



HAL
open science

Rapports à la formation et niveaux d'engagement des enseignants dans leur développement professionnel: cas du Grand Lycée Franco-Libanais de Beyrouth

Pascale El Haber

► **To cite this version:**

Pascale El Haber. Rapports à la formation et niveaux d'engagement des enseignants dans leur développement professionnel: cas du Grand Lycée Franco-Libanais de Beyrouth. Education. 2023. dumas-04326263

HAL Id: dumas-04326263

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04326263>

Submitted on 6 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Paris – Est Créteil

Mémoire de Master

Mention MEEF - Pratiques et ingénierie de la formation
Parcours Formation de formateur et conseil en formation
pédagogique

Titre du mémoire

**Rapports à la formation et niveaux d'engagement des enseignants dans
leur développement professionnel (Cas du Grand Lycée Franco-
Libanais de Beyrouth)**

Par Mme Pascale El Haber

N° d'étudiante :

Sous la direction de : M. Michaël Huchette

Année 2022-2023

Résumé :

Repenser la formation continue des enseignants en l'inscrivant dans une démarche de développement professionnel est une nécessité actuellement. Quel regard portent les enseignants sur les différents modèles de formation proposés? Quels sont leurs motifs d'engagement en formation continue ? Quels liens établissent-ils entre la formation continue et leur développement professionnel ? Cette recherche exploratoire est une étude quantitative de cas qui vise à comprendre quels sont les rapports à la formation qui pourraient expliquer les différents niveaux d'engagement des enseignants d'un établissement français privé au Liban, dans leur développement professionnel.

Il s'agit d'une tentative visant à réfléchir et à proposer des pistes favorisant un meilleur engagement des enseignants en formation continue.

Mots-clés : Rapports à la formation, motifs d'engagement, profils d'engagement, développement professionnel, professionnalisation, enseignants du primaire, enseignants du secondaire.

A mes filles,

Séléna et Léticia

**A la fille que j'étais,
A la femme que je suis,
A mon âme sœur**

REMERCIEMENTS

Je n'aurais jamais pu réaliser ce travail de recherche sans le soutien d'un grand nombre de personnes qui ont cru en moi.

En premier lieu, je souhaite exprimer ma plus vive gratitude à M. Michaël Huchette, Enseignant-chercheur à l'université Paris-Est de Créteil, que je remercie énormément pour avoir dirigé, encadré, conseillé et orienté mes recherches en me faisant impliquer dans un travail de grande qualité, et tout en tirant partie de ma formation de scientifique et de mon expérience en éducation. Merci pour le soutien moral, pour la bienveillance, la disponibilité et le temps qu'il a consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche. Son exigence de rigueur et de clarté a représenté un aiguillon permanent et m'a grandement stimulée.

Je remercie vivement Mme Aude Seurrat de m'avoir honorée par sa participation au jury et qui a accepté de juger ce présent travail.

Je tiens à remercier aussi toutes les personnes qui ont contribué à mon travail et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et pour être toujours disponibles pour d'intenses et rationnelles discussions qui m'ont permis de mener à bien cette étude.

Je remercie chaleureusement tous mes collègues qui m'ont soutenue, de près ou de loin, avec qui j'ai partagé dans le cadre de ce mémoire des connaissances et des expériences dans la salle des professeurs, autour d'un café matinal, au cours d'un repas ou lors d'une discussion dans un forum réel ou virtuel. Je leur exprime ma profonde sympathie et leur souhaite le meilleur.

Cette recherche est également le fruit d'un support infini et d'une vision exceptionnelle de la part de M. Xavier Ferrand (Proviseur du GLFL), Mme Julie Higounet (responsable du pôle développement professionnel au réseau mlfmonde) et M. David Belhassen (directeur de l'école primaire au GLFL). Qu'ils reçoivent le témoignage de ma profonde reconnaissance et de mon amitié.

Finalement, je souhaite remercier mes deux filles, Séléna et Léticia ainsi que ma famille pour le soutien constant et inconditionnel et pour leurs encouragements répétés lors de ce parcours.

TABLE DES MATIERES

Table des matières	5
Table des figures et des tableaux	7
Liste des sigles et des acronymes	9
Table des annexes	10
I. La formation des personnels enseignants au GLFL : entre offre, demande et engagement	11
II. Le développement professionnel, un continuum de la formation parmi d'autres.....	14
II.1-Le sens polysémique du développement professionnel	14
II.2-Les perspectives du développement professionnel	14
II.2.1-La perspective développementale.....	14
II.2.2-La perspective professionnalisante	15
II.3-Les théories de référence du développement professionnel	17
II.3.1-Les théories centrées sur le sujet et son activité	17
II.3.2- Les théories centrées sur le collectif et son activité	18
II.4-Les indicateurs conceptuels du développement professionnel	22
II.4.1-Les savoirs professionnels construits par le sujet.....	22
II.4.2-Les savoirs construits par le collectif de professionnels	23
II.4.3-Les composantes identitaires	23
II.5-La formation continue, un levier du développement professionnel des Enseignants.....	24
III-Les motifs d'engagement en formation, un indicateur éminent du développement professionnel des enseignants.....	26
III.1-La définition de « l'engagement en formation »	26
III.2-L'entrée en formation, une étape indispensable mais insuffisante de l'engagement selon Carré, P.....	28
III.3-Les rapports à la formation selon Kaddouri, M.	30
IV-Problématisation et hypothèses.....	35
V-Méthodologie.....	38

V.1-Le GLFL, un macrosystème vivant et « up to date »	38
V.1.1-L'écosystème de formation continue au GLFL.....	38
V.1.2-Le comité de développement professionnel	45
V.1.3-La population d'étude	45
VI-Etude du terrain.....	46
VI.1-Objectifs opérationnels et techniques de recueil des données et de traitement.....	47
VI.2-Eléments de réalité et indicateurs.....	49
VII-Recueil des données et analyse.....	55
VII.1-Description de la population des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire.....	55
VII.1.1-Caractéristiques générales.....	55
VII.1.2-Parcours professionnel.....	57
VII.1.3-Rapports des enseignants à la formation continue et profils d'engagement.....	61
VII.2-Test de corrélation.....	69
VIII-Discussion et perspectives.....	72
VIII.1- Discussion.....	72
VIII.2- Limites et perspectives.....	75
IX-Conclusion.....	78
Bibliographies	79
Annexes.....	83

TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

- Figure 1. Les perspectives du développement professionnel
- Figure 2. Les théories de référence du développement professionnel
- Figure 3. L'engagement en formation selon Kaddouri, M. (2011)
- Figure 4. Définitions des motifs d'engagement selon Carré, P. (1998)
- Figure 5. Les motifs d'engagement selon Carré, P (1998)
- Figure 6. Les motifs d'engagement selon Kaddouri, M. (2011)
- Figure 7. L'écosystème de formation au GLFL
- Figure 8. Raisons empêchant la participation à des formations continues (en %)
- Figure 9. Méthodologie de l'étude du terrain
- Figure 10. Calcul des scores des éléments de réalité étudiés
- Figure 11. Âge des enfants à charge des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 12. Formations initiales des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire
- Figure 13. Niveaux des diplômes universitaires d'enseignement obtenus par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 14. Ancienneté dans l'enseignement des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 15. Ancienneté au GLFL des enseignants ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 16. Postes occupés par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 17. Changements de cycles d'enseignement durant les parcours professionnels des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 18. Passage entre les cycles d'enseignement au cours du parcours professionnel des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 19. Postes non enseignants occupés ou ayant été occupés par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en%)
- Figure 20. Domaines des postes occupés ou ayant été occupés par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 21. Postes scolaires non enseignants occupés ou ayant été occupés par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 22. Projections dans 5 ans des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 23. Modalités de formation convenables aux enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 24. Durées de formation convenables aux enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

- Figure 25. Formes de formation convenables aux enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 26. Participation des enseignants ayant répondu au questionnaire, au moins une fois, à des activités de formation continue au cours des trois dernières années (en %)
- Figure 27. Activités de formation des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire au cours des trois dernières années (en%)
- Figure 28. Programmes de formation des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire au cours des trois dernières années (en %)
- Figure 29. La formation continue au regard des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 30. Raisons limitant les inscriptions aux formations continues des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)
- Figure 31. Propositions d'amélioration de l'offre de formation continue (en %)
- Figure 32. Calcul des pourcentages des éléments de réalité étudiés
- Figure 33. Répartition des scores concernant le rapport de désengagement (n= 88, échelle des scores = entre 0 et 21)
- Figure 34. Matrice des coefficients de corrélation
- Figure 35. Variation du rapport de désengagement en fonction de l'ancienneté
- Figure 36. Variation du rapport de désengagement en fonction des tensions identitaires
- Figure 37. Variation du rapport de désengagement en fonction de l'évolution professionnelle

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
CDP	Comité de développement professionnel
CNN	Classes culturelles numériques
CSE	Conseil supérieur de l'éducation de Québec
COVID-19	Maladie à Coronavirus (Coronavirus disease)
DP	Développement professionnel
DPE	Développement professionnel des enseignants
DU	Diplôme universitaire
EEMCP2	Enseignants expatriés à mission de conseil pédagogique du second degré
EFE	Enseignement français à l'étranger
FIE	Formation initiale d'enseignant
GLFL	Grand lycée franco-libanais
IFR	Instituts régionaux de formation
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
MENJ	Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
MLF	Mission laïque française
MLFMONDE	Mission laïque française-réseau monde
PàP	Parcours du professeur à professionnaliser
PPP	Professionalisation et perfectionnement pédagogique
PRF	Programme Régional de Formation
RH	Ressources humaines
ZPO	Zone proche Orient

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Communauté éducative du GLFL.

Annexe 2 : Questionnaire lancé par le comité de développement professionnel du GLFL (2022) auprès du personnel de l'établissement.

Annexe 3 : Questionnaire et résultats bruts de l'enquête 2023 - Développement professionnel des enseignants du GLFL .

Annexe 4 : Calcul du score des indicateurs de l'élément « Rapport de désengagement à la formation »

Annexe 5 : Calcul du score des indicateurs de l'élément « Ancienneté »

Annexe 6 : Calcul du score des indicateurs de l'élément « Facteurs de tensions identitaires »

Annexe 7 : Calcul du score des indicateurs de l'élément « Evolution professionnelle »

Annexe 8 : Répartition des scores concernant l'ancienneté (n = 88, échelle des scores = entre 0 et 28)

Annexe 9 : Répartition des scores concernant les tensions identitaires (n = 88, échelle des scores = entre 0 et 35)

Annexe 10 : Répartition des scores concernant l'évolution professionnelle (n = 88, échelle des scores = entre 0 et 17)

I- LA FORMATION DES PERSONNELS ENSEIGNANTS AU GLFL : ENTRE OFFRE, DEMANDE ET ENGAGEMENT

Depuis plus de vingt ans, Dupriez (2003) évoque la nécessité de repenser la formation continue des enseignants en l'inscrivant dans une démarche de développement professionnel. Depuis, le développement professionnel fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation ainsi que de divers écrits scientifiques (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009). Il se trouve très présent dans les instances décisionnelles ou consultatives de formation initiale et continue (Brodeur, Deaudelin, et Bru, 2005). Ce concept de développement professionnel apparaît aussi dans le référentiel des compétences professionnelles du professorat et de l'éducation¹ française, compétence 14 : « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » comme dans le schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère français de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - 2022-2025², axe 4 : « Accompagner le développement professionnel de l'ensemble des agents et des collectifs de travail par la transformation des politiques RH et de formation ».

Afin de favoriser le développement professionnel de son personnel, principalement enseignant, et qui a des effets positifs de façon ultime, sur les apprentissages des élèves (Timperly, 2011), le Grand lycée Franco-libanais de Beyrouth (GLFL), l'établissement scolaire dans lequel j'exerce mon métier d'enseignement, s'est doté d'une stratégie visant l'excellence et la distinction des différents membres de sa communauté. Cette stratégie a évolué au cours du temps avec une offre de formation devenue de plus en plus diversifiée et riche.

Le GLFL est un établissement franco-libanais créé en 1909 par Pierre Deschamps, et situé à Beyrouth, la capitale du Liban. Il est un établissement homologué appartenant au réseau mondial de la Mission laïque française (mlfmonde) depuis 1909. Il fait partie

¹ Référentiel des compétences professionnelles du professorat et de l'éducation, NOR : MENE1315928A Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.MEN - DGESCO A3-3.

<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

² Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - 2022-2025², NOR : MENH2201155C-Circulaire du 11-2-2022-MENJS - DGRH F1 - DGESCO C1-2.

<https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm#:~:text=Le%20sch%C3%A9ma%20directeur%202022%2D2025,aussi%20d'indicateurs%20de%20suivi.>

du réseau des établissements de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE). Le GLFL compte actuellement près de 10 bâtiments et un centre sportif (Stade de Chayla) et accueille 2 606 élèves dont 525 français de la petite section à la terminale et 320 personnels au total, libanais et français (Juin 2022). Il est considéré comme l'un des établissements les plus prestigieux du Liban. Son enseignement respecte les valeurs, les objectifs et les méthodes des deux systèmes éducatifs dont la laïcité, la neutralité et la tolérance.

Fidèle à cet historique et à ce contexte, et compte tenu de son attention portée au développement professionnel comme processus basé sur une démarche d'apprentissage tout au long de la carrière (Brodeur, Deaudelin, et Bru, 2005) ainsi que sur une diversité des occasions d'apprentissage actif (Garet, Porter, Desimone, Birman et Suk Yoon, 2001), le GLFL propose à l'ensemble de son personnel un cadre de formation de grand calibre formé par trois voies facultatives (détaillées ultérieurement au cours de cette recherche) :

- Voie 1, basée uniquement sur des formations AEFE proposées par l'agence pour l'enseignement français à l'étranger.
- Voie 2, basée uniquement sur des formations mlfmonde proposées par le réseau mondial de la mission laïque française.
- Voie 3 ou voie mixte, basée sur la combinaison des formations proposées par les 2 voies précédentes.

Cet écosystème de formation continue est constamment enrichi par l'AEFE et la mlfmonde. Il est devenu assez élargi principalement suite à la crise sanitaire de la COVID-19 en offrant la possibilité par exemple de revoir, chacun à son rythme et à sa convenance, certaines formations en version audio-visuelle. Mais malgré la richesse de cette offre de formation, qui n'existe d'ailleurs que dans peu d'établissements de la zone Proche-Orient, l'effectif des enseignants du GLFL préinscrits en formation continue pour l'année scolaire 2022-2023 n'a pas dépassé les 143 pour un effectif total de 225 (Annexe 1) soit 63,5%, toutes voies de formation confondues. Ce qui répond partiellement aux objectifs du comité de développement professionnel présent depuis 2021 dans l'établissement, spécifiquement la cellule de formation dont je fais partie. En effet, un des

objectifs majeurs de ce comité est d'engager tous les enseignants dans les formations continues, au moins une formation par an afin de dynamiser leur développement professionnel. Il reste par conséquent 36,5% des enseignants toujours non-inscrits dans cet écosystème de formation et de développement.

Or, comment expliquer ce taux relativement élevé des enseignants non-inscrits dans les formations continues ? Quel regard portent-ils sur les différents modèles de formation proposés par l'établissement ? Quels sont leurs motifs d'engagement en formation continue ? Quels liens établissent-ils entre la formation continue et leur développement professionnel ?

Cette recherche est une tentative exploratoire visant à comprendre quels sont les rapports à la formation qui pourraient expliquer les différents niveaux d'engagement des enseignants du GLFL dans de leur développement professionnel. Il s'agit d'une tentative visant aussi à réfléchir et à proposer des pistes favorisant un changement positif et un engagement meilleur.

Afin d'apporter des éléments de réponse, je mènerai dans un premier temps, une recherche théorique sur la notion du développement professionnel des enseignants, sur le lien de ce dernier avec la formation continue, puis sur les différents profils d'enseignants et leurs motifs d'engagement en formation.

Dans un second temps, un travail empirique complètera ce travail que je présenterai par la suite en détail dans la seconde partie de notre mémoire. Ceci me permettra de clarifier les profils spécifiques des enseignants non engagés en formation et leurs caractéristiques, et de mieux comprendre leurs rapports à la formation au regard de leur développement professionnel. J'exposerai à l'issue de cette étape, les résultats obtenus afin de les analyser, les comparer et les confronter aux recherches et aux théories en rapport avec le sujet de ma recherche.

Je clôturerai mon étude en reconnaissant les limites de cette recherche et les exigences contraignantes qui l'ont accompagnée au cours de son élaboration avant d'en tirer les éventuelles conclusions et de proposer des perspectives pour l'avenir proche.

II-LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, UN CONTINUUM DE LA FORMATION PARMIS D'AUTRES

II.1- LE SENS POLYSEMIEQUE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

De nombreux auteurs s'intéressent au développement professionnel et en particulier à celui des enseignants (DPE). Depuis les années 1992, ce concept de DPE a fait l'objet de nombreuses études notamment par plusieurs chercheurs de différents centres de recherche en éducation. Ces dernières n'ont pas pu dégager jusqu'à présent une définition précise et une orientation unifiée du DPE. Selon Uwamariya et Ukamurera (2005), le DPE reste polysémique, il est exprimé différemment dans les écrits marquant une confusion entre son sens réel et les moyens par lesquels il se réalise. C'est le cas de Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) qui considèrent souvent le développement professionnel comme synonyme de « formation continue ».

II.2- LES PERSPECTIVES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le processus de développement professionnel peut être étudié à partir de deux perspectives : la perspective développementale et la perspective professionnalisante.

II.2.1-La perspective développementale

Selon la perspective développementale, le DPE répond à une vision linéaire, chronologique (Uwamariya et Ukamurera, 2005). Les savoirs et connaissances de l'individu progressent par stades successifs, dans lesquels les connaissances acquises sont plus complexes que dans le stade précédent impliquant des changements pluridimensionnels suite aux expériences propres de l'enseignant. Le DPE est ainsi « un processus de transformations individuelles et collectives de compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, cités par Uwamariya et Ukamurera, 2005).

Le développement professionnel, en général, correspond à un processus dynamique construit autour de 5 phases développementales (croissance de 0 à 14 ans, exploration de 15 à 25 ans, établissement de 26 à 45 ans, maintien de 46 à 60 ans et déclin à partir de 66

ans) (Super, 1953, cité par Uwamariya et Ukamurera, 2005) et propres aux besoins et démarches de chaque enseignant. Ces dernières forment un continuum dont les limites initiales et finales sont variables. Elles peuvent commencer bien avant la formation initiale (Nault,1999, Zeichner et Gore,1990, Vonk,1998, cités par Uwamariya et Ukamurera, 2005) on après (Huberman ,1989, Barone et al., 1996, cités par Uwamariya et Ukamurera, 2005). Ces stades ne se limitent pas à la carrière professionnelle mais peuvent s'étaler tout au long de la vie : l'évolution se fait tant sur le plan professionnel que personnel (Super, 1953, cité par Uwamariya et Ukamurera, 2005).

Désormais, cette perspective a le désavantage de minorer l'apport du contexte relationnel, professionnel et institutionnel selon Lefevre, Garcia et Namolovan (2009).

Or le développement professionnel est le produit d'une interdépendance entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation de l'institution. Selon Wittorski (2012), il est situé dans la vie de l'enseignant et se construit par le développement de son identité professionnelle et personnelle construite par soi et/ou par et grâce à autrui.

II.2.2-La perspective professionnalisante

Selon la perspective professionnalisante, le DPE est perçu comme un processus d'apprentissage actif qui permet de construire des savoirs dans le but d'améliorer son efficacité au travail (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009). L'acteur joue un rôle prépondérant dans cette acquisition de nouvelles ressources, de manière individuelle et/ou collective, que ce soit de manière consciente (formation initiale et continue) ou inconsciente (apprendre en faisant, expériences, pratiques). Cette professionnalisation repose sur l'autonomie de l'enseignant par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier. Le développement professionnel induit donc non seulement l'évolution des pratiques des acteurs mais aussi de leurs modes de pensée (Lebossé, 2014)³. Dans le champ de l'enseignement, le sens de la relation entre la pensée des enseignants et leur pratique ne fait pas l'unanimité. Pour certains, un changement de la pensée précède un changement de pratique. Pour d'autres, c'est la transformation de la pratique qui influence la pensée des enseignants. Ce qui nécessite un engagement

³ Lebossé, C. (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Conseil supérieur de l'éducation. Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>

progressif dans une démarche collaborative, coopérative et collective (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009).

En somme, la perspective développementale décrit le DPE comme processus évolutif linéaire basé sur des stades successifs de plus en plus complexes, et permettant les transformations des compétences individuelles et collectives dans un contexte professionnel. Elle suppose qu'un enseignant ayant pratiqué l'enseignement durant plusieurs années, est plus développé professionnellement qu'un débutant dans le métier. Il serait par la suite normal qu'un enseignant chevronné, surtout en fin de carrière, s'interroge sur la formation et l'intérêt du DP (formes, moyens, rendement...). Alors que selon la perspective professionnalisante, le DPE est un long processus actif et autonome d'apprentissage. Il est tridimensionnel (personnel, professionnel et institutionnel) et se construit de manière individuelle et/ou collective, consciente et/ou inconsciente permettant l'évolution des pratiques professionnelles des acteurs et de leurs modes de pensée. La comparaison entre ces deux perspectives (Figure 1) m'a poussée à poursuivre mon travail de recherche en me basant spécifiquement sur la perspective professionnalisante du DP.

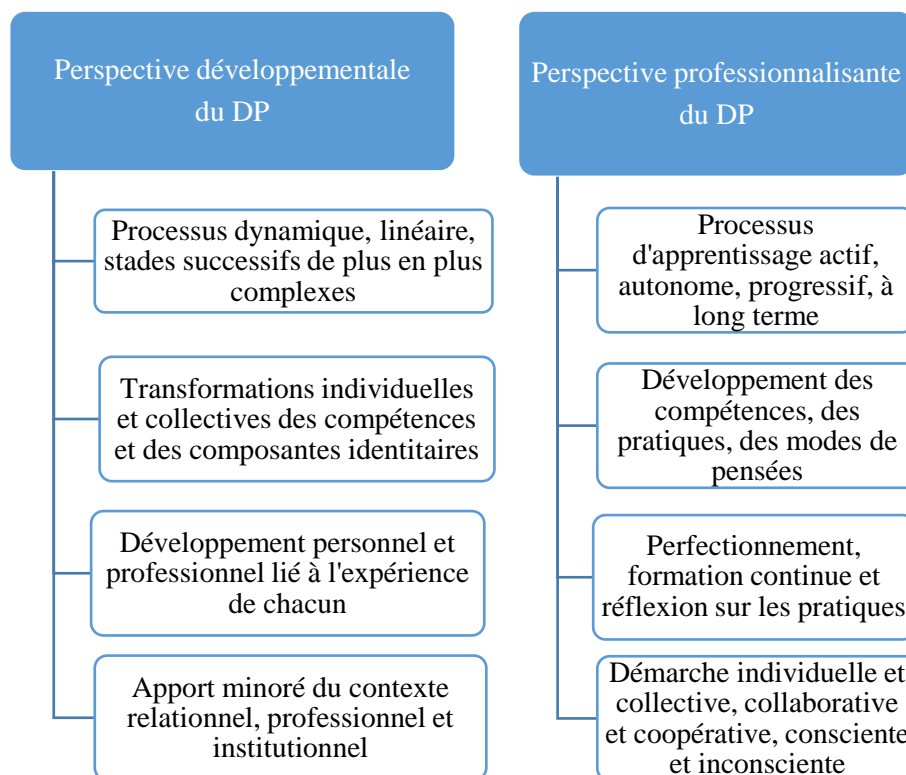


Figure 1 : Les perspectives du développement professionnel

En fait, cette perspective tient compte à la fois des démarches individuelle et collective liés à la formation continue afin de développer non seulement les compétences et les pratiques professionnelles mais aussi les modes de pensées. Ce qui me permettrait de mieux comprendre le processus d'apprentissage à la base du DPE ainsi que ses différentes dimensions et m'aiderait par la suite à être consciemment plus active, plus performante et plus professionnelle au sein du comité de DP du GLFL et plus précisément la cellule de formation à laquelle j'appartiens.

Cependant, quelle que soit la perspective choisie pour étudier le DP, ce dernier peut être également étudié au regard de différentes théories de référence dont les théories centrées sur l'apprenant lui-même, celles centrées sur le collectif de cet apprenant, les théories sociales et psychosociales, et les théories cognitives et socio-cognitives.

II.3-LES THEORIES DE REFERENCE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Selon Lefevre, Garcia et Namolovan (2009), le développement professionnel est lié à plusieurs théories : les théories centrées sur le sujet et son activité d'une part, et les théories centrées sur le collectif et son activité d'autre part.

II.3.1-Les théories centrées sur le sujet et son activité

Dans ces théories, le développement professionnel est analysé en se basant sur la dimension individuelle du sujet. Selon les théories cognitives, le sujet construit ses ressources et les mobilise en situation d'activité professionnelle qui constitue un facteur primordial dans ce développement (Piaget,1970, cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009). Les théories socio-cognitives expliquent le développement professionnel et personnel des individus à partir des médiations sociales et culturelles en précisant que le développement des fonctions psychologiques s'opère de l'extérieur vers l'intérieur (Marcel, 2005 et Vygotski, 1934, cités dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009). Selon les théories relatives au conflit sociocognitif, les situations de conflits sociocognitifs relatifs à des objets de travail particulier (situations d'échange entre acteurs par exemple) provoqueraient l'acquisition de nouvelles ressources cognitives et leur évolution chez les professionnels. Quant à Bandura (1976), il insiste sur le rôle important joué par l'observation active de comportements-modèles dans l'apprentissage des sujets (théorie de l'apprentissage social). Et que grâce au modelage, les professionnels seraient capables d'apprendre de nouveaux comportements par l'observation d'autrui et donc

construire de nouvelles connaissances. Il s'agit d'une sorte de transmission professionnelle. Les connaissances se construiraient aussi par la médiation sociale dans le cadre des interactions de tutelle, régulées par l'étayage permettant à l'apprenti de mener à bien une tâche qu'il n'aurait pas pu réaliser seul (Bruner, 1993 cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009). Selon les théories de la cognition, l'accent est mis sur les savoirs en action perçus et reperçus, conçus et reconçus) et reconfigurés, de façon dynamique, au cours des relations avec les différentes dimensions de l'environnement. La situation d'apprentissage devient une part essentielle de ce qui est appris (Grison, 2002, cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009) ainsi que de la réalisation des tâches professionnelles et de la construction des composantes identitaires. Finalement, la théorie de l'apprentissage situé insiste sur le fait qu'apprendre dans un contexte pertinent accessible, du monde réel, est plus efficace qu'apprendre des idées abstraites, totalement décontextualisées (Lave et Wenger, 1991, cités dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009).

II.3.2-Les théories centrées sur le collectif et son activité

Parmi ces théories, on distingue les théories de la cognition collective qui affirment que le collectif d'individus apprend en faisant, développe des ressources cognitives dans le cadre de ses pratiques d'échanges, de collaborations, de coordinations et leur participation à un collectif de travail. D'où l'intérêt de la construction et du partage d'un répertoire commun de ressources constituées principalement par des savoir-faire tacites et contextualisés (communauté de pratiques). D'après Lemke (1997, cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009) la participation à un collectif de travail induit le changement et le développement de l'identité-en-pratique. Alors que la théorie relative à l'apprentissage organisationnel se base sur l'idée que la création de connaissances organisationnelles est un processus en spirale débutant au niveau individuel et s'élevant au travers d'une communauté d'interactions (Nonaka et Takeuchi, 1997, cités dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009), la sociologie de l'action stratégique (Crozier et Friedberg, 1994, Bernoux, 1990, cités dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009) met en avant le fait que les acteurs essaient de maîtriser les zones d'incertitude qui sont pertinents pour le fonctionnement efficace de l'organisation dans le but de conserver voire d'augmenter leur marge de liberté. Dans cette optique, un professionnel expert, grâce à

son expérience et les compétences qu'il a pu développer, peut réduire cette zone d'incertitude, et gagner de l'autonomie dans ses décisions et actions. Ce qui pourrait être à l'origine de tensions si l'organisation ne prend pas compte de cela. Le développement professionnel peut être aussi étudié à partir des ressources morales de l'individu et de leur évolution (théorie de l'école des conventions) durant la trajectoire professionnelle de l'individu au sein d'une même organisation professionnelle dans un temps donné (Botlanski et Thévenot, 1991, cités dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009).

Quant aux théories de la sociologie psychologique, elles expliquent que le social peut être saisi à l'échelle de l'individu, en se centrant sur les variations intra-individuelles des comportements. Il tente d'identifier les dispositions psychologiques que les individus construisent durant leurs trajectoires socio-biographiques puis celles qu'ils mobilisent dans les différents champs d'action qu'ils sont amenés à traverser. Cependant, selon Kauffman (2004, cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009) le travail de composition identitaire que réalisent les acteurs pour donner du sens à ce qu'ils font et à ce qu'ils sont est le résultat de leurs dispositions acquises durant leurs socialisations passées et les ressources sociales disponibles au sein de leur environnement. D'où, l'intérêt d'un cadre professionnel social favorisant l'intégration et le sentiment d'appartenance pour un développement professionnel réussi.

Ainsi, plusieurs conceptions du DP sont décrites en se basant sur les différentes théories expliquées ci-dessus et présentées selon le schéma synoptique ci-après (Figure 2). Ces théories montrent bien des divergences spécifiant chacune d'entre elles mais aussi des points de convergence importants quant à la conception du DP. En fait, cette convergence permet d'en produire une conception globale. Le DP se base, par la suite, sur la construction et la mobilisation des ressources en activité professionnelle (savoirs, pratiques, outils, pensées, conventions morales...) et ce grâce à l'interaction dans des situations de conflits relatifs à des objets de travail (échanges, collaboration, coordination, coopération), à l'observation dans un contexte réel accessible et à des médiations sociales et culturelles.

Je m'appuierai, en conséquent, dans ce travail de recherche sur les théories centrées sur l'individu et son activité, principalement sur deux théories. Tout d'abord, la théorie de l'apprentissage situé afin de mieux étudier la relation entre le contexte réel et accessible de la formation et son impact sur les motifs d'engagement ou non des enseignants dans

les formations continues. Ensuite, la théorie socio-cognitive pour mieux comprendre la triple relation entre la formation continue, l'interaction avec l'autre dans le développement de la cognition et la dynamique du DP.

D'où, l'importance d'identifier par la suite des indicateurs sur lesquels se baser pour étudier ce DP. D'ailleurs, Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009) établissent une liste non exhaustive des indicateurs conceptuels du DP permettant à l'enseignant de se repérer, d'évoluer dans ses pratiques professionnelles et de maîtriser les situations nouvelles pouvant se présenter à lui.

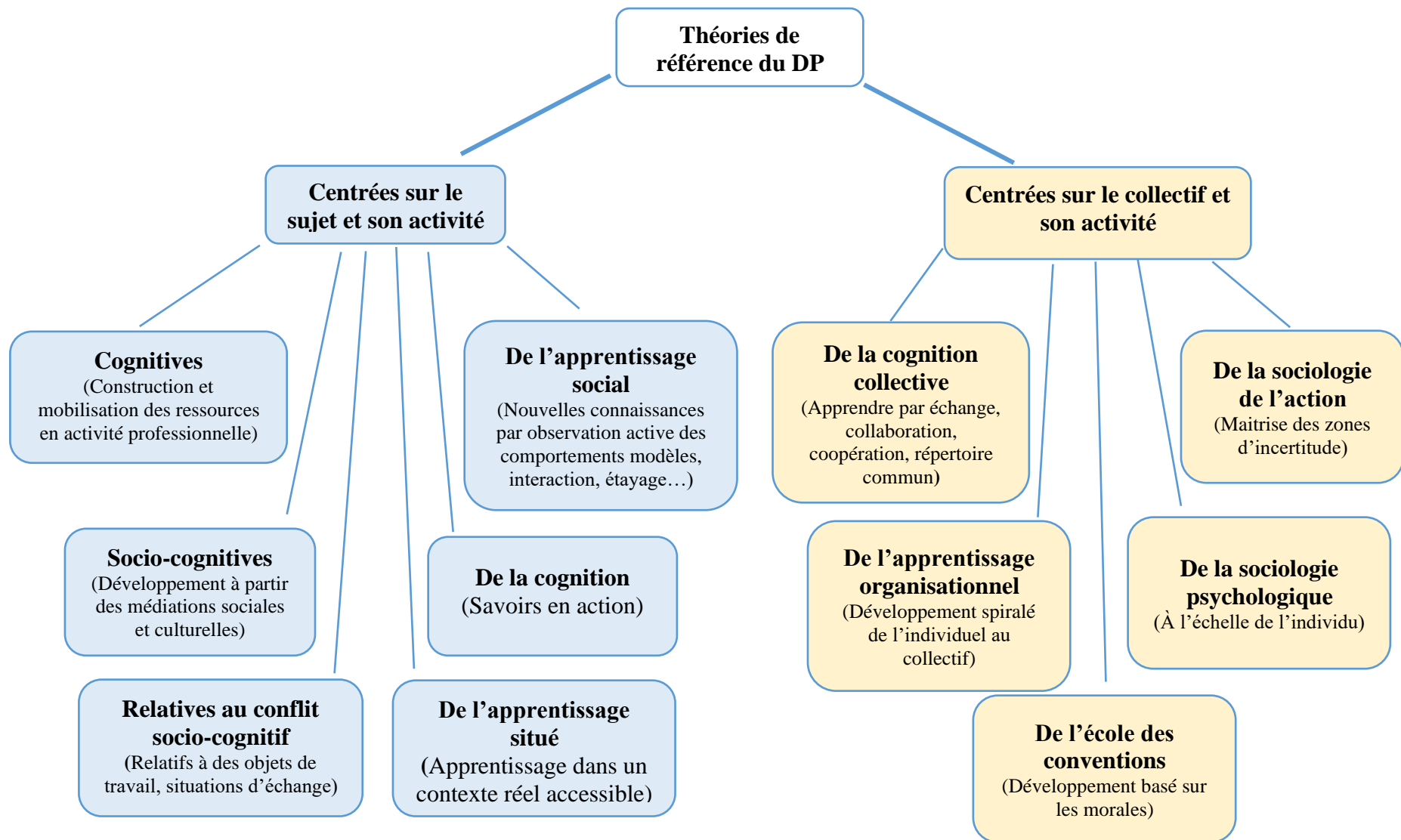


Figure 2 : Les théories de référence du développement professionnel

II.4-LES INDICATEURS CONCEPTUELS DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Selon Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009), les indicateurs conceptuels du DP sont des indices concrets liés au concept de DP et permettent en les étudiant de le caractériser de manière plus tangible. Ils se basent sur les savoirs professionnels construits par l'acteur seul ou collectivement au cours de son activité professionnelle ainsi que sur la dynamique identitaire.

II.4.1- Les savoirs professionnels construits par le sujet

Ces savoirs professionnels peuvent être caractérisés par plusieurs composantes relevant :

- des **représentations** construites et de leur organisation (objets professionnels et leurs relations) à partir des expériences et des connaissances du sujet, de l'activité et de la maîtrise des artefacts et outils (Samurçay & Rabardel, 2005, cités dans Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009).
- des **conceptualisations**, implicites ou explicites, liées à l'activité et construites ou mobilisées dans l'objectif de la réalisation d'une tâche.
- des **connaissances** associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils
- du **sentiment d'auto-efficacité, de la motivation et de l'estime de soi**. Le sentiment d'auto-efficacité a une influence positive sur les performances des individus (Bandura, 2006, cité dans Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). Il induit une motivation (intrinsèque ou extrinsèque) chez l'acteur. Ainsi le sentiment d'auto-efficacité peut être mobilisé comme un indicateur des ressources professionnelles construites par l'individu pour réaliser efficacement ses tâches au travail.
- de la capacité de **prévoyance**
- de la capacité de **l'autoanalyse**
- de la richesse de **l'auto-régulation**
- du **jugement** étant la capacité à traiter un ensemble d'informations aboutissant à la production d'inférences. Elle peut faire l'objet d'une analyse dans l'étude du développement professionnel selon 3 heuristiques proposées par Tversky et Kahneman (1974, cité dans Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009) : l'heuristique de représentativité, l'heuristique de disponibilité et l'heuristique d'ajustement et d'ancrage.

II.4.2- Les savoirs construits par le collectif de professionnels

Ces savoirs professionnels peuvent être caractérisés par plusieurs composantes relevant du social.

- Les **représentations sociales** qui peuvent être un indicateur pour identifier les savoirs construits et utilisés collectivement dans un cadre professionnel. Selon Moscovici (1990, cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009), « les représentations sont des formes de savoir naïfs, destinées à organiser les conduites et orienter les communications » et elles sont dites sociales car « les savoirs sont constitutifs de la spécificité des groupes sociaux qui les ont produits ». Ainsi 3 fonctions sont liées à ces représentations : la communication, la reconstruction du réel et la maîtrise de l'environnement.
- Les **conceptualisations** partagées et élaborées par le collectif, par des groupes de professionnels, et peuvent être mises en évidence par plusieurs indicateurs : les concepts pragmatiques, l'habitus, les compétences collectives (Pastré, 1999, cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009).
- Le **sentiment d'efficacité collectif** qui constitue le prolongement du sentiment d'auto-efficacité individuelle. On y distingue trois éléments principaux : une croyance partagée, capacité de coordination du groupe et la volonté des membres de mobiliser leurs ressources pour le groupe.

II.4.3-Les composantes identitaires

Les composantes identitaires permettent d'analyser le développement professionnel notamment l'identité professionnelle individuelle ou collective. La dimension subjective de l'identité professionnelle peut être distinguée par le système de valeurs des sujets (Boltanski et Thévenot, 1991, cités dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009), par l'intérêt stratégique et son enjeu individuel au sein d'un contexte organisationnel ainsi que ses différentes logiques d'action sociale (intégration, stratégique et subjectivation) (Dubet, 1994, cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009). Quant à la dimension collective de l'identité professionnelle, elle peut être indiquée par la culture et les normes professionnelles de la collectivité, les statuts et les fonctions, ainsi que le genre professionnel (Clot & Faita, 2000, cité dans Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009).

En conséquent, étudier le DPE implique l'étude des différents indicateurs relatifs aux savoirs professionnels construits par l'enseignant lui-même et aux savoirs construits par le collectif de professionnels enseignants ainsi qu'aux composantes identitaires de cet enseignant. Cette construction de savoirs ainsi évoquée marque un aspect variable et évolutif en fonction du temps qui peut être lié à l'apprentissage personnalisé, contextualisé et collectif assuré en général par une formation, quelles que soient ses caractéristiques. D'où, l'intérêt de s'attarder sur cette triple relation entre l'évolution des composantes identitaires et des savoirs professionnels construits par les enseignants, la formation continue de ces derniers et leur développement professionnel.

II.5. LA FORMATION CONTINUE, UN LEVIER DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Selon la perspective professionnalisante, le DPE est basé sur l'engagement actif des enseignants dans un processus dynamique et continu d'apprentissage qui peut être conscient (formation initiale et continue) ou inconscient (apprentissage en action). De plus, la formation enseignante continue semble être plus réussie lorsqu'elle intègre un contexte social riche en interactions. Les interactions mises en place et les éventuels conflits socio-cognitifs sont ainsi nécessaires à la formation elle-même et à son évaluation. D'où, il semble que la formation organisée intentionnellement et principalement continue, constitue un levier fondamental de ce développement professionnel des enseignants dans un contexte socio-cognitif.

D'ailleurs, au cours des dernières décennies, de nombreux pays comme le Canada se sont inscrits dans le courant de professionnalisation du métier de l'enseignement. Les différentes recherches et analyses faites par des organismes officiels spécialisés comme le conseil supérieur de l'éducation de Québec (CSE) ainsi que les rapports émergents soulignent l'importance de promouvoir le concept de ce développement professionnel en éducation à partir de la formation, entre autres, afin d'atteindre cette professionnalisation. Ils proposent de mener des politiques incitatives en faveur de la formation, de motiver les enseignants à se former continuellement tout au long de la vie, de rechercher les modalités de formation les plus adaptées aux objectifs et aux contextes, de faire appel à des ingénieurs de formation et d'organiser l'évaluation de la formation. Le rapport de l'inspection générale française précise bien qu'« Il convient d'engager les enseignants à

se former pour deux raisons principales : la réussite des élèves dont ils ont la charge, mais également leur propre épanouissement professionnel et personnel » (Tardy, S., Canvel, A. et Maestacci, V, 2019). L'enseignant a la responsabilité de s'engager dans une démarche de développement professionnel tout au long de sa vie active (Deschênes, 2017). Selon les attentes institutionnelles Il doit s'engager pleinement dans la formation continue. Cet engagement doit se faire sur plusieurs plans : l'investissement qui nécessite le temps et l'énergie ; l'implication active et la responsabilisation basée sur la prise en charge de la démarche, du contexte et des outils de l'apprentissage (Mandeville, L., cité par Deschênes, 2017).

Cependant, certaines études signalent un décrochage qui s'accroît entre des enseignants qui se forment beaucoup et d'autres qui se forment peu ou pas. Ils relèvent aussi une tension croissante entre un modèle de formation classique de type stage d'une ou de plusieurs journées en répétition et de nouveaux modèles en pleine évolution. De nombreuses recherches visant plusieurs dimensions de la formation (nouvelles modalités de formation continue, offres de formation, besoins et profils des enseignants) sont menées actuellement afin de comprendre cette divergence. Elles s'attachent à mieux cerner les rapports des enseignants à la formation ainsi que leurs motifs d'engagement et leurs niveaux différents. Et ce pour mieux comprendre et évaluer le développement professionnel des individus. Ce qui rejoint mes questionnements de départ concernant le regard que portent les enseignants du GLFL sur les différents modèles de formation proposés par l'établissement en collaboration avec la MLF et l'AEFE ainsi que sur leurs motifs d'engagement en formation continue.

III-LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION, UN INDICATEUR EMINENT DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

L'engagement en formation est un concept qui a été fort étudié au cours du temps. Plusieurs indices concrets liés au concept du DPE ou indicateurs ont été identifiés pour mieux expliquer et étudier cet engagement en formation. Ce dernier a été examiné selon plusieurs cadres théoriques dont le cadre de Carré (1998) et celui de Kaddouri (2011) et en relation étroite avec le concept de développement professionnel des enseignants.

III.1- LA DEFINITION DE L'« ENGAGEMENT EN FORMATION »

Selon Kaddouri (2011), « L'engagement en formation » est une expression qui explicite dans ces 3 termes des sens bien définis. La préposition « en » peut indiquer l'objet de l'engagement, son lieu ou espace, son axe temporel et son processus.

Le nom défini « engagement » exprime une valeur, une contrainte ou un amorçage. L'engagement comme valeur représente l'intellectuel engagé qui exprime l'acceptation politique de cet engagement en d'autres termes la conscience et le libre choix d'un formé mobilisé pour défendre une cause avec ses valeurs. Il exprime aussi l'acceptation psychologique représentant une implication d'un esprit conscient et de tout son organisme (Rogers, 1999, p.273, cité par Kaddouri, 2011). L'engagement une fois contracté peut constituer une obligation et par suite une contrainte malgré son caractère volontaire. Le formé est pris irréversiblement dans une situation où il est amené à établir des actes relationnels et où il est impossible de s'extraire sans perdre (position, statut, ressources) (Goffman, 1975, p.229, cité par Kaddouri, 2011). L'engagement signifie aussi un commencement, un amorçage. Cet engagement se construit dans le cadre de la formation elle-même (intention explicitée, objectif défini, rencontres...) et permettra au formé une prise de position et de décision.

Quant au complément « formation », il est un terme polysémique selon les fonctions qu'elle joue. Elle peut être considéré comme un aspect de socialisation et d'intégration ou même un travail volontaire sur soi poursuivi grâce à différents moyens (Ferry, 1983, p.29, cité par Kaddouri, 2011). La formation exprime une double intention : une intention

éducative qui est celle des décideurs et des concepteurs de la formation, et une intention personnelle du sujet qui décide de se former pour assurer son propre développement.

Toujours selon Kaddouri (2011), l'engagement en formation est une « implication active et volontaire, manifestée par une multitude d'actes de décision interactifs et complémentaires qui structurent et sont structurés par la conduite vis-à-vis de la formation, en vue de la réalisation d'un projet personnel ». Cet engagement s'exprime en fonction du temps par trois types de décision. La première relative à l'entrée dans le dispositif de formation, la deuxième relative à l'implication et l'appropriation des savoirs à partir de la formation et la troisième relative à l'élaboration d'un nouveau rapport de continuité ou de rupture avec la formation. Ces décisions sont étroitement liées au sens qu'attribue le formé à l'origine de leur déclenchement. Cet engagement en formation peut être illustré par le schéma bilan ci-dessous :

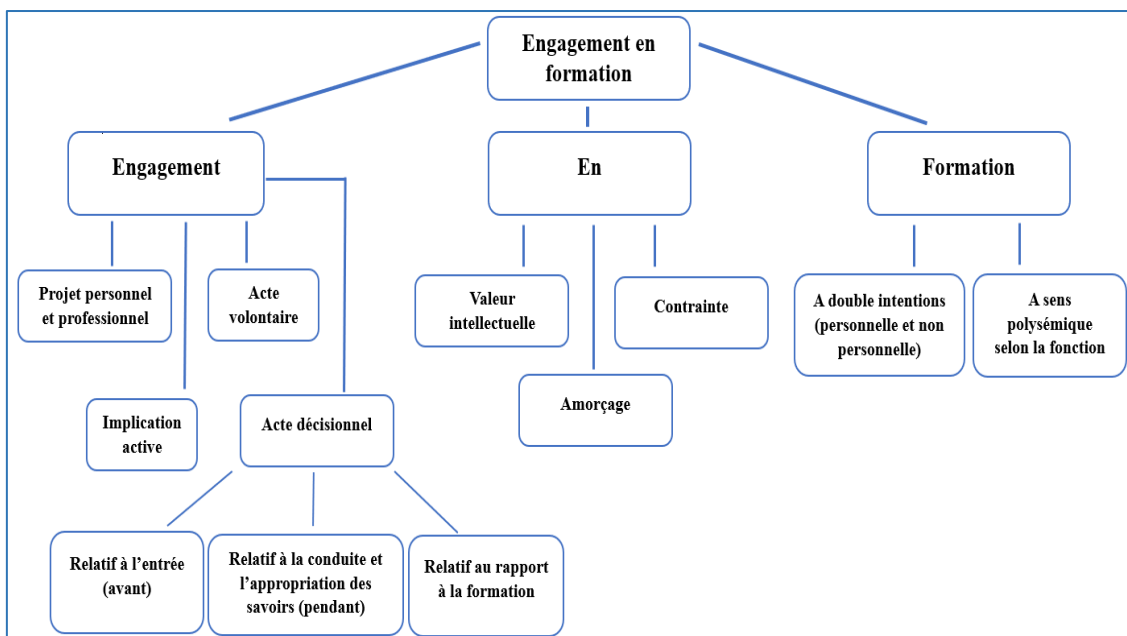


Figure 3. L'engagement en formation selon Kaddouri, M. (2011)

En conclusion, l'engagement en formation selon Kaddouri (2011), est un acte d'ensemble actif, volontaire basé sur une décision relative à un projet personnel et/ou professionnel et étroitement lié au sens variable donné à la formation suivie. Il commence par une entrée dans le dispositif de formation et se termine par une évolution du rapport à la formation au sens global. L'entrée en formation n'est par la suite qu'une première étape indispensable de l'engagement en formation. D'ailleurs, différencier l'« entrée » en

formation de l'« engagement » en formation est un temps qui a été aussi évoqué par Carré (1998) dans son étude sur les motifs d'engagement en formation.

II.2- L'ENTREE EN FORMATION, UNE ETAPE INDISPENSABLE MAIS NON SUFFISANTE DE L'ENGAGEMENT SELON CARRE, P.

Pour étudier l'engagement en formation, Carré a mené une série d'entretiens non directifs auprès de 61 adultes provenant de six terrains différents (établissements public et privés, association publique, institut universitaire, entreprise privée) au moment de leur engagement dans un processus de formation professionnelle. Il a bien distingué entre les motifs d'engagement en formation et les motifs d'entrée en formation. En fait, « l'ensemble des justificatifs des apprenants par rapport à des événements qui se produisent » comme la formation dans ce cas (Aubret et Demouge, 2007), constituent les motifs d'entrée en formation et ne signifient pas précisément les motifs d'engagement en formation que Carré étudie. D'ailleurs, Carré définit le motif d'engagement comme étant la double action d'entrée et l'implication dans un processus d'apprentissage (1998, 2001, cité par Vertongen, G. *et al.*, 2009). A partir de l'analyse de contenu de ces entretiens, il a pu décrire dix motifs d'engagement en formation (Figure 4).

Motifs d'engagement		
Intrinsèques	Epistémique	La formation est une source de plaisir, apprendre pour le plaisir d'apprendre. Le contenu de la formation est la source de la motivation
	Hédonique	La formation a pour but l'ambiance de la formation elle-même
	Socio-affectif	La formation a pour but de communiquer et d'échanger avec autrui, de bénéficier des relations sociales
Extrinsèques	Dérivatif	La formation a pour but d'éviter des situations ou des activités désagréables (mauvaise ambiance au travail, problèmes personnels...)
	Economique	La formation a pour but d'obtenir des avantages économiques
	Identitaire	La formation est une source de reconnaissance et de l'image de soi (préservé une image sociale de soi positive, ou mettre à distance une image sociale négative)
	Opérationnel professionnel	La formation a pour but l'acquisition et le développement des compétences professionnelles
	Opérationnel personnel	La formation a pour but l'acquisition et le développement des compétences personnelles
	Prescrit	La formation est une obligation une injonction d'autrui de manière explicite ou implicite
	Vocationnel	La formation a pour but l'acquisition des compétences dans une vision de gestion ou d'orientation professionnelle

Figure 4. Définitions des motifs d'engagement selon Carré, P. (1998)

Il a ensuite utilisé ces dix motifs pour construire un modèle théorique (Figure 5) de l'engagement en formation. Ce modèle est présenté en deux axes orthogonaux : un axe motivationnel opposant l'orientation intrinsèque à l'orientation extrinsèque et un axe orienté vers le but de la formation (but d'apprentissage ou but de participation). L'axe horizontal établit une répartition entre les motifs d'engagement qui trouvent leur satisfaction dans le fait d'être en formation elle-même (c-à-d l'activité de formation est le résultat attendu, motifs intrinsèques) et ceux qui la trouvent en dehors de la formation (c-à-d l'activité de formation a pour but d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs, motifs extrinsèques). L'axe vertical établit une seconde répartition des motifs d'engagement en formation, entre ceux qui visent l'apprentissage d'un savoir à partir du contenu de la formation et ceux qui visent la présence et la participation à la formation indépendamment des savoirs éventuellement acquis. La combinaison de ces deux axes permet la répartition de ces dix motifs d'engagement dans 4 quadrants spécifiques. Les motifs d'engagement en formation de chaque personne seront par la suite inscrits et validés dans le modèle de Carré (Figure 5).

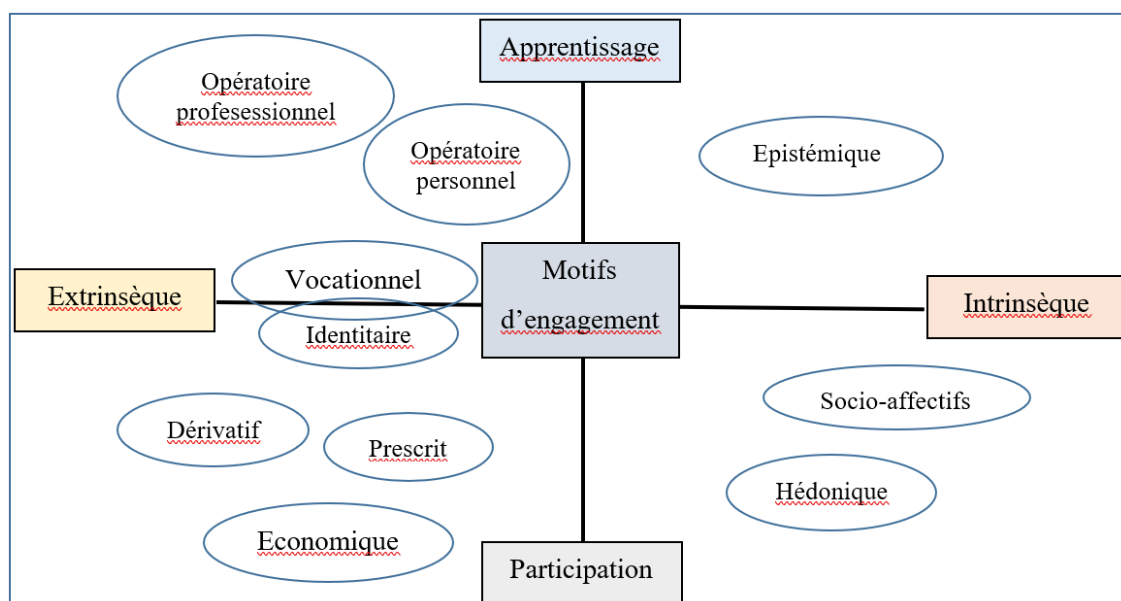


Figure 5 : Les motifs d'engagement selon Carré, P. (1998)

De plus, Carré montre que les adultes interviewés lors de son travail de recherche, rapportent presque toujours plusieurs motifs d'engagement en formation à la fois (motifs pluriels). Ces motifs s'avèrent relatifs à un certain projet de formation et sont aussi évolutifs (motifs contingents). Ils constituent « un instantané du rapport entretenu par un sujet avec une formation spécifique à un moment donné de son histoire » (Carré, 2001,

cité par Joseph, M., Mailhot, J., 2018). Par exemple, un adulte peut avoir, pour une même formation faite à des moments différents de sa vie des motifs différents : étant nouveau et peu expérimenté en enseignement, le motif d'engagement peut être au début opérationnel pour acquérir de nouvelles compétences professionnelles, mais plus tard après une vingtaine d'année dans l'enseignement, le motif d'engagement dans la même formation peut être vocationnel.

Ces 10 motifs d'engagement en formation ainsi décrits par Carré semblent exprimer une autre relation à la formation que juste le « pourquoi » s'engager en formation, et dans quels buts. En fait, un motif d'engagement peut sous-entendre aussi la façon ou la forme que peut avoir cet engagement. Cette nouvelle relation a été développée par Kaddouri (2011) dans son travail de recherche sur les « rapports » à la formation.

III.3-LES RAPPORTS A LA FORMATION SELON KADDOURI, M.

Selon Kaddouri (2011), une personne peut développer dans le temps et l'espace et en fonction de sa dynamique identitaire, un ou plusieurs rapports à la formation de façon indépendante ou combinée. En fait, le travail mené par Kaddouri auprès de différentes populations (inspecteurs, salariés du privé, professionnels ayant repris des études universitaires...) lui a permis d'identifier des formes d'engagement considérées comme types de rapport à la formation. Il en identifie six au total.

a- Rapport de « non place »

La personne ne voit pas d'utilité personnelle de la formation. Malgré les changements survenus, technico-organisationnels par exemple, l'écart entre les compétences actuelles et celles requises n'est pas visible et/ou ressenti. La participation à la formation est possible si elle est demandée par la hiérarchie. L'acteur dans ce cas met en place des stratégies de types relationnels vis-à-vis de sa direction (loyalisme, manifestations d'intérêts pour l'établissement ...).

b- Rapport d'engagement

Ce rapport peut être de type substitutif ou de type combiné. Pour le type substitutif, la formation est exclusivement une stratégie pour résoudre des tensions identitaires. C'est le cas des enseignants porteurs d'un projet de changement personnel et qui ont élaboré un projet de formation préalablement à leur engagement en formation.

Alors que le type combiné considère la formation comme une des composantes de cette stratégie et va de pair avec les autres.

c- Rapport de désengagement

Il est dû à des tensions intra ou intersubjectives lorsque le soi professionnel et le soi de stagiaire en formation sont incompatibles. L'abandon, volontaire ou imposé, de la formation déjà commencée est une stratégie de préservation du soi professionnel. On peut parler aussi de désengagement affectif ou encore de désengagement collectif et conflictuel durant la formation. Kaddouri (2011) montre l'étroite relation entre les stratégies résolutoires des tensions identitaires et le sens de l'engagement en formation. Ces tensions identitaires sont considérées comme source de rupture d'un équilibre donné comme possibilité d'action pour son rétablissement. En fait, les tensions intra ou intersubjectives, concrétisent un tiraillement entre des conflits d'engagements incompatibles voire impossibles et un besoin de positionnement. Certaines de ces tensions sont structurelles touchant les fondements de l'identité et nécessitent des changements douloureux et des ruptures pour les résoudre. D'autres sont, en revanche, conjoncturelles qui nécessitent des aménagements identitaires touchant indirectement les fondements de l'identité. D'autres, enfin, sont tolérées et passent parfois inaperçues ; elles sont dites latentes vu qu'elles dépendent en grande partie du niveau de capacité d'une personne à les confronter. L'engagement résulte ainsi du rôle que l'enseignant lui accorde ou non au sein de ses stratégies de résolution de ses tensions.

d- Rapport de contingence

Ce type de rapport est généralement présent chez les personnes fragiles ayant une précarité professionnelle et sociale et qui cherchent à la quitter par la formation. Cette dernière est un moyen pour renforcer leur identité professionnelle et un espace pour tisser des relations socio-professionnelles et concevoir des stratégies d'insertion professionnelle.

e- Rapport d'hostilité

La formation est considérée comme un réel obstacle à contourner vu qu'il génère de nouvelles tensions identitaires. Ce rapport est souvent présent lorsque le projet pour soi et le projet pour autrui sont très divergents voire incompatibles.

f- Rapport à construire

Le rapport à la formation est construit au cours de la formation elle-même.

L'enseignant considère la formation comme utile mais sans savoir exactement en quoi. Ce n'est qu'en cours de formation ou en fin qu'il éclaircie ses objectifs de l'engagement en formation et élabore son projet de formation. Ce rapport peut être effectué de manière différée. En d'autres termes des changements de contextes socio-professionnels peuvent pousser certains enseignants à reconsidérer leurs positions antérieures par rapport à la formation et ses apprentissages, et élaborer par la suite un nouveau projet plus engageant par exemple.

Certains concepts évoqués aussi par Kaddouri (2011) sont apparentés aux rapports à la formation et aux motifs d'engagement en formation, ils sont considérés comme des soubassements des buts (Deci et Ryan, 2000, cités par Vertongen, G. *et al.*, 2009). Ces buts sont classés selon une première typologie en quatre catégories : recherche de la sécurité, recherche de la croissance personnelle, recherche de l'harmonie interpersonnelle et recherche de l'harmonie de tranquillité (Wicker *et al.*, cités par Vertongen, G., *et al.*, 2009) ; et selon une 2^{ème} typologie en deux catégories : buts intrapersonnels et buts relatifs aux interactions avec l'environnement (Ford, 1992, cité par Vertongen, G., *et al.*, 2009). D'autres concepts, relient le motif d'engagement au profil motivationnel du sujet et à ses valeurs repérées dans les formations. Selon Bourgeois *et al.* (2009), le motif d'engagement peut être expliqué par la théorie de l'expectancy-value. Cette dernière discute l'engagement à aspect conditionné, d'une part, par la valeur du but à atteindre et d'autre part par les chances de réussite que le sujet croit avoir.

Les rapports à la formation ainsi décrits par Kaddouri expliquent non seulement le « pourquoi » s'engager en formation mais aussi le « comment » et « à partir de quoi » surtout lorsqu'il considère la motivation comme facteur à l'origine d'un engagement à partir duquel un sujet cherche à retrouver un certain équilibre personnel avec le milieu environnement. Ces rapports à la formation de Kaddouri peuvent ainsi être résumés par la Figure 6.

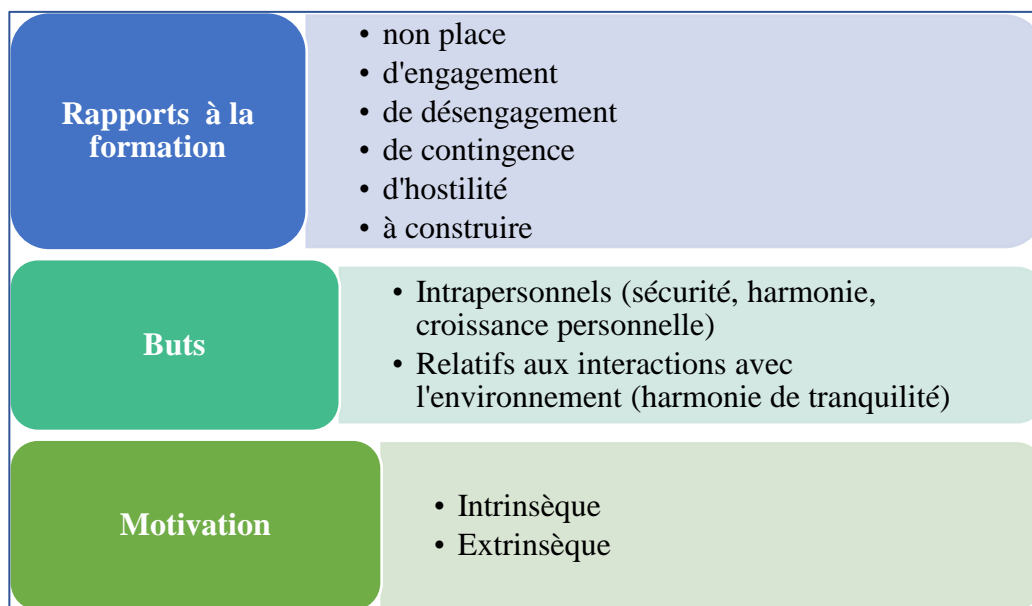


Figure 6. Les motifs d'engagement selon Kaddouri, M. (2011)

Il serait intéressant, par la suite, d'étudier les profils des enseignants au regard de ces rapports d'engagement en formation et des motifs correspondants. Ainsi, en reliant les deux modèles théoriques de Carré et de Kaddouri qui semblent être complémentaires, un nouveau cadre à typologie propre peut être mis en place pour identifier différents profils d'engagement. Ce nouveau cadre comporte 7 profils théoriques que j'ai construits pour mon étude avec une terminologie spécifique. Il propose de décrire des profils des enseignants en reliant d'une part leurs motifs d'engagement à la formation et d'autre part leurs rapports à la formation tout en mettant en valeur l'inscription à la formation comme facteur influençant l'engagement. Les sept profils théoriques sont les suivants:

- **Profil allègre** : Ce profil décrit un engagement très superficiel en formation qui constitue dans ce cas une occasion pour changer d'ambiance et briser la routine professionnelle. Le sujet inscrit en formation cherche un contenu motivant, plaisant pas nécessairement en lien avec son parcours professionnel. L'inscription est alors étroitement lié au contenu de la formation.

- **Profil asservi** : Dans ce cas, les sujets s'inscrivent dans des formations par obligation externe ou interne, l'inscription est ainsi forcée. Ce qui explique par la suite un engagement très relatif.
- **Profil hostile** : Ce profil caractérise les sujets qui ne s'inscrivent pas à des formations quelles que soient les conditions. La formation constitue pour eux un obstacle, une contrainte de temps et d'intérêt.
- **Profil médiateur** : ce profil caractérise les sujets qui considèrent la formation comme un contexte favorisant la résolution des conflits et la facilitation des accords et des négociations. L'inscription à la formation constitue pour eux un moyen pour pouvoir s'engager après dans une formation leur permettant éventuellement de réduire les tensions identitaires.
- **Profil rationnel** : ce profil considère la formation comme une occasion leur permettant de développer les ressources et les compétences personnelles et professionnelles. L'inscription à la formation est dans ce cas consciente et l'engagement est approfondi.
- **Profil social** : Ce profil considère la formation comme un lieu de socialisation. L'inscription à la formation est une réponse à un besoin d'ordre social puisque l'utilité recherchée est la communication et les échanges ainsi que les relations sociales. D'où l'engagement en formation est fonction de la richesse de la dimension sociale qui domine dans ce cas la dimension cognitive.
- **Profil stratège** : Ce profil considère la formation comme une étape importante d'une stratégie dont la mise en place permettra un meilleur développement professionnel. Ce développement peut atteindre l'identité professionnelle, l'image de soi, la gestion de carrière, le rendement économique voire l'orientation professionnelle. L'inscription en formation est un acte bien calculé et planifié. Elle est liée aux éventuelles opportunités que peut assurer la formation qui est considérée dans ce cas comme un tremplin vers une étape ultérieure, si toutes les conditions restent bien favorables.

IV-PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES

Suite à l'approfondissement du cadre théorique, il s'est avéré que toutes les recherches menées autour de l'engagement en formation et du développement professionnel des enseignants se sont basées sur les enseignants engagés en formation ainsi qu'à leurs motifs et rapports à la formation. Aucune recherche, dans le cadre de mes lectures, n'a été menée sur les enseignants non-inscrits en formation. Il sera alors intéressant d'étudier les rapports à la formation de ces enseignants et leurs motifs d'engagement afin d'identifier par la suite leurs profils d'engagement. Par conséquent, le questionnaire de départ peut être affiné par la problématique suivante :

Quels rapports à la formation pourraient expliquer le pourcentage relativement élevé des enseignants du Grand Lycée Franco-Libanais de Beyrouth non-inscrits en formation au cours de leur développement professionnel ?

Pour y répondre, plusieurs hypothèses peuvent être formulées dont :

H1 : Les phases de l'évolution dans l'enseignement pourraient expliquer le rapport de désengagement à la formation chez les enseignants du GLFL.

On suppose que les enseignants chevronnés et/ou âgés ont un profil hostile d'engagement. Ils ne trouvent plus un intérêt dans les formations continues et supposent qu'ils ont assez d'expérience pour s'adapter aux nouveautés. Il suffit de se concerter avec les collègues à l'école pour en prendre connaissance et discuter d'une pratique commune dans les meilleurs cas. De plus, ils ne voient plus de rentabilité à ces formations vu qu'ils quitteront l'enseignement dans peu de temps, leur retour habituel se résume par la question commune « à quoi sert maintenant » ?

H2 : Les tensions identitaires pourraient expliquer le rapport de désengagement à la formation chez les enseignants du GLFL.

Parfois, l'établissement scolaire valide l'inscription d'un enseignant et pas d'un autre malgré que tous les deux sont préinscrits dans la même formation. Il peut aussi

valider l'inscription d'un enseignant dans une formation non prioritaire pour lui. Ceci peut être expliqué par le projet de soi que construit l'établissement pour autrui avec des motifs divers (enseignant non cadré, beaucoup d'heures à remplacer en cas d'absence pour formation, enseignant inscrit à beaucoup de formations, affinité personnelle ...). Alors que selon Kaddouri (2011), se former est un projet de soi pour soi, pour acquérir des compétences et pour un projet identitaire. La non-cohérence de ces deux projets, jugée ainsi par l'enseignant, exercerait une influence sur son rapport ultérieur à la formation. On suppose alors que les tensions identitaires qui peuvent émerger dans des cas pareils pourraient expliquer le profil hostile d'engagement en formation chez un enseignant. De plus, un enseignant à profil médiateur ou rationnel ayant subi de telles tensions identitaires peut évoluer au cours du temps vers un profil hostile d'engagement en formation.

H3 : L'évolution professionnelle au sein de l'établissement pourraient expliquer le rapport de désengagement à la formation chez les enseignants du GLFL.

On suppose que le champ restreint d'évolution professionnelle au sein d'un établissement scolaire pourrait constituer un argument pour justifier le désengagement à la formation chez les enseignants non-inscrits en formation surtout les enseignants libanais cadrés⁴ et ceux qui enseignent déjà depuis un certain temps les classes finales dans leur cycle d'enseignement. Les opportunités réduites d'évolution professionnelles généralement offertes par les formations pourraient constituer un obstacle pour les enseignants à profil stratège. Par exemple, au GLFL, la coordination est normalement assurée par les cadres français (maitre formateur, EEMCP2, résident, enseignant binational). Les enseignants libanais, quant à eux, ils ne sont pas généralement les coordonnateurs de discipline sauf en cas de besoin ou si le coordonnateur français cède sa mission de coordination pour des raisons diverses (actuellement, les EEMCP2 français n'ont plus l'obligation de la coordonner leurs équipes dans l'établissement scolaire où ils

⁴ Personnel cadré dans un établissement signifie un personnel qui assure un temps complet de travail dans l'établissement selon les lois libanaises. Par exemple, un enseignant cadré dans le cycle secondaire doit assurer 20h d'enseignement par semaine devant élèves alors qu'un enseignant cadré collège doit en assurer 24h/semaine devant élèves.

enseignement). De plus, le passage d'un cycle d'enseignement à un autre, pour les enseignants qui le souhaitent est difficile surtout entre le primaire et le collège, mais plus fréquent entre le collège et le lycée. A préciser aussi que les places disponibles liées au nombre de classes et aux heures par discipline au lycée pourraient constituer une contrainte à ce passage.

D'autre part, l'évolution du salaire de base des enseignants libanais est uniquement reliée à leurs années d'enseignement sans prendre en compte leurs compétences et leur professionnalisme et ce selon une grille officielle nationale. De même, les enseignants du GLFL ne bénéficient plus des privilèges MLF qu'ils avaient avant 2019 comme les salaires supplémentaires selon leur ancienneté. A titre d'exemple, avant 2019, un enseignant ayant 20 ans d'expérience dans l'enseignement touchait 12 salaires plus 2 salaires supplémentaires donc au total 14 salaires par an. Alors qu'actuellement il ne touche plus que 12 salaires par an quelle que soit son ancienneté.

Par la suite, ce travail de recherche se donne pour objectifs de recenser :

- les rapports des enseignants du GLFL (inscrits et non-inscrits en formation continue) aux différentes modalités de la formation et par suite leurs profils d'engagement en formation.
- les phases de développement professionnel des enseignants du GLFL (inscrits et non-inscrits en formation continue) supposées être un facteur influençant le rapport à la formation.

V-METHODOLOGIE

En dépit des travaux réalisés sur les motifs d'engagement des enseignants en formation, la question spécifique de leur désengagement et son incidence sur leur développement professionnel n'a pas été beaucoup explorée. L'accent est généralement mis sur les rapports positifs à la formation ainsi que les motifs d'engagement et leur impact sur le DP. Ce qui explique le caractère exploratoire de cette recherche dont la visée est d'éclairer un champ peu discuté théoriquement et empiriquement surtout dans les établissements scolaires du secteur privé.

Cette recherche exploratoire est menée avec une approche constructiviste. Je cherche à explorer cette réalité au sein d'un établissement français de l'étranger du secteur privé, établissement AEFÉ et appartenant au réseau de MLF, le Grand lycée Franco-Libanais (GLFL). La perspective théorique utilisée dans cette recherche est socioconstructiviste car elle s'effectue dans un cadre social où l'interaction avec les différents acteurs permettrait d'agir sur leurs rapports à la formation et par suite sur leur développement personnel et professionnel. Cette recherche se base sur une démarche à aspect quantitatif dominant.

Je commence tout d'abord par la description de l'écosystème (GLFL) auquel appartient ma population d'étude (la communauté enseignante du GLFL).

V.1- LE GLFL, UN MACROSYSTEME VIVANT ET « UP TO DATE »

Le contexte empirique de notre recherche portera sur l'offre de formation proposée par le GLFL d'une part, et sur le personnel enseignant de l'établissement d'autre part.

V.1.1-L'écosystème de formation continue au GLFL

Le GLFL propose à son personnel enseignant un écosystème de formation très riche comportant des formations MLF et des formations AEFÉ dont le catalogue est communiqué à la fin de chaque année scolaire et ce depuis plusieurs années. Les enseignants peuvent accéder à partir de cette voie à des stages relevant de problématiques classiques, nouvelles et d'autres liées au contexte régional.

D'une part, les formations AEFÉ visent la professionnalisation du métier, l'enrichissement des pratiques et l'innovation. Elles peuvent avoir des périmètres variés (intra-établissement, zone géographique, interzone...), des modalités diverses (présentiel, hybride, synchrone et asynchrone) et disposant d'un suivi individualisé des parcours de formation réalisés. Certaines actions de formation sont proposées par les services centraux de l'AEFE (formation siège) aux personnels d'encadrement et aux enseignants-formateurs du réseau, afin de leur faire bénéficier de l'expertise des personnels du siège et afin de garantir des compétences communes. Les autres actions de formation sont intégrées aux plans régionaux de formation élaborés par les instituts régionaux de formation (IRF) de chaque zone de mutualisation (il existe 16 zones au total)⁵. En amont, les cellules de formation des établissements (si elles existent) recensent les demandes des personnels et les besoins des différents établissements appartenant au réseau AEFÉ. En fin de chaque année scolaire, les coordonnateurs de discipline se réunissent avec leurs équipes pour soulever les besoins personnels de formation et proposer des thématiques de formation pour l'année suivante. Les EEMCP2 (enseignants expatriés à mission de conseil pédagogique) de la zone se réunissent après pour analyser les besoins communs et concevoir un plan de formation zone. Ce plan est principalement basé sur ces demandes locales et contextualisées. En aval, le bureau de la formation et de l'innovation de l'AEFE valide les plans de formation des zones. Il est ensuite diffusé (formation PRF), au début de l'année scolaire suivante, à l'ensemble des enseignants des établissements de la zone à travers le mail professionnel pour une pré-inscription volontaire sur la plateforme Atena de l'AEFE. A noter que récemment, des vœux pour de nouvelles thématiques de formations peuvent être proposés directement par le personnel AEFÉ sur la plateforme Atena. Le chef de l'établissement en concertation avec les membres du CDP entérine ou non les pré-inscriptions. Les formations dans ce cadre sont à la charge de l'établissement.

Le ministère de l'éducation nationale Français met aussi à disposition du réseau de l'enseignement français à l'étranger (EFE) une plateforme de formation à distance, M@gistèreEFE et une plateforme numérique d'échange (Orion).

L'AEFE propose aussi :

⁵ <https://www.aefe.fr/pedagogie/formation-continue/la-formation-mission-essentielle-de-laefe>

- des formations en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ). Ces formations permettent l'accueil en France de 150 enseignants des premiers et seconds degrés pendant une dizaine de jours, par des académies partenaires, avec la possibilité d'observer des pratiques de classes.
- des formations diplômantes (DU-Master).
- des formations professionnalisantes à distance PàP (Parcours du professeur à professionnalise) en collaboration avec le Canopé pour les enseignants nouvellement nommés.
- des formations d'accompagnants pédagogiques dont l'objectif est de former des enseignants engagés dans la formation au sein de leurs établissements.
- des forma'courts qui sont des dispositifs ayant une durée de quelques heures (en ligne ou en présentiel). Ils permettent d'approfondir une thématique, de présenter un événement, de lancer un projet pédagogique.
- des formations dites PPP ou professionnalisation et perfectionnement pédagogique. Ce dispositif de formation s'adresse à des enseignants du second degré expérimentés et désireux de perfectionner leurs pratiques professionnelles.
- Des formations en partenariat avec le CNED pour préparer à distance aux concours de l'Éducation nationale.

D'autre part, l'offre de formation proposée par la MLF est encore diversifiée et riche. En réponse à la crise sanitaire de la COVID-19 et des nouvelles contraintes d'enseignement, la mlfmonde a remis sur scène son écosystème de développement professionnel présent depuis 2016, pour l'ensemble des personnels de son réseau, mais cette fois-ci avec une plus grande ampleur. Cet écosystème de formations, principalement distanciel, s'appuie, tout au long de l'année et hors temps scolaire, sur une plateforme numérique (Syphadis) et sur trois types d'acteurs : un pair, un formateur- praticien expert ou un chercheur (Higounet, 2021). Différents dispositifs ont ainsi pour objectifs le développement professionnels du personnel MLF pour un meilleur apprentissage de leurs élèves :

- Les classes culturelles numériques (CCN) qui s'adressent aux classes de primaire et secondaire, à un cycle ou à plusieurs par projet au cours d'une année scolaire. Elles travaillent sur des projets innovants en accueillant un professionnel, un

expert dans les domaines artistiques, culturels et scientifiques. Ces classes s'appuient sur des temps d'échange en ligne et dans la classe entre l'expert, l'enseignant et les élèves. L'expert publie des consignes en lignes sur le site dédié au projet chaque 5 semaines environ. Les élèves essaient de répondre avec l'aide de leur enseignant à cette consigne, ils échangent en ligne avec l'intervenant et commentent leur travail et celui des autres classes aussi. L'ensemble des classes, les acteurs et les partenaires se rencontrent en fin d'année autour d'un événement convivial. Ces CCN sont en soi un projet de formation continue et contribue à l'évolution des pratiques pédagogiques de l'enseignant qui est accompagné tout au long de l'année par l'intervenant et a accès à différentes ressources pédagogiques.

- Les rencontres avec des praticiens experts lors d'une série de conférence à thème bien défini au cours desquelles le public peut poser des questions et interagir sur le contenu de la conférence (cycles de conférence).
- Les diplômes universitaires : ils mettent à disposition des enseignants, nouveaux comme expérimentés, plusieurs accès à la formation initiale et continue essentiellement à distance, en partenariat avec des INSPE et d'autres universités internationales. Le parcours débouche sur une certification, un DU ou Master généralement accompagnés d'un certificat du réseau MLF.
- Les parcours de formation en ligne : adressés aux enseignants de primaire et secondaire, destinés à un ou plusieurs cycles et proposés au début de chaque année. Ils portent sur la didactique de l'enseignement et les pratiques pédagogiques. Ces parcours sont suivis sur une durée définie avec un formateur-accompagnateur qui anime une classe virtuelle en synchrone. Le parcours alterne des temps asynchrones et est accessible à tout moment en asynchrone sur la plateforme de développement professionnel du réseau mlfmonde, Syphadis. Ces parcours donnent la possibilité aux enseignants de choisir à quel moment ils souhaitent se former et à quel rythme.
- Le « forum pédagogique » : est une plateforme collective d'échange entre pairs du réseau mlfmonde. Des enseignants volontaires à expertise dans un domaine donné peuvent proposer des formations disciplinaires ou interdisciplinaires de

courte durée, généralement d'une heure, auxquelles d'autres personnels du réseau mlfmonde (enseignants, vie scolaire, personnel d'orientation, ...) peuvent s'inscrire librement sans limite de participation. Ces formations peuvent être une initiation à une méthodologie de travail ou des pratiques du terrain (formation levier) ou une rencontre mensuelle où des enseignants chercheurs font part des résultats de recherche sur des sujets d'actualité (formation recherche).

En 2021, cet espace collaboratif du forum pédagogique a proposé plus de 500 formations annuelles pour 3000 enseignants inscrits totalisant plus de 35 000 inscriptions⁶.

- Les communautés d'apprentissage (disciplinaires et interdisciplinaires) : il s'agit d'un groupe de pairs qui échange sur leurs pratiques professionnelles, en présentiel ou virtuel sur le forum pédagogique. Il a pour buts de rassembler les savoirs, de partager les meilleures expertises du terrain sur une page de mutualisation du forum, de réfléchir ensemble sur les nouveaux défis et de développer des nouvelles stratégies et pratiques ainsi que de nouveaux outils et projets.
- Le garage pédagogique : il s'agit d'un temps fixé hebdomadairement, sans thème de travail ou ordre de jour, durant lequel des personnels MLF référents répondent aux questions posées ou assurent des informations et d'éclairage à des besoins spécifiques. C'est une rencontre plutôt personnalisée, ponctuelle, non obligatoire selon les besoins de chacun et sans enregistrement de la séance.

La MLF permet aux enseignants de son réseau monde de s'inscrire librement et volontairement à ces divers dispositifs. Il s'agit d'une simple inscription suivant les intérêts des personnels, enseignants et autres, leurs besoins de formation et sans demande de validation hiérarchique mis à part les diplômes et certifications universitaires qui nécessitent une validation de la part du chef d'établissement concerté avec la MLF.

Ce collectif apprenant à l'échelle du réseau mlfmonde, principalement le « forum pédagogique » et les communautés apprenantes, a assuré la formation à distance par et

⁶ Le développement professionnel dans le réseau mlf. *Orientations et développement professionnel 2021-2023. Réseau mlfmonde*. <https://fr.calameo.com/read/004814499ed3e1cea64d8>

pour les pairs et s'est révélé être un puissant levier de formations pour l'enseignement à distance et la continuité pédagogique surtout pendant la dernière crise sanitaire.

En résumé, l'offre de formation au GLFL peut être présentée par les schémas-bilan suivants :

L'écosystème de formation au GLFL

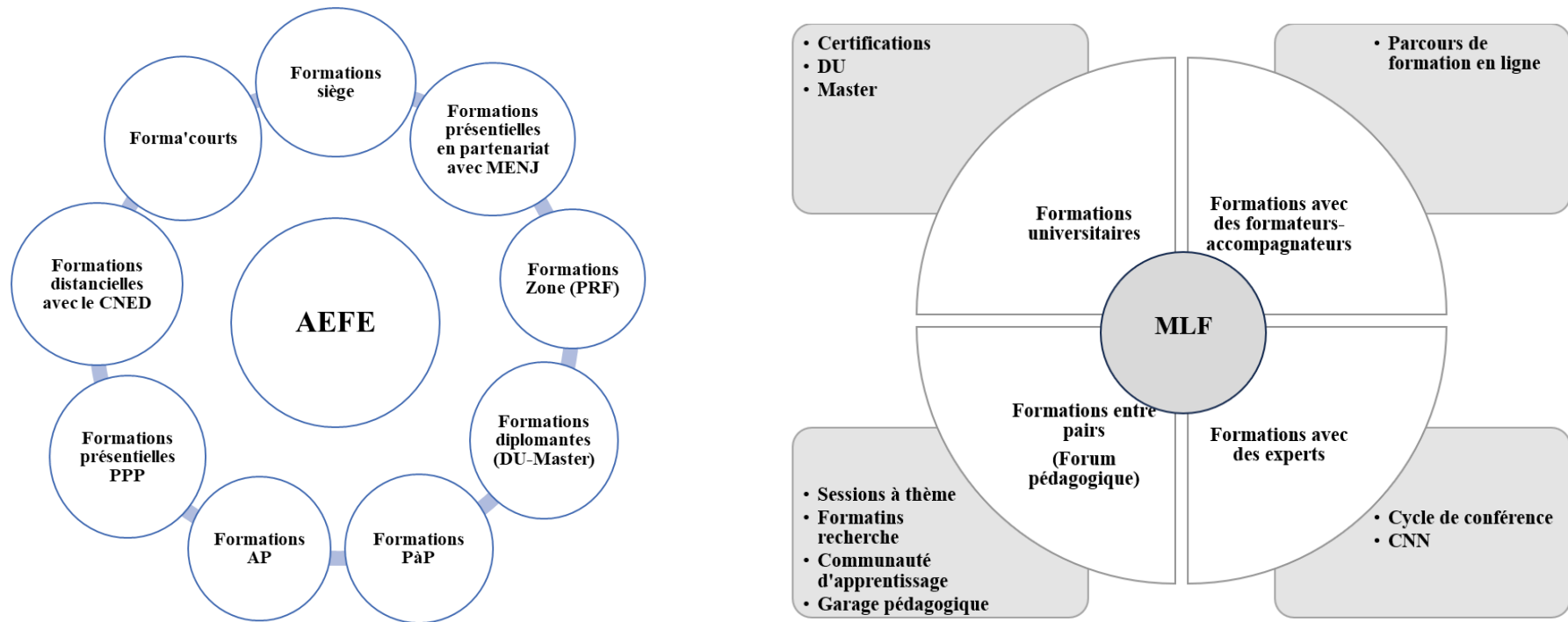


Figure 7 : L'écosystème de formation au GLFL

V.1.2- Le comité de développement professionnel

A la rentrée de 2021, il y a eu une restructuration administrative du GLFL mettant en place un service de ressources humaines et de développement professionnel dont la mission principale est d'accompagner, de façon personnalisée, le développement professionnel de chacun au sein de l'établissement. Ce service travaille conjointement avec un comité de développement professionnel (CDP), dont je fais partie, et incluant la cellule de formation continue. Ce CDP est formé du proviseur et des 2 proviseurs adjoints (collège et lycée), du directeur adjoint libanais, des deux directeurs des cycles maternelle, 2 et 3, de 3 EEMCP2, de la responsable des ressources humaines et de développement professionnel et des enseignants volontaires. Il se réunit à raison de 2 à 3 fois par an cependant une réunion exceptionnelle peut répondre à une demande particulière. Ce comité a pour rôle d'analyser les différentes dimensions du terrain de formation, de discuter des nouvelles stratégies de formation et de faciliter leur mise en place. Sa structure et sa visibilité au sein de l'établissement sont en cours d'évolution vu son état récent.

V.1.3- La population d'étude

La communauté éducative enseignante du GLFL est formée, fin 2022, de 225 personnels enseignants pratiquants ou non l'enseignement ou susceptible légalement de le faire. Il s'agit des enseignants, des assistants d'éducation, des conseillers d'orientation, des documentalistes et des techniciens de laboratoire ; de nationalités libanaise, française ou autres. Les statuts des personnels en question sont les suivants : personnel cadré, non cadré, vacataire, résident, expatrié, surveillant non enseignant et technicien de laboratoire. Ma recherche se base par la suite sur cette population de 225 personnes. Cette dernière est présentée dans un tableau à double entrées (Annexe 1): la première entrée définit le statut du personnel de la communauté éducative et la seconde entrée le cycle scolaire auquel il appartient. Ce tableau indique la fréquence de chaque statut dans chaque cycle scolaire.

VI- ETUDE DU TERRAIN

Une étude des caractéristiques de la communauté éducative du GLFL ainsi que son rapport à la formation a été amorcée par une enquête sur le DP menée par le CDP en février 2022 (Annexe 2). L'analyse des données recueillies (résultats arrondis à l'unité inférieure, petit échantillon d'étude) suite à cette enquête montre, sur 70 réponses recueillies (soit 31% de l'effectif total), que la communauté enseignante du GLFL selon les répondants est une communauté à dominance féminine (84%) et que 85% des enseignants sont formés au Liban. Elle montre aussi que 48% des répondants ont des formations initiales et universitaires en relation avec l'enseignement et 50% des études supérieures relatives à la discipline enseignée. Cependant, 10% des enseignants en moyenne indiquent qu'ils sont peu ou pas préparés lors de leur formation initiale à la profession d'enseignant tout aspect confondu.

Cette analyse montre aussi que 45% des enseignants répondants ont une expérience dépassant les 20 ans dans le métier d'enseignement et 24% sont au GLFL depuis plus de 20 ans. Il semble que la moitié, presque, des enseignants possèdent des stades avancés dans le métier ce qui pourrait expliquer les rapports de désengagement à la formation et le profil hostile d'engagement chez les enseignants.

D'autres résultats montrent qu'en moyenne 11% des enseignants qui ont répondu à l'enquête n'ont pas participé à des activités de formation continue (toute forme confondue) au cours des 24 derniers mois. De plus, en considérant l'ensemble des formations continues auxquelles les enseignants avaient participé au cours des 24 derniers mois, 7% signalent que ces dernières n'avaient pas un impact positif sur leur façon d'enseigner bien que 7% en moyenne indiquent qu'ils ont besoin d'une formation continue au sens global.

De même, selon ces données recueillies, plusieurs raisons pourraient empêcher les enseignants de participer à des formations continues dont principalement le manque de temps dû aux responsabilités familiales (33%) et les contraintes de l'emploi du temps professionnel (29%) (Figure 8). Ce qui pourrait avoir un impact sur l'engagement en formation et pourrait expliquer, par la suite, les tensions identitaires et le rapport de désengagement de certains enseignants.

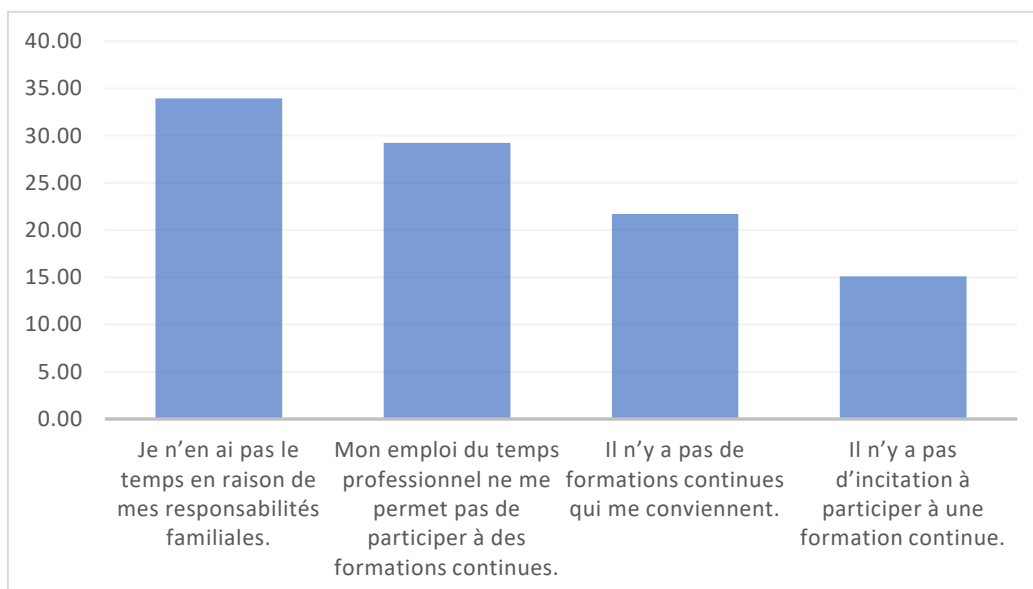


Figure 8 : Raisons empêchant la participation à des formations continues (en%)

Cette étude de terrain fait partie de la méthodologie de travail. Elle est, cependant, mise en valeur seule vu l'importance de certains résultats recueillis. Ces derniers ont permis un diagnostic préliminaire du contexte et m'ont orientée dans mon travail.

Désormais, les données recueillies ne couvrent pas tous les aspects du cadre théorique de ma recherche et ne permettent pas, par la suite, des analyses précises. Les résultats ainsi que leur interprétation ne favorisent pas une confrontation rigoureuse avec les hypothèses élaborées d'où pas de réponses ou réponses imprécises à ma problématique de départ. Sur ce, et afin d'approfondir ce travail exploratoire et le rendre plus ciblé répondant à ma problématique de travail, j'ai procédé à une nouvelle enquête par questionnaire (Mars 2023) que j'ai adressée à la communauté enseignante du GLFL et dont les résultats sont analysés dans la partie suivante. A noter, que la population d'étude est toujours formée de 225 personnels enseignants malgré les départs en fin d'année scolaire 2022 et les arrivées en septembre 2023.

VI.1-OBJECTIFS OPERATIONNELS ET TECHNIQUES DE RECUEIL DES DONNEES ET DE TRAITEMENT

L'enquête par questionnaire permet de mieux caractériser les rapports des enseignants (inscrits et non-inscrits) du GLFL aux différentes modalités de la formation et d'en identifier différents profils. Elle permet aussi de recenser les phases de développement professionnel de ces derniers.

Il s'agit d'une technique de l'étude quantitative qui permet d'obtenir rapidement des données facilement compréhensibles. En fait, ce choix a bien répondu aux difficultés que j'ai rencontrées au cours de cette année scolaire. La crise économique-politique au Liban, les intempéries et la sismologie de la région ont imposé des fermetures successives et parfois prolongées de l'établissement. Grâce au questionnaire, la collecte des résultats a été plus facile surtout avec les outils en ligne et les réseaux sociaux. De plus, étant anonyme, il a rendu la communication plus privée, a optimisé le confort des personnes sondées et les a encouragées à répondre de façon plus sincère, vraisemblablement.

Le questionnaire comporte une introduction, un ensemble de questions structuré en plusieurs parties et un remerciement accompagné d'une proposition de communiquer les résultats de cette enquête avec les enseignants intéressés. L'ensemble de ces questions est structuré en 8 parties différentes :

-Une première partie A intitulée « votre avis sur la formation continue ». Cette partie permet d'identifier les caractéristiques des formations favorables aux enseignants et ce en les questionnant sur la formation continue elle-même (types de modalités convenables pour eux, durées et formes convenables des formations, fréquence de participation des enseignants à des formations continues au cours de ces 3 dernières années, activités et programmes de formation).

-Une deuxième partie B intitulée « votre rapport à la formation continue ». Cette partie questionne les enseignants sur leurs représentations de la formation et sur les raisons qui les empêchent de s'y inscrire.

-Une troisième partie C intitulée « vos propositions ». Elle permet de relever les différentes modifications de la formation continue que les enseignants ont proposées afin de les motiver à s'y engager plus en formation.

Les parties A, B et C permettent ainsi de recenser les rapports des enseignants à la formation continue et d'en tirer les profils d'engagement.

-Une quatrième partie D intitulée « votre profil ». Elle comporte des questions d'ordre personnel (sexe, enfants à charge, âge des enfants).

-Une cinquième partie E intitulée « votre formation initiale ». Elle permet de mieux décrire la formation initiale des enseignants (pays de formation, nature de formation, diplôme le plus élevé obtenu).

-Une sixième partie F intitulée « votre ancienneté dans l'enseignement ». Les questions dans cette partie visent l'étude de l'ancienneté des enseignants du GLFL dans le métier ainsi que leur ancienneté dans l'établissement.

Les parties D,E et F permettent ainsi de mieux décrire la population d'étude sur laquelle je travaille.

-Une septième partie G intitulée « votre parcours professionnel ». Cette partie questionne les enseignants sur leur parcours professionnel (poste actuel occupé, discipline enseignée, changement de cycle d'enseignement, autre poste occupé que celui de l'enseignement et projection dans les 5 ans à venir).

-Une huitième et dernière partie H intitulée « votre feedback ». Cette partie s'intéresse aux retours et commentaires que peuvent avoir les enseignants sur l'enquête par questionnaire ou autre.

Ce questionnaire a été diffusé fin mars 2023 auprès de la communauté éducative du GLFL (population d'étude) à partir du mail professionnel de la responsable des RH de l'établissement et avec le CDP comme expéditeur afin de conférer à cette enquête un caractère officiel. Seulement 27 réponses ont été recueillies. Le nombre étant relativement faible, plusieurs relances ont été faites durant le mois d'avril (avant et après les vacances scolaires) : une fois par la responsable des RH et plusieurs fois, par moi-même, directement auprès des enseignants via des messages personnels (WhatsApp, face à face, mail personnel) leur demandant si possible leur participation à l'enquête. 88 réponses ont été recueillies soit 39,11% de la population ciblée par l'enquête. Ces 88 retours, correspondant à 88 personnes, constituent un échantillon probabiliste supérieur à 30, valeur à partir de laquelle on peut étudier la significativité statistique de données numériques recueillies. Le traitement de ces données a été réalisé sur Excel grâce à des tests paramétriques (statistiques inférentielles).

Ce travail de terrain est présenté sous forme d'un tableau (Figure 9) dans lequel le terme pré-enquête correspond à la première enquête par questionnaire réalisée par le CDP en 2022, et l'enquête par questionnaire correspond à l'enquête que j'ai menée en Mars 2023 dans le cadre de mon travail de recherche. A noter qu'une pré-enquête est un terme utilisé généralement pour définir une enquête menée sur un petit nombre de personnes . Elle peut constituer aussi la première partie d'un travail exploratoire exécutée en deux temps comme dans le cas de cette recherche.

Objectifs opérationnels	Recueil des données	Période	Type de communication	Technique de traitement
1-Caractériser les rapports des enseignants (inscrits et non-inscrits) du GLFL aux différentes modalités de la formation	Pré-enquête par questionnaire menée par le CDP	Février 2022	-Mail professionnel du GLFL -Expéditeur : CDP -Destinataire : Communauté éducative du GLFL	Analyse statistique sur Excel
2-Caractériser les phases de développement professionnel des enseignants du GLFL (inscrits et non-inscrits) en formation continue	Enquête par questionnaire	Mars-Avril 2023	-Mail professionnel du responsable des RH -Expéditeur : CDP -Destinataire : Communauté éducative du GLFL -Relances : Mail personnel – message sur portable – face à face	

Figure 9. Méthodologie de l'étude du terrain

VI.2. Eléments de réalité et indicateurs

Pour pouvoir discuter la validité des hypothèses alternatives formulées au regard des résultats obtenus, quatre éléments de réalité ont été identifiés : rapport à la formation dont l'élément principal est le rapport de désengagement, l'ancienneté (dans l'enseignement et au GLFL), les facteurs possibles des tensions identitaires et finalement l'évolution professionnelle des personnel enseignants.

Ensuite, pour étudier le rapport à la formation, je me suis intéressée au rapport de désengagement des enseignants participant à l'enquête. Pour cela, je me suis basée sur 3 questions du questionnaire afin d'identifier 3 indicateurs :

- la question 4 qui interroge la participation des enseignants ou non à des formations continues. D'où, l'indicateur « participation à une formation ». Le désengagement est nul si l'enseignant participe à une formation continue.
- la question 5 qui interroge les enseignants sur le nombre d'activités de formation suivies. Plus le nombre d'activités de formation est important moins l'enseignant est désengagé. D'où, l'indicateur « nombre d'activités de formation ».
- la question 6a qui interroge les enseignants sur le nombre de programmes de formation suivis. Plus le nombre de programme est important, plus l'enseignant est engagé dans un processus de développement professionnel donc moins désengagé. D'où, l'indicateur « nombres de programme de formation ».

Les 3 indicateurs correspondant à l'élément « rapport de désengagement » ainsi que leurs scores respectifs sont présentés dans le tableau récapitulatif de l'annexe 4.

De plus, pour étudier l'élément « Ancienneté » , je me suis basée sur 2 questions afin d'identifier 2 indicateurs (Figure 33):

- la question 15 qui interroge les enseignants sur leur ancienneté dans le métier. Plus on est jeune dans le métier moins on est désengagé. Il s'agit de la phase d'entrée en carrière puis de la phase de stabilisation durant lesquelles il y a découverte du métier et tâtonnement, puis consolidation pédagogique (Huberman, 1989). D'où, l'indicateur « degré d'ancienneté ».
- la question 16 qui permet de recenser l'ancienneté des enseignants au sein du GLFL. Plus on est ancien dans l'établissement, plus on a tendance à ne pas croire aux changements donc à se positionner dans le conservatisme qui mène progressivement au

désengagement et au dégoût (Huberman, 1989). D'où, l'indicateur « intensité d'appartenance ».

Les 2 indicateurs correspondant à l'élément « ancienneté » ainsi que leurs scores respectifs sont présentés dans le tableau récapitulatif de l'annexe 5.

De même, afin d'étudier l'élément « facteurs possibles de tensions identitaires », j'ai pris en compte 6 questions différentes et j'ai pu identifier, par la suite, 5 indicateurs correspondants :

-la question 9 qui recense le nombre de propositions de modifications relevé par les enseignants et touchant la formation. Plus il y a de propositions par l'enseignant, plus l'offre de formation diverge par rapport à ses besoins et ses intentions d'où augmentation des tensions identitaires (Kaddouri, 2011). L'indicateur mis en jeu est le « nombre de propositions de modifications ».

-les questions 10 et 11a qui recensent le genre des enseignants avec ou non des enfants à charge. En fait, être une femme dans un pays multiculturel à dominance orientale et en charge d'enfants signifie beaucoup de responsabilités et un temps chargé contraint aux éventuelles formations. D'où, un désengagement important à la formation. L'indicateur que je propose dans ce cas est le « niveau de charge familiale ».

-la question 13 qui s'informe sur la formation initiale des enseignants. L'indicateur proposé est « la formation initiale d'enseignant ». En fait, j'ai considéré que si un enseignant a suivi une formation universitaire dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, c'est qu'il connaît bien l'écosystème de ce métier et sera par la suite plus à l'aise dans l'exercice de ce dernier. Il va alors développer moins de tensions . D'où, l'indicateur « formation universitaire d'enseignant ».

-la question 14 qui interroge les enseignants sur leur diplôme le plus élevé obtenu. J'ai considéré que plus le diplôme obtenu par l'enseignant est élevé plus le degré de professionnalisation est important et plus ses tensions identitaires au sein de l'établissement augmente. L'enseignant se voit surqualifié, l'offre de formation ne le satisfait que rarement, il commence à rechercher une mobilité professionnelle. L'indicateur choisi est le « degré de professionnalisation ».

-la question 21a qui interroge les enseignants sur comment ils se projettent dans 5 ans. Si l'enseignant cherche à quitter l'enseignement dans le futur proche c'est qu'il n'a pas

l'intention ni la satisfaction d'évoluer dans ce métier. Son équilibre identitaire est perturbé. D'où, l'indicateur dans ce cas est le « degré de mobilité projetée ».

Les 5 indicateurs correspondant à l'élément « facteurs possibles de tensions identitaires » ainsi que leurs scores respectifs sont présentés dans le tableau récapitulatif de l'annexe 6.

Finalement, afin d'étudier l'élément « évolution professionnelle », j'ai pris en compte 3 questions et pu identifier par la suite 3 indicateurs :

-la question 17a qui interroge les enseignants sur leur poste actuel. Un enseignant en charge simultanée de plusieurs postes ou missions ou même mission dans plusieurs cycles d'enseignement est un enseignant qui cherche probablement un changement, une évolution professionnelle. L'indicateur défini par la suite est « l'étendue des activités d'enseignement et autres ».

-la question 19a qui s'informe sur le changement possible de cycles d'enseignement au cours de la carrière des enseignants. Si le changement a lieu, cela signifie que l'enseignant est en quête d'une évolution professionnelle. D'où, l'indicateur défini dans ce cas est le « changement de cycles d'enseignement ».

-la question 20a qui interroge les enseignants sur les postes non-enseignants occupés antérieurement. En fait, j'ai considéré que si un enseignant occupait avant un poste non enseignant c'est qu'il a vécu des changements de carrières et donc il a développé une aisance dans la mobilité professionnelle. Cependant, je suppose que l'indicateur correspondant « hybridation de poste » n'a pas la même importance que les autres indicateurs.

Les 3 indicateurs correspondant à l'élément « évolution professionnelle » ainsi que leurs scores respectifs sont présentés dans le tableau récapitulatif de l'annexe 7.

Pour chaque indicateurs identifié, j'ai défini un score variant entre 0 et 7. Tous les indicateurs sont considérés de la même importance, sauf l'indicateur « hybridation de poste » qui a une importance faible. En fait, occuper un autre poste avant l'enseignement peut ne pas impacter les tensions identitaires liées au contexte scolaire. Ainsi, suite à l'identification des indicateurs et de leurs scores, j'ai défini des intervalles de scores correspondant à des niveaux différents pour chaque élément de réalité. Les 4 éléments

étudiés sont présentés avec les scores de leurs différents niveaux dans le tableau de la figure 10.

Eléments de réalité	Degré	Score
Rapport de désengagement	Désengagement important	12 et plus
	Désengagement moyen	Entre 8 et 11
	Désengagement faible	Inférieur ou égal à 7
Ancienneté	Ancienneté grande	14
	Ancienneté moyenne	Entre 7 et 13
	Ancienneté faible	Inférieur ou égal à 7
Facteurs possibles de tensions identitaires	Tensions fortes	18 et plus
	Tensions moyennes	Entre 10 et 18
	Tensions faibles	Inférieur ou égal à 10
Evolution professionnelle	Evolution forte	12 et plus
	Evolution moyenne	Entre 7 et 11
	Evolution faible	Inférieur ou égal à 6

Figure 10. Calcul des scores des éléments de réalité étudiés

Pour vérifier ensuite la corrélation ente le rapport de désengagement et chacun des 3 autres éléments de réalité, je vais calculer, pour chaque enseignant de l'échantillon d'étude, le score final relatif à chaque élément. Et ce pour pouvoir calculer après le coefficient de corrélation entre chaque 2 variables quantitatives (score):

- Score du rapport de désengagement avec le score de l'ancienneté,
- Score du rapport de désengagement avec le score des facteurs possibles de tensions identitaires,
- Score du rapport de désengagement avec le score de l'évolution professionnelle.

VII-RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE

L'analyse des données brutes recueillies (Annexe 3) et des résultats des différents croisements réalisés en utilisant les fonctionnalités de Excel me permet de décrire :

- la population d'étude sur laquelle je travaille.
- les rapports des enseignants à la formation continue et leurs profils d'engagement.
- le parcours professionnel des enseignants formant la population d'étude.

Les résultats présentés dans l'écrit de cette partie sont arrondis à l'unité inférieure vu l'effectif réduit de l'échantillon d'étude cependant les valeurs décimales restent toujours observables dans les différentes figures d'illustration.

VII.1- Description de la population des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire.

VII.1.1- Caractéristiques générales

La population des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (88 répondants de 225 interrogés) constitue une communauté à dominance féminine (84%) avec 66% des enseignants à charge d'enfants. La moyenne est de 1,54 enfants par enseignant (136 réponses pour 88 répondants). Parmi ces enseignants, 37% ont des adolescents entre 11 ans et 18 ans et 28% ont des enfants entre 1 an et 11 ans. A noter qu'au Liban, les enfants jusqu'à 18 ans restent systématiquement avec leurs parents et à leur charge (Figure 10).

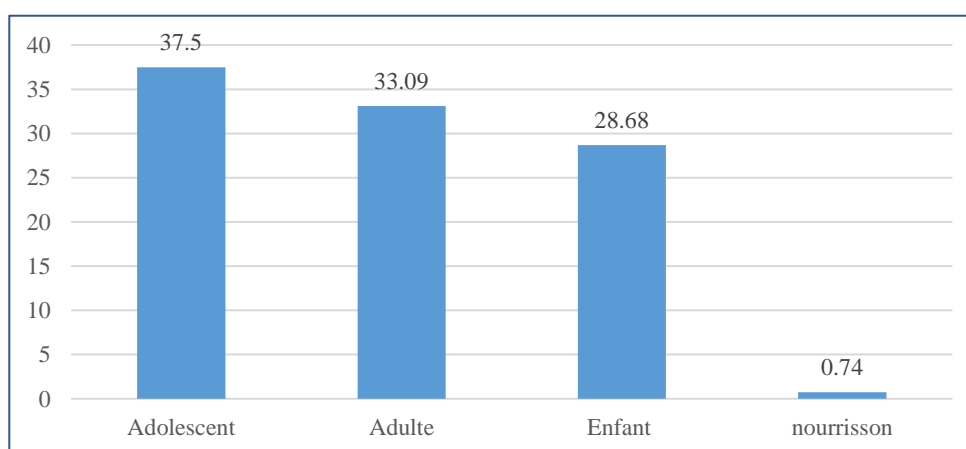


Figure 11. Âge des enfants à charge des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

De plus, 87% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont reçu leur formation initiale au Liban. 48% ont des formations universitaires d'enseignant et 19% ont des formations initiales sans relation avec l'enseignement ni avec la ou les discipline(s) enseigné(es) (Figure 11).

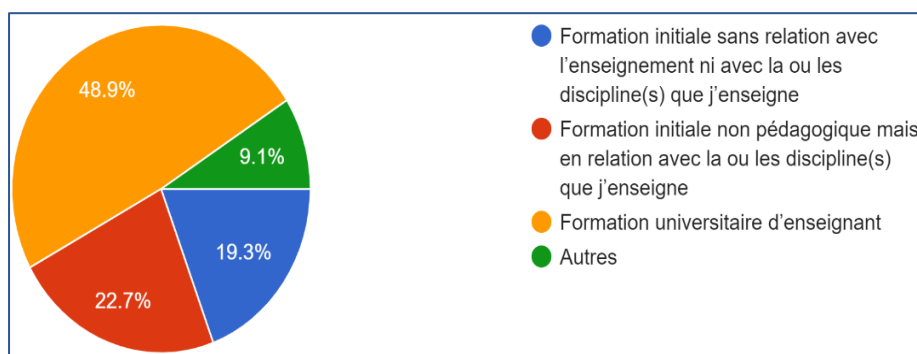


Figure 12. Formations initiales des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

Parmi les 48% des enseignants qui ont des formations universitaires d'enseignant, on retrouve 32% qui détiennent un master dans ce domaine, premier critère actuellement exigible pour professionnaliser le métier d'enseignant selon Alain Frugière (colloque scientifique du CSEN,2020) et 30% une maîtrise (l'équivalent de la première année de master dans le nouveau programme universitaire) (Figure 12).

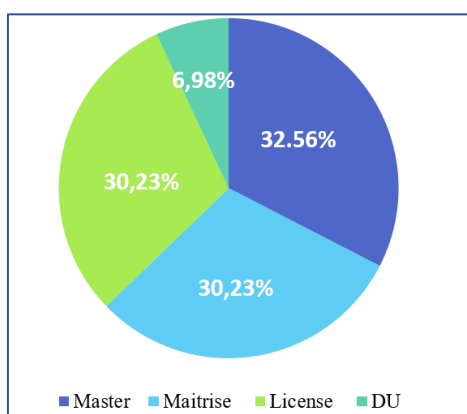


Figure 13. Niveaux des diplômes universitaires d'enseignement obtenus par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

Les résultats montrent aussi que 48% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont 7 à 25 ans d'ancienneté dans l'enseignement, 30% entre 26 et 35 ans et 4% ont dépassé les 26 ans dans le métier (Figure 13).

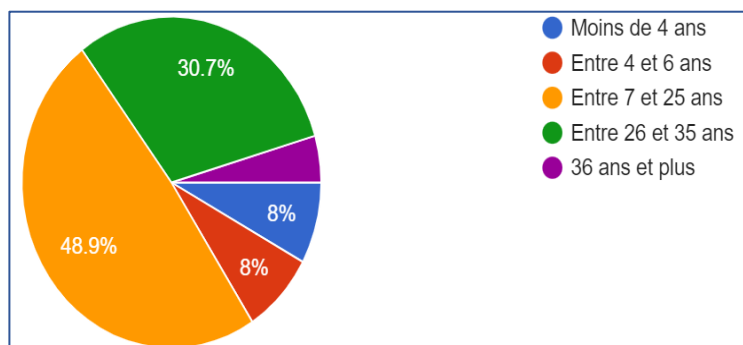


Figure 14. Ancienneté dans l'enseignement des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en%)

Cependant, 30% des enseignants sont considérés nouveaux ou relativement nouveaux au GLFL alors que 47% sont considérés les anciens de l'établissement et 20% les chevronnés (Figure 14).

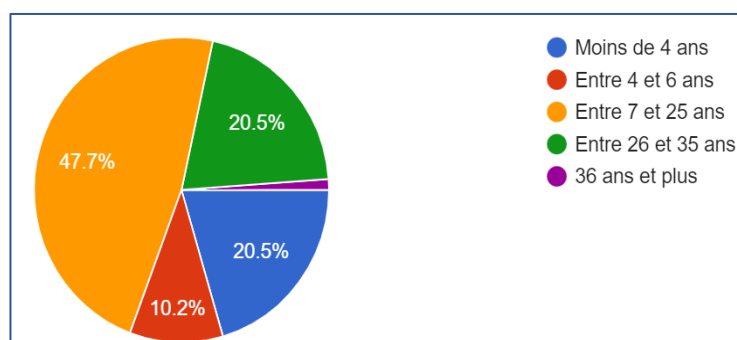


Figure 15. Ancienneté au GLFL des enseignants ayant répondu au questionnaire (en%)

En résumé, l'échantillon d'étude constitue une communauté à dominance féminine, avec un niveau de charge familiale relativement important. La moitié environ a suivi des formations universitaires d'enseignant dont le tiers détient un master dans l'enseignement. De même, un tiers environ des enseignants de cet échantillon sont en phase de remise en question ; phase durant laquelle le sentiment de routine et le regard critique sur l'avenir de la carrière s'installent (Huberman, 1989). D'où, l'importance d'analyser les résultats en lien avec le parcours professionnel de cet échantillon.

VII.1.2- Parcours professionnel

L'analyse des résultats montrent que 29% des enseignants ayant répondu au questionnaire occupent des postes d'enseignants au lycée, 28% au collège, 20% en

élémentaire et 12% en maternelle (Figure 16). Les enseignants du cycle maternel ont été les moins réactifs à ce questionnaire. A noter que les enseignants ont répondu en moyenne à 1,28 réponses c-à-d qu'ils occupent plus d'un poste à la fois (113 réponses pour 88 enseignants).

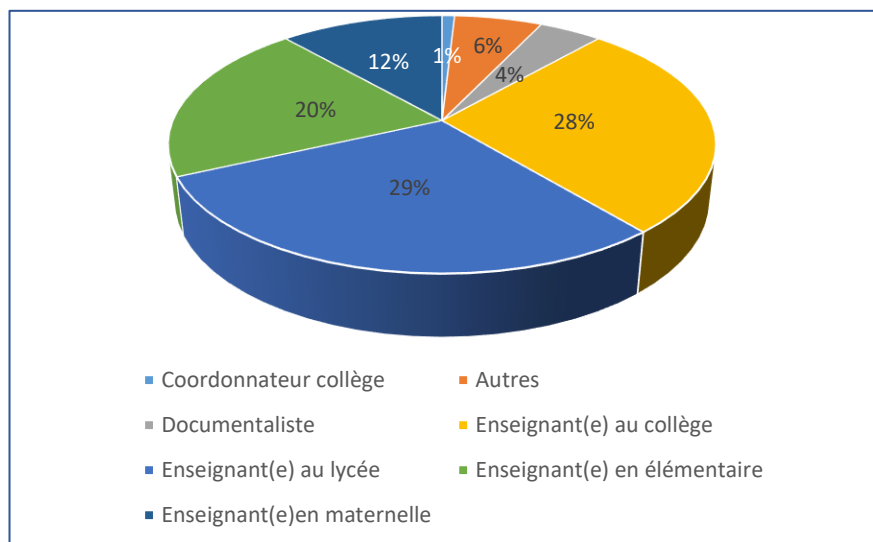


Figure 16. Postes occupés par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

42% des répondants ont changé de cycle d'enseignement durant leur parcours professionnel (Figure 17).

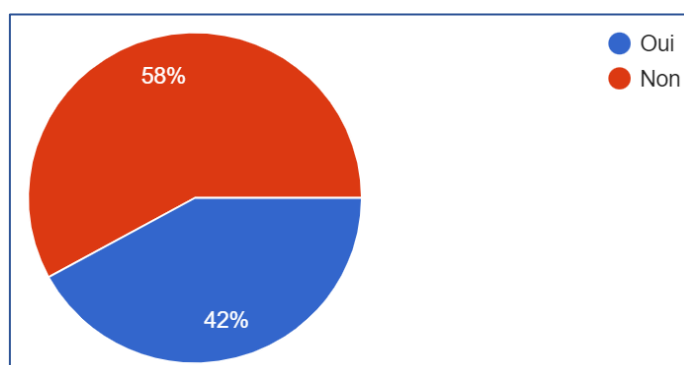


Figure 17. Changements de cycles d'enseignement durant les parcours professionnels des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

Le passage du cycle maternel au cycle primaire est le plus présent dans l'établissement (28%), alors que le passage du primaire au collège est les moins important (10%).

Parmi ceux qui ont changé de cycle, seulement 3% ont changé de poste vers un poste non enseignant (Figure 18).

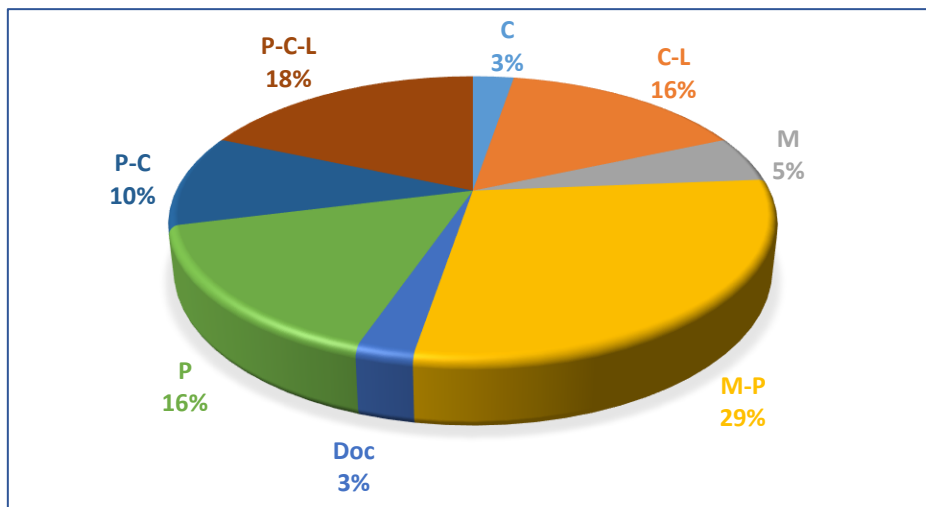


Figure 18. Passage entre les cycles d'enseignement au cours du parcours professionnel des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

Légende :

- M-P : Passage du cycle maternel au cycle primaire
- P-C : Passage du cycle primaire au cycle 4 (collège)
- C-L : Passage du cycle 4 (collège) au lycée
- P-C-L : Passage du cycle primaire au cycle 4 (collège) puis au lycée
- Doc : Passage à un poste non enseignant (documentaliste)

De plus, 37% occupent ou ont occupé un autre poste que l'enseignement (Figure 19) .

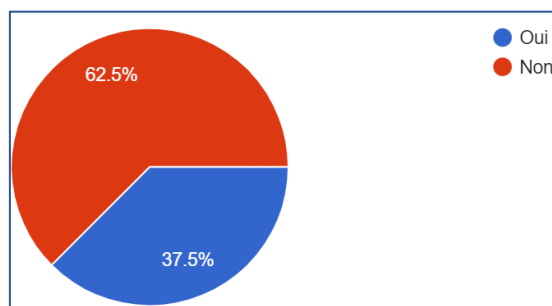


Figure 19. Postes non enseignants occupés ou ayant été occupés par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en%)

Parmi ces 37%, 53% ont occupé des postes dans un domaine non scolaire et 47% dans le domaine scolaire (postes au sein de l'établissement lui-même, coordonnateurs, référents scolaires) (Figures 20-21).

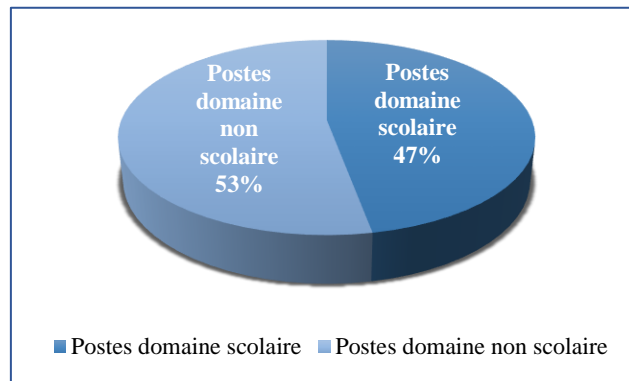


Figure 20. Domaines des postes occupés ou ayant été occupés par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

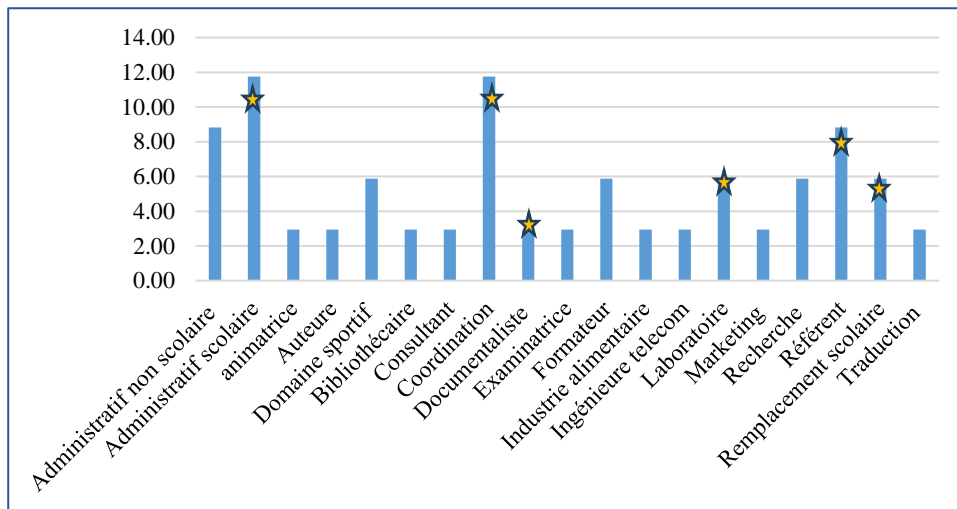


Figure 21. Postes scolaires non enseignants occupés ou ayant été occupés par les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

★ : postes classés dans le secteur scolaire.

Les résultats montrent aussi que les enseignants du GLFL se projettent différemment dans les 5 années futures. 70% des enseignants se projettent comme toujours enseignants avec ou sans autres responsabilités. Alors que 29% aimeraient changer de voie professionnelle et quitter l'enseignement soit en changeant de poste au sein de l'établissement scolaire (conseiller principal d'éducation par exemple) soit vers un poste administratif (15%), voire hors cadre scolaire (7%) (Figure 22).

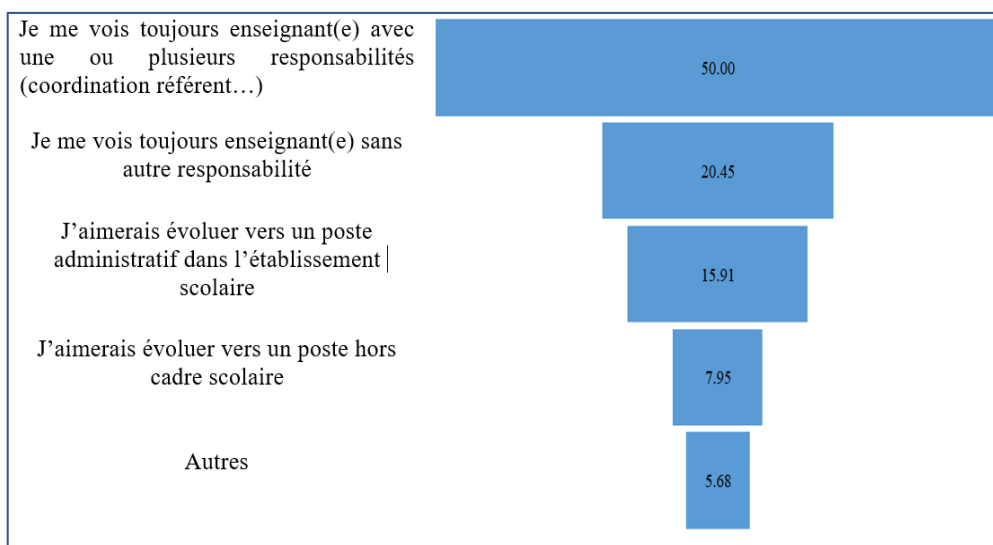


Figure 22. Projections dans 5 ans des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire ayant répondu au questionnaire (en %)

En résumé, l'échantillon d'étude est formé de 90% environ d'enseignants en poste. Les résultats montrent que 40% environ des répondants ont changé de cycle d'enseignement et que cette mobilité est principalement repérable entre le cycle maternel et primaire. Le tiers de l'échantillon occupe ou a occupé un autre poste que l'enseignement avec la moitié environ dans un domaine non scolaire. De plus, le tiers souhaite changer de voie professionnelle.

Pour mieux comprendre cette projection vers des cadres non enseignants et cette mobilité professionnelle, il serait intéressant d'analyser les résultats en lien avec les rapports à la formation.

VII.1.3- Rapports des enseignants à la formation continue et profils d'engagement.

Le questionnaire interroge la population d'étude tout d'abord sur les types de modalités convenables pour leur formation. Les résultats montrent que l'échantillon d'étude a choisi en moyenne 1,54 réponses pour cette question (136 réponses pour 88 interrogés). 39% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont choisi uniquement les formations en présentiel alors que 13% préfèrent seulement la formation hybride comprenant des moments en présentiel et à distance et 10% la formation à distance sur des temps flexibles (connexion libre) (Figure 23). L'écart minimal entre les formations en présentiel et les autres modalités de formation est de 26%, il peut atteindre 38%. De

plus, 1 % des enseignants ont proposé les formations sous forme d'une étude de projet personnel.

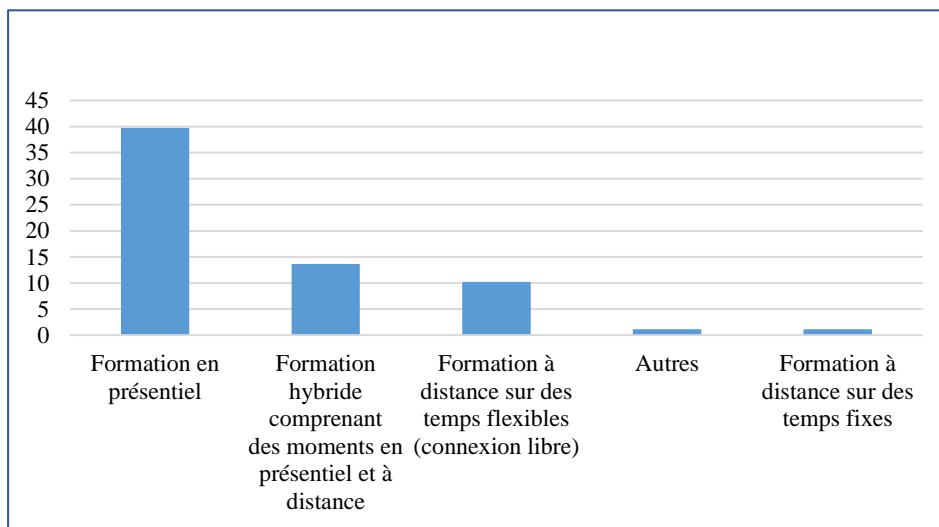


Figure 23. Modalités de formation convenables aux enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (%)

Quant aux durées qui les conviennent pour la formation, les enseignants ayant répondu au questionnaire ont sélectionné pour cette question 1,23 réponses en moyenne (108 réponses pour 88 interrogés). On remarque que 26% des enseignants ont choisi uniquement une demi-journée deux ou trois fois dans l'année alors que 22% préfèrent seulement les formations en une journée complète et 21% celles qui se présentent sous forme de quelques heures répétées sur plusieurs semaines. L'écart minimal entre la durée de formation dominante et les autres durées est de 4%, il peut atteindre 24%. On remarque de plus que 3% seulement signalent des préférences variant selon les thèmes de formation, les formateurs et le contenu des formations (Figure 24). Ainsi, ces faibles écarts ne permettent pas de repérer une durée favorable dominante pour la formation cependant on peut identifier que les formations étalées 2 à 3 fois l'année pendant une demi-journée et celles faites en une journée complète sont les plus choisies (34%). De plus, 1% ont signalé que la durée de formation qui les convient le plus dépend du contenu de cette formation et des formateurs en charge.

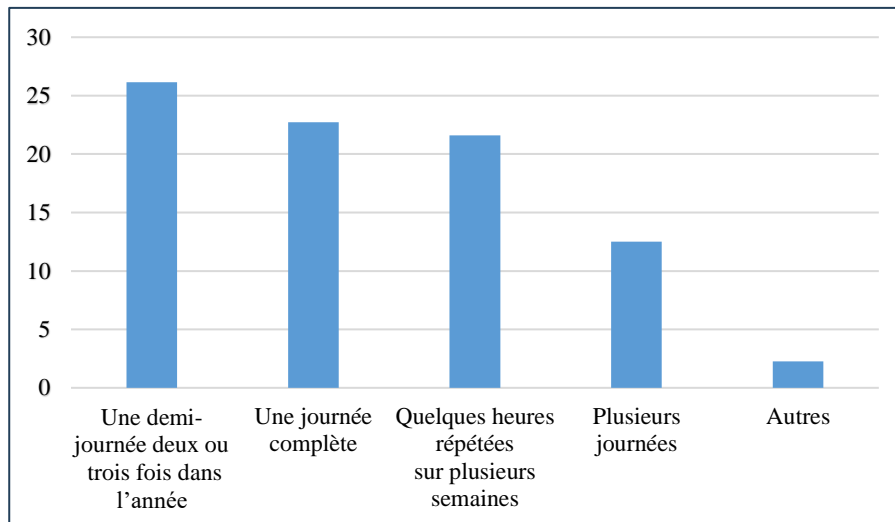


Figure 24. Durées de formation convenables aux enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

Concernant les formes qui conviennent le plus aux enseignants pour leur formation, on remarque que ces derniers ont répondu en moyenne à 1,88 réponses (166 réponses pour 88 interrogés). 25% des enseignants interrogés ont choisi uniquement les formations en atelier alors que 9% ont choisi seulement les formations magistrales et 7% l'observation des pratiques en classe. L'écart minimal entre la formation en atelier dominante et les autres formes est de 16%, il peut atteindre 22%. Les formations en groupes, en atelier et entre pairs sont les formes les plus choisies par les enseignants interrogés (79%) (Figure 25).

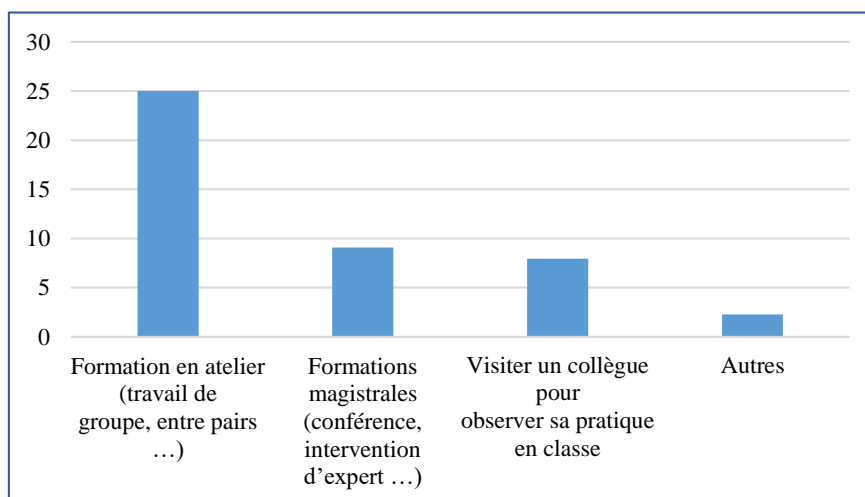


Figure 25. Formes de formation convenant aux enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

On remarque aussi que les échanges entre pairs dominant l'aspect individuel assuré par les formations magistrales (31%) et les formations personnalisées comme le tutorat (15%). L'autoformation apparait dans les propositions de 1% des enseignants. Une alternance entre des temps d'apports théoriques et des temps en ateliers est soulevé en donnant comme exemple les formations du PRF (plan régional de formation) de l'AEFE (Figure 25).

L'analyse des résultats montre, d'autre part, que 86% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont participé, au moins une fois, à des activités de formation continue au cours de ces trois dernières années (Figure 26). Les autres se sont abstenus malgré les différentes offres de formation proposées surtout durant la période de pandémie (distancielle, hybrides ...).

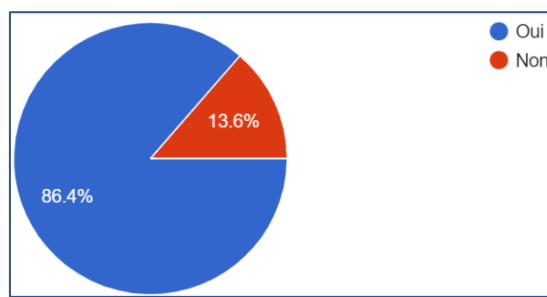


Figure 26. Participation des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire, au moins une fois, à des activités de formation continue au cours des trois dernières années (en %)

Les activités de formation continue auxquelles ont participé les enseignants au cours des trois dernières années sont variables. On remarque que les enseignants ont répondu en moyenne à 2,42 réponses (184 réponses pour 76 réponses). 13% ont indiqué qu'ils ont participé uniquement à des formations magistrales, alors que 7% ont participé seulement à un réseau de formation continue d'enseignants (groupe de réflexion, communauté d'apprentissage ...) et 6% à un programme de formation sanctionné par un diplôme ou un certificat officiel. L'écart minimal entre la formation magistrale et les autres formes est de 6 %, il peut atteindre 10%. Les visites d'observation dans l'établissement ont été aussi soulevée comme activité de formation (Figure 27).

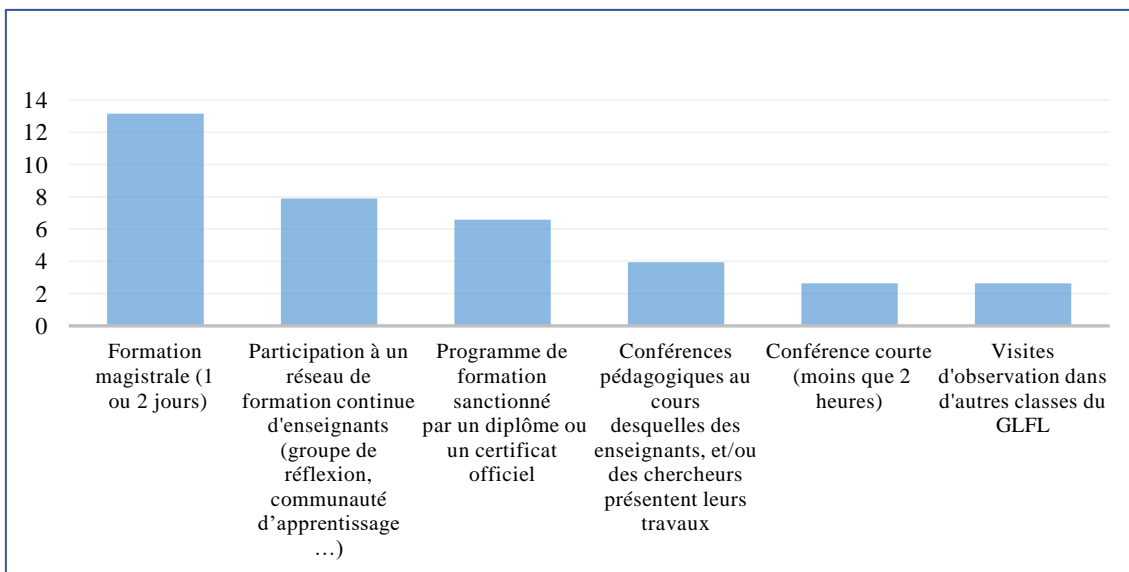


Figure 27. Activités de formation des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire au cours des trois dernières années (en%)

Quant aux programmes de formation suivie, les résultats montrent qu'ils sont riches et diversifiés. On remarque que les enseignants ayant répondu au questionnaire ont choisi en moyenne 3,42 réponses (260 réponses pour 76 réponses). 75% des enseignants ont choisi, entre autres, les formations d'approfondissement de leurs compétences dans la ou les discipline(s) qu'ils enseignent parmi eux 9% ont choisi uniquement ces formations. De plus, 44% des enseignants ont choisi, entre autres l'évaluation des élèves, 39% les compétences numériques en lien avec leur discipline, 21% la connaissance des programmes nationaux et 21% aussi les approches pédagogiques individualisées (Figure 28).

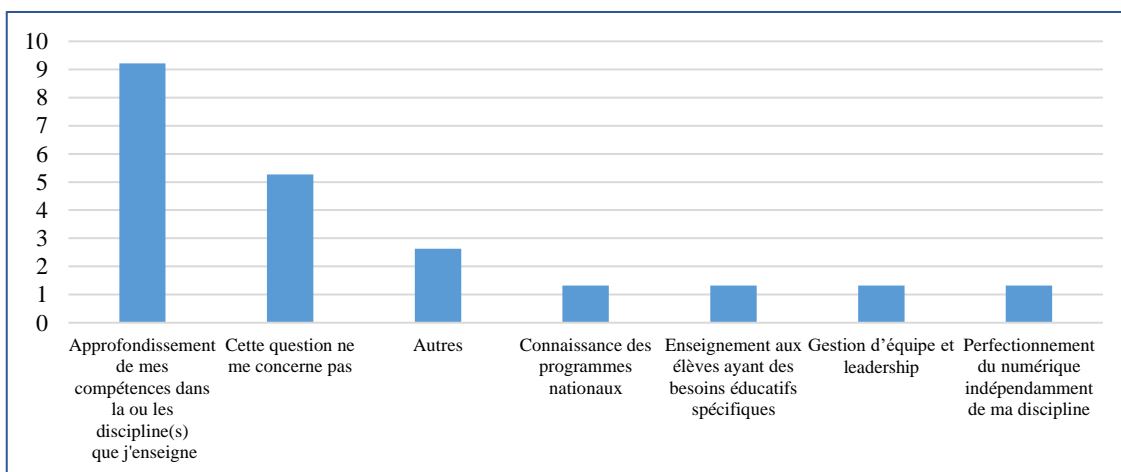


Figure 28. Programmes de formation des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire au cours des trois dernières années (en %)

Les différentes dimensions de l'enseignement disciplinaire (compétences, évaluation, programmes ...) semblent constituer toujours un objectif majeur visé par les enseignants dans les formations suivies. De plus, le développement des compétences numériques ainsi que le besoin de développer les approches pédagogiques dans l'enseignement individualisé semblent gagnés du terrain.

D'autres données recueillies m'ont permis de mieux comprendre ce rapport des enseignants à la formation. En fait. On remarque que 100% des enseignants ayant répondu au questionnaire considèrent la formation comme un moyen pour acquérir des compétences professionnelles et 87 % des compétences personnelles. Ces enseignants (87%) la considèrent aussi comme un moyen pour une éventuelle orientation professionnelle ou une meilleure gestion de carrière. Le pourcentage des enseignants qui trouvent la formation comme source de plaisir et de motivation est assez élevé (96%). De plus, 78% la considèrent comme source de reconnaissance et 75% comme un cadre spatio-temporel afin de changer d'ambiance. 64% visent à travers la formation une meilleure gestion de carrière ou une éventuelle orientation professionnelle. A noter que 76% des enseignants interrogés n'en trouvent pas des avantages économiques et 29 % la considèrent comme une obligation dans leur parcours (Figure 29).

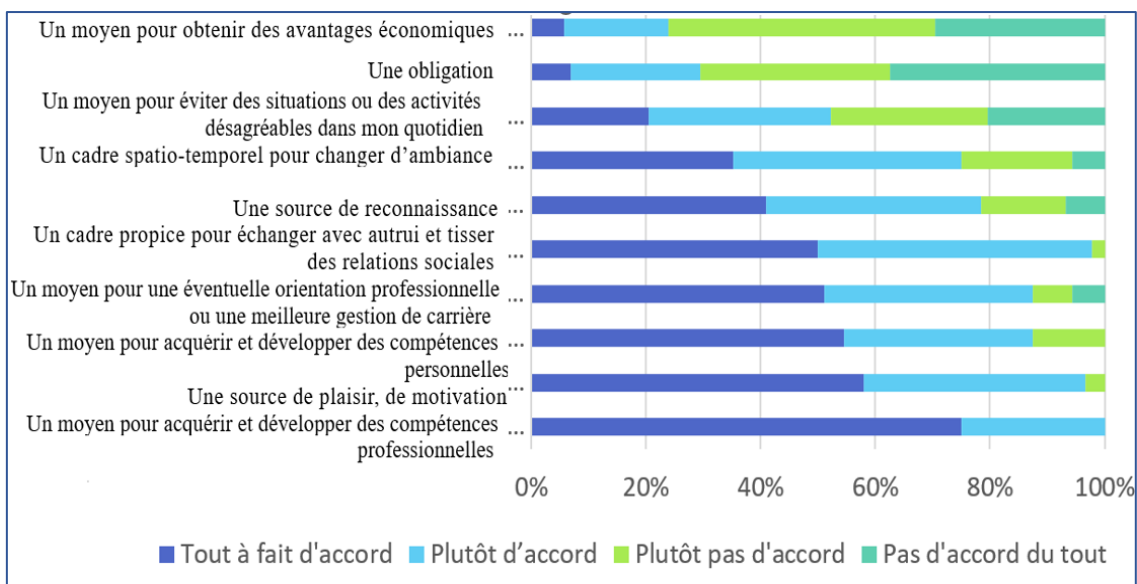


Figure 29. La formation continue au regard des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

Cependant, plusieurs raisons semblent limiter les inscriptions des enseignants aux formations continues proposées. 61% des répondants ne s'inscrivent pas à des formations vu les contraintes des déplacements hors établissements, 54% car ils ont beaucoup d'engagements personnels et de responsabilités et 48% justifient leur décision par des contraintes d'emploi du temps. 45% trouvent que les offres de formations ne répondent pas à leurs besoins (Figure 30).

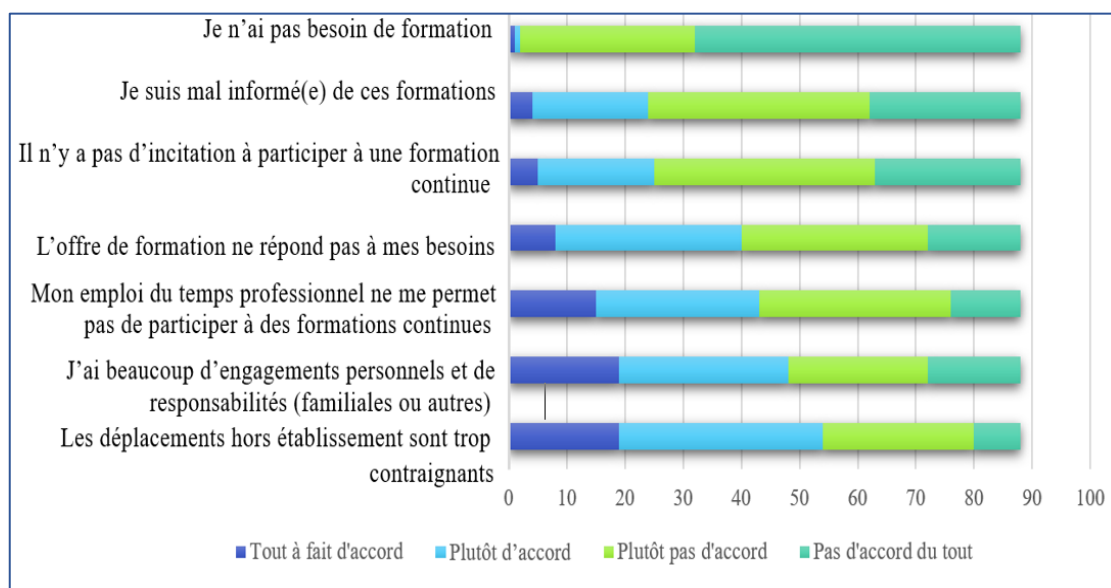


Figure 30. Raisons limitant les inscriptions aux formations continues des enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire (en %)

Les enseignants ayant répondu au questionnaire proposent par la suite des modifications pour améliorer l'offre de formation au GLFL. Ils ont choisi en moyenne 1,2 réponses (106 réponses pour 88 interrogés). On remarque que 17% des réponses ne proposent pas de modifications à l'offre de formations de l'établissement. Cependant, 14% demandent des formations adaptées à leurs besoins divers et 8% proposent des formations intra-établissement. Les formations entre pairs, par observation de classe et par collaboration sont les formes les plus demandées (Figure 31).

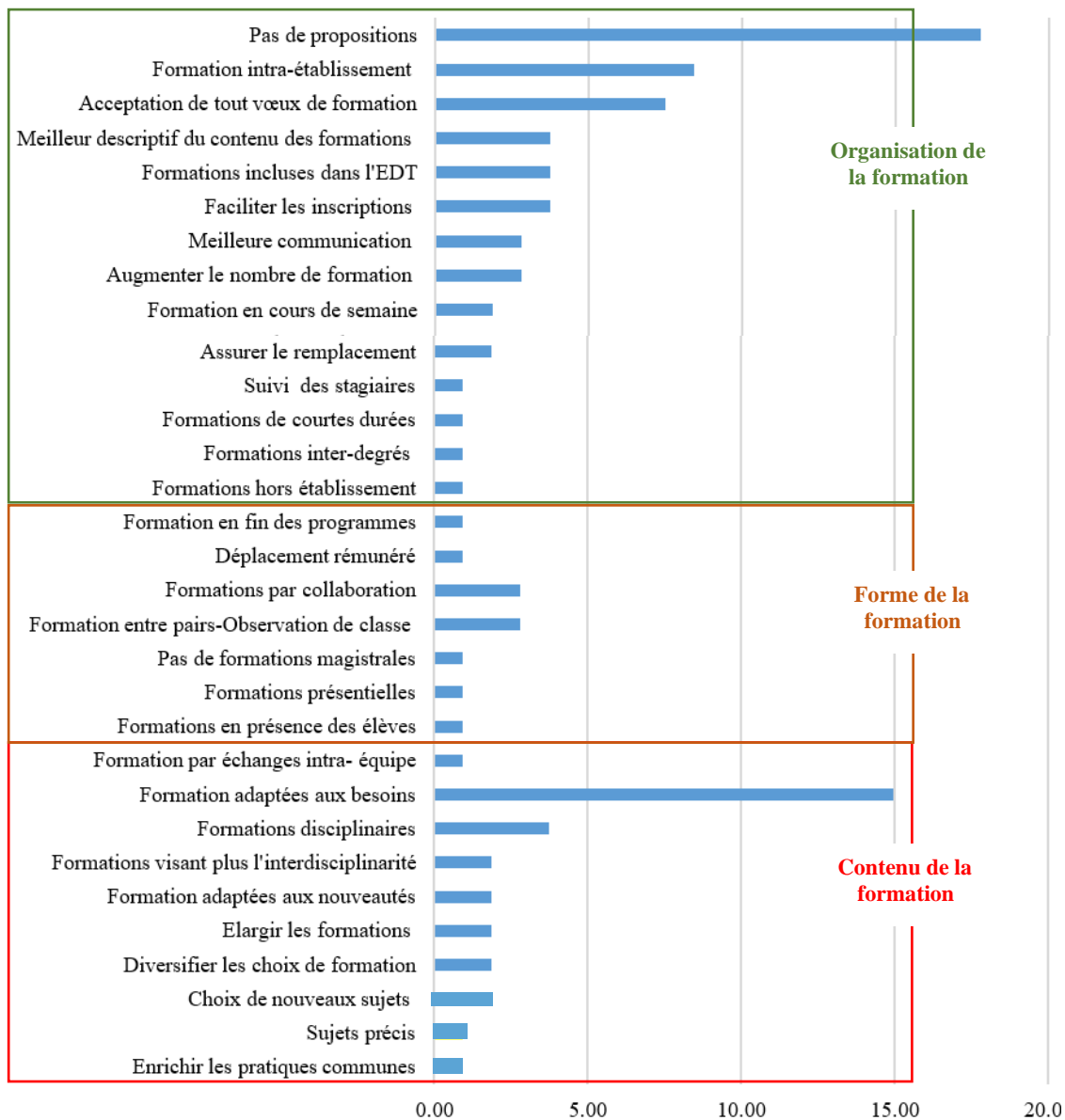


Figure 31. Propositions d'amélioration de l'offre de formation continue (en %)

En résumé, les enseignants appartenant à l'échantillon d'étude préfèrent les formations en présentiel, sous forme d'ateliers et entre pairs avec des durées relativement courtes (formations étalées 2 à 3 fois l'année pendant une demi-journée, formations en une journée complète). Les activités de formation continue qui les conviennent et auxquelles ils ont participé au cours des trois dernières années sont variables (magistrale, réseau d'enseignant, formation diplômante, visite de classe) avec des programmes de formation touchant majoritairement les dimensions de l'enseignement disciplinaire (compétences, évaluation, programmes, numérique ...). Ils considèrent la formation

comme un moyen pour acquérir des compétences professionnelles et personnelles (Profil rationnel), pour une meilleure gestion de carrière et une éventuelle orientation professionnelle (Profil stratège). Ils relèvent aussi qu'elle est source de plaisir et de motivation (Profil allègre), une source de reconnaissance (Profil médiateur) et un cadre spatio-temporel afin de changer d'ambiance (Profil social). Cependant, le tiers la considère comme une obligation dans leur parcours (Profil asservi). De plus, certains enseignants ne s'inscrivent pas à des formations (Profil hostile) vu les contraintes liées aux déplacements hors établissements, aux engagements personnels, aux contraintes de l'emploi du temps et à l'inadaptation de l'offre de formation aux besoins réels des enseignants. Ces retours me permettent d'identifier les caractéristiques de la formation à proposer dans l'avenir au sein de mon établissement. D'ailleurs, les enseignants ont proposé eux-mêmes des modifications à l'offre existante dont les plus souhaitées sont : le caractère adapté aux besoins spécifiques, les formations intra-établissement, et les formations entre pairs, par observation de classe et par collaboration.

VII.2- Test de corrélation

Afin d'étudier la corrélation entre le rapport de désengagement et les autres éléments de réalité, j'ai procédé à calculer en utilisant les fonctionnalités de Excel (trilage), la fréquence de chaque score pour chaque élément. Puis j'ai construit des graphiques (Annexes 8-9-10) pour analyser la répartition de ces scores par niveau de chaque élément. J'ai pu par la suite dresser le tableau des scores finaux ci-dessous (Figure 32).

Eléments de réalité	Degré	Pourcentage
Rapport de désengagement	Désengagement important	31,82
	Désengagement moyen	45,45
	Désengagement faible	22,73
Ancienneté	Ancienneté grande	68,18
	Ancienneté moyenne	5,68
	Ancienneté faible	26,14
Facteurs possibles de tensions identitaires	Tensions fortes	62,5
	Tensions moyennes	32,95
	Tensions faibles	4,45
Evolution professionnelle	Evolution forte	7,95
	Evolution moyenne	35,23
	Evolution faible	56,82

Figure 32. Calcul des pourcentages des éléments de réalité étudiés

Les résultats de ce tableau (Figure 32) montrent que 31,82% des enseignants appartenant à l'échantillon d'étude présentent un rapport de désengagement important. Parmi eux, 13,63% (12 de 88 au total) ne sont pas inscrits en formation au cours de ces 3 dernières années (Figure 33), ils présentent un profil hostile d'engagement (Score maximal de 21). Les scores du tableau montrent aussi que l'échantillon d'étude a une ancienneté importante (68,18%) et des facteurs de tensions identitaires importants aussi (62,5%) mais une évolution professionnelle faible (58,82%).

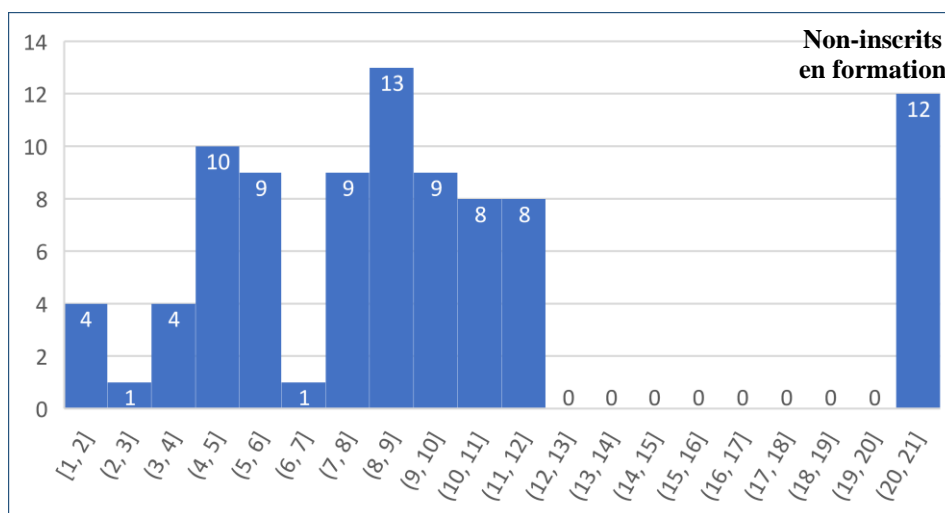


Figure 33. Répartition des scores concernant le rapport de désengagement (n = 88, échelle des scores = entre 0 et 21)

Le calcul des coefficients de corrélation montre des coefficients proches de zéro (Figure 34) ce qui explique une absence de liaison linéaire entre le rapport de désengagement d'une part et chacun des 3 autres éléments de réalité d'autre part. Ce rapport presque nul ne nie pas la présence d'autre type de relation entre chaque couple de variables étudié. D'où l'intérêt de construire des graphiques en bulles et de les analyser afin de repérer la présence ou non d'une relation non linéaire dans ce cas.

Coefficient de corrélation	Ancienneté	Facteurs possibles de tensions identitaires	Evolution professionnelle
Rapport de désengagement	0.0184	-0.01416	-0.05415

Figure 34. Matrice des coefficients de corrélation

On remarque à partir de la figure 35 que la fréquence des enseignants ayant un rapport de désengagement important avec un score maximal de 21 est la plus élevée pour un score d'ancienneté de 14. On remarque aussi que, pour un intervalle variant entre 14 et 21, la somme des fréquences de l'ensemble des enseignants ayant des rapports de désengagement important (score 12 et plus) est la plus élevée (14 personnes). Ce qui montre la présence d'une relation complexe non linéaire entre ces deux variables.

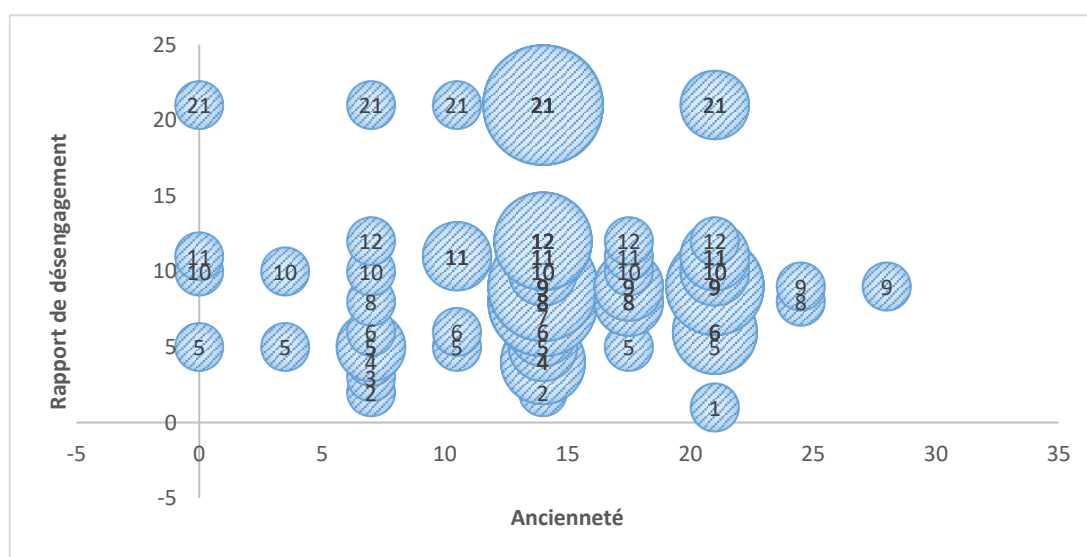


Figure 35. Variation du rapport de désengagement en fonction de l'ancienneté

A partir de la figure 36, on remarque que la fréquence des enseignants ayant un rapport de désengagement important avec un score maximal de 21 est la plus élevée pour un score de tensions identitaires égal à 23.33. De plus, pour un intervalle variant entre 18 et 35 (niveau fort de tensions identitaires), la somme des fréquences de l'ensemble des enseignants ayant des rapports de désengagement important (score 12 et plus) est la plus élevée (12 personnes). La relation entre ces 2 variables est beaucoup plus complexe et nécessite une analyse plus poussée.

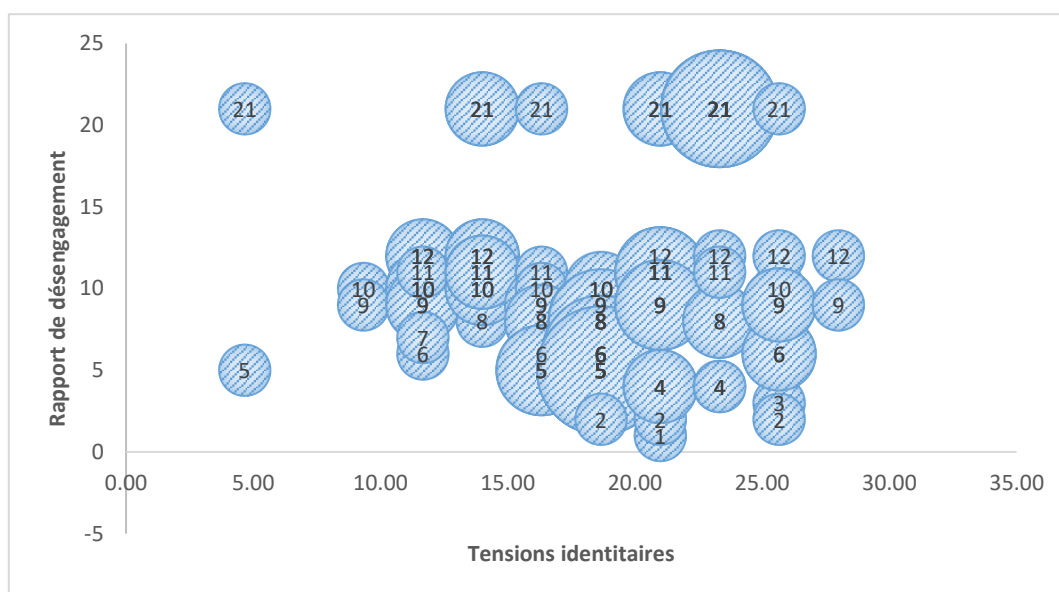


Figure 36. Variation du rapport de désengagement en fonction des tensions identitaires

Et finalement, à partir de la figure 37, on remarque que la fréquence des enseignants ayant un rapport de désengagement important avec un score maximal de 21 est la plus élevée (8 personnes) pour un score d'évolution professionnelle inférieur à 6 (évolution faible). De plus, pour ce même intervalle, la somme des fréquences de l'ensemble des enseignants ayant des rapports de désengagement important (score 12 et plus) est de 11. Vu les fréquences réduites, on ne peut pas établir une relation claire entre ces 2 variables. La relation existe mais se présente très complexe.

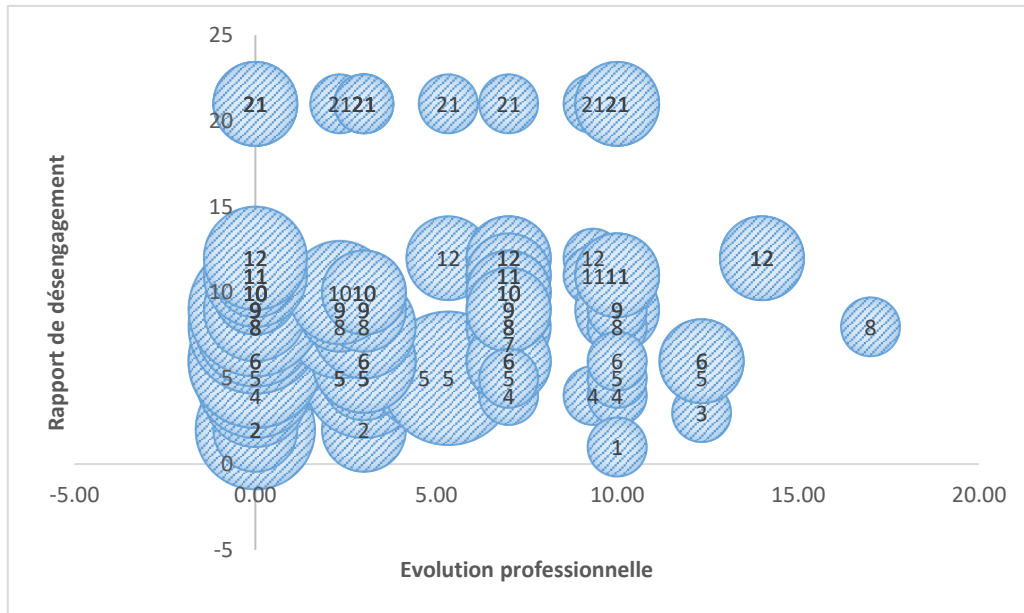


Figure 37. Variation du rapport de désengagement en fonction de l'évolution professionnelle

VIII- DISCUSSION ET PERSPECTIVES

VIII.1- DISCUSSION

À la suite de l'analyse approfondie des données, on peut discuter de la validité des différentes hypothèses formulées.

La communauté enseignante du GLFL a une ancienneté considérable voire importante (68,18%) dans l'enseignement et au sein de l'établissement. 62,5% des enseignants souffrent de tensions identitaires importantes et 56,82% d'une évolution faible. Ce qui pourrait expliquer le rapport de désengagement qui est important avec 31,82%.

Pour cela, l'étude de la validité des 3 hypothèses est exigible.

La première hypothèse formule une relation entre l'ancienneté et le rapport de désengagement. Selon le coefficient de corrélation calculé (Figures 34), ces 2 variables ne sont pas corrélées. Le faible coefficient de corrélation (-0,0184) montre une absence de relation linéaire entre ces deux variables. La variation de l'évolution professionnelle n'est pas associée au rapport de désengagement. Ce qui diverge par rapport aux cycles de vie de la carrière enseignante décrits par Huberman (1989). Selon ce dernier, à partir de 25 ans dans la carrière, on a tendance à ne pas croire aux changements, on est plutôt dans le conservatisme qui mène à un repli progressif, à un dégoût donnant suite à un désengagement à la formation quel que soit son aspect. En fait, à partir de la figure 35, on peut relever que pour une grande ancienneté (score supérieur ou égal à 14) la fréquence des personnes désengagées ayant un profil hostile est la plus grande. La relation existe alors entre ces 2 variables mais on ne peut pas la définir précisément avec ces résultats et ce test statistique de corrélation.

La deuxième hypothèse propose que les tensions identitaires pourraient expliquer le rapport de désengagement à la formation. Le test de corrélation entre ces deux variables indique un coefficient de (-0.01416), très proche de zéro marquant l'absence de relation linéaire (Figures 34). Ce résultat n'est pas conforme avec les propos de Kaddouri (2011). En fait, ce dernier montre l'étroite relation entre les stratégies résolutives des tensions identitaires et l'engagement en formation. Pour lui, ces tensions identitaires sont considérées comme source de rupture d'un équilibre donné comme celui du rapport à la formation. Il explique que certaines tensions intra ou intersubjectives, concrétisent un

tiraillement entre des conflits d'engagements dont l'engagement à la formation. D'où, la deuxième hypothèse est non validée selon le test de corrélation. Cependant, à partir de la figure 36, on peut relever que pour des tensions identitaires fortes (score supérieur ou égal à 18) la fréquence des personnes désengagées ayant un profil hostile est importante. La relation existe alors entre ces 2 variables mais semble être plus complexe. L'analyse doit être tenue au cas par cas en utilisant les résultats de l'enquête.

Quant à la dernière hypothèse, elle est aussi infirmée selon le test de corrélation. Les possibilités restreintes d'évolution professionnelle au sein de l'établissement ne pourraient pas expliquer par une relation linéaire le rapport de désengagement à la formation vu que le coefficient de corrélation est égal à $r = -0.05415$. Cependant, l'absence de relation linéaire ne signifie pas une absence totale de relation. D'autres tests statistiques sont alors envisageables.

En somme, le rapport de désengagement à la formation n'est pas corrélé de façon linéaire à chacune des 3 variables étudiées. La relation existe entre les 3 couples de variables mais semble être beaucoup plus complexe. Son étude relève, dans le cadre de cette recherche et avec les résultats à disposition, du cas par cas. Ce rapport de désengagement peut être alors lié à une combinaison de 2 variables conjointes ou plus.

VIII.2- LIMITES ET PERSPECTIVES

Certaines limites empêchent la validité du résultat final de cette recherche pour l'ensemble des enseignants du GLFL.

D'une part, étant autour de 0,1, le coefficient de corrélation marque une force d'association (corrélation) faible ce qui peut être expliqué par l'effet de petite taille. En effet, l'échantillon semble être petit et insuffisant pour permettre une analyse précise. D'autres tests statistiques peuvent être aussi envisageables dans ce cas.

De plus, cet échantillon ne tient pas compte de la même fréquence des enseignants appartenant aux mêmes cycles d'enseignement, aux mêmes phases d'ancienneté ni au même genre. La représentativité par critère est à discuter ce qui nécessite des données supplémentaires pour le faire mais qui semblent être incomplètes ou inexistantes dans les résultats recueillis.

D'autre part, se poser la question sur la fiabilité des indicateurs identifiés, sur le choix des combinaisons d'indicateurs décrivant un élément de réalité ainsi que sur le

calcul des scores établis constitue une étape très importante dans le travail de recherche. Cela nécessite un cadre théorique encore plus approfondi auquel on peut se référer pour se positionner. Par exemple, un cadre théorique plus élargi me permettra peut-être, si les informations sont disponibles, de confirmer ou pas que l'obtention d'un diplôme élevé comme le master en éducation augmente les tensions identitaires des enseignants.

La temporalité de cette recherche constitue aussi une limite à relever. En fait, cette temporalité s'exprime à travers le temps réduit de la recherche et l'aspect variable de la population d'étude qui est sujette à de constants changements. Ce qui ne laisse pas entrevoir des plans d'action fixes et à long terme surtout si on parle de plan de formation continue répondant aux besoins d'un écosystème précis.

De plus, la valence de cette recherche est aussi à discuter. Si elle est appréciée à travers les retours dans un cadre réduit et contextualisé, elle peut ne pas l'être dans un autre cadre. D'où, pour lui assurer une valence à grande échelle il faut élargir le travail et augmenter la population d'étude. Par exemple, travailler le rapport de désengagement des enseignants dans tous les établissements du réseau mondial au Liban.

En outre, l'enquête a été faite pendant une période économiquement et politiquement perturbée au Liban et durant une phase de tension entre la MLF, la direction et les enseignants concernant les droits financiers. Ce qui pourrait former un facteur intervenant dans l'augmentation des tensions et du désengagement. Ainsi, pour plus de fiabilité, ce travail de recherche pourra être reconduit dans un temps plus propice et complété par une étude qualitative basée sur des entretiens semi-directifs. L'étude statistique prendra ainsi en compte les particularités des individus dans l'échantillon étudié et sera par la suite moins globale et plus précise.

Cette recherche, malgré ses différentes limites, a fait émerger plusieurs perspectives. Ces dernières pouvant améliorer le rapport des enseignants à la formation et augmenter leur inscription aux différentes formations proposées au GLFL. En fait, les enseignants du GLFL ayant répondu au questionnaire souhaitent des formations à apprentissage tangible, plus contextualisé avec un transfert rapide. Ils préfèrent le présentiel (72,7%) aux autres modalités de formation malgré l'ampleur actuelle de l'ère du numérique distanciel. Ils préfèrent les formations étalées 2 à 3 fois l'année pendant une demi-journée et celles faites en une journée complète (34,1%). La durée de formation

qui les convient encore plus dépend du contenu de la formation et des formateurs en charge ce qui met en valeur l'aspect social de la formation. Ils apprécient davantage le décloisonnement et l'échange entre eux ce qui peut être expliqué par une dynamique du collectif qui prend de l'ampleur dans l'établissement. Ainsi, les formations en groupes, en atelier et entre pairs sont les formes les plus recherchées. D'où l'importance de la mise en place de travaux collaboratifs dans l'établissement ce qui pourrait réduire les tensions identitaires qui sont fortement présentes actuellement.

En complément, un plan de formation plus contextualisé et personnalisé peut être mis en place en concertation avec le comité du développement professionnel et le département des ressources humaines. En fait, le comité du développement professionnel-cellule formation peut travailler sur la mise en place d'un nouveau dispositif de formations intra-établissements de courtes durées. Ce dispositif devrait répondre aux besoins personnalisés et aux choix des enseignants et permettre de voir l'autre en pleine action. Ces objectifs peuvent être atteints par la mise en place des rondes pédagogiques ou instructional rounds (dispositif mis en place pour test au cours de l'année scolaire 2022-2023).

Quant au département des RH, il peut suivre l'engagement en formation des enseignants grâce à une co-construction d'un portfolio au cours des années. Et cela, tout en suivant l'ancienneté de chaque enseignant, son évolution professionnelle et ses tensions identitaires au sein de l'établissement. Ainsi, le département de RH pourra en répondant aux besoins et aux inquiétudes précises de chaque membre de cette communauté réduire son rapport de désengagement à la formation et donc l'impliquer davantage dans son développement professionnel.

IX-CONCLUSION

En conclusion, le rapport important de désengagement présent au sein de la communauté éducative du GLFL sous forme de profil hostile d'engagement en formation semble expliquer le pourcentage relativement élevé des enseignants du Grand Lycée Franco-Libanais de Beyrouth non-inscrits en formation au cours de leur développement professionnel. Ce rapport n'est pas linéairement relié à l'ancienneté ni à l'évolution professionnelle ni aux tensions identitaires des enseignants. La relation est beaucoup plus complexe et nécessite d'être étudiée plus profondément surtout que la culture de formation comme projet de soi pour soi afin d'acquérir des compétences commence à prendre écho dans l'établissement. S'ouvrir à l'autre semble constituer une activité dominante par rapport à la forme traditionnelle de la formation. Le besoin de l'autre émerge clairement. Il semble que la formation continue avec un caractère plus contextualisé constitue un moyen de changement souhaité par les enseignants : changement identitaire et/ou de compétences et/ou de cadre. Elle semble ainsi devenir une voie plus effective du développement professionnel des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Aubret, J. & Demouge, N. (2007). Orientation des adultes et formation tout au long de la vie. *Savoirs*, 4 (*Hors-série*), 11-28. <https://doi.org/10.3917/savo.hs02.0011>.

Beckers, J. (2007). Chapitre 4. La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (pp. 141-199). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

<https://www.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles--9782804155209-page-141.htm>

Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>.

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 136, 101-109. Récupéré le 16 décembre 2022 du http://tecfaetu.unige.ch/perso/mal/tt/carlei0/Fichiers/Apprentissage_Motivation.pdf.

Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20, 119-133. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0119>.

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation : synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education permanente*, 136, 119-131.

Deschênes, M. (2017). *Le développement professionnel des enseignants : Portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec (rapport de recherche)*, Québec, Collège O'Sullivan de Québec. Récupéré le 04 Janvier 2023 https://www.acpq.net/static/uploaded/Files/documents/recherches/deschenes_2017.pdf

Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 23. Récupéré le 22 Octobre 2022 du

https://www.researchgate.net/publication/44833566_De_l'isolement_des_enseignants_au_travail_en_equipe_les_diff%C3%A9rentes_voies_de_construction_de_l'accord_dans_les_etablissements.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. et Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. Récupéré le 7 Novembre du <https://journals-sagepub-com.ezproxy.u-pec.fr/doi/epdf/10.3102/00028312038004915>.

Higounet, J. (2021). Le développement professionnel dans le réseau MLF. *Orientations et développement professionnel 2021-2023. Réseau mlfmmonde*.

<https://www.mlfmonde.org/qui-est-la-mission-laique-francaise/orientations-developpement-professionnel-2021-2023/>.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

Joseph, M. & Mailhot, J. (2018). *Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation*. Bruxelles: Lire et écrire Récupéré le 16 novembre 2022 du https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/motifs_engagements_md.pdf.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86. DOI : <https://doi.org/10.3917/savo.025.0069>.

Lebossé, C. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Conseil supérieur de l'éducation. Québec.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>.

Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5 (11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>.

MEN et DGESCO (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Site du Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré le 16 novembre 2022 du http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

MENJS, DGRH et DGESCO (2022). *Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - 2022-2025*. Site du Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré le 2 novembre 2022 du <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm>.

Tardy, S., Canvel, A. & Maestacci, V. (2019). La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel. *Rapport IGEN/IGAENR n° 2018-068, septembre 2018*. Récupéré le 04 Janvier 2023 de <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre-de-la-formation-continue-au-developpement-47725>.

Timperley, H. (2011). « Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves », *Revue française de pédagogie*, 174 (31-40). <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>.

Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., De Viron, F. & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1. DOI : <https://doi-org.ezproxy.u-pec.fr/10.4000/osp.1829>.

Wittorski, R. (2012). Professionalisation and the Development of Competences in Education and Training. In V. Cohen-Scali (Ed.), *Competence and Competence Development* (1st ed., pp. 31–52). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk2h9.6>

ANNEXE 1

Communauté éducative* du GLFL

Statut Cycle	Cadré*	Non cadré	Résidents	Expatriés	Vacataires	Surveillants non enseignants	Techniciens de laboratoire	Total
Cycle 1	34	1	1	X	X	X	X	36
Cycle 2-3	46	4	5	2	X	X	X	57
Cycle 4 (Collège)	47	10	6	1	5	X	X	69
Lycée	42	5	5	5	2	2	2	63
Total	169	20	17	8	7	2	2	225

* : Enseignants, documentalistes, conseillers d'orientation, AED, techniciens de laboratoire

* : Personnel cadré dans un établissement signifie un personnel qui assure un temps complet de travail dû dans l'établissement selon les lois libanaises. Par exemple, un enseignant cadré dans le cycle secondaire doit assurer 20h d'enseignement par semaine devant élèves alors qu'un enseignant cadré collège doit en assurer 24h/semaine devant élèves.

ANNEXE 2

Questionnaire lancé par le comité de développement professionnel du GLFL (2022) auprès du personnel de l'établissement

Enquête 2022- Développement professionnel des enseignants du GLFL

Dans le cadre du développement professionnel, les questions suivantes nous aident dans la remontée d'informations totalement anonyme pour analyser les besoins.

1- Quel est votre niveau d'enseignement ?

- a- Primaire
- b- Secondaire

2- Quel est votre pays de formation initiale ?

- a- Liban
- b- France
- c- Autre

3- Quelle est votre ancienneté dans le métier d'enseignement ?

- a- Moins d'un an
- b- Entre 1 an et moins de 3 ans
- c- Entre 3 ans et moins de 10 ans
- d- Entre 10 ans et moins de 20 ans
- e- 20 ans ou plus

4- Quelle est votre ancienneté au GLFL ?

- a- Moins d'un an
- b- Entre 1 an et moins de 3 ans
- c- Entre 3 ans et moins de 10 ans
- d- Entre 10 ans et moins de 20 ans
- e- 20 ans ou plus

5- Quelle est votre langue d'enseignement ?

- a- Français
- b- Anglais
- c- Arabe
- d- Autre

6- Quel type de qualification pédagogique avez-vous obtenu ?

- a- Une formation initiale d'enseignant
- b- Une formation d'enseignant suite à une formation universitaire
- c- Un Diplôme Universitaire en relation avec l'enseignement
- d- Une formation relative à des contenus disciplinaires uniquement

- e- Je n'ai aucune qualification formelle en relation avec la matière que j'enseigne
- f- J'ai des études supérieures relatives à la matière que j'enseigne (Licence)
- g- J'ai des études supérieures relatives à la matière que j'enseigne (Master)
- h- J'ai des études supérieures relatives à la matière que j'enseigne (Doctorat)

7- Indiquez dans quelle mesure vous vous estimiez préparé(e) lors de votre formation initiale à chacun de ces aspects de la profession d'enseignant.

Colonne 1 :

- a- La pédagogie (processus d'apprentissage) de certaines ou de toutes les disciplines que j'enseigne
- b- La didactique (savoirs) de certaines ou de toutes les disciplines que j'enseigne.
- c- L'enseignement à des élèves de niveaux différents.
- d- L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue.
- e- L'enseignement de compétences transversales (par exemple, créativité, esprit critique, résolution de problèmes)
- f- L'usage du numérique pour appuyer mon enseignement.
- g- La gestion de la classe et du comportement des élèves.
- h- Le suivi des apprentissages et du développement des élèves.
- i- La transition des élèves du primaire vers le secondaire.
- j- L'évaluation des élèves.

Colonne 2 :

- a- Pas du tout
- b- Peu préparé
- c- Bien préparé
- d- Très bien préparé

8- Au cours des 24 derniers mois, avez-vous participé aux activités de formation continue suivantes ?

Colonne 1 :

- a- Formation magistrale (1 ou 2 jours)
- b- Formation magistrale courte (moins que 2 heures)
- c- Conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants, et/ou des chercheurs présentent leurs travaux
- d- Programme de formation sanctionné par un diplôme ou un certificat officiel
- e- Visites d'observation dans d'autres établissements
- f- Visites d'observation dans d'autres classes
- g- Observation et coaching entre enseignants dans le cadre d'une formation continue
- h- Lecture d'ouvrages spécialisés
- i- Participation à un réseau de formation continue d'enseignants

Colonne 2 :

- a- **Oui**
- b- **Non**

9- Les éléments suivants figuraient-ils au programme des formations continues auxquelles vous avez participé au cours des 24 derniers mois ?

- a- Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) que j'enseigne
- b- Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) que j'enseigne
- c- Connaissance des programmes nationaux
- d- Pratiques d'évaluation des élèves
- e- Compétences numériques à l'appui de mon enseignement
- f- Gestion de la classe et du comportement des élèves
- g- Approches pédagogiques individualisées
- h- Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques
- i- Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue
- j- Enseignement de compétences transversales (par exemple, créativité, esprit critique, résolution de problèmes)
- k- Analyse et exploitation d'évaluations d'élèves
- l- Coopération entre parents et enseignants
- m- Communication avec des personnes de cultures ou de pays différents

10- En considérant l'ensemble des formations continues auxquelles vous avez participé au cours des 24 derniers mois, diriez-vous que l'une ou plusieurs d'entre elles a/ont eu un impact positif sur votre façon d'enseigner ?

- a- Oui
- b- Non
- c- Autre

11- Dans chacun des domaines ci-dessous, indiquez dans quelle mesure vous avez actuellement besoin d'une formation continue.

Colonne 1 :

- a- Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) que j'enseigne
- b- Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) que j'enseigne
- c- Connaissance des programmes de cours
- d- Pratiques d'évaluation des élèves
- e- Compétences numériques pour appuyer mon enseignement
- f- Gestion de la classe et du comportement des élèves
- g- Approches pédagogiques individualisées
- h- Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques
- i- Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue
- j- Enseignement de compétences transversales (par exemple, créativité, esprit critique, résolution de problèmes)
- k- Analyse et exploitation d'évaluations d'élèves
- l- Coopération entre parents et enseignants
- m- Communication avec des personnes de cultures ou de pays différents
- n- Autre

Colonne 2 :

- a- Aucun besoin
- b- Besoin faible
- c- Besoin moyen
- d- Besoin élevé

12- Les raisons suivantes pourraient-elles vous empêcher de participer à des formations continues ? Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord.

Colonne 1 :

- a- Mon emploi du temps professionnel ne me permet pas de participer à des formations continues.
- b- Je n'en ai pas le temps en raison de mes responsabilités familiales.
- c- Il n'y a pas de formations continues qui me conviennent.
- d- Il n'y a pas d'incitation à participer à une formation continue.

Colonne 2 :

- a- Pas du tout d'accord
- b- Pas d'accord
- c- D'accord
- d- Tout à fait d'accord

13- En moyenne, quel temps consacrez-vous aux activités suivantes ?

Colonne 1 :

- a- Collaborer avec plusieurs enseignants pour donner cours ensemble à une même classe
- b- Observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires
- c- Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.)
- d- Échanger du matériel pédagogique avec mes collègues
- e- Prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves
- f- Assister à des réunions d'équipe
- g- Prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe

Colonne 2 :

- a- 1 fois par semaine
- b- 1 fois par mois
- c- 1 fois par trimestre
- d- 1 fois par an
- e- Jamais

14-En tant qu'enseignant(e), dans quelle mesure parvenez-vous à agir de la sorte ?

Colonne 1 :

- a- Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires
- b- Aider les élèves à valoriser l'apprentissage
- c- Rédiger de bonnes questions pour les élèves
- d- Gérer les comportements perturbateurs en classe
- e- Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire
- f- Aider les élèves à développer leur esprit critique
- g- Utiliser diverses modalités d'évaluation
- h- Expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés d'apprentissage à comprendre
- i- Utiliser diverses méthodes pédagogiques

Colonne 2 :

- a- Pas du tout
- b- Dans une certaine mesure
- c- Assez bien
- d- Beaucoup

15-Si vous avez des demandes en formation ou des ajouts particuliers à faire, n'hésitez pas.

ANNEXE 3

Questionnaire et résultats bruts de l'enquête 2023 - Développement professionnel des enseignants du GLFL

Enquête 2023 - Développement professionnel des enseignants du GLFL

Chers collègues,

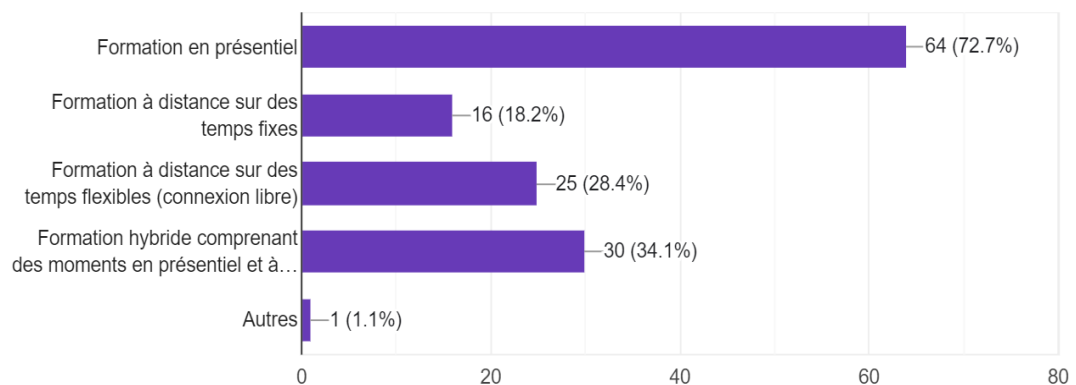
Dans le cadre d'une étude réalisée par le comité de développement professionnel-cellule de formation, nous menons une recherche sur l'adéquation de l'offre de formations aux besoins des enseignants, dans l'objectif de la faire évoluer au sein de l'établissement. Ce questionnaire ANONYME permet de recueillir votre avis sur ce sujet.

Nous vous remercions du temps que vous mettez pour y répondre et de votre confiance. Temps estimé pour renseigner le questionnaire : 15 minutes.

A- Votre avis sur la formation continue.

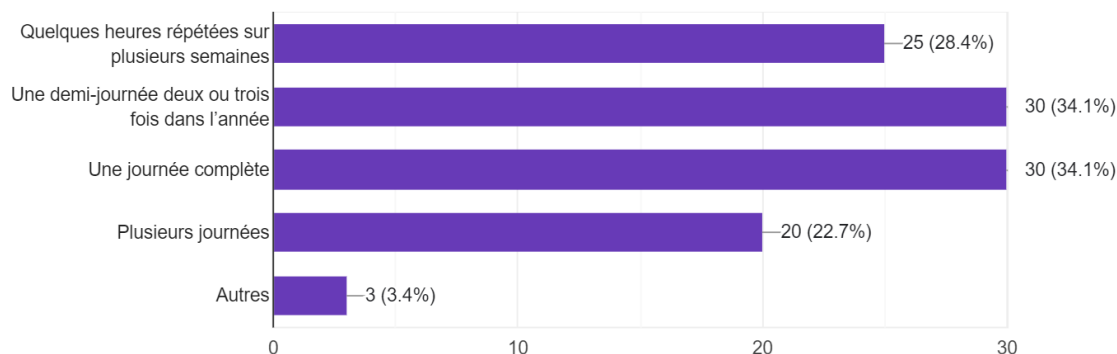
1a-Quels types de modalités vous conviennent/conviendraient pour votre formation? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Formation en présentiel
- Formation à distance sur des temps fixes
- Formation à distance sur des temps flexibles (connexion libre)
- Formation hybride comprenant des moments en présentiel et à distance
- Autres



2a-Quelles durées vous conviennent/conviendraient pour votre formation ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Quelques heures répétées sur plusieurs semaines
- Une demi-journée deux ou trois fois dans l'année
- Une journée complète
- Plusieurs journées
- Autres

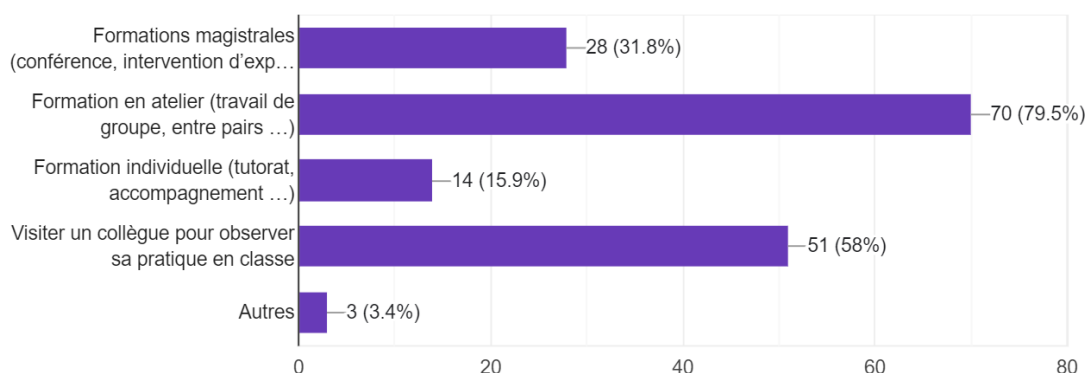


2b- Si vous avez coché « Autres » à la question précédente, merci de préciser en quelques mots.

1,13% a signalé que la durée de formation qui les convient le plus dépend du contenu de cette formation et des formateurs en charge. Alors que 1,13 % ont signalé une formation en continue, tout le temps, surtout si on est engagé dans une formation doctorale.

3a- Quelles formes vous conviennent/convieraient pour votre formation ? (Plusieurs réponses sont possibles)

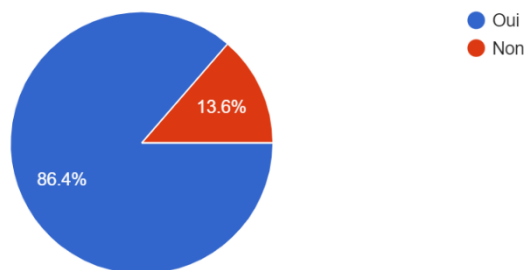
- Formations magistrales (conférence, intervention d'expert ...)
- Formation en atelier (travail de groupe, entre pairs ...)
- Formation individuelle (tutorat, accompagnement ...)
- Visiter un collègue pour observer sa pratique en classe
- Autres



3b- Si vous avez coché « Autres » à la question précédente, merci de préciser en quelques mots.

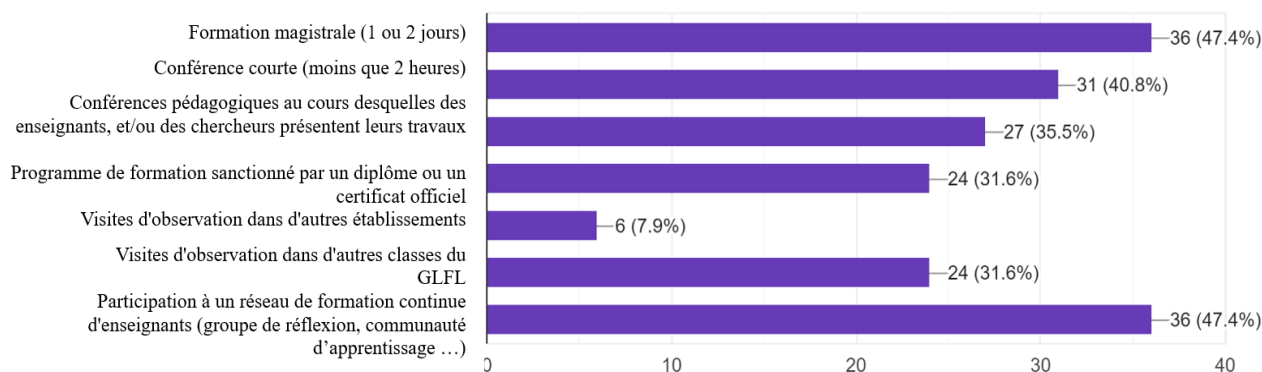
L'autoformation apparaît dans les propositions de 1,13% des enseignants. D'autres signalent la forme d'études (1,13 %) comme modalités de formation. Une alternance entre des temps d'apports théoriques et des temps en ateliers est soulevé en donnant comme exemple les formations du PRF (plan régional de formation) de l'AEFE.

4- Au cours de ces trois dernières années, avez-vous participé, au moins une fois, à des activités de formation continue ?



5-Au cours des 3 dernières années, à quelle(s) activités de formation continue avez-vous participé ? (Plusieurs réponses sont possibles)

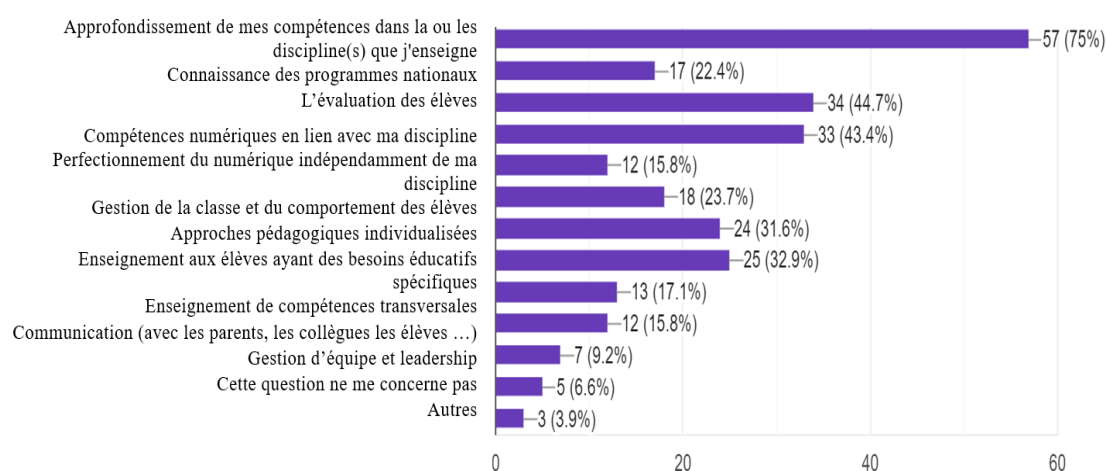
- Formation magistrale (1 ou 2 jours)
- Conférence courte (moins que 2 heures)
- Conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants, et/ou des chercheurs présentent leurs travaux
- Programme de formation sanctionné par un diplôme ou un certificat officiel
- Visites d'observation dans d'autres établissements
- Visites d'observation dans d'autres classes du GLFL
- Participation à un réseau de formation continue d'enseignants (groupe de réflexion, communauté d'apprentissage ...)



6a- Parmi les éléments suivants, cochez ceux qui figuraient au programme des formations continues auxquelles vous avez participé au cours des 3 dernières années. (Plusieurs réponses sont possibles)

- Approfondissement de mes compétences dans la ou les discipline(s) que j'enseigne
- Connaissance des programmes nationaux

- L'évaluation des élèves
- Compétences numériques en lien avec ma discipline
- Perfectionnement du numérique indépendamment de ma discipline
- Gestion de la classe et du comportement des élèves
- Approches pédagogiques individualisées
- Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques
- Enseignement de compétences transversales (par exemple, créativité, esprit critique, résolution de problèmes)
- Communication (avec les parents, les collègues les élèves ...)
- Gestion d'équipe et leadership
- Cette question ne me concerne pas
- Autres



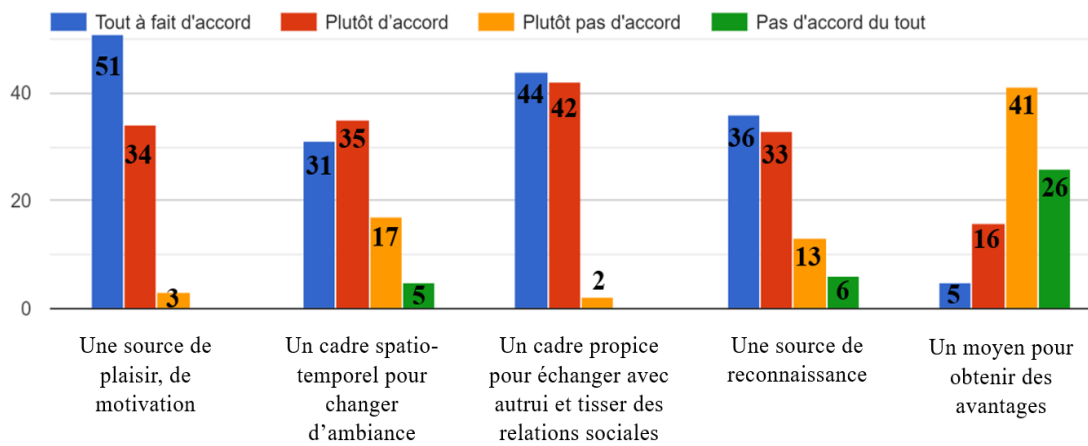
6b- Si vous avez coché « Autres » à la question précédente, merci de préciser en quelques mots.

Des formations visant le développement des dispositifs d'excellence comme enseigner en langue vivante (DNL) (1,13%) et le langage oral en milieu plurilingue ont été signalées (1,13%).

B- Votre rapport à la formation continue.

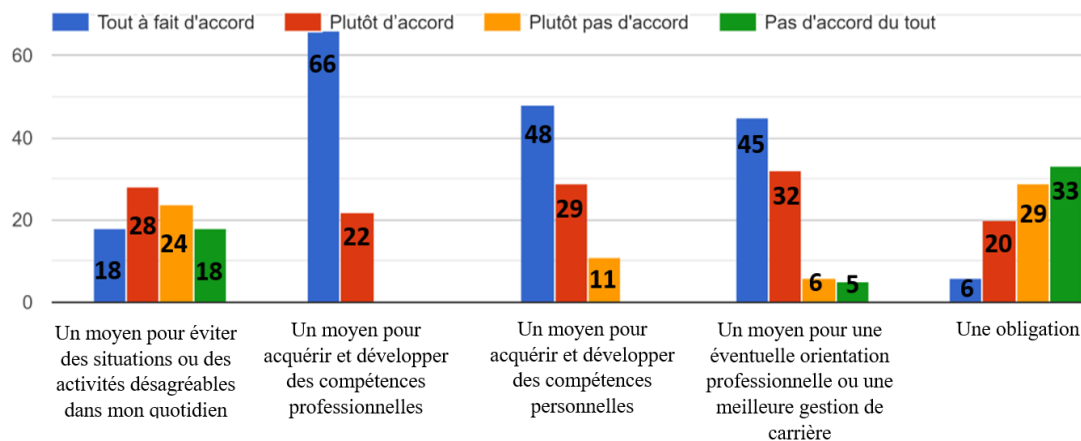
7a-Pour chacune des affirmations ci-dessous, merci de donner votre avis. La formation continue est « ... » : (Plusieurs réponses sont possibles)

- Une source de plaisir, de motivation
 - Un cadre spatio-temporel pour changer d'ambiance
 - Un cadre propice pour échanger avec autrui et tisser des relations sociales
 - Une source de reconnaissance
 - Un moyen pour obtenir des avantages économiques
- Tout à fait d'accord
 - Plutôt d'accord
 - Plutôt pas d'accord
 - Pas d'accord du tout



7b-Pour chacune des affirmations ci-dessous, merci de donner votre avis. La formation continue est « ... » : (Plusieurs réponses sont possibles)

- Un moyen pour éviter des situations ou des activités désagréables dans mon quotidien
 - Un moyen pour acquérir et développer des compétences professionnelles
 - Un moyen pour acquérir et développer des compétences personnelles
 - Un moyen pour une éventuelle orientation professionnelle ou une meilleure gestion de carrière
 - Une obligation
- Tout à fait d'accord
 - Plutôt d'accord
 - Plutôt pas d'accord
 - Pas d'accord du tout

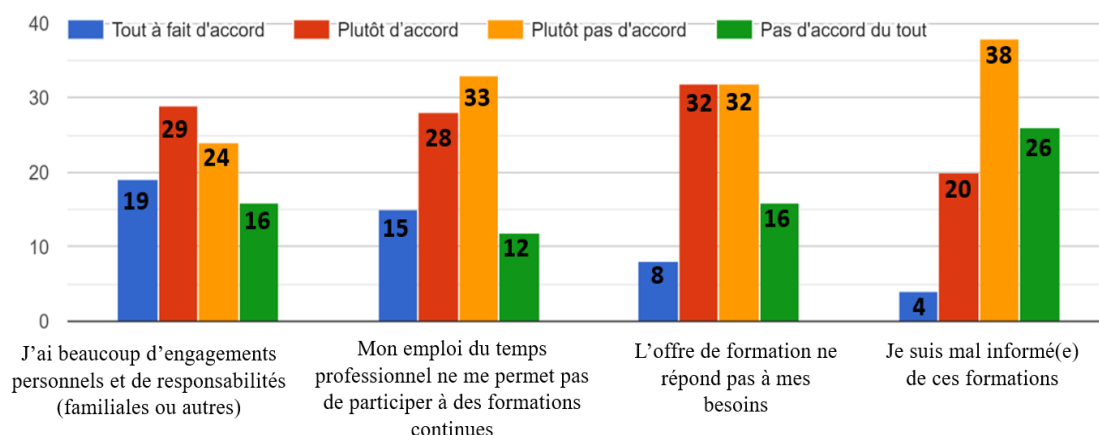


7c-Si la formation continue ne correspond, à votre avis, à aucune affirmation citée dans la question précédente, merci de préciser d'autre(s) en quelques mots.

Aucun retour.

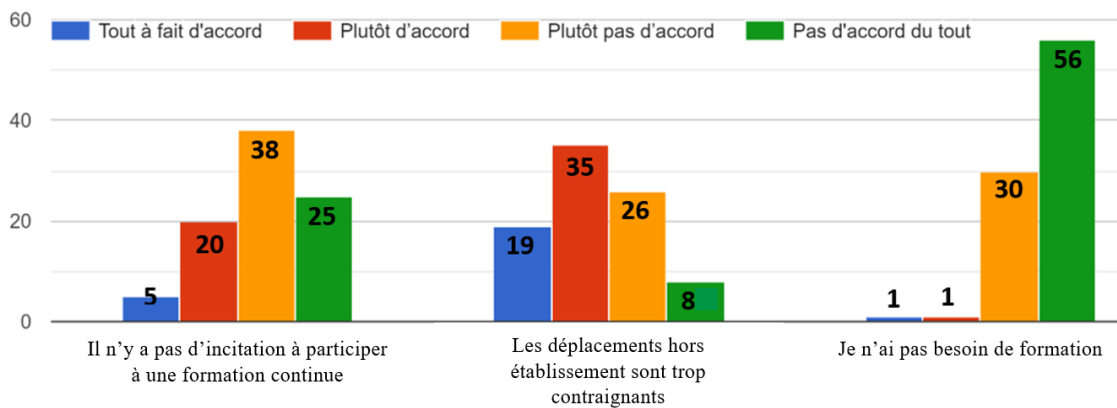
8a-Les raisons suivantes vous ont-elles déjà limité(e) dans vos inscriptions aux formations continues proposées ? Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord.

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> J'ai beaucoup d'engagements personnels et de responsabilités (familiales ou autres) | <input type="radio"/> Tout à fait d'accord |
| <input type="radio"/> Mon emploi du temps professionnel ne me permet pas de participer à des formations continues | <input type="radio"/> Plutôt d'accord |
| <input type="radio"/> L'offre de formation ne répond pas à mes besoins | <input type="radio"/> Plutôt pas d'accord |
| <input type="radio"/> Je suis mal informé(e) de ces formations | <input type="radio"/> Pas d'accord du tout |



8b-Les raisons suivantes vous ont-elles déjà limité(e) dans vos inscriptions aux formations continues proposées ? Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord.

- Il n'y a pas d'incitation à participer à une formation continue
- Les déplacements hors établissement sont trop contraignants
- Je n'ai pas besoin de formation
- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord du tout



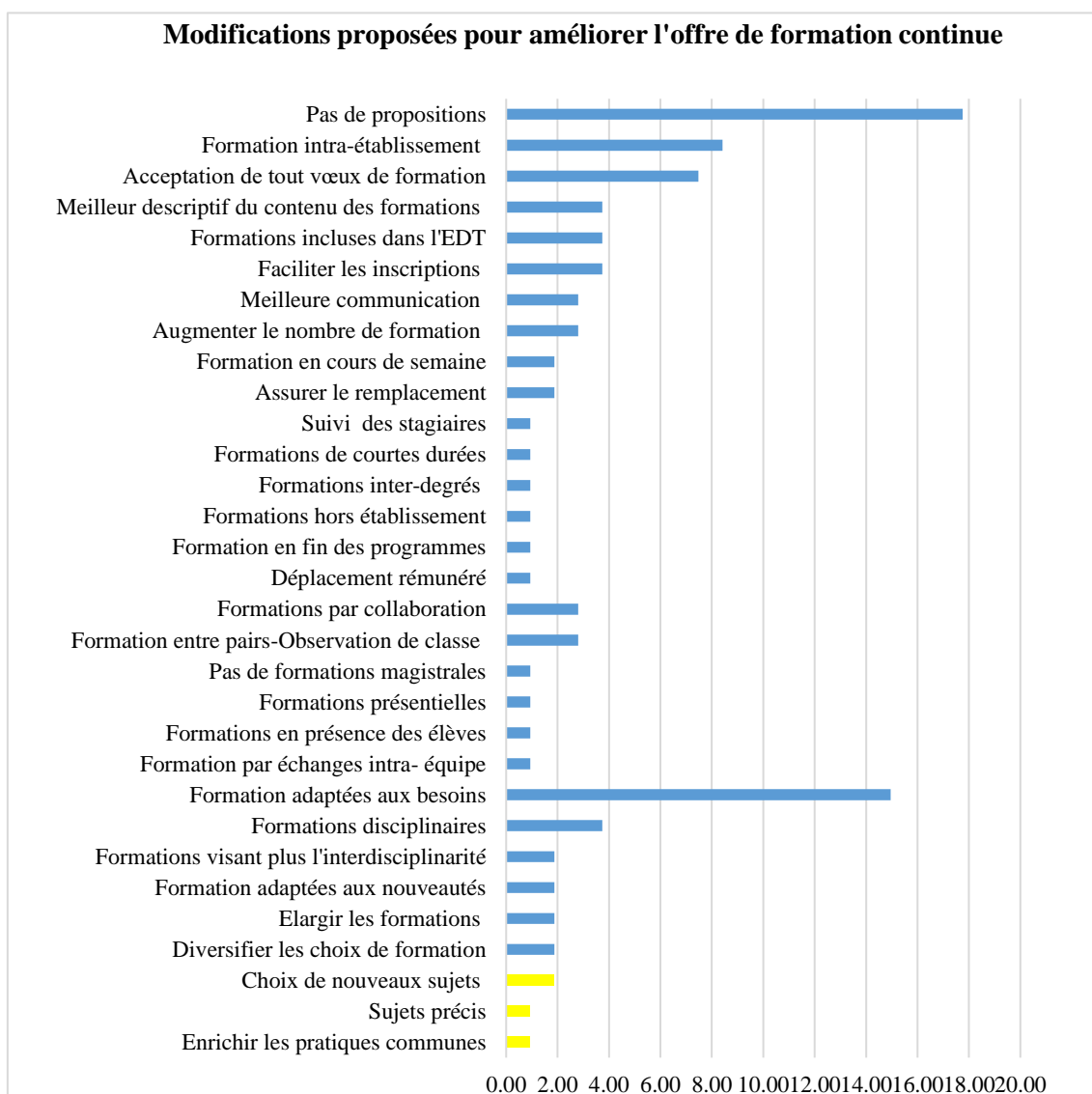
8c- Si vous avez d'autre(s) raisons, merci de préciser en quelques mots.

Les problèmes d'internet et de connexion constituent pour certains une contrainte à la formation continue à distance.

C- Vos propositions.

9-Quelle(s) modification(s) proposerez-vous pour améliorer l'offre de formation continue de l'établissement ?

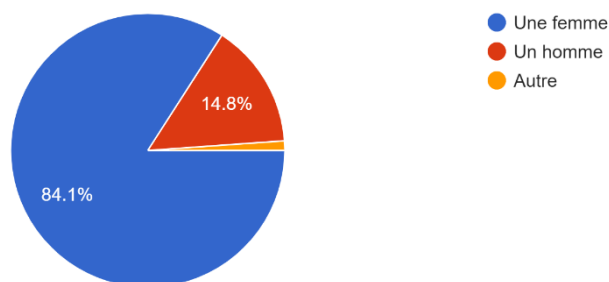
Modifications proposées pour améliorer l'offre de formation continue



D- Votre profil

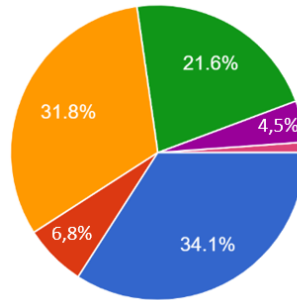
10- Vous êtes :

- Une femme
- Un homme
- Autre



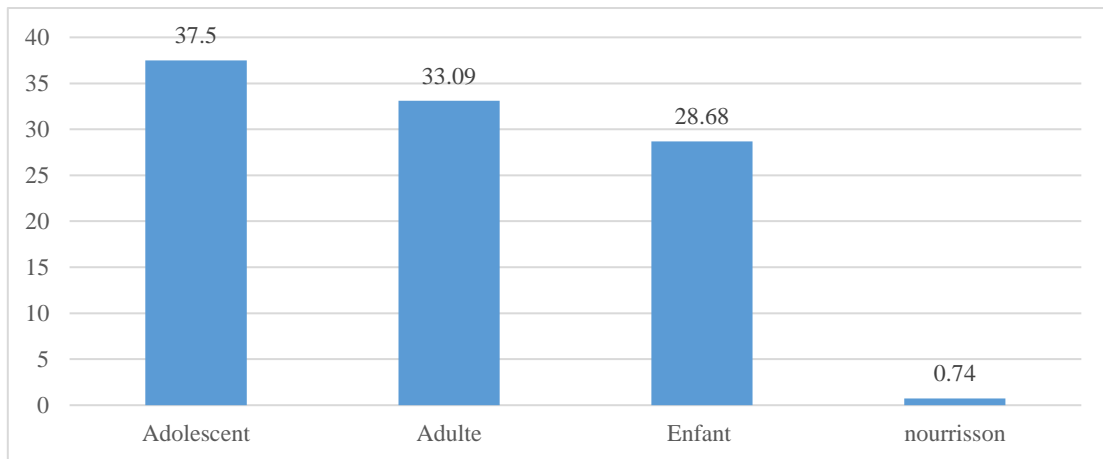
11a-Combien d'enfants avez-vous à charge ?

- Aucun
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Plus que 5



- Aucun
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Plus que 5

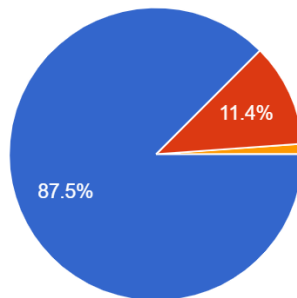
11b- Si vous avez des enfants, merci de préciser leurs âges :



E-Votre formation initiale

12- Quel est votre pays de formation initiale ?

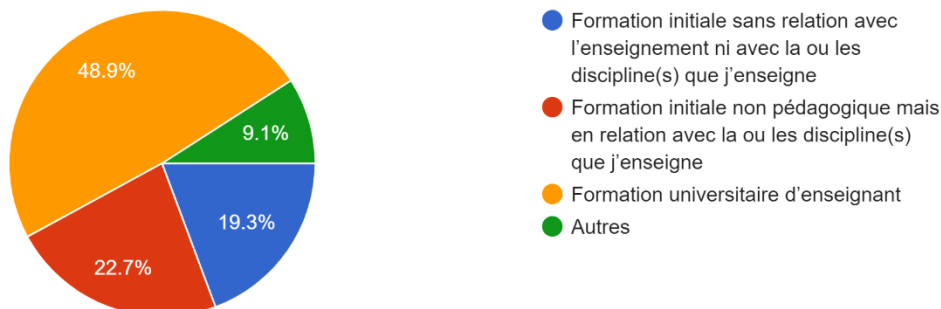
- Liban
- France
- Autre



- Liban
- France
- Autre

13a-Quelle(s) formation(s) initiale(s) avez-vous suivie(s) ?

- Formation initiale sans relation avec l'enseignement ni avec la ou les discipline(s) que j'enseigne
- Formation initiale non pédagogique mais en relation avec la ou les discipline(s) que j'enseigne
- Formation universitaire d'enseignant
- Autres

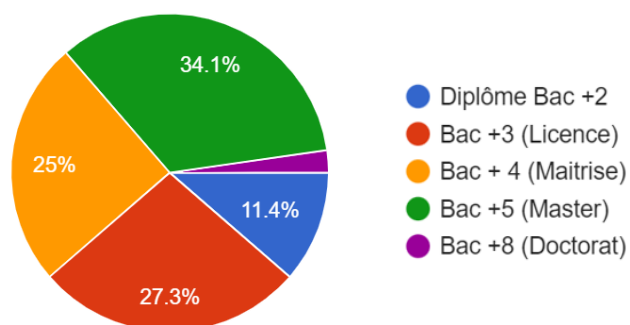


13b- Si vous avez coché « Autres » à la question précédente, merci de préciser en quelques mots.

Parmi les 5 réponses recueillies, une indique 5 masters différents sans précision du domaine de la formation initiale. Une autre indique une formation universitaire non enseignante suivie d'un diplôme d'enseignement (MBA+ teaching diploma). Deux autres réponses révèlent des formations continues proposées par l'AEFE (FIC2 : Formation initiale complémentaire et PPP : perfectionnement pédagogique et professionnel). La dernière réponse indique un diplôme scolaire non universitaire (bac scientifique).

14-Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

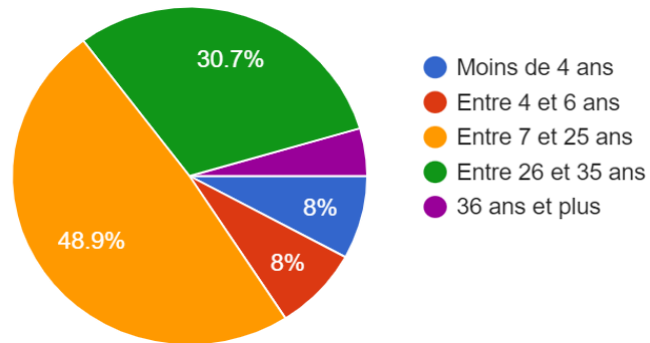
- Diplôme Bac +2
- Bac +3 (Licence)
- Bac +4 (Maitrise)
- Bac +5 (Master)
- Bac +8 (Doctorat)



F- Votre ancienneté dans l'enseignement.

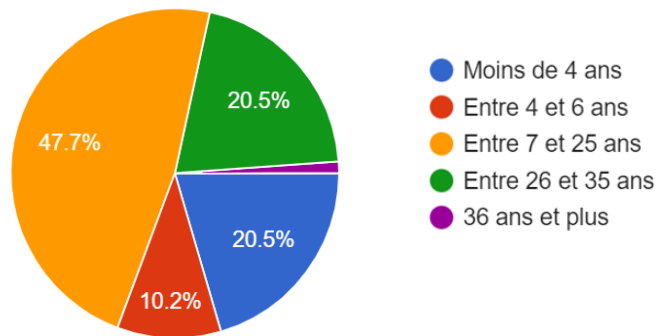
15-Quelle est votre ancienneté dans le métier d'enseignant ?

- Moins de 4 ans
- Entre 4 et 6 ans
- Entre 7 et 25 ans
- Entre 26 et 35 ans
- 36 ans et plus



16-Quelle est votre ancienneté au GLFL ?

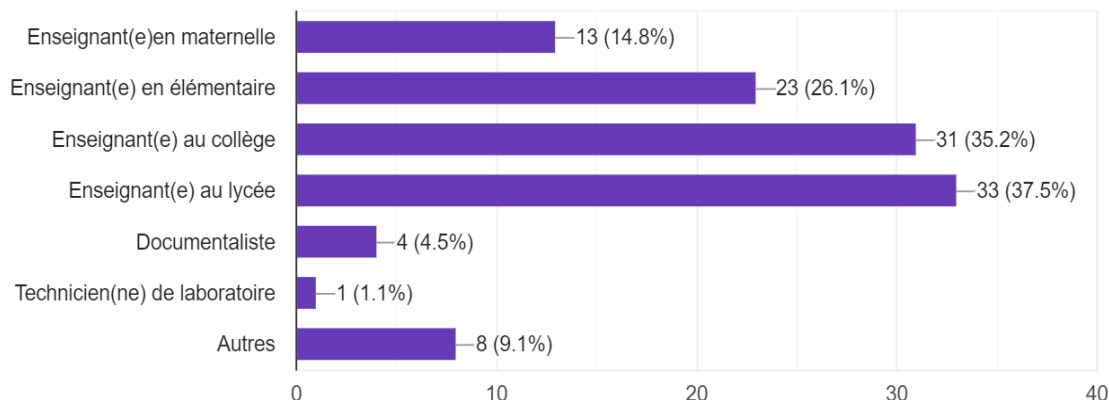
- Moins de 4 ans
- Entre 4 et 6 ans
- Entre 7 et 25 ans
- Entre 26 et 35 ans
- 36 ans et plus



G- Votre parcours professionnel.

17a-Cocher la ou les case(s) correspondant à votre poste actuel ? (Plusieurs réponses sont possibles)

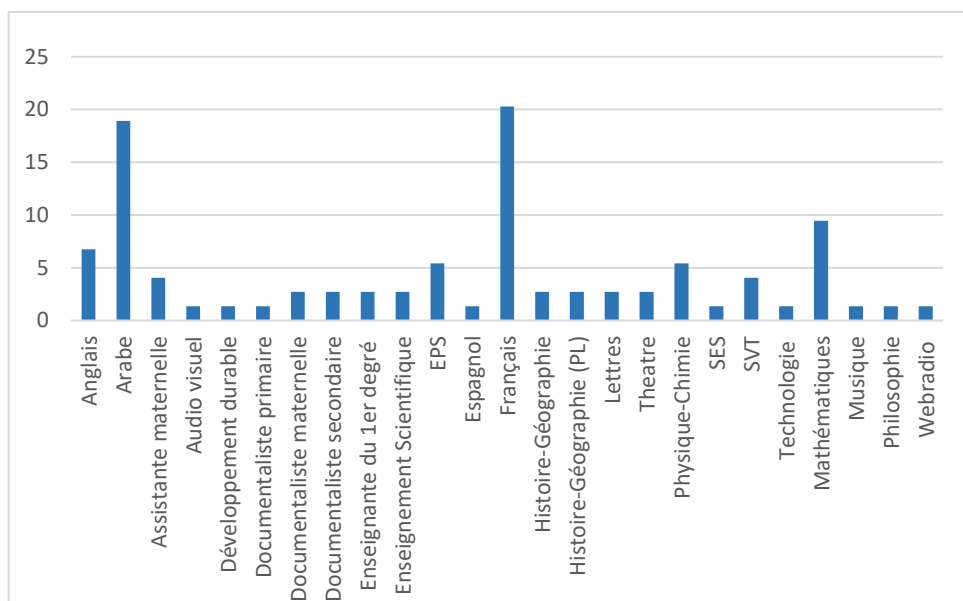
- Enseignant(e) en maternelle
- Enseignant(e) en élémentaire
- Enseignant(e) au collège
- Enseignant(e) au lycée
- Documentaliste
- Technicien(ne) de laboratoire
- Autres



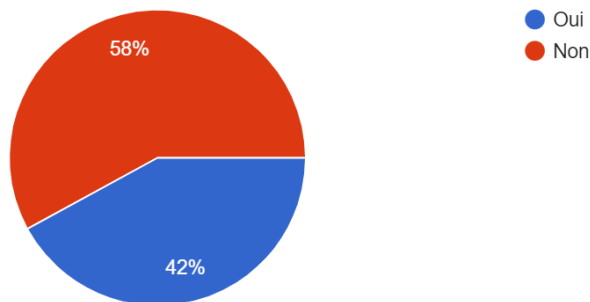
17b- Si vous avez coché « Autres » à la question précédente, merci de préciser en quelques mots.

7 réponses sont recueillies : chargée du suivi des élèves, coordonnateur collège, CPE (conseiller principal d'éducation), ressource humaine, documentaliste, remplaçante et surveillant. Il s'agit des postes non enseignants.

18-Quelle est votre discipline d'enseignement ?



19a-Est-ce que vous avez changé de cycle d'enseignement durant votre parcours professionnel ?



19b- Si vous avez coché « Oui » à la question précédente, merci de préciser en quelques mots.

Légende :

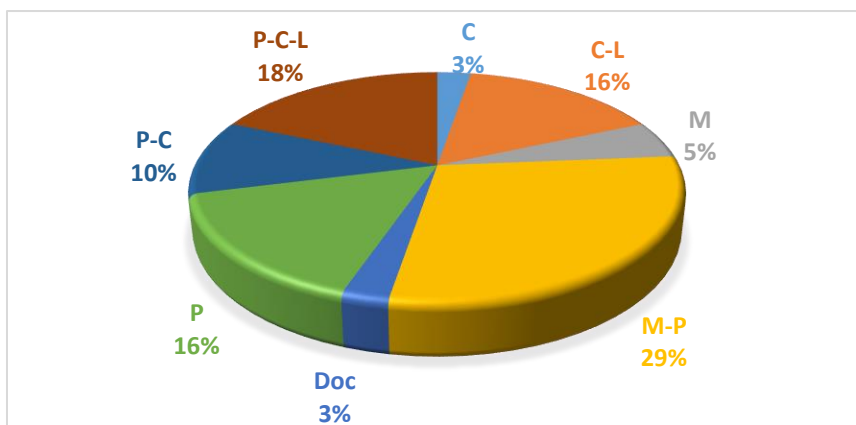
M-P : Passage du cycle maternel au cycle primaire

P-C : Passage du cycle primaire au cycle 4 (collège)

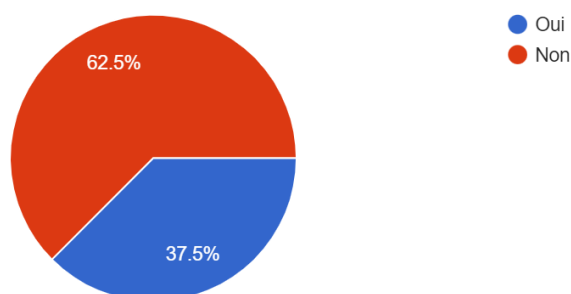
C-L : Passage du cycle 4 (collège) au lycée

P-C-L : Passage du cycle primaire au cycle 4 (collège) puis au lycée

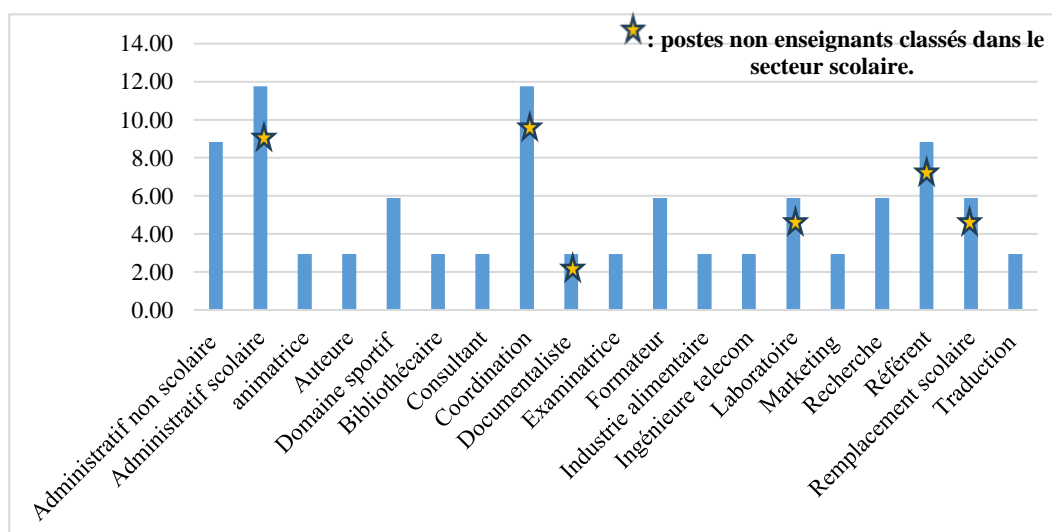
Doc : Passage à un poste non enseignant (documentaliste)



20a-Est-ce que vous occupez ou vous avez occupé un autre poste que celui d'enseignant ?



20b-Si vous avez coché « Oui » à la question précédente, merci de préciser en quelques mots.



21a-Comment vous projetez-vous dans 5 ans ?

- Je me vois toujours enseignant(e) sans autre responsabilité
- Je me vois toujours enseignant(e) avec une ou plusieurs autres responsabilités (coordination, référent ...)
- J'aimerais évoluer vers un poste administratif dans l'établissement scolaire
- J'aimerais évoluer vers un poste hors cadre scolaire
- Autres



21b- Si vous avez coché « Autres » à la question précédente, merci de préciser en quelques mots.

Certains enseignants souhaitent passer à la retraite (2,27 %) dont 1,13% à une retraite anticipée.

H-Votre feedback.

Si vous voulez nous adresser des commentaires, vous pouvez les écrire ci-dessous:

Les retours marquent l'importance de la formation continue comme offre pertinente et attirante et surtout une formation dans laquelle les enseignants sont actifs et non pas réceptifs.

Si vous souhaitez être informé(e) des résultats de cette enquête, merci d'envoyer un mail à Mme XX. XX.XX@glfl.edu.lb

Aucun souhait pour être informé des résultats de cette enquête n'a été envoyé par mail à Mme XX.

ANNEXE 4

Calcul du score des indicateurs de l'élément « Rapport de désengagement à la formation »

Eléments de réalité		Questions	Indices	Description	Fréquence	Score	Score Final
Rapport à la formation	Rapport de désengagement	4	Participation à une formation	Non	12	7	7
				Oui	76	0	0
		5	Nombre d'activités de formation	Pas d'activités de formation	12	7	7
				1 activité de formation	26	6	6
				2 activités de formation	20	5	5
				3 activités de formation	13	4	4
				4 activités de formation	8	3	3
				5 activités de formation	7	2	2
				6 activités de formation	2	1	1
				7 activités de formation ou plus	0	0	0
		6a	Nombre de programmes de formation	Pas de programme de formation	14	7	7
				1 programme de formation	13	6	6
				2 programmes de formation	12	5	5
				3 programmes de formation	16	4	4
				4 programmes de formation	14	3	3
				5 programmes de formation	9	2	2
				6 programmes de formation	4	1	1
				7 programmes de formation	3	0	0
				8 programmes de formation	1	0	0
9 programmes de formation ou plus	2			0	0		

ANNEXE 5

Calcul du score des indicateurs de l'élément « Ancienneté »

Eléments de réalité		Questions	Indices	Description	Fréquence	Score	Score Final
Ancienneté	Ancienneté dans le métier d'enseignant	15	Degré d'ancienneté	Plus que 25 ans Enseignants chevronnés	31	2	7
				Entre 7 et 25 ans Anciens enseignants	43	1	3,5
				Moins que 6 ans Nouveaux enseignants	14	0	0
	Ancienneté au GLFL	16	Intensité d'appartenance	Plus que 25 ans Forte appartenance	19	2	7
				Entre 7 et 25 ans Moyenne appartenance	42	1	3,5
				Moins que 6 ans Faible appartenance	27	0	0

ANNEXE 6

Calcul du score des indicateurs de l'élément « Facteurs de tensions identitaires »

Eléments de réalité		Questions	Indices	Description	Fréquence	Score	Score Final
Facteurs possibles de tensions identitaires	Modifications de formation	9	Nombre de propositions de modifications	3 propositions ou plus	3	3	7
				2 propositions	12	2	4,66
				1 proposition	72	1	2,33
				Pas de propositions	19	0	0
	Genre / Nombre d'enfants	10-11a	Niveau de charge familiale	Femme avec enfants à charge	51	3	7
				Femme sans enfants à charge	23	2	4,66
				Homme avec enfants à charge	7	1	2,33
				Homme sans enfants à charge	7	0	0
	Formation(s) initiale(s)	13a	Formation universitaire d'enseignant	Absence de formation universitaire d'enseignant	43	7	7
				Présence de formation universitaire d'enseignant	45	0	0
	Diplôme le plus élevé obtenu	14	Degré de professionnalisation	Forte (Master)	30	3	7
				Moyenne (Maitrise)	22	2	4,66
				Faible (License)	24	1	2,33
				Très faible (DU)	10	0	0
	Projection dans 5 ans	21a	Degré de mobilité projetée	Mobilité forte	7	3	7
				Mobilité moyenne	14	2	4,66
Mobilité faible				44	1	2,33	
Mobilité nulle				18	0	0	

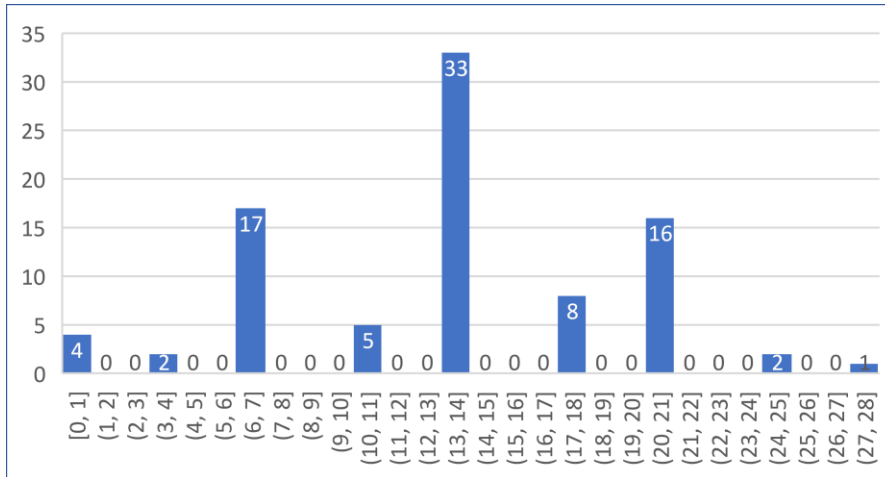
ANNEXE 7

Calcul du score des indicateurs de l'élément « Evolution professionnelle »

Eléments de réalité		Questions	Indices	Description	Fréquence	Score	Score Final
Evolution professionnelle	Poste actuel	17a	Etendue des activités d'enseignement et autres	Responsabilité très forte 1ou 2 cycles d'enseignement plus poste non enseignant	3	3	7
				Responsabilité forte 3 cycles d'enseignement	1	2	4,66
				Responsabilité moyenne 2 cycles d'enseignement	28	1	2,33
				Responsabilité faible 1 cycle d'enseignement	56	0	0
	Changement de cycles d'enseignement au cours de sa carrière	19a	Changement de cycles d'enseignement	Oui	37	7	7
				Non	51	0	0
	Autre poste occupé précédemment que celui de l'enseignement	20a	Hybridation de poste	Oui	33	3	3
				Non	55	0	0

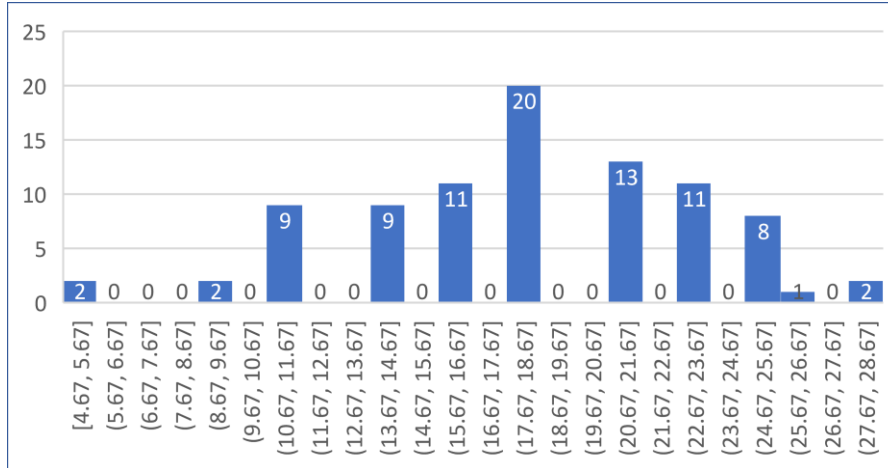
ANNEXE 8

Répartition des scores concernant l'ancienneté (n = 88, échelle des scores = entre 0 et 28)



ANNEXE 9

Répartition des scores concernant les tensions identitaires (n = 88, échelle des scores = entre 0 et 35)



ANNEXE 10

Répartition des scores concernant l'évolution professionnelle (n = 88, échelle des scores = entre 0 et 17)

