Université de Mons
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

PERSEVERANCE ET ABANDON DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS

LA RELEVE
ISSUE DES HAUTES ECOLES

Joachim De Stercke

Thèse défendue en 2014 pour l'obtention du diplôme
de Docteur en Sciences Psychologiques et de l'Education

Jury

Pr. Bruno De Lièvre (Directeur), Université de Mons
Dr. Karine Dejean, Université de Namur
Pr. Marc Demeuse, Université de Mons
Pr. Willy Lahaye, Université de Mons
Pr. Joséphine Mukamurera, Université de Sherbrooke
Dr. Désiré Nkizamacumu, Haute Ecole Condorcet

Mes remerciements vont d'abord à mes proches dont l'amour m'a permis de mener à bien ce projet doctoral en toute sérénité. Merci à Justine, ma compagne, à ma mère pour ses nombreuses relectures, à Jeremy, à l'ensemble de notre famille de part et d'autre de l'Atlantique.
Merci à mes amis pour leur soutien, leurs conseils, leur expertise parfois (les Dr. Devos, Duhem et Raybois se reconnaîtront).

Ensuite, je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à mes collègues du Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs de l'Université de Mons : le Dr. Gaëtan Temperman et le Pr. Bruno De Lièvre. Merci pour votre confiance, merci pour tous nos moments de partages professionnels et humains, merci d'avoir rendu ceci possible…

Je remercie l'ensemble des personnes (formateurs, étudiants, etc.) qui se sont impliquées de près ou de loin dans mes activités de recherche et dans l'amélioration des conditions d'insertion des enseignants débutants en Belgique. Aussi, merci aux Hautes Ecoles qui ont appuyé ce projet ainsi qu'à la Direction Générale des Enseignements du Hainaut.

Enfin, merci au Pr. Joséphine Mukamurera de l'Université de Sherbrooke pour son encadrement réflexif et son enthousiasme, aux membres de mon comité d'accompagnement, ainsi qu'à mon jury.

Résumé de la thèse

Toute chose a son contraire nous enseigne Héraclite. Si l'on suit cet axiome, expliquer l'abandon des enseignants débutants implique de s'intéresser à la persévérance précoce dans la carrière. C'est dans la lumière que reflètent l'un sur l'autre ces miroirs d'une même réalité que se trouve la clef d'une compréhension plus profonde de la problématique de la rétention des nouveaux enseignants. Pour faire face aux questionnements qu'elle soulève dans le domaine de l'insertion professionnelle, cette thèse de doctorat s'ancre dans un cadre théorique multi-référencé à la croisée de la Psychologie et des Sciences de l'éducation. Les concepts de « Teaching Commitment », de sentiment d'efficacité personnelle et de bien-être subjectif en balisent les contours. Notre méthodologie repose sur l'articulation de méthodes quantitatives (N = 462) et qualitatives (N = 15), mises au service de quatre études complémentaires. Ces études visent à répondre à une question complexe, mais cruciale pour l'enseignement : « Pour quelles raisons les enseignants persévèrent-ils dans la profession ou l'abandonnent-ils au cours de leurs premières années de carrière ? ». Cette question est plus précisément étudiée dans le contexte de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, et auprès des diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques du Hainaut. Les principales issues de notre recherche sont les suivantes. Primo, la relève issue des Hautes Ecoles est, avant même son entrée en fonction, relativement hétérogène quant à son intention de persister dans la profession et son « Teaching Commitment ». Secundo, le « Teaching Commitment » des enseignants débutants est un investissement psychologique et émotionnel *de* l'enseignement avant d'être un investissement *dans* l'enseignement. Tertio, les attentes que nourrissent les novices vis-à-vis de la profession sont multidimensionnelles et jouent un rôle dans leur choix de persévérer ou non dans la carrière. Quarto, le niveau de bien-être subjectif des débutants semble lui aussi être prépondérant dans cette prise de décision. Enfin, la proportion de diplômés des Hautes Ecoles en situation d'abandon de l'enseignement deux ans après diplomation n'est pas aussi alarmante qu'on pourrait le croire...

Table des matières

Résumé de la thèse ..... **v**

Liste des tableaux ..... **xi**

Liste des illustrations ..... **xv**

Liste des abréviations ..... **xvii**

Introduction générale **1**

Chapitre I. Un tableau inachevé **3**

L'insertion professionnelle en enseignement 5
1.1 L'insertion : un processus complexe et itératif 6
1.1.1 Deux modèles de l'insertion professionnelle 6
1.2 Les dimensions de l'insertion professionnelle 8
1.2.1 L'insertion en emploi 9
1.2.2 L'affectation et les conditions de la tâche 12
1.2.3 La socialisation organisationnelle 15
1.2.4 La professionnalité 18
1.2.5 L'insertion personnelle et psychologique 21
1.2.6 Synthèse du modèle multidimensionnel de l'insertion 24
1.3 Les indicateurs d'une insertion professionnelle réussie 25

Rompre avec l'enseignement ? 29
1.4 L'abandon des enseignants débutants 30
1.4.1 Définir l'abandon 30
1.4.2 Quantifier l'abandon 32
1.4.3 Estimer le coût de l'abandon et du roulement 33
1.4.4 Abandon et pénurie : un cercle vicieux ? 36
1.4.5 Expliquer l'abandon et la rétention des enseignants débutants 37
1.4.6 Combattre l'abandon 53
1.5 Préciser le cadre conceptuel 57
1.5.1 Le « Teaching Commitment » 57
1.5.2 La motivation 64

1.5.3 Le bien-être au travail et le *flow* 68
1.5.4 Les motivations pour la carrière enseignante 73
1.5.5 Le sentiment d'efficacité personnelle 77
1.5.6 Le sentiment d'incompétence pédagogique 81
1.5.7 La formation des enseignants en Haute Ecole 82

Chapitre II. Apporter sa touche personnelle 85

Méthodologie générale 87
1.1 Contexte de recherche 88
1.2 Approche méthodologique et plan de recherche 89
1.3 Déroulement de la recherche 91
1.3.1 La phase préparatoire : 2010-2011 91
1.3.2 La phase d'application : 2011-2013 93
1.3.3 La phase d'analyse/interprétation : 2013-2014 93
1.3.4 La phase communication : 2012- 93
1.4 Questions de recherche 94
1.5 Echantillonnages 96
1.5.1 Description des échantillons 97
1.6 Instrumentation 106
1.6.1 Questionnaire d'enquête (études 1 et 3) 106
1.6.2 Guide d'entretien (étude 2) 110
1.6.3 Listings estudiantins et des enseignants débutants (étude 4) 111
1.6.4 Note déontologique 112
1.7 Méthodes et techniques d'analyse des données 112
1.7.1 La classification hiérarchique (étude 1) 113
1.7.2 L'analyse de régression multiple (étude 3) 115
1.7.3 L'analyse de contenu (étude 2) 117

Etude 1. Une typologie des professeurs entrants 123
1.8 Introduction 124
1.9 Méthodologie 125
1.9.1 Questions de recherche 125
1.9.2 Echantillon 125
1.9.3 Schéma directeur 126
1.9.4 Récolte et traitement des données 127
1.10 Analyse des résultats 127
1.10.1 Un « méta-modèle » 127
1.10.2 Un modèle affiné 132
1.11 Discussion 135
1.12 Conclusion 136
1.12.1 Quatre types de professeurs entrants 136
1.12.2 Quel modèle choisir ? 138
1.12.3 Conclusion générale 138

Etude 2. Des profils d'enseignants débutants ? 139
1.13 Introduction 140
1.14 Méthodologie 141
1.14.1 Questions de recherche 141
1.14.2 Echantillon 141
1.14.3 Récolte et traitement des données 144
1.15 Analyse des résultats 148
1.15.1 Volet quantitatif 148
1.15.2 Volet qualitatif 175
1.16 Discussion 213
1.17 Conclusion 225
1.17.1 Volet quantitatif 225
1.17.2 Volet qualitatif 226

Etude 3. Des facteurs de persistance ? 229
1.18 Introduction 230
1.19 Méthodologie 231
1.19.1 Questions de recherche 231
1.19.2 Echantillon 232
1.19.3 Récolte et traitement des données 232
1.20 Analyse des résultats 233
1.20.1 Présupposés à l'analyse 233
1.20.2 Modèle de régression « global » 234
1.20.3 Modèle de régression « affiné » 240
1.20.4 Prolongement des analyses 250
1.21 Discussion 256
1.22 Conclusion 259
1.22.1 Quel modèle choisir ? 259
1.22.2 Conclusion générale 260

Etude 4. Décrypter l'abandon 261
1.23 Introduction 262
1.24 Méthodologie 262
1.24.1 Questions de recherche 262
1.24.2 Echantillon 263
1.24.3 Récolte et traitement des données 263
1.25 Analyse des résultats 264
1.25.1 Volet descriptif 264
1.25.2 Volet interprétatif 285
1.26 Discussion 293
1.27 Conclusion 298
1.28 *Appendix* : follow-up 301

Chapitre III. Sortir du cadre 313

Discussion générale 315
1.1 Le profilage de la relève 316
1.2 L'abandon et la persévérance précoces 318
1.2.1 La persévérance 318
1.2.2 La *fuite* et l'*abandon* 323
1.2.3 Attentes professionnelles et abandon de l'enseignement 331
1.2.4 Vers une théorie de l'abandon/persévérance 338
1.3 Kronos et l'enseignement 342
1.4 Critique de la méthodologie 344

Conclusion générale 347

Perspectives 351
1.5 Perspectives pour la recherche en insertion professionnelle 352
1.5.1 Développer le modèle de l'abandon/persévérance 352
1.5.2 Des profils d'étudiants entrants ? 353
1.5.3 D'autres pistes 353
1.6 Perspectives pour la formation initiale pédagogique 354
1.7 Perspectives pour l'induction des nouveaux enseignants 357
1.7.1 AXE 1 : l'accueil et l'information 357
1.7.2 AXE 2 : l'accompagnement 358
1.7.3 AXE 3 : la formation continuée 364
1.7.4 Des mesures complémentaires 366

Bibliographie 369

Contenu des annexes 393

Liste des tableaux

Tableau 1. Modèle de l'insertion professionnelle de Füller (1969) 7
Tableau 2. Modèle de la socialisation professionnelle de Nault (1993) 7
Tableau 3. Indicateurs d'une insertion réussie selon Mukamurera (2011a) 27
Tableau 4. Indicateurs d'une insertion réussie : FWB vs Québec 28
Tableau 5. Vue d'ensemble des échantillons et instruments de la recherche 97
Tableau 6. Axes et items du volet 2 du questionnaire pour prof. entrants 108
Tableau 7. Items « libres » du volet 2 du questionnaire pour prof. entrants 108
Tableau 8. Score de fiabilité par consistance interne des versions originale et adaptée du TSES .. 110
Tableau 9. Structure du guide d'entretien semi-dirigé final 111
Tableau 10. Description de l'échantillon 125
Tableau 11. Schéma directeur du questionnaire d'enquête (cohortes 2011+2012) 126
Tableau 12. Scores z moyens par dimension et par cluster du « Méta-Modèle » 128
Tableau 13. Clusters et sections de formation initiale 131
Tableau 14. Sections et dimensions du « Méta-Modèle » (Kruskal-Wallis) 131
Tableau 15. Dimensions du SEP selon le diplôme (Kruskal-Wallis) 134
Tableau 16. Matrice de corrélations (r Bravais Pearson ; $\alpha < .001$) 134
Tableau 17. Echantillonnage de l'étude 2 142
Tableau 18. Description de l'échantillon de l'étude 2 144
Tableau 19. Synthèse du plan de codification 147
Tableau 20. Scores de référence pour le profilage des enseignants débutants 149
Tableau 21. Aide à l'attribution du profil d'enseignant débutant 149
Tableau 22. Synthèse de l'évolution des profils quantitatifs des sujets de l'étude 2 168
Tableau 23. Evolution des profils entre T1 et T2 173
Tableau 24. Profils d'enseignants débutants et « Teaching Commitment » 215
Tableau 25. Attentes et profils d'enseignants débutants 220
Tableau 26. SEP et profils d'enseignants débutants 222
Tableau 27. Persévérance et profils d'enseignants débutants 224
Tableau 28. Modèle de régression multiple « global » – Matrice des corrélations (rBP ; $\alpha<.001$). 234
Tableau 29. Modèle de régression multiple « global » – Statistiques descriptives 235

Tableau 30. Modèle de régression multiple « global » – Résumé 238
Tableau 31. Modèle de régression multiple « global » – Table ANOVA 238
Tableau 32. Modèle de régression multiple « global » – Table des coefficients 239
Tableau 33. Modèle de régression multiple « global » – Moy, E-T et intercorrélations ($\alpha < .001$) 239
Tableau 34. Modèle de régression multiple « global » – Synthèse 240
Tableau 35. Modèle de régression multiple « affiné » – Matrice des corrélations ($\alpha < .001$) 242
Tableau 36. Modèle de régression multiple « affiné » – Statistiques descriptives 243
Tableau 37. Prédicteurs du bloc 1 « TC » du modèle de régression « affiné » 244
Tableau 38. Prédicteurs du bloc 2 « SEP » du modèle de régression « affiné » 244
Tableau 39. Prédicteurs du bloc 3 « Satis FI » du modèle de régression « affiné » 245
Tableau 40. Modèle de régression multiple « affiné » – Résumé 245
Tableau 41. Modèle de régression multiple « affiné » – Table ANOVA (M2) 246
Tableau 42. Modèle de régression multiple « affiné » – Table des coefficients (M2) 247
Tableau 43. Modèle de régression multiple « affiné final » – Moy, E-T et intercor. ($\alpha < .001$) 248
Tableau 44. Modèle de régression multiple « affiné final » – Synthèse 249
Tableau 45. Modèle de RM de l'intention d'entrer – Moy, E-T et intercor. ($\alpha < .001$) 251
Tableau 46. Modèle de RM de l'intention d'entrer – Synthèse 251
Tableau 47. Modèle de RM de l'intention de persister, fond. – Moy, E-T et intercor. ($\alpha < .001$) .. 253
Tableau 48. Modèle de RM de l'intention de persister, fond. – Synthèse 253
Tableau 49. Modèle de RM de l'intention de persister, AESI– Moy, E-T et intercor. ($\alpha < .001$) .. 254
Tableau 50. Modèle de RM de l'intention de persister, AESI – Synthèse 255
Tableau 51. Diplômés employés aux quatre temps de mesure 264
Tableau 52. Diplômés par section et par genre 266
Tableau 53. Diplômés employés par genre 266
Tableau 54. Diplômés employés par civilité 268
Tableau 55. Diplômés employés par intitulé du diplôme 270
Tableau 56. Diplômés employés par grade 274
Tableau 57. Diplômés employés ayant redoublé en formation initiale 276
Tableau 58. Diplômés employés par forme d'enseignement secondaire 278
Tableau 59. Forme d'enseignement secondaire VS grade académique FI des diplômés 279
Tableau 60. Forme d'enseignement secondaire VS intitulé du diplôme des diplômés 281
Tableau 61. Filière d'enseignement secondaire VS intitulé du diplôme des diplômés 281
Tableau 62. Diplômés employés par profils de professeurs entrants 283
Tableau 63. Situations d'insertion en emploi deux ans après diplomation 286
Tableau 64. Diplômés employés avant/après extraction des poursuites d'études 294
Tableau 65. Profil des diplômés en poursuite d'études pédagogiques à l'UMons 297
Tableau 66. Synthèse des situations d'absence des diplômés après 2 ans 299
Tableau 67. Ajustement des statistiques de *fuite* 302

Tableau 68. Ajustement des statistiques d'*abandon pur et simple* 302
Tableau 69. Profil des diplômés en *fuite* ou en *abandon pur et simple* 306
Tableau 70. Motifs d'abandon potentiel et effectif des diplômés des Hautes Ecoles..... 329
Tableau 71. Attentes professionnelles et motifs de *fuite/abandon* de l'enseignement 336

Liste des illustrations

Figure 1. Stratégies d'adaptation des enseignants en insertion professionnelle 16
Figure 2. Schématisation du modèle de l'insertion professionnelle de Mukamurera 24
Figure 3. Continuum de l'autodétermination de Ryan & Deci (2000, p.61) 66
Figure 4. Modèle du *flow* (Bakker, 2005) 72
Figure 5. Modèle FIT-Choice de Watt & Richardson (2007) 76
Figure 6. Plan de recherche 90
Figure 7. Réseau de provenance (FI) des sujets 98
Figure 8. Genre des sujets 99
Figure 9. Age des sujets 100
Figure 10. FI pédagogique = 1er choix d'études 100
Figure 11. Section de FI des sujets 101
Figure 12. Section de FI des sujets de la cohorte de 2011 101
Figure 13. Section de FI des sujets de la cohorte de 2012 101
Figure 14. Forme d'enseignement secondaire de provenance des sujets (diplôme obtenu) 103
Figure 15. FI pédagogique = 1er choix d'études VS forme d'enseignement secondaire 103
Figure 16. Redoublement en FI pédagogique des sujets 105
Figure 17. Redoublement en FI des sujets par filière d'enseignement secondaire de provenance .. 105
Figure 18. Grade académique des sujets 106
Figure 19. Exemple d'item du questionnaire d'enquête 107
Figure 20. Dendogramme, exemple de Burns & Burns (2008, p. 562) 114
Figure 21. « Méta-Modèle » de la typologie des professeurs entrants 128
Figure 22. Modèle affiné de la typologie des professeurs entrants 133
Figure 23. Profils de PE et d'ED de Laetitia (sujet 1) 150
Figure 24. Profils de PE et d'ED de Coralie (sujet 2) 151
Figure 25. Profils de PE et d'ED de Floriane (sujet 3) 152
Figure 26. Profils de PE et d'ED d'Amélie (sujet 4) 154
Figure 27. Profils de PE et d'ED de Bénédicte (sujet 5) 155
Figure 28. Profils de PE et d'ED de Nathan (sujet 6) 156
Figure 29. Profils de PE et d'ED de Lindsey (sujet 7) 157

Figure 30. Profils de PE et d'ED de Sophie (sujet 8) 158
Figure 31. Profils de PE et d'ED d'Antoine (sujet 9) 160
Figure 32. Profils de PE et d'ED de Thibaut (sujet 10) 161
Figure 33. Profils de PE et d'ED de Daniel (sujet 11) 162
Figure 34. Profils de PE et d'ED de Manon (sujet 12) 163
Figure 35. Profils de PE et d'ED de Marjorie (sujet 13) 164
Figure 36. Profils de PE et d'ED de Flore (sujet 14) 165
Figure 37. Profils de PE et d'ED de Nadeige (sujet 15) 166
Figure 38. Evolution des profils moyens de PE et d'ED 175
Figure 39. Couverture des thèmes primaires 176
Figure 40. % de TC-PASSION dans TC 177
Figure 41. % de TC-EXTRA dans TC 181
Figure 42. % de TC-BESIND dans TC 184
Figure 43. % de TC-DEVPRO dans TC 185
Figure 44. % de TC-SAVOIR dans TC 187
Figure 45. Couverture relative des types d'attentes au sein du thème primaire ATT 189
Figure 46. % de SEP-S dans SEP 201
Figure 47. % de SEP-GC dans SEP 202
Figure 48. % de SEP-E dans SEP 203
Figure 49. % de SEP-global dans SEP 204
Figure 50. % de PERSEV-IP (+) et (-) dans PERSEV-IP 205
Figure 51. % de PERSEV-PQ (+), (-) et (+-) dans PERSEV-PQ 207
Figure 52. Motifs de persévérance et d'abandon potentiel de la profession 213
Figure 53. Analyse de médiation entre le TC, la Satis FI et l'IP 258
Figure 54. % de diplômés employés aux quatre temps de mesure 265
Figure 55. % de diplômés employés par genre 267
Figure 56. % de diplômés employés par civilité 269
Figure 57. % de diplômés employés par intitulé du diplôme 271
Figure 58. % de diplômés AESI employés après deux ans par spécialisation 273
Figure 59. % de diplômés employés par grade 275
Figure 60. % de diplômés employés ayant redoublé en formation initiale 276
Figure 61. % de diplômés employés par forme d'enseignement secondaire 278
Figure 62. % de diplômés employés par profils de professeurs entrants 284
Figure 63. % de diplômés employés avant/après extraction des poursuites d'études 295
Figure 64. Motifs de *fuite* et d'*abandon pur et simple* de l'enseignement 303
Figure 65. Modèle théorique du processus psychologique d'abandon/persévérance 338

Liste des abréviations

α de C.	:	α de Cronbach
AESI	:	agrégé de l'enseignement secondaire inférieur
AESS	:	agrégé de l'enseignement secondaire supérieur
BR	:	bonne recrue (profil)
CF	:	Communauté française (réseau)
C.V.	:	coefficient de variation
D	:	distinction (mention)
ED	:	enseignant débutants
E-T	:	écart-type
F	:	fuyant (profil)
FI	:	formation initiale
FWB	:	Fédération Wallonie-Bruxelles
G	:	général (forme d'enseignement)
GD	:	grande distinction (mention)
H	:	hésitant (profil)
IP	:	intention de persister (dans l'enseignement)
IQ	:	intention de quitter (l'enseignement)
LPGD	:	la plus grande distinction (mention)
LS	:	Libre subventionné (réseau)
LTCC	:	Learning Theory of Career Counseling
Moy	:	moyenne
NS	:	non significatif
OS	:	Officiel subventionné (réseau)
P	:	professionnel (forme d'enseignement)
PE	:	professeur entrant
PP	:	instituteur primaire
PS	:	instituteur préscolaire
RI	:	relève idéale (profil)

S	:	satisfaction (mention)
SATIS FI	:	satisfaction vis-à-vis de la formation initiale
SEP	:	Sentiment d'efficacité personnelle
SLTCDM	:	Social Learning Theory of Career Decision Making
TC	:	Teaching Commitment
TT	:	technique de transition (forme d'enseignement)
TQ	:	technique de qualification (forme d'enseignement)
TSES	:	Teacher Sense of Efficacy Scale
US	:	unité de sens

Introduction générale

Le commencement est beaucoup plus que la moitié de l'objectif.

Aristote

Ces dix dernières années, l'insertion professionnelle a fait l'objet d'une attention croissante dans le champ éducatif. Pourtant, le sujet mobilisait déjà il y a plus de quarante ans, et les raisons de son émergence dans le débat public n'ont guère fondamentalement changé depuis. En Fédération Wallonie-Bruxelles, comme ailleurs, le spectre de l'abandon des nouveaux enseignants effraie le monde politique. Former la relève professorale coûte cher ! Chaque départ prive le système d'un retour sur investissement. De surcroît, le préjudice financier occasionné par le décrochage des enseignants s'accompagne de conséquences néfastes à l'efficacité de l'enseignement. Du point de vue individuel, le tableau n'est pas plus brillant. En marge des départs volontaires, un abandon « subi » frappe un certain nombre de novices désireux de faire carrière dans l'enseignement. Cette situation, source de souffrances, mérite donc d'autant plus notre attention.

Face au décrochage des enseignants débutants, de plus en plus de systèmes éducatifs se dotent de programmes d'insertion professionnelle. Ces programmes, dits d'*induction,* poursuivent avec des moyens qui leur sont propres l'objectif de favoriser la rétention (et souvent la professionnalisation) des nouveaux enseignants. Néanmoins, si l'on peut se réjouir que l'idée d'une nécessaire induction du nouveau personnel enseignant ait fait son chemin en ce début de XXIème siècle, certains gouvernements restent frileux quant à sa mise en pratique. La recherche doit donc s'efforcer d'apporter des éléments prouvant leur pertinence, leur efficacité, ou mieux encore, leur efficience. Produire de telles preuves n'est cependant pas aisé. Outre le fait que le terrain de l'induction résiste à l'expérimentation, la seule quantification du décrochage pose question dans bien des pays.

Pour réduire l'abandon, encore faut-il pouvoir le comprendre, et avant cela le définir. Peut-on par ailleurs espérer enrayer ce phénomène sans appréhender les motivations qui poussent nos débutants à persévérer dans leur choix de carrière ? Nous ne le pensons pas. C'est pourquoi notre thèse de doctorat s'attache à analyser la problématique de la rétention de la relève enseignante au travers de ces deux angles d'approche.

Ce document se présente sous la forme d'un triptyque dont les chapitres sont : « Un tableau inachevé » (chapitre I), « Apporter sa touche personnelle » (chapitre II) et enfin « Sortir du cadre » (chapitre III). Le chapitre I se consacre au travail de synthèse nécessaire à l'établissement du cadre conceptuel de référence de notre recherche doctorale. Le chapitre II est dédicacé à la présentation du cadre méthodologique et des résultats des quatre études qui structurent nos investigations. Enfin, le chapitre III invite à discuter et conclure sur les issues de notre recherche, avant d'évoquer les perspectives qu'elle ouvre sur divers plans.

Chapitre I.

UN TABLEAU INACHEVE

L'insertion professionnelle en enseignement

La vocation, c'est d'avoir pour métier sa passion.

