Document généré le 12 oct. 2024 00:00

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants : cas des enseignants nouvellement recrutés dans trois établissements francophones du liban

Effects of a Reading-Music Training Program on Vocabulary and Morphosyntactic Skills Development of Francophone Second Graders

Rana Challah et Ramzi Salamé

Volume 52, numéro 3, fall 2017

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1050905ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1050905ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Challah, R. & Salamé, R. (2017). Le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants : cas des enseignants nouvellement recrutés dans trois établissements francophones du liban. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *52*(3), 597–616. https://doi.org/10.7202/1050905ar

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une recherche sur le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants et leur développement professionnel dans des établissements du réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) au Liban. L'encadrement est considéré, d'une part, sous l'angle de l'accompagnement des enseignants et, d'autre part, à travers les dispositifs de suivi du travail des enseignants et de communication. Un questionnaire à échelles de type Likert rempli par 111 enseignants (dont 41 enseignants débutants assez également répartis entre les trois établissements) de lycée oeuvrant dans trois établissements francophones conventionnés du Liban a permis de mettre en évidence les spécificités de l'encadrement des chefs d'établissement dans les établissements respectifs. L'examen des résultats montre que cet encadrement privilégie la dimension collective de l'insertion professionnelle des enseignants au détriment de l'étayage individuel de ceux-ci, apportant ainsi un éclairage quant aux spécificités et aux problématiques de l'enseignement français à l'étranger.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LE RÔLE DE L'ENCADREMENT ADMINISTRATIF SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS : CAS DES ENSEIGNANTS NOUVELLEMENT RECRUTÉS DANS TROIS ÉTABLISSEMENTS FRANCOPHONES DU LIBAN

RANA CHALLAH *Université de Lyon 2*

RAMZI SALAMÉ *Université Saint-Joseph – Beyrouth*

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche sur le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants et leur développement professionnel dans des établissements du réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) au Liban. L'encadrement est considéré, d'une part, sous l'angle de l'accompagnement des enseignants et, d'autre part, à travers les dispositifs de suivi du travail des enseignants et de communication. Un questionnaire à échelles de type Likert rempli par 111 enseignants (dont 41 enseignants débutants assez également répartis entre les trois établissements) de lycée œuvrant dans trois établissements francophones conventionnés du Liban a permis de mettre en évidence les spécificités de l'encadrement des chefs d'établissement dans les établissements respectifs. L'examen des résultats montre que cet encadrement privilégie la dimension collective de l'insertion professionnelle des enseignants au détriment de l'étayage individuel de ceux-ci, apportant ainsi un éclairage quant aux spécificités et aux problématiques de l'enseignement français à l'étranger.

EFFECTS OF A READING-MUSIC TRAINING PROGRAM ON VOCABULARY AND MORPHOSYNTACTIC SKILLS DEVELOPMENT OF FRANCOPHONE SECOND GRADERS

ABSTRACT. This article presents the results of a study on the role of administrative supervision on beginning teachers' professional integration and their professional development in the schools of the AEFE network in Lebanon. Supervision is first considered from the perspective of teacher accompaniment and then, through the different mechanisms used to monitor teachers' work and communication. A Likert-scale survey completed by 111 teachers, who work in three French-speaking schools in Lebanon (41 of whom are novice teachers distributed equally over the three institutions), helped highlight the specificities of mentoring by the principals of the three respective schools. Results show that this supervision privileges the collective dimension of professional integration to the detriment of teachers' individual support. These results provide an insight on the specificities and issues pertaining to French education abroad.

INTRODUCTION

L'insertion professionnelle des enseignants constitue une phase charnière eu égard à leur développement professionnel. Au cours des dernières années, nombre de travaux de recherche se sont intéressés aux défis auxquels sont confrontés les enseignants débutants, notamment la « planification de l'enseignement et le « choc » de la pratique » (Devos et Paquay, 2013, p. 230), la gestion de la classe (Chouinard, 1999), la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (Bouchard et Rivière, 2011), l'évaluation des apprentissages (Carnus et Terrisse, 2006), la communication avec les parents et avec la communauté éducative (Lamaurelle, 2010). Ces défis constituent, entre autres, des enjeux de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Baldacci et Johnson, 2006).

D'autres défis se situent dans une autre sphère, celle de la direction de l'établissement scolaire. En effet, de nombreux travaux récents (Martineau et Presseau, 2003 ; Martineau et Vallerand, 2006 ; Smith et Ingersoll, 2004) ont souligné l'importance du rôle de la direction dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. En effet, la richesse et le potentiel d'un établissement scolaire dépendent, au moins en partie, d'un leadership centré sur le développement du savoir et des compétences des enseignants. Ce leadership se traduit par un ensemble de comportements (Woycikowska, 2003). Hallinger (2003, 2005) a distingué deux types de leadership : le leadership instructionnel et le leadership transformationnel. Le leadership instructionnel vise à améliorer les pratiques pédagogiques qui sont déjà en place afin d'aider les élèves à mieux progresser alors que le leadership transformationnel entend faire évoluer la coopération entre les personnels, afin d'instaurer une culture de travail collectif au sein de l'établissement scolaire. Et il est possible d'affirmer que l'efficacité du leadership transformationnel dépend, entre autres, de la qualité de l'accompagnement dont bénéficient les enseignants débutants.

En termes de soutien à l'insertion professionnelle, le rôle des directions peut être défini selon plusieurs axes, entre autres, le leadership pédagogique, le « mentorat » et la « mise en réseau des enseignants débutants » (De Lièvre et coll., 2011). En effet, de nombreux chercheurs (Angelle, 2002 ; Nault, 2003 ; Vogel, 2004 ; Wood, 2005) considèrent que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement et de mentorat des enseignants débutants favorise leur insertion professionnelle.

Accompagnement et insertion professionnelle

Selon Le Bouëdec (2002), « l'accompagnement concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but » (p. 14). L'accompagnement s'inscrit dans le cadre d'une relation de soutien entre deux personnes. Associé à une multitude de synonymes (mentorat, supervision, coaching, tutorat, induction, étayage) dont l'appellation dépend du domaine

d'accompagnement (Ardoino, 2000), l'accompagnement est considéré comme étant « protéiforme » (Paul, 2004) pouvant se manifester, entre autres, par le questionnement, la reformulation des intentions, l'incitation à réfléchir sur ses pratiques éducatives ou à nommer ces pratiques, la rétroaction, ou même la confrontation entre plusieurs énoncés.

L'examen de la littérature scientifique montre, par exemple, que la mise en place d'un système de mentorat favorise l'insertion professionnelle des enseignants (Angelle, 2002 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Vogel, 2004 ; Wood, 2005) et contribue à la construction de la professionnalité des enseignants débutants (Beckers, 2005 ; Carraud, 2010 ; Lecomte, 2010). Son but ultime, comme le soutient Bouchamma (2004), « est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto-supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique » (p. 1). Or, si l'accompagnement est un vecteur d'insertion professionnelle des enseignants débutants, son succès dépend du contexte qui offre ou n'offre pas des « possibilités d'apprentissage professionnel et de travail en collaboration » (Bouvier, 2017, p. 66).

L'accompagnement peut être également exercé par la direction à travers des visites de classes régulières, suivies par une rétroaction. La rétroaction, effectuée par la direction, permet aux enseignants novices de se rendre compte de leurs forces et de leurs faiblesses et de faire évoluer leurs pratiques enseignantes. Wood (2005) considère que le feedback de la direction, effectué suite à une visite de classe, permet aux enseignants novices d'identifier les attentes de la direction.

Communication et insertion professionnelle

Smith et Ingersoll (2004) considèrent que la communication soutenue établie par les chefs d'établissements avec les enseignants débutants favorise non seulement l'insertion professionnelle de ceux-ci mais contribue à leur rétention dans la profession. En fait, bon nombre de recherches soulignent l'importance de la communication dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ainsi, Wood (2005) a démontré que « la communication régulière entre les enseignants novices et le principal d'école est essentielle pour favoriser le caractère développemental du processus d'induction » (p. 48). En effet, à travers son pouvoir de communiquer, le chef d'établissement impose sa présence et peut établir un rapport de confiance avec l'enseignant débutant. La qualité de sa communication est ainsi déterminante, d'une manière ou d'une autre, dans la mobilisation des enseignants débutants et les apprentissages qu'ils réalisent. Tel que l'affirme Charaudeau (2008), la communication constitue un processus complexe d'interaction, de codage, de décodage, de constructions, de déconstructions et de co-constructions de sens qui dépend de « l'articulation entre mode de raisonnement » des acteurs en formation et de « la force d'un argument dans une problématique de l'influence » (p. 11). La communication est un apprentissage permanent. Ses potentialités formatrices et mobilisatrices

se développent et s'enrichissent à travers « l'interaction qui se transforme en inter-relation » (Jorro, 2006, p. 8). C'est justement à travers cette transition de l'interaction à l'inter-relation et ce tissage de liens que l'enseignant se rend compte qu'il est important pour lui de sortir de son isolement pour devenir un acteur de changement et pour découvrir de nouvelles manières de penser et d'agir. À ce moment-là, peut véritablement éclore le désir d'apprendre à apprendre et à s'adapter à des contextes en mutation. Par conséquent, la communication constitue un outil mobilisateur qui donne du sens à l'action et favorise « l'implication stratégique des acteurs » (Oudet, 2006).

Vers le développement professionnel des enseignants débutants ?

Jusqu'aux années 1990, les travaux de recherche proposaient des modèles de développement professionnel qui prônaient l'image de l'enseignant comme « loup solitaire ». Associée à la notion de « praticien réflexif » (Schön, 1994), cette métaphore présentait l'enseignant comme quelqu'un capable de réfléchir sur sa pratique, mettant ainsi l'accent sur les processus d'apprentissage et d'autorégulation.

Cependant, de plus en plus de travaux (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Hargreaves et Fullan, 2012) défendent la thèse que le développement professionnel de l'enseignant est le fruit de deux processus imbriqués : un processus individuel et un processus que nous pouvons qualifier de « social interactif » qui se fonde sur le travail avec les pairs.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation (Flament, 1965 ; Gather Thurler, 2000 ; Le Boterf, 2008) ont porté beaucoup d'intérêt au concept de réseau. Ce concept a émergé au début des années 1990 dans le champ éducatif en vue de favoriser une dynamique des relations structurant les rapports entre les différents acteurs, faciliter la communication et permettre une prise en considération ainsi qu'une adaptation plus rapide aux changements (Philip, 1998).

D'autres travaux montrent que le développement professionnel de l'enseignant est alimenté, entre autres, par l'interaction avec les pairs (Day, 1999 ; Hargreaves et Fullan, 2012 ; Huberman, 1995 ; Lieberman et Miller, 2001). Le travail en réseau est donc un levier pour l'insertion professionnelle des enseignants. Tel que le confirmait Mucchielli (1971), un réseau est « la configuration a priori des canaux de communication dans un groupe.... [C'est un] système établi » (p. 52), que rencontre tout nouveau venu dans un groupe organisé. Ces « canaux » permettent à tout nouveau venu d'avoir des repères qui facilitent son insertion professionnelle. Ce facteur pourrait constituer un avantage quant à l'évolution professionnelle de l'enseignant. Pour Bouvier (2017), l'instauration d'un contexte de travail structuré par la mise en réseau des enseignants constituent une des « stratégies efficaces de soutien à l'insertion professionnelle » (p. 66) des enseignants débutants.

Selon Oudet (2006), une organisation qualifiante transforme l'erreur en un « lieu d'apprentissage » permettant à chacun de ses acteurs de se mettre en projet et « de se projeter dans l'avenir » (p. 279). De même, elle met en place des dispositifs pour favoriser « l'interaction de tutelle » et l'« étayage par et dans des situations de travail » (p. 279). Son organisation est fondée sur une base « communicationnelle » qui donne du sens à l'action (Oudet, 2006). Elle prend en compte les divers besoins de coaching à travers la prise en compte de la dimension individuelle et collective de la professionnalisation.

Par ailleurs, la mise en réseau des enseignants débutants permet de réduire leur sentiment d'isolement (Mukamurera, Bourque et Gingras 2008 ; Veenman, 1984) et de développer le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle (Wong, Britton et Ganser, 2005). C'est dans cet esprit qu'une circulaire de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger, 1994), affirme qu'« une communauté scolaire ne saurait vivre ni évoluer sans un espace de communication et de concertation où s'échangent informations et idées, où s'élaborent les projets, où se vérifient et se commentent les résultats des actions entreprises » (p. 2).

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le réseau de l'AEFE au Liban se caractérise par une grande diversité quant à la gestion de ses établissements. En effet, les établissements du réseau peuvent être classés en deux catégories : les établissements conventionnés, gérés par des chefs d'établissements français, et les établissements homologués, gérés par des chefs d'établissements libanais. En conséquence, de nombreuses divergences peuvent exister quant au style de management de ces établissements, se reflétant sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants ainsi que sur leur développement professionnel au sein des établissements respectifs.

Par ailleurs, au Liban, la gestion des établissements scolaires est caractérisée par une structure administrative « pyramidale » constituée d'un directeur, des surveillants et des enseignants. Les critères spécifiques déterminant le recrutement des chefs d'établissements, formulés par le décret N° 2896/1992, ne constituent pas un référentiel de compétences. Dans un établissement d'enseignement secondaire, public ou privé au Liban, la formation requise d'un chef d'établissement est, soit une licence d'enseignement, soit un diplôme universitaire couplés de trois années d'expérience dans l'enseignement au secondaire. En conséquence, la formation initiale des chefs d'établissements « ne leur permet pas de donner une dynamique au corps enseignant » ou « d'assurer la professionnalisation du travail enseignant » (Salameh, 2009, p. 111). Le statut actuel des personnels de direction dénote donc l'absence d'une politique visant à professionnaliser les dirigeants des établissements scolaires affectant, en conséquence, la contribution de ceux-ci à la professionnalisation des enseignants œuvrant dans un établissement public ou privé au Liban.

Partant de ce contexte, et suite aux propositions du conseiller culturel, des inspecteurs régionaux et de plusieurs chefs d'établissement, l'AEFE, face à un nouvel enjeu, a mis en place un dispositif de Formation Initiale Complémentaire (FIC) des enseignants nouvellement recrutés dans le réseau de l'AEFE au Liban. Ce dispositif, mis au service de l'amélioration constante de l'offre éducative du réseau scolaire à programmes français, émane de trois constats : 1) les enseignants pâtissent d'un déficit de formation initiale universitaire ; 2) ils méconnaissent le fonctionnement pédagogique des établissements à programmes français ; 3) leur formation professionnelle a été axée sur une discipline unique d'enseignement. Il est à noter que ce dispositif a contribué à la transformation du réseau en divers « lieux de formation » constituant ainsi une condition favorisant la professionnalisation des enseignants (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 1991). Il est le fruit d'un réel travail de réseau, coordonné par plusieurs acteurs dont les chefs d'établissements.

La FIC est un dispositif qui favorise l'insertion professionnelle des enseignants nouvellement recrutés dans le réseau, à travers leur initiation aux diverses facettes de l'enseignement français. La FIC qui est mise en place pour tout le réseau de l'AEFE au Liban, propose des modules d'ordre disciplinaire et pédagogique à l'ensemble des néo-recrutés dans le réseau. Ce dispositif connait un grand succès. Cependant, il est à noter que les néo-recrutés ne sont pas tous de vrais débutants. À titre d'exemple, en 2011-2012, sur un total de 89 enseignants ayant participé aux activités de la FIC, 39 % étaient de vrais débutants (une à deux années d'expérience dans l'exercice du métier) alors que 61 % avaient au moins 5 années d'expérience ou plus. En conséquence, ce dispositif semble privilégier l'ensemble de la collectivité éducative de l'AEFE et ne rejoint pas uniquement les enseignants débutants. Or, l'enseignant débutant en particulier a besoin d'un encadrement et d'un coaching qui s'inscrivent dans un continuum et qui privilégient sa professionnalisation et son insertion harmonieuse dans son nouveau milieu de travail.

Par ailleurs, la communication au sein du réseau de l'AEFE au Liban revêt une fonction mobilisatrice des acteurs et se manifeste via les courriels, les SMS, les réunions diverses, les groupes de réflexion qui favorisent le développement professionnel des enseignants débutants via les échanges avec les pairs. De même, le feedback relatif au travail des enseignants se concrétisant par le renseignement des cahiers de textes, les visites de classe et d'autres actions similaires est conçu comme favorisant l'étayage de l'enseignant débutant. Cet étayage relève essentiellement du rôle du chef d'établissement. Dans un contexte local caractérisé par l'absence d'une réelle vision stratégique et éducative d'étayage des personnels de direction et des enseignants, comment se concrétise l'encadrement des enseignants débutants dans les établissements du réseau de l'AEFE ? Dans quelle mesure le chef d'établissement favorise-t-il, à travers son encadrement administratif des enseignants débutants, leur insertion professionnelle ? Si l'accompagnement des enseignants débutants contribue à la construction de

leur professionnalité (Beckers, 2005 ; Carraud, 2010 ; Lecomte, 2010), quelle est la perception des enseignants débutants vis-à-vis l'accompagnement qui est assuré par les personnels de direction ? Plus précisément, le but de cet article consiste à étudier les spécificités de l'encadrement administratif qui relèvent de l'accompagnement et du suivi du travail des enseignants, de la communication et de la mise en réseau des enseignants débutants.

METHODOLOGIE

Un questionnaire à échelles de type Likert a été développé et adressé aux enseignants de lycée œuvrant dans trois établissements francophones conventionnés du Liban. L'encadrement administratif des enseignants par la direction de l'établissement était envisagé sous les trois angles suivants : (a) l'accompagnement des enseignants ; (b) le suivi du travail des enseignants ; et (c) l'impact des dispositifs de communication. Les différentes rubriques et questions s'inspirent de la littérature scientifique consultée. La rubrique relative à l'accompagnement des enseignants permet de mieux comprendre les modalités du suivi du travail des enseignants et son impact. Elle contient quatre items : 1) il existe un dispositif d'accompagnement pour les enseignants débutants ; 2) il existe un dispositif d'accompagnement pour tous les enseignants ; 3) l'accompagnement assuré par la direction permet aux enseignants de mieux percevoir l'utilité de leur investissement et 4) l'accompagnement favorise la collaboration entre les enseignants.

La rubrique relative au suivi du travail des enseignants permet de recueillir les avis des enseignants quant à la fréquence des divers modes de suivi du travail des enseignants : 1) le contrôle des cahiers de textes ; 2) la fréquence des visites de classe ; 3) le feedback des visites de classe ; 4) la fréquence du feedback des visites de classe ; 5) la valorisation du travail des enseignants et 6) la sanction par la direction du travail non fait par les enseignants.

La rubrique relative à l'impact des dispositifs de communication contient quatre items : 1) être au courant de ce qui se passe dans l'établissement ; 2) collaborer avec les enseignants ayant élaboré des projets pédagogiques ; 3) être au courant de ce qui se passe au niveau du réseau et 4) trouver de nouveaux partenaires.

111 enseignants ont fourni des réponses valides au questionnaire, représentant 67 % de l'ensemble de la population concernée, qui œuvraient dans les divers champs disciplinaires de formation du secondaire (maths et sciences ; sciences humaines et sociales ; langues ; arts et sport) et dont 73 % étaient de genre féminin. L'échantillon était représentatif de la population d'origine sous tous les angles et les enseignants débutants, i.e. ayant cinq années d'expérience ou moins, assez également répartis entre les trois établissements, représentaient 37 % de l'ensemble des répondants, alors que les enseignants d'expérience (5-15 ans) comptaient pour 28 % des répondants et les enseignants chevronnés (plus de 15 ans d'expérience) comptaient pour 35 % de l'ensemble des

répondants. Par ailleurs, seulement 20 % des répondants avaient une formation pédagogique, alors que 56 % avaient une formation disciplinaire de base (licence ou maîtrise) et 24 % avaient une formation disciplinaire plus avancée.

Les données du questionnaire ont été regroupées, codées selon l'échelle Likert et ensuite calculées avec l'appui d'un logiciel statistique SPSS, spécialisé en traitement de données quantitatives et statistiques. Une fois le codage fait, le traitement statistique fut entrepris par le calcul des moyennes et de l'écart-type effectué par établissement, genre et discipline.

Compte tenu de la visée de la recherche, le test utilisé pour estimer la présence de différences significatives selon les variables retenues est celui de l'analyse de variance ANOVA. L'analyse de variance ANOVA a rendu nécessaire une analyse multiple de variance MANOVA à mesures répétées permettant d'obtenir des moyennes qui ont été présentées dans des tableaux afin de permettre une meilleure vue des différences entre les établissements.

Les tests statistiques effectués sur les réponses des sujets ont permis plusieurs comparaisons entre les variables retenues dans la recherche.

RESULTATS

L'accompagnement des enseignants

La Figure 1 présente les résultats cumulatifs pour l'ensemble des sujets en ordre décroissant quant aux cotes moyennes d'accord des répondants avec les divers items du questionnaire concernant l'accompagnement des enseignants (sur une échelle variant de 0 à 2), tandis que les tableaux 1 et 2 présentent les cotes moyennes et les écarts types accordées à ces mêmes items par établissement et les résultats de l'analyse de variance des réponses à cette question.

L'analyse multivariée (MANOVA) de l'ensemble des variables concernant l'accompagnement des enseignants en fonction du sexe des sujets, de l'établissement, et du champ disciplinaire (voir Tableau 2) montre qu'il existe une différence d'ensemble entre les cotes moyennes accordées par les sujets aux diverses variables ($F = 15{,}80$; $dl = 4/97$; $p < ,05$). En effet, tel que le démontre la Figure 1, ces cotes varient entre 1,42 et 0,80 avec une cote moyenne générale de 1,25 et un écart-type de 0,30. L'item qui se démarque nettement des trois autres est celui relatif à l'existence d'un système d'accompagnement pour tous les enseignants (item 2), qui se situe à un écart-type et demi en dessous de la moyenne générale. C'est dire que malgré de légères différences entre les trois établissements, les enseignants de ceux-ci déclarent à un niveau relativement élevé (1,40/2) qu'il existe dans leur établissement un dispositif d'accompagnement pour enseignants débutants, alors que l'existence d'un tel système pour tous les enseignants reçoit un aval très mitigé (0,8/2) avec une démarcation nette statistiquement significative. Par ailleurs, les enseignants

déclarent à un niveau relativement élevé que l'accompagnement favorise la collaboration entre enseignants et que celui-ci permet aux enseignants de mieux percevoir l'utilité de leur investissement. A noter cependant que les enseignants débutants déclarent le moins que le système d'accompagnement leur permet de percevoir l'utilité de leur investissement. En effet, ils accordent à cet item une cote de 1,19/2 alors que les enseignants d'expérience et les enseignants chevronnés lui accordent respectivement des cotes de 1,56/2 et 1,47/2, la différence s'approchant des seuils habituels de signification. Par ailleurs, la seule différence significative entre établissements concerne la perception des enseignants de l'effet de l'accompagnement sur la collaboration entre enseignants (item 4) où dans un établissement cet item reçoit une cote de 1,88 alors que dans un autre il reçoit une cote de 1,19 avec une différence significative à $p < ,001$.

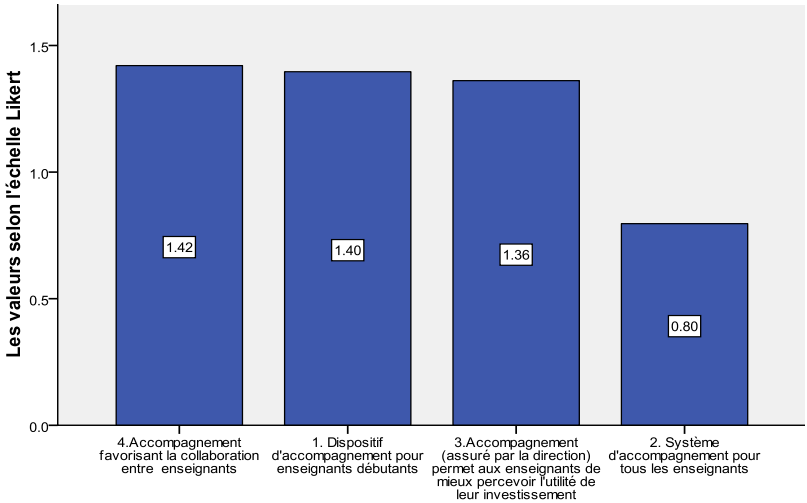

FIGURE 1. *Représentation graphique des cotes moyennes accordées par l'ensemble des sujets aux divers items relatifs à l'accompagnement des enseignants*

En outre, l'analyse des différences entre sujets montre que trois items sur quatre de cette question différencient les sujets à un degré élevé (F variant entre 46,80 et 26,37 ; $p < ,001$), alors qu'un item (item N°2) différencie les sujets à un moindre degré ($F = 5,39$; $p < ,04$). Cet item concerne l'existence d'un système d'accompagnement pour tous les enseignants qui obtient les scores les plus bas pour l'ensemble des sujets montrant ainsi une grande convergence entre les sujets quant à l'absence de dispositifs d'accompagnement des enseignants non débutants dans les trois établissements ayant participé à cette recherche.

TABLEAU 1. *Cotes moyennes, écarts-types et résultats de l'analyse de variance pour chacun des items relatifs à l'accompagnement des enseignants, selon l'établissement*

Variables	Général	Établissement			*F*	Niveau de sig.
		A	B	C		
1. Existence d'un dispositif d'accompagnement pour enseignants débutants.	1,40 (0,73)	1,46 (0,70)	1,22 (0,88)	1,38 (0,70)	0,72	n.s.
2. Existence d'un système d'accompagnement pour tous les enseignants.	0,80 (0,70)	0,72 (0,72)	0,88 (0,70)	0,88 (0,70)	0,65	n.s.
3. L'accompagnement assuré par la direction permet aux enseignants de mieux percevoir l'utilité de leur investissement.	1,36 (0,68)	1,39 (0,72)	1,38 (0,50)	1,3 (0,68)	0,18	n.s.
4. L'accompagnement favorise la collaboration entre enseignants.	1,42 (0,75)	1,19 (0,83)	1,88 (0,33)	1,59 (0,61)	7,62	$p < ,001$
Cote globale	1.25 (0,30)	1.19 (0,33)	1.34 (0,42)	1.29 (0,30)	2,927	$p < ,004$

Enfin, l'analyse multivariée démontre qu'il n'existe pas de différences significatives quant au sexe des sujets ni quant au champ disciplinaire (voir résultats au Tableau 2), alors que telles différences existent quant à l'établissement ($F = 2,93$; $dl = 8/194$; $p < ,004$), dues en particulier aux différences à l'item 4 tel que ci-dessus mentionné, relatif à l'accompagnement en tant que dispositif favorisant la collaboration entre les enseignants ($F = 7,62$; $dl = 2/62$; $p < ,001$), les sujets de l'établissement B accordant la cote la plus élevée à cet item (1,88/2) alors que les sujets de l'établissement A lui accordent la cote la plus basse (1,19/2).

Les résultats présentés ci-dessus montrent donc que, dans l'ensemble, les enseignants des trois établissements perçoivent l'existence d'un dispositif d'accompagnement de la part de la direction de l'établissement visant expressément les enseignants débutants, alors qu'ils déclarent à un bien moindre degré l'existence d'un tel dispositif pour l'ensemble des enseignants. Cependant, les enseignants débutants estiment le moins que ce dispositif leur permet de mieux percevoir l'utilité de leur investissement, contribuant ainsi modérément à leur professionnalisation individuelle. Les enseignants estiment aussi, quoiqu'à divers degrés selon l'établissement, que ce dispositif favorise la collaboration entre enseignants, contribuant ainsi à la professionnalisation collective des enseignants, fortement dans l'un des établissements et plus modérément dans un autre. D'où l'importance de faire évoluer ce dispositif d'accompagnement afin de mieux articuler les dimensions individuelle et collective de la professionnalisation des enseignants, notamment chez les enseignants débutants, afin de mieux prendre en compte la trajectoire professionnelle de chaque enseignant ainsi que ses divers besoins de coaching.

TABLEAU 2. *Résultats du test multivarié (MANOVA) des items relatifs à l'accompagnement des enseignants*

Effets (Wilks' Lambda)	*F*	*dl*	Sig.
Variable	15,80	4/97	,000
Sexe	2,21	4/97	,074
Établissement	2,93	8/194	,004
Champ disciplinaire	0,08	4/97	,990

Le suivi du travail des enseignants

Un feedback du chef d'établissement sur le travail des enseignants les incite à remettre leurs pratiques enseignantes en question et à ajuster leurs comportements pour mieux répondre aux attentes de l'établissement. La Figure 2 présente les résultats cumulatifs pour l'ensemble des sujets en ordre décroissant quant aux cotes moyennes d'accord des sujets avec les divers items du questionnaire relatifs à la fréquence du suivi du travail des enseignants par la direction de l'établissement (sur une échelle variant de 0 à 2), tandis que le Tableau 3 présente les moyennes accordées à ces mêmes items et les écarts-types par établissement et le Tableau 4 les résultats de l'analyse de variance.

Un examen rapide des résultats obtenus montre que si l'on excepte le contrôle des cahiers de textes, les enseignants déclarent que les divers modes de suivi de leur travail ne sont pas fréquemment utilisés par les directions des établissements concernés. En effet, le contrôle des cahiers de texte reçoit un acquiescement général relativement élevé (1,42/2) alors que les autres modes de suivi du travail des enseignants reçoivent des cotes allant de (1,07/2) à (0,66/2), soit, pour 4 des 5 items, des cotes en-dessous de la barre de 50 %.

L'analyse multivariée (MANOVA) de l'ensemble des variables concernant le suivi du travail des enseignants en fonction du sexe des sujets, de l'établissement, et du champ disciplinaire (voir Tableau 4), montre qu'il existe une différence d'ensemble entre les cotes moyennes accordées par les sujets aux diverses variables ($F = 8{,}56$; $dl = 12/46$; $p < ,001$).

En effet, tel que le démontre la Figure 2, ces cotes varient entre 1,42 et 0,66 avec une moyenne générale de 0,89 et un écart-type général de 0,29, le contrôle du cahier des textes se démarquant nettement des autres items de cette question et la valorisation du travail des enseignants se situant à une position intermédiaire entre cet item et les autres items.

L'item qui reçoit la cote la plus élevée quant aux moyennes obtenues est celui relatif à la fréquence du contrôle des cahiers de textes (item 1), qui s'écarte d'un écart-type et demi au-dessus de la moyenne générale, alors que l'item qui reçoit la cote la moins élevée est celui relatif à la fréquence de sanction du travail non fait par les enseignants (item 6), qui s'écarte de près d'un écart-type en-dessous de la moyenne générale, tous les autres items se situant près de la moyenne générale. À noter que l'analyse des différences entre sujets montre

que 5 des 6 items de cette question différencient les sujets à un degré élevé (*F* variant entre 32,35 et 7,57 ; $p < ,01$), alors qu'un item (N°6) différencie les sujets à un moindre degré ($F = 5,74$; $p < ,02$). Cet item concerne la fréquence de sanction du travail non fait par les enseignants, qui obtient la cote la plus basse pour l'ensemble des sujets.

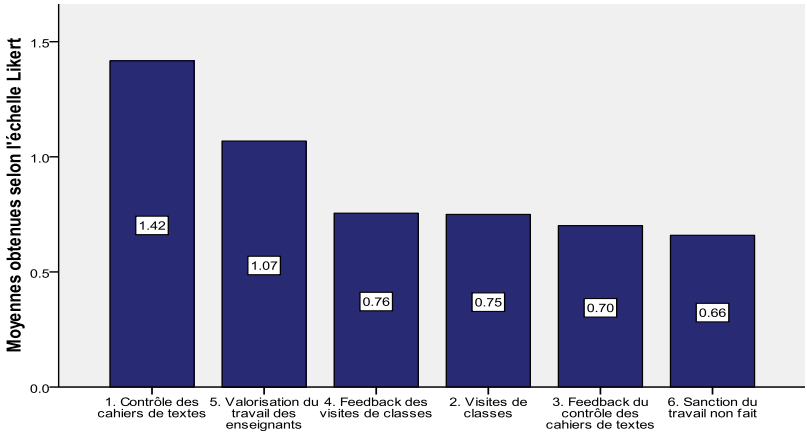

FIGURE 2. *Représentation graphique des cotes moyennes accordées par l'ensemble des sujets aux divers items relatifs à la fréquence des divers modes de suivi du travail des enseignants*

TABLEAU 3. *Cotes moyennes, écarts-types et résultats de l'analyse de variance pour chacun des items relatifs à la fréquence des divers modes de suivi du travail des enseignants*

Variables	Général	Établissement			*F*	Niveau de sig.
		A	B	C		
1. Contrôle des cahiers de textes des enseignants	1,42 (0,57)	1,43 (0,53)	1,28 (0,57)	1,47 (0,62)	0,69	n.s.
2. Visites de classe	0,75 (0,61)	0,63 (0,49)	1,06 (0,54)	0,79 (0,77)	3,66	$p < ,05$
3. Feedback du contrôle du cahier de textes	0,70 (0,71)	0,62 (0,63)	0,8 (0,56)	0,8 (0,89)	0,81	n.s.
4. Feedback des visites de classe	0,76 (0,71)	0,58 (0,61)	1,00 (0,53)	0,93 (0,88)	3,44	$p < ,05$
5. Valorisation du travail des enseignants	1,07 (0,66)	0,96 (0,68)	1,06 (0,57)	1,28 (0,65)	2,16	n.s.
6. Sanction par la direction du travail non fait par les enseignants	0,66 (0,64)	0,63 (0,66)	0,67 (0,62)	0,72 (0,61)	0,17	n.s.
Cote globale	0,89 (0,29)	0,81 (0,33)	0,98 (0,21)	1,00 (0,30)	0,90	n.s.

TABLEAU 4. *Résultats du test multivarié (MANOVA) des items relatifs à la fréquence des modes de suivi du travail des enseignants*

Effets (Wilks' Lambda)	*F*	*dl*	Sig.
Variable	8,56	12/46	,001
Sexe	,33	6/65	,921
Établissement	,90	12/130	,553
Champ disciplinaire	1,14	6/65	,348

Par ailleurs, l'analyse multivariée démontre qu'il n'existe pas de différences significatives ni au niveau du sexe des sujets ni au niveau de l'établissement ni au niveau du champ disciplinaire (voir sommaire des résultats au Tableau 4).

Cependant, l'analyse univariée par item selon les établissements montre qu'il existe des différences notables au niveau des items 2 ($F = 3{,}66$; $dl = 2/75$; $p < ,05$), et 4 ($F = 3{,}44$; $dl = 2/75$; $p < ,05$), les sujets de l'établissement B accordant la cote la plus élevée à l'item relatif à la fréquence des visites de classes (M = 1,06), et à l'item relatif à la fréquence du feedback des visites de classes (M = 1,00), alors que les sujets de l'établissement A accordent à ces deux items les cotes les plus basses.

Par ailleurs, l'analyse univariée des cotes accordées aux divers items selon le champ disciplinaire montre une différence significative se situant au niveau de l'item 3, relatif à la fréquence du feedback du contrôle du cahier de textes ($F = 3{,}07$; $dl = 93$; $p < ,04$), où les sujets du champ disciplinaire des langues accordent une cote nettement inférieure aux cotes accordées par les autres champs disciplinaires. Des différences sont également notées au niveau de l'item 4, relatif à la fréquence du feedback des visites de classe ($F = 2{,}96$; $dl = 90$; $p < ,04$), où les sujets du champ disciplinaire des arts et sports accordent une cote nettement inférieure aux cotes accordées par les sujets des autres champs disciplinaires.

Enfin, l'analyse de variance des réponses des sujets en fonction des années d'expérience ne montre aucune différence significative, la seule différence notable concerne la perception des enseignants chevronnés qui estiment le moins (0,53/2) que le travail non fait est sanctionné par la direction.

Il ressort clairement de ces résultats que, selon l'ensemble des enseignants des trois établissements concernés, le mode privilégié par les directions des établissements pour le suivi du travail des enseignants est le contrôle des cahiers des textes des enseignants, alors que les visites de classe, le feedback eu égard à celles-ci, voire même le feedback à l'égard des cahiers de textes et la sanction pour le travail non fait, ne sont pas régulièrement utilisés par la direction, ni en ce qui concerne les enseignants débutants, ni en ce qui concerne les enseignants plus expérimentés. Par ailleurs, les pratiques des chefs d'établissement permettent de constater que les comportements qui caractérisent le leadership et auxquels nous avons fait référence dans la partie conceptuelle, ne semblent pas adaptés aux besoins des enseignants débutants et ne s'inscrivent pas dans l'esprit de leur développement professionnel.

Dans le contexte libanais où la seule exigence pour être enseignant de lycée est la possession d'un diplôme universitaire disciplinaire sans la nécessité d'aucune formation en éducation, il y a lieu de se demander si cette relative absence d'encadrement de la part des directions des établissements est à même de contribuer efficacement à l'insertion professionnelle des enseignants, surtout les débutants dont l'effectif représente un pourcentage non négligeable (37 %) par rapport à l'effectif total des enseignants ayant répondu à l'enquête par questionnaire, et à leur professionnalisation.

Au regard des résultats et des travaux recensés dans la littérature scientifique et malgré son importance cruciale (Angelle, 2002 ; Bouvier, 2017 ; Nault, 2003 ; Vogel, 2004 et Wood, 2005), l'accompagnement des enseignants débutants ne semble pas constituer une priorité pour les chefs d'établissement.

L'impact des dispositifs de communication

La Figure 3 présente les résultats cumulatifs pour l'ensemble des sujets en ordre décroissant quant aux cotes moyennes d'accord des sujets avec les divers items du questionnaire relatifs à l'impact des dispositifs de communication utilisés par la direction de l'établissement (sur une échelle variant de 0 à 2), tandis que le Tableau 5 présente les moyennes accordées à ces mêmes items et les écarts-types par établissement et le Tableau 6 les résultats de l'analyse de variance.

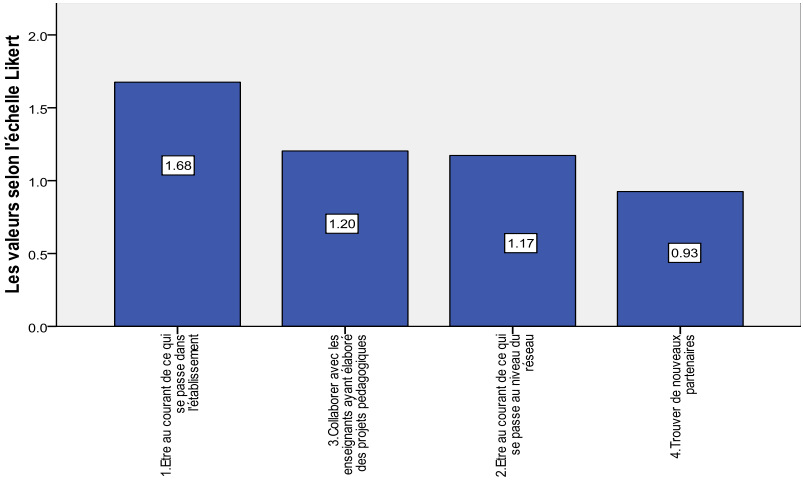

FIGURE 3. *Représentation graphique des cotes moyennes accordées par l'ensemble des sujets aux divers items relatifs à l'impact des dispositifs de communication*

Un examen rapide des résultats obtenus concernant l'impact des dispositifs de communication mis en place par les directions des établissements à l'intention des enseignants démontre que ceux-ci perçoivent comme avantage important de ces dispositifs d'être au courant de ce qui se passe dans l'établissement qui reçoit une cote de 1,68/2, les trois autres items de cette question recevant des cotes allant de 1,20/2 à 0,93/2.

L'analyse multivariée (MANOVA) de l'ensemble des variables concernant l'impact des dispositifs de communication en fonction du sexe des sujets, de l'établissement, et du champ disciplinaire (voir Tableau 6) montre qu'il existe une différence d'ensemble entre les cotes moyennes accordées par les sujets aux diverses variables (F = 19.79 ; dl = 4/99 ; p < ,001). En effet, tel que le démontre la Figure 3, ces moyennes varient entre 1,68 et 0,93 avec une cote moyenne générale de 1,24 et un écart-type de 0,31.

L'item qui reçoit la cote la plus élevée est celui relatif à l'impact des dispositifs de communication sur le fait de savoir ce qui se passe dans l'établissement (item 1), qui s'écarte de plus d'un écart-type au-dessus de la moyenne générale, alors que l'item qui reçoit la cote la moins élevée concerne l'impact des dispositifs de communication sur la capacité de trouver de nouveaux partenaires (item 4), qui se situe à un écart-type en deçà de la moyenne générale, les deux autres items se situant près de la moyenne générale.

Il est à noter que l'analyse des différences entre sujets montre que 3 des 4 items de cette question différencient les sujets à un degré élevé (F variant entre 17,95 et 73,16 ; p < ,001), alors qu'un item (N°2) différencie les sujets à un moindre degré (F = 5.43 ; p < ,04), et qu'un autre item (N°4) ne différencie pas les sujets entre eux (F = 3.25 ; n.s.). Cet item est relatif à l'impact des dispositifs de communication permettant de trouver de nouveaux partenaires, qui obtient les scores les plus bas pour l'ensemble des sujets.

TABLEAU 5. *Cotes moyennes, écarts-types et résultats de l'analyse de variance pour chacun des items relatifs à l'impact des dispositifs de communication, selon l'établissement*

Variables	Général	Établissement			F	Niveau de sig.
		A	B	C		
1. Etre au courant de ce qui se passe à l'intérieur de l'établissement	1,68 (0,58)	1,56 (0,68)	1,72 (0,46)	1,85 (0,36)	2,99	n.s.
2. Etre au courant de ce qui se passe au niveau du réseau.	1,17 (0,82)	1,12 (0,83)	1,39 (0,70)	1,15 (0,87)	0,76	n.s.
3. Collaborer avec les enseignants ayant élaboré des projets pédagogiques.	1,20 (0,78)	1,07 (0,83)	1,53 (0,51)	1,27 (0,76)	2,53	n.s.
4. Trouver de nouveaux partenaires	0,93 (0,82)	0,81 (0,77)	1,18 (0,88)	1 (0,87)	1,54	n.s.
Cote globale	1,25 (0,31)	1,14 (0,31)	1,46 (0,23)	1,32 (0,37)	1.52	n.s.

TABLEAU 6. *Résultats du test multivarié (MANOVA) des items relatifs à l'impact des dispositifs de communication*

Effets (Wilks' Lambda)	F	dl	Sig.
Variable	19,79	4/99	,000
Sexe	2,02	4/99	,097
Établissement	1,52	8/198	,153
Champ disciplinaire	2,99	4/99	,022

Par ailleurs, l'analyse multivariée (MANOVA) démontre qu'il n'existe pas de différences significatives quant au sexe des sujets ou à l'établissement alors que de telles différences existent quant aux champs disciplinaires ($F = 2{,}99$; $dl = 4/99$; $p < 0.03$). En effet, l'analyse univariée par item selon les champs disciplinaires montre que les différences significatives se situent au niveau des items 1 ($F = 3{,}32$; $dl = 4/74$; $p < {,}04$) et 4 ($F = 4{,}28$; $dl = 4/75$; $p < {,}01$) relatifs à être au courant de ce qui se passe dans l'établissement et trouver de nouveaux partenaires, où les sujets de SHS et philosophie se distinguent par les plus bas scores suivis par les sujets de maths et sciences.

Par ailleurs, un examen des cotes accordées par les sujets en fonction de leur ancienneté montre que les enseignants débutants sont ceux qui perçoivent le moins l'impact des dispositifs de communication sur la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement. En effet, ils accordent à cet item la cote (1,49/2) alors que les deux autres groupes lui accordent des cotes de (1,71/2) et (1,74/2) sans que cela atteigne les seuils habituels de signification.

Il apparaît donc que, selon les enseignants, les dispositifs de communication mis en place à leur intention par les directions des établissements favorisent de façon privilégiée la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement et accessoirement les autres fins auxquelles ils pourraient servir. Le niveau relativement élevé d'acquiescement obtenu à cet item par l'ensemble des répondants est cependant plus mitigé en ce qui concerne les enseignants débutants et ne rassure que modérément quant aux perspectives d'insertion harmonieuse et complète des enseignants débutants dans la vie de l'établissement auquel ils sont rattachés, alors que les autres dimensions de l'insertion professionnelle que le dispositif de communication pourrait favoriser semblent occuper un deuxième plan pour l'ensemble des établissements et des enseignants de ceux-ci. Ces résultats montrent bien que les dispositifs de communication ne semblent pas aller dans le sens des orientations de la littérature scientifique que nous avons présentée précédemment, en notant que la finalité de la communication est de mobiliser les enseignants débutants (Oudet, 2006) et les aider à développer leurs capacités réflexives (Woods, 2005).

CONCLUSION

Les résultats de cette étude démontrent qu'il n'existe pas, selon la perception des enseignants des trois établissements scolaires conventionnés par l'AEFE au Liban ayant participé à cette recherche, des dispositifs systématiques d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

En effet, si les activités réalisées dans le cadre de la formation initiale complémentaire sont appréciées parce qu'elles initient les nouvelles recrues au système scolaire français en vigueur dans ces établissements, celles-ci ne ciblent pas spécifiquement ces nouvelles recrues et il est légitime de se demander si les enseignants débutants bénéficient pleinement de ces activités.

D'autre part, le dispositif d'accompagnement des enseignants débutants est certes perçu comme favorisant la collaboration entre enseignants ; mais les enseignants débutants eux-mêmes perçoivent moins son utilité pour leur démarche individuelle et l'ancrage de celle-ci dans le système éducatif en vigueur.

Quant au suivi du travail des enseignants, il semble essentiellement centré sur le contrôle des cahiers de textes quel que soit le nombre d'années d'expérience des enseignants, alors qu'on pouvait s'attendre à ce que les autres modes de suivi de ce travail, i.e. visites de classe, feedback sur le cahier de textes et les visites de classe, valorisation du travail des enseignants et sanction du travail non fait, soient exercés plus fréquemment, surtout vis-à-vis des enseignants débutants, en vue de les aider à une insertion professionnelle harmonieuse et de contribuer à leur professionnalisation au niveau individuel.

Enfin, les dispositifs de communication mis en place par les directions des établissements semblent être particulièrement axés autour de la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement. Mais, même à ce niveau, les enseignants débutants perçoivent que ce dispositif les rejoint moins que ne l'affichent les enseignants d'expérience et chevronnés.

Ceci amène à croire que les politiques institutionnelles semblent centrées sur la dimension collective de l'insertion professionnelle des enseignants plutôt que sur l'accompagnement individualisé des enseignants inscrivant leur professionnalisation dans un continuum délibéré et cohérent d'étayage des compétences.

Vu l'hétérogénéité des profils des enseignants débutants et la spécificité de la formation initiale de ceux-ci au Liban, essentiellement centrée sur la discipline d'enseignement, il paraît opportun d'approfondir la réflexion sur ce sujet afin d'inscrire cet encadrement administratif dans le cadre d'un « management cognitif » favorisant un « développement cognitif durable » (Bouvier, 2011, p. 64) plus différencié et plus individualisé. Peut-être devrait on aussi concilier le rôle de la direction dans l'évaluation et l'accompagnement des enseignants débutants.

Ceci ne peut émaner qu'à travers un réel travail de réseau, coordonné par les chefs d'établissements et centré sur l'« attention obstinée aux conditions de possibilité de l'émergence des personnes » (Meirieu, 1991, p. 157).

RÉFÉRENCES

Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). 1994. *Circulaire du 11 octobre 1994 concernant Le Conseil d'établissement et le conseil d'école des établissements ayant passé convention avec l'AEFE ou en gestion directe* [Rapport N° 004660/AEFE]. Repéré à http://etranger.sgencfdt.free.fr/txt/94-004660_AEFE.pdf

Angelle, P. S. (2002, février). *T.O.S.S. it to the new teacher: The principal's role in the induction process*. Communication présentée au congrès annuel du Southwest Educational Research Association, Austin, TX.

Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation / Analyses, 40,* 141-178.

Baldacci, L. et Johnson, S. M. (2006). *Why new teachers leave...and why new teachers stay* [Rapport de recherche]. Repéré à http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.1860&rep=rep1&type=pdf

Beckers, J. (2005). L'amorce du développement professionnel des débutants : le rôle de la formation initiale. Dans J. Beckers (dir.), *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l 'interaction humaine* (p. 201-218). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bouchamma, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement et réformes.* Communication présentée à la 7è Biennale des sciences de l'éducation. Repéré à http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf

Bouvier, A. (2011). *Le management cognitif d'un établissement scolaire vers un pilotage intellectuel de l'action.* Lyon, France : CRDP.

Bouvier, A. (2017). *Pour le management pédagogique : un socle indispensable. Connaître – Éclairer – Évaluer – Agir*. Paris, France : Berger-Levrault.

Butler D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs, 3*(12), 55-74.

Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? *Recherche et formation*, *63*, 121-132.

Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et analyse du discours*, *2008*(1). Repéré à http://aad.revues.org/193

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(3), 497-514

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning.* Londres, Royaume-Uni : Palmer Press.

De Lièvre, B, J., De Stercke, G. et Temperman. (2011). *Le mentorat en enseignement : Quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire ?* Paris, France : Éditions Universitaires Européennes.

Devos, C. et Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 229-247). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education, 45* (1), 63-80.

Flament, C. (1965). Réseaux de communication et structures de groupe. Paris, France : Dunod.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris, France : ESF.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, *2003*(33), 329-352. Répéré à http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 1-20.

Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York, NY : Teachers College.

Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges, and experiments. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 1,*193-211.

Jorro, A. (2006, février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document

Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris, France : Hachette Éducation.

Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective* (2e éd.) Paris, France : Editions d'Organisation.

Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente, 153*(4), 12-19.

Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *1*(9), 91-103.

Lieberman, A. et Miller, L. (dir.) (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York, NY : Teachers College Press.

Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, *12*(2), 54-67.

Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? *Formation et profession, 13*(1), 43-48.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie.* Paris, France : ESF.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (1991). Circulaire N° 91-202 du 2 juillet [extraits]. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1990-1999/circulaire-n-91-202-du-02-juillet-1991-extraits.html

Mucchielli, P. (1971). *Communication et réseaux de communications : connaissance du problème.* Paris, France : ESF.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, *128*, 23-25.

Oudet, S.-F. (2006). *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*. Paris, France : L'Harmattan.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.

Philip, A. (1998). Réseaux d'établissements. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2e éd., p. 918-923). Paris, France : Nathan.

Salameh, G. (2009). Le droit et la professionnalisation du travail enseignant. Dans *Actes du colloque professionnalisation du travail enseignant au Liban* (p. 101-134). Repéré à http://search.shamaa.org/PDF/43244Fr/SalamehFr43262.pdf

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, QC : Logiques.

Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal, 41*(3), 681-714.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143-178.

Vogel, T. L. (2004). *An analysis of working conditions experimented by beginning teachers in an urban school district* (Thèse de doctorat inédite). Memphis University, Memphis, TN.

Wong, H. K., Britton, T. et Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan, 86*(5), 379-384. Repéré à http://www.newteacher.com/pdf/PDK_Article_Jan05.pdf

Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrator's roles in novice teacher induction. *American Secondary Education, 33*(2), 39-62.

Woycikowska, C. (2003). *S'occuper du travail des autres: le management dans l'établissement*. Paris, France : Hachette.

RANA CHALLAH est docteure en sciences de l'éducation de l'Université Lumière Lyon 2. Enseignante au Département des sciences de l'éducation à l'université de Limoges, elle est membre associé du laboratoire FrED (Francophonie, Education, Diversité) possédant un DEA (littérature anglaise) et un MA (Relations internationales – Gestion de projets internationaux). Elle est aussi membre du comité de lecture de la revue *Inter Pares* (Lyon 2) et de la revue *Innovations pédagogiques, nous partageons et vous ?* (Montréal), ainsi que membre de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation en France (AESCE), de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE) et de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). ranachallah@gmail.com

RAMZI SALAMÉ est docteur en psychologie de l'Université de Montréal. Il est professeur de psychologie et d'éducation à l'Université de Montréal et l'Université Laval pendant plus de 20 ans, ainsi que cadre supérieur de l'UNESCO dans le secteur de l'éducation pendant près de 15 ans. Il est aussi directeur de recherche à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth et consultant en éducation pour les pays arabes auprès de l'UNESCO et de la Banque Mondiale. ceo@madareq.com

RANA CHALLAH is a Doctor of philosophy in Educational sciences from the Université Lumière Lyon 2. Lecturer at the Department of education in Université de Limoges, she is associate researcher at the FrEd (Francophonie, Education, Diversity) laboratory. Possessing a DEA (English literature) and MA (International Relations – International project management), she is also a review committee member of two journals: *Inter Pares* and *Innovations pédagogiques, nous partageons et vous ?* as well as a member of AECSE, ADMEE, and ACFAS. ranachallah@gmail.com

RAMZI SALAMÉ is a Doctor of Psychology from Université de Montréal. He is professor of psychology and education at the Université de Montréal and Université Laval for more than 20 years as well as a senior executive at UNESCO in the education sector for nearly 15 years. He is also the director of research at the Université Saint-Joseph in Beirut, and a consultant in education for Arab countries for UNESCO and the World Bank. ceo@madareq.com