

# L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender

Thibault Coppe, Isabel Raemdonck, Virginie März, Michaël Parmentier, Quentin Brouhier and Stéphane Colognesi

Volume 43, Number 3, 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1083008ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1083008ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67–102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>

Article abstract

*This study presents the development and validation process of an instrument to measure early career teachers' work socialization. A total of 1487 teachers of different levels of education participated in this study. The theoretical foundations as well as the exploratory and confirmatory factorial analyses highlight four dimensions of work socialization: socialization into the workgroup, into the micro-political climate, into the teaching tasks and into the organization. According to commonly used validity process standards, the proposed instrument demonstrates high validity evidences. This contribution offers support for the adaptation of a holistic approach towards teacher induction that goes beyond classroom work tasks.*

## **L’insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l’ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender**

**Thibault Coppe  
Isabel Raemdonck  
Virginie März  
Michaël Parmentier  
Quentin Brouhier  
Stéphane Cognesi**

*Université catholique de Louvain*

**MOTS CLÉS :** socialisation au travail, enseignants débutants, développement professionnel, processus de validation d’échelle de mesure, conception d’instrument de mesure, insertion professionnelle

*Cette étude présente la conception et le processus de validation d’un instrument de mesure de la socialisation au travail des enseignants débutants. Un total de 1487 enseignants de différents niveaux d’enseignement obligatoire ont été interrogés. Les fondations théoriques ainsi que les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires mettent en évidence quatre dimensions de socialisation au travail : la socialisation au groupe de travail, au climat micropolitique, aux tâches d’enseignement ainsi qu’à l’organisation. L’instrument proposé présente, en respect de différents critères consensuels quant aux processus de validation d’échelles, des arguments de validité élevés. Cette contribution nourrit l’enjeu majeur d’une approche globalisante de l’insertion des enseignants qui va au-delà des approches centrées sur le travail de l’enseignant en classe.*

KEY WORDS: work socialization, early career teachers, professional development, measurement scale validation, measurement scale development, teacher induction

*This study presents the development and validation process of an instrument to measure early career teachers' work socialization. A total of 1487 teachers of different levels of education participated in this study. The theoretical foundations as well as the exploratory and confirmatory factorial analyses highlight four dimensions of work socialization: socialization into the workgroup, into the micro-political climate, into the teaching tasks and into the organization. According to commonly used validity process standards, the proposed instrument demonstrates high validity evidences. This contribution offers support for the adaptation of a holistic approach towards teacher induction that goes beyond classroom work tasks.*

PALAVRAS-CHAVE: socialização no trabalho, professores principiantes, desenvolvimento profissional, validação de escala de medida, concepção de instrumento de medida, indução profissional

*Este estudo apresenta a concepção e a validação de um instrumento de medida da socialização no trabalho de professores principiantes. Foram entrevistados 1.487 professores de diferentes níveis de escolaridade obrigatória. Os fundamentos teóricos, bem como as análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, destacam quatro dimensões da socialização no trabalho: a socialização no grupo de trabalho, no clima micropolítico, nas tarefas docentes e também na organização. O instrumento proposto apresenta, de acordo com diferentes critérios consensuais para validação de escalas, fortes argumentos de validade. Trata-se de um contributo para o grande desafio de uma abordagem globalizante da indução docente que ultrapasse as abordagens centradas no trabalho docente em sala de aula.*

---

Note des auteurs: La correspondance liée à cet article peut être adressée à thibault.coppe@uclouvain.be. Ce travail de recherche a été financé par le F.R.S.-FNRS [F 6/40/5 – FRESH/FC 29830].

## Introduction

### *Origine du besoin de développer un modèle et une échelle de la socialisation au travail adaptés au travail enseignant*

À ce jour, l'insertion professionnelle des enseignants novices a fait l'objet de nombreuses études et continue d'être au centre des préoccupations des chercheurs en éducation (p. ex., Colognesi et al., 2020 ; De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera et al., 2013). Pour décrire cette période difficile, un certain nombre de travaux interrogent le ressenti des enseignants relativement à leurs premiers pas dans le métier et étudient leur sentiment d'efficacité personnelle à réaliser leurs tâches d'enseignement (Lamaurelle et al., 2016 ; Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy, 2001). D'autres se penchent sur le « choc des réalités », métaphore bien connue dans le champ de l'éducation pour décrire les premières rencontres entre l'enseignant et la vie quotidienne devant la classe (Dicke et al., 2015). D'autres encore étudient leurs performances au travers des résultats des élèves (Goldhaber et al., 2011).

Ces approches ont en commun de se concentrer sur le travail de l'enseignant réalisé en classe. Se pose alors la question des autres aspects inhérents au métier d'enseignant, comme les liens avec les collègues, la compréhension du fonctionnement de l'établissement et d'autres éléments qui se passent « en dehors » de la classe et qui font aussi partie du métier (Richards et al., 2013 ; Tang et al., 2016).

À ce propos, ces dernières années, les travaux en sciences de l'éducation font émerger une attention accrue pour le travail des enseignants au sein de l'école en tant qu'organisation, eu égard à la complexité croissante du métier (Carpentier, 2019 ; Maroy et Cattonar, 2002 ; März et Kelchtermans, 2020). Ces recherches considèrent que les premiers pas des enseignants se font en classe, mais aussi dans un établissement scolaire (Kelchtermans, 2019). De cette manière, de plus en plus d'importance est attribuée aux

perspectives qui défendent que le métier enseignant est ancré dans une organisation, ce qui rend indispensable de prendre en considération le niveau organisationnel dans les objets d'analyse (Kearney, 2014).

Pourtant, les travaux qui portent sur l'insertion professionnelle des enseignants tiennent peu compte de cette réalité et de ces enjeux organisationnels liés à l'insertion professionnelle (Coppe et al., sous presse ; Kearney, 2015 ; Tang, Cheng et Wong, 2016). Dès lors, de nombreux chercheurs suggèrent d'étudier l'entrée en fonction des enseignants en adoptant une vision holistique qui permet de prendre en considération l'ensemble des aspects auxquels ils doivent faire face dans leur processus d'insertion professionnelle (Kelchtermans, 2017 ; Rots et al., 2012 ; Saka et al., 2009).

Par ailleurs, depuis une vingtaine d'années, les comptes-rendus critiques et les revues systématiques de la littérature traitant de l'entrée en fonction des enseignants mettent en évidence la diversité d'opinions sur ce qui constitue une insertion réussie (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Kearney, 2014). Certains travaux l'opérationnalisent sous l'angle de la rétention, d'autres sur la base de l'effectivité des enseignements, d'autres encore se fondent sur la satisfaction professionnelle des enseignants débutants (Ingersoll et Strong, 2011). Cette multiplicité d'approches rend complexe l'évaluation des programmes d'insertion (Kearney, 2014) et invite aux réflexions sur des outils qui permettent de mesurer spécifiquement l'insertion professionnelle en tant que processus, et non par le biais de ses conséquences (Bickmore et Bickmore, 2010).

Pour répondre à ces deux constats, à savoir la nécessité d'adopter une vision holistique pour interroger l'insertion professionnelle et le besoin d'un outil spécifique pour mesurer le processus en tant que tel, et non en l'opérationnalisant par ses conséquences, s'inspirer des travaux sur la socialisation organisationnelle s'avère particulièrement riche. Ces travaux sont majoritairement présents dans le champ de la sociologie du travail, de la psychologie organisationnelle et des sciences de gestion (Batistič et Kaše, 2015).

Le concept de *socialisation organisationnelle* élaboré par Van Maanen et Schein (1979), aussi appelé *socialisation professionnelle* ou *socialisation au travail* (Martineau et al., 2009) quand il est mobilisé dans une perspective large, comme dans cette contribution, a une importance majeure dans les écrits sur l'insertion professionnelle, tous contextes de travail confondus (Haueter et al., 2003). Il se réfère à l'intégration des novices dans

leur profession et dans leur organisation avec tout ce que cela implique (Cooper-Thomas et Anderson, 2006). Une série de travaux, notamment ceux de Chao (2012) et de Van Maanen et Schein (1979), se sont attachés à comprendre comment un novice devient un membre à part entière d'une organisation, quels sont les éléments que le novice doit maîtriser et quelles sont les stratégies qui peuvent soutenir cette intégration, tous ces aspects se référant à une socialisation réussie.

Malgré cet intérêt grandissant, il n'y a pas nécessairement de consensus sur une définition précise de la socialisation (Chao, 2012; Martineau et al., 2009). Les différentes tentatives d'opérationnalisation du concept ont rendu disponibles différentes échelles de mesure de la socialisation (Chao, 2012), mais celles-ci ne sont adaptées qu'à des environnements de travail particuliers et doivent être adaptées au contexte étudié pour pouvoir saisir finement le processus (Bourhis, 2004). Certaines recherches en éducation, majoritairement qualitatives, représentent des avancées vers une approche holistique de l'insertion professionnelle contextualisée au métier de l'enseignant (Duchesne et Kane, 2010; Niyubahwe et al., 2018), notamment le texte fondateur de Feiman-Nemser (2003) mettant en évidence le processus d'acculturation des enseignants novices<sup>1</sup>. Néanmoins, ce travail de contextualisation n'a jamais été fait dans l'objectif de rendre disponible une échelle de mesure opérationnelle pour la profession enseignante (Richards et al., 2014). En conséquence, le champ de la socialisation au travail présente des fondations théoriques riches pour penser l'insertion professionnelle des enseignants dans une approche holistique et pour avancer dans la recherche sur sa mesure (Kearney, 2015).

Ainsi, dans la poursuite de ces objectifs, nous proposons dans cette contribution la conception et le processus de validation d'une échelle de mesure de la socialisation au travail spécifique à la profession enseignante.

## Référentiel théorique

Ce référentiel théorique est constitué de deux sections. D'abord, nous passons en revue les travaux réalisés sur la socialisation au travail en général, pour arriver à une définition de la socialisation au travail des enseignants. Ensuite, nous présentons les dimensions de la socialisation au travail retenues pour le contexte enseignant et nous en proposons une

modélisation. Cette partie permet de poser des bases théoriques fortes pour soutenir les choix faits dans la conception de l'instrument de mesure proposé dans cet article.

### ***Vers une définition de la socialisation au travail des enseignants***

Si les évolutions multiples de la définition de la socialisation s'accordent sur la nature du phénomène (Klein et Heuser, 2008), elles approchent néanmoins le contenu de manière différente. Aux prémisses, Schein (1968) présente la socialisation organisationnelle comme un processus d'apprentissage des normes, des comportements et du système de valeurs de l'organisation nécessaire pour en être un membre ; en d'autres termes, il fait référence à un processus d'acculturation. Ce contenu de socialisation s'est ensuite élargi à la socialisation au groupe de travail, relative à l'intégration dans le collectif de collègues (Anakwe et Greenhaus, 1999 ; Chao et al., 1994). À cela, d'autres travaux ajoutent encore l'apprentissage des tâches propre au rôle que le travailleur prend, ciblant ici la maîtrise des gestes professionnels (Chao et al., 1994 ; Taormina, 2004). Haueter et al. (2003), et à la suite Perrot et Campoy (2009), évoluant également vers une approche de plus en plus exhaustive des contenus, proposent une perspective intégrative de la socialisation. Ils mettent alors en évidence trois domaines de socialisation : *les tâches/le travail, le groupe de travail et l'organisation*. Haueter et al. (2003) explicitent à propos de ces trois domaines que «chaque domaine de socialisation consiste à acquérir des connaissances à propos dudit domaine» (p. 23, trad. libre).

En conséquence de ces différentes évolutions, la socialisation n'est plus considérée uniquement dans une perspective d'acculturation, mais se veut cerner l'ensemble des aspects qui permettent à un membre de prendre son rôle avec les multiples apprentissages que cela implique. Chao (2012) décrit explicitement cette approche globalisante en précisant que le processus n'est plus considéré comme une socialisation à l'organisation, mais bien comme une socialisation *dans* l'organisation. Cette auteure renforce alors la tendance à considérer les domaines de socialisation au-delà de l'apprentissage des normes, des valeurs et des comportements attendus dans l'organisation.

Dans le contexte du travail enseignant, ces trois domaines (tâches, groupe de travail et organisation) font écho à différents travaux qui mettent en évidence les facettes du métier. Ainsi, les retrouve-t-on dans les écrits de De Stercke et al. (2010), de Girinshuti (2019) et de Mukamurera et

al. (2019), qui mettent en évidence des composantes didactiques/pédagogiques, relationnelles et organisationnelles lorsqu'ils analysent la profession enseignante. À leur suite, nous abordons la socialisation au travail des enseignants comme un concept alliant ces trois domaines, dépliés dans la section suivante.

### ***Les domaines de la socialisation au travail des enseignants***

Dans cette section, nous explicitons le contenu de ces trois domaines de socialisation et les articulons avec la littérature du champ de l'insertion professionnelle des enseignants.

#### ***La socialisation aux tâches***

Elle est présentée dans les travaux scientifiques comme un domaine important puisqu'inhérent à l'exercice d'une profession (Chao et al., 1994). Définie par Haueter et al. (2003) comme « l'acquisition des informations sur son travail et l'apprentissage des tâches pour lesquelles on a été engagé » (p. 23, trad. libre), cette dimension fait référence à la maîtrise des aspects dits *techniques* de la fonction (Lacaze, 2007).

Dans le contexte de l'enseignement, Mukamurera et al. (2013) expliquent qu'il s'agit de l'acquisition et de la consolidation des compétences pédagogiques et didactiques. Fernet et al. (2008) précisent que sont repris ici notamment des aspects comme : la planification des cours, la gestion des activités d'apprentissage, l'évaluation des élèves, la gestion du groupe-classe et la réalisation des tâches administratives.

#### ***La socialisation au groupe de travail***

Elle renvoie aux relations que les professionnels peuvent entretenir avec leurs collègues (Haueter et al., 2003 ; Kearney, 2015 ; Perrot et Campoy, 2009). Durant la période d'insertion professionnelle, ces contacts permettent au nouvel arrivant de s'ancrer dans le collectif, qui a ses fonctionnements propres.

Cela est particulièrement vrai pour les enseignants, car les collaborations qu'ils établissent constituent un enjeu central pour l'exercice de leur métier (Tardif et Lessard, 1999). En effet, elles leur permettent de passer d'une approche individualiste de l'enseignement à une approche sociale et interactive de la profession (Tardif et Lessard, 1999). La participation de l'enseignant à des activités collectives, la réflexion au sein de sa communauté professionnelle et le soutien des pairs contribuent à son développement professionnel (Lecat et al., 2019) et à la transformation de



ses conceptions au sujet de son travail (Grangeat et Gray, 2007). Cette collaboration s'avère cruciale pour l'enseignant qui débute puisque ses gestes professionnels sont encore peu stabilisés. Les interactions sociales établies entre un enseignant débutant et ses collègues influencent la manière dont il ajuste ses pratiques en vue d'une adaptation continue aux exigences du terrain ainsi que du maintien d'une cohésion interne au sein du collectif, susceptible de lui conférer une certaine légitimité au sein de sa communauté professionnelle (Dupriez et Cattonar, 2018).

Au-delà de cet aspect relatif à la collaboration, Kelchtermans et Vanassche (2017) mettent en évidence l'importance d'apprendre à naviguer dans le climat micropolitique de l'école. En effet, ces auteurs estiment que, bien que l'école soit une organisation structurée avec ses orientations et ses objectifs, il est nécessaire de considérer que la nature du travail enseignant implique des choix, des débats, des prises de position et, donc, un climat micropolitique particulier qu'il faut maîtriser. Au final, le climat micropolitique, bien qu'il soit à une frontière fine avec la culture organisationnelle décrite dans le paragraphe suivant, fait avant tout référence à l'aspect relationnel et aux interactions entre collègues. Ainsi, à la suite de Ball (1994), qui précise que dans les écoles «le micropolitique est une question de relations, plutôt que de structure» (p. 3822, trad. libre), nous postulons que, dans notre contexte de l'enseignement, les aspects liés au climat micropolitique sont inhérents à la dimension du groupe de travail, et ce, même si c'est une dimension qui apparaît comme distincte dans d'autres contextes de travail (voir Chao et al., 1994) dans lesquels les structures et relations de pouvoir sont souvent plus formalisées.

### ***La socialisation à l'organisation***

Elle correspond à la compréhension par les acteurs des buts, des valeurs et de la culture d'une organisation au processus d'acculturation (Chao et al., 1994). Ce sont, d'après Feldman (1981), des éléments qui sont parfois peu intelligibles, mais qui ont toute leur importance pour comprendre l'environnement de travail dans lequel l'employé, ici l'enseignant, évolue. Adossés à la compréhension de ces aspects, Perrot et Campoy (2009) considèrent que leur degré d'acceptation a également son importance. Ainsi, ils explicitent que, bien qu'il soit important de connaître et de comprendre les buts, les valeurs et plus généralement la culture de son organisation, si l'individu les rejette, son processus de socialisation pourra en souffrir. Cette dimension organisationnelle a également tout son sens

pour l'organisation particulière qu'est l'établissement scolaire. En effet, elle est empreinte d'une culture particulière, d'objectifs spécifiques et de certaines traditions qui sont à découvrir et à maîtriser pour en devenir un membre à part entière (Feiman-Nemser, 2003 ; März et al., 2019).

Le modèle présenté ci-dessous (voir Figure 1) illustre et synthétise la réflexion théorique présentée. Nous avons choisi la forme du cône tronqué à plusieurs endroits pour articuler les trois dimensions et pour mettre en évidence une perspective évolutive au fur et à mesure des stades de carrière. En effet, bien qu'elle soit particulièrement critique à l'entrée en fonction, la socialisation au travail est décrite comme un processus en évolution tout au long de la carrière en suivant un continuum (pas nécessairement linéaire), de l'entrée dans le métier jusqu'à la sortie de celui-ci (Lacaze, 2007).

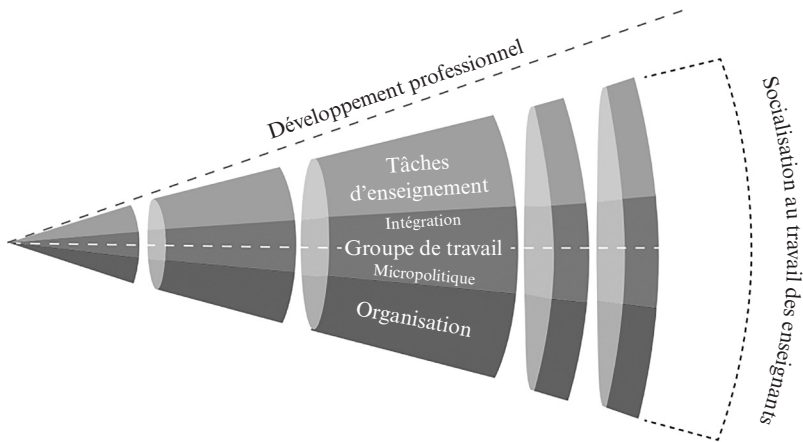


Figure 1. Essai de modélisation de la socialisation au travail des enseignants

## Méthode

### Variables de l'étude

Cinq variables ont été considérées dans les analyses explicitées dans la suite de cette section méthodologique :

1. la variable centrale de cette étude est l'échelle conçue, à savoir l'Instrument de mesure de la socialisation au travail des enseignants (ISaTE) ;

Trois variables sont mobilisées pour obtenir des preuves de validité de relation avec d'autres variables (prédictive) de l'échelle :

2. le *leadership collégial* comme variable prédictive et donc comme antécédent de la socialisation ;
3. le *sentiment d'efficacité personnelle au travail* ;
4. l'*engagement affectif envers l'organisation*. Ces deux dernières sont utilisées comme des variables prédites par la socialisation et donc des conséquences de celle-ci ;
5. le statut d'*enseignant de première ou deuxième carrière*<sup>2</sup>, variable utilisée pour évaluer les différences intergroupes.

Ces différentes variables permettent d'évaluer la qualité de l'instrument conçu à travers plusieurs critères lié à la validité (Boateng et al., 2018).

### ***Instrument conçu***

#### ***Variable 1: l'ISaTE***

Sur la base de la recension des écrits rapportée dans la partie théorique et des trois dimensions du modèle proposé, nous avons formulé 43 items constituant la première version de notre échelle de mesure (voir Annexe A).

Une partie de ces items sont issus de deux échelles mesurant la socialisation au travail dans d'autres contextes que celui de l'enseignement et ont donc été reformulés pour correspondre à notre contexte spécifique (échelles de Chao et al., 1994 et de Haueter et al., 2003). Si, à notre connaissance, aucune échelle de socialisation au travail n'a été créée spécifiquement pour les enseignants, Mukamurera et al. (2013) proposent une échelle considérant le besoin de soutien des enseignants novices reprenant certaines dimensions similaires à celles de la socialisation au travail, mais n'abordant pas l'ensemble de celles-ci. Nous nous sommes également inspirés de ce travail.

Ces trois échelles ont servi de base à l'élaboration de l'instrument adapté à la profession enseignante, structuré autour des trois dimensions de la socialisation au travail : la socialisation aux tâches d'enseignement, la socialisation au groupe de travail et la socialisation à l'organisation. Les modalités de réponses à l'instrument de mesure sont de type Likert avec cinq propositions allant de « fortement en désaccord » à « fortement d'accord ».

### ***Relation avec d'autres variables (preuve prédictive)***

Pour obtenir des preuves de validité de relations avec d'autres variables de l'ISaTE, nous avons sélectionné une variable considérée comme un prédicteur de la socialisation au travail et deux variables considérées comme une conséquence de la socialisation au travail.

#### ***Variable 2: le leadership collégial (Hoy et Sabo, 1998)***

De nombreuses études mettent en évidence que la posture de la direction a des impacts sur l'intégration des enseignants novices et, plus généralement, sur le développement professionnel des enseignants (Bickmore et Bickmore, 2010; Colognesi et al., 2020). Le leadership collégial fait référence à une posture de direction soutenante, ouverte et équitable qui, dans un climat de bienveillance, informe ses enseignants de ce qui est attendu d'eux (Hoy et Sabo, 1998). Nous nous attendons donc à ce que le leadership collégial prédise positivement la socialisation au travail des enseignants. L'échelle est composée de 9 items (Likert à 5 propositions), dont voici un exemple traduit de l'anglais: «La direction traite tous les membres du corps professoral sur un pied d'égalité». Elle montre un bon indice de cohérence interne pour notre échantillon ( $\alpha = 0,93$ ).

#### ***Variable 3: le sentiment d'efficacité personnelle au travail (Schyns et von Collani, 2002)***

Le sentiment d'efficacité personnelle au travail est la perception de la capacité qu'a un professionnel d'accomplir son travail. Les nombreuses études qui se sont intéressées à ce concept pour les enseignants montrent, entre autres, que le développement professionnel des enseignants participe à renforcer leur sentiment d'efficacité (Tschannen-Moran et McMaster, 2009; Yoo, 2016). Cela amène à penser que la socialisation au travail des enseignants prédira positivement leur sentiment d'efficacité personnelle. Nous avons soumis la version courte de l'échelle de Rigotti et al. (2008), dont voici un exemple traduit de l'anglais: «Je me sens prêt(e) à faire face à la plupart des exigences de mon travail». L'échelle est composée de 6 items (Likert à 5 propositions) et montre un bon indice de cohérence interne pour notre échantillon ( $\alpha = 0,83$ ).

***Variable 4: l'engagement affectif envers l'organisation  
(Perreira et al., 2018)***

Cohen et Veled-Hecht (2010), dans une étude empirique, mettent en évidence que plus un individu est socialisé dans son travail, plus il est engagé envers son organisation et que, parmi les différentes facettes de cet engagement, c'est l'engagement affectif qui représente le mieux ce phénomène. À leur suite, nous nous attendons à ce que la socialisation au travail des enseignants prédise positivement leur engagement affectif envers l'organisation. Perreira et al. (2018) proposent une échelle ayant subi un processus de validation en français pour mesurer ce concept, dont voici un exemple d'item : « Je suis fier(ère) de dire que je travaille pour mon organisation ». L'échelle est composée de 3 items (Likert à 5 propositions) et montre un bon indice de cohérence interne au sein de notre échantillon ( $\alpha = 0,84$ ).

***Preuve de validité de relations avec d'autres variables :  
différences intergroupes***

***Variable 5: l'enseignant de première ou deuxième carrière***

Plusieurs auteurs mettent en évidence les difficultés de socialisation encourues par les enseignants de deuxième carrière (Coppe et al., 2021 ; Coppe et al., sous presse ; Tigchelaar et al., 2010). Ces derniers sont amenés à prendre en main un nouveau rôle professionnel et les spécificités propres des enseignants de deuxième carrière rendent ce processus de socialisation complexe (Trent, 2018). Cela s'explique notamment par le fait qu'ils arrivent avec des schèmes de culture et de fonctionnement organisationnels construits dans leur profession antérieure qui ne correspondent pas à l'établissement scolaire (Haggard et al., 2006). Ces différents éléments amènent à penser que ce groupe d'enseignants fera état d'un score plus faible de socialisation au travail que les enseignants de première carrière.

***Récolte des données et participants***

Pour tester et procéder au processus de validation de l'ISaTE, un questionnaire en ligne a été largement diffusé dans les écoles fondamentales et secondaires par l'intermédiaire d'enseignants inscrits dans un programme de master en sciences de l'éducation de notre université d'appartenance. Ceux-ci ont été invités à l'envoyer à leur réseau de collègues respectif. La récolte des données a eu lieu entre novembre et décembre 2019. Un consentement d'utilisation des informations transmises a été obtenu de tous les participants à partir du questionnaire.

L'échantillon a été recueilli pour obtenir une population large d'enseignants, quelle que soit leur ancienneté, car, comme explicité dans la section Référentiel théorique, la socialisation au travail, bien qu'elle soit critique en début de carrière, se déroule tout au long de celle-ci (Lacaze, 2007). En outre, nous vérifions dans la section Résultats, grâce à des analyses d'invariance de mesure, la pertinence de cet échantillonnage large.

La première partie de l'enquête, qui comprenait des informations démographiques ainsi que des questions portant sur le statut des enseignants (charge d'horaire, ancienneté, formation initiale ou non, ordre d'enseignement, etc.), a permis de caractériser les participants. Les variables interrogées à la suite ont été proposées dans un ordre généré aléatoirement pour chaque participant. Un total de 1427 enseignants a répondu à l'enquête. Parmi eux, 9 % sont des enseignants du préscolaire, 38,5 % du primaire, 34,1 % du secondaire inférieur<sup>3</sup> et 18,4 % du secondaire supérieur. Par ailleurs, 16,5 % sont des hommes et 83,5 % sont des femmes. Cette répartition correspond approximativement à la réalité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, tant selon le niveau d'enseignement que selon le genre (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018). L'âge moyen de notre échantillon est de 36,73 ans (ET = 10,29). L'ancienneté moyenne dans l'enseignement est de 12,72 ans (ET = 9,90), avec un minimum de 1 et un maximum de 45 années d'ancienneté. Aussi, 85,3 % sont des enseignants de première carrière, alors que 14,7 % sont des enseignants de deuxième carrière.

### *Analyse des données*

La structure et les preuves de validité de l'ISaTE ont été vérifiées selon plusieurs étapes faisant consensus dans les écrits traitant de la création d'instruments psychométriques (Boateng et al., 2018). Pour réaliser ces différentes étapes, nous avons divisé aléatoirement notre échantillon total en deux sous-échantillons (Boateng et al., 2018). Ces deux sous-échantillons comprennent respectivement 629 et 662 enseignants. Traditionnellement, un nombre de participants suffisant pour les analyses de validation d'échelle respecte un ratio item-répondants de 1:10 et comprend au minimum 200 participants (Shanmugam et Marsh, 2015). Des tests t réalisés sur les variables démographiques permettent d'affirmer que ces groupes ne présentent pas de différences significatives sur l'âge [ $t_{(1484)} = 1,08$ ;  $p = 0,282$ ], sur l'ancienneté [ $t_{(1487)} = 1,02$ ;  $p = 0,31$ ] ni sur le niveau d'enseignement [ $t_{(1240)} = -0,27$ ;  $p = 0,79$ ]. Le test de chi carré sur le statut d'enseignant de première ou deuxième carrière montre également qu'il n'y a pas de surreprésentation d'un type d'enseignant dans un des groupes [ $\chi^2_{(1)} = 0,11$ ;  $p = 0,74$ ].

L'évaluation de l'instrument de mesure a été organisée en trois sous-études :

1. D'abord, des analyses factorielles exploratoires réalisées sur le premier sous-échantillon ont permis de garder les items pertinents et d'extraire la structure factorielle de l'échelle ;
2. La deuxième étude a pour objectif de vérifier les propriétés psychométriques de l'instrument et de vérifier la pertinence du construit large de socialisation au travail en utilisant des analyses factorielles confirmatoires et en vérifiant le coefficient de fiabilité des différentes sous-dimensions. Cette deuxième étude a été réalisée sur le second sous-échantillon ;
3. La troisième étude, portant sur l'ensemble de nos participants, concerne l'obtention de preuves de validité par la vérification prédictive et de différences intergroupes de l'instrument.

L'ensemble des analyses ont été effectuées sur le logiciel Mplus version 8.4 (Muthén et Muthén, 1998-2017).

Dans le but de garder une certaine cohérence dans la lecture de cette contribution, les critères statistiques retenus pour ces différentes étapes sont présentés en introduction de chaque sous-étude.

## Résultats

### *Sous-étude 1 : analyses factorielles exploratoires*

L'enjeu de cette première sous-étude est double. Premièrement, elle fait émerger les différentes dimensions constituant l'ISaTE. Deuxièmement, elle permet de sélectionner, parmi les 43 items originaux, une liste d'items aussi parcimonieuse que la plus exacte possible pour mesurer la socialisation au travail des enseignants.

#### *Critères statistiques*

De nombreuses méthodes existent pour choisir le nombre de facteurs à extraire lors d'analyses factorielles exploratoires. La tendance actuelle est à l'utilisation des analyses parallèles. Toutefois, Hayton et al. (2004) ainsi que Wood et al. (2015) invitent à se baser sur le graphique des éboulis (*screeplot*) pour décider du nombre de facteurs à extraire quand celui-ci est évident à interpréter. En outre, la méthode des analyses parallèles ayant été développée dans le cadre des analyses en composantes principales, elle n'est pas toujours

adaptée pour des analyses factorielles exploratoires, car elle a tendance à surestimer le nombre de facteurs à retenir dans le cas de ces dernières (DeVellis, 2016). Nous avons donc fait le choix d'interpréter le graphique des éboulis.

La première sélection d'items a été réalisée en respect de deux contraintes: (a) avoir un coefficient de saturation factorielle  $\geq 0,50$  (Yong et Pearce, 2013) et (b) ne pas avoir un coefficient de saturation factorielle  $> 0,30$  sur différents facteurs. À partir de ce premier choix, dans un souci de parcimonie, nous avons éliminé certaines questions lorsqu'elles étaient redondantes, tout en gardant un minimum de trois items par dimension (Brown, 2014).

Chacune des analyses factorielles a été réalisée avec une méthode d'extraction par maximum de vraisemblance robuste (MLR) et la méthode de rotation oblique (Muthén et Muthén, 1998-2017).

### **Résultats**

L'interprétation du *coude* du graphique des éboulis de la première analyse factorielle exploratoire fait apparaître la solution à quatre facteurs comme étant la plus pertinente. Les trois premiers facteurs correspondent aux dimensions groupe de travail, organisation et tâches. La quatrième dimension fait émerger la dimension micropolitique, dont nous discutons théoriquement l'hypothèse d'appartenance à la dimension groupe de travail, mais qui ressort ici comme un facteur à part entière.

L'analyse de la matrice de saturation factorielle après rotation a permis un premier tri des 43 items selon les critères de saturation factorielle présentés *supra* (coefficient de saturation  $> 0,50$ ). Puis, 27 items ont été conservés après cette première sélection. La deuxième analyse factorielle a permis de vérifier que les items présélectionnés conservaient un coefficient de saturation factorielle  $> 0,50$  et de réaliser une seconde étape de sélection par souci de parcimonie afin d'éviter que des questions soient redondantes. Finalement, 20 items ont été conservés après cette seconde sélection (voir Annexe B pour cette version finale de l'instrument). Les matrices de saturation initiales et finales ainsi que la sélection des items correspondants sont présentées au Tableau 1.

L'ISaTE présente ainsi une structure en quatre facteurs, qui correspondent aux dimensions organisation, groupe de travail, tâche d'enseignement et micropolitique de la socialisation au travail. Ces dimensions comprennent respectivement 6, 3, 8 et 3 items, pour un total de 20 items. Chacun de ces items a un coefficient de saturation élevé sur son facteur d'appartenance, et très faible à presque inexistant sur les autres.



Tableau 1  
*Saturation factorielle après rotation oblique (n = 629)*

|              | Matrice factorielle initiale |               |               |               |              | Matrice factorielle finale |   |               |               |
|--------------|------------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|----------------------------|---|---------------|---------------|
|              | 1                            | 2             | 3             | 4             |              | 1                          | 2 | 3             | 4             |
| <i>SG12</i>  |                              |               |               |               | SG1          | <b>0,512*</b>              |   |               |               |
| <i>SG10M</i> |                              |               |               |               | SG2          | <b>0,826*</b>              |   |               |               |
| <i>SG11M</i> |                              |               |               |               | SG3          | <b>0,812*</b>              |   |               |               |
| <b>SG13M</b> |                              |               |               | <b>0,554*</b> | <b>SG13M</b> |                            |   | <b>0,535*</b> |               |
| <b>SG1</b>   | <b>0,688*</b>                |               |               |               | <b>SG8M</b>  |                            |   | <b>0,716*</b> |               |
| <b>SG2</b>   | <b>0,690*</b>                |               |               |               | <b>SG9M</b>  |                            |   | <b>0,857*</b> |               |
| <b>SG3</b>   | <b>0,696*</b>                |               |               |               | SO2          | <b>0,842*</b>              |   |               |               |
| <i>SG4</i>   |                              |               |               |               | SO3          | <b>0,664*</b>              |   |               |               |
| <b>SG5</b>   | <b>0,599*</b>                |               |               |               | SO5          | <b>0,840*</b>              |   |               |               |
| <i>SG6</i>   |                              |               |               |               | SO6          | <b>0,729*</b>              |   |               |               |
| <i>SG7M</i>  |                              |               |               |               | SO7          | <b>0,582*</b>              |   |               |               |
| <b>SG8M</b>  |                              |               |               | <b>0,723*</b> | SO8          | <b>0,597*</b>              |   |               |               |
| <b>SG9M</b>  |                              |               |               | <b>0,829*</b> | ST1          |                            |   |               | <b>0,690*</b> |
| <i>SO11</i>  |                              |               |               |               | ST2          |                            |   |               | <b>0,595*</b> |
| <i>SO10</i>  |                              |               |               |               | ST4          |                            |   |               | <b>0,644*</b> |
| <i>SO12</i>  |                              |               |               |               | ST7          |                            |   |               | <b>0,590*</b> |
| <b>SO1</b>   |                              | <b>0,503*</b> |               |               | ST8          |                            |   |               | <b>0,573*</b> |
| <b>SO2</b>   |                              | <b>0,844*</b> |               |               | ST9          |                            |   |               | <b>0,713*</b> |
| <b>SO3</b>   |                              | <b>0,630*</b> |               |               | ST11         |                            |   |               | <b>0,647*</b> |
| <b>SO4</b>   |                              | <b>0,630*</b> |               |               | ST14         |                            |   |               | <b>0,505*</b> |
| <b>SO5</b>   |                              | <b>0,837*</b> |               |               |              |                            |   |               |               |
| <b>SO6</b>   |                              | <b>0,727*</b> |               |               |              |                            |   |               |               |
| <b>SO7</b>   |                              | <b>0,573*</b> |               |               |              |                            |   |               |               |
| <b>SO8</b>   |                              | <b>0,584*</b> |               |               |              |                            |   |               |               |
| <i>SO9</i>   |                              |               |               |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST1</b>   |                              |               | <b>0,671*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST2</b>   |                              |               | <b>0,611*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST3</b>   |                              |               | <b>0,536*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST4</b>   |                              |               | <b>0,639*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <i>ST5</i>   |                              |               |               |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST6</b>   |                              |               | <b>0,543*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST7</b>   |                              |               | <b>0,594*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST8</b>   |                              |               | <b>0,619*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST9</b>   |                              |               | <b>0,732*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST10</b>  |                              |               | <b>0,684*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST11</b>  |                              |               | <b>0,657*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <i>ST12</i>  |                              |               |               |               |              |                            |   |               |               |
| <i>ST13</i>  |                              |               |               |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST14</b>  |                              |               | <b>0,539*</b> |               |              |                            |   |               |               |
| <i>ST15</i>  |                              |               |               |               |              |                            |   |               |               |
| <i>ST16</i>  |                              |               |               |               |              |                            |   |               |               |
| <i>ST17</i>  |                              |               |               |               |              |                            |   |               |               |
| <b>ST18</b>  |                              |               | <b>0,517*</b> |               |              |                            |   |               |               |

Note. SG = groupe de travail; SGM = micropolitique; ST = tâches d'enseignement; SO = organisation. \*  
 Seuil de significativité à 5%. Les items en gras ont été conservés après analyse factorielle. Les items en italique  
 ont été supprimés après analyse factorielle. Les saturations factorielles inférieures à 0,5 ne sont pas présentées  
 dans le tableau.

### ***Sous-étude 2 : analyses factorielles confirmatoires et fiabilité***

Deux objectifs sont poursuivis dans cette deuxième sous-étude. Le premier est d'évaluer les propriétés psychométriques de l'ISaTE et d'en vérifier la structure factorielle sur un échantillon indépendant du premier. Pour ce premier objectif, nous vérifions également que les différentes dimensions retenues définissent bien un construit plus large de socialisation au travail représenté par un facteur de second ordre. Le deuxième objectif est de vérifier si l'instrument de mesure dispose d'une structure factorielle stable tant pour les novices que les enseignants plus expérimentés.

Pour poursuivre le premier objectif, nous avons réalisé des analyses factorielles confirmatoires et avons vérifié l'indice de fiabilité de chaque dimension. Différents modèles ont été testés pour évaluer la meilleure structure factorielle à partir des critères explicités dans le point suivant.

Pour le second objectif, des analyses d'invariance de mesure ont été effectuées entre les novices de notre échantillon (0 à 5 ans d'ancienneté) et les enseignants plus expérimentés (6 ans d'ancienneté et plus).

#### ***Critères statistiques***

Différents indices ont été utilisés pour évaluer la qualité des modèles testés. L'indice de Tucker-Lewis (TLI; *Tucker-Lewis Index*) et l'indice d'ajustement comparatif (CFI; *Comparative Fit Index*) indiquent une adéquation aux données allant d'acceptable à bonne (0,90 à 0,95) et évoluant vers très bonne (0,99). Les valeurs moyennes quadratiques pondérées (SRMR; *Standardized Root Mean Square Residual*) et les erreurs quadratiques moyennes de l'approximation (RMSEA; *Root Mean Square Residual*) indiquent une adéquation aux données allant d'acceptable à bonne (0,08 à 0,05) et évoluant vers très bonne (0,01) (Little, 2013). La vérification de l'existence du facteur de second ordre représentant le construit général de socialisation au travail a été réalisée en comparant le modèle avec et sans ce facteur par le test de différence de chi carré de Satorra-Bentler (2010).

Pour tester la fiabilité des différentes dimensions, l'omega de McDonald ( $>0,70$ ) a été préféré à l'alpha de Cronbach, car il prend en compte la saturation factorielle de chaque item pour évaluer la fiabilité du construit latent (Dunn et al., 2014).

Pour interroger l'invariance de mesure, nous avons testé séquentiellement des modèles de plus en plus contraignants, à savoir successivement les modèles d'invariance configurale, métrique (1<sup>er</sup> ordre et 2<sup>e</sup> ordre) et scalaire (1<sup>er</sup> ordre et 2<sup>e</sup> ordre). Chacune des étapes est atteinte lorsque le modèle correspondant à l'étape, comparé au modèle de l'étape précédente, ne montre pas une diminution du CFI supérieure à 0,01, une augmentation de la RMSEA supérieure à 0,015 ou une augmentation de la SRMR supérieure à 0,03 (Putnik et Bornstein, 2016).

### Résultats

Cinq modèles ont été testés pour vérifier la structure factorielle de l'ISaTE :

1. Un modèle unidimensionnel reprenant les 20 items retenus dans un même facteur ;
2. Un modèle en trois facteurs qui regroupe les dimensions *micropolitique* et *groupe de travail* dans un même facteur ;
3. Ce même modèle en trois facteurs, mais regroupés dans un facteur de second ordre ;
4. Un modèle directement déduit des analyses factorielles exploratoires, donc formé par quatre facteurs ;
5. Un modèle adapté du modèle en quatre facteurs avec un facteur de second ordre comprenant les quatre facteurs de premier ordre.

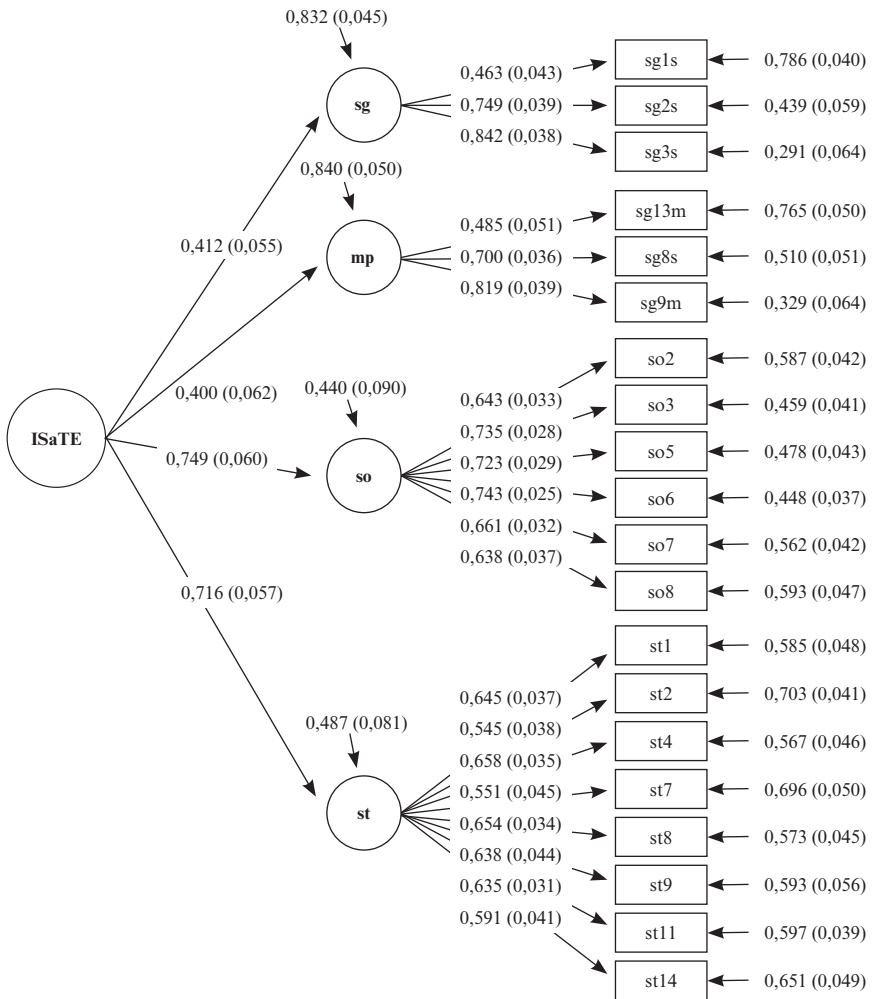
Les indices d'adéquation aux données de ces différents modèles sont présentés au Tableau 2.

Tableau 2  
*Indices d'adéquation des différents modèles testés en AFC*

| Modèle         | TLI   | CFI   | SRMR  | RMSEA | $\chi^2$ (dl)  | Facteur de correction (MLR) |
|----------------|-------|-------|-------|-------|----------------|-----------------------------|
| 1 facteur      | 0,554 | 0,601 | 0,095 | 0,107 | 1466,256 (170) | 1,2112                      |
| 3 facteurs     | 0,806 | 0,829 | 0,075 | 0,071 | 722,726 (167)  | 1,1826                      |
| 3(+1) facteurs | 0,806 | 0,829 | 0,075 | 0,071 | 722,730 (167)  | 1,1826                      |
| 4 facteurs     | 0,907 | 0,920 | 0,057 | 0,049 | 424,572 (164)  | 1,1829                      |
| 4(+1) facteurs | 0,908 | 0,919 | 0,058 | 0,049 | 427,969 (166)  | 1,1830                      |

*Note.* TLI = indice de Tucker-Lewis; CFI = indice d'ajustement comparatif; SRMR = valeur moyenne quadratique pondérée; RMSEA = erreur quadratique moyenne de l'approximation;  $\chi^2$ (dl) = chi carré (degré de liberté); MLR = maximum de vraisemblance robuste.

Les trois premiers modèles ont des indices médiocres. Le modèle à quatre facteurs de premier ordre et ce même modèle avec un facteur de second ordre présentent des indices d'adéquation allant d'acceptables à bons selon l'indice utilisé. Cela invite à choisir le modèle avec un facteur de second ordre puisqu'il estime moins de paramètres et est donc plus parcimonieux. Le test de différence de chi carré de Satorra-Bentler (2010)



**Figure 2.** Modèle à 4 facteurs de premier ordre et à 1 facteur de second ordre (n = 662)

confirme ce choix, ce qui établit l'existence du construit général de socialisation au travail [ $\chi^2(2) = 3,41; p < 0,18$ ]. Également, ce modèle présente des coefficients de saturation estimés importants et significatifs [ $\lambda > 0,4; p < 0,001$ ]. Le modèle complet retenu est présenté en Figure 2.

Chacune des dimensions présente des coefficients de fiabilité (oméga de McDonald) suffisants à élevés pour les dimensions groupe de travail ( $\omega = 0,74$ ), micropolitique ( $\omega = 0,72$ ), organisation ( $\omega = 0,85$ ) et tâches d'enseignement ( $\omega = 0,80$ ).

À partir du modèle retenu, nous avons testé l'invariance de mesure entre enseignants novices (0 à 5 ans d'ancienneté) et enseignants plus expérimentés (6 ans d'ancienneté et plus). La socialisation au travail étant présentée dans la section Référentiel théorique comme un processus se déroulant tout au long de la carrière, la vérification de l'invariance de mesure entre novices et enseignants plus expérimentés permet de démontrer qu'il était pertinent de faire le choix d'un échantillon d'enseignants de toute ancienneté. Le Tableau 3 présente les différents modèles, qui évoluent vers des contraintes de plus en plus importantes, ce qui permet de conclure en une invariance forte<sup>4</sup> (Putnik et Bornstein, 2016).

### ***Sous-étude 3 : relation avec d'autres variable : volet prédictif de l'ISaTE***

Cette troisième sous-étude poursuit l'objectif d'évaluer les liens entre notre hypothétique variable prédictive de la socialisation au travail des enseignants ainsi qu'avec des variables prédites par le construit. Également, elle interroge les différences que présentent deux groupes hypothétiquement connus comme montrant des comportements différents quant à la socialisation au travail, à savoir les enseignants de première et de deuxième carrière.

#### ***Critères statistiques***

Pour cette sous-étude, les liens entre prédicteurs de la socialisation, l'instrument conçu et les variables prédites par la socialisation ont été analysés avec un modèle d'équation structurelle. Ainsi, ce modèle comprend la variable *leadership collégial de la direction* posée comme prédicteur de la variable *socialisation au travail*, et les variables *sentiment d'efficacité personnelle au travail* et *engagement affectif envers l'organisation* insérées comme variables prédites par la variable *socialisation au travail*. Ce modèle présente des indices d'adéquation allant d'acceptables à bons selon les indices [ $\chi^2_{(553)} = 1937,92; CFI = 0,922; TLI = 0,916; RMSEA = 0,042; SRMR = 0,065$ ].

Tableau 3  
*Test de l'invariance de mesure entre novices (0-5 ans) et enseignants plus expérimentés (6 ans et +)*

| Modèle                         | $\chi^2$ | dl  | $\Delta\chi^2$ | $\Delta dl$ | RMSEA | 90% CI<br>RMSEA | CFI   | TLI   | SRMR  | $\Delta CFI$ | $\Delta RMSEA$ | $\Delta SRMR$ |
|--------------------------------|----------|-----|----------------|-------------|-------|-----------------|-------|-------|-------|--------------|----------------|---------------|
| Configural                     | 813,34   | 332 | –              | –           | 0,053 | 0,048-0,057     | 0,916 | 0,904 | 0,062 | –            | –              | –             |
| Métrique 1 <sup>er</sup> ordre | 828,17   | 348 | 19,32          | 16          | 0,052 | 0,047-0,056     | 0,916 | 0,908 | 0,067 | 0,000        | -0,001         | 0,005         |
| Métrique 2 <sup>e</sup> ordre  | 831,41   | 351 | 3,56           | 3           | 0,051 | 0,047-0,056     | 0,916 | 0,909 | 0,068 | 0,000        | -0,001         | 0,001         |
| Scalaire 1 <sup>er</sup> ordre | 895,46   | 367 | 68,81          | 16          | 0,053 | 0,048-0,057     | 0,908 | 0,904 | 0,071 | -0,008       | 0,002          | 0,003         |
| Scalaire 2 <sup>e</sup> ordre  | 914,35   | 370 | 20,73          | 3           | 0,053 | 0,049-0,058     | 0,905 | 0,902 | 0,073 | -0,003       | 0,000          | 0,002         |

Note.  $\chi^2$  = chi carré; dl = degré de liberté; RMSEA = erreur quadratique moyenne de l'approximation; CFI = indice d'ajustement comparatif; TLI = indice de Tucker-Lewis; SRMR = valeur moyenne quadratique pondérée.

Un test t de différence entre les moyennes a été réalisé pour vérifier la différence hypothétique de comportement entre les enseignants de deuxième carrière et de première carrière quant à la socialisation au travail. En étape préliminaire à ce test t, nous avons réalisé un test d'invariance de mesure entre enseignants de première et de deuxième carrière, qui est un prérequis à la réalisation d'une comparaison entre ces deux groupes (Dimitrov, 2010).

### **Résultats**

La variable *leadership collégial de la direction* prédit significativement la *socialisation au travail* des enseignants et explique une part non négligeable de sa variance ( $\beta = 0,501$ ;  $R^2 = 0,25$ ;  $p < 0,001$ ). L'instrument conçu de *socialisation au travail* prédit significativement le *sentiment d'efficacité personnelle au travail* ( $\beta = 0,566$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2 = 0,321$ ;  $p < 0,001$ ) et l'*engagement affectif envers l'organisation* ( $\beta = 0,771$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2 = 0,595$ ;  $p < 0,001$ ). Les parts de variance expliquées sont également importantes pour ces deux variables prédites.

Concernant la comparaison de socialisation au travail entre enseignants de première et deuxième carrière, l'invariance de mesure entre ces deux sous-groupes de notre échantillon est présentée au Tableau 4. L'invariance forte autorise la comparaison. L'hypothèse théorique formulée se vérifie. Les enseignants de première carrière ( $M = 4,04$ ;  $ET = 0,49$ ) obtiennent un score plus élevé que les enseignants de deuxième carrière ( $M = 3,87$ ;  $ET = 0,53$ ) et la différence est significative [ $t_{(dl)} = 4,36_{(1289)}$ ;  $p < 0,001$ ]. Dimension par dimension, nous trouvons, du plus important au moins important, une différence de 0,244 ( $p < 0,001$ ) quant à la socialisation au groupe; de 0,133 ( $p < 0,01$ ) quant à la socialisation au climat micropolitique; de 0,122 ( $p < 0,01$ ) quant à la socialisation aux tâches d'enseignement; et de 0,083 ( $p = 0,20$ ) quant à la socialisation à l'organisation, cette dernière n'étant pas significative. Pour chacune de ces dimensions, ce sont les enseignants de deuxième carrière qui présentent le score le moins élevé.

## **Discussion et conclusion**

Nous l'avons dit d'emblée, et les écrits scientifiques le montrent largement, la profession enseignante est complexe. Cela engage les chercheurs à mener des travaux sur l'insertion professionnelle, de façon à avoir des connaissances et des outils pour soutenir les enseignants débutants durant cette période.

Tableau 4  
*Test de l'invariance de mesure entre enseignants de première et de deuxième carrière*

| Modèle                         | $\chi^2$ | dl  | $\Delta\chi^2$ | $\Delta dl$ | RMSEA | 90% CI<br>RMSEA | CFI   | TLI   | SRMR  | $\Delta CFI$ | $\Delta RMSEA$ | $\Delta SRMR$ |
|--------------------------------|----------|-----|----------------|-------------|-------|-----------------|-------|-------|-------|--------------|----------------|---------------|
| Configural                     | 887,07   | 332 | –              | –           | 0,051 | 0,046-0,055     | 0,921 | 0,909 | 0,056 | –            | –              | –             |
| Métrique 1 <sup>er</sup> ordre | 900,23   | 348 | 19,97          | 16          | 0,050 | 0,046-0,054     | 0,921 | 0,914 | 0,062 | 0,000        | -0,001         | 0,006         |
| Métrique 2 <sup>e</sup> ordre  | 905,87   | 351 | 5,60           | 3           | 0,049 | 0,046-0,053     | 0,921 | 0,914 | 0,063 | 0,000        | -0,001         | 0,001         |
| Scalaire 1 <sup>er</sup> ordre | 926,06   | 367 | 17,07          | 16          | 0,049 | 0,045-0,052     | 0,92  | 0,918 | 0,064 | -0,001       | 0,000          | 0,001         |
| Scalaire 2 <sup>e</sup> ordre  | 937,04   | 370 | 11,83          | 3           | 0,049 | 0,045-0,053     | 0,919 | 0,917 | 0,065 | -0,001       | 0,000          | 0,001         |

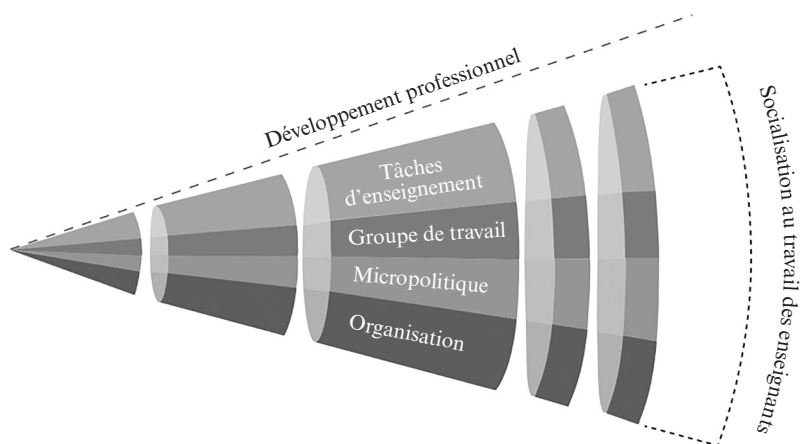
Note.  $\chi^2$  = chi carré; dl = degré de liberté; RMSEA = erreur quadratique moyenne de l'approximation; CFI = indice d'ajustement comparatif; TLI = indice de Tucker-Lewis; SRMR = valeur moyenne quadratique pondérée.



Pourtant, la majorité de ces travaux se centrent sur une seule des facettes du métier, soit le fait d'enseigner, alors que le travail d'un enseignant ne se limite pas uniquement à ces éléments d'ordres didactique et pédagogique. Il s'inscrit également et nécessairement dans un établissement scolaire, avec tout ce que cela implique (Kelchtermans, 2019; März et al., 2019; Tang et al., 2016). Dès lors, pour assumer pleinement son rôle professionnel, l'enseignant doit s'acclimater à l'organisation dans laquelle il exerce, mais également s'intégrer socialement et professionnellement, et comprendre le fonctionnement du collectif qui l'entoure (Rots et al., 2012). Et si les travaux sur la socialisation au travail permettent d'éclairer ces différentes dimensions (Chao et al., 1994), ils n'ont, jusqu'alors, pas été rigoureusement contextualisés au métier d'enseignant (Richards et al., 2014). Bourhis (2004) attire d'ailleurs l'attention sur le fait que la contextualisation de ce concept est d'une importance majeure pour comprendre l'insertion professionnelle et, plus largement, le développement professionnel dans son ensemble pour une profession spécifique.

C'est en ce sens que se positionne notre apport. En effet, dans cette contribution, nous avons, d'une part, modélisé la socialisation au travail des enseignants et, d'autre part, présenté un instrument de mesure (l'ISaTE) qui permet d'interroger conjointement les multiples dimensions de la profession enseignante. Nos résultats indiquent que quatre dimensions coexistent dans le processus de socialisation au travail des enseignants : les tâches d'enseignement, le groupe de travail, le climat micropolitique et l'organisation. L'importance manifeste de chacune d'elles amène à remettre en question le postulat théorique formulé à la suite de Ball (1994) et à affirmer que la socialisation au climat micropolitique n'est pas une composante de la socialisation au groupe de travail, mais bien une dimension distincte. C'est en conséquence que nous avons adapté notre essai de modélisation de socialisation au travail des enseignants en y faisant apparaître à part entière cette dimension (voir Figure 3).

Ainsi, les résultats participent aux discussions récentes sur les composantes du métier d'enseignant et sur leur développement professionnel (Tang et al., 2016). Ils confirment que l'exercice du métier implique des apprentissages et des adaptations bien au-delà du seul fait d'enseigner, comme ont pu le montrer des études récentes interrogeant la prise de fonction des enseignants par une approche des besoins de soutien ressentis par les novices (Auclair Tourigny, 2017; Carpentier, 2019; Mukamurera et al., 2019).



**Figure 3.** Modélisation de la socialisation au travail des enseignants

Par ailleurs, nous avons ici mis de l'avant un instrument de mesure (l'ISaTE) qui opérationnalise et qui rend visibles ces quatre dimensions. Les résultats des analyses montrent une structure dimensionnelle stable en 20 items avec des coefficients de saturation élevés. Chaque dimension présente un indice de fiabilité d'adéquat à élevé. De plus, les analyses ont révélé, au-delà de ces quatre dimensions constituantes, l'existence du construit englobant de socialisation au travail des enseignants.

Les preuves de validité de l'instrument ont aussi été obtenues par la prédiction et l'explicatif par les différences intergroupes. Ainsi, le *leadership collégial* prédit significativement la socialisation au travail, avec un coefficient particulièrement élevé pour ce premier prédicteur d'ordre organisationnel. De plus, le *sentiment d'efficacité personnelle au travail* et l'*engagement affectif envers l'organisation* sont prédits fortement par la socialisation au travail. L'hypothèse de différence de comportements entre enseignants de première et de deuxième carrière vérifie également que les enseignants de deuxième carrière rapportent un score plus faible de socialisation que ceux de première carrière.

L'instrument est également caractérisé par des critères d'invariance forte, tant en fonction du statut d'enseignant de première ou deuxième carrière qu'en fonction du stade de carrière (ancienneté) des participants,

ce dernier critère justifiant le choix de notre échantillon non restreint aux enseignants débutants pour concevoir et procéder au processus de validation de l'instrument.

### ***Limites***

Notre travail n'est pas exempt de limites. En effet, nous avons cherché à opérationnaliser le niveau de socialisation au travail des enseignants, ce qui rend compte de l'état de l'individu. Or, à la suite de Feldman (2012), nous défendons que le processus de socialisation est une dynamique d'apprentissage de l'individu, mais également une dynamique de reconnaissance de celui-ci par ses collègues et par l'organisation. Cela implique, pour prendre en compte cette double direction, de combiner d'autres méthodes de recherche en supplément d'un instrument interrogeant les perceptions individuelles, telles que des approches qualitatives portant sur le vécu du processus et sur le contexte dans lequel il se présente.

### ***Perspectives de recherche***

Ainsi, plusieurs perspectives de recherche peuvent s'avérer pertinentes. Premièrement, dès lors que quatre dimensions sont constitutives de la prise de fonction des enseignants, il semble y avoir un intérêt majeur à analyser finement chacune des dimensions et à mettre en évidence ce qui permet d'aider au processus de socialisation pour chacune d'elles.

Deuxièmement, la différence manifeste de socialisation entre enseignants de première et de deuxième carrière invite de futures recherches à interroger plus finement cet état de fait, théoriquement postulé et empiriquement vérifié, pour en comprendre les raisons et pour proposer des pistes d'action en conséquence.

Troisièmement, méthodologiquement parlant, cette première évaluation de l'ISaTE, bien que concluante, pourra être confirmée par des études futures, idéalement dans d'autres sous-populations du même contexte, mais également dans d'autres cultures et langues.

Pour finir, sur le plan de la pratique, il semble que la conceptualisation fine de la socialisation telle que proposée dans cette contribution puisse avoir des impacts sur la formation des enseignants et sur les dispositifs d'accompagnement des enseignants débutants. En ce sens, intégrer dans les curriculums de formation les quatre dimensions permettrait-il d'équiper

plus adéquatement les futurs enseignants. Dans les écoles, on pourra également les mobiliser pour accompagner au plus près les enseignants dans leurs premiers pas.

Réception : 14 janvier 2021

Version finale : 4 juin 2021

Acceptation : 26 août 2021

## NOTES

1. Processus considéré comme l'intégration de la culture de l'organisation.
2. Un enseignant de deuxième carrière est un professionnel qui a exercé un métier autre que l'enseignement avant de rejoindre celui-ci (Berger et D'Ascoli, 2012).
3. Dans le système éducatif belge, l'enseignement secondaire est organisé en deux cycles : le cycle inférieur (1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année, élèves de 12 à 15 ans) et le cycle supérieur (4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année, élèves de 15 à 18 ans).
4. Correspondant à une invariance de la structure factorielle, des indices de saturation factorielle et des *intercepts* entre les deux groupes.

## RÉFÉRENCES

- Anakwe, U. et Greenhaus, J. (1999). Effective socialization of employees : A socialization content perspective. *Journal of Managerial Issues*, 11(3), 315-329. <https://www.jstor.org/stable/40604274>
- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067?locale-attribute=fr>
- Ball, S. (1994). Micro-politics of schools. Dans T. Husén et T. Postlethwalte (dir.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., vol. 7, p. 3821-3826). Pergamon.
- Batistič, S. et Kaše, R. (2015). The organizational socialization field fragmentation : A bibliometric review. *Scientometrics*, 104(1), 121-146. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1538-1>
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career : Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R. et Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research : A primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bourhis, A. (2004, 1-4 septembre). *Des difficultés de la mesure du niveau de socialisation dans les organisations* [communication orale]. Actes du 15<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH, Montréal, QC.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.

- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Sherbrooke. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Chao, G. T. (2012). Organizational socialization : Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. Dans S. W. J. Kozlowski (dir.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (vol. 1, p. 579-614). Oxford University Press. [https://www.researchgate.net/publication/285359313\\_Organizational\\_Socialization\\_Background\\_Basics\\_and\\_a\\_Blueprint\\_for\\_Adjustment\\_at\\_Work](https://www.researchgate.net/publication/285359313_Organizational_Socialization_Background_Basics_and_a_Blueprint_for_Adjustment_at_Work)
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. et Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization : Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Cohen, A. et Veled-Hecht, A. (2010). The relationship between organizational socialization and commitment in the workplace among employees in long-term nursing care facilities. *Personnel Review*, 39(5), 537-556. <https://doi.org/10.1108/00483481011064136>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. et Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education : On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Cooper-Thomas, H. D. et Anderson, N. (2006). Organizational socialization : A new theoretical model and recommendations for future research and HRM practices in organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 21(5), 492-516. <https://doi.org/10.1108/02683940610673997>
- Coppe, T., März, V., Coertjens, L. et Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools : An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- Coppe, T., März, V. et Raemdonck, I. (sous presse). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire : un mariage sans idylle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J. B., Renson, J. M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation & Formation*, e-294, 137-148. [https://www.researchgate.net/publication/260579582\\_Difficultes\\_dinsertion\\_professionnelle\\_dans\\_lenseignement\\_secondaire\\_ordinaire\\_en\\_Belgique\\_francophone](https://www.researchgate.net/publication/260579582_Difficultes_dinsertion_professionnelle_dans_lenseignement_secondaire_ordinaire_en_Belgique_francophone)
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development : Theory and applications* (vol. 26). SAGE Publications.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. et 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>
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121-149. <https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>

- Dunn, T. J., Baguley, T. et Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega : A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Dupriez V. et Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants entre professionnalisation et accountability. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 246-261). Presses universitaires de Louvain.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Indicateurs de l'enseignement de 2018*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28126&navi=4551>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29. [https://www.researchgate.net/publication/252096804\\_What\\_New\\_Teachers\\_Need\\_to\\_Learn](https://www.researchgate.net/publication/252096804_What_New_Teachers_Need_to_Learn)
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318. <https://doi.org/10.2307/257888>
- Feldman, D. C. (2012). The impact of socializing newcomers on insiders. Dans C. R. Wanberg (dir.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (p. 215-229). Oxford University Press. [https://www.researchgate.net/publication/287263508\\_The\\_Impact\\_of\\_Socializing\\_Newcomers\\_on\\_Insiders](https://www.researchgate.net/publication/287263508_The_Impact_of_Socializing_Newcomers_on_Insiders)
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. et Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279. <https://doi.org/10.1177%2F1069072707305764>
- Friedman, I. A. et Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy : A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Girinshuti, C. (2019). Parcours des enseignant(e)s novices et difficultés des débuts dans le métier. Dans D. Demazière, J. Morrisette et M. Zune (dir.), *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail* (p. 200). Octarès.
- Goldhaber, D., Gross, B. et Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom : Are public schools keeping their best? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 57-87. <https://doi.org/10.1002/pam.20549>
- Grangeat, M. et Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485-501. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820701650943>
- Haggard, C., Slostad, F. et Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace : Challenges of second career teachers. *Teaching Education*, 17(4), 317-327. <https://doi.org/10.1080/10476210601017410>
- Haueter, J. A., Macan, T. H. et Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization : Construct validation of a multidimensional scale. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 20-39. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00017-9)
- Hayton, J. C., Allen, D. G. et Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis : A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>
- Hoy, W. K. et Sabo, D. (1998). *Quality middle schools : Open and healthy*. Corwin Press.

- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction : A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization : A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1028713. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Kelchtermans, G. (2017). "Should I stay or should I go?": Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support : Thinking again. Dans A. Sullivan, B. Johnson et M. Simons (dir.), *Attracting and keeping the best teachers : Issues and opportunities* (p. 83-98). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5)
- Kelchtermans, G. et Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers : Power, negotiation, and professional development. Dans D. J. Clandinin et J. Hussy (dir.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (p. 441-456). [https://www.researchgate.net/publication/319103965\\_Micropolitics\\_in\\_the\\_Education\\_of\\_Teachers\\_Power\\_Negotiation\\_and\\_Professional\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/319103965_Micropolitics_in_the_Education_of_Teachers_Power_Negotiation_and_Professional_Development)
- Klein, H. J. et Heuser, A. E. (2008). The learning of socialization content : A framework for researching orientating practices. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 27(8), 279-336. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(08\)27007-6](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(08)27007-6)
- Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management Avenir*, 14(4), 9-24. <https://doi.org/10.3917/mav.014.0009>
- Lamaurelle, J.-L., Gervais, T. et Lapeyrère, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette Éducation.
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S. et März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford Press.
- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 18. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603357/document>
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives : Recherches en éducation*, 5(11), 243-258. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.614>
- März, V., Gaikhorst, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel? *Éducation & Formation*, 315, 65-81.
- März, V. et Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102933. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>



- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation & Formation*, 299, 13-35.
- Muthén, K. et Muthén, B. (1998-2017). *Mplus – Statistical analysis with latent variables: User's guide* (8<sup>e</sup> éd.). Muthén & Muthén. [https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer\\_8.pdf](https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf)
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois? *Alterstice*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Perreira, T. A., Morin, A. J. S., Hebert, M., Gillet, N., Houle, S. A. et Berta, W. (2018). The short form of the Workplace Affective Commitment Multidimensional Questionnaire (WACMQ-S): A bifactor-ESEM approach among healthcare professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 62-83. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.12.004>
- Perrot, S. et Campoy, E. (2009). Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle: une approche croisée entre processus et contenu. *Revue de gestion des ressources humaines*, 71, 23-42.
- Putnick, D. L. et Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Richards, K. A. R., Templin, T. J. et Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442-457. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.804850>
- Richards, K. A. R., Templin, T. J. et Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>
- Rigotti, T., Schyns, B. et Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Rots, I., Kelchtermans, G. et 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>
- Saka, Y., Southerland, S. A. et Brooks, J. S. (2009). Becoming a member of a school community while working toward science education reform: Teacher induction from a cultural historical activity theory (CHAT) perspective. *Science Education*, 93(6), 996-1025. <https://doi.org/10.1002/sce.20342>
- Satorra, A. et Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243-248. <https://doi.org/10.1007/s11336-009-9135-y>
- Schein, E. H. (1968). Organizational socialization and the profession of management. *Industrial Management Review*, 9, 1-16.
- Schyns, B. et von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>

- Shanmugam, V. et Marsh, J. E. (2015). Application of structural equation modeling to the social sciences : A brief guide for researchers. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 99-123. <https://doi.org/10.7202/1036329ar>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H. et Wong, A. K. Y. (2016). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143143>
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y. et Cheng, M. M. H. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.001>
- Taormina, R. J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. *International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 76-94. <https://doi.org/10.1080/0958519032000157357>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. et Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Trent, J. (2018). "It's like starting all over again": The struggles of second-career teachers to construct professional identities in Hong Kong schools. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 24(8), 931-950. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1477752>
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk-Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. et McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Van Maanen, J. et Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Dans B. M. Staw (dir.), *Research in organizational behavior* (p. 209-264). JAI Press. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/SWP-0960-03581864.pdf>
- Wood, N. D., Akloubou Gnonhosou, D. C. et Bowling, J. W. (2015). Combining parallel and exploratory factor analysis in identifying relationship scales in secondary data. *Marriage & Family Review*, 51(5), 385-395. <https://doi.org/10.1080/01494929.2015.1059785>
- Yong, A. G. et Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94. <https://doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079>
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>

## ANNEXE A : Items originaux et items sélectionnés

| Items (n = 43)  | Sources                         |
|---|---------------------------------|
| <b>SOCIALISATION AU GROUPE DE TRAVAIL (SG)</b>  |                                 |
| *SG1 : Je ne considère aucun de mes collègues comme des amis. (R)   | Chao et al. (1994)              |
| *SG2 : Je ne participe habituellement pas aux événements sociaux informels organisés par des collègues. (R)   | Chao et al. (1994) adapté       |
| *SG3 : Je ne suis généralement pas présent dans des rassemblements informels de collègues. (R)  | Chao et al. (1994) adapté       |
| SG4 : Au sein de mon école, on m'identifierait facilement comme «un membre de l'équipe».  | Chao et al. (1994) adapté       |
| SG5 : Je suis plutôt populaire parmi mes collègues.   | Chao et al. (1994) adapté       |
| SG6 : Je pense que la plupart de mes collègues m'apprécient.  | Chao et al. (1994)              |
| SG7_micropol : J'ai appris comment les choses «fonctionnent vraiment» entre collègues dans mon école.   | Chao et al. (1994) adapté       |
| *SG8_micropol : Je sais quelles sont les personnes les plus influentes parmi mes collègues.   | Chao et al. (1994) adapté       |
| *SG9_micropol : Je peux identifier les personnes qui sont les plus importantes parmi mes collègues.   | Chao et al. (1994) adapté       |
| SG10_micropol : Je ne comprends pas bien qui a un rôle formel parmi mes collègues (CPPT, CE, représentant syndical, etc.). (R)  | N. A.                           |
| SG11_micropol : J'ai une bonne compréhension des motifs qui justifient les actions de mes collègues.  | Chao et al. (1994)              |
| SG12 : Je comprends l'expertise que chaque collègue apporte au sein de l'école.   | Haueter et al. (2003)           |
| *SG13_micropol : Je comprends la politique interne entre les collègues (ex. : qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour améliorer ou maintenir un bon climat dans l'équipe). | Haueter et al. (2003)           |
| <b>SOCIALISATION À L'ORGANISATION (SO)</b>  |                                 |
| SO1 : Je serais un(e) bon(ne) représentant(e) de mon école.   | Chao et al. (1994) adapté       |
| *SO2 : Les buts de mon école sont aussi les miens.  | Chao et al. (1994) adapté       |
| *SO3 : Je pense que je corresponds bien à mon école.  | Chao et al. (1994) adapté       |
| SO4 : Je ne crois pas toujours dans les valeurs défendues par mon école. (R)  | Chao et al. (1994) adapté       |
| *SO5 : Les valeurs de mon école sont aussi les miennes.   | Perrot et Campoy (2009) adapté  |
| *SO6 : Je soutiens les objectifs fixés par mon école.   | Chao et al. (1994) adapté       |
| *SO7 : Je sais comment agir pour m'adapter aux valeurs de mon école.  | Haueter et al. (2003) adapté    |
| *SO8 : Je comprends comment mon travail contribue aux objectifs de mon école.   | Haueter et al. (2003) adapté    |
| SO9 : Je connais les règles, les routines et les procédures de mon école.   | Haueter et al. (2003) adapté    |
| SO10 : Je comprends le style de gestion de ma direction ( <i>top-down</i> , participatif, démocratique, etc.).  | Haueter et al. (2003)           |
| SO11 : Je me sens familiarisé(e) avec mon école comme environnement de travail.   | Mukamurera et al. (2019) adapté |
| SO12 : Je ne sais pas qui prend réellement les décisions importantes dans mon école. (R)  | Friedman et Kass (2002)         |
| <b>SOCIALISATION AUX TÂCHES D'ENSEIGNEMENT (STE)</b>  |                                 |
| *STE1 : Je sais comment maintenir un climat propice à l'apprentissage en classe.  | Mukamurera et al. (2019) adapté |
| *STE2 : Je sais comment régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.   | Mukamurera et al. (2019) adapté |
| STE3 : Je sais comment motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire.  | Mukamurera et al. (2019)        |
| *STE4 : Je sais comment avoir un contact relationnel avec mes élèves propice à l'apprentissage.   | N. A.                           |

| Items (n = 43)  | Sources                         |
|---|---------------------------------|
| STE5: Je sais comment m'adapter aux élèves à besoins spécifiques en termes de différenciation pédagogique.                | Mukamurera et al. (2019) adapté |
| STE6: Je sais comment planifier mon enseignement sur l'année.   | Mukamurera et al. (2019) adapté |
| <b>*STE7: Je maîtrise mes contenus matières.</b>  | N. A.                           |
| <b>*STE8: Je sais comment évaluer mes élèves en fonction du contenu matière et de la planification.</b>                   | Mukamurera et al. (2019) adapté |
| <b>*STE9: Je sais comment expliquer ma matière aux élèves de sorte qu'ils la comprennent.</b>                             | Mukamurera et al. (2019) adapté |
| STE10: Je sais comment transmettre les contenus matières de manière à les enseigner.                                      | N. A.                           |
| <b>*STE11: Je sais comment amener mes élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes, même lorsque la matière est difficile.</b> | N. A.                           |
| STE12: Je sais comment utiliser les programmes mis à ma disposition et m'adapter lorsque ceux-ci changent.                | N. A.                           |
| STE13: Je sais comment réaliser les tâches administratives qui incombent à la gestion de ma/mes classe(s).                | Fernet et al. (2008) adapté     |
| <b>*STE14: Je sais comment préparer les leçons pour que ma préparation soit au service de mon enseignement.</b>           | N. A.                           |
| STE15: Je sais comment m'impliquer dans les processus de prise de décisions qui concernent mon école.                     | Friedman et Kass (2002) adapté  |
| STE16: Je sais comment m'impliquer dans le fonctionnement de mon école au-delà du travail que je réalise en classe.       | N. A.                           |
| STE17: Je sais comment agir avec les autres acteurs de l'école quand la situation le demande (PMS, éducateurs, etc.).     | N. A.                           |
| STE18: Je sais comment agir avec les parents lorsque la situation le demande.   | Skaalvik et Skaalvik (2007)     |

Note. (R) = item formulé de manière inversée (*reversed item*); en gras = items de la version finale; N. A. = items conçus par les auteurs.

**ANNEXE B : Instrument de mesure final (ISaTE)**

| Items (n = 20)   | Modalités de réponse* |   |   |   |   |
|--|-----------------------|---|---|---|---|
| <b>SOCIALISATION AUX TÂCHES D'ENSEIGNEMENT</b>   |                       |   |   |   |   |
| Je sais comment maintenir un climat propice à l'apprentissage en classe.   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je sais comment régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je sais comment avoir un contact relationnel avec mes élèves propice à l'apprentissage.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je maîtrise mes contenus matières.   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je sais comment évaluer mes élèves en fonction du contenu matière et de la planification.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je sais comment expliquer ma matière aux élèves de sorte qu'ils la comprennent.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je sais comment amener mes élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes, même lorsque la matière est difficile.   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je sais comment préparer les leçons pour que ma préparation soit au service de mon enseignement.   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>SOCIALISATION AU GROUPE DE TRAVAIL</b>  |                       |   |   |   |   |
| Je ne considère aucun de mes collègues comme des amis (R).   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je ne participe habituellement pas aux événements sociaux informels organisés par des collègues (R).   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je ne suis généralement pas présent(e) dans des rassemblements informels de collègues (R).   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>SOCIALISATION AU CLIMAT MICROPOLITIQUE</b>  |                       |   |   |   |   |
| Je sais quelles sont les personnes les plus influentes parmi mes collègues.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je peux identifier les personnes qui sont les plus importantes parmi mes collègues.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je comprends la politique interne entre les collègues (ex. : qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour améliorer ou maintenir un bon climat dans l'équipe). | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>SOCIALISATION À L'ORGANISATION</b>  |                       |   |   |   |   |
| Les buts de mon école sont aussi les miens.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je pense que je corresponds bien à mon école.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Les valeurs de mon école sont aussi les miennes.   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je soutiens les objectifs fixés par mon école.   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je sais comment agir pour m'adapter aux valeurs de mon école.  | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je comprends comment mon travail contribue aux objectifs de mon école.   | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 |

Note. \* 1 = tout à fait en désaccord; 2 = partiellement en désaccord; 3 = neutre; 4 = partiellement d'accord; 5 = tout à fait d'accord. (R) = item formulé de manière inversée (*reversed item*).