Stendhal

Les interrogations que suscite l'entrée en carrière ne sont pas l'apanage exclusif du milieu scolaire. Dans de nombreux domaines d'activité, l'induction du nouveau personnel est considérée comme essentielle. Cet intérêt n'est évidemment pas anodin. Soucieux de son efficience, le secteur privé a compris depuis longtemps cet enjeu : injecter des ressources dans l'insertion de la relève permet d'améliorer son efficacité à court terme et de la socialiser dans l'entreprise en l'introduisant à ses normes, sa culture, ses valeurs, … Des exemples existent dans d'autres secteurs. Confierait-on à un jeune médecin les opérations les plus délicates sans aucune supervision ? A un avocat novice les affaires les plus complexes ? A un jeune pilote de ligne de voler sans la supervision d'un commandant de bord averti ? Un certain nombre de professionnels en début de carrière bénéficient de mesures d'induction. Ce choix repose sur un calcul dépassant la seule préoccupation économique. En misant sur l'accueil et l'accompagnement des enseignants débutants, les systèmes éducatifs pourraient espérer entraîner des répercussions positives sur la qualité de l'enseignement qu'ils organisent et subventionnent. Le monde scolaire devrait par voie de conséquence, lui aussi, prêter attention à l'insertion de son nouveau personnel. Mais la visée professionnalisante ne doit pas faire oublier les termes humains de l'équation de l'entrée en carrière enseignante. Conscients des dimensions individuelles et systémiques de l'insertion, les chercheurs et les acteurs éducatifs s'attèlent à apporter une réponse à la déperdition des jeunes (et moins jeunes) enseignants débutants. Mais avant de nous interroger sur les raisons qui poussent la relève à quitter précocement l'enseignement ou à y persévérer, nous devons nous questionner quant à la nature même de l'insertion professionnelle en enseignement.

1.1 L'insertion : un processus complexe et itératif

S'il est un point sur lequel tout le monde s'entend, c'est sur le fait que l'insertion professionnelle en enseignement est un processus complexe. Pour comprendre cette complexité, il faut s'intéresser aux spécificités de la profession.

Bien qu'associée à des finalités éducatives légales, la profession enseignante n'en reste pas moins plurielle. Diversité des contextes d'exercice, multiplicité des cadres régissant – officiellement et officieusement – la tâche enseignante, variabilité des conditions d'accès à la profession, etc. Toutes ces spécificités de l'enseignement font dire à Baillauquès (1999) qu'il s'agit moins d'une profession que d'une « semi-profession », c'est-à-dire d'un *« agrégat de professions à composante éducative, qui partagent plus ou moins une même éthique professionnelle (…) »* (De Stercke, Temperman & De Lièvre, 2011, p.9). Mais la complexité de l'enseignement repose bien plus fondamentalement sur le fait qu'enseigner dépasse l'acte cognitif. Il s'agit d'un acte social (Tardif, 1993 ; cité par Martineau & Presseau, 2003) empreint d'affectivité autant que de composantes relationnelles, stratégiques et éthiques (Martineau & Corriveau, 2000).

Si l'enseignement est une profession complexe, s'y insérer relève d'un processus qui l'est tout autant. Comme l'acte d'enseigner, ce processus possède plusieurs facettes. Pour l'étudier, la recherche a développé plusieurs modèles théoriques depuis une quarantaine d'années. Deux d'entre eux ont particulièrement marqué leur époque : le modèle de Füller (1969) et le modèle de Nault (1993). En les découvrant, nous verrons en quoi l'analyse de l'entrée en carrière enseignante a pu évoluer depuis leur conception.

1.1.1 Deux modèles de l'insertion professionnelle

Le premier modèle de l'insertion professionnelle largement diffusé dans la littérature est celui de Füller (1969) (tableau 1). Le modèle de Füller présente l'insertion professionnelle comme une succession d'étapes que traverseraient tous les enseignants en début de carrière. Le novice y est dépeint comme tout d'abord centré sur lui-même, en raison de préoccupations dites de « survie » (stade 1). L'auteur explique qu'il parvient ensuite, progressivement, à se décentrer de ses propres problèmes pour s'intéresser à la qualité de son enseignement (stade 2). Enfin, le débutant devrait parvenir à concentrer son énergie sur les besoins de ses élèves et sur l'impact de son enseignement (stade 3).

1. Préoccupations de « survie » et centration sur soi.
2. Préoccupations centrées sur la tâche et la qualité de l'enseignement.
3. Préoccupations centrées sur les apprenants et sur l'impact de l'enseignement.

Tableau 1. Modèle de l'insertion professionnelle de Füller (1969)

Le modèle de socialisation professionnelle de Nault (1993) (tableau 2), qui s'articule parfaitement avec celui de Füller (1969), est lui souvent cité comme référence dans le domaine de l'insertion professionnelle en enseignement. Il comporte cinq phases, dont la troisième concerne plus spécialement le processus d'insertion. Cette troisième phase se divise elle-même en trois étapes : l'anticipation/euphorie généralement associée à l'obtention du diplôme pédagogique, le « choc de la réalité » lié à l'entrée en fonction, et pour finir l'étape de consolidation de la confiance/compétence professionnelle, qu'on juge généralement concomitante avec la stabilisation des enseignants dans la profession. L'expression de « choc de la réalité », que l'on doit d'ailleurs à Füller (1969), résume bien la problématique de l'insertion. La transition de la formation initiale au milieu professionnel ne se fait effectivement pas sans heurts pour la relève enseignante.

1. **Socialisation informelle** : marquée par l'incubation du moi professionnel, avant l'entrée en formation initiale, et sur base des antécédents biographiques et des représentations du sujet.
2. **Socialisation formelle** : marquée par l'influence de forces externes sur le moi professionnel, durant la formation initiale.
3. **Insertion professionnelle** : marquée par les trois étapes d'*anticipation/euphorie*, du *choc de la réalité*, et de la *consolidation* de la confiance/compétence professionnelle.
4. **Socialisation personnalisée** : marquée par l'engagement et l'autonomie professionnels.
5. **Socialisation de rayonnement** : marquée par le partage de l'expertise professionnelle.

Tableau 2. Modèle de la socialisation professionnelle de Nault (1993)

Si ces modèles ont conservé leur pertinence au fil des ans, deux conceptions qu'ils véhiculent ont fait l'objet de nombreux débats : la *linéarité* et la *temporalité* de l'insertion professionnelle (Bullought, 1989 ; Dean, 1991 ; Baillauquès & Breuse, 1993 ; Perrenoud, 1993 ; Nault, 1999 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Mukamurera, 1999 ; Martineau & Presseau, 2003 ; Portelance, 2004 ; Nault, 2007 ; Martineau, 2008). En découvrant ces modèles, on ne peut en effet que se questionner sur la hiérarchie qu'ils suggèrent entre les différentes étapes, phases ou stades traversés par les débutants, ainsi que sur leur durée. En ce qui concerne la durée de l'insertion professionnelle, aucun consensus n'a pu être trouvé au sein

de la communauté scientifique. Elle varierait d'une demi-journée à sept ans (De Stercke et al., 2011). S'il fallait forcer l'accord sur le sujet, la plupart des chercheurs s'accorderaient probablement sur le fait qu'un nouvel enseignant met de deux à cinq ans pour sortir du statut de débutant. Mais en réalité, la recherche a cessé de se préoccuper de cette question pour la simple et bonne raison que l'insertion est à présent reconnue comme un processus itératif, dont la temporalité dépend des caractéristiques et de la trajectoire professionnelle de l'individu.

En définitive, on peut dire que l'insertion professionnelle des enseignants se présente comme un « work in progress », qui ne peut être décrit selon un modèle linéaire (Mukamurera, 1999). Comment donc représenter ce processus, et quelles sont les dimensions qui le composent ?

1.2 Les dimensions de l'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle comporte plusieurs dimensions. Celles-ci se distinguent tantôt par l'approche adoptée (centrée sur l'individu ou centrée sur le système), tantôt par le champ d'étude de référence (Economie, Philosophie, Psychologie, Sciences de l'éducation, Sociologie), tantôt par les objets et les sujets examinés, …à tel point qu'aucun modèle de ce processus ne s'est jamais imposé. Souvent, en Sciences humaines, l'insertion professionnelle est toutefois définie et analysée en référence à une triple crise individuelle (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999), qui met en tension trois axes :

- l'axe de socialisation professionnelle (crise psychosociale) ;
- l'axe de professionnalisation (crise professionnelle) ;
- et l'axe de transformation identitaire (crise identitaire).

Certains des plus récents travaux en la matière proposent d'étudier l'entrée en carrière enseignante selon un paradigme comportant cinq dimensions complémentaires : l'insertion en emploi, l'insertion en lien avec l'affectation et les conditions de la tâche, l'insertion comme socialisation organisationnelle, l'insertion dans la professionnalité et enfin l'insertion personnelle et psychologique (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreraho, 2013). C'est en regard de ce nouveau modèle que nous nous proposons de décrypter ci-après le processus d'insertion professionnelle, en mettant en lien chacune de ces dimensions avec les difficultés qui s'y associent pour les débutants.

1.2.1 L'insertion en emploi

Si tenté qu'il soit de s'insérer dans la profession, la première tâche que doit accomplir l'enseignant débutant une fois sa formation initiale achevée est de se mettre en quête d'un contrat de travail. En raison de la structure du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les démarches administratives par lesquelles il devra passer afin de candidater pour un poste dans l'enseignement varieront en fonction du réseau d'enseignement dans lequel il souhaite exercer, mais également selon qu'il détient ou non le titre requis pour pouvoir y prétendre. Les conditions d'accès à l'emploi et les modalités de recrutement du personnel enseignant seront en effet plus ou moins centralisées et équitables selon qu'il s'adressera au réseau officiel organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (ex Communauté française), au réseau officiel subventionné, ou encore au réseau libre (subventionné ou non). La période de l'année à laquelle il lui faudra poser sa candidature sera également influencée par ce choix.

Les caractéristiques de l'emploi qu'il occupera une fois engagé dans l'un de ces réseaux seront identiques sur certains points et divergeront sur d'autres. Par exemple, le barème salarial considéré pour la rémunération de l'enseignant débutant sera fonction de son diplôme et du poste brigué, et donc similaire quel que soit le réseau ou le Pouvoir Organisateur. Il en va de même pour le calcul de son ancienneté pécuniaire qui, au contraire de celui de l'ancienneté statutaire, est commun à l'ensemble des réseaux (Beckers, 2008). Pour ce qui est de la durée de l'engagement, de la stabilité et des perspectives d'emploi, ou encore de la charge horaire, chaque situation est à considérer dans son individualité. En ce qui concerne la définition de la tâche et des responsabilités du novice, aucun modèle idéal de l'enseignant ou de référentiel professionnel associé à la fonction n'existant en Fédération Wallonie-Bruxelles au-delà des grandes orientations définies par le Décret « Missions » (1997), elles seront elles aussi variables selon le contrat qu'il aura décroché et selon la culture organisationnelle de son lieu de travail ; nous reviendrons sur ce point.

L'insertion en emploi, qui représente chronologiquement et conceptuellement la première dimension de l'insertion professionnelle du modèle de Mukamurera, se rapporte à toutes les caractéristiques que nous venons de citer. L'examen de ces caractéristiques qui sont en quelque sorte les « données d'entrée » du débutant dans le monde du travail constitue à lui seul un projet de recherche. En dépit du fait que notre thèse ne questionne pas directement les conditions d'emploi des novices en Belgique francophone, nous ne pouvons nous passer d'un exposé théorique des difficultés qu'elles peuvent engendrer pour eux.

1.2.1.1 Difficultés associées à l'insertion en emploi

Les difficultés que rencontrent les enseignants débutants au cours de leur insertion économique dans la profession sont nombreuses et ne peuvent que rarement être réduites par leur propre action. Ces difficultés trouvent en effet la plupart du temps leur origine dans la structure même des systèmes éducatifs et dans les modalités de fonctionnement des institutions qui les composent, mais aussi plus globalement dans l'état du marché de l'emploi du pays considéré.

Comme nous le verrons plus loin, trouver un emploi constitue un critère déterminant aux yeux des débutants lorsqu'on leur demande de juger de la réussite ou de l'échec de leur insertion (Mukamurera, 2011a). Mais la recherche d'un emploi peut s'avérer un véritable parcours du combattant pour les étudiants finissants, à tel point que la permanence du poste espéré peut se voir relayée au second plan par rapport à des variables comme la stabilisation dans le système d'emploi et les perspectives d'employabilité. En effet, avec la disparition du « plein-emploi », posséder un diplôme ne garantit plus l'accès à un poste. Dans ce nouvel ordre, le lien formation-emploi est discontinu, et *« la précarité est devenue un nouveau modèle de gestion de carrière en enseignement. »* (Lessard & Tardif, 1996 ; Mukamurera, 1998 ; Martel & Ouellette, 2003 ; cités par Mukamurera, 2011a, p. 26). Au pied du mur, les intérimaires sont forcés de s'accommoder de cette situation qui trouve, dans notre système éducatif, une première résolution avec leur accession au statut de temporaire prioritaire, préalable à leur nomination. Confrontée à la nécessité alimentaire, et consciente de la difficulté de trouver un emploi dans notre société, notre pragmatique relève enseignante déclare trouver une forme de satisfaction dans le simple fait de décrocher un contrat, soit-il précaire. Mais cette précarité laisse des traces. L'intégration des novices dans leurs milieux de travail est rendue difficile par la suppléance (Beckers et al., 2008 ; Guibert, Lazuech & Rimbert, 2008 ; Mukamurera & Martineau, 2009), et les périodes d'inactivité professionnelle résultant de l'inévitable multiplication des contrats au cours des premières années d'exercice jouent sur le moral de nos nouveaux enseignants et pèsent plus que probablement dans la balance de leur persévérance en carrière.

Entre leur méconnaissance des procédures administratives relatives à l'engagement en Fédération Wallonie-Bruxelles – qui rappelons-le varient selon les réseaux d'enseignement – et l'absence de prise en charge des diplômés par un organisme d'aide à la recherche d'emploi dans l'enseignement, cette prime étape du processus d'insertion professionnelle qu'est la recherche d'un poste est parfois traversée dans la douleur. Pour certains, le délai d'attente du premier contrat

s'avèrera si long que seule la réorientation professionnelle leur permettra d'entrer sur le marché du travail. Le fait que le système d'attribution des postes en Fédération Wallonie-Bruxelles soit pluriel contribue de surcroit à faire perdurer des pratiques de recrutement discutables.

La mobilité professionnelle marque également les premières années d'exercice des enseignants (Beckers et al., 2007). Bien que la distance séparant le lieu de vie des débutants et leur lieu de travail ne puisse être considérée comme une difficulté aussi sensible dans notre pays que dans d'autres vu sa géographie, le manque d'accessibilité des établissements scolaires en transport en commun ou le lieu de vie des novices contraignent beaucoup d'entre eux à investir dans un véhicule personnel. Cet investissement occasionnant des frais tant à l'achat qu'à l'utilisation et à l'entretien, le contexte d'insécurité financière dans lequel baignent les enseignants débutants n'est pas pour les rassurer. Si l'on ajoute à cela le montant de la rémunération que perçoivent les enseignants dans les premières années, malgré sa lente progressivité, ainsi que l'attractivité du secteur privé, on peut comprendre que le tableau qui se dessine dans l'esprit des débutants soit pour certains fort peu coloré.

A la question pécuniaire vient enfin s'ajouter un problème d'ordre administratif propre à notre système éducatif. En raison de l'impossibilité du cumul d'ancienneté statutaire entre ses différents réseaux d'enseignement, la stabilisation des novices dans la carrière et dans une équipe pédagogique est conditionnée par la détermination d'une stratégie d'insertion efficiente. Suivant cette stratégie, les débutants seront dans certains cas amenés à refuser un intérim de plusieurs mois dans une école située à proximité de leur domicile au profit d'un remplacement de plus courte durée dans un établissement plus distant, mais dont l'ancrage institutionnel leur permettra de se rapprocher de la nomination.

Ce rapide tour d'horizon des difficultés liées à l'insertion professionnelle en emploi met bien en lumière le fait que ce processus concerne notre société dans son ensemble. La législation en vigueur en matière d'embauche, la question du statut des enseignants et la différence de position des débutants et des enseignants expérimentés sur le marché du travail font clairement partie des données du problème de l'entrée en carrière (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013). Mais il est encore bien plus complexe que cela. Continuons donc sa lente dissection, en nous intéressant à l'affectation et aux conditions de la tâche de la relève enseignante.

1.2.2 L'affectation et les conditions de la tâche

D'après le modèle de Mukamurera (2011a), la deuxième dimension de l'insertion professionnelle est atteinte avec l'affectation effective du débutant à une école. Le contrat qu'il aura décroché déterminera la durée de son engagement et son temps de travail au sein de l'établissement scolaire. Toutefois, avant de prendre ses fonctions, il n'aura pas connaissance des groupes-classes dont il aura la charge, il n'aura pas nécessairement une vision claire de la matière qu'il devra enseigner, des types de tâches qu'il aura à accomplir en plus de ses prestations en classe, du profil socio-économique et culturel du public auquel il devra s'adapter, etc. Parmi ces inconnues, il en est une posant davantage question dans l'enseignement secondaire. Il s'agit du/des cours pour lequel(s) le novice est désigné. En effet, la correspondance entre les attributions des professeurs débutants et la spécialisation qu'ils ont suivie en formation initiale n'est pas toujours parfaite. La recherche (Lessard & Tardif, 2003 ; Mukamurera, 2011a) avance deux pistes d'explication à ce sujet. La première piste évoque la structure des systèmes scolaires et de formation initiale des enseignants qui, au Québec comme en Belgique francophone, définissent l'enseignement secondaire sur base de l'articulation de différentes disciplines prises en charge par des professeurs spécialisés dans un (ou deux) domaine(s) particulier(s). La deuxième piste est, quant à elle, liée à l'origine du choix de carrière des enseignants du secondaire, qui paraissent plus enclins à s'orienter vers l'enseignement par intérêt pour une discipline donnée lorsqu'ils professent dans le secondaire, ce qui est moins le cas lorsqu'ils exercent dans l'enseignement fondamental.

Au regard des données qu'elle a pu analyser, Mukamurera (2011a) met en lumière que les enseignants débutants entrés sur le marché de l'emploi québécois entre 1960 et 1980 prendraient davantage en compte la correspondance emploi-formation et leur statut professionnel (précaire ou régulier) que les cohortes entrées plus récemment sur le marché du travail. Le contexte d'exercice des enseignants aurait ainsi un impact sur leur rapport à l'emploi, entraînant un réajustement de leurs attentes d'insertion selon la physionomie actuelle du marché du travail. Citant Rayou & Van Zantem (2004), l'auteure soumet l'idée de l'apparition d'un nouveau rapport à la profession chez les enseignants. Les débutants du XXIème siècle seraient plus pragmatiques et moins préoccupés par leur statut professionnel que leurs aînés. Dans un contexte de disparition de la « carrière unique », ils seraient plutôt intéressés par les caractéristiques et conditions concrètes de leurs emplois ; qui, lorsqu'elles sont positives, contrebalanceraient le statut professionnel précaire dans lequel certains d'entre eux se trouvent.

1.2.2.1 Difficultés associées à l'affectation et aux conditions de la tâche

Afin d'illustrer les difficultés liées à l'affectation et aux conditions de la tâche des enseignants débutants, nous aurons recours à un exemple révélateur de celles-ci. Notons que ce cas n'est que partiellement fictif, puisqu'il se rapproche d'un récit d'expérience d'insertion qu'a pu nous dépeindre un enseignant débutant au cours d'une rencontre de co-développement organisée dans le cadre d'un dispositif de soutien à l'insertion des nouveaux enseignants.

Le cas de Martin.

Martin est professeur de français et de morale, diplômé d'une Haute Ecole (Département pédagogique) après trois années de formation. Pour obtenir son diplôme, il a fourni un travail acharné. Issu de l'enseignement secondaire technique, Martin a fait le choix de l'enseignement délibérément : devenir professeur était un projet qu'il portait depuis longtemps. Son père, ouvrier, et sa mère, cuisinière dans une résidence pour personnes âgées, l'ont soutenu dans ce choix de carrière. Après un processus de recherche d'à peine deux mois, Martin a eu la chance de trouver un emploi…ou plutôt des emplois. En effet, après la signature d'un premier contrat de travail à mi-temps, il a été engagé dans un deuxième établissement scolaire d'un autre réseau d'enseignement. Cette opportunité lui permet de pouvoir compter sur un horaire à temps plein du mois de novembre au mois de juin. Ses établissements d'exercice sont distants d'à peine 15 km de son domicile, ce qui facilite grandement ses déplacements. En revanche, les cours pour lesquels il a été désigné lui posent question. Dans l'une des deux écoles, il enseignera l'histoire à des élèves de technique de qualification, et dans l'autre, il aura la charge du cours d'anglais dans plusieurs formes d'enseignement. En outre, ces deux matières ne faisant pas partie des disciplines principales de formation des élèves inscrits dans ces deux établissements, Martin s'est vu attribuer quatorze groupes-classes différents, à des niveaux d'enseignement allant de la première année complémentaire à la sixième année secondaire, à quoi s'ajoutent deux périodes de remédiation dans l'une des institutions. Cerise sur le gâteau, la rumeur veut que la plupart de ses futurs élèves donnent du fil à retordre au corps professoral, certains enseignants chevronnés y compris. Les postes qu'il occupe ont effectivement déjà vu défiler plusieurs enseignants depuis la rentrée de septembre…

Nul besoin d'une analyse approfondie pour percevoir les inconvénients de la nouvelle situation professionnelle, pourtant stable, de Martin. Parmi ces inconvénients, l'un des principaux est que les postes attribués à cet enseignant ne correspondent en aucun cas à sa formation initiale pédagogique. Au-delà du fait de faire naître chez lui un possible sentiment de frustration (Mukamurera, 2011a), ce défi

aura des répercussions sur chacune des trois phases de l'action pédagogique (Gautier, Desbiens, et Martineau, 1999) qu'il aura à gérer. Son travail en amont et en aval de ses prestations auprès des élèves, qui seules sont comptabilisées dans sa charge horaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, sera clairement plus long et plus complexe que celui d'un professeur débutant enseignant la discipline pour laquelle il a été formé à seulement un (ou deux) groupe(s)-classe(s). A cela vient s'ajouter le fait qu'il ne saisira peut-être pas véritablement le sens des deux heures de remédiation qu'il aura à assurer, puisqu'il n'aura à aucun moment été préparé à ce type de tâche durant son préservice.

La surcharge de travail – d'origines pédagogique et administrative – à laquelle les novices ont à faire face est caractéristique des débuts en enseignement (De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera, 2011a ; OCDE, 2005/2012). Pourtant, plusieurs études mettent en avant que les affectations/attributions et la charge de travail sont des facteurs importants pour la satisfaction professionnelle et la rétention des enseignants (Darling-Hammond, 1998 ; Johnson & Birkeland, 2003 ; Ingersoll & Smith, 2004 ; Stockard & Lehman, 2004 ; Corbell, 2009). En raison de l'absence de progressivité des attentes institutionnelles, les novices se voient par ailleurs souvent confier des responsabilités égales, voire supérieures, à celles des enseignants expérimentés (Boutin, 1999 ; Gervais, 1999), en étant tenus à un même niveau d'efficacité que ces derniers (Hétu et al., 1999 ; Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Martineau, 2008 ; Mukamurera, 2008). Comme le soulignent Wong & Wong (cités par Epperson, 2004) : *« Teaching is the only career in which one must immediately fulfill a complete set of duties while trying to determine what those duties are and how to do them. »* (p.21). Cette situation tient en partie à leur assignation à des tâches « restantes », ingrates, ardues ou instables (Mukamurera, 2011a), et aux conséquences du refus de professeurs « établis » de prendre en charge des groupes-classes étiquetés comme difficiles (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Hétu et al., 1999 ; Lamarre, 2003). Les attributions de Martin en font ici un parfait exemple de la relève sacrifiée sur l'autel des privilèges, sa situation étant malheureusement loin d'être exceptionnelle. Selon une récente étude de Mukamurera (2011a), près de la moitié (41%) des enseignants débutants en insertion au Québec entre les années 80 et 2000 auraient, à l'évidence, eu à prendre en charge des tâches inadaptées à leur formation. Enfin, on notera que le manque de ressources (matérielles, didactiques, …) constitue une contrainte de fonctionnement supplémentaire pour les enseignants débutants du secondaire (De Stercke et al., 2010).

1.2.3 La socialisation organisationnelle

La socialisation organisationnelle est le « *processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre.* » (Bengle, 1993, p.15 ; cité par Mukamurera, 2011a). A ce titre, obtenir une affectation – avec toutes ses particularités – dans un établissement scolaire ne constitue en réalité que l'étape préalable à la socialisation des enseignants débutants. Comme le rappellent Mukamurera et al. (2013) en citant Feinman-Nemser (2003) et Lacaze & Fabre (2005), la prise de fonction au sein d'une organisation met en jeu le phénomène d'enculturation de l'individu au système de conduites, d'attentes, de représentations et de valeurs partagés par les membres de cette organisation. Ce système, qu'on appelle en enseignement la « culture organisationnelle scolaire », agit comme une forme de cadre de référence à partir duquel les individus qui y adhèrent orientent leurs comportements et attitudes vers des finalités explicites ou implicites. La culture organisationnelle scolaire vise à « faire agir et diriger » (Weva, 1999). Elle conduit les membres d'une équipe-école à un inévitable positionnement : adhérer au système dominant à travers l'adoption des comportements ou des valeurs qu'il véhicule, ou s'opposer à lui (Sathe ; cité par Weva, 1999). Face à ce dilemme, conscientisés ou non, les enseignants débutants se distinguent en quatre profils : les adapteurs, les bons soldats, les solitaires et les rebelles (ibid.) :

- Les **adapteurs** s'adaptent superficiellement et fonctionnellement à la culture scolaire. Leur centre d'intérêt principal étant extra-scolaire, ils s'investissent peu dans leur école et dans le monde éducatif en général.
- Les **bons soldats** adhèrent inconditionnellement et naturellement à la culture scolaire.
- Les **solitaires** choisissent consciemment de prendre une certaine latitude par rapport à la culture scolaire dominante ; leur « survie » peut alors dépendre de leur productivité professionnelle.
- Les **rebelles** refusent catégoriquement l'adhésion à la culture scolaire dominante.

La mise en correspondance de cette typologie avec les travaux de Goodman (1984 ; cité par Nault, 1999) que nous avons réalisée lors de précédentes re-

cherches (De Stercke et al., 2011) offre une synthèse éclairante sur la question de l'adaptation des novices à la culture organisationnelle scolaire (figure 1).

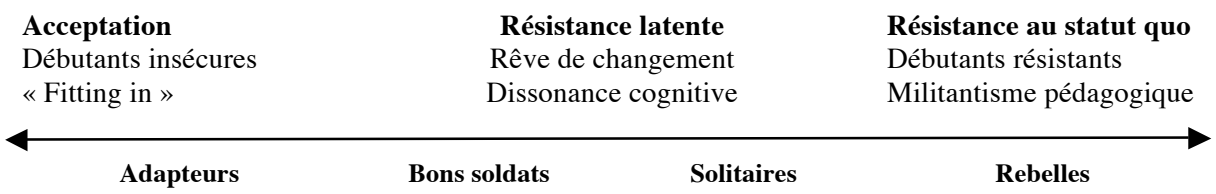

Figure 1. Stratégies d'adaptation des enseignants en insertion professionnelle

Lacey (1985 ; cité par Nault, 1999)[1] insiste sur l'importance du rôle de la personnalité du débutant sur sa résistance au conformisme en proposant une typologie comportant trois modalités d'adaptation au milieu professionnel, liée aux tendances psychologiques des novices : le *conformisme aveugle*, le *conformisme réfléchi* et le *conformisme dynamique*. Concrètement, un individu appartenant à la première catégorie aura tendance à se laisser modeler par son environnement organisationnel et humain, sans véritable réflexivité par rapport à son propre développement professionnel. A contrario, un enseignant inscrit dans la seconde catégorie acceptera de se plier à la plupart des contraintes et exigences de son milieu, mais de façon plus stratégique, en recourant à un sens certain du placement (éventuellement pour tirer avantage de cette conformité). Enfin, un enseignant pratiquant le conformisme dynamique se distinguera par sa volonté d'affirmer son autonomie professionnelle, parfois au prix d'un certain rejet de la part de ses collègues et supérieurs. Selon Nault (1999), la personnalité de l'enseignant, qui serait la principale force d'incubation et de construction du moi professionnel, détermine en grande partie l'adoption de l'une ou l'autre stratégie adaptative par les débutants. Nonobstant le rôle joué par la personnalité du novice dans sa socialisation professionnelle, son histoire personnelle (et notamment son vécu d'élève) représente un autre élément d'influence à ne pas omettre lorsqu'on s'attache à cette question (Peyrache, 1999). Mukamurera (2011a) indique suite à l'analyse de données d'enquêtes relatives aux 30 dernières années que les femmes seraient plus sensibles que les hommes à la qualité de leur insertion socio-professionnelle dans l'équipe-école, en raison de l'importance qu'elles accorderaient en général aux rapports humains et à l'esprit de famille. Le climat de travail de leur(s) établissement(s) d'exercice les affecterait ainsi davantage que les hommes. L'auteure sou-

[1] Précisons que cette typologie entre en parfaite concordance avec les travaux de Zeichner & Tabachnick (1983, cités par Garant, Lavoie, Hensler, & Beauchesne, 1999) portant sur les stratégies sociales de socialisation professionnelle des enseignants débutants (De Stercke et al., 2011).

tient l'hypothèse selon laquelle *« les femmes privilégieraient une approche communautaire et bienveillante et qu'elles seraient donc « plus sensibles aux aspects contextuels et en particulier aux questions de relations interpersonnelles et d'interdépendance que ne le sont les hommes. » (Philips, Little & Goodline, 1996, p.21). »* (Mukamurera, 2011a, p.35).

Le rôle joué par les administrateurs scolaires, et surtout par les chefs d'établissement, au niveau de la socialisation professionnelle des débutants est primordial. En rendant intelligible la culture organisationnelle de son école et de la profession aux débutants, le directeur facilite effectivement ce processus d'acquisition de compétences sociales et procédurales indispensables à l'efficacité individuelle du novice, mais aussi à l'efficacité collective de son établissement scolaire d'exercice. Une fois qu'il se sera construit une représentation fonctionnelle de son environnement de travail en adéquation avec la réalité (Martineau & Presseau, 2003), l'enseignant débutant pourra alors mieux prendre peu à peu en charge les responsabilités qui sont les siennes, mais aussi faire profiter l'ensemble de la communauté scolaire de sa présence qui peut être source d'innovation (De Stercke et al., 2010 ; Bengle, 1993, Haueter, Macan & Winter, 2003, Lacaze et Fabre, 2005, Van Mannen, 1978 ; cités par Mukamurera et al., 2013). A lumière de ces éléments, il apparaît distinctement que la familiarisation du débutant avec son environnement professionnel dépasse le simple enjeu de son orientation spatiale dans un espace de travail. Cette familiarisation se devra d'être tout autant physique qu'organisationnelle, sociale que philosophique, ou encore politique (Gold, 1996).

1.2.3.1 Difficultés associées à la socialisation organisationnelle

Selon le type de culture organisationnelle auquel ils seront confrontés au sein de leur(s) établissement(s) d'exercice(s), les difficultés de socialisation des enseignants débutants seront plus ou moins aigues. Au niveau de leur socialisation relationnelle (Dubar, 2000)[2], certains novices feront l'expérience de rapports difficiles avec la direction ou avec des collègues dont la personnalité, les comportements, les attitudes ou les valeurs entreront en dissonance avec les leurs. Dans ce cas précis, il sera alors plus ardu pour le débutant de se faire une place dans l'équipe-école et de s'y enculturer. Les risques pour lui de s'exposer à une mise à l'écart ou à un étiquetage néfastes pour la construction de son identité professionnelle seront également accrus (ibid.). La responsabilité éducative de la

[2] Selon Dubar (2000), la « socialisation relationnelle » est la résultante des interactions entre les individus. Elle se distingue de la « socialisation biographique », quant à elle propre à l'histoire sociale de chacun.

fonction professorale se caractérisant souvent par une pratique solitaire individualiste (Baillauquès, 1999 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Gervais, 1999, cités par Beckers et al., 2007) doublée d'un sentiment d'isolement professionnel (Lortie, 1975 ; Lacey, 1977 ; Veenman, 1984 ; Nault, 1999 ; Wong, Britton & Ganser, 2005 ; Beckers et al., 2008 ; Floor, 2011 ; Mukamurera, 2011a), le choix du *conformisme réfléchi* (cf. supra) que poseront certains relève de l'instinct de survie. En plus d'influer sur la qualité de leur socialisation professionnelle, ce choix peut également avoir des répercussions sur leur efficacité professionnelle si l'on se réfère à Van Mannen (1978 ; cité par Mukamurera et al., 2013). Selon lui, toute personne s'insérant dans une organisation est à la recherche de solutions d'interprétation des expériences qu'il vit en vue de s'approprier le mode de fonctionnement à adopter au sein de celle-ci. De surcroît, elle est en quête de marques de reconnaissance professionnelle indispensables à l'établissement de son sentiment d'accomplissement et de son sentiment de compétence. Ces solutions d'interprétations et ces marques de reconnaissance attendues reposant majoritairement sur les collègues expérimentés et la direction dans le milieu scolaire, on comprend mieux en quoi les difficultés de socialisation relationnelle (Dubar, 2000) peuvent entraver le processus d'insertion des débutants. A côté du dialogue professionnel que les novices auront à tisser avec leurs collègues et avec leur direction, il est un autre rapport qu'ils devront gérer avec doigté : la relation avec les parents d'élèves. Cette relation est d'autant plus complexe à prendre en charge pour les débutants qu'ils sont souvent jeunes, et surtout peu ou pas préparés à ce sujet. Dès lors, des difficultés de communication « école-famille » peuvent naître, qui ne manqueront pas de déstabiliser certains professeurs peu expérimentés (Beckers et al., 2007 ; Martineau & Bergevin, 2007). A titre d'exemple, dans l'enseignement secondaire belge francophone, les enseignants débutants déclarent pour 20.80% rencontrer des difficultés dans leur relation avec les parents d'élèves. Ils sont par ailleurs 12.80% à rapporter des problèmes relationnels avec leur direction, et 12.00% à éprouver des difficultés dans leurs rapports avec leurs collègues (De Stercke et al., 2010). Ces pourcentages sont probablement en-dessous de la réalité en raison du biais de désirabilité sociale sous-jacent à l'évaluation de telles problématiques.

1.2.4 La professionnalité

D'après le modèle de Mukamurera (2011a), la quatrième dimension de l'insertion professionnelle renvoie au concept de professionnalité. L'auteure la définit comme *« l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le dévelop-*

pement des savoirs et compétences spécifiques au métier. » (Mukamurera et al., 2013, p. 16). Comme elle l'indique avec justesse, la professionnalité repose sur la même dynamique que l'insertion professionnelle, à savoir qu'il s'agit d'un processus et non d'un état.

Le processus conduisant l'enseignant débutant vers l'acquisition d'un répertoire efficace de compétences professionnelles se nomme « professionnalisation ». Lié au perfectionnement professionnel des débutants, il est généralement décrit dans la littérature selon deux points de vue complémentaires : la perspective développementale et la perspective professionnalisante. Quand la première envisage le développement professionnel en tant qu'un continuum balisé par des phases successives, la deuxième approche la croissance professionnelle non pas à travers la lentille chronologique[3] mais plutôt en s'intéressant aux éléments qui participent à la construction de la professionnalité des enseignants. On définira la professionnalisation comme le *« Processus de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.* » (Barbier & Demailly, 1994, p. 65, cités par Nault, 2007). Comme nous le précisions dans une précédente publication (De Stercke et al., 2011, p. 14) : *« La professionnalisation ne résulte pas du simple effet du temps. Ce processus est conditionné par un travail réflexif de l'enseignant sur ses pratiques, travail qui le conduira à construire de nouvelles compétences, savoirs ou habiletés professionnelles contextualisées (Tardif & Lessard, 1999 ; Le Boterf, 2000, cités par Martineau & Presseau, 2003 ; Dean, 1991 ; Zuzovsky, 2001, cités par Nault, 2007) ou à réorganiser consciemment celles-ci en fonction de ses expériences (Perrenoud, 1993), pour faire face à la relation didactique (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Bullought, 1989 ; Nault, 1993 ; Wideen et al., 1998 ; cités par Martineau, 2008) et pour coopérer efficacement avec ses collègues (Portelance, 2004).* »

Mukamurera et al. (2013) créent un pont entre le modèle de l'insertion professionnelle de Mukamurera et les travaux de Levesque & Gervais (2000). Ils notent ainsi que la quatrième dimension qui le compose, à savoir la dimension de professionnalité, correspond à la dimension « fonctionnelle » de l'insertion professionnelle des enseignants débutants identifiée par les auteurs. Mukamurera (2011a) de rappeler que, dans certains cas, la perception de maîtrise de l'exercice enseignant et des nombreuses tâches qui lui incombent peut constituer un élément décisif au niveau du sens donné à son insertion par le débutant et pour le développement de

[3] Les modèles de l'insertion professionnelle et de la socialisation professionnelle de Füller (1969) et Nault (1993) s'appuient, par exemple, sur la vision développementale du perfectionnement professionnel.

son sentiment d'aisance dans la profession. On entre ici dans le rapport subjectif à la professionnalité, que nous aborderons de manière plus détaillée lorsque nous décrirons la dernière dimension du modèle de Mukamurera.

1.2.4.1 Difficultés associées à la professionnalité

Les difficultés que rencontrent les enseignants débutants dans leur processus de professionnalisation constituent autant de freins à leur efficacité professionnelle. Ces difficultés multiples et variées n'apparaissent qu'au contact du débutant avec son milieu d'exercice. Pour certains, ce contact a lieu dès le préservice, avec les stages professionnalisants. Pour d'autres, qui n'ont suivi aucune formation à l'enseignement ou dont la préparation n'a été que peu poussée sur le plan pédagogique, celui-ci se fait lors des premiers moments d'enseignement. Les difficultés d'insertion se rapportant à la professionnalité trouvent plusieurs origines. Bien entendu, leur manque d'expérience (COFPE, 2002 ; CSE, 2004 ; cités par Martineau & Vallerand, 2005) entre en jeu. En effet, c'est dans la confrontation avec plusieurs situations d'enseignement et évènements de classe que se consolideront chez lui des schèmes d'actions qu'il pourra ré-investir et actualiser (Faingold, 1998). L'actualisation et le développement de ses connaissances et compétences impliquent un transfert de ses acquis de formation initiale (Martineau, 2008), mais aussi la construction de nouvelles compétences professionnelles dans une démarche de « lifelong learning ». Mukamurera (2004) définit le transfert des compétences issues de la formation initiale comme une transformation pédagogique, didactique, disciplinaire, curriculaire, organisationnelle et relationnelle des acquis des novices. Ce processus complexe est loin d'être automatique et implique d'être préparé dans le cadre du préservice des enseignants comme le rappelle l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur dans son rapport centré sur l'évaluation du bachelier instituteur(-trice) préscolaire de la Communauté française de Belgique (2010). Dans le cas contraire, le manque de réflexivité des enseignants débutants en insertion pourrait les conduire sur le chemin de l'appauvrissement professionnel. En effet, la quête d' « autres significatifs » (Dubar, 2000) parmi les enseignants d'expérience qu'ils côtoient sur leur lieu de travail peut en entraîner certains à désincorporer par conformisme (Lortie, 1975 ; Lacey, 1977 ; Garant, Lavoie, Martin, Monfette & Turcotte, 1995) leur « moi personnel professionnalisé » (Nault, 1999). Ce faisant, ils risquent d'adopter une approche praxéologique empreinte de conservatisme (Cohen et al., 1993 ; cités par

Beckers et al., 2007) plutôt que poursuivre un but d'articulation de la théorie psychopédagogique avec la pratique en situation réelle[4].

Quelles sont plus précisément les difficultés des enseignants débutants en matière de professionnalité ? Si l'on se rapporte à la littérature internationale, la plus prégnante d'entre elles serait la difficulté que rencontrent nombre d'entre eux à gérer leur classe (Veenman, 1984 ; Nault, 1993 ; Bédard, 2000 ; Huberman & Marti, 1989, cités par Martineau & Bergevin, 2007 ; Bekers et al., 2007 ; De Stercke et al., 2010). D'après Chouinard (1999), cet état de fait serait principalement dû à un manque de connaissances procédurales en matière de maintien de l'ordre et de résolution de conflits, à quoi s'ajoute le problème de la mobilisation de l'intérêt des élèves pour l'apprentissage (Veenman, 1984 ; Esquieux 1999 ; Chenu, Blondin, Vanhulle, 2000 ; Beckers et al., 2007). Les difficultés de gestion de la classe et de la discipline mobilisent fortement l'énergie des enseignants débutants. Elles ne sont cependant pas les seules auxquelles doivent faire face les novices dans l'exercice de leurs nouvelles fonctions. Les difficultés de planification des apprentissages (Brossard, 1999 ; cité par Martineau & Bergevin, 2007) et d'évaluation des compétences des élèves (De Stercke et al., 2010), de différenciation pédagogique (Veenman, 1984 ; Huberman, 1989b ; Gervais, 1999 ; Chenu et al., 2000 ; Schneuwly, 1996 ; cité par Beckers et al., 2003), de gestion de l'hétérogénéité socio-économique et culturelle des élèves (Mukamurera, 2004) ou encore d'intervention auprès des apprenants en difficulté d'apprentissage (ibid.) comptent parmi les autres difficultés liées à l'enjeu de professionnalisation des débutants.

1.2.5 L'insertion personnelle et psychologique

Dans le premier modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle que proposait Mukamurera (2011a), l'auteure présentait quatre axes d'analyse de ce phénomène qui correspondent aux dimensions que nous avons détaillées jusqu'ici. A la lumière de nouveaux résultats de recherche et de travaux menés dans des champs d'études connexes à celui des Sciences de l'éducation, une cinquième dimension est venue s'ajouter au modèle : la dimension personnelle et psychologique (Mukamurera et al., 2013).

---

[4] Selon Martineau, Presseau & Portelance (2009), la pratique du mentorat ne serait pas significativement liée à un accroissement du transfert des apprentissages réalisés en formation initiale par les novices. Ceci étaye le postulat de complémentarité des mesures de soutien posé comme gage de qualité des programmes d'induction par Baillauquès (1999b) et Weva (1999), et met en exergue l'un des principaux dangers de ce dispositif.

Comme le rappellent Mukamurera et al. (2013), entrer dans la carrière enseignante dépasse la « simple » obtention d'un emploi et l'acte cognitif relatif à la dimension de professionnalité du processus d'insertion : il s'agit d'une expérience humaine et émotionnelle intense. Cette expérience relève, sur le plan psychologique et personnel, d'une véritable transformation identitaire (Baillauquès, 1999 ; Bossard, 1999 ; Gold, 1996 ; Dubar, 1996 ; Matineau & Corriveau, 2000 ; Martineau & Gauthier, 2000). Le novice en insertion doit en effet passer d'un statut d'étudiant accompli à celui d'enseignant en devenir (Nault, 2007). A travers un questionnement plus ou moins conscient, la modification de ses représentations et la reconstruction de ses valeurs et normes personnelles, il se bâtira une nouvelle identité professionnelle (Dupuy & Le Blanc, 2001 ; cités par Duchesne, 2008). Les attentes professionnelles qu'il nourrissait en fin de formation initiale suivront ce même processus d'actualisation. Dans l'édification de leur « soi professionnel et personnel » (Boutin, 1999), les débutants se distingueront notamment par leur aptitude à gérer le « choc de la réalité » et à interpréter les évènements auxquels ils devront faire face (Van Mannen, 1978 ; cité par Mukamurera et al., 2013). Ce cheminement réflexif participera à l'acceptation (ou au rejet) de leur carrière dans l'enseignement (Desgagné, 1995 ; cité par Gervais, 1999) sur fond d'accomplissement professionnel, ainsi qu'à la réorganisation de leur répertoire comportemental. Leur sentiment d'efficacité personnelle[5] – qu'on situerait à la croisée des dimensions de professionnalité et psychologique – est l'une des autres variables clefs qui sera affectée par le vécu expérientiel des débutants en situation d'insertion. On comprend que la dimension psychologique s'inscrit en filigrane dans l'ensemble du modèle de Mukamurera.

1.2.5.1 Difficultés associées à l'insertion personnelle et psychologique

Très tôt, certains enseignants débutants ressentent un réel besoin de soutien psychologique pour surmonter la pression générée par le processus d'insertion professionnelle (Gold, 1996 ; cité par Mukamurera et al., 2013). Celle-ci atteint son paroxysme lorsque les attentes institutionnelles à satisfaire en référence à la politique éducative scolaire ainsi qu'aux exigences des chefs d'établissements sont fixées sans véritable prise en compte de la réalité de l'exercice enseignant (Boutin, 1999 ; Mukamurera, 2011a). Les attentes sociétales ne sont pas en reste dans la mise à l'épreuve psychologique des enseignants débutants. La profession *critique* (De Stercke et al., 2011) à forte visibilité qu'est l'enseignement fait aux

[5] Nous reviendrons plus avant sur ce concept faisant partie du cadre conceptuel de notre thèse.

yeux des enseignants l'objet de méfiances et de défiances. Nombreux sont ceux qui ressentent un manque de reconnaissance sociale à leur endroit. Bien que ce sentiment de dévalorisation professionnelle ne soit pas nécessairement corroboré par l'opinion publique (Eurydice, 2002c), il n'en reste pas moins que la perception que ces enseignants se font de leur identité « attribuée par autrui » (Dubar, 2000) peut altérer leur bien-être psychologique au travail. Comment se sentir fier d'être enseignant lorsqu'on doit faire face aux critiques concernant son faible niveau de formation, son nombre de jours de congé, sa retraite, etc. ?

Selon plusieurs études, les professions à composante éducative seraient particulièrement exposées au stress, et ceci en raison des responsabilités morales qu'elles font peser sur les individus (Katz & Kahn, 1978 ; Cherniss, 1980 ; Smylie, 1999 ; cités par Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Mais les conditions de travail des enseignants débutants pèsent évidemment aussi sur leur santé physique et mentale. Avec une propension aux troubles névrotiques deux fois supérieure chez le nouveau personnel enseignant que chez les personnes en insertion dans d'autres professions (Baillauquès & Breuse, 1993), l'enseignement n'apparaît pas comme un exemple en la matière. Les difficultés personnelles et psychologiques des enseignants débutants prennent forme, au-delà du stress, dans un état de fatigue (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005) ou encore des périodes d'insomnies et de cauchemars. Elles sont productrices d'anxiété (Nault, 1993), d'un sentiment d'isolement (Bonneton, 2002, cité par Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, 2011a), d'insécurité et de crainte face au nouveau milieu de travail (Mukamurera, 2011a), et peuvent conduire à la dépression (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001 ; Valli, 1992 ; cité par Martineau & Vallerand, 2005) comme au burnout (Rudow, 1999 ; Jaoul & Kovess, 2004 ; De Heus & Diekstra, 1999 ; cités par Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005 ; COFPE, 2002 ; cité par Martineau & Ndoreraho, 2006).

Le « choc de la réalité », dont les diplômés font l'expérience avec leurs premières prises de fonction, ne semble pas étranger aux difficultés personnelles et psychologiques des nouveaux enseignants. Cette déstabilisation émanant de la confrontation de la représentation idéalisée de l'enseignement (et de l'enseignant) avec la réalité concrète de son exercice (Mac Arthur, 1979 ; Van Maanen & Schein, 1979 ; Louis, 1980 ; cités par Nault 1999) repose sur une crise interne, d'ordre psychologique, ainsi que sur une crise externe, due à la défaillance des cadres de socialisation du débutant (Martineau, Presseau & Portelance, 2005). Selon Baillauquès (1999a), cette double crise se manifesterait à travers des angoisses, une désassurance professionnelle et des sentiments d'impuissance,

d'incapacité et de culpabilité, couplés à des impressions de « chosification », d'inadaptation et à une centration sur soi (Füller, 1969), ainsi qu'à une tendance à l'isolement professionnel qui pourrait représenter un moyen de défense face aux affronts narcissiques perçus. Le « choc de la réalité » trouve sa résolution avec la réorganisation des représentations de l'enseignant et la nécessaire reconstruction de sens qu'impose ce conflit socio-cognitif marquant des débuts de carrière. Dans des cas moins heureux, on peut imaginer ses conséquences sur la persévérance en carrière des novices.

1.2.6 Synthèse du modèle multidimensionnel de l'insertion

Avec sa structure et sa force intégrative, on peut raisonnablement considérer le modèle de Mukamurera (2011a ; 2013) comme un paradigme nouveau dans le domaine de l'insertion professionnelle. L'auteure l'illustre à partir de la figure 2. Dans ce modèle, l'insertion est envisagée comme un processus temporel (discontinu), dynamique et multidimensionnel. La dimension « emploi » se pose comme la première étape du processus, suivie par la dimension d'insertion dans l'« affectation et les conditions de la tâche ». Les trois dimensions suivantes, à savoir celles de « socialisation organisationnelle », de « professionnalité » et d'insertion « personnelle et psychologique » entrent ensuite en jeu. Les cinq dimensions du modèle s'envisagent dans une dynamique interactive, influencée tant par des aspects objectifs que subjectifs. Il existe une multiplicité d'éléments en présence au niveau de chaque dimension, ces variables ayant à la fois trait aux acteurs et au système dans lequel ils s'insèrent.

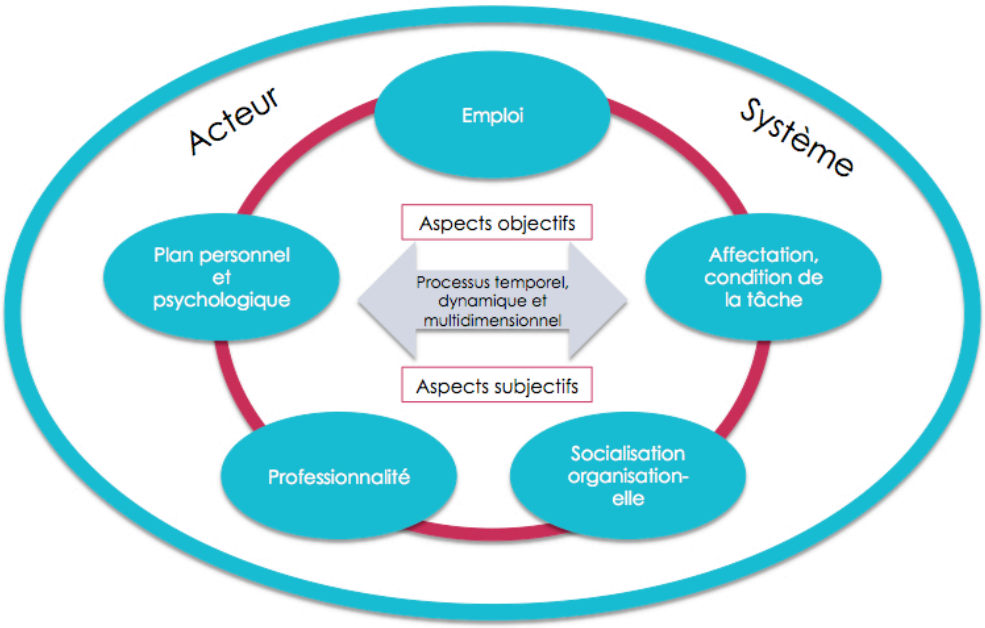

Figure 2. Schématisation du modèle de l'insertion professionnelle de Mukamurera

1.3 Les indicateurs d'une insertion professionnelle réussie

Nous l'avons souligné précédemment, il est vain de vouloir déterminer strictement une période d'insertion professionnelle, quand bien même les multiples schématisations de ce processus nous éclairent sur son caractère progressif. Néanmoins, l'abandon de la perspective temporelle laisse entrevoir l'horizon d'une nouvelle forme d'appréciation du phénomène d'insertion, à savoir l'analyse de son degré d'avancement au regard d'un certain nombre d'indicateurs. L'examen de la littérature nous éclaire quant aux contours de l'hypothétique baromètre de l'insertion professionnelle qui pourrait voir le jour.

Si l'on se réfère aux travaux de Vonck (1988) et de Weva (1999), l'insertion professionnelle perdurerait jusqu'à l'adaptation de l'enseignant débutant à son environnement professionnel et à ses tâches quotidiennes ; en clair, jusqu'à ce qu'il fonctionne pleinement et efficacement dans le système scolaire. Abondant dans le sens des auteurs précités, Nault (2007) ajoute en citant Letven (1992) que le processus d'insertion ne peut être considéré comme achevé tant que le novice ne s'est pas détourné de la satisfaction de ses propres besoins – en d'autres termes, de sa « préoccupation de survie » (Füller, 1969) – pour s'intéresser à la problématique didactique et pédagogique de la gestion de l'enseignement et de ses effets sur les apprenants. Des années auparavant, Nault (1999) précisait quant à elle que la maîtrise effective des compétences professionnelles de l'enseignant et la confiance en cette maîtrise (ou sentiment d'efficacité personnelle) marquent le terme de l'insertion des débutants qui, toujours d'après elle, serait généralement atteint au moment de la nomination de l'enseignant dans un poste vacant, *a priori* garant de sa stabilité professionnelle.

D'un point de vue général, les travaux récents de Mukamurera (2011a) sembleraient indiquer que la majeure partie des novices en insertion jugent que leur entrée en carrière est un succès[6]. Pour être précis, parmi les 467 débutants interrogés, 74% la qualifient de la sorte. Toutefois, l'auteure précise que ce succès déclaré, en grande partie basé aux dires des débutants sur le fait qu'ils disposent d'un emploi, est nuancé par l'entrée en ligne de compte d'autres variables comme le fait d'être en fonction dans un poste vacant (et non en tant qu'intérimaire/temporaire), le fait d'avoir sa propre classe toute l'année, le fait d'avoir un revenu permettant de se consacrer pleinement à l'enseignement, le fait

[6] Ces enseignants sont entrés dans l'enseignement avant 1980 (28.60%), durant les années 80 (15.30%), durant les années 90 (41,70%) ou dans le courant des années 2000 (14,40%). Ils exercent dans le préscolaire (7,60%), le primaire (51,20%) ou dans l'enseignement secondaire (32,80%).

d'avoir des conditions de travail décentes, ou encore d'être bien positionné sur la liste des priorités d'emploi.

En adoptant un regard plus analytique, toujours en référence à l'enquête de Mukamurera (2011a), on peut avancer que les enseignants débutants recourent essentiellement à trois indicateurs pour déterminer si leur insertion professionnelle s'avère être une réussite ou un échec. A ces trois principaux indicateurs viennent s'adjoindre sept autres, qui permettent de donner du relief au panorama dessiné par l'auteure (tableau 3 ; N valide = 456). Le premier indicateur retenu par les enseignants débutants interrogés dans le cadre de cette étude, indépendamment de leur année d'entrée en fonction, a trait à la *maîtrise du travail* (57.6%), c'est-à-dire à l'aptitude à prendre en charge les tâches et responsabilités incombant à l'enseignant dans l'exercice de sa profession. Cet indicateur renvoie à la dimension « professionnalisation » du modèle de Mukamurera (Mukamurera et al., 2013). En deuxième position, on retrouve *l'intégration à l'équipe-école* (55.1%), que l'on associera à la dimension « socialisation organisationnelle » du modèle de l'auteure. Comme indiqué plus haut, cet indicateur lié au fait d'être accepté et reconnu dans la communauté scolaire, à la connaissance de la culture organisationnelle de son école, à la possibilité d'exprimer ses idées et de peser dans les prises de décision ou encore à la participation à la vie scolaire revêtirait davantage d'importance pour les femmes que pour les hommes. Quant au troisième indicateur principal d'insertion identifié par les enseignants débutants, il toucherait plus particulièrement à la *reconnaissance dans le milieu du travail* (53%) et donc à la valorisation des efforts accomplis par les débutants dans les domaines nombreux et variés qui balisent la tâche enseignante. Nous pourrions à ce titre, et du point de vue de l'intéressé, le rapporter à la dimension « personnelle et psychologique » du modèle de Mukamurera (ibid.). Les sept indicateurs restants sont la correspondance de la tâche de l'enseignant à la formation initiale, l'acquisition de la permanence dans l'enseignement, l'obtention du poste régulier menant à cette permanence, la régularité des contrats de travail (même si ceux-ci restent précaires), la position sur la liste de rappel ou de priorité d'emploi de l'enseignant, l'autonomie financière de la personne, ainsi que d'autres motifs (moins fréquents, et agrégés dans un indicateur unique).

A noter que cette liste nous rappelle, une fois de plus, le caractère multifacettes du processus d'insertion professionnelle.

Indicateurs	1er choix	2e choix	3e choix	Global
1. Maîtrise du travail	25.4	19.7	12.5	57.6
2. Intégration à l'équipe-école	14.3	23.7	17.1	55.1
3. Reconnaissance dans le milieu du travail	15.8	18.0	19.3	53.1
4. Tâche liée à la formation	11.8	8.3	8.8	28.9
5. Acquisition de la permanence	9.4	5.5	11.2	26.1
6. Obtention du poste régulier menant à la permanence	9.4	7.7	7.5	24.6
7. Régularité des contrats même s'ils sont précaires	8.4	7.7	8.4	24.5
8. Position sur la liste de rappel ou de priorité d'emploi	2.2	3.1	3.5	8.8
9. Autonomie financière	0.9	2.0	3.7	5.7
10. Autres motifs	0.9	0.4	0.7	2.0

Tableau 3. Indicateurs d'une insertion réussie selon Mukamurera (2011a)

Cette analyse de Mukamurera (2011a) a été répliquée dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, au travers d'un mémoire de Master en Sciences de l'éducation. A travers sa recherche, Petit (2013) a pu comparer la liste de l'auteure avec celle dressée à partir d'un échantillon de 86 enseignants débutants issus de Hautes Ecoles pédagogiques de notre système éducatif. Bien qu'elles aient été créées sur des bases légèrement différentes, synthétisons leurs points de convergences et de divergences (tableau 4). Il semblerait que les novices soient davantage préoccupés par leurs conditions d'emploi (dimension « emploi » du modèle de Mukamurera et al., 2013) et de travail (dimension « affectation et conditions de la tâche ») en Belgique francophone qu'au Québec. En effet, les indicateurs « Maîtrise du travail » (dimension « professionnalité »), d'intégration à l'équipe-école (dimension « socialisation organisationnelle ») ou de reconnaissance dans le milieu du travail (dimension « psychologique et personnelle ») n'arrivent pas aux trois premières places de la liste belge, comme c'est le cas dans la liste québecoise. Ceci dénote peut-être d'une lecture plus pragmatique de leur insertion par les débutants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Lorsqu'on leur demande de classer les indicateurs d'insertions donnés selon l'importance qu'ils leur attribuent dans l'évaluation de la qualité de leur insertion professionnelle, les enseignants débutants belges citent ainsi cinq indicateurs factuels avant d'aborder des indicateurs plus subjectifs. Le fait qu'ils soient en cours d'insertion au moment de l'enquête, au contraire des sujets de Mukamurera (2011a), joue certainement à ce niveau. On observe en revanche une parfaite concordance entre les deux listes quant à l'indicateur « Acquisition de la permanence » (intitulé « Nomination » dans l'enquête belge), puisqu'il arrive dans les deux cas en cinquième

position. Dans une moindre mesure, la correspondance de la tâche à la formation est une préoccupation à la fois belge et québecoise. Trop souvent encore, les débutants sont affectés à des tâches, voire à des postes, sans lien direct avec leur diplôme. Bien évidemment, cela impacte la perception qu'ils ont de maîtriser leur travail. Les dimensions de l'entrée en carrière révèlent à nouveau leurs interconnexions.

Position	**Fédération Wallonie-Bruxelles** (Petit, 2013)	**Québec** (Mukamurera, 2011a)
1	Tâche liée à la formation	Maîtrise du travail
2	Position sur la liste de rappel	Intégration à l'équipe-école
3	Obtention du poste régulier	Reconnaissance dans le milieu du travail
4	Autonomie financière	Tâche liée à la formation
5	*Acquisition de la permanence*	*Acquisition de la permanence*
6	Maîtrise du travail	Obtention du poste régulier
7	Intégration à l'équipe école	Régularité des contrats (mêmes précaires)
8	Reconnaissance dans le milieu du travail	Position sur la liste de rappel
9	Régularité des contrats (mêmes précaires)	Autonomie financière
10	Autres motifs (plaisir d'enseigner)	Autres motifs

Tableau 4. Indicateurs d'une insertion réussie : FWB vs Québec

Fort de l'ensemble des informations dont nous disposons à présent au sujet de l'entrée en carrière enseignante, nous pouvons nous risquer à une définition de l'insertion professionnelle. Dans le cadre de nos travaux, nous définissons l'insertion professionnelle des enseignants débutants comme un processus itératif et multidimensionnel, individuel et finalisé, au terme duquel un professeur fraîchement diplômé de la formation initiale acquiert un statut objectif et subjectif d'enseignant stabilisé dans la profession.

Toutes les recrues de la formation initiale pédagogique n'auront cependant pas l'opportunité de mener ce processus à terme...

Rompre avec l'enseignement ?

Il est vraiment rare qu'on se quitte bien,
car si on était bien, on ne se quitterait pas.

Marcel Proust

Nos connaissances et nos représentations relatives à l'insertion professionnelle en enseignement étant à présent plus justes et précises, nous pouvons posément envisager d'approcher la problématique de l'abandon et de la rétention des enseignants débutants. Comme nous le découvrirons dans ce nouveau volet du premier chapitre de notre ouvrage, les questions liées à cette problématique sont cruciales. Comment pourrait-on en effet se contenter de conceptualiser l'insertion professionnelle sans s'interroger sur les origines du phénomène de décrochage qui frappe les professeurs débutants au cours de ce processus ? Si les causes de l'abandon et de son antithèse qu'est la persévérance professionnelle sont si importantes, c'est que les enjeux auxquels elles s'associent sont multiples. Au niveau individuel, le décrochage peut avoir des conséquences non négligeables pour une personne ayant investi plusieurs années dans sa formation à l'enseignement. Au niveau systémique, le départ d'un nouveau professeur, tout comme sa mobilité professionnelle, coûte aux écoles sur plusieurs plans. Face à ces visions complémentaires du phénomène d'abandon de la profession, il semble tout à fait à propos de clarifier ses tenants et aboutissants à la lumière de l'état actuel de la recherche avant de tenter d'éclaircir certaines zones d'ombre qui peuvent encore obscurcir sa compréhension. A cette fin, nous consacrerons les prochaines pages à la définition de l'abandon précoce de l'enseignement, à sa quantification, à l'estimation de son coût, ainsi qu'à la présentation des résultats de quelques-unes des études scientifiques les plus pertinentes visant à le décrire, l'interpréter et l'expliquer.

1.4 L'abandon des enseignants débutants

1.4.1 Définir l'abandon

Au premier abord, on pourrait croire que définir l'abandon des enseignants débutants est une tâche anodine et relativement simple. Cependant, à défaut d'y consacrer toute l'attention requise, on s'expose à des problèmes qui dépassent la sphère conceptuelle. Comment espérer quantifier ou expliquer l'abandon précoce de l'enseignement sans avoir explicité, au préalable, d'une part ce à quoi renvoie ce phénomène et, d'autre part, la manière de l'objectiver ?

L'abandon d'un enseignant débutant est généralement constaté au vu de son absence du système éducatif de son pays à un temps donné. Or cette absence peut refléter des réalités multiples, qui n'ont pas toutes trait au décrochage de la profession : chômage temporaire, maladie, congé de maternité, etc. On conçoit aisément la difficulté d'établir des statistiques fiables de l'abandon précoce. Procédons par élimination pour éclaircir notre représentation de l'abandon. Nous pourrons ainsi mieux le définir ensuite.

Primo, quitter son poste au profit d'un contrat dans un autre établissement scolaire du pays n'est pas un abandon. Dans la littérature, ce phénomène est appelé « rotation » ou « roulement », en référence au renouvellement qu'il entraîne au niveau de la composition des équipes-écoles. Même si le terme anglais de « turnover » est parfois indifféremment employé pour désigner les changements d'affectations et le décrochage de la profession[7], il faut bien distinguer ces deux types de départs. Le roulement peut lui-même faire l'objet de précisions. Il peut effectivement concerner la mobilité d'un enseignant au sein d'un(e) même zone/district/réseau scolaire – *within-district movers* – ou d'un(e) zone/district/réseau vers un autre – *cross-district movers* (Barnes, Crowe & Schaefer, 2007).

Secundo, abandonner l'enseignement sous-entend que l'on n'exerce plus la profession. A ce titre, l'*abandon psychologique et moral* (Martineau & Ndoreraho, 2006) qui peut frapper les enseignants débutants, comme n'importe quel professionnel d'ailleurs, ne doit pas être confondu avec l'abandon effectif de la carrière. Les novices en situation d'*abandon psychologique et moral* étant toujours en fonction, ils n'entrent pas en compte dans le calcul des taux de décro-

[7] Le terme « attrition » signifie quant à lui à la fois l'usure et le décrochage des enseignants.

chage précoce de la profession. Notons néanmoins que l'épuisement professionnel dont ils souffrent mériterait qu'on s'intéresse davantage à cette problématique.

Tertio, abandonner la profession et avoir l'intention de la quitter sont deux facettes complémentaires, mais différentes, du décrochage enseignant. L'abandon est un fait qui relève de la donnée *invoquée* (Van der Maren, 1995), et l'intention d'abandonner une opinion, quant à elle *provoquée* (ibid.). Il faut donc être clair sur le plan méthodologique lorsqu'on étudie ce phénomène. Par analogie, il ne faut pas confondre persévérance effective dans la carrière et intention de persister dans la profession. Toutefois, malgré leur dimension subjective, l'intention d'abandonner et l'intention de persister sont considérées comme des prédicteurs valides de l'abandon et de la persévérance effectifs dans la profession (Rots, Aelterman, Devos & Vlerick, 2010). La recherche prend appui sur plusieurs théories à ce propos, comme la théorie de l'action raisonnée ou la théorie du comportement planifié (Ajzen & Fishbein, 1980 ; Ajzen, 1991 ; cités par Rots et al., 2010). La philosophie de l'action étaye, elle aussi, cette thèse. Selon la théorie de l'action, l'explication d'une action – par des raisons – se fonde sur l'intention que l'on retrouve derrière cette action (Wilson, 1989). Lorsque nous justifions une intention, nous donnons des raisons pour lesquelles nous jugeons utile ou attractif que la situation relative à cette intention devienne réalité (Anscombe, 1957)[8].

En synthèse, l'abandon des enseignants débutants n'est donc ni un roulement de ces professionnels entre plusieurs écoles, ni un abandon psychologique et moral, ni une intention d'abandonner. C'est un décrochage effectif de la profession, intervenant dans le cas de ce public, au cours de leurs premières années de carrière. Au final, à ce stade, la définition du Dictionnaire Larousse offre une assise pertinente à nos travaux. L'abandon est : *« l'action d'abandonner quelque chose ou quelqu'un ; l'état qui en résulte »* ou le *« fait de renoncer à poursuivre »* une tâche ou un projet entrepris. Ajoutons qu'en aucun cas, l'abandon ne renvoie, dans le sens que nous lui attribuons, à une faute professionnelle (telle que l'*« abandon de poste »*) ou encore au fait de se soustraire à une obligation matérielle ou morale (telle que l'*« abandon de famille »*) (ibid.).

A l'antithèse de l'abandon, et toujours en référence au Larousse, nous définirons la persévérance comme : *« l'action de persévérer ; la qualité de quelqu'un qui persévère dans ce qu'il a entrepris »*. Persévérer s'entendra donc comme *« Demeurer ferme et constant dans (…) une résolution »* – ici, dans son choix de faire carrière dans l'enseignement – ou *« Durer (longtemps), en dépit de tout »*.

[8] Anscombe (1957) distingue clairement l'*intention* et la *prédiction*, les *raisons* et les *causes* dans sa théorie. Nous invitons le lecteur intéressé à se rapporter à ses écrits pour plus d'informations à ce sujet.

1.4.2 Quantifier l'abandon

L'abandon des enseignants débutants fait d'autant plus peur que sa quantification est hasardeuse. Ministères, syndicats et médias ne s'entendent en effet que rarement sur les chiffres du décrochage précoce. D'ailleurs, les chercheurs eux-mêmes en viennent parfois à se contredire pour un même système éducatif. Il faut donc considérer avec la plus grande prudence les statistiques avancées en la matière, sans pour autant nier leur utilité informative.

Aux Etats-Unis, le taux d'abandon au cours de la première année d'exercice s'élèverait à 15%. Il atteindrait 30% pour les deux premières années, 40% endéans trois ans, jusqu'à dépasser les 50% dans les cinq à sept premières années d'enseignement (Pearson & Honig, 1992 ; Ingersoll, 2001 ; AEE, 2004 ; cités par Feeney Jonson, 2008).

Au Canada, 15% des enseignants débutants quitteraient également la profession durant leur première année d'exercice, contre seulement 6% dans les autres professions (King & Peart, 1992, cités par Martineau & Ndoreraho, 2006).

Au Québec, l'enseignement serait la profession présentant le taux de décrochage le plus important, avec 20% de potentiels décrocheurs dans leurs deux premières années d'exercice (COFPE, 2002 ; cité par Martineau & Ndoreraho, 2006). Selon Mukamurera & Bouthiette (2008), 76% d'enseignants en situation précaire auraient déjà envisagé de décrocher durant leur première année d'enseignement, contre 37% chez les réguliers. En termes d'abandons effectifs, 15% des enseignants québécois diplômés en 1990 ont quitté la profession après cinq ans d'exercice (Kirsch, 2006).

En Ontario, 20 à 30% des enseignants embauchés entre 1993 et 1999 se sont quant à eux retirés du régime de retraite avant d'avoir accumulé trois ans d'expérience ; 18% des enseignants débutants étant considérés comme des décrocheurs potentiels. Un sondage de l'Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario porte le taux de décrochage effectif à 8%, en ce qui concerne la cohorte d'étudiants diplômés en 2001 devenus membres de l'Ordre (Duchesne, 2008).

L'Europe n'est pas épargnée par les abandons. En France, Huberman (1989a) les portait à 18% pour les dix-huit premiers mois de carrière. Au Royaume-Unis, Stoel & Thant (2002) estiment que 40% des enseignants quitteraient la profession au cours de leurs trois premières années de carrière ; Smithers & Robinson (2003) ne faisant toutefois pas dépasser les 7.9% à ce taux, pour la même année.

En Communauté flamande de Belgique, le taux d'abandon dans l'enseignement secondaire serait de 37% (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009). En ce qui concerne la Fédération Wallonie-Bruxelles, nombreux

sont ceux qui continuent à se référer à Vandenberghe (2000) pour quantifier le décrochage professionnel des nouveaux enseignants. Pourtant, ce taux d'abandon fixé à 40% pour les cinq premières années est à la fois fort général et daté. Il convient donc de lui substituer des chiffres plus récents et plus précis. Ainsi, l'une de nos recherches (De Stercke et al., 2010) positionne le taux global de décrochage des diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire, agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), autour des 34%. L'enquête dont provient ce taux concernait sept Hautes Ecoles, situées en province de Hainaut, et appartenant aux trois réseaux d'enseignement de notre système éducatif. Calculés au 31 décembre 2009, soit au plus tôt six mois et au plus tard deux ans et six mois après certification des enseignants, ces 34% constituent la moyenne des « absences » de nos écoles des diplômés de onze sections des catégories pédagogiques de ces institutions de formation initiale, issus des cohortes de 2006 à 2009. Enfin, la parution du rapport de recherche de Delvaux et al. (2013) éclaire encore un peu plus la quantification du décrochage précoce en enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'analyse des chercheurs met au jour un taux global de sortie des novices après cinq ans avoisinant les 35%. Plus précisément, la moitié de ces sorties précoces (19.10%) se font au cours de la première année de carrière. Après deux années scolaires, le taux de sortie atteint 25.90%. Notons que le taux de sortie des enseignants débutants ne possédant aucun titre pédagogique est cinq fois plus important que celui des novices ayant achevé avec succès une formation initiale à l'enseignement, après un an de carrière. Après cinq ans, il est toujours trois fois plus élevé chez les premiers que chez les détenteurs d'un titre pédagogique.

1.4.3 Estimer le coût de l'abandon et du roulement

Les plus hautes instances s'accordent à dire que l'abandon et le roulement des enseignants débutants ont un impact négatif sur la qualité de l'enseignement (OCDE, 2005). Mais la déperdition du nouveau personnel prometteur (Martineau & Ndoreraho, 2006) et son roulement représentent avant tout un problème économique pour bien des pays. En Union Européenne, former un enseignant coûte en moyenne 8388€[9] (Eurydice, 2009), le gaspillage de fond (Epperson, 2004) occasionné par leur décrochage précoce et leur roulement pourrait donc atteindre des sommes colossales. Malheureusement, aucune étude ne permet de se faire une idée du montant de la facture belge, ni même européenne, de l'abandon/roulement des enseignants débutants. Il nous faut donc nous tourner vers les rares tentatives

[9] En unité de référence SPA (Standard de Pouvoir d'Achat).

d'estimation de leur coût, qui toutes nous viennent des Etats-Unis. Barnes, Crowe & Schaefer (2007) mettent cependant en garde contre les issues de certaines de ces études, qui font selon eux l'erreur de calculer le coût de l'abandon ou du roulement sur base de formules issues du champ de l'économie. Leur opinion est que ces formules devraient être adaptées au monde de l'éducation, et que les recherches s'intéressant à la question gagneraient à récolter leurs données directement auprès des écoles. Ils déplorent aussi le fait que ces études ne proposent généralement aucun outil aux administrateurs scolaires qui leur permette de contrôler et de réduire, à leur niveau, le coût de l'abandon et du roulement des enseignants. Pour pallier cette situation, Barnes et al. (2007) ont mené une recherche pilote dans cinq districts scolaires pour le compte de la National Commission on Teaching and america's Future (NCTAF). Cette recherche qui s'intéresse au roulement des enseignants met en lumière que :

1. son coût est substantiel : un enseignant débutant quittant son district scolaire coûte entre $4.366 et $17.872, selon la taille de celui-ci, le coût total moyen du départ d'un enseignant dans les écoles publiques du district de Chicago s'élève à 86 millions de dollars par an ;
2. les établissements scolaires peu performants et fréquentés par une population pauvre présentent des taux de roulement plus élevés (en ce qui concerne les écoles publiques de Milwaukee et Chicago) ;
3. les dépenses occasionnées par le roulement des enseignants dans ces établissements scolaires à risque sont d'autant plus problématiques qu'elles s'ajoutent au manque de ressources disponibles pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et le développement des élèves ;
4. en investissant dans la rétention des enseignants, ces établissements peuvent réduire leur roulement et ses coûts associés (avec une perte de $17.872 par enseignant quittant les écoles publiques de son district, Chicago pourrait économiser des millions de dollars en implémantant un programme d'induction de son nouveau personnel étant donné qu'un programme d'induction « de grande qualité » coûte $6000 par enseignant) ;
5. les coûts du roulement des enseignants peuvent être identifiés, aggrégés et analysés pour que soit mieux régulé et réduit ce phénomène ;
6. les bases de données des districts scolaires ne sont pas conçues pour contrôler les coûts du roulement des enseignants, de nombreuses informations parasites constituant des obstacles à toute entreprise allant dans ce sens dans l'état actuel des systèmes de gestion.

Ces conclusions tirées, Barnes et al. (2007) en viennent à proposer un certain nombre de recommandations à l'attention des autorités éducatives et des administrateurs scolaires :

1. investir dans le soutien des nouveaux enseignants et leur développement professionnel via l'implémentation de programmes d'induction ;
2. instaurer des stratégies compréhensives de rétention dans les écoles à risque qui sont les plus susceptibles de bénéficier, tant en termes de ressources qu'en termes de performance de telles initiatives ;
3. suivre l'évolution du roulement des enseignants annuellement afin de baser les prises de décision des autorités éducatives et des administrateurs scolaires en matière de rétention sur des données probantes et actualisées ;
4. produire des rapports sur l'évolution du roulement des enseignants et ses coûts afin que les administrateurs scolaires se sentent concernés par la problématique et redevables quant au fonctionnement de leur établissement (accountability) étant donné que celui-ci affecte la qualité des apprentissages des élèves (dans une volonté d'équité, tous doivent pouvoir bénéficier de l'enseignement de professeurs expérimentés) ;
5. mettre à jour et rationaliser les systèmes de bases de données de districts scolaires afin de faciliter les futures analyses et estimations du coût du roulement des enseignants.

D'autres études avancent des chiffres sensés rendre compte du coût du roulement des enseignants aux Etats-Unis. Au Texas, on l'estime à 329 millions de dollars pour l'ensemble des enseignants des écoles publiques. Pour les seuls enseignants débutants, il atteindrait 110 millions de dollars (Texas Center for Educational Research, 2000). Le coût du roulement oscillerait entre 5,6 et 34,7 millions de dollars pour les 64 écoles publiques de Chicago (Chicago Association of Community Organizations for Reform Now, 2003). Le comté de Broward en Floride perdrait jusqu'à 15,3 millions de dollars du fait de ce phénomène (Shockley et al., 2006 ; cités par Barnes et al., 2007). Au niveau national, Breaux & Wong (2003) estiment le coût du roulement de 1,75x à 2,5x le salaire initial des enseignants au moment de son recrutement. Quant à l'Alliance for Excellent Education (AEE, 2005), elle juge que le coût annuel national du roulement des enseignants aux Etats-Unis est de 4,9 milliards de dollars. Un enseignant quittant un district scolaire coûterait à lui seul 12.800 de dollars à la nation (ibid.), ce coût étant d'autant plus élevé que le district est grand (Barnes et al., 2007).

Concernant le coût spécifique de l'abandon des enseignants débutants, les données se font plus rares. Toutefois, Corbell (2009) rapporte qu'il s'élèverait à 84,5 millions de dollars pour la Caroline du Nord (soit 188,5 millions de dollars lorsqu'on considère l'abandon et le roulement des enseignants dans cet Etat), et que ce phénomène coûterait jusqu'à 2,2 milliards de dollars par an aux écoles américaines.

Comme nous l'évoquions plus haut, ces chiffres présentent l'inconvénient d'être basés sur diverses méthodes de calcul, qui ne prennent que peu souvent en compte des variables telles que l'effet néfaste du roulement et de l'abandon des enseignants sur la qualité de l'enseignement, les performances des élèves ou encore la stabilité des équipes-écoles (Guarino, Santibanez & Deley, 2006). De surcroît, selon les données accessibles aux chercheurs, les taux et coûts de l'abandon et du roulement se rapportent tantôt exclusivement aux enseignants débutants, et tantôt à l'ensemble du personnel enseignant. Quoi qu'il en soit, ces études appellent à la réflexion. On peut effectivement s'interroger sur les éventuelles économies que les systèmes éducatifs pourraient réaliser en investissant dans des programmes d'induction dignes de ce nom.

1.4.4 Abandon et pénurie : un cercle vicieux ?

Connexe à la problématique de l'abandon précoce de l'enseignement, la pénurie de professeurs qualifiés préoccupe elle aussi les systèmes éducatifs. Cette préoccupation repose sur l'idée que l'une des principales causes des performances insuffisantes des élèves se trouve dans l'incapacité des écoles à engager des professeurs adéquatement qualifiés, tout particulièrement en mathématique et en Sciences (Ingersoll & Perda, 2010). La Commission européenne (Eurydice, 2012) et la Communauté française de Belgique (2008) interpellent elles aussi quant à la pénurie d'enseignants dans ces disciplines. L'une des explications apportées à ce sujet est que ce problème prend racine dans la proportion insuffisante d'enseignants de mathématique et de Sciences par rapport au nombre croissant d'élèves scolarisés et en regard des départs en retraite (U.S. Department of Education, 2002 ; Liu et al., 2008 ; cités par Ingersoll & Perda, 2010). Cependant, Ingersoll et Perda (2010) notent que si un nombre significatif d'écoles américaines rencontrent effectivement des difficultés à recruter des enseignants qualifiés, il existe d'importantes variations entre les établissements scolaires. Par ailleurs, ils jugent que l'alimentation du système en professeurs de mathématique et de Sciences est suffisante pour couvrir l'augmentation des effectifs scolaires et les départs en retraite. En réalité, les départs en retraite anticipée seraient selon eux

bien plus responsables des situations de pénurie et des besoins de recrutements que les départs en retraite « à terme ». Cette cause est également mise en évidence en Europe, à côté du manque d'attractivité de la profession (Eudydice, 2012). Ingersoll & Perda (2010) ajoutent que le système éducatif américain tolérerait moins les surplus de nouveaux professeurs de mathématique et de Sciences que ceux d'autres disciplines. Enfin, en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'aucuns pointent l'abandon précoce comme l'une des circonstances aggravantes de la pénurie d'enseignants (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, 2012).

1.4.5 Expliquer l'abandon et la rétention des enseignants débutants

Après cette première esquisse de l'abandon, tentons d'approcher les raisons qui poussent certains enseignants à quitter précocement la profession alors que d'autres y persévèrent. Pour ce faire, nous parcourrons chronologiquement quelques-unes des principales recherches menées en la matière depuis trente ans.

1.4.5.1 Vue d'ensemble

Dès le début des années 80, Schlechty & Vance (1983) mettent en garde le système scolaire américain contre un danger le gangrénant, et qui risque fort de réduire un peu plus chaque année l'efficacité de son enseignement. Leurs conclusions sont sans équivoque : *« (…) teaching is unattractive to the more academically able and disproportionately attractive to the less able creates a significant public relations problem for the teaching occupation and probably serves to discourage potentially competent teachers from pursuing careers in teaching. »* (p. 6). Cette révélation fait grand bruit à l'époque et la réponse du système ne se fait pas attendre : progressivement se développent un peu partout des programmes et dispositifs d'induction du nouveau personnel enseignant visant à améliorer les conditions d'insertion de la relève enseignante, alors qu'une attention est également portée à l'égard de son recrutement sur les campus ainsi que sur les incitants (notamment financiers) sensés rendre la profession plus attractive.

A la même époque, des modèles conceptuels et empiriques de la rétention des enseignants dans la profession sont développés afin de tenter d'expliquer ce phénomène des plus inquiétants. Ces recherches aboutissent à la mise en évidence de multiples facteurs explicatifs (Chapman, 1983 ; 1984 ; Chapman & Green, 1986). Parmi les variables ayant la plus forte influence sur la rétention des enseignants débutants au cours de leurs cinq premières années d'exercice, on retrouve selon ces études la satisfaction vis-à-vis de la carrière, l'« Initial Commitment to

Teaching », la disponibilité d'autres emplois sur le marché du travail ainsi que la qualité des premières expériences d'enseignement. Quelques années plus tard, Brownell & Smith (1993) proposent un cadre de référence pour la conception et l'interprétation des recherches centrées sur l'abandon/rétention des enseignants, sans pour autant le présenter comme un modèle causal à tester empiriquement. Ce modèle se base sur la théorie de Bronfenbrenner, et incorpore quatre systèmes nichés inter-reliés : un microsystème (incluant les paramètres définissant la tâche de l'enseignant et les interactions découlant de ses caractéristiques et de celles de ses élèves), un mésosystème (incluant les interrelations entre plusieurs variables de l'environnement de travail, comme la collégialité ou le soutien administratif, par exemple), un exosystème (incluant les structures sociales formelles et informelles, comme le niveau socio-économique de la communauté ou le type de district scolaire, par exemple), et un macrosystème (incluant les croyances culturelles et les idéologies de la culture dominante, aussi bien que les conditions économiques impactant les écoles et les décisions de carrière des enseignants).

En 2001, Ingersoll rapporte, suite à une étude mobilisant plus de 6000 enseignants débutants à travers les Etats-Unis, qu'un faible taux de roulement (turnover) est avantageux pour les organisations et les écoles, alors qu'à l'inverse, la rotation du personnel enseignant réduit sa performance et celles des élèves. En 2003, le chercheur poursuit en ajoutant que cette rotation qui participe à accroître les coûts de fonctionnement des districts scolaires peut être révélatrice d'un problème systémique plus large au sein de la communauté. La même année, il publie un article en collaboration avec Smith. Dans « The Wrong Solution to the Teacher Shortage », Ingersoll & Smith (2003) abordent la problématique de l'abandon précoce des enseignants débutants en insistant sur le fait que l'engagement de plus d'enseignants dans la profession ou l'utilisation d'incitants financiers ne suffiront pas à mettre un terme à la pénurie de professeurs qualifiés qui y est liée (Liu & Meyer, 2005) ou aux départs anticipés en fin de carrière. A ce propos, Ingersoll notait en 2001 que la pénurie d'enseignants serait davantage due à l'abandon de la profession par des enseignants débutants insatisfaits de leurs conditions de travail qu'aux départs en retraite ; dans un contexte de surcroît marqué par la faible disponibilité d'enseignants convenablement préparés, ainsi que par l'augmentation de la population scolaire. A cette époque, il soutient également aux côtés de Liu & Meyer (2005) que l'impact du roulement des débutants serait aussi négatif que l'usure du nouveau personnel enseignant. Dans un cas comme dans l'autre, le fonctionnement de l'institution scolaire est perturbé. Les répercussions du roulement des enseignants débutants sur les établissements scolaires dé-

passent en effet la question de la gestion des ressources humaines. Faisant référence aux recherches sur « l'effet enseignant » (Sanders & Rivers, 1996 ; Wright, Horn & Sanders, 1997 ; Mendro, Jordan, Gomez, Anderson & Bembry, 1998 ; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005), Barnes et al. (2007) soutiennent qu'à partir du moment où l'on admet que l'efficacité des enseignants s'accroît au fil de leurs premières années d'enseignement (McCaffrey, Koretz, Lockwood & Hamilton, 2003 ; Rivkin et al., 2005 ; Skolnik et al., 2002), il est parfaitement raisonnable de craindre que certains élèves pâtissent d'être continuellement confrontés à des enseignants inexpérimentés. Sachant que les enseignants débutants sont trop souvent affectés aux écoles fréquentées par un public socio-économiquement et culturellement fragilisé, qu'un haut niveau de « turnover » représente un obstacle à la réussite scolaire des apprenants, mais aussi qu'un faible niveau de réussite des élèves participe à augmenter le roulement des enseignants, il ne fait aucun doute quant au fait que le cercle vicieux du « turnover » (Barnes et al., 2007) doit être pris au sérieux par les systèmes éducatifs.

En 2004, Smith & Ingersoll exposent les résultats d'une recherche s'attachant à proposer des pistes efficaces de solution au problème, en objectivant les effets de programmes d'induction et de mentorat sur le renouvellement des enseignants débutants aux Etats-Unis. En ce qui concerne le mentorat, leurs conclusions sont sans appel : *« (…) beginning teachers who were provided with mentors from the same subject field and who participated in collective induction activities, such as planning and collaboration with other teachers, were less likely to move to other schools and less likely to leave the teaching occupation after their first year of teaching. »* (p.681). Ils révèlent également que les débutants bénéficiant d'une certaine forme d'induction dans la profession sont généralement aidés par le truchement de divers dispositifs ou supports. Si l'accroissement du nombre de moyens d'assistance sous forme de « packages d'induction » réduit les probabilités de « turnover », la proportion d'enseignants débutants concernés par ces « packages d'induction complets » (induction de base, collaboration avec des pairs y compris plus expérimentés, networking interne et externe à l'établissement d'exercice, nombre réduit de préparations, enseignant référent et ressources supplémentaires) est relativement faible (moins de 1% pour l'année 1999-2000). Dans le prolongement de cette étude, ils mettent cependant en avant l'efficacité de l'articulation du mentorat (entre enseignants de même branche) et du soutien de la direction, en combinaison avec d'autres sources additionnelles de support qui peuvent, ensemble, réduire significativement l'usure des nouveaux professeurs (Ingersoll, Smith & Dunn, 2007).

Avec la multiplication des recherches portant sur des pratiques d'accueil et d'accompagnement du nouveau personnel enseignant, il apparaît peu à peu clair que ces pratiques requièrent, en dépit de l'urgence d'une intervention auprès des novices, certaines précautions afin de garantir l'efficacité des programmes d'induction. Wong (2004) met en avant plusieurs conditions d'efficacité des programmes d'induction formels, en plaidant pour leur structuration. Ces programmes qui doivent avoir un soutien institutionnel fort gagnent ainsi à débuter par quelques jours d'ateliers et de cours avant la rentrée scolaire ; au-delà d'une période de deux à trois ans d'induction, ils devraient systématiquement inclure une composante de développement professionnel ; leur structuration devrait compter un dispositif de mentorat, mais aussi prévoir des opportunités d'apprentissage par la modélisation de certaines techniques pédagogiques ainsi que des visites au sein de classes de démonstration. Deux années auparavant, l'auteur identifiait des stratégies utilisées par certains programmes d'induction exemplaires aux Etats-Unis (Wong, 2002), parmi lesquelles on retrouve notamment, en plus des conditions citées plus haut : la mise en place de centres d'accueil des débutants, des visites guidées des établissements scolaires d'exercice, le développement de communautés d'apprentissages et de pratiques, le financement des activités d'induction ou encore la pratique de l'évaluation formative des novices[10].

En 2003, Darling-Hammond & Sykes étayent la thèse selon laquelle l'environnement de travail des enseignants jouerait un rôle important dans leur décision de quitter un établissement, voire d'abandonner la profession. Plus largement, les conditions d'emploi et les conditions d'exercice des novices sont considérées par certains comme l'un des principaux motifs de décrochage précoce de l'enseignement (Delvaux et al., 2013). Suite à l'une de ses recherches, Duchesne (2008) précise la nature de ces motifs : *« le désir de trouver un emploi plus intéressant, les conditions de travail trop stressantes, la sous-évaluation et l'abondante critique de la profession par la population, les difficultés pour trouver un poste régulier et le salaire plus élevé que l'on peut obtenir dans une autre profession »* (p. 312).

Les résultats des recherches de Luekens, Lyter, Fox & Chandler (2004) complètent ces travaux en soulevant que plus de la moitié des enseignants américains ayant quitté la profession, et exerçant dans une fonction non éducative, rapportent que la capacité de gestion de leur charge de travail, leurs opportunités

---

[10] Pour un complément d'informations sur les conditions d'efficacité des programmes et dispositifs d'induction, consulter De Stercke et al. (2011) et Mukamurera et al. (2013).

d'avancement dans la carrière, leur autonomie et leur contrôle sur leur propre travail ainsi que leurs conditions générales de travail sont meilleures dans leur nouveau poste qu'elles ne l'étaient dans l'enseignement. Ingersoll (2001) et Allen (2005) concluent également que les établissements scolaires laissant une plus large autonomie à leur personnel enseignant souffrent moins du phénomène de « turnover ». D'autres recherches américaines mettent en exergue que les enseignants en situation de *potentiel* décrochage seraient pour la plupart de jeunes enseignants exerçant dans des contextes particulièrement difficiles (Epperson, 2004 ; Curtis, 2005 ; Lee, 2005 ; Brighton, in Kraft, 2005 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006). D'autres encore soulignent le lien existant entre les chances de rétention des nouveaux enseignants et leurs scores à des examens externes tels que le *SAT*. D'après ces recherches, les plus brillants éléments seraient plus susceptibles de quitter la profession (Schlecty & Vance, 1981; Murnane, Singer, Willett, Kemple & Olsen, 1991 ; Henke, Chen, & Geis, 2000 ; Smith & Ingersoll, 2004).

Dans sa revue critique de la littérature sur la rétention et l'attrition[11], Billingsley (2003) propose une synthèse thématique d'un certain nombre de facteurs responsables de ces phénomènes parents. L'auteure les regroupe en quatre catégories :

- les caractéristiques de l'enseignant et les facteurs personnels ;
- les qualifications de l'enseignant ;
- les facteurs liés à l'environnement de travail ;
- les réponses affectives face au travail.

Les *caractéristiques de l'enseignant et les facteurs personnels* incluent des variables démographiques – dont seul l'âge semble avoir une influence sur l' « attrition » (les jeunes enseignants étant plus susceptibles de vouloir quitter ou de décrocher effectivement) – et des variables relatives aux finances des individus ainsi qu'aux opportunités professionnelles qu'ils perçoivent comme des alternatives à l'enseignement.

Les recherches intéressées par les *qualifications des enseignants* indiquent que l'usure et la déperdition touchent plus durement les enseignants non qualifiés que ceux ayant suivi une formation pédagogique, mais aussi, comme nous le no-

[11] Billingsley s'intéresse plus précisément à ces phénomènes chez les professeurs de l'enseignement spécialisé. Toutefois, les issues qu'elle met en avant peuvent pour la plupart s'appliquer également aux professeurs exerçant dans l'enseignement dit ordinaire.

tions plus avant, davantage l'élite académique que les individus moins performants aux tests d'évaluation de compétence.

Les *facteurs liés à l'environnement de travail* sont importants, car ils jouent un rôle sur la satisfaction professionnelle des enseignants ainsi que sur leurs décisions relatives à leur carrière. La recherche met en évidence que le salaire est clairement associé avec l' « attrition » des professeurs. A côté de cette variable, plusieurs études soulignent que lorsque les enseignants perçoivent positivement le climat de travail dans leur école, ils sont plus sujets à rester dans l'enseignement. Ce climat de travail renvoie à de nombreuses variables, dont le comportement des directions (leurs niveaux de soutien et d'encouragement, notamment), la disponibilité du matériel nécessaire à l'enseignement, la cohésion en termes de croyances et de valeurs au sein de l'équipe-école, la collaboration entre collègues, le sentiment d'appartenance, …

Les *réponses affectives face au travail* concernent les facteurs psychologiques et émotionnels influençant l' « attrition » des professeurs. A ce sujet, la recherche soutient que l'exposition prolongée et excessive à des problèmes dans la sphère professionnelle accroit le stress des enseignants, diminue leur satisfaction professionnelle, et réduit leur investissement dans la profession.

Enfin, Billingsley (2003) liste une série de facteurs considérés comme favorables à la rétention des enseignants. On retrouve dans cette liste : le salaire élevé, le climat de travail positif, le soutien adéquat des enseignants par le système (direction et administration), les opportunités de développement professionnel, le caractère raisonnable des responsabilités assignées aux enseignants, ainsi que la dimension « gérable » de leur charge de travail.

Les travaux de Rots et al. (2007 ; 2010 ; 2012) viennent enrichir le tableau que nous venons de dresser sur plusieurs points. Nous développons leurs conclusions ci-après, pour l'assise empirique qu'elles offrent à notre propre recherche.

1.4.5.2 Les études de Rots et al. (2007 ; 2010 ; 2012)

D'après les résultats de l'étude de Rots, Aelterman, Vlerick & Vermeulen (2007), quatre variables influenceraient significativement la décision d'entrer dans la profession des enseignants arrivés au terme de leur préservice, totalisant 26% de la variance expliquée de cette variable prédite (enseignent ou non) par un modèle de régression logistique :

a) l'accent mis par la formation initiale sur la responsabilité éducative et sociétale de l'enseignant ;

b) leur « Teaching Commitment » ;
c) le degré de mise en œuvre du rôle d'évaluation dévolu à leur mentor lors des stages sur le terrain[12] ;
d) la section de formation suivie par les diplômés.

Curieusement, les sujets ayant renoncé à exercer dans l'enseignement considèrent plus positivement leur formation à la responsabilité éducative et sociétale – variable a) – que leurs collègues en poste dans une école ; ce qui pourrait selon les chercheurs s'expliquer notamment par le fait que l'entrée en fonction en contexte réel participerait à mettre un peu plus en évidence les lacunes de la formation initiale aux yeux des débutants. De leur côté, les variables prédictrices b) et c) influent positivement sur la décision de s'insérer dans l'enseignement. Quant à la variable d), liée au type de préparation des sujets, on lui prêtera un intérêt tout particulier dans le sens où être détenteur d'un bachelier instituteur maternel ou primaire augmente les chances d'entrer dans la profession une fois diplômé. Mis à part le rôle que jouent l'état de vacance des postes et la pénurie relative en fonction des niveaux, disciplines et régions d'enseignement (Beckers, 2008 ; Delvaux et al., 2013), d'autres explications peuvent être apportées à ce résultat. Primo, Rots et al. (2007) évoquent le fait que disposer d'un diplôme d'enseignement supérieur dans un autre domaine que l'enseignement, ou en complément d'une certification pédagogique, accroît les opportunités d'embauche dans d'autres secteurs professionnels ; les enseignants du préscolaire et du primaire étant plus limités dans leurs choix. Secundo, en Flandre comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, les enseignants formés à l'Université se voient dispenser une préparation différente de leurs collègues du fondamental, moins axée sur la pédagogie et la didactique, et davantage centrée sur la spécialisation dans un sujet ou une branche particuliers. En conséquence, l'enseignement peut être pour certains perçu et vécu comme un « extra » plus que comme une fin en soi, conduisant un nombre plus réduit de diplômés à envisager l'enseignement comme un premier choix de carrière. Un autre corollaire de cette situation pourrait également, selon les chercheurs, être que ces enseignants rapportent leur formation à l'enseignement à une expérience plus négative que leurs collègues du fondamental. Pour conclure avec cette étude, on notera que le SEP de l'ensemble des sujets, le soutien sous forme de supervision qu'ils ont pu recevoir en formation initiale ou encore la variable d'orientation professionnelle n'entretiennent étrangement pas de relation signifi-

[12] Que nous appelons communément « maîtres de stage » en Fédération Wallonie-Bruxelles et qui sont à distinguer des mentors qui, au sens propre, exercent un rôle d'accompagnement des enseignants débutants une fois ceux-ci diplômés et engagés dans un établissement scolaire.

cative avec l'entrée (ou non) des diplômés dans l'enseignement. Rots et al. (2007) expliquent que ces variables pourraient en réalité avoir une influence indirecte sur ce choix, par la médiation du « Teaching Commitment », qui s'avère être un prédicteur majeur de leur modèle hypothétique basé sur la « social learning theory of decision making » (Krumboltz, 1979 ; Mitchel & Krumboltz, 1996 ; Chapman, 1984).

En 2010, Rots et al. publient les prolongements de leur étude de 2007 et des travaux de Rots & Aelterman (2008 ; 2009) dans un article exposant les résultats de la mise à l'épreuve du modèle hypothétique développé dans le cadre de ces derniers. Les chercheurs ont testé ce modèle auprès d'un échantillon de 436 étudiants proches de la certification (dont 251 effectivement diplômés par la suite, et préparés à exercer dans l'enseignement secondaire) à l'aide des techniques de *path analysis* et de *régression logistique binaire*. Dans sa version finale le modèle basé sur la *path analysis* explique 56% de la variance de l'intention d'entrer dans l'enseignement des étudiants finissants interrogés et indique les issues suivantes :

1. la motivation initiale à l'enseignement et le « Teaching Commitment » sont significativement liés à l'intention d'entrer en carrière ; les étudiants qui ont commencé leurs études parce qu'ils voulaient travailler comme enseignants et ceux montrant un niveau de « Teaching Commitment » plus élevé en fin de formation initiale sont plus susceptibles d'avoir un haut niveau d'intention d'entrer en carrière à l'aube de leur diplomation. En cohérence avec les travaux de Day, Elliott & Kington (2007), la motivation initiale à l'enseignement est positivement corrélée au « Teaching Commitment », mais aussi de manière indirecte à l'intention d'entrer dans l'enseignement ; le « Teaching Commitment » agissant comme variable médiatrice.
2. Les étudiants sur le point d'être diplômés présentant un niveau de sentiment d'efficacité personnelle élevé, ceux ayant une représentation plus étendue de l'orientation professionnelle (cf. Rots et al., 2010) ainsi que ceux portant une croyance davantage centrée sur les apprenants (learner-oriented beliefs) sont plus susceptibles d'avoir un haut niveau de « Teaching Commitment » et, par conséquent, une plus forte intention d'entrer dans l'enseignement.
3. Le soutien/supervision en formation initiale, le soutien par les mentors/maîtres de stage et la préparation des enseignants en formation initiale sont indirectement, mais positivement, liés à l'intention d'entrer en carrière ; la médiation passant par les variables d' « intégration »

(socioprofessionnelle) dans l'enseignement et le « Teaching Commitment ».

4. Comme le soulignait l'OCDE (2005) en indiquant qu'un marché du travail fort peut réduire la motivation des individus à opter pour un emploi dans l'enseignement, Rots et al. (2010) mettent en exergue que l'accroissement des opportunités professionnelles hors enseignement est négativement corrélé à l'intention de s'insérer dans cette profession.

Quant à la régression logistique effectuée selon la méthode descendante pas à pas par Rots et ses collaborateurs, elle met en évidence trois prédicteurs significatifs de l'entrée effective en carrière des sujets : l'intention initiale d'entrer dans l'enseignement mesurée avant obtention du diplôme (B[13]=1.231) ; les alternatives professionnelles à l'enseignement des diplômés (B= -.408) et enfin leur(s) matière(s) de spécialisation (B= -.1.563). Ce résultat s'interprète comme suit. Primo, l'intention initiale d'entrer dans l'enseignement est le prédicteur le plus fort de l'entrée effective en carrière, ces deux variables étant positivement corrélées. Secundo, plus les alternatives d'emploi augmentent pour les diplômés, moins ils sont susceptibles d'entrer dans la profession (cf. conclusion 4). Enfin, les diplômés qualifiés à enseigner au moins une matière d' « expression » telle que l'éducation physique ou l'éducation artistique sont moins susceptibles de s'insérer dans l'enseignement après diplomation que les autres diplômés (70% de fois moins, pour être exact). Notons que ce modèle, à la fois parcimonieux et robuste, est clairement supérieur à un modèle vide ne contenant que l'*intercept* (Chi-square = 61.062 ; p<.001), et ne pâtit pas du rejet de certaines variables du modèle complet (Chi-square = 9.609 ; NS).

Enfin, dans une dernière étude de nature qualitative, Rots, Kelchtermans & Aelterman (2012) affinent les résultats de leurs travaux antérieurs à travers l'analyse de l'impact du sens donné à certaines expériences de préservice sur la motivation professionnelle et la décision d'entrer ou non dans l'enseignement des étudiants finissants (2012). Pour cette étude, les auteurs s'appuient sur le fait que les étudiants construisent activement leur représentation d'eux-mêmes en tant qu'enseignants (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004 ; Rodgers & Scott, 2008 ; Beauchamp & Thomas, 2009 ; cités par Rots et al., 2012) et qu'ils ne sont en aucun cas passifs dans leur processus de socialisation professionnelle, mais au contraire actifs puisqu'ils interprètent leurs expériences et leur donnent du sens pour apprendre de celles-ci (Carter & Doyle, 1996 ; Kelchtermans & Ballet, 2002 ; ci-

[13] L'indice « *B* » (lire Béta) correspond au coefficient de régression de la variable prédictrice du modèle.

tés par Rots et al., 2012). L'un des principaux résultats de cette étude basée sur douze études de cas recueillies par le biais d'entretiens semi-structurés est que le développement de la motivation professionnelle et de l'intention d'entrer en carrière des étudiants subit clairement des modifications en cours de formation initiale, sous l'action de plusieurs facteurs-clefs. Rots et al. (2012) synthétisent ces modifications sous la forme de trois scénarii potentiels :

a) d'une faible motivation à une motivation professionnelle élevée ;
b) d'une forte motivation professionnelle non-spécifique à une forte motivation professionnelle spécifique à l'enseignement ;
c) d'une forte motivation à une faible motivation professionnelle.

Les individus du *groupe a)* se caractérisent par le fait que leur choix d'entrer en formation initiale pédagogique était guidé par une motivation extrinsèque pour l'enseignement et une faible intention de s'y insérer. Pour eux, la formation initiale était un moyen comme un autre d'obtenir un diplôme de bachelier à même de leur ouvrir un large panel d'opportunité professionnelle, y compris en dehors de l'enseignement. Pourtant, leur vécu en cours de préservice a transformé leur profil, ceux-ci ayant développé un fort intérêt pour l'enseignement et leur intention d'y faire carrière.

Les individus du *groupe b)* sont entrés en formation initiale pédagogique avec un intérêt clair pour le travail auprès des jeunes, un désir de servir la société ou encore un amour pour une discipline particulière. Cependant, bien que ces motivations ne soient pas dénuées de sens par rapport à leur choix de carrière, elles n'avaient initialement pas de lien direct avec la profession enseignante. Au début de leur préservice, ces individus continuaient de douter de leur intention de s'insérer dans l'enseignement. Ils n'étaient pas certains de réussir leurs études, et cultivaient l'idée que leur diplôme d'enseignant leur ouvrirait d'autres portes professionnelles que l'enseignement. Pourtant, une fois leur formation initiale achevée, ils se sont sentis motivés à entrer en carrière dans la profession.

Les individus du *groupe c)* avaient entamé leur formation initiale avec une motivation explicite pour l'enseignement et une forte intention de s'y insérer. Leurs motifs de choix d'études étaient directement liés à l'enseignement en tant que profession (l'acte d'enseigner, la volonté de transmettre des savoirs, l'attrait pour les interactions avec les jeunes, etc.). Toutefois, au cours de leur préservice, leur motivation professionnelle a profondément changé, à tel point qu'arrivés à son terme, ils ne voulaient plus entrer en carrière dans l'enseignement.

Les conclusions des auteurs à propos des changements constatés dans la motivation professionnelle des étudiants sont qu'ils sont majoritairement provoqués par des situations dans lesquelles des évènements ou des interactions mettent en danger leur « soi » en tant qu'enseignant. Selon Rots et al. (2012), les déterminants en cause dans ces changements de motivation professionnelle auraient trait au développement de la compétence professionnelle des étudiants ainsi qu'aux relations socio-professionnelles qu'ils nouent au sein des établissements scolaires où ils réalisent leurs stages professionnalisants. Plus précisément, on retrouve parmi les déterminants d'un changement positif de motivation professionnelle chez les étudiants : les expériences d'efficacité (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998) ; le sentiment de faire la différence auprès des élèves à la fois en tant qu'enseignant et en tant que personne ; la transformation de l'intérêt pour la matière en un levier pour stimuler l'apprentissage des élèves et faire l'expérience de l'efficacité professionnelle ; la reconnaissance sociale, notamment de la part des maîtres de stage (les « mentors » dans le texte). *A contrario*, il semble que faire face à des expériences d'impact limité sur le comportement des élèves s'avère source de frustration et d'impuissance, et que ce genre de situation soit néfaste pour la motivation professionnelle des étudiants. Il en va de même pour les interactions sociales marquées par la critique ou le refus de reconnaissance de leurs qualités professionnelles, qui sèment le doute dans l'esprit des apprentis enseignants[14]. Toutefois, Rots et al. (2012) insistent sur le fait que les réactions des étudiants à chacune de ces situations peuvent varier. C'est en effet l'interprétation qu'ils en feront, la signification qu'ils donneront à leurs expériences, qui stimuleront dans un sens ou dans l'autre leur motivation professionnelle et leur intention de s'insérer dans l'enseignement une fois diplômés.

1.4.5.3 D'autres récentes issues de la recherche

Outre les études de Rots et al. (2007 ; 2010 ; 2010), ces dix dernières années ont vu se multiplier les travaux visant à décrire, comprendre ou expliquer les causes de l'abandon ou de la rétention des enseignants débutants. Complétons donc notre revue de la question à partir des années 2000.

En 2004, Inman & Marlow conduisent une recherche ayant pour but d'identifier des facteurs de rétention dans l'enseignement sur base d'aspects positifs de la profession perçus par une centaine d'enseignants débutants exerçant dans des écoles aléatoirement sélectionnées dans l'Etat de Georgie (USA). Il res-

[14] On se trouve ici clairement confronté à plusieurs déterminants du sentiment d'efficacité personnelle de la théorie de Bandura (2003), à savoir l'expérience active de maîtrise et la persuasion verbale.

sort de leurs analyses que les novices gagnent à se voir offrir des opportunités d'interagir et de travailler avec des mentors et des collègues partageant des croyances et valeurs similaires aux leurs en matière d'enseignement et de coopération professionnelle. Le fait que la direction encourage et promeuve leurs idées leur est également bénéfique, tout comme celui de travailler dans une communauté qui ait un rapport positif avec le système éducatif et les personnes impliquées dans celui-ci. Les auteurs rappellent par la même occasion la nécessité de faciliter l'entrée en fonction des enseignants à travers des programmes d'induction proactifs, incluant du soutien sur le lieu de travail des novices ; non seulement de la part de l'administration, mais aussi de la part de l'ensemble de la communauté scolaire.

En 2007, Ingersoll, Smith & Dunn vont plus loin en exposant sept facteurs connus comme favorables à la rétention des enseignants débutants ainsi que des suggestions aux administrateurs scolaires désireux d'améliorer leurs programmes d'induction et de rétention. Les sept facteurs présentés sont : l'augmentation salariale, les rencontres en présentiel avec les administrateurs, l'interaction avec un mentor, du temps dédié à la collaboration professionnelle, l'organisation en continu de séminaires pour enseignants débutants, la réduction des responsabilités et l'attention portée aux attributions des débutants, et enfin l'insertion des novices dans un réseau professionnel.

Kersaint, Lewis, Potter & Meisels (2007) apportent un nouveau regard sur la question de la rétention des débutants dans la profession en avançant que les facteurs d'ordre familiaux joueraient un rôle dans leur volonté de persévérer ou non dans leur carrière. Les décrocheurs interrogés dans le cadre de leur étude attribuent en effet davantage d'importance au temps qu'ils peuvent consacrer à leur famille que les enseignants restant dans la profession (les caractéristiques démographiques influençant leurs réponses). Cette issue rencontre une observation de Mukamurera & Bouthiette (2008), dont les travaux mettent en évidence certaines différences dans les causes de décrochage entre enseignants et enseignantes débutant(e)s. Selon eux, ces dernières pourraient davantage quitter la profession (temporairement ou définitivement) par désir de s'occuper de leurs enfants, alors que l'abandon des hommes s'expliquerait plus par rapport au souhait de se confronter à de nouveaux défis ou de travailler dans un autre climat professionnel. Plus largement, les chercheurs ont mis au jour quatre causes principales d'abandon chez les enseignants débutants exerçant dans l'enseignement secondaire québécois, à savoir : la « lourdeur » et la difficulté de la tâche, la précarité/instabilité professionnelle en cours d'insertion, et les écarts entre la représentation idéalisée du mé-

tier et la réalité du terrain (choc de la réalité), ainsi que l'enseignement à des groupes-classes difficiles.

Egalement intéressés par la question de la persévérance des enseignants débutants, Lebel & Belair ont réalisé en 2007 une soixantaine d'entretiens de récits de vie auprès d'enseignants du primaire et du secondaire, de personnes-ressources et de directions d'établissements du Québec et de l'Ontario francophone. Au moyen d'une analyse de construits, les auteures ont tenté de mettre en lumière des facteurs de persévérance invariants aux différentes étapes de la carrière, ainsi que des facteurs plus spécifiquement à l'œuvre au début de celle-ci. Leur ambition était, par ailleurs, d'observer les traits communs que peuvent partager les enseignants persévérants avec les personnes résilientes (Cyrulnik, 2003 ; Sumsion, 2004 ; cités par Lebel & Belair, 2007). Parmi les premiers résultats de cette enquête, notons que les éléments de plaisir, de confiance en soi et d'amour du travail apparaissent liés les uns aux autres. La confiance en soi semblerait être un facteur-clef de la persévérance des enseignants débutants, alors que l'auto-efficacité serait plus prépondérante pour les enseignants québécois retraités (avec une emphase sur « la tolérance face aux incohérences du système »). En ce qui concerne les enseignants ayant vingt à vingt-cinq années d'expérience, ceux-ci mettent en évidence dans un premier ensemble les facteurs de « rencontre avec l'autre » (qui inclut le « mentorat naturel »), d'alliances éducatives et d'amélioration de l'image de soi des élèves. Dans un deuxième ensemble, on retrouve les facteurs de plaisir, d'amour de son travail et d'authenticité, tous trois liés à la confiance en soi, et qui ont trait aux concepts d'enthousiasme (Dubé et al., 1997 ; cités par Lebel & Belair, 2007), d'engagement et d'autodétermination (Decy & Ryan, 2002). Précisons que pour les enseignants présentant dix à quinze ans d'expérience, un autre facteur vient s'ajouter, à savoir le lien entre le « mentorat naturel » et la « facilité de passer (transmettre) des connaissances », attestant de l'importance que peut revêtir ce dispositif de soutien pour le développement du sentiment de compétence. Lebel & Belair (2007) de conclure que les éléments de « savoir-être » dominent les éléments de « savoir-faire » dans la compréhension de la problématique de la persévérance en enseignement, une attention particulière devant de fait être, comme le souligne la littérature, portée aux dimensions subjectives et réflexives des individus interrogés.

Toujours au Canada, mais cette fois en province d'Ontario, Clark & Antonelli (2009) ont mis au jour, par l'intermédiaire d'une enquête faisant intervenir plus de 1800 répondants sur deux années scolaires (2006-2007 et 2007-2008), que près de la moitié des enseignants ayant quitté précocement la profession tout en souhai-

tant rester professionnellement actifs l'ont fait pour des raisons personnelles (e.g. familiales ou de santé). Un tiers des enseignants (pas uniquement débutants) ayant abandonné l'enseignement citent comme première raison à leur décrochage l'insatisfaction professionnelle (détaillée en onze catégories), alors qu'environ 17% évoquent plutôt une nouvelle opportunité professionnelle. Les chercheurs précisent qu'aucune différence significative n'a été trouvée par rapport à ces raisons entre hommes et femmes, ou encore entre enseignants du primaire et enseignants du secondaire.

La même année, Corbell (2009) s'intéresse aux facteurs susceptibles de réduire le roulement des enseignants débutants en Caroline du Nord (USA), en se reposant notamment sur les travaux d'Ingersoll (2001) et Ingersoll, Smith & Dunn (2007). Elle complète les pistes évoquées par les auteurs en 2007 pour chacun des sept facteurs qu'ils jugeaient à même d'accroître la rétention des débutants. Citant Ingersoll & Alsalam (1997), elle indique qu'un salaire plus élevé semble participer à augmenter le « Teaching Commitment » des enseignants débutants et à réduire leur usure (Guarino et al., 2006 ; cités par Corbell, 2009) ; même si Ingersoll & Smith (2003) rappellent qu'agir exclusivement au niveau de ce levier ne suffirait en aucun cas à réduire le problème du décrochage précoce des débutants ou celui de la pénurie d'enseignants (cf. supra). En référence à Guarani et al. (2006) et Ingersoll, Smith & Dunn (2007), elle insiste sur la nécessité de garantir des moments de rencontre individuels entre les novices et les administrateurs scolaires (la direction, principalement), en avançant que 84% des nouveaux enseignants de Caroline du Nord bénéficiant de ce type de moment d'échange privilégié les considèrent comme essentiels à leur succès. Johnson & Birkeland (2003) et Stockard & Lehman (2004) ont également étudié l'impact de l'action des administrateurs sur la satisfaction des enseignants débutants, sur leur décision de rester ou de quitter une école ou la profession, ainsi que sur leur perception de réussite en tant qu'enseignant. Leurs conclusions sont que les débutants qui peuvent compter sur le soutien de leur direction se sentent encouragés dans leur insertion, comprennent qu'ils continueront de s'améliorer tout au long de leur carrière, souhaitent davantage rester en poste dans leur école et sont heureux lorsque les conjonctures leur permettent de s'y maintenir, et enfin qu'ils sont moins tentés d'abandonner la profession au profit d'une autre. Néanmoins, Reiman, Corbell & Thomas (2007) notent que la qualité des rencontres entre novices et administrateurs scolaires a tendance à varier d'une école à l'autre, ce qui plaide en la faveur d'une meilleure structuration et formalisation de celles-ci. Il en va de même en ce qui concerne les dispositifs de mentorat en place dans l'Etat (et plus largement au

niveau international). Non seulement cette mesure de soutien ne suffit pas à elle seule à réduire l'usure et le décrochage du nouveau personnel enseignant, mais de surcroît la multiplicité des formes que peut prendre le mentorat (formel vs informel ; structuré vs non structuré ; avec ou sans sélection, formation, jumelage et rémunération des mentors, etc.) en fait un dispositif à l'efficacité variable. Au sujet du temps libéré pour permettre aux débutants de collaborer avec leurs collègues, Corbell (2009) rappelle les études de Louis & Marks (1998) et de Johnson et al. (2004), qui mettaient en lumière l'effet de ce type de mesure sur le succès de leur insertion et sur leur efficacité (Corbell, 2008), ainsi que l'importance de préserver la dimension non évaluative de ces moments d'échange (Walsdorf & Lynn, 2002). D'autres recherches vont dans le même sens (Griffin, 1985 ; Guarino et al., 2006 ; Wang & Odell, 2002 ; cités par Corbell, 2009). A propos de la recommandation d'Ingersoll, Smith & Dunn (2007) portant sur l'organisation en continu de séminaires entre enseignants débutants, Corbell (2009) met en exergue les résultats des chercheurs attestant qu'une baisse de 21% à 15% de l'abandon a été constatée chez des enseignants débutants soutenus au travers d'un package comprenant une « basic induction », du temps de collaboration et de tels séminaires libres de toute forme d'évaluation. Elle ne manque pas de souligner que, selon cette même étude, seuls 13% des novices qui exerçaient aux Etats-Unis durant l'année scolaire 2003-2004 voyaient leur charge de travail allégée pour faciliter leur insertion, quand nombre de débutants continuent de se voir assignés des postes ou tâches difficiles, interférant avec les efforts fournis en matière d'induction (Huling-Austin, 1990 ; OCDE, 2005 ; Guarino et al., 2006). Continuant à étayer les sept facteurs de rétention précités, Corbell (2009) signale que le réseautage des enseignants débutants, qui est connu pour favoriser la persistance des novices (Smith & Ingersoll, 2004), peut être pratiqué en présentiel ou à distance, par l'intermédiaire d'une plateforme électronique. Ce qui importe, c'est que ce réseau face place au développement professionnel, à la naissance de communautés d'apprentissage et de pratiques (Wenger, 1998), et qu'il rende accessible les ressources pédagogiques et curriculaires de grande qualité via les moyens de communication choisis (National Commission on Teaching and America's Future, 2005). Toutefois, elle met en garde contre la surestimation de l'efficacité des réseaux en ligne, qui ne sont pas toujours aussi utilisés par les débutants que ne pourraient l'espérer leurs concepteurs (Hebert, Clift & Wennerdahl, 2008), ce qui explique que les rencontres *de visu* représentent encore à l'heure actuelle une composante essentielle de nombreux programmes d'induction.

Voici trois ans, Mukamurera (2011b) publie de nouveaux résultats de recherche incluant des issues à propos des motivations des enseignants débutants au Québec à persévérer dans la carrière enseignante. L'auteure classe ces motivations en deux catégories, d'après les travaux de Deci & Ryan (2002) : motivations intrinsèques et motivations extrinsèques à persévérer dans l'enseignement. De la même façon que les motivations d'ordre intrinsèque sont plus à l'œuvre dans le processus d'orientation vers l'enseignement et les études qui y conduisent, ce sont également les motivations de cette catégorie qui participent le plus à la persévérance en cours de carrière. Plus particulièrement, cette étude met en lumière l'importance que prennent l'attachement à la profession et son appréciation positive, tout comme l'expérience de son exercice, pour la persévérance des débutants dans la profession. Ainsi, les motifs de persévérance tels que l'amour de la profession, le caractère enrichissant et non routinier de l'enseignement, ou encore l'aisance dans le travail[15] prédominent sur des motifs d'ordre extrinsèque (sécurité d'emploi, besoins financiers, profession valorisante, contrainte de l'âge, difficulté de réorientation et perspectives d'emploi) en matière d'engagement personnel et de persévérance dans la profession chez les enseignants débutants. Néanmoins, les motivations extrinsèques restent répandues chez certains enseignants, appelant à s'interroger sur les mesures à prendre pour préserver et développer l'engagement professionnel chez les enseignants qui s'appuierait pour beaucoup, selon l'auteure, sur le sens donné au travail par les individus à travers la valorisation personnelle, l'amour et le travail auprès des jeunes, le sentiment d'utilité, le sentiment d'enrichissement et plus largement, le sentiment d'accomplissement personnel. Mukamurera (2011b) de préciser que, si les motifs d'ordre extrinsèque agissent de façon moindre sur la persévérance des enseignants débutants, ceux-ci sont en revanche *« au cœur des remises en questions du choix professionnel et de la décision de quitter l'enseignement. »* (p. 43). Elle observe à ce sujet que la lourdeur de la tâche et sa difficulté, l'enseignement à des groupes-classes difficiles et la précarité de l'emploi comptent parmi les motifs d'abandon les plus relevés par les décrocheurs, devant l'écart entre les attentes et la réalité professionnelles et le désir de relever de nouveaux défis ou encore, pour ce qui est des enseignants au statut jugé précaire, les conditions de travail difficiles, les pra-

---

[15] Traduit comme *« un sentiment de compétence pédagogique et de confort psychologique dans le rôle d'enseignant »* (Mukamurera, 2011b, p.42). Mukamurera rappelle que ce sentiment d'aisance constituait déjà par Huberman (1989a) un élément essentiel à la stabilisation des débutants dans la profession, souvent concomitante avec l'obtention d'un poste régulier dans les trois à sept premières années.

tiques d'embauche et d'affectation et le manque de soutien de la direction en cours d'insertion dans l'établissement.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la faible disponibilité de données relatives au décrochage des enseignants débutants invite à poursuivre les investigations quant à cette problématique. Il n'existe, par exemple, aucun pendant aux études menées dans le nord du pays par Rots et al. (2007 ; 2010 ; 2012). Toutefois, une recherche que nous avons conduite dans la partie francophone du pays (De Stercke et al., 2010) suggère que l'idée d'abandonner la profession est présente à des degrés divers chez plus de la moitié des débutants du secondaire interrogés (57.80%). Les justifications apportées par les répondants quant à leur idée d'abandonner la carrière mettent en évidence un faisceau de facteurs explicatifs potentiels, dont les plus cités sont les incivilités et les comportements « déviants » des élèves, la surcharge de travail, le manque de motivation des apprenants, l'instabilité de l'emploi, le manque de soutien de l'équipe éducative, ou encore l'envie d'exercer une autre profession. On retrouve également parmi les motifs moins évoqués les conditions de travail difficiles, la dévalorisation de la profession, le sentiment d'incompétence et la sensation de burnout ainsi que le sentiment d'inutilité.

Avant de refermer ce point, signalons qu'une récente revue de la question du décrochage en enseignement (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013) propose une synthèse intéressante de la problématique, en organisant les facteurs de décrochage en trois catégories : les facteurs liés à la tâche enseignante, les facteurs liés à la personne enseignante, et enfin les facteurs liés à l'environnement social. Comme la plupart des chercheurs impliqués dans le domaine de l'insertion professionnelle, les auteurs jugent que le décrochage des enseignants est la résultante de l'interaction de multiples facteurs : *« spécifiques (au contexte d'enseignement-apprentissage, à l'enseignant) ; interdépendants (un facteur peut en appeler un ou plusieurs autres) ; et non-systématiques (parce que pondérés par les facteurs de rétention en présence). »* (p.15).

1.4.6 Combattre l'abandon

Devant la nécessité d'accompagner les enseignants débutants dont la rétention dans la profession ne peut être garantie par leur seule préparation en formation initiale, aussi solide soit-elle (NCTAF, 2003 ; cité par Feeney Jonson, 2008), certains systèmes éducatifs développent des programmes de facilitation de l'entrée en carrière plus ou moins formels et structurés. Ces programmes peuvent être

classés en deux grandes catégories, selon les objectifs qu'ils poursuivent et les méthodes d'évaluation sur lesquelles ils s'appuient. Ces programmes seront ainsi qualifiés de programmes de *probation* ou de programmes d'*induction*. Bien entendu, la mise en place de tels programmes ne constitue pas la seule option qui s'offre aux responsables éducatifs pour favoriser la rétention des nouveaux enseignants, réduire leur roulement et limiter leur usure précoce (cf. infra), mais il s'agit cependant d'une stratégie qui s'avère souvent pertinente et payante pour les systèmes scolaires (Mukamurera et al., 2013).

1.4.6.1 Programmes de probation VS programmes d'induction

Les programmes de probation garantissent un accompagnement à la relève enseignante sur le terrain alors que celle-ci est encore officiellement en situation de formation initiale ou dans l'attente de sa reconnaissance en tant que professionnel accompli. Organisé dans le cadre de stages pédagogiques plus ou moins longs (de quelques semaines ou mois, au Danemark ou en Hongrie, à plusieurs années en Allemagne ou dans certains Etats américains par exemple), cet accompagnement diffère de celui prodigué au sein d'un programme d'induction dans le sens où sa finalité est sanctionnante. Au terme de son programme probatoire, un novice[16] se voit ainsi, ou non, accréditer à enseigner dans les établissements scolaires de son système éducatif, via l'obtention d'une licence spécifique. Un examen peut être associé à cette certification, comme c'est le cas en Allemagne, en Corée du Sud, en Espagne ou encore au Japon. En outre, il est des pays où l'évaluation de l'aptitude à enseigner s'effectue après plusieurs années de fonction, tel qu'en Espagne ou en Italie (un an) ou encore en Ecosse ou en Irlande (trois ans).

A la différence des programmes de probation, les programmes d'induction reposent sur un accompagnement formatif des enseignants débutants, diplômés, et donc *a priori* d'emblée reconnus comme compétents. De nombreux auteurs plaident en faveur de ce type de programme pour leur plus grande efficacité – notamment en matière de professionnalisation – et déplorent le maintien de programmes de probation par certains systèmes éducatifs (Boutin, 1999 ; Weva, 1999).

Notons qu'il est admis qu'un programme de facilitation de l'entrée en carrière, qu'il soit probatoire ou d'induction, gagne à être formalisé et structuré (Beckers et al., 2007 ; Mukamurera, 2008 ; De Stercke et al., 2010). Les critères

---

[16] Nous nous refusons à qualifier ces novices d' « enseignants débutants » puisqu'ils ne sont en réalité pas encore les égaux de leurs pairs en exercice.

et conditions d'efficacité des programmes d'induction ayant déjà fait l'objet de multiples publications (Smith & Ingersoll, 2004 ; Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion & Gremaud, 2007 ; Bickmore & Bickmore, 2010 ; Mukamurera et al., 2013), rappelons simplement qu'ils comprennent en général un programme personnalisé de mentorat, un allègement de la charge de travail des novices, leur regroupement en équipes pédagogiques ainsi qu'une formation continue en adéquation avec leurs besoins. La flexibilité et la simplicité de ces programmes, tout comme leur faculté d'individualisation et d'articulation de diverses mesures de soutien renforcent également leur portée (Baillauquès, 1999 ; Boutin, 1999 ; Weva, 1999 ; Brossard, 2003 ; Woods, 2005 ; cités par Martineau & Bergevin, 2007).

1.4.6.2 Bref tour d'horizon des initiatives de soutien

L'origine des programmes d'aide à l'insertion professionnelle remonte aux années 80, et ont dans un premier temps émergé dans les pays anglo-saxons. Depuis, l'idée d'accompagner les débutants dans leur processus d'entrée en carrière a timidement fait son chemin, la francophonie s'étant engagée dans cette voie vers la fin des années 90 (Mukamurera et al., 2013).

Aux Etats-Unis, plus de trente Etats requièrent à l'heure actuelle la mise en place de programmes d'aide à l'insertion professionnelle dans les écoles et soutiennent financièrement leur fonctionnement au niveau des districts scolaires (Britton, Raizen, Paine & Huntley, 2007 ; cités par Corbell, 2009).

Dans le Québec francophone, Mukamurera et al. (2013) ont observé que 73% des Commissions Scolaires interrogées dans le cadre de l'une de leurs récentes enquêtes disposaient d'un programme d'insertion professionnelle formel et institutionnel. Pour 28% des Commissions Scolaires restantes, ces programmes sont plus locaux et appliqués à l'échelle d'une ou quelques écoles, quand 93% de l'ensemble des Commissions participantes reconnaissent que des pratiques de soutien à l'entrée en carrière ont cours dans leurs écoles, selon des modalités plus ponctuelles et informelles[17].

En Europe et dans le reste du monde, les autorités éducatives sont tantôt responsables des programmes d'insertion, tantôt chargées de leur fournir un cadre légal en cohérence avec une gestion décentralisée, tantôt en retrait quant à la problématique de l'accompagnement du nouveau personnel enseignant. En Belgique francophone plus particulièrement, il semblerait que la conjoncture économique

[17] Les auteurs décrivent très précisément les visées affichées par ces programmes ainsi que les mesures sur lesquelles ils s'appuient dans leur publication que nous vous invitons à consulter pour de plus amples détails.

ne soit pas favorable au lancement d'initiatives allant dans ce sens par le gouvernement, quand bien même de nombreuses déclarations d'intention à ce sujet ont pu régulièrement en faire écho dans la presse depuis bientôt dix ans. Nous voulons croire que les preuves d'efficacité et d'efficience des programmes d'induction progressivement apportées par la recherche finiront par peser sur la décision du législateur d'investir dans le soutien de la relève enseignante, ne serait-ce que dans la perspective de minimiser les coûts afférents à son roulement et à son décrochage précoce.

1.4.6.3 Des mesures incitatives pour augmenter l'attractivité de l'enseignement

A côté de la conception et de la mise en œuvre de programmes d'insertion professionnelle à destination des nouveaux enseignants, d'autres mesures existent en vue de favoriser leur rétention dans la profession et d'accroître par la même occasion l'attractivité de la carrière enseignante. Mukamurera (2011b) évoque certaines d'entre elles en soulignant l'importance de les envisager en complémentarité avec l'instauration de programmes d'induction. En Angleterre et au Pays de Galles, on retrouve par exemple le recours à des incitants financiers à la formation (bourse, allocation supplémentaire, exonération des frais de scolarité, remboursement du prêt étudiant), à des primes de recrutement ou des programmes de formation spéciaux assortis d'une garantie d'emploi pour l'élite académique. En Australie, la politique visant à attirer des enseignants vers les zones rurales et isolées du pays passe par l'attribution de primes et d'indemnités de défraiement ou l'octroi de jours de congé supplémentaires, notamment.

Notre synthèse de la littérature sur l'abandon et la persévérance en enseignement se referme ici. Dans la suite de notre chapitre théorique, nous allons nous attacher à préciser le cadre conceptuel propre à nos travaux de recherche.

1.5 Préciser le cadre conceptuel

1.5.1 Le « Teaching Commitment »

1.5.1.1 Les origines du « Teaching Commitment »

Derrière son apparente originalité, le « Teaching Commitment » (ou « Commitment to Teaching » ou « Teacher Commitment ») renvoie à quelques-unes des théories psychopédagogiques majeures de la fin du XXième siècle. Historiquement, le concept de « Teaching Commitment » prend sa source dans la « Social Learning Theory of Career Decision Making » (SLTCDM) de Krumboltz (1979 ; 1981 ; 1994) et Krumboltz, Mitchell & Jones (1976) ; qui fut augmentée d'un volet plus pragmatique par Mitchell & Krumboltz en 1996 sous l'appellation de « Learning Theory of Career Counseling » (LTCC). Les racines de la SLTCDM de Krumboltz sont elles-mêmes à chercher dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (2003). Bimrose (2004) éclaircit le lien unissant les deux théories en mettant en lumière que la SLTCDM de Krumboltz soutient le postulat selon lequel l'apprentissage est la conséquence de la « triadic reciprocal interaction » (Bandura, 1986) entre l'environnement du sujet, ses comportements et les facteurs d'ordre personnel. L'auteure d'ajouter que la théorie de Krumboltz se focalise sur l'apprentissage instrumental et associatif[18] de Bandura, en vue de permettre aux individus de trouver des alternatives à la voie professionnelle « traditionnelle » qui s'offre à eux à travers le processus de prise de décision.

La finalité de la théorie de Krumboltz est pragmatique et altruiste. Succinctement, cette théorie qui trouve son application dans la guidance et le conseil psychologiques ambitionne d'aider l'individu à rompre avec une forme de déterminisme pour élargir le champ des possibles professionnels afférents à son habitus (Bourdieu, 1972). Selon Krumboltz, nos expériences personnelles et les personnes qui nous entourent influencent, au-delà de nos dispositions génétiques, la façon dont nous choisissons notre carrière. Ainsi, notre environnement physique, social, culturel, politique, économique, mais également humain joue un rôle dans notre orientation à travers la représentation que nous nous constituons à propos des professions. Devant cet ensemble de déterminants, Krumboltz s'interroge primo, sur les raisons qui poussent les individus à opter pour une formation ou une profession plutôt qu'une autre et, secundo, sur les facteurs de remise en question de ce

[18] Pour rappel, Bandura (2003) identifie trois principaux types d'expériences d'apprentissage : les expériences instrumentales, les expériences associatives et enfin les expériences vicariantes.

choix. A côté de ces questionnements, il porte également un intérêt à la compréhension des raisons pour lesquelles nous pouvons développer une inclination pour des activités différentes à plusieurs moments précis de notre vie (Krumboltz, 1994).

La réponse qu'il apporte à sa première question est que les facteurs qui semblent nous influencer dans notre façon de poser nos choix professionnels sont multiples. Ces facteurs sont selon lui (Krumboltz & Levin, 2004) :

- les influences génétiques (race, genre, apparence physique et caractéristiques) et les capacités spécifiques (athlétiques, artistiques, …) ;
- les expériences d'apprentissage instrumentales et associatives ;
- les contingences de l'environnement et événementielles ;
- les parents et proches qui prennent soin de nous (la façon dont nous sommes traités durant notre enfance pesant son poids sur notre manière d'appréhender le monde comme sûr ou dangereux ; Krumboltz, 2009),
- les groupes de pairs ;
- les configurations structurelles de notre éducation (à savoir si le système promeut notamment ou non une logique de compétitivité, impropre selon l'auteur au développement de l'amour de l'apprentissage) ;
- et enfin, le caractère « imparfait » du monde faisant que certains naissent dans de meilleures conditions que d'autres pour se réaliser.

En ce qui concerne la deuxième question abordée par Krumboltz[19], à savoir les facteurs pouvant contribuer à la remise en question du choix de carrière, l'auteur défend qu'ils peuvent être liés aux expériences de rejet, au fait de devoir composer avec les facettes positives et négatives de son emploi, ou encore à celui d'être amené à faire face à des problèmes inattendus et à des crises auxquelles nous n'avons pas pu nous préparer. Partant de là, Krumboltz soutient dans le deuxième volet de sa théorie (LTCC) que le conseil à l'orientation ne peut se satisfaire d'une guidance ponctuelle strictement fondée sur une aide à la prise de décision que nous qualifierions de « fonctionnelle ». Pour lui, la guidance vise avant tout le bien-être de l'individu tout au long de sa vie personnelle et de sa carrière professionnelle, ce qui passe nécessairement par la stimulation de l'ouverture d'esprit et de la créativité des élèves, dans une perspective de « Lifelong Learning » (Bimrose, 2004).

---

[19] Nous laisserons la troisième de côté. Le lecteur intéressé se rapportera aux publications de l'auteur.

Conscient des limites de sa théorie, Krumboltz reconnaît que les facteurs socio-économiques peuvent limiter la mise en application de celle-ci auprès de certaines populations. Néanmoins, le simple fait d'assister un individu confronté à un choix dans un processus de réflexivité quant aux déterminants qui peuvent agir sur celui-ci apparaît favorable au développement de son *empowerment* (Bacqué & Biewener, 2013).

1.5.1.2 Définir le « Teaching Commitment »

Avant de tenter de définir le « Teaching Commitment », analysons cette expression et les deux termes qui la composent. Si le nom « Teaching » ne pose aucun problème particulier de traduction, le vocable « Commitment » mérite toute notre attention. Pour Becker (1960) et Lacey (1977), le « Commitment » d'un individu renvoie à son investissement dans une carrière donnée. Déjà, à ce stade, le recours au terme « investissement » révèle une facette du concept de « Commitment » qui ne peut être exprimée aussi justement par le terme « engagement ». L'« engagement » consiste en un *« acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose »* (Dictionnaire Larousse). Etymologiquement et historiquement, le verbe « s'engager » se rapporte à l'action de mettre en gage, de se lier par une convention, un contrat, une promesse (CNRTL[20]). Le dilemme que recèle l'usage du terme « engagement » est qu'il n'indique en rien si la personne qui « s'engage » participe volontairement ou par obligation à l'atteinte de la finalité afférente à sa promesse, à son contrat, etc. Pour cette raison, il apparaît des plus judicieux d'écarter ce terme au profit de son proche synonyme qu'est l'« investissement », que l'on retrouve plus couramment dans les définitions psychopédagogiques du « Commitment ». L'« investissement » est le *« fait pour un individu de mettre beaucoup de lui-même dans une action, un travail »* (Dictionnaire Larousse). Clairement, cette définition tranche quant à la participation volontaire de la personne, en insistant de surcroît sur l'intensité de celle-ci. Ceci étant établi, il devient évident qu'une traduction littérale du « Teaching Commitment » par l' « engagement enseignant » serait réductrice. De fait, lorsqu'on examine les définitions d'auteurs relatives à ce concept, force est de constater qu'il dépasse largement les frontières sémantiques que l'on attribue communément à l'« engagement ».

La première définition du « Teaching Commitment » à laquelle nous ferons référence nous est proposée par Lortie (1975). Lortie associe le « Teaching Com-

[20] http://www.cnrtl.fr/etymologie/engagement .

mitment » à la volonté dont un professeur fait preuve dans l'investissement de ressources personnelles dans la tâche enseignante ; à nouveau, le terme d'« investissement » est préféré à celui d'engagement. Lortie (1975) ajoute que ce « Commitment » est un sentiment de fidélité, d'adhérence, …que le sentiment d'appartenance au centre de ce concept crée une connexion entre cette personne et une organisation, qu'il fédère un groupe d'individus autour de valeurs, de buts, d'une culture commune.

En 1992, dans un article investiguant les relations entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leur « Teaching Commitment », Coladarci définit ce dernier comme *« an indicator of teacher's psychological attachment to the teaching profession. »* (p. 326) ; ce qui se traduit en français dans le texte comme « *un indicateur de l'attachement psychologique d'un individu à la profession enseignante* ». Cette définition qui pourrait paraître plus simpliste que celle de Lortie (1975) nous apporte cependant d'intéressants éléments complémentaires à sa vision sociologique (et donc sociale) du « Teaching Commitment » : elle explicite la dimension psychologique de ce concept, à travers la notion d'attachement. Elliott & Crosswell (2001) viennent étayer cette définition psychologique du « Teaching Commtiment » en donnant à ce concept une portée identitaire. Selon eux, certains enseignants voient précisément leur « Commitment » comme une part de leur identité professionnelle, un « investissement » qui les définit, eux et leur travail.

Selon Rots et al. (2010), l'attachement psychologique d'un (futur) professeur à l'enseignement – ou « Teaching Commitment » au sens de Coladarci (1992) – correspond à sa réponse cognitive et émotionnelle à ses primes expériences d'apprentissage ainsi qu'à la résultante de sa propre perception de sa valeur, de ses compétences et de son accomplissement en tant qu'enseignant. Pour reprendre les termes des auteurs : *« The expression of high teaching commitment is found in nearly qualified teachers who are motivated, willing to learn, have a passion for the job, and a sense that teaching is a worthwile and positive career choice in which they can have an impact on the lives of students (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007). »* (ibid., p.1622).

Plus récemment, Lawrence & Deepa (2012) ont synthétisé la littérature traitant du « Teaching Commitment » pour ensuite le traduire en leurs termes comme l'identification psychologique de l'enseignant en tant qu'individu à son école et ses finalités, à son intention de maintenir son adhésion à cette organisation et de devenir impliqué dans son emploi bien au-delà de son intérêt personnel. En ce qui nous concerne, cette définition ne nous satisfait que moyennement dans le sens où

elle induit quelque peu une confusion entre le « Teaching Commitment » et l'intention de persister des enseignants qui, bien que liés, restent des constructs différents. Au regard des objectifs de nos propres travaux et de notre compréhension du concept de « Teaching Commitment », nous définirions celui-ci comme suit : le « Teaching Commitment » correspond à l'investissement personnel d'un professeur dans l'enseignement. Cet investissement peut être tant physique et temporel que cognitif, émotionnel et psychologique. Il fait intervenir l'attachement de la personne à son école et plus largement à sa profession, au niveau de ses finalités individuelles et sociétales, mais aussi au niveau des tâches concrètement rattachées à l'exercice enseignant.

1.5.1.3 Dimensions et types de « Teaching Commitment »

Selon Nias (1981), le « Teaching Commitment » est un concept multidimensionnel. Dave & Rajput (1998) lui associent ainsi cinq dimensions en enseignement, et les définissent comme suit :

- Le « **Commitment to the learner** » inclut l'amour authentique des apprenants, le souhait de les aider, l'enthousiasme, la sympathie et le sentiment d'être concerné par leur développement global.
- Le « **Commitment to the society** » se rapporte à la conscience (« awareness ») et à la préoccupation par rapport au rôle des enseignants quant au développement de leur communauté, des valeurs démocratiques et de leur nation.
- Le « **Commitment to the profession** » renvoie au développement d'une éthique professionnelle et d'un sens de la vocation[21].
- Le « **Commitment to achieve excellence** » appelle à la recherche d'excellence dans tous les rôles et responsabilités afférents à l'enseignant, à l'attention et à la préoccupation par rapport à tout ce qui se passe en classe et dans l'école.
- Et enfin le « **Commitment to basic human values** », que l'enseignant met en œuvre en devenant un modèle au sein de la classe et de la communauté à travers une mise en application authentique et cohérente des valeurs professionnelles telles que l'impartialité, l'objectivité, l'honnêteté intellectuelle, le patriotisme, etc.

---

[21] Par vocation, il faut entendre ici non pas une inclination naturelle ou précoce pour l'enseignement, mais plutôt *« une volonté d'engagement dans la cité »* (Chevandier, 2009, p. 104) marquée par une dimension militante dans laquelle le rapport à l'autre est central (ibid.). En ce qui nous concerne, nous utiliserons le terme dans son acception plus large.

D'autres modèles du « Teaching Commtiment » existent à côté de celui de Dave & Rajput (1998). Quelques années avant eux, Meyer & Allen (1991) proposaient par exemple d'aborder ce concept au moyen d'une typologie à trois dimensions. Pour eux, le « Teaching Commitment » des enseignants s'articule ainsi autour de l'/du :

- « **Affective Commitment** », qui traduit l'attachement émotionnel de l'enseignant à son école, pour l'apprentissage des élèves. Un enseignant émotionnellement attaché s'identifie fortement aux buts de son école et est désireux de continuer à en faire partie parce qu' « il le veut ».
- « **Normative Commitment** », qui trahit la perception d'obligation d'investissement et de rétention que ressent un enseignant vis-à-vis de son école. Ce sentiment d'obligation peut provenir de multiples sources, comme le fait que l'école ait engagé un certain nombre de ressources dans sa formation et qu'il se sente par conséquent moralement redevable de celle-ci. Mais ce sentiment d'obligation peut également refléter une norme antérieurement intériorisée par l'enseignant à son intégration à cette école (à travers sa propre éducation ou tout autre processus de socialisation), et selon laquelle une personne doit être « loyale » envers son organisation. Il s'investit donc et reste dans l'école parce qu' « il le devrait ».
- « **Continuance Commitment** », qui trahit le fait que l'enseignant s'investit dans l'école parce qu'il perçoit les risques auxquels il s'exposerait en cas de perte de son emploi ; ce comprenant les coûts économiques (salaire, pension, sécurité sociale) et les coûts sociaux (liens tissés avec les collègues). Il s'investit et reste membre de l'école, car « il le doit ».

Ces trois dimensions, que nous appellerons « types » pour les distinguer du modèle de Dave & Rajput (1998), ne sont bien entendu pas parfaitement étanches les unes par rapport aux autres. On comprend aisément que l'investissement/attachement d'un enseignant dans/à son école et dans/à sa profession peuvent trouver les racines dans l'enchevêtrement de plusieurs facteurs.

Crosswell & Elliott (2004) complètent ce tableau en mettant en évidence six conceptions que portent les enseignants quant à leur « Commitment to teaching ». Ces conceptions représentent les différentes façons dont les professeurs perçoivent, comprennent et conceptualisent ce phénomène (Lawrence & Deepa, 2012).

- « Teacher Commitment » comme **une passion ou un attachement émotionnel** au travail généralement associé à l'enseignement ou à un aspect spécifique de la profession.
- « Teacher Commitment » comme **un investissement en temps supplémentaire** en dehors des moments « traditionnels » d'enseignement aux élèves ; que cet investissement soit visible (sur le lieu de travail) ou non (à la maison, pour préparer les cours par exemple).
- « Teacher Commitment » comme **une focalisation sur les besoins individuels des apprenants**, que ces besoins soient émotionnels ou académiques.
- « Teacher Commitment » comme **une responsabilité en matière de transmission de savoir, de savoir-faire, d'attitudes, de valeurs et de croyances** ; les enseignants ayant cette conception du « Teaching Commitment » accordent une grande importance au rôle qu'ils jouent en préparant les élèves pour le futur.
- « Teacher Commitment » comme **une façon d'entretenir et développer ses compétences professionnelles**, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, de partage et d'apprentissage réciproque avec les collègues.
- « Teacher Commitment » comme **un engagement dans/vis-à-vis de la communauté (scolaire)**, au-delà des quatre murs de la classe, voire au-delà de l'école...

Passons à présent à quelques issues empiriques de la recherche centrée sur le « Teaching Commitment », qui viendront compléter celles que nous avons déjà évoquées précédemment.

1.5.1.4 « Teaching Commitment » et issues empiriques de la recherche

Rots et al. (2007) mettent en lumière que les diplômés présentant un sentiment d'auto-efficacité élevé, qui rapportent un meilleur soutien à l'évaluation de la part de leurs enseignants superviseurs, et dont la représentation de l'orientation professionnelle est plus étendue présentent généralement un haut niveau de « Teaching Commitment ». D'après les auteurs, ceci tend à prouver qu'une correspondance entre l'auto-évaluation de ses capacités à enseigner, l'orientation professionnelle d'un enseignant et ses attentes vis-à-vis de la formation initiale participe à le renforcer dans son investissement dans la profession ; rappelons que Coladarci (1992) a pu observer l'efficacité prédictive des sentiments d'auto-

efficacité général et personnel des enseignants sur leur « Teaching Commitment ». Par ailleurs, Rots et al. (2007) observent également que les caractéristiques de la formation suivie par les diplômés ainsi que leurs premières expériences d'enseignement sont positivement corrélées avec leur degré d'attachement psychologique à la profession. Leurs recherches montrent notamment que les étudiants destinés à enseigner dans l'enseignement fondamental ont un niveau de « Teaching Commitment » plus élevé que leurs confrères du secondaire, ce résultat concordant avec ceux mis au jour par Evans & Tribble en 1986.

Sur le plan développemental, plusieurs auteurs se sont intéressés à l'évolution du « Teaching Commitment » chez les enseignants. Fraser, Draper & Taylor (1998) ont par exemple pu constater que ce construct aurait tendance à décroître progressivement au cours de la carrière. Au début de celle-ci, lors de l'insertion professionnelle, l'attachement des professeurs à l'enseignement serait associé à l'établissement de leur identité professionnelle. Ensuite, ceux-ci rentreraient dans une phase davantage marquée par l'expérimentation et la recherche de nouveaux défis. Huberman (1989b ; 1993) rappelle que vers la fin de leur carrière, les enseignants peuvent faire l'expérience d'une phase de distancition ou de conservatisme, conduisant à terme à leur désengagement professionnel.

Lorsque les enseignants passent d'un investissement enthousiaste dans la profession à un engagement plus limité dans celle-ci, ils deviennent généralement plus réfractaires à l'idée d'actualiser leurs pratiques et de participer à l'ensemble des initiatives ou projets de leur école. Cette diminution de leur « Teaching Commitment » au cours de la carrière – parfois nécessaire à leur « survie » à tel point l'enseignement peut être prenant (Nias, 1981) – pose bien entendu aussi problème en matière de rétention d'enseignants (y compris expérimentés) dans la profession (Lawrence & Deepa, 2012). Par ailleurs, le « Teaching Commitment » apparaît comme un prédicteur de la performance des enseignants, de l'absentéisme, du burnout et du turnover, mais aussi de la réussite des élèves et de leur attitude vis-à-vis de l'école (Tsui & Cheng, 1999).

1.5.2 La motivation

Tout comme le terme « Commitment » peut prêter à confusion dans le contexte qui est le nôtre, celui de « motivation » n'est pas moins sujet à interprétations dans le champ des Sciences de l'éducation. Loin de nous l'idée de synthétiser ici les nombreux travaux consacrés à la motivation. Toutefois, il nous semble important de clarifier quelques points en rapport avec ce concept-clef avant de poursuivre plus avant.

La définition de la motivation proposée par Viau (2003) constitue une référence de base intéressante à nos yeux, quand bien même elle s'applique à un public différent du nôtre. Selon ses termes : *« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »* (p.7). Néanmoins, d'aucuns considèrent le terme « motivation » comme négativement connoté et trop ancré dans les théories psychologiques que pour être retenu dans la perspective d'examiner l'investissement d'un individu dans l'apprentissage. Au-delà du vide sémantique qui réside selon lui dans ce vocable fourre-tout, Perrenoud (1993) juge que la motivation est trop communément associée à la personnalité d'un individu plutôt qu'à son interaction avec une situation donnée, à un trait plutôt qu'à une dynamique (ibid.). Pour cette raison, l'auteur lui préfère le terme de « sens », qu'il définit comme suit : *« 1) Le sens se construit ; il n'est pas donné à l'avance. 2) Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. 3) Il se construit en situation, dans une interaction et une relation. »* (1994, p.162). Incontestablement, la définition du « sens » que nous offre Perrenoud trouve écho avec la sémantique que nous attribuons au terme « motivation » dans cette thèse. Pour cette raison, nous ne voyons pas d'objection à continuer à utiliser ce mot dans le cadre de nos travaux, aussi englobant et sujet à débat soit-il.

Dans la problématique qui nous occupe, à savoir celle de l'abandon et de la persévérance des enseignants débutants, l'investissement conatif des novices dans la profession entretient des liaisons étroites avec le « Teaching Commitment ». Une motivation intrinsèque à enseigner serait ainsi associée à un plus haut niveau de « Teaching Commitment » (Rots et al., 2010). D'après Deci & Ryan (2002), il existe différents types de motivation chez les individus qui s'apprêtent à s'engager dans une tâche : la motivation *intrinsèque*, la motivation *extrinsèque* et l'*amotivation*. La motivation *intrinsèque* correspond à l'ultime niveau de motivation autodéterminée qu'une personne peut avoir pour une activité qu'il effectue par libre choix et dans un souci de cohérence interne (Ryan & Deci, 2000 ; Deci & Ryan, 2002), dont il tire une satisfaction ou un certain plaisir, qui mobilise son intérêt (Roussel, 2000), qui *fait sens* pour lui (Perrenoud, 1993). A l'inverse, si son comportement est orienté vers l'obtention d'une récompense en échange de sa performance ou vers l'évitement d'une conséquence qu'il perçoit comme aversive, sa motivation est alors dite *extrinsèque* et prend sa source dans des causes que l'on qualifiera d'« instrumentales » ; la réalisation de l'activité étant guidée

par son produit. Ryan, & Deci (2000) résument cette question en disant que : *« the most basic distinction is between intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and extrinsic motivation, which refers to doing something because it leads to a separable outcome. »* (p.55). Plus extrême, l'*amotivation* se traduit comme une absence de motivation et conduit à l'évitement pur et simple d'une activité. La théorie de l'autodétermination est cependant plus complexe que cela. La motivation *intrinsèque* et l'*amotivation* représentent les deux pôles d'un continuum marqué par plusieurs formes de régulation du comportement. Entre ceux-ci, la motivation de l'individu peut être plus ou moins extrinsèque ou intrinsèque. Nous reprenons une schématisation de ce continuum ci-dessous.

Type of Motivation	**Amotivation**	**Extrinsic Motivation**				**Intrinsic Motivation**
Type of regulation	Non-regulation	External Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulatino	Integrated Regulation	Intrinsic Regulation
Quality of Behavior	Nonself-determined					Self-determined

Figure 3. Continuum de l'autodétermination de Ryan & Deci (2000, p.61)

Comme l'illustre la figure 3, l'*amotivation* ne fait appel à aucun type de régulation. Elle renvoie à un comportement totalement « non auto-déterminé », non intentionnel. Blais, Lachance, Vallerand, Brière & Riddle (1993) distinguent l'amotivation externe de l'amotivation interne. *« L'amotivation externe correspond au fait d'effectuer l'activité de façon résignée où la source de cette résignation est perçue comme étant l'environnement externe. »*, alors que : *« (…) l'amotivation interne correspond au fait d'effectuer l'activité de façon résignée en croyant que le manque de contrôle sur les résultats des évènements est dû à des facteurs qui proviennent de soi-même. »* (p.188). Les auteurs précisent également qu'on peut rapprocher le concept d'*amotivation* de celui de *résignation acquise* (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

La motivation *extrinsèque* est plus complexe. Elle peut en effet révéler quatre types de régulation du comportement selon le niveau d'intériorisation des raisons qui animent l'individu : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Dans la motivation *extrinsèque à régulation externe*, la source de contrôle du comportement est totalement extérieure à l'individu. Celui-ci est donc dépendant de son environnement en termes de moti-

vation. La motivation *extrinsèque à régulation introjectée* est le prolongement de la motivation extrinsèque à régulation externe. Elle s'en différencie en ceci que l'individu qui la porte commence à intérioriser les contraintes externes qui motivent son comportement. Blais et al. (1993) jugent qu'elle marque l'entrée de la personne dans une forme d'autorégulation.

Avec la motivation *extrinsèque à régulation identifiée* apparaissent les premières bases du comportement autodéterminé. Un individu portant ce type de motivation/régulation a suffisamment intériorisé les facteurs externes de motivation que pour pouvoir s'identifier à l'activité. On considère par conséquent que son engagement dans celle-ci dépend d'un choix lié à sa valeur perçue, plutôt que des pressions de l'environnement. La personne « veut » la réaliser, alors que dans le cas des motivations extrinsèques précédentes, il a le sentiment qu'il « faut » l'accomplir (Blais et al., 1993). Pour finir, la motivation *extrinsèque à régulation intégrée* est la motivation extrinsèque qui se rapproche le plus de la motivation intrinsèque. Un individu motivé de la sorte décide consciemment de mener à bien une activité, assume ce choix, et intègre son engagement parmi les autres activités importantes de sa vie (ibid.).

Enfin, la motivation *intrinsèque* illustre le plus haut niveau de motivation auto-déterminée du modèle de Ryan & Deci (2000) et fait appel à un type de régulation interne. Vallerand (1997 ; cité par Dupond, Carlier, Gérard & Delens, 2009) identifie trois dimensions au sein-même de la motivation intrinsèque :

- la motivation intrinsèque à la **connaissance** : « je participe parce que j'éprouve du plaisir ou de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses » ;
- la motivation intrinsèque à la **stimulation** : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières » ;
- et la motivation intrinsèque à l'**accomplissement** : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à me surpasser et à relever des défis ».

Comme le soulignent Dupond et al. (2009, p.7) : *« Le concept de motivation intrinsèque et, plus particulièrement, celui de motivation intrinsèque à la stimulation se rapproche du concept de flow (Biddle, Chatzisarantis & Hagger, 2001 ; Vallerand, 1997). »*. Partant de là, il semble indispensable de clarifier ce concept de *flow* avant d'aller plus loin. Ce faisant, nous serons amenés à aborder la question du bien-être au travail.

1.5.3 Le bien-être au travail et le *flow*

Le concept de bien-être professionnel apparaît dans les années 70, époque à laquelle on l'assimile à la notion de qualité de l'emploi et du travail (Barthod-Prothade, 2012). Remis à l'ordre du jour lors des sommets de Lisbonne (2000) et de Laeken (2001), il fait alors l'objet de l'établissement de dix objectifs de qualité du travail (ibid.) :

1. satisfaction des travailleurs vis-à-vis de leur emploi ;
2. éducation et formation tout au long de la vie ;
3. égalité hommes/femmes ;
4. non discrimination ;
5. baisse de la fréquence des accidents du travail, des maladies et du stress professionnels ;
6. appui à la mobilité géographique et professionnelle ;
7. insertion des jeunes et des chômeurs de longue durée ;
8. équilibre entre vie privée et vie professionnelle ;
9. dialogue social et participation des travailleurs à la vie de l'entreprise ;
10. accroissement de la productivité et du niveau de vie.

Dans sa volonté d'améliorer le bien-être professionnel, la Commission Européenne (2012) a renforcé ces objectifs par une stratégie ayant pour but de développer *« une culture de prévention et une approche globale du bien-être au travail »*. Le développement d'une politique forte en matière de bien-être au travail constitue une priorité de la Commission, à l'heure où les recherches font état du lien existant entre le travail et la santé des travailleurs (Dejour, 1998 ; Morin, 2004 ; cités par Barthod-Prothade, 2012).

Opérationnaliser le bien-être au travail n'est toutefois pas une tâche aisée. Barthod-Prothade (2012) explique cette difficulté par le fait qu'à ce jour, ce concept reste peu étudié et qu'il n'est donc toujours pas stabilisé. De surcroît, le bien-être renvoie à plusieurs courants de la psychologie ou de la gestion des ressources humaines (ibid.). Plus globalement, Heutte (2009) explique, en référence aux travaux de Laguardia & Ryan (2000), que la définition même du bien-être psychologique oppose sur certains points les tenants de l'approche *hédoniste* (Kahneman, Diener & Schwartz, 1999) et de l'approche *eudémoniste*[22] du bien-être (Water-

---

[22] Waterman (1993) s'inspire d'Aristote pour définir l'*eudémonie*. Selon la doctrine du philosophe antique, le bonheur constitue le but suprême de l'existence humaine. Il guide chacune des actions de l'Homme et se poursuit par l'exercice de la raison. Waterman préfère recourir au terme d'*eudémonie* pour désigner ce bonheur. Il se met ainsi en marge de la conception associée à ce dernier par la psychologie *hédoniste*, plus centrée sur le plaisir individuel que sur la : *« signification de la vie et l'essence de la nature humaine »* (Heutte, 2009,

man, 1993). En synthèse, leurs divergences d'opinions se cristallisent autour de la définition de la santé psychologique d'un individu : *« L'une met l'accent sur le plaisir hédoniste ou l'atteinte du bonheur et l'autre sur l'eudémonie ou sur le fonctionnement psychologique en accord avec sa propre nature. »* (Heutte, 2009, en ligne). Ceci étant dit, la psychologie *hédoniste* apporte des éclairages intéressants pour la recherche sur le bien-être.

Diener (1994) définit le bien-être en l'articulant autour de trois critères. Selon lui, puisqu'il porte une dimension subjective, le bien-être est une auto-évaluation. Cette auto-évaluation s'appuie sur les perceptions individuelles, et non sur les conditions strictement objectives de vie de la personne. Ensuite, il ajoute que le bien-être est une évaluation positive de sa situation par le sujet, un regard qu'il pose globalement pour juger s'il en tire satisfaction. Enfin, le bien-être dépasse l'absence d'affects négatifs, en impliquant aussi la présence d'affects positifs. L'auteur précise que le bien-être subjectif recèle deux composantes distinctes : l'une affective et l'autre cognitive. La première consiste en une évaluation hédoniste guidée par les émotions et les sentiments, alors que la deuxième s'appuie sur une appréciation basée sur des informations que chacun détient sur sa propre existence. A partir de ces informations, nous jugeons dans quelle mesure notre vie est à la hauteur de nos attentes et correspond à la vie idéale que nous souhaiterions mener (Van Hoorn, 2007).

Pour définir ce processus qu'est le bien-être au travail, Barthod-Prothade (2012) mobilise comme d'autres auteurs le concept de *flow*. La recherche portant sur le *flow* et la théorie qui en résulte prennent racine dans le désir de comprendre le phénomène de l'activité intrinsèquement motivée, ou *autotélique*[23] (ibid.). Développé sous l'impulsion du courant de la psychologie positive (Maslow, 1972 ; Csikszentmihalyi, 2004 ; Peterson & Seligman, 2004), le concept de *flow* renvoie à un état positif dont un individu peut faire l'expérience dans divers contextes d'activité (Demontrond & Gaudreau, 2008). Csikszentmihalyi (1990), qui est à l'origine du concept, illustre l'état de *flow* – ou d'e*xpérience optimale* – de la sorte : *« (…) people are so involved in an activity that noth- ing else seems to matter; the experience is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it. »* (p.4). Le *flow* est un état, et non un trait de personnalité. Cet état découle de l'interaction entre l'individu et son environnement (Na-

en ligne : http://goo.gl/ivs6X9). Le bouddhisme, lui aussi, véhicule l'idée qu'il y a plusieurs façons d'être heureux, mais que toutes n'apportent pas un bonheur profitable à l'individu à travers la réduction de sa souffrance (Sa Sainteté le Dalaï-Lama, 2003).

[23] *Autotélique*, du grec ancien *auto* (soi-même) et *telos* (fin, but) (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) : *« qui trouve sa fin en elle-même »* (Demontrond & Gadreau, 2008, p.10).

kamura & Csikszentmihalyi, 2002). L'individu est activement impliqué dans le *flow* et cet état requiert un véritable investissement de sa part, en temps et en énergie (Csikszentmihalyi, 1997 ; cité par Bakker, 2005), une mobilisation de ses compétences orientée vers un but, de la concentration, de la persévérance (Barthod-Prothade, 2012). Lutz and Guiry (1994 ; cités par Bakker, 2005) vont plus loin en défendant qu'une personne doit être totalement immergée dans son activité pour pouvoir faire l'expérience du *flow*.

Il existe de multiples définitions du concept de *flow*, mais Bakker (2005) souligne que lorsqu'elles ont trait au monde du travail, elles ont généralement trois éléments-clefs en commun : l'*absorption* (Agarwal & Karahanna, 2000), le *plaisir* (Csikszentmihalyi, 1990) et la *motivation intrinsèque* (Ryan & Deci, 2000).

L'*absorption cognitive* est définie par Heutte (2011) comme : *« une focalisation exclusive, extrême et apaisante, liée à un état de concentration totale dans une activité* (p.107). Bakker (2005) la résume à *« l'immersion totale dans l'activité »* (p.27). Selon Agarwal & Karahanna (2000), cet investissement profond qu'est l'*absorption cognitive* s'articule autour de cinq dimensions :

- la perte de la notion du temps ;
- la concentration dans la tâche ;
- l'intensité du plaisir ;
- le sentiment de contrôler l'interaction ;
- et la curiosité sensorielle et cognitive.

Le *plaisir* – nécessaire à l'*absorption* – qu'un employé tire de son travail, et le fait qu'il se sente heureux, le pousse selon Veenhoven (1984/1996 ; cité par Bakker, 2005) à adopter un jugement très positif sur la qualité de sa vie professionnelle. Ce plaisir ou ce bonheur est la résultante d'évaluations cognitives et affectives de ses expériences de *flow* (Diener, 2000 ; Diener & Diener, 1996 ; cités par Bakker, 2005).

Quant à la *motivation intrinsèque*, que nous avons déjà définie plus haut, les recherches montrent que lorsqu'elle anime un travailleur, celui-ci est continuellement intéressé dans son activité professionnelle (Harackiewicz & Elliot, 1998 ; cités par Bakker, 2005) et a tendance à vouloir continuer à travailler, est fasciné par les tâches qu'il accomplit (Csikszentmihalyi, 1997 ; cité par Bakker, 2005). Les liens entre le *flow* et la *motivation intrinsèque* en font en réalité une boucle vertueuse (Barthod-Prothade, 2012) : la *motivation intrinsèque* favorise le *flow*, et l'expérience du flow la renforce en retour.

Selon plusieurs auteurs, trois conditions doivent être rencontrées pour qu'un individu soit plongé dans l'état de *flow* générateur de bien-être au travail (ibid.). Pour rencontrer ces conditions, il doit :

1. percevoir que ses compétences personnelles et professionnelles lui permettent de relever le défi auquel il est confronté ; Bakker (2005) a recours à la notion de « balance » (d'équilibre entre le challenge et les compétences) ;
2. être dans l'*absorption cognitive* pour pouvoir accomplir avec performance ladite activité ;
3. réaliser sa performance en produisant de la concentration, de l'*automatisation* au niveau de ses gestes, du plaisir, une sensation d'équilibre.

Les antécédents du *flow* ont également été étudiés par la recherche et permettent de mieux cerner ses enjeux. Bakker (2005) rappelle que les ressources à disposition de l'individu confronté à une activité peuvent avoir un impact sur sa motivation, son investissement et sur sa performance (Orpen, 1979 ; Hackman & Oldham, 1980 ; Loher, Noe, Moeler & Fitzgerald, 1985 ; De Jonge, 1995 ; Schaufeli & Bakker, sous presse ; cités par Bakker, 2005). En l'absence de ressources suffisantes, ou d'un sentiment de compétence face à la tâche, le *flow* a moins de chance d'apparaître. Concernant les ressources, il met en évidence le fait qu'elles sont de diverses formes : soutien des collègues, feedback relatifs à la performance, matériel de qualité et autonomie (Karasek, 1979 ; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001 ; Bakker, Demerouti, De Boer & Schaufeli, 2003a ; cités par Bakker, 2005). En ce qui le concerne, il propose dans le cadre d'une étude centrée sur la contagion du *flow* d'élèves étudiant la musique par celui de leur professeur de diviser ces « job resources » en quatre catégories : le soutien social des collègues, le coaching de supervision, l'autonomie et les feedback de performance. L'une des hypothèses que cette étude a confirmée est que les ressources à disposition des professeurs de musique ont une influence positive sur la balance qu'ils font entre leur but à atteindre et leurs compétences, équilibre qui contribue positivement à leur expérience de *flow* (figure 4).

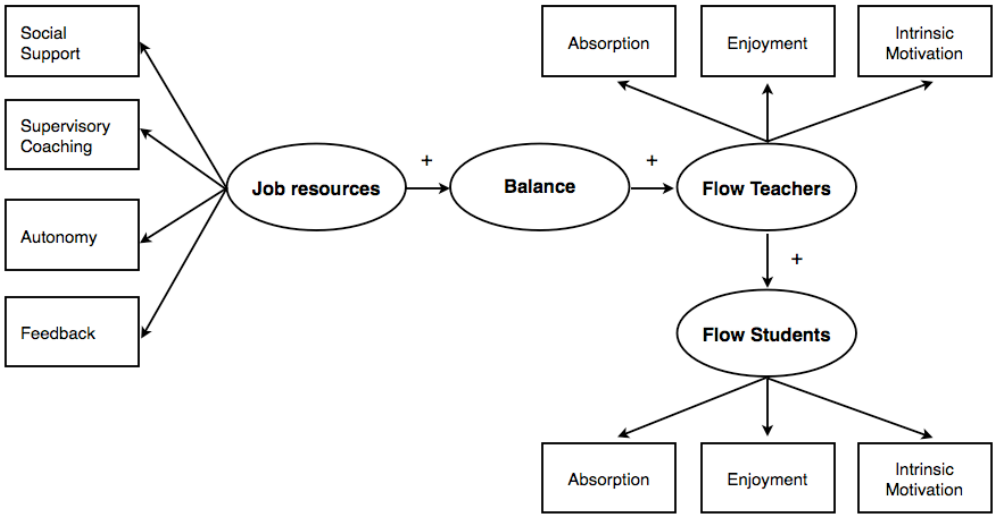

Figure 4. Modèle du *flow* (Bakker, 2005)

Mesurer le *flow* passe par la détermination d'indicateurs de cet état. Parmi ces indicateurs, on retrouve dans l'échelle WOLF (WOrk-reLated Flow scale) de Bakker (2001 ; cité par Bakker, 2005) des items liés à l'*absorption cognitive*, au plaisir au travail et à la motivation intrinsèque. Bathod-Prothade (2012) a elle aussi recours à l'*absorption* en tant qu'indicateur du *flow*, indicateur qu'elle couple aux émotions générées par le bien-être (fierté, joie, satisfaction et sentiment d'accomplissement ; Csikszentmihalyi, 2004) pour évaluer ce dernier.

L'état de *flow* peut bien entendu s'appliquer aussi à la sphère privée et sociale. Agarwal & Karahanna (2000) mettent à ce sujet en évidence qu'un individu peut tout à fait atteindre le *flow* dans une activité privée sans pour autant y parvenir au travail.

Enfin, si le *flow* et l'auto-détermination sont deux composantes essentielles du bien-être au travail, le bien-être est également lié aux dimensions se rapportant à l'organisation du travail. Ces dimensions sont au nombre de cinq d'après le Baromètre social du bien-être au travail des Français (2010 ; cité par Barthod-Prothade, 2012) :

- **bien-être vital** : relatif à la santé du travailleur ;
- **bien-être existentiel** : relatif à l'auto-réalisation (Maslow, 1972), à la poursuite d'un équilibre de vie et du sens dans le travail ;
- **bien-être social-relationnel** : relatif au « vivre ensemble », à la qualité des relations interpersonnelles au travail, au sentiment d'appartenance, de reconnaissance, au soutien et au partage social ;

- **bien-être matériel** : relatif au confort physique et psychologique dans lequel le travail exerce sa fonction ;
- **bien-être organisationnel** : relatif à la fonction, aux attributions, affectations, horaires, et au contexte de travail du travailleur, autant qu'à sa situation dans sa carrière, à la situation de son entreprise/institution ou encore aux évènements récents arrivés sur son lieu de travail.

C'est dans l'interaction entre ces dimensions de l'organisation du travail et du *flow* que se construit le bien-être au travail d'après Barthod-Prothade (2012). Ntsame Sima, Desrumaux & Boudrias (2013) mettent quant à eux en évidence que les recherches centrées sur la qualité de vie au travail portent généralement leur attention sur trois antécédents du bien-être liés aux conditions de travail : la justice organisationnelle (Nabatchi, Bingham & Good, 2007), les ressources et les exigences de travail (Demerouti et al., 2001).

1.5.4 Les motivations pour la carrière enseignante

Pour comprendre les raisons qui peuvent pousser les débutants à quitter précocement la profession, avoir une connaissance des motivations qui les ont poussés à s'orienter vers une carrière dans l'enseignement constitue un atout. Derrière ces justifications se retrouvent un certain nombre d'attentes, d'aspirations, qu'il est également intéressant de questionner une fois les diplômés entrés en fonction dans l'enseignement. C'est en réalité à ces attentes professionnelles actualisées que nous nous intéresserons dans le cadre de nos analyses. Toutefois, ces dernières n'ayant, à notre connaissance, fait l'objet d'aucune attention spécifique dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants, nous avons jugé utile de présenter ici quelques issues de la recherche relative aux motifs initiaux de choix d'études pédagogiques. Nous pensons en effet que des liens pourraient, à terme, être établis entre ces deux variables. Notons que notre propos se concentre ici sur les motivations à devenir enseignant des individus s'orientant vers la profession comme première carrière.

Selon Rioux & Chevrollier (2008), le choix d'une profession peut être conscient ou inconscient, et procéderait d'un triple questionnement :

1. souhaite-t-on travailler avec des humains ou avec des machines ?
2. Souhaite-t-on travailler avec des enfants ou avec des adultes ?
3. Souhaite-t-on travailler avec un groupe ou un seul individu ?

En enseignement, de nombreuses études ont mis en exergue le fait que les motivations à entrer en carrière sont diverses (Kyriacou, Hultgren & Stephens,

1999 ; Jarvis & Woodrow, 2005 ; Roness & Smith, 2009 ; cités par Rots et al., 2010), mais plus souvent *altruistes* ou *intrinsèques* qu'*extrinsèques* (Postic et al., 1990 ; Sinclair, 2008 ; Richardson & Watt, 2005 ; 2006 ; Watt & Richardson, 2007 ; Berger & D'Ascoli, 2011). Ces trois catégories renvoient au cadre théorique de Kyriacou & Coulthard (2000), mais il est à noter que certains auteurs ne distinguent pas les motivations *altruistes* des motivations *intrinsèques* ; jugeant que le désir d'aider les autres est situé dans le chef de l'individu (Berger & D'Ascoli, 2011). Les motivations *altruistes* à devenir enseignant impliquent la recherche d'une activité professionnelle bénéfique pour la communauté. On y retrouve des motifs tels que : *« le désir de travailler avec des enfants ou des adolescents, de les aider à réussir ou de contribuer à l'amélioration de la société. »* (ibid., p.115). Les motivations *intrinsèques* à devenir enseignant caractérisent les personnes guidées vers l'enseignement par leur intérêt pour cette activité professionnelle, le plaisir et la satisfaction qu'ils espèrent tirer de son exercice. Quant aux motivations *extrinsèques* à devenir enseignant, elles sont liées à la recherche de récompenses d'ordres multiples par les individus (ibid.).

Selon Rots et al. (2010), la plupart des étudiants s'engagent dans la formation initiale pédagogique avec une motivation plus ou moins explicite à devenir enseignant. Parmi eux, une minorité considère ces études comme un moyen d'obtenir un diplôme leur ouvrant un large éventail d'opportunités professionnelles, y compris hors du champ éducatif. Pour rappel, les chercheurs ont démontré que les étudiants qui ont commencé leurs études parce qu'ils « voulaient devenir enseignants » sont plus susceptibles d'avoir un haut niveau d'intention d'entrer en carrière à l'aube de leur diplomation. Leurs travaux étayent par ailleurs les issues de Day, Elliott & Kington (2007). Toutefois, des changements dans les motivations des étudiants peuvent intervenir au cours de leur préservice, comme nous l'avons vu précédemment (Rots et al., 2012). Les points d'inflexion de ces basculements seraient, selon les auteurs, à chercher dans les interactions mettant en jeu la personne même des étudiants au cours de leur préparation. Plus précisément, ces interactions toucheraient le besoin de développer un sentiment de compétence socialement reconnu, tout comme une capacité à composer avec les conditions sociales et culturelles de travail des établissements scolaires.

Mukamurera (2011b) confirme la diversité des motivations à entrer dans l'enseignement dans une étude basée sur une enquête par questionnaires (N = 467) complétée par 35 entretiens d'approfondissement avec des professeurs en insertion ou stabilisés dans la carrière. Ses résultats indiquent que cette motivation qui n'est pas nécessairement innée est le plus souvent d'ordre *intrinsèque* ou *al-*

truiste chez les enseignants québécois. Cependant, certains d'entre eux portent également des signes de motivation *extrinsèque*, liée à des visées économiques (salaire ; stabilité de l'emploi) ou sociales (reconnaissance). Ces conclusions étayent un peu plus encore la littérature traitant de ce sujet. Elle ajoute que les expériences positives vécues par les enseignants à l'école, en classe et avec leurs collègues semblent renforcer (ou diminuer) le choix professionnel des professeurs (Mukamurera, 1998 ; Phillips & Hatch, 1999 ; Bricheno & Reid, 2002 ; cités par Mukamurera, 2011b). Toujours d'après cette étude, les enseignants du secondaire seraient davantage attachés à leur discipline et motivés dans leur choix par cet « amour » que ceux du préscolaire ou du primaire. Cette observation concorde avec la synthèse théorique de Beger & D'Ascoli (2011), et prend évidemment racine dans la définition même de la tâche de ces enseignants. Concernant les enseignants du préscolaire, Mukamurera (2011b) souligne que ceux-ci mettent principalement en avant le désir de travailler avec des enfants, alors que ceux du primaire accordent plus d'importance aux motifs de reconnaissance sociale. Le type de rapport que les futurs enseignants nouent avec l'enseignement, ainsi qu'avec la formation y conduisant, influerait selon elle lui aussi sur la motivation à enseigner. Enfin, à l'instar de nombreux chercheurs, Mukamurera défend que les motivations intrinsèques et altruistes favorisent un début de carrière plus serein, l'optimisme, la persistance de l'intérêt pour l'enseignement, la ténacité à la tâche et la persévérance dans la carrière (Bazinet, 1997 ; Mukamurera, 1998 ; Basco, 2000 ; cités par Mukamurera 2011b).

Pour conclure, ces dernières années, plusieