288>

- Gonzalez-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., & Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- González González, M. T. (2003). Las relaciones micropolíticas. In M.T. González González, J.M. Nieto & A. P. González (Eds.), *Organización y gestión de los centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 131-144). Pearson Prentice Hall.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Guillemette, S., Bouvier, A., Brière, F., Benazech, B., Morissette, K., Caron, L., Mourier Stopar, S., Vivo, B., Langeray, J.-Y., & Rieutort, L. (2018). *Bâtir un établissement scolaire apprenant : Expériences tirées d'un séminaire franco-québécois*. Institut d'Auvergne du développement des territoires.
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium : A research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239-242. <https://doi.org/10.1177/1468794111426607>
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., Luthans, F., & Harms, P. (2008). Leadership efficacy : Review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 669-692. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.007>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital : Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB18399261>
- Hartman, S. L., & Littell, W. N. (2019). Crossing colleges : The impact of an engineering design collaboration on early childhood teacher candidate development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(4), 384-402. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1704950>
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3, 13-19.
- Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession : Personal Reflections. In D. Johnson, R. Maclean (Eds.), *Teaching : Professionalization, Development and Leadership* (pp. 285-304). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8186-6_19
- Huet, A., Maes, O., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2024). Formateurs d'enseignants dans un contexte de réforme - Perceptions des formateurs d'une Haute École par rapport à la réforme de la formation initiale. *Revue Éducation & Formation*, e-322, 127-143.
- Hughes, M., & McCartney, H. (2015). Building Relationships within Extended Field Placements in Elementary Education. *Teacher Educators' Journal*, 2015, 51-65.
- Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28(2), 113-117. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning : Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, 85-118. <http://celt.miamioh.edu/ject/fetch.php?id=594>

- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A., & Estola, E. (2016). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>
- Kahveci, P. (2021). Teachers' Narratives as a Lens to Reveal their Professional Identity. *Shanlax International Journal of Education*, 10(1), 10-25. <https://doi.org/10.34293/education.v10i1.4273>
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : Etat des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kaufmann, J. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002a). Micropolitical literacy : Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755-767. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(03)00069-7)
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002b). The micropolitics of teacher induction. A narrative biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00053-1)
- Kezar, A., & Gehrke, S. (2017). Strategies for Achieving Scale within Communities of Practice Aimed at Pedagogical Reform in Higher Education. *Journal of STEM Education*, 18(1), 57-64. <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/download/2199/1825>
- Khasanzyanova, A., & Niclot, D. (2020). Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0039>

- Klette, K., & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education : Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26-52. <https://doi.org/10.5617/adno.2646>
- Körkkö, M. (2021). Towards meaningful reflection and a holistic approach : Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 258–275.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews : Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
- Kvam, E. K., Helleve, I., Ulvik, M., & Roness, D. (2024). Newly qualified teachers as a resource in school in a micropolitical perspective. *European Journal of Teacher Education*, 127, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2381577>
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Presses Universitaires de France. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA49384476>
- Lapidot-Lefler, N., Cohen, I., & Friedman, V. J. (2024). Constructing the Clinical Preparation Field : Re-Envisioning the Role of Pre-Service Teacher Clinical Supervision. *The Teacher Educator*, 60(2), 201–224. <https://doi.org/10.1080/08878730.2024.2377081>
- Larssen, D.L.S., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., Wood, P., Baldry, F., Jakobsen, A., Bugge, H.E., Næsheim-Bjørkvik, G., & Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education : Perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 8-22. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2017-0030>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi* (1st ed.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phc82>

- Lefrançois, P. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants par une démarche d'intégration. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert, & O. Maulini (Eds.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (pp. 101-112). De Boeck Supérieur.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 233–248). Pergamon Press.
- Lessard, C. (2021). L'OCDE et l'éducation : Déclinaison d'un changement institutionnel et impératif d'adaptation d'un apprenant perpétuel. *Éthique en Éducation et en Formation les Dossiers du GREE*, 11, 101. <https://doi.org/10.7202/1084199ar>
- Lessard, C., & Tardif, M. (2021). Les transformations actuelles de l'enseignement. *Éducation et Francophonie*, 29(1), 200-227. <https://doi.org/10.7202/1079573ar>
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Education Schools Project.
- Lothaire, S., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2023). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 2564-2565(39), 5-78. <https://doi.org/10.3917/cris.2564.0005>
- Luyten, H., & Bazo, M. (2018). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices ; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies In Educational Evaluation*, 60, 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.002>

- Machín Álvarez, M. (2023). La alfabetización micropolítica en la formación inicial de maestros y maestras para promover los cambios necesarios. In K. Gajardo Espinoza & J. Cáceres Iglesias (Eds.), *Soñar grande es soñar juntas : En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 1348–1361). Octaedro.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8934626>
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina, & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 104-124). PUQ.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/019471ar>
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment : Opening the “Black Box of institutionalization”. *American Journal Of Education*, 122(3), 303-336.
<https://doi.org/10.1086/685846>
- März, V., Gaikhorst, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Éducation & Formation*, 315, 65-81.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action : A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, Article 102933. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- März, V., Fabry, S., & Brouhier, Q. (2021). *Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner: la préparation des futurs enseignants aux compétences organisationnelles* [Conference Paper]. Congrès de l'Acfas, Québec. <http://hdl.handle.net/2078.1/246150>

- März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Des expériences aux compétences organisationnelles des enseignants. In O. Maulini, J. Desjardins, P. Guibert, & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *La formation buissonnière des enseignants : Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques* (pp. 169-186). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2021.01.0169>
- Mase, S. (2021). LS in teaching practicum. In Y. Shimizu, R. Vithal, & B. Kaur (Eds.), *Lesson study-based teacher education* (pp. 69–89). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003082945-5>
- McLaughlin, M. W. (1990). The Rand Change Agent Study Revisited : Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16. <https://doi.org/10.3102/0013189x019009011>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Moussavou, J. (2023). Mobiliser la visioconférence dans les entretiens de recherche qualitative : Une revue intégrative. *Recherches en Sciences de Gestion*, 157(4), 419-444. <https://doi.org/10.3917/resg.157.0419>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & 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*, 299(1), 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. *Activites*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>

- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A., & Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent le enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42, 81-99.
<https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Nault, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). De Boeck.
- Nickel, J., & Zimmer, J. (2018). Professional identity in graduating teacher candidates. *Teaching Education*, 30(2), 145-159.<https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1454898>
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OCDE Publishing.
- OCDE. (2019). *Formation des enseignants : Le point de vue de l'OCDE*. OCDE Publishing.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paquay, L. (2007). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/02619760500093099>
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1686>
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2012). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud

(Eds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4e éd., pp. 181-210). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0181>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.

Paunesku, D., & Farrington, C. A. (2020). Measure Learning Environments, Not Just Students, to Support Learning and Development. *Teachers College Record the Voice of Scholarship In Education*, 122(14), 126.
<https://doi.org/10.1177/016146812012201404>

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

Perez-Roux, T. (2012a). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse des pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 97-118. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.131>

Perez-Roux, T. (2012b). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : Crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39-63. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0039>.

Perez-Roux, T., & Françoise, C. (2023). L'accompagnement des futurs enseignants en période de réforme : entre nouvelles orientations institutionnelles et tensions professionnelles chez les formateurs en INSPE. *Questions Vives Recherches En Éducation*, 39.
<https://doi.org/10.4000/1388x>

- Françoise, C., & Perez-Roux, T. (2024). Rapport à la réforme de la formation initiale des enseignants en INSPÉ : des formateurs sous tension(s) ? *Phronesis*, 13(3), 176-197.
<https://doi.org/10.7202/1114093ar>
- Perlaza, A. M., & Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : une étude comparative. *Comparative And International Education*, 43(3).
<https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i3.9258>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants : Entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA23791623>
- Perron, M., Lessard, C., & Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : Tout a-t-il été dit ? *Revue des Sciences de L Éducation*, 19(1), 5. <https://doi.org/10.7202/031598ar>
- Pinnegar, S. (2007). Identity Development, Moral Authority and the Teacher Educator. In G.F. Hoban (Eds), *The Missing Links in Teacher Education Design. Self Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 259-279). Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/1-4020-3346-X_14
- Pomerleau, G. (2023). *Devenir enseignant(e) : La construction de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants en formation initiale* [Mémoire de master]. Université Laval.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin.
- Proulx, A. G., & Dionne, É. (2010). Blanchet, A., & ; Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). *Mesure et Évaluation En Éducation*, 33(2), 127. Armand Colin <https://doi.org/10.7202/1024898ar>

- Purdy, N., Hall, K., Khanolainen, D., & Galvin, C. (2023). Reframing teacher education around inclusion, equity, and social justice : Towards an authentically value-centred approach to teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 755-771. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288556>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01>
- Rasmy, A., & Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Revue Internationale des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 13(1), 17. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-02>
- Reh, S. (2008). Reflexivität der Organisation und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Eds.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (pp. 163-183). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_9
- Reverdy, C., & Thibert, R. (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement* (No. 104). ENS de Lyon.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Gaudreault, K. L. (2013). Organizational challenges and role conflict : Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442–457. <https://doi.org/10.4324/9781315679471>
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity : A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 100286. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>

- Rondeau, K., Paillé, P., & Bédard, E. (2023). La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative. *Recherches Qualitatives*, 42(1), 5-29. <https://doi.org/10.7202/1100242ar>
- Ronfeldt, M., & Grossman, P. (2008). Becoming a professional : Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41–60. <https://www.jstor.org/stable/23478980>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>
- Rowe, E. E., & Skourdoumbis, A. (2017). Calling for ‘urgent national action to improve the quality of initial teacher education’ : The reification of evidence and accountability in reform agendas. *Journal Of Education Policy*, 34(1), 44-60. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1410577>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : Etapes et approches* (pp. 123-147). ERPI.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership Effects revisited : Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Springer Science & Business Media.
- Schellings, G., Koopman, M., & Beijaard, D. (2024). Exploring Metaphors and Metaphorically Written Narratives in Student Teachers' Professional Identity Work. *Education Sciences*, 14(9), 1022. <https://doi.org/10.3390/educsci14091022>
- Schlemminger, G. (1990). La pédagogie institutionnelle uniquement à l'école primaire ? Une expérience en milieu universitaire. *Artisans TFPI*, 5, 19-24.

- Sewell, A., Cody, T., Weir, K., & Hansen, S. (2017). Innovations at the boundary : an exploratory case study of a New Zealand school-university partnership in initial teacher education. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 46(4), 321-339. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2017.1402294>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., & González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40, e0190331. <https://doi.org/10.1590/ES0101>
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24. <https://doi.org/10.1177/002248710326006>
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26, 235–259.
- Snoek, M., Dengerink, J., & De Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession : A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413-425. <https://doi.org/10.1111/ejed.12350>
- Snoek, M. (2009). Professionele masters ter bevordering van uitgebreide professionaliteit. *Onderwijsvernieuwing*, 8, 1-8.
- Snoek, M. (2021). Educating quality teachers : How teacher quality is understood in the Netherlands and its implications for teacher education. *European Journal Of Teacher Education*, 44(3), 309-327. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1931111>
- Stake, R. E. (2005). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331–346.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698>
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities – Promoting student teachers' professional development*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences.
- Stozhko, N., Bortnik, B., Mironova, L., Tchernysheva, A., & Podshivalova, E. (2015). Interdisciplinary project-based learning : Technology for improving student cognition. *Research In Learning Technology*, 23(1), 27577.
<https://doi.org/10.3402/rlt.v23.27577>
- Swanson, J. A., & Duncan, R. (2025). University–school district collaborative continuum for teacher preparation. *School-University Partnerships*, 18(1), 4-27.
- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H., & Wong, A. K. Y. (2016a). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 42, 149-162.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2016b). 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.
- Tang, S. Y., Wong, A. K., Li, D. D., & Cheng, M. M. (2021). Re-conceptualising professional competence development of student teachers in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 36(2), 152-175.
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 42(2), 83-100.
<https://doi.org/10.3917/lstdle.422.0083>

- Tardif, M., & Lessard, C. (2017). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Mukamurera, J. (2017). La profession enseignante et sa formation. In M. Joanis & C. Montmarquette (Eds.), *Le Québec économique 7 : Éducation et capital humain* (pp. 151-175). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763737126-006>
- TEMAG. (2015). *Action now: Classroom ready teachers*. Department of Education. <http://www.studentsfirst.gov.au/teacher-education-ministerial-advisory-group>.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2018). Learning to Live Well as Teachers in a Changing World : Insights Into Developing a Professional Identity in Teacher Education. *Journal Of Educational Thought*, 41(3), 229-244. <https://doi.org/10.55016/ojs/jet.v41i3.52496>
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche & Formation*, 49(1), 91-105. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2079>
- Tobola Couchepin, C., & Périsset, D. (2021). L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger. In C. Gremion & M. Zinguinian (Eds.), *Formation et pratiques d'enseignement en questions thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation* (pp. 15-34). Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR).
- Trent, J. (2013). From learner to teacher : practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426-440. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2013.838621>

- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Van Der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.1515/9782760634909>
- Van Nieuwenhoven, C. & Boucenna, S. (2024). 'Enseigner ensemble' Une formation d'enseignants novatrice. *La Revue Nouvelle*, 8(4), 46-53. <https://doi.org/10.3917/rn.244.0046>.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Approaches to co construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 84, 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.019>
- Van Der Heijden, H., Geldens, J., Beijaard, D., & Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Van Maanen, J. E., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10025286166>
- Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2008). High-level co-regulation in collaborative learning : How does it emerge and how is it sustained ? *Learning And Instruction*, 19(2), 128-143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>
- Vrieling, E., Van Den Beemt, A., & De Laat, M. (2019). Facilitating Social learning in teacher Education : A case study. *Studies In Continuing Education*, 41(1), 76-93. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2018.1466779>

- Vrieling-Teunter, E., De Vries, N., Sins, P., & Vermeulen, M. (2022). Student motivation in teacher learning groups. *European Journal Of Teacher Education*, 47(3), 491-507. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2086119>
- Weiss, M. P., Pellegrino, A., & Brigham, F. J. (2017). Practicing collaboration in teacher preparation: Effects of learning by doing together. *Teacher Education and Special Education*, 40(1), 65–76. <https://doi.org/10.1177/0888406416655457>
- Wittorski, R., & Roquet, P. (2013). Professionalization and Deprofessionalization : Consubstantial Links. *Recherche & Formation*, 72, 71-88. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2038>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : Design and Methods*. SAGE.
- Yin, R. K. (2014). Case Study Research Design and Methods (5th ed.). *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(1), 108-110. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership ? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yuan, R., Liu, W., & Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency : Exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers And Teaching*, 25(8), 972-993. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>
- Zhu, G., Mena, J., & Johnson, C. (2020). Chinese student teachers' teaching practicum experiences: Insights from transformative learning, third space, and dialogical-self theory. *International Journal of Educational Research*, 103, 101638.

Annexes

<u>Annexe 1 – Quelques tendances internationales du mouvement de professionnalisation de la formation initiale des enseignants</u>	175
<u>Annexe 2 – Niveau de maitrise minimale des compétences du décret précisé par la COCOFIE</u>	179
<u>Annexe 3 – Présentation des institutions de formation sélectionnées</u>	180
<u>Annexe 4 – Profil des participants responsables programmes</u>	182
<u>Annexe 5 – Guide d’entretien à destination des responsables programmes</u>	183
<u>Annexe 6 – Tableau récapitulatif de l’échantillon – Formateurs HE2 et HE4</u>	187
<u>Annexe 7 – Guide d’entretien à destination des formateurs HE2 et HE4</u>	188
<u>Annexe 8 – Fiche d’identification</u>	193
<u>Annexe 9 – Grille d’interprétation de l’analyse curriculaire</u>	197
<u>Annexe 10 – Qualité de la recherche (3.5.)</u>	198
<u>Annexe 11 – Schémas synthétiques par haute école et textes explicatifs</u>	202

Annexe 1 – Quelques tendances internationales du mouvement de professionnalisation de la formation initiale des enseignants

Pour rappel, une compréhension claire et partagée du concept de qualité des enseignants au niveau national est importante pour développer des politiques cohérentes garantissant et améliorant la qualité des enseignants (Snoek, 2021). Selon l’auteur, une compréhension commune des éléments clés de la qualité des enseignants peut constituer la base d’un cadre qui peut servir à divers objectifs (Birch et al., 2018), entre autres : créer une ligne directrice pour définir les résultats d’apprentissage des programmes de formation initiale des enseignants ; jouer un rôle dans les programmes d’induction et de mentorat pour les enseignants nouvellement diplômés, soit comme ligne directrice pour le développement ultérieur, soit comme critères d’évaluation pour obtenir un statut d’enseignant pleinement qualifié ; servir de ligne directrice pour les employeurs dans les procédures de sélection, de recrutement ou de promotion, stimuler le développement professionnel des enseignants et le développement des politiques de ressources humaines au sein des écoles ; etc. Cependant, Snoek (2021) soutient que la manière dont la conceptualisation de la qualité des enseignants est partagée dans tout le système et comment elle joue un rôle dans le soutien des objectifs susmentionnés dépend du contexte national, en termes de culture, d’histoire et du rôle des différents acteurs.

Au fil de nos recherches dans la littérature scientifique, nous avons constaté une ambivalence en ce qui concerne les politiques de professionnalisation de la formation enseignante. La formation initiale visant à professionnaliser les étudiants (futurs enseignants) en les rapprochant au maximum des réalités de la pratique sur le terrain (Lang, 1999), nous avons relevé que certains contextes éducatifs s’inscrivent dans un professionnalisme élargi en préparation les futurs enseignants aux différentes facettes dans et en dehors de la classe tandis que d’autres aspirent à former des enseignants « prêts pour la classe », associé à un professionnalisme restreint. Il nous a paru pertinent de relever ce constat étant donné qu’une compréhension claire et partagée du concept de qualité des enseignants au niveau national est importante pour développer des politiques cohérentes garantissant et améliorant la qualité des enseignants (Snoek, 2021). Le lecteur curieux trouvera en annexe 1 quelques modèles nationaux étrangers présentant une vision élargie ou contrainte du métier d’enseignant transparent dans leurs politiques de formations d’enseignants.

Une compréhension claire et partagée du concept de qualité des enseignants au niveau national est importante pour développer des politiques cohérentes garantissant et améliorant la qualité des enseignants (Snoek, 2021). Selon l’auteur, une compréhension

commune des éléments clés de la qualité des enseignants peut constituer la base d'un cadre qui peut servir à divers objectifs (Birch et al., 2018), entre autres : créer une ligne directrice pour définir les résultats d'apprentissage des programmes de formation initiale des enseignants ; jouer un rôle dans les programmes d'induction et de mentorat pour les enseignants nouvellement diplômés, soit comme ligne directrice pour le développement ultérieur, soit comme critères d'évaluation pour obtenir un statut d'enseignant pleinement qualifié ; servir de ligne directrice pour les employeurs dans les procédures de sélection, de recrutement ou de promotion, stimuler le développement professionnel des enseignants et le développement des politiques de ressources humaines au sein des écoles ; etc.

Cependant, Snoek (2021) soutient que la manière dont la conceptualisation de la qualité des enseignants est partagée dans tout le système et comment elle joue un rôle dans le soutien des objectifs susmentionnés dépend du contexte national, en termes de culture, d'histoire et du rôle des différents acteurs.

A titre d'exemple, en se basant sur les travaux de Cattonar et al. (2010), nous comprenons que la politique de professionnalisation de l'enseignement au Québec a amorcé, depuis les années 90, une dynamique de « professionnalisme collectif » des enseignants, s'inscrivant dans une vision plus large du métier. Le Gouvernement du Québec (2020) définit les compétences professionnelles à développer en formation initiale, sur bases de celles qui sont au cœur de l'activité enseignante dans les écoles et les classes. Ainsi, les activités et situations rencontrées par le personnel enseignant dans son travail quotidien ont été regroupées en familles qui elles-mêmes ont été à leur tour intégrées à trois champs principaux d'intervention : champ 1 : six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves (se rapportant à la dimension « faire la classe ») ; champ 2 : deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif (s'impliquer activement au sein de l'équipe-école ; collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté) ; champ 3 : une compétence inhérente au professionnalisme enseignant (s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie professionnelle). Le référentiel de compétences reprend également deux compétences fondatrices (la compétence culturelle et la maîtrise de la langue d'enseignement) desquelles dérivent toutes les autres compétences, ainsi que deux compétences transversales relatives à l'appropriation du numérique et à l'éthique professionnelle. Le Gouvernement du Québec (2020, p.42) souligne que toutes les « compétences sont organisées en relation avec le travail des enseignantes et des enseignants en classe, dans l'établissement et dans la profession [...], celles-ci sont complémentaires et se développent de manière interactive. », en vue de

favoriser la réussite éducative des élèves. Ainsi, nous pouvons constater que le système de formation des enseignants véhicule une vision élargie du travail enseignant avec une certaine attention accordée à la dimension organisationnelle, notamment au travers du travail collaboratif au sein de l'organisation scolaire, en soutenant que cette compétence organisationnelle est en articulation avec les autres.

Si certaines réformes éducatives misent sur un élargissement du rôle de l'enseignant en les préparant à des dimensions autres que « faire la classe », d'autres tendraient à accentuer la préparation sur la gestion de classe. A titre d'exemple, dans le cadre des réformes « Student First » dont l'un des principaux piliers est l'amélioration de « la qualité des enseignants » et de « la préparation à la classe », Rowe et Skourdoumbis (2017) expliquent que le gouvernement australien laisse paraître la préoccupation majeure de former les enseignants en formation à être « prêts pour la classe » dès l'obtention de leur diplôme. Selon Fitzgerald et Knipe (2016), cette vision de l'enseignement se caractérise par une érosion lente de la notion de profession enseignante autonome et responsable au profit d'un modèle dans lequel les enseignants sont considérés comme des techniciens qui mettent en œuvre les programmes prescrits dans le but d'augmenter les résultats des élèves lors des tests standardisés comme les tests PISA de l'OCDE (Rowe & Skourdoumbis, 2017). Ces réformes recentrent la formation autour de la promptitude des enseignants à entrer immédiatement dans la salle de classe (« classroom readiness²¹»), ce qui peut conduire à une instrumentalisation de la formation en la réduisant à un simple mécanisme de conformité plutôt qu'à un véritable développement professionnel. Cette notion a été critiquée, car elle tend à réduire la formation des enseignants à des compétences fonctionnelles et mesurables à court terme, tout en négligeant les dimensions plus larges et qualitatives du métier (Barnes & Cross, 2021). Nous pouvons dès lors comprendre que cette orientation ne valorise pas l'autonomie, la réflexion critique, ou les rôles plus larges dans l'établissement scolaire, se rapprochant alors d'un professionnalisme étroit ou restreint (Hoyle 2008). Selon le *Department of Education and Training* (TEMAG, 2015), il est exigé une preuve de préparation à enseigner en classe : les enseignants en formation construisent un Portfolio de preuves tout au long de leur programme de formation initiale afin de démontrer leur préparation à enseigner en classe et leur admissibilité à l'inscription provisoire (une pré-inscription permettant aux candidats à la formation initiale des enseignants d'être reconnus comme membres de la

²¹ Dans le contexte de l'Australie, le concept de « classroom readiness » désigne la capacité des enseignants débutants à enseigner immédiatement et efficacement en classe après avoir suivi une formation initiale. Cela inclut des compétences techniques spécifiques, telles que : la mise en œuvre des programmes prescrits ; la gestion de la classe ; la capacité à améliorer directement les résultats des élèves, souvent mesurés à travers des tests standardisés.

profession enseignante dès le début de leur programme). Les enseignants débutants enrichissent ce Portfolio de Preuves pour obtenir leur inscription complète. De plus, il est recommandé aux programmes de formation d'intégrer profondément théorie et pratique : les enseignants en formation doivent maîtriser les contenus qu'ils enseigneront et des pratiques pédagogiques efficaces. Les placements en milieu scolaire doivent être structurés pour renforcer cette intégration et inclure mentorat et soutien réflexif.

Aussi, portant une réflexion sur la manière dont la qualité des enseignants est comprise aux Pays-Bas et ses implications pour la formation des enseignants, Snoek (2021) conclue qu'il y a également une certaine tendance se rapprochant de l'idée que les enseignants doivent être « prêts pour la classe » après l'obtention de leur diplôme et qu'ils doivent avoir maîtrisé tous les éléments formels de la qualité enseignante, contribuant ainsi à une image statique de la profession et conduisant également à des programmes de formation des enseignants fortement axés sur les compétences de gestion de classe (compétence disciplinaire, compétence pédagogique, compétence didactique), renforçant une identité étroite pour les enseignants nouvellement qualifiés. L'auteur explique que dans le contexte néerlandais décentralisé, le concept de « qualité des enseignants » est défini de manière évolutive dans les documents officiels, reflétant une tension constante entre différentes perspectives institutionnelles, professionnelles et académiques. Pour Snoek (2021), l'évolution vers une conception plus restrictive de la qualité des enseignants a eu plusieurs impacts. Premièrement, une profession statique : la compétence requise se limite au niveau des enseignants novices, sans envisager un développement professionnel continu au-delà de la formation initiale (Snoek et al., 2019). Deuxièmement, une profession fragmentée : les systèmes de licences segmentés, entre éducation primaire et secondaire et entre disciplines, ont renforcé la fragmentation, limitant le développement d'une identité commune et collaborative au sein de la profession (Leenheer, 2019, cité dans Snoek et al., 2019). Troisièmement, une profession étroite : la révision de 2017 a déplacé l'accent des dimensions organisationnelles et collaboratives vers une vision centrée sur l'enseignement, excluant les compétences nécessaires à l'innovation éducative et à l'engagement dans la société (Biesta, 2007 ; Snoek et al., 2019). Et enfin, une profession instrumentalisée : la focalisation sur des tests normalisés et sur la conformité des connaissances a créé un climat où enseignants et étudiants perdent leur capacité à s'approprier le développement de leurs propres besoins professionnels. Cela alimente une vision technique et réductrice de la profession (Hoyle, 2008 ; Van der Heijden et al., 2015).

Annexe 2 – Niveau de maîtrise minimale des compétences du décret précisé par la COCOFIE

la COCOFIE, en raison de sa particularité d’être composée à la fois de représentants des opérateurs de la formation initiale et de représentants de l’enseignement obligatoire, a eu la charge de préciser le niveau de maîtrise minimale de chacun des domaines de compétences que doit avoir atteint l’étudiant au terme de sa formation initiale et qui devront être développées en cours de carrière (c’est-à-dire lors de l’exercice du métier) et au cours de la formation continue. En ce qui concerne les compétences des domaines 1 et 2, et au regard de la compétence organisationnelle étudiée dans ce travail, il est attendu des futurs enseignants qu’ils maîtrisent les aspects suivants²² (Avis de la COCOFIE, 2023,) :

Tableau 2.2 Niveau de maîtrise minimale des compétences du décret précisé par la COCOFIE

Compétences	Niveau de maîtrise minimale des compétences (Formation initiale)
Les compétences de l'acteur institutionnel, social et culturel (domaine 1)	- Identifier des actions scolaires, sociales et culturelles en lien avec le projet d'établissement - Participer à des dispositifs pédagogiques privilégiant des pratiques citoyennes invitant aux interactions entre les acteurs de la société (membres des équipes éducatives*, des centres PMS*, des familles, ...) - Connaître des prescrits légaux et les normes éthiques guidant à l'exercice de la profession - Identifier les valeurs éducatives (Code de l'enseignement, projet éducatif du Pouvoir organisateur, projet pédagogique de l'école...) inhérentes au métier d'enseignant et à son engagement dans l'institution - Construire son identité professionnelle en prenant conscience de son rôle d'acteur de changement - Analyser l'organisation de l'enseignement ainsi que les rôles de ses acteurs, ses partenaires et les tiers - Privilégier des pratiques organisationnelles et institutionnelles plaçant l'élève dans des conditions d'apprentissage favorables
Les compétences de l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective (domaine 2)	- Définir collectivement un objectif commun, des modalités de travail collaboratif et des modalités d'évaluation - Contextualiser son rôle, ses fonctions, ses responsabilités au sein de l'équipe et de l'institution - Inclure et écouter activement ses collègues dans un travail d'équipe - Produire et communiquer des traces (y compris numériques) du travail collaboratif, du co-enseignement et de la co-intervention - Reconnaître et valoriser la contribution de ses pairs et la communiquer - Maîtriser des méthodes et des outils de travail collaboratif (y compris numériques) - Adapter des méthodes et outils collaboratifs à la situation - Etablir un état des lieux des compétences nécessaires pour participer à une organisation apprenante - Identifier ses besoins de formation personnelle liés à l'exercice du métier

²² Dans le cadre de cette étude, nous avons sélectionné le niveau de maîtrise minimale des compétences qui selon nous se rapporte au niveau méso, en d’autres termes les compétences de l’acteur institutionnel et de l’acteur d’une organisation apprenante dans une dynamique collective.

Annexe 3 – Présentation des institutions de formation sélectionnées

Tableau 3.2 Tableau de présentation des institutions de formation sélectionnées

Hautes écoles	Le métier d'enseignant en section 2 ²³	Objectifs de formation ²³
HE2	- spécialiste de l'apprentissage pour les enfants de 5 à 12 ans - les accompagner dans leur développement personnel et scolaire - répondre aux défis et aux besoins divers des élèves de cette tranche d'âge - maîtriser les compétences pédagogiques nécessaires pour inspirer et guider les enfants dans leur parcours éducatif - maîtriser des méthodes pédagogiques innovantes favorisant l'apprentissage actif et la différenciation pédagogique - concevoir et mettre en œuvre des séquences d'enseignement adaptées aux besoins spécifiques des élèves - compétences avancées en communication interpersonnelle et en gestion de classe - aptitude à évaluer les acquis des élèves de manière formative et sommative - maîtrise des outils et technologies éducatives - développer une réflexion critique sur les enjeux éducatifs contemporains et les pratiques enseignantes, en vue d'une amélioration continue	- Acquérir les compétences essentielles pour enseigner efficacement aux enfants de 5 à 12 ans. - Développer une compréhension approfondie des différents domaines d'apprentissage et des besoins spécifiques de cette tranche d'âge. - Apprendre à concevoir des leçons engageantes et adaptées au niveau de développement des élèves. - Maîtriser les techniques d'évaluation pour mesurer les progrès des élèves et ajuster les méthodes d'enseignement en conséquence.
HE 3	- relever de nouveaux défis avec ses élèves, ses collègues et ses partenaires. - Accompagner les apprentissages de tous les élèves - Collaborer pendant la pratique professionnelle et avec les partenaires - Utiliser les nouvelles technologies - Soutenir la transition et le développement durable - Répondre au « POUR QUOI apprendre » ; donner du sens aux apprentissages - Développer davantage la démarche scientifique, le développement de la réflexivité et du sens critique	- former des professionnel·le·s de l'apprentissage qui seront capables d'enseigner les différentes disciplines et de prendre en charge les différentes facettes de l'école fondamentale en vue de donner aux enfants qui leur seront confiés les outils nécessaires à la construction de leur personne et de leur savoir. - développer progressivement les compétences nécessaires à la maîtrise d'un métier complexe : • Une aptitude à travailler en équipe • Des capacités à rechercher et critiquer l'information • De la réflexivité pour analyser ses pratiques quotidiennes et ses relations avec les autres • De la polyvalence et une adaptabilité face à des publics variés

²³ Les mots clés caractéristiques proviennent des sites officiels des hautes écoles et n'ont que faiblement fait l'objet d'une reformulation spécifique afin d'éviter les erreurs d'interprétation.

	- Prendre en considération les émotions des apprenants, mais aussi l'hétérogénéité du groupe-classe et les inégalités sociales renforcées par la transition numérique et écologique - Assurer la diversité et la mixité dans les approches pédagogiques et leur cohérence - Permettre de développer la créativité,	• Des méthodes pédagogiques innovantes • Un intérêt pour la recherche en éducation et cela afin de soutenir sa pratique professionnelle - Préparer l'étudiant à suivre des idéaux éducatifs face aux contraintes concrètes de la pratique et à développer chez lui un intérêt personnel à mettre en œuvre la formation reçue en tant que message prescriptif.
HE4	- se distingue par sa polyvalence : il ou elle enseigne l'ensemble des disciplines scolaires - est ouvert à la diversité, curieux et créatif - s'intéresse et continue à se former aux démarches d'apprentissage de chaque discipline enseignée. - exige un sens des responsabilités, un investissement personnel et des qualités humaines	- Appropriation des outils et méthodes favorisant l'entrée dans le supérieur, en ce compris les outils numériques, de gestion du temps et du travail collaboratif. - Volet psychopédagogique visant à apprendre à enseigner en considérant l'enfant dans son ensemble. - Réflexion approfondie sur la place de l'enseignant dans la société qui tente de répondre au mieux aux grands enjeux actuels. - Développement de compétences en communication (langagière et numérique), en relations interpersonnelles et en gestion de groupe. - Développement de compétences didactiques multidisciplinaires travaillées chaque année - Alternance, dès la première semaine de formation, entre temps d'observation et de pratique dans des classes primaires et formation à la Haute Ecole, une articulation entre théorie et pratique notamment dans le cadre des ateliers de formation professionnelle.
HE5	- généraliste, - capable d'enseigner de nombreuses disciplines - métier varié, passionnant, et qui demande beaucoup d'investissement et de rigueur. - Accompagner les apprentissages de tous les élèves. - Collaborer, travailler en équipe, gérer des groupes. - Utiliser les nouvelles technologies et des méthodes pédagogiques innovantes. - Soutenir la transition écologique et le développement durable. - Intégrer la diversité culturelle. - Apprendre à mettre en question ses pratiques et à se renouveler. - Former des citoyens responsables.	- Pour faire acquérir la maîtrise des compétences nécessaires au métier d'enseignant, la formation couvre notamment les domaines suivants : connaissances pédagogiques et socioculturelles, ateliers de formation professionnelle, stages pratiques d'enseignant en situation réelle, connaissances disciplinaires et interdisciplinaires, psychologie du développement et techniques de gestion de groupe, appropriation d'une démarche scientifique de recherche... - Afin de s'adapter aux évolutions du métier, la formation initiale des enseignants s'organise autour : • Des âges et des besoins des élèves. • Des compétences que les enseignants doivent acquérir aujourd'hui dans le cadre de l'évolution du métier. • Du Pacte pour un enseignement d'excellence. - La formation répondra aux besoins de notre société. Au cœur de ses préoccupations, elle place la volonté de construire une plus grande collaboration entre enseignants.

Annexe 4 – Profil des participants responsables programmes

Tableau 3.3 Tableau récapitulatif de l'échantillon – Responsables programmes

Échantillon Responsable programmes (RP)	Genre	Profession	Régime de travail	Section(s)	Ancienneté dans le poste de RP	Ancienneté au sein de la haute école (HE)
RPHE2	F	Coordinatrice de section et des stages	Respective ment 4/10 et 5/10	1 et 2	± 8 années	18 années
RPHE3	F	Maitre assistante en Histoire, coordinatrice de section, (responsable du tutorat)	<i>pas de données</i>	1 et 2	10 années	30 années
RPHE4	F	Cheffe de département, coordinatrice de section, conseillère en orientation, responsable stage	<i>pas de données</i>	2	6 mois	5 années
RPHE5	M	Responsable programme, maitre assistant en pédagogie, missions diverses	Respective ment 3/10, 1/10 et 6/10	1, 2 et 3	6 mois	4 années

Annexe 5 – Guide d’entretien à destination des responsables programmes

Introduction générale

Bonjour, je suis Mania Nissrob. Je vous remercie d’avoir accepté de participer à cet entretien.

Étudiante en dernière année de master en sciences de l’éducation à l’UCLouvain, je réalise mon mémoire en collaboration avec le groupe GREFFE-Insertion qui se penchent sur les moyens de mieux **préparer et accompagner** les futurs et nouveaux enseignants dans leur profession, avec un focus sur **la dimension organisationnelle** de la profession enseignante.

Aujourd’hui, nous allons explorer ensemble la manière dont les programmes de formation que vous coordonnez préparent les futurs enseignants à développer et à mobiliser la compétence organisationnelle. Sur base de la littérature existante, le GREFFE donne une interprétation de cette compétence en reconnaissant qu’elle peut être évolutive. Actuellement, elle serait constituée de trois dimensions : la collaboration professionnelle, la littératie organisationnelle (comprendre et trouver sa place dans une école) ainsi qu’une identité élargie (comprendre les multiples rôles dans et en dehors de la classe et leur implication, complémentarité). Votre expérience et votre expertise en tant que coordinateur/coordinatrice/responsable de programmes nous sont précieuses pour comprendre comment cette compétence est prise en compte et développée au sein des curricula de formation, suite à la réforme.

Au cours de cet entretien, nous aborderons différents thèmes, tels que la réforme de la formation initiale et les compétences de l’enseignant/futur enseignant, les contenus et dispositifs pédagogiques intégrés au programme, les méthodes d’évaluation de la compétence organisationnelle, et les éventuels défis auxquels vous êtes confrontés dans ce processus de formation. Vos réponses nous aideront à mieux comprendre les pratiques actuelles et à identifier les points forts et les possibles améliorations pour optimiser la préparation des futurs enseignants en ce qui concerne la compétence organisationnelle. Nous prendrons le soin de vous communiquer les apports/implication de notre étude pour la formation d’enseignants, en espérant que cela puisse participer à la réflexion sur la préparation des programmes des blocs 3 et 4 du cursus.

Cet entretien sera semi-directif, ce qui signifie que nous avons quelques questions principales, mais nous pourrions également approfondir certains sujets en fonction de vos réponses. Notre objectif est de recueillir le point de vue de votre haute école de manière détaillée, alors n’hésitez pas à partager vos réflexions, vos expériences et vos suggestions, au nom de la haute école. Sachez que vous êtes libre de ne pas répondre à l’une ou l’autre question, et d’arrêter l’entretien en cas de besoin. Je tiens à préciser que cet entretien n’a pas pour but de juger ou de comparer les hautes écoles entre elles. Les données recueillies serviront uniquement à mieux comprendre comment les objectifs de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE), visant à préparer les futurs enseignants aux différents aspects en dehors de « faire la classe » et à la complexité de leur métier, sont intégrés dans les programmes d’études.

Si cela vous convient, l’entretien sera enregistré pour nous permettre de retranscrire et d’analyser plus précisément vos propos par la suite. Les informations seront bien sûr traitées de manière confidentielle, et vos réponses seront anonymisées dans le cadre de l’étude. Cela signifie que les propos que vous partagerez durant cet entretien ne seront pas reliés à votre nom ni à celui de votre haute école. [Faire signer le document de consentement éclairé]

Avant de commencer, avez-vous des questions sur l’entretien ou sur son déroulement ?

I. Profil du participant et vision de la HE du métier d'enseignant (10 min)

1. Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?
2. Comment décririez-vous votre fonction au sein de la haute école ?
 - *Quelles sont vos activités principales ? Quel rôle jouez-vous dans la formation des futurs enseignants ?*
3. *Aussi bien la littérature scientifique que les réformes actuelles en Fédération Wallonie-Bruxelles laissent comprendre que le métier d'enseignant est complexe et évolutif.*
Comment votre institution de formation d'enseignants définit le métier d'enseignant en section 2 (c'est quoi être « enseignant en section 2 ») ? En d'autres termes, **quelle est la vision actuelle de la haute école du métier d'enseignant en section 2 ?**
 - *Quelles sont les tâches, fonctions, rôles principaux ?*
 - *Quels aspects du métier sont développés en formation initiale ? Une priorisation de certains aspects ?*
 - *Par rapport à la réforme de la formation initiale des enseignants, sur quels aspects votre haute école a mis l'accent ? La réforme a-t-elle amené à mettre un accent sur certains aspects du métier (qui étaient jusque là peu travaillés) ?*

II. La compétence organisationnelle en lien avec les compétences de l'acteur institutionnel (C1) et les compétences de l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective (C2)

Le décret définissant la formation initiale des enseignants identifie quatre catégories de compétences (montrer le schéma en annexe 3). Dans le cadre de mon étude, je m'intéresse particulièrement à la préparation à la compétence organisationnelle qui semble rejoindre les compétences C1 et C2 du décret qui insistent sur la place à prendre dans une équipe éducative, sur le rôle à y jouer en tant qu'enseignante ou enseignant. Un accent particulier est mis sur la place de l'enseignant au sein d'une organisation : lire et comprendre l'établissement scolaire, collaborer, être conscient des multiples rôles inhérents au métier...

4. Quels mots/notions mettez-vous derrière ces deux compétences ?
 - En ce qui concerne les compétences de l'enseignant au sein d'une organisation, le GREFFE parle de compétence organisationnelle avec les trois dimensions (collaboration, littératie et identité élargie). Y a-t-il d'autres dimensions selon la vision de votre HE ?
5. Comment ces compétences sont-elles développées chez les futurs enseignants au sein de votre institution ? *(Laisser le coordinateur prendre la parole et en fonction*

de ces réponses, orienter la discussion sur chacune des dimensions de la compétence organisationnelle, voir tableau d'analyse curriculaire)

5.1. Comment sont-elles formalisées dans le curriculum ?

- *Y a-t-il des UE spécifiquement dédiées ? Diviser sur plusieurs cours ?*
- *Quelle progression ? Dans les 4 années ou dans une année en particulier ?*
- *Quels dispositifs ?*

5.2. Comment sont-elles articulées avec les autres compétences définies dans le décret ?

- *Quelle place donnez-vous aux compétences C1 et C2 ?*
- *Harmonisation/intégration ou séparation entre les compétences ?*
- *Le futur enseignant est-il amené à faire des liens entre sa mission au sein de la classe et celle dans l'organisation scolaire ?*

III. Les acteurs et lieux de formation responsables du développement de la compétence organisationnelle
--

6. Quel est le rôle/la responsabilité de la FIE dans le développement de ces compétences ?

- *Est-ce le rôle de la HE de développer ces compétences chez les futurs enseignants ?*
- *En formation initiale et/ou en formation continue ? (Sur le lieu de stage de manière informelle ? Sur le terrain ?)*

6.1. Quels acteurs de la HE ont la responsabilité de développer ces compétences chez le futur enseignant ?

- *Parmi les formateurs, à qui revient spécifiquement la responsabilité ? (psychopédagogues, didacticiens, maître de formation pratique ...)*

7. Comment ces compétences sont-elles rencontrées par le futur enseignant sur le lieu de stage ? *(relancer pour chacune des dimensions)*

7.1. Le stage est-il un lieu où les étudiants vont développer explicitement ces compétences ?

- *Durant chaque stage ? Un stage en particulier ?*
- *Une préparation spécifique liée au stage (en amont en HE) ? Ou est-ce en réaction après le stage en fonction de ce que les étudiants amènent (une analyse a posteriori) ?*
- *Quelles dimensions de la compétence organisationnelle sont développées/ privilégiées ?*

7.2. Quelle place donne votre HE au développement de ces compétences sur le lieu de formation et sur le lieu de stage ? *(relancer pour chacune des dimensions)*

- Est-ce que c'est plutôt en stage ou en haute école que c'est important de développer et travailler la compétence organisationnelle ?
- Quelle est la proportionnalité ? (entre ce qui est développé/travaillé en HE et en stage)

IV. L'évaluation de la compétence organisationnelle

7. Pouvez-vous décrire la manière dont vous évaluez l'acquisition de ces compétences par les étudiants ? *(relancer pour chacune des dimensions)*

- *A quel moment dans la formation ?*
- *Au travers de quels dispositifs/outils d'évaluation ?*

IV. Questions de clôture

8. Quels retours/feedbacks avez-vous déjà eus de la part des formateurs de votre HE (ou des enseignants de terrain → maître de stage) concernant ce travail sur la compétence organisationnelle (collaboration, littératie, identité élargie, autre éventuellement), la mise en place des dispositifs visant son développement ?

- *Des facilités/difficultés particulières ?*
- *Quels sont, selon vous, les enjeux actuels dans la préparation à cette compétence ?*

9. Quelles seraient selon vous les manières les plus adéquates de développer et travailler la compétence organisationnelle ?

Pour chacune des dimensions :

- *Au travers de quels dispositifs/outils/moyens de formation ?*
- *A qui reviendrait ce rôle ?*
- *A quelle période du cursus (quand) ?*

10. L'entretien touche à sa fin. Souhaitez-vous ajouter ou revenir sur un point que nous n'avons pas abordé ?

Fin de l'entretien

Je vous remercie pour cet échange riche en informations. Je rappelle que les données resteront confidentielles et je prendrai soin d'anonymiser les éléments qui pourraient identifier votre haute école.

Sur base de l'analyse de vos programmes de cours (blocs 1 et 2) et de l'entretien qui vient d'être effectué, je prendrai soin de rédiger un rapport expliquant mes constats concernant le travail de ces compétences au sein de votre haute école. Si vous êtes d'accord, je souhaiterais vous en faire part pour vous donner la possibilité d'ajouter/modifier/compléter certains points qui ont été abordés ou omis. Vous aurez toujours la possibilité de reprendre contact avec moi pour toute question relative à la recherche et aux données concernant votre haute école.

Annexe 6 – Tableau récapitulatif de l'échantillon – Formateurs HE2 et HE4

	Statuts des formateurs	Genre	Profession, ancienneté	Blocs en RFIE	Années d'expérience en FIE // Ancienneté à la HE	Membre d'un groupe de recherche
Échantillon HE2	Didacticienne 1 (Didac1HE2)	F	Maitre assistante (français), 20 ans Supervision de stage, 17 ans	2	± 20 ans	SERDA, CRIPED IS
	Didacticienne 2 (Didac2HE2)	F	Adjointe à la direction (3/10), 6 ans Horairiste (2/10), 14 ans Enseignante en HE (5/10), 15 ans	1 et 2	15 ans	
	Psychopédagogue 1 (Psychopéda1HE2)	F	Maitre assistante en psychopédagogie, 7 ans Technopéda-gogue, 1 an Membre commission CAPAES, 1 an	2	7 ans	
	Psychopédagogue 2 (Psychopéda2HE2)	F	Maitre assistante en en psychopédagogie, 20 ans	1	20 ans	
	Maitre de formation pratique (MFPHE2)	F	Institutrice primaire, 12ans MFP (3/10), 5 ans	1 et 2	5 ans	
Échantillon HE4	Didacticienne 1 (Didac1HE4)	M	Maitre-assistant en sociologie (didacticien : sciences économique et sociales)	1 et 2	9 ans	
	Didacticienne 2 (Didac2HE4)	F	Maitre assistant en ECA Arts plastiques (6/10), 4 ans MFP Accompagnement de stages (2/10), 7 ans	1 et 2	7 ans	
	Psychopédagogue (PsychopédaHE4)	F	Maitre assistante en psychopédagogie, 7 ans	1 et 2	14 ans	Projet VOLE
	Maitre de formation pratique 1 (MFP1HE4)	F	Institutrice primaire (12h), 18 ans Maitre de formation pratique (5/10), 9 ans Grappe, 6 ans	1 et 2	9 ans	G4 et G7
	Maitre de formation pratique 2 (MFP1HE4)	F	Institutrice primaire, 16 ans Maitre de formation pratique (4/10), 4 ans	1 et 2	4 ans	GRAPPE

Annexe 7 – Guide d’entretien à destination des formateurs HE2 et HE4

Introduction générale

Bonjour, je suis Mania Nissrob. Je vous **remercie** d’avoir accepté de participer à cet entretien. Étudiante en dernière année de master en sciences de l’éducation à l’UCLouvain, je réalise mon mémoire en collaboration avec le groupe GREFFE-Insertion qui se penchent sur les moyens de mieux **préparer et accompagner** les futurs et nouveaux enseignants dans leur profession, avec un focus sur **la dimension organisationnelle** de la profession enseignante (dimension méso, le travail de l’enseignant au niveau de l’école).

Sur base de la littérature existante, le GREFFE donne une interprétation de cette compétence organisationnelle en reconnaissant qu’elle peut être évolutive. Actuellement, elle serait constituée de trois dimensions : la **collaboration professionnelle**, la **littératie organisationnelle** (comprendre et trouver sa place dans une école) ainsi qu’**une identité élargie** (comprendre les multiples rôles dans et en dehors de la classe et leur implication, complémentarité).

Après une première collecte de données (analyse curriculaire et entretiens semi-directifs avec les responsables programmes) sur la manière dont les programmes de formation de cinq hautes écoles, dont la vôtre, préparent les futurs enseignants à développer et à mobiliser la **compétence organisationnelle** suite à la réforme, nous souhaiterions recueillir les **perceptions des formateurs** quant à cette préparation. **Vos réponses nous aideront à mieux comprendre les pratiques actuelles et à identifier les points forts et les possibles améliorations pour optimiser la préparation des futurs enseignants.** Nous prendrons le soin de vous **communiquer les apports/implication** de notre étude pour la formation d’enseignants, en espérant que cela puisse participer à la réflexion sur la préparation des programmes des blocs 3 et 4 du cursus.

Au cours de cet entretien, dont la durée est d’environ **1 heure**, nous aborderons différents **thèmes**, tels que la réforme de la formation initiale et les compétences de l’enseignant/futur enseignant, les contenus et dispositifs pédagogiques intégrés au programme, les méthodes d’évaluation de la compétence organisationnelle, les tensions relevées dans la préparation à cette compétence et les éventuels défis auxquels vous êtes confrontés dans ce processus de formation. Dans ce cadre, votre **contribution** est précieuse pour **mieux comprendre comment développer cette compétence en formation initiale et d’appréhender les diverses tensions résultant de cette préparation.**

Nous avons souhaité échanger avec des formateurs issus de trois catégories – psychopédagogue, maître de formation pratique et didacticien – car nous pensons que chacun apporte un regard spécifique sur la formation des enseignants. Notre objectif sera alors entre autres de croiser ces différentes perspectives pour mieux comprendre **comment est perçue la formation à la compétence organisationnelle, ses enjeux, ses tensions et ses défis.**

Cet entretien sera **semi-directif**, ce qui signifie que nous avons quelques questions principales, mais nous pourrions également **approfondir certains sujets en fonction de vos réponses**. Je précise qu’il n’y a **pas de bonne ou mauvaise réponse**. Nous souhaitons **recueillir votre perception/point de vue** de manière détaillée, alors n’hésitez pas à **partager vos réflexions, vos pratiques, vos expériences et vos suggestions**. Sachez par ailleurs que vous êtes libre de ne pas répondre à l’une ou l’autre question, et d’arrêter l’entretien en cas de besoin. Si cela vous convient, **l’entretien sera enregistré** pour nous permettre de retranscrire et d’analyser plus précisément vos propos par la suite. Les informations seront bien sûr traitées de manière **confidentielle**, et vos réponses seront **anonymisées** dans le cadre de l’étude. Cela signifie que les propos que vous partagerez durant cet entretien ne seront pas reliés à votre nom ni à celui de votre haute école. Avant de commencer, avez-vous des **questions sur l’entretien, son objectif, ou sur son déroulement** ? Maintenant que vous disposez des informations utiles au cadre de cette étude, je vous invite à signer le document de consentement éclairé avant de démarrer. [Faire signer le document de consentement éclairé]

I. Profil du participant et vision du métier d'enseignant (10min)

- Pouvez-vous vous **présenter** en quelques mots ?
- Comment décririez-vous **votre fonction** au sein de la haute école ?
 - Décrire votre statut (psychopédagogue, didacticien ou MFP)
 - Quelles sont vos activités principales ? Quel rôle jouez-vous dans la formation des futurs enseignants ?
 - Votre expérience dans ce domaine
- 1. Pouvez-vous décrire votre **vision actuelle du métier d'enseignant** en section 2 (instituteur primaire) ?
 - Quel **profil de sortie** des futurs enseignants ?
 - Quelles sont les **tâches, fonctions, rôles** principaux ? (En cas de blocage, présenter le schéma des fonctions de l'instituteur primaire en **annexe 2**)
 - Quels **aspects du métier** sont développés en formation initiale ? Une priorisation de certains aspects ?
 - La réforme a-t-elle amené à mettre un **accent sur certains aspects** du métier (qui étaient jusque là peu travaillés) ?

II. Les compétences professionnelles de l'enseignant

*Le décret à la suite de la réforme définit des compétences à développer et faire acquérir par les futurs enseignants (montrer le schéma des compétences du décret en **annexe 3**).*

- 2. En fonction de votre expérience, quelles sont **les compétences professionnelles** de l'enseignant que **vous travaillez le plus** avec les futurs enseignants au cours de leur formation? **Pourquoi** ?

*Dans le cadre de mon étude, je m'intéresse particulièrement à la préparation à la compétence organisationnelle (montrer le schéma **annexe 1**) qui semble rejoindre les compétences C1 et C2 du décret qui insistent sur la place à prendre dans une équipe éducative, sur le rôle à y jouer en tant qu'enseignante ou enseignant. Un accent particulier est mis sur la place de l'enseignant au sein d'une organisation : lire et comprendre l'établissement scolaire, collaborer, être conscient des multiples rôles inhérents au métier...*

- 3. Lorsque l'on parle des compétences de l'**enseignant** en tant qu'**acteur institutionnel** (C1) et acteur **dans une organisation apprenante** dans une **dynamique collective** dans le décret, comment les **comprenez-vous** et les **mobilisez-vous en formation** ?
 - Quelles notions ou **capacités** vous semblent essentielles derrière ces compétences ?
 - Quelle **place** accordez-vous à la compétence organisationnelle avec ses trois dimensions ?
 - Comment sont-elles **articulées** avec les autres compétences définies dans le décret ? Harmonisation/intégration ou séparation entre les compétences ?
 - Dans votre pratique en tant que formateur (psychopédagogue, maître de formation pratique ou didacticien), comment **contribuez-vous** au développement de la compétence organisationnelle des futurs enseignants ?
 - Pouvez-vous donner des **exemples concrets** de la manière dont vous travaillez cette compétence avec les étudiants ? (*relancer pour les 3 dimensions*)
 - Les dimensions sont-elles explicitement développées comme **faisant partie de la compétence organisationnelle** ou bien sont-elles développées de **manière isolée** ?

III. Les tensions dans la préparation à la compétence organisationnelle

Question centrale pour aborder les tensions : **Quelles seraient selon vous les manières les plus adéquates de développer et travailler la compétence organisationnelle en formation ?**

Tension : quel formateur à la responsabilité de développer cette compétence

4. Selon vous, qui a la **responsabilité** de développer la compétence organisationnelle des futurs enseignants dans la **formation** initiale ? Pourquoi ? (*relancer pour les dimensions*)
 - Selon vous, cette compétence est-elle développée de manière spécifique par un type de formateur ou est-ce une **responsabilité partagée** ? (psychopédagogue, maître de formation pratique, didacticien)
 - Comment votre approche **varie-t-elle** en fonction de votre rôle et de votre domaine d'expertise ?
 - Voyez-vous des **complémentarités** ou des **divergences** dans la manière dont cette compétence est abordée entre les différents formateurs ?
 - Pensez-vous qu'il existe un **manque** de **clarté** ou de **consensus** sur cette responsabilité ? Pourquoi ?
 - Comment **impliquer tous les formateurs** dans la formation à la compétence organisationnelle ?

Tension : responsabilité de l'institut de formation ou de la formation de terrain (école de stage)

5. Selon vous, le développement de la compétence organisationnelle relève-t-il davantage de la **responsabilité de l'institut de formation ou de la formation en stage** (ou encore de la formation continue) ? Comment percevez-vous l'articulation entre ces lieux de formation ?
 - Pensez-vous que l'un des deux dispositifs (formation ou stage) devrait jouer un **rôle plus central** ? Pourquoi ?
 - En formation **initiale** et/ou en formation **continue** ?
 - Observez-vous des **écarts** entre la façon dont cette compétence est **abordée en formation** et la manière dont elle est **mobilisée en stage** ?
 - Selon vous, comment pourrait-on **mieux coordonner** le développement de cette compétence entre la formation académique et la formation de terrain ? *Facilitateurs/obstacles* ?
 - **Quelle collaboration avec le terrain** en faveur du développement de la compétence organisationnelle ? L'implication de l'étudiant dans la collaboration entre formateurs et MDS (institut de formation/terrain) → triade ?

Tension : quelle période dans le cursus (fin de formation ou dès l'entrée en formation)

6. À **quel moment** du cursus amenez-vous les étudiants à développer la compétence organisationnelle ?
 - Selon vous, à quel moment du cursus la compétence organisationnelle devrait-elle être travaillée en priorité ? **Devrait-elle être intégrée dès l'entrée en formation ou plutôt en fin de parcours** ? Pourquoi ?

- Quels seraient les **avantages et inconvénients** d'un travail dès l'entrée en formation de cette compétence?
- À l'inverse, que **gagne-t-on** à la renforcer en fin de formation ?
- Pensez-vous qu'il y a une **progression idéale** à adopter dans la formation pour développer cette compétence ?

Tension : l'évaluation de la compétence organisationnelle

7. Comment percevez-vous **l'évaluation** de la compétence organisationnelle chez les futurs enseignants ? Est-ce une question de **sensibilisation**, de **développement** ou d'**acquisition** ?

- Est-ce que vous **évaluez explicitement** cette compétence ? Si oui, **comment** ?
- Pouvez-vous décrire la **manière dont vous évaluez l'acquisition** de la compétence organisationnelle par les étudiants ? (relancer pour **chacune des dimensions**)
- A **quel moment** dans la formation ?
- Lorsque vous travaillez sur cette compétence avec les étudiants, comment vérifiez-vous **leur progression** ? (*Au travers de quels dispositifs/outils d'évaluation ?*)
- Quels sont les **principaux défis ou obstacles** que vous rencontrez lorsque vous évaluez la compétence organisationnelle des étudiants ?
- Selon vous, **qui devrait évaluer** l'acquisition de cette compétence ? L'institut de formation ou le maître de stage sur le terrain ? Pourquoi ?
- Selon vous, quels seraient les **critères les plus justes pour évaluer** cette compétence (en formation et/ou en stage) ?

Tension : prévenir le choc de la réalité (socialisation organisationnelle) ou anticiper le choc de la réalité inversé (terrain en décalage/retard sur la formation)

D'une part, la littérature recommande de préparer les futurs enseignants à la dimension organisationnelle du métier pour prévenir le choc de la réalité et faciliter l'insertion professionnelle (socialisation organisationnelle). D'autre part, elle évoque aussi un « choc de la réalité inversé » où les étudiants sont préparés pour endosser un rôle actif et novateur au sein de leur organisation scolaire (ex. : TIC, coenseignement, ...), mais sont souvent confrontés à des modes de fonctionnement scolaire assez traditionnels.

8. En fonction de votre expérience, quelle est **votre position concernant la préparation à la compétence organisationnelle en prévention du choc de la réalité et l'éventualité d'un choc de la réalité inversé** ?

- Comment, en tant que formateurs, accompagnez-vous les étudiants pour qu'ils puissent **s'adapter à ces contextes variés** ?
- Comment **réagissent les étudiants** lorsqu'ils intègrent des **écoles où la compétence organisationnelle** (la collaboration et les dynamiques organisationnelles) **est fort ou peu sollicitée** ? (déstabilisation...)
- **Comment ajuster la formation** pour mieux **anticiper ces réalités** ? Que peut mettre en place la formation ?

IV. Questions de clôture

9. Quels **retours/feedbacks** avez-vous déjà eus de la part de vos étudiants ou des enseignants de terrain (maître de stage) concernant ce **travail sur la compétence organisationnelle** (collaboration, littératie, identité élargie) et les **dispositifs** visant son développement ?

- Des **facilités/difficultés** particulières ?
- Quels sont, selon vous, les **enjeux actuels** dans la préparation à cette compétence ?

10. L'entretien touche à sa fin. Avant de conclure, y a-t-il des points que vous **souhaiteriez ajouter** ou **préciser** pour **enrichir notre réflexion** sur ce sujet ?

- Pensez-vous qu'il y ait des aspects que nous n'avons pas abordés et qui mériteraient d'être pris en compte ?

Fin de l'entretien

Je vous remercie sincèrement pour votre participation et la richesse des échanges. Vos réflexions en tant que formateurs apportent un éclairage essentiel à ma recherche et m'aident à mieux comprendre les enjeux de la formation à la compétence organisationnelle. Je rappelle que les données resteront confidentielles et je prendrai soin d'anonymiser les éléments qui pourraient identifier votre profil ou votre haute école.

Votre contribution est précieuse et nourrira la suite de mon travail. Merci encore pour votre temps et votre engagement.

Annexe 8 – Fiche d'identification

Fiche d'identification à destination des responsables programmes

 **UCLouvain**
Faculté de psychologie et
des sciences de l'éducation

FICHE D'IDENTIFICATION

- Nom :
- Prénom :
- Âge :
- Profession :
- Adresse e-mail :

Formation

- Parcours de formation (type de formation suivie, lieu, établissement / université de formation) :
.....
.....
- Titre du ou des diplôme-s :
.....
.....
- Autres spécialisations éventuelles :

Expérience professionnelle

- Les grandes étapes du parcours professionnel (ex. enseignant, formateur, responsable/coordonateur de programmes ...)
.....
.....
- Ancienneté dans la profession occupée actuellement :

Lieu de travail actuel

- Nom de la haute école (+ implantation) :

Enseignement en : ☐ section 1 ☐ section 2 ☐ section 3

☐ horaire de jour ☐ horaire décalé

- Localisation du lieu de travail :
- Ancienneté au sein de la haute école :
- Fonction-s au sein de la haute école (rôle principal, autres missions...) :

<i>Fonction</i>	<i>Nombre de périodes allouées</i>

Autre précision (éventuelle) :

.....

.....

Fiche d'identification à destination des formateurs HE2 et HE4

FICHE D'IDENTIFICATION

- Nom :
- Prénom :
- Âge :
- Genre :
- Profession :
- Adresse e-mail :

Formation

- Parcours de formation (type de formation suivie, lieu, établissement / université de formation) :
.....
.....
- Titre du ou des diplôme-s :
.....
.....
- Autres spécialisations éventuelles :

Expérience professionnelle

- Les grandes étapes du parcours professionnel (ex. enseignant, formateur, responsable ...)
.....
.....
- Nombre d'années d'expérience en formation initiale des enseignants :
.....

Lieu de travail actuel

• Nom de la haute école (+ implantation) :

• Ancienneté au sein de la haute école :

• Statut :

☐ Psychopédagogue ☐ MFP ☐ Didacticien (discipline-s :))

Enseignant.e en : ☐ section 1 ☐ section 2 ☐ section 3

☐ horaire de jour ☐ horaire décalé

☐ Bloc 1 ☐ Bloc 2 ☐ Bloc 3 (ancienne réforme)

En poste dans ☐ la nouvelle formation (RFIE) ☐ ancienne formation

Membre d'un groupe de recherche (ex. GREFFE) ☐ non ☐ oui (préciser :))

• Localisation du ou des lieu-x de travail :

• Fonction-s occupée-s actuellement (rôle principal, autres missions...), au sein et en dehors de la haute école (ex. école primaire, groupe de recherche):

Fonction(s)	Nombre de périodes allouées	Ancienneté dans la fonction	Dans la réforme (RFIE) ou hors réforme ?

Autre précision (éventuelle) :

.....

.....

Annexe 9 – Grille d’interprétation de l’analyse curriculaire

HE :	Les compétences de l’acteur institutionnel , social et culturel (C1) et de l’acteur d’une organisation apprenante dans une dynamique collective (C2) ²⁴			
	Collaboration professionnelle	Littératie organisationnelle	Identité élargie	Autres dimensions éventuelles ?
Où ? En HE et/ou sur le terrain → en théorie ou en pratique ? (+ mention UE)				
Dans quelles UE de manière formelle ou informelle ? (+ préciser statut du formateur)				
Articulation avec les autres compétences ? (place donnée, hiérarchisation ou complémentarité, interdépendance ...)				
Dispositifs spécifiques en HE (+ mention UE)				
Dispositifs prévus pour le terrain (stage) ? En stage de manière formelle ou informelle ?				
Par qui ? Quels acteurs ont la responsabilité de développer ces compétences ? (psychopédagogues, maitres de formation pratique, didacticiens, acteurs de terrains/maitre de stage...) + mention UE				
Quelle période ? (B1, B2, Q1, Q2...)				
Quels dispositifs d’ évaluation ? A quel moment ?				

²⁴ Les domaines 1 et 2 « insistent sur la place à prendre dans une équipe éducative, sur le rôle à y jouer en tant qu’enseignante ou enseignant. Cet apprentissage commence lors de la formation initiale, puis se développe progressivement et s’entretient, en cours de carrière, au sein d’une équipe. » (Avis de la COCOFIE, 2023, p.2)

Annexe 10 – Qualité de la recherche (3.5.)

La valeur d'une recherche scientifique reposant largement sur l'habilité du chercheur à établir la crédibilité et l'authenticité de ses découvertes, nous nous appuyons sur les critères de qualité fondamentaux proposés par De Ketele et Maroy (2006) afin de démontrer la rigueur scientifique de cette étude qualitative : (3.5.1.) pertinence, (3.5.2.) validité (sous ses différentes formes) et (3.5.3.) fiabilité. Ce travail nous a permis de nous assurer d'utiliser ces critères, considérés comme incontournables à toute recherche scientifique, comme guides de bonnes pratiques, en prenant certaines précautions. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons la manière dont ces critères ont été mobilisés dans cette recherche empirique sur le développement de la compétence organisationnelle en contexte de réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

3.5.1 Pertinence

La pertinence se décline, selon De Ketele et Maroy (2006), à trois niveaux : conceptuel, recueil et traitement des données et énonciation des conclusions.

Sur le plan théorique, notre choix d'étudier le développement de la compétence organisationnelle est directement lié aux enjeux actuels de la réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (RFIE). Cette compétence a été théorisée dans les travaux du groupe de recherche GREFFE-Insertion, dont notre étude constitue une prolongation dans le nouveau contexte institutionnel. L'ancrage dans ce cadre nous permet de nous assurer que l'objet d'étude est pertinent pour le champ de la formation des enseignants et pour les dynamiques professionnelles actuelles.

Sur le plan méthodologique, la construction de notre dispositif repose sur une étude de cas multiples incluant quatre hautes écoles sélectionnées par échantillonnage raisonné. La méthodologie qualitative à visée compréhensive (Savoie-Zajc, 2011) nous permet de répondre aux questions de type « comment » que pose notre recherche. Le choix d'une approche en entonnoir dans la collecte de données (curriculum, responsables programmes, formateurs) s'avère pertinent pour explorer un phénomène complexe à plusieurs niveaux. Nous avons veillé à exposer la recherche de manière structurée, avec une attention particulière portée à la description des contextes, des instruments,

des procédures et de l'analyse. Cette transparence permet au lecteur d'évaluer la qualité de notre raisonnement et la robustesse des résultats.

Enfin, au niveau de la communication scientifique, les résultats communiqués et les conclusions tirées permettent d'apporter un éclairage sur le développement de cette compétence organisationnelle en formation d'enseignants, suite à la mise en place de la réforme. Ayant mis en évidence des études antérieures s'interrogeant et contribuant au développement des dimensions de cette compétence, nous apportons des résultats qui sont dans cette continuité.

3.5.2 Validité

Selon De Ketele et Maroy (2006), la validité désigne l'adéquation entre ce que nous déclarons faire et ce que nous mettons effectivement en œuvre (ce que je fais réellement correspond-il bien à ce que je déclare faire?). Elle s'apprécie à plusieurs niveaux : validité conceptuelle, validité du dispositif de recueil et traitement des données, validité des conclusions de la recherche, validité interne.

Tout d'abord, la validité conceptuelle a été assurée par notre recours à une modélisation rigoureuse de la compétence organisationnelle dans ses trois dimensions (collaboration professionnelle, littératie organisationnelle et identité élargie), ancrée dans les recherches du GREFFE-Insertion. Ces dimensions et les enjeux liés à son développement chez les futurs enseignants ont guidé l'élaboration des guides d'entretien (notamment en structurant les thèmes explorés auprès des responsables programmes et des formateurs), la grille d'analyse curriculaire ainsi que le codebook utilisé pour l'analyse thématique.

Ensuite, le dispositif méthodologique a été conçu de manière cohérente avec l'objet d'étude. Trois phases de collecte ont été mises en œuvre pour identifier la manière dont les futurs enseignants dans la nouvelle réforme sont préparés à la compétence organisationnelle : une analyse curriculaire systématique des programmes de formation de quatre hautes écoles, des entretiens semi-directifs avec les responsables programmes (N=4) et des entretiens semi-directifs avec des formateurs de deux hautes écoles sélectionnées (N=10), couvrant des statuts variés (didacticiens, psychopédagogues, maîtres de formation pratique). Chaque phase a été explicitement construite en fonction des objectifs de recherche. Le guide d'entretien des formateurs, par exemple, a été enrichi à partir des premières données issues de l'analyse

curriculaire et des entretiens avec les responsables, assurant ainsi un enchaînement logique des données et une montée en profondeur progressive.

Par ailleurs, les conclusions de notre recherche s'appuient sur une analyse thématique rigoureuse, menée à partir d'un codebook évolutif associant catégories a priori (issues du cadre théorique) et catégories émergentes (issues du terrain). Les résultats sont systématiquement illustrés par des verbatims représentatifs, favorisant la transparence des interprétations. De plus, les rapports de synthèse envoyés aux responsables programmes leur ont donné la possibilité de porter un retour réflexif sur les interprétations, renforçant ainsi la robustesse des inférences.

La validité interne, quant à elle, repose sur la cohérence de notre dispositif global : l'alignement entre les questions de recherche, le choix des outils, la stratégie d'analyse et les inférences produites. L'articulation entre démarche déductive (cadre théorique) et démarche inductive (ouverture aux données du terrain), ainsi que les allers-retours constants entre théorie et empirie, garantissent la solidité logique de notre argumentation (Quivy & Van Campenhoudt, 2011). Plus particulièrement, la validité interne fait référence au degré de cohérence entre les données recueillies, l'interprétation du chercheur et les conclusions tirées (Miles et al., 2014). Elle est assurée ici par une description détaillée de la démarche méthodologique, allant de la sélection raisonnée des institutions à la conduite d'entretiens semi-directifs auprès de responsables programmes et de formateurs. L'analyse curriculaire, combinée aux entretiens, a permis de croiser les sources et de contextualiser les pratiques, dans une logique de triangulation (Creswell, 2007). De plus, la saturation du terrain a été recherchée à travers une collecte en trois temps (documents, entretiens avec responsables, puis formateurs) dans plusieurs institutions, favorisant une compréhension approfondie et itérative du phénomène étudié. Une analyse horizontale intra- et inter-profils, croisant les points de vue de formateurs aux statuts variés, a été mise en œuvre pour renforcer la cohérence interprétative. Enfin, des retours ont été proposés aux responsables de programmes via les rapports de synthèse afin de valider l'exactitude des interprétations. Ces stratégies contribuent à renforcer la crédibilité et à assurer une représentation fidèle des perceptions et pratiques institutionnelles (Lincoln & Guba, 1985).

Enfin, nous souhaitons également ajouter la validité externe qui désigne la transférabilité et généralisabilité des résultats à d'autres contextes similaires (Ketele, 2010 ; Silverman, 2012). Dans les recherches qualitatives, cette validité ne repose pas sur une représentativité statistique, mais sur la richesse contextuelle des descriptions et la justification rigoureuse du choix de terrain (Kemp, 2012). Dans le présent travail, les hautes écoles sélectionnées partagent des caractéristiques institutionnelles communes (réforme RFIE, partenariat avec l'UCLouvain, implication dans le consortium "Enseigner ensemble") tout en conservant des spécificités propres. Ce choix raisonné, combiné à une description fine du contexte institutionnel et des acteurs, permet au lecteur d'évaluer dans quelle mesure les résultats pourraient être transférés à d'autres dispositifs de formation similaires. Bien que la généralisation statistique ne soit pas recherchée, la généralisation analytique est assurée par le va-et-vient constant entre données empiriques et cadre théorique, enrichissant la compréhension du développement de la compétence organisationnelle. La transférabilité pourrait être consolidée dans des recherches futures par des comparaisons avec d'autres études portant sur des institutions hors consortium ou dans d'autres contextes de réforme.

3.5.3 Fiabilité

La fiabilité, entendue comme la stabilité et la reproductibilité du processus, a été assurée par plusieurs moyens (De Ketele & Maroy, 2006 ; Silverman, 2012). Tout d'abord, la triangulation des données (analyse curriculaire, entretiens avec responsables programmes et formateurs) nous a permis de croiser les perspectives et de limiter les biais liés à une seule source. Ensuite, un soin particulier a été apporté à la traçabilité de la démarche : toutes les étapes ont été documentées (protocoles, guides, grilles, retranscriptions), ce qui assure une auditabilité. Par ailleurs, le codebook a été construit de façon progressive et justifié, et les relations entre nous, chercheurs, et les participants ont été contrôlées par une présentation explicite des objectifs de la recherche, un cadre éthique clair (anonymat, consentement), et une posture réflexive de notre part. Enfin, la variété des lieux (présentiel / distanciel) et des profils interrogés (statuts professionnels, ancienneté, disciplines) nous a permis de diversifier les points de vue et d'assurer une stabilité des résultats dans des contextes différents, répondant aux recommandations de Maroy (1995) en matière de contrôle des effets du terrain et du chercheur.

Annexe 11 – Schémas synthétiques par haute école et textes explicatifs

Haute école HE2 : la compétence organisationnelle intégrée au cursus dans une logique de développement progressif

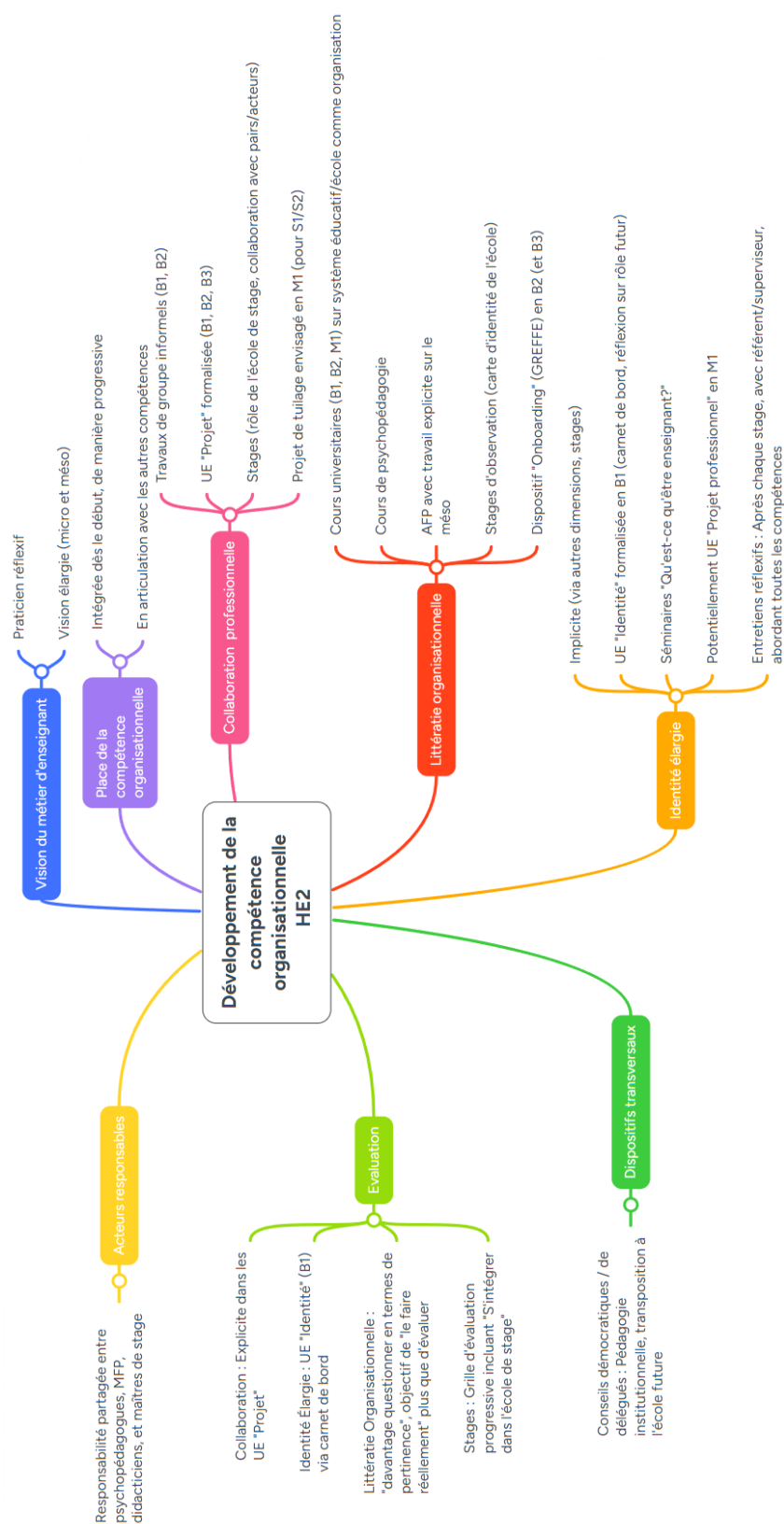


Figure 4.1 HE2 : pleinement intégrée au cursus dans une logique de développement progressif

La HE2 développe une **vision élargie du métier d'enseignant**, le définissant comme un praticien réflexif capable d'analyser les situations professionnelles et de participer à la production de connaissances sur l'enseignement. Cette vision ne se limite pas à la classe (micro), mais inclut la **dimension organisationnelle (méso)**, intégrée progressivement dès le début de la formation. Cette compétence est développée en articulation avec les autres compétences professionnelles.

La **collaboration professionnelle** est développée de manière informelle, par des travaux de groupe dans diverses UE, et de manière formelle, notamment via le **Service d'Aide à la Réussite (SAR)** qui propose du tutorat et des séminaires d'accompagnement au travail de groupe. Une innovation majeure est l'**Unité d'Enseignement (UE) « Construire et mettre en œuvre un projet »**, présente dans les blocs 1, 2 et 3, qui institutionnalise la collaboration et son accompagnement. Les stages jouent également un rôle central, incitant les étudiants à collaborer avec leurs pairs, leur maître de stage et d'autres acteurs de l'école, bien que la systématisation dépende du contexte de l'école de stage. Un **projet de tuilage** (collaboration inter-sections sur le lieu de stage) est envisagé pour le Master 1, bien qu'il n'ait pas été concrétisé plus tôt en raison de craintes de surcharge pour les stagiaires.

La **littératie organisationnelle** est abordée par des apports théoriques via des **cours universitaires** dès le bloc 1, qui offrent une compréhension fine du système éducatif et de l'école en tant qu'organisation. Les cours de psychopédagogie et disciplinaires contribuent également à cette compréhension. En pratique, les **Ateliers de Formation Professionnelle (AFP)** en amont des stages travaillent explicitement la dimension méso. En bloc 1, les stages d'observation visent à établir une « carte d'identité » de l'école, par des rencontres et des documentations. Le **dispositif « Onboarding »**, issu des travaux du GREFFE, est utilisé en bloc 2 pour identifier les tâches de la dimension méso, complétées par la construction d'un sociogramme des interactions professionnelle.

Le développement de l'**identité élargie** est à la fois implicite, par l'expérience vécue en stage et l'intégration des autres dimensions, et explicite. Les **entretiens réflexifs** après chaque stage, guidés par un enseignant référent ou un superviseur, sont l'occasion d'aborder les compétences nécessaires tant en classe qu'en dehors. L'UE « **Identité** » en bloc 1 formalise cette démarche, amenant les étudiants à prendre conscience de leurs représentations et à réfléchir sur l'enseignant qu'ils souhaitent devenir, via un carnet de bord et des séminaires. L'objectif est de développer une vision plus large de l'école. Une UE « **Projet professionnel** » en Master 1 pourrait poursuivre cette réflexion en fin de cursus.

Deux **dispositifs transversaux** soutiennent la compétence organisationnelle dans ses trois dimensions : les **conseils démocratiques et de délégués** au sein de la HE, qui impliquent les étudiants dans la vie institutionnelle et préparent au transfert vers l'école future par isomorphisme.

L'**évaluation de la compétence organisationnelle** varie selon les dimensions. La collaboration est explicitement évaluée dans les UE « **Projet** ». L'identité élargie l'est principalement en bloc 1 via le carnet de bord de l'UE « **Identité** ». En revanche, l'évaluation de la littératie organisationnelle semble plus délicate et est « **d'avantage questionner en termes de pertinence** », l'accent étant mis sur la "réalisation effective" des expériences plutôt que sur une évaluation formelle en début de parcours. La grille d'évaluation des stages, utilisée par les maîtres de stage et les visiteurs, intègre des critères liés à la littératie organisationnelle et à la collaboration sous la compétence « **S'intégrer dans l'école de stage** ».

La **responsabilité du développement** de cette compétence est **partagée par l'ensemble de l'équipe** (psychopédagogues, MFP, didacticiens) et les maîtres de stage. La HE2 se voit comme l'initiatrice d'une réflexion et d'une philosophie, tout en cherchant un équilibre entre ses exigences et l'écoute du terrain.

La mise en œuvre de la réforme est perçue comme un « **processus continu** » et un « **chantier en construction** », nécessitant des ajustements annuels et une « réadaptation continue ». Un défi majeur réside dans la **nécessité de faire évoluer les mentalités des acteurs de terrain** qui peuvent parfois être réticents face aux nouvelles tâches « méso » demandées aux stagiaires. Malgré les rencontres organisées avec les maîtres de stage, leur participation est variable et les réactions mitigées. La HE2 souligne l'importance des formateurs impliqués dans la recherche (comme le GREFFE) pour alimenter ces réflexions et faire évoluer les pratiques. Le rôle du superviseur de stage comme « relais de communication » avec les écoles est essentiel pour surmonter ces défis.

Haute école HE3 : la compétence organisationnelle, un chantier en construction dans le cadre de la réforme

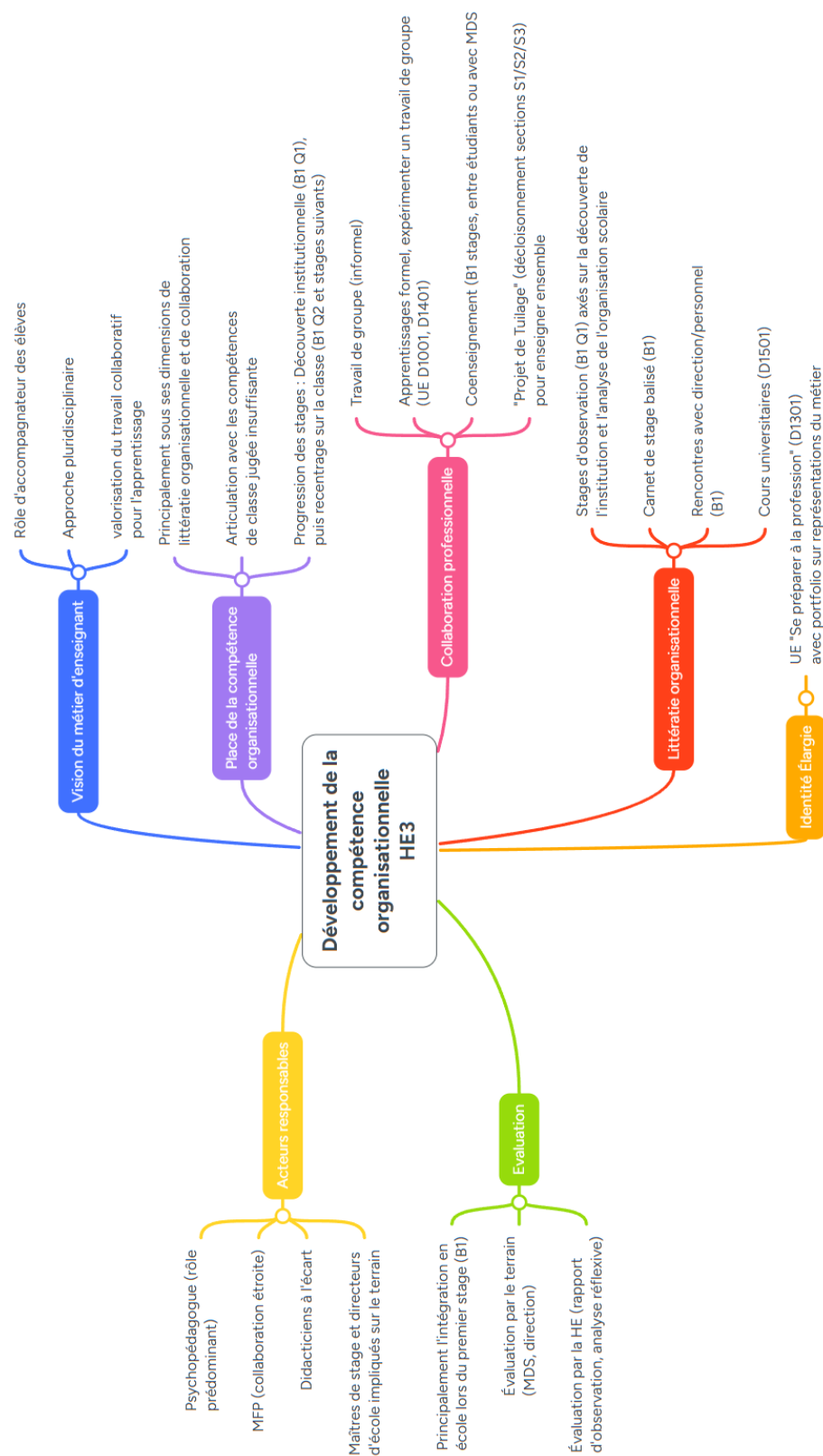


Figure 4.2 HE3 : un chantier en construction dans le cadre de la réforme

La HE3 promeut une **vision du métier d'enseignant** comme un **rôle d'accompagnateur des élèves**, valorisant une approche pluridisciplinaire et collaborative au service de l'apprentissage. La réforme a permis d'intégrer la **dimension organisationnelle** plus tôt dans le cursus. La compétence organisationnelle est principalement développée sous les dimensions de **littératie organisationnelle** et de **collaboration**, bien que l'articulation de ces dimensions avec les compétences liées à la classe ne soit pas suffisamment travaillée.

La **collaboration professionnelle** est encouragée par le travail de groupe informel et des UE spécifiques qui sensibilisent aux compétences du 21^e siècle, incluant la collaboration. Le **coenseignement** est progressivement introduit en Bloc 1 lors des stages. Un « **projet de tuilage** » vise un décloisonnement entre les sections (maternelle, primaire, secondaire) afin que les étudiants puissent enseigner et concevoir des leçons ensemble. Ce projet, bien que prometteur pour une meilleure intégration future sur le terrain, reste au stade de la conception sans implémentation concrète à ce jour.

La **littératie organisationnelle** et l'**identité professionnelle élargie** sont développées dès le début de la formation. Des cours en institution, comme l'UE D1301, initient un **portfolio professionnel** pour confronter les représentations du métier aux prescrits légaux. L'UE D1501 vise à doter les étudiants d'une compréhension fine du système éducatif et de son environnement professionnel. Le premier stage en Bloc 1 est un **stage d'observation institutionnelle**, balisé par des AFP et séminaires, et encadré par un carnet de stage qui invite à l'analyse de l'organisation scolaire, des rencontres avec la direction et le personnel. Ce stage vise à familiariser les étudiants avec l'environnement professionnel dans une progression du macro au méso. La RPHE3 souligne cependant que le développement de cette dimension est « **moins spontané** » et que son potentiel pourrait être davantage exploité.

L'**évaluation de la compétence organisationnelle** se concentre principalement sur l'intégration en école lors du premier stage. Cette évaluation est collaborative, impliquant les maîtres de stage et la direction sur le terrain, ainsi que la Haute École via des rapports d'observation et des analyses réflexives.

Concernant les **acteurs**, les **psychopédagogues** jouent un rôle prédominant dans le développement de la compétence organisationnelle, en étroite collaboration avec les MFP. Les didacticiens, en revanche, se tiennent à l'écart de cette dimension. La Haute École encadre les observations via des grilles et des balises précises.

La réforme a apporté une **clarté dans la progression des apprentissages**, notamment en permettant de séquencer les stages et de se concentrer sur des aspects spécifiques, ce qui était difficile auparavant. Cependant, la mise en place de la réforme est « **laborieuse** » et « **encore en construction** », nécessitant une « **réadaptation continue** ». Des projets ambitieux comme le tuilage ont été freinés par le **manque de temps** et la collaboration limitée entre les formateurs. La collaboration avec les professeurs d'université est également un frein, car leurs cours théoriques ne sont pas toujours liés à la pratique en HE. Le partenariat avec le terrain est complexe, avec une **participation limitée des maîtres de stage** aux réunions, qui sont déjà très sollicités par les exigences de leur propre métier.

Les retours des dispositifs ne sont pas formellement recensés, mais l'exposition précoce au milieu scolaire dans sa globalité aide certains étudiants à se réorienter plus rapidement et offre une vision plus complète du métier d'enseignant. La HE3 recommande de **renforcer les liens entre les stages** pour une meilleure articulation des compétences, de développer davantage les savoirs théoriques pour une analyse plus fine de l'organisation scolaire, et de **concrétiser le décloisonnement des sections** pour favoriser la collaboration entre étudiants et leur intégration future.

HE4 : la compétence organisationnelle intégrée au cursus dans une logique de développement progressif, par paliers

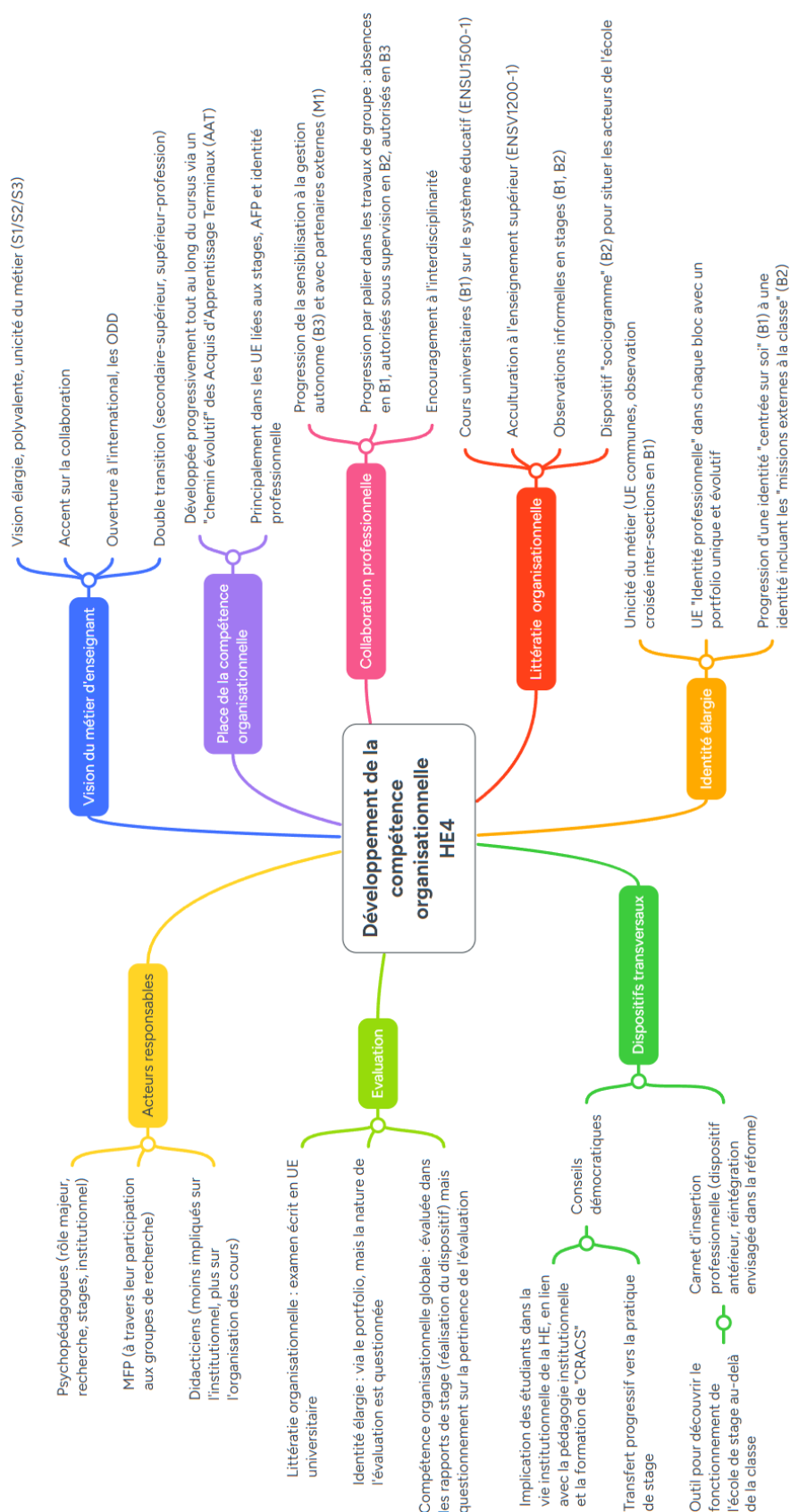


Figure 4.3 HE4 : intégrée au cursus dans une logique de développement progressif, par paliers

La HE4 adopte une **vision élargie et unique du métier d'enseignant**, considérant qu'il n'y a pas de distinction fondamentale entre les sections maternelle, primaire et secondaire. L'accent est mis sur la **collaboration**, l'inclusion, le développement durable (ODD) et la préparation des étudiants à une « double transition » (vers le supérieur et vers la profession). La **compétence organisationnelle** est développée de manière **évolutive et progressive** tout au long du cursus, à travers un « chemin des AAT ». Elle est principalement travaillée dans les UE liées aux stages, aux AFP et à l'identité professionnelle.

Le développement de la **collaboration professionnelle** suit une progression structurée, allant d'une phase de sensibilisation en Bloc 1 (où les travaux de groupe sont interdits pour favoriser l'apprentissage individuel), à la mobilisation des connaissances en groupe encadré en B2, au travail collaboratif autonome en B3, et enfin à la gestion de la collaboration avec des partenaires extérieurs en M1.

La **littératie organisationnelle** est enrichie par des apports théoriques (cours universitaires en B1 sur le système éducatif), bien que la HE4 suggère d'alterner auditoires et travaux pratiques pour une meilleure concrétisation. L'**acculturation à l'enseignement supérieur** (organisation, outils numériques, méthodologie) est également un pilier. Sur le terrain, la compréhension de l'organisation scolaire passe par des observations informelles en stage et un dispositif explicite : le « **sociogramme** », intégré en B2, qui vise à aider l'étudiant à se situer par rapport aux différents acteurs de l'institution.

L'**identité élargie** est construite autour du principe d'**unicité du métier**, avec de nombreuses UE communes aux différentes sections en B1, incluant une observation croisée obligatoire en maternelle et secondaire pour les étudiants de primaire. La HE4 a également mis en place des UE « **Identité professionnelle** » dans chaque bloc du bachelier, s'appuyant sur un portfolio unique et évolutif. Ces UE encouragent la réflexion de l'étudiant sur ses valeurs et représentations (en B1), puis intègrent explicitement les « missions externes à la classe » et les « acteurs sociaux » en B2, témoignant d'un élargissement progressif de la vision du métier.

Deux **dispositifs transversaux** soutiennent la compétence organisationnelle dans sa globalité. Les « **conseils démocratiques** » impliquent activement les étudiants dans la vie institutionnelle de la HE, favorisant le développement d'une « compétence démocratique/institutionnelle ». Ce processus d'isomorphisme vise un transfert explicite vers le rôle futur de l'enseignant, avec une application progressive en stage dès le B3. Le « **carnet d'insertion professionnelle** », issu des travaux du GREFFE, guide les étudiants dans la découverte des multiples facettes du métier au-delà de la classe, engageant aussi les maîtres de stage et la direction par une co-signature.

L'**évaluation de la compétence organisationnelle** représente un défi. Si la littératie organisationnelle est évaluée par un examen écrit et l'identité élargie par un portfolio, la RPHE4 s'interroge sur la **pertinence et la méthode d'évaluation de l'acquisition réelle de la compétence organisationnelle** en général. La question de « comment et où cette évaluation pourrait avoir lieu » reste ouverte.

La **responsabilité** du développement de cette compétence est majoritairement portée par les **psychopédagogues et les MFP** qui sont impliqués dans la recherche (GREFFE, GC7). Les didacticiens, bien que conscients de son importance, contribuent davantage aux aspects organisationnels liés au cours plutôt qu'à l'institution.

La réforme a été l'occasion d'intégrer explicitement le travail sur la dimension méso et d'évaluer les pratiques. La construction des blocs est un processus qui prend du temps et qui est en constante évolution, nécessitant une **évaluation continue de l'alignement entre les compétences visées et les pratiques mises en place**. La HE4 bénéficie d'une **approche « non déficitaire »** dans ses stages et d'une forte implication de ses formateurs dans la recherche, ce qui permet à la formation de rester pertinente et en phase avec les avancées du domaine.

HE5 : la compétence organisationnelle intégrée dans le cursus, abordant d'abord les facettes du métier, puis un focus en classe, avant d'inclure la dimension collaborative, sans en faire le cœur de la formation.

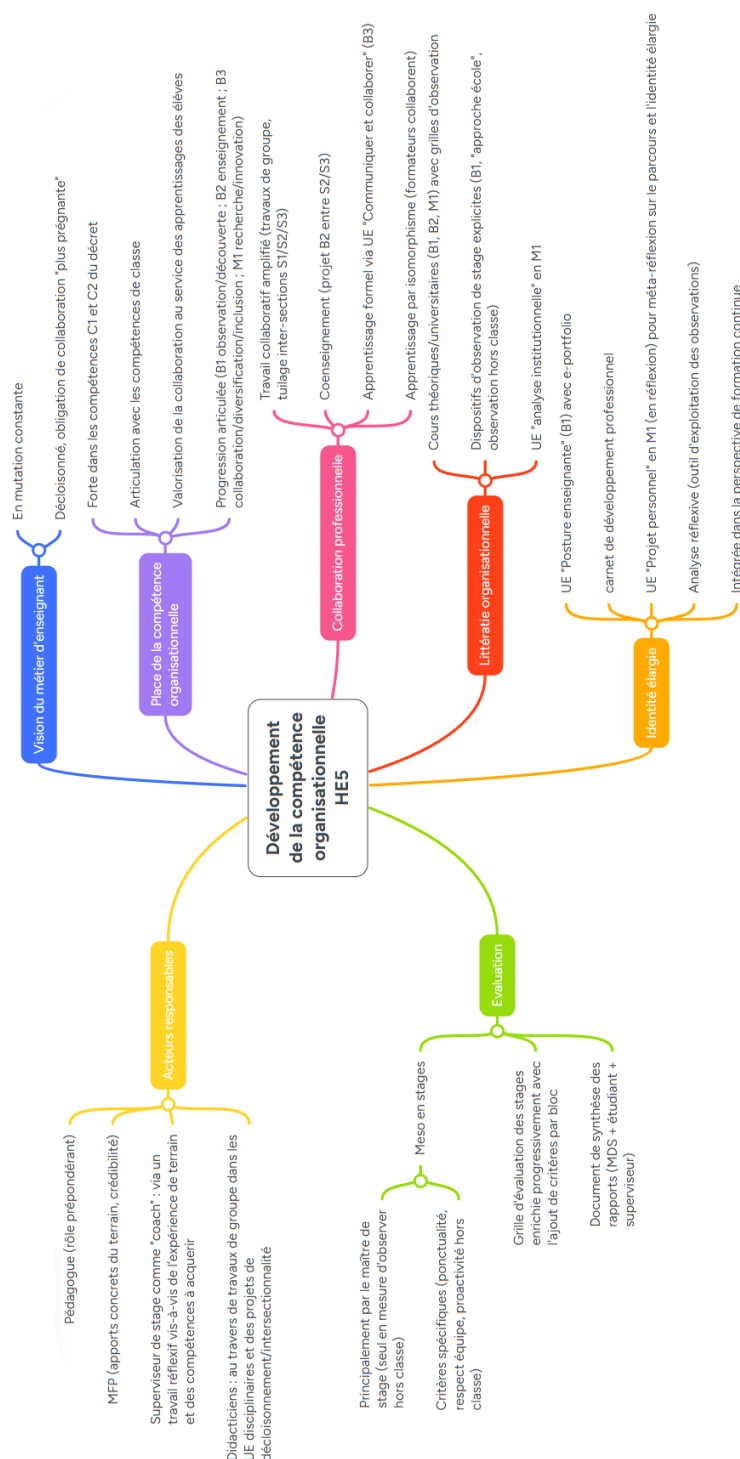


Figure 4.4 HE5 : intégrée dans le cursus, sans en faire le cœur de la formation, ouverture sur les facettes du métier avant un focus sur la classe, puis la dimension collaborative

La HE5 perçoit le **métier d'enseignant** comme étant en « **constante mutation** » et de plus en plus « **décloisonné** », rendant la collaboration une « obligation beaucoup plus prégnante ». La **compétence organisationnelle** est fortement mise en avant, articulée aux autres compétences et pensée au service de l'apprentissage des élèves. La formation suit

une **progression didactique claire** : découverte en B1, enseignement en B2, collaboration/inclusion en B3, et recherche/innovation en M1. Le premier stage en B1 est intentionnellement axé sur l'observation et la découverte « hors de la classe » pour préparer progressivement les étudiants à la complexité du métier. Le développement de la **collaboration professionnelle** est une priorité. La HE5 amplifie le travail collaboratif via des travaux de groupe [HE5, 257] et le « **principe de tuilage** » qui se traduit par des cours communs et des stages croisés entre les différentes sections (maternelle, primaire, secondaire). Un projet de **coenseignement entre étudiants de S2 et S3** est envisagé en B2, bien qu'il ait rencontré des contraintes organisationnelles. La collaboration est aussi formellement envisagée dans l'UE « Communiquer et collaborer » en B3. Enfin, la HE5 mise sur l'**apprentissage par isomorphisme**, encourageant les formateurs à collaborer et coenseigner pour servir d'exemple concret aux étudiants. Ce dernier point se heurte cependant à la difficulté de convaincre tous les collègues. La **littératie organisationnelle** est développée par des cours théoriques et universitaires qui fournissent des « savoirs théoriques » et des « grilles d'observation » pour comprendre l'organisation scolaire. Le stage d'observation en B1 est un dispositif central, invitant explicitement les étudiants à explorer « toutes les coulisses de l'école » au-delà de la classe, par des rencontres et des observations actives. L'UE « Analyse institutionnelle de l'établissement scolaire » en M1 vise à préparer les étudiants aux dimensions administratives et pratiques du métier. L'**identité élargie** pourrait être abordée via l'UE « Posture enseignante » en B1, utilisant un e-portfolio pour la réflexion sur le rôle de l'enseignant. Un « **projet personnel** » en M1 est envisagé comme un potentiel moment méta-réflexif pour consolider l'identité enseignante dans et hors de la classe. L'**analyse réflexive** est un outil central, accompagnant les observations de stage dès la première année et se complexifiant progressivement pour aider les étudiants à décrire, analyser, théoriser et transformer leurs pratiques. La HE5 conçoit la formation initiale comme une ouverture, les dimensions plus larges du métier étant à approfondir en formation continue.

L'**évaluation de la compétence organisationnelle** est principalement déléguée au **maitre de stage**, jugé le mieux placé pour observer les aspects « méso » (hors classe) de l'étudiant. La grille d'évaluation des stages s'enrichit progressivement chaque année avec des critères précis sur l'intégration dans l'école, la proactivité et l'implication hors de la classe. Un document de synthèse est créé par le superviseur, à partir des rapports du maitre de stage, du carnet réflexif de l'étudiant et des observations du superviseur. Concernant les **acteurs**, les **pédagogues** sont considérés comme les principaux responsables du développement de la compétence organisationnelle, soutenus par les MFP dont l'ancrage terrain est très valorisé par les étudiants. Le rôle du superviseur de stage évolue vers celui de « coach », avec des « débriefings à chaud » et « à froid » pour faire réfléchir les étudiants sur leurs pratiques.

La réforme génère de nombreux **retours « divergents »** et des tensions au sein des équipes, notamment sur la clarté du « fil rouge » du programme et l'organisation des stages (le stage en maternelle est particulièrement débattu). La HE5 se heurte à une « **résistance naturelle au changement** » et aux « stratégies de contournement » des formateurs qui peinent à abandonner les anciennes pratiques. Il existe un « **décalage entre les pratiques enseignées en haute école et ce qu'ils les étudiants vivent sur le terrain** », les pratiques des maitres de stage étant parfois figées. Ce « choc de la réalité » est renforcé par le fait que les enseignants de terrain traversent eux-mêmes une phase de changement. La HE5 tente de surmonter ces freins par des communications explicites et des rencontres avec les maitres de stage, mais la **mobilisation reste un défi**. Face à ces défis, la direction autorise parfois les équipes à « faire un pas de côté » pour éviter un « désengagement complet de la réforme ». Malgré les difficultés, la HE5 promeut une « **responsabilité partagée** » entre l'institution de formation et le terrain pour le développement de la compétence organisationnelle. La HE est chargée d'outiller les étudiants, tandis que le terrain doit leur donner l'opportunité de s'exercer et de s'intégrer pleinement dans l'équipe éducative. Des solutions pour lever les blocages du terrain (ex: accords de confidentialité pour les conseils de classe) sont envisagées, et l'évolution des exigences légales rendra ces adaptations « inévitables ».

Ce mémoire, inscrit dans la continuité des travaux du groupe GREFFE-Insertion, propose une analyse approfondie de la préparation des futurs enseignants à la compétence organisationnelle (März et al., soumis ; Paquay, 2007 ; Snoek, 2021 ; Tang et al., 2016) dans un contexte de réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'étude examine comment cette compétence, incluant la collaboration professionnelle, la littératie organisationnelle et une identité professionnelle élargie, est intégrée dans les programmes et perçue par les formateurs.

La méthodologie adoptée est qualitative, basée sur une étude de cas multiples. Elle a impliqué quatre institutions de formation d'enseignants en Belgique francophone. La collecte des données s'est déroulée en trois phases, selon une triangulation des données : analyse curriculaire ; entretiens semi-directifs avec quatre responsables de programmes issus de quatre institutions ; et entretiens avec dix formateurs de deux hautes écoles.

Les résultats révèlent une convergence des hautes écoles vers une vision élargie du métier d'enseignant et une préparation holistique des compétences professionnelles. La compétence organisationnelle, conceptualisée en trois dimensions (collaboration professionnelle, littératie organisationnelle, identité professionnelle élargie), est reconnue comme essentielle, et son développement s'est intensifié avec la RFIE. Nos résultats montrent une formalisation de la préparation à la compétence organisationnelle, avec des apprentissages au sein des instituts de formation et en contexte de stage. La collaboration professionnelle est la dimension la plus systématiquement développée, à travers une intensification du travail collaboratif entre groupes d'étudiants homogènes et hétérogènes (collaboration en intersection), des unités d'enseignement dédiées et des projets de tuilage. La littératie organisationnelle est renforcée par des apports théoriques dès le début du cursus et par des stages qui servent de levier central pour comprendre l'organisation scolaire ; l'accompagnement des stages, avant, pendant et après, favorise une prise de recul critique. La capacité à agir dans l'organisation reste peu exploitée en début de formation. L'identité professionnelle élargie est intégrée plus timidement : elle est soutenue par des unités d'enseignement dédiées et des outils réflexifs, mais sa formalisation varie. Les stages sont considérés comme le lieu privilégié pour développer la compétence organisationnelle ; ils sont perçus comme un levier identitaire, favorisant la découverte de soi et le positionnement professionnel.

Des tensions persistent, notamment autour de l'équilibre entre la préparation à « faire la classe » et le développement de la compétence organisationnelle. La réforme génère une surcharge de travail pour les formateurs et crée un flou quant à la répartition des responsabilités ; elle exige une posture réflexive continue non seulement des étudiants mais aussi des formateurs, pour ajuster les pratiques et préparer à la complexité du métier. Un défi majeur réside dans le fait de garantir la cohérence et la continuité des apprentissages non seulement entre les hautes écoles et le terrain, mais aussi avec l'université, en lien avec la codiplômation.

Les orientations pour de futures recherches incluent une étude longitudinale des dispositifs pour observer leur stabilisation, l'élargissement de l'échantillon à d'autres institutions et l'intégration de la perspective des étudiants à travers des focus groups. Un approfondissement de l'étude sur le développement de la compétence organisationnelle sur le terrain de stage, en interrogeant les maîtres de stage et les directions, serait pertinent pour mieux comprendre les stratégies d'accueil et le rôle des agents de socialisation. L'analyse du rôle élargi des superviseurs de stage dans le développement des compétences professionnelles au sens élargi est également une piste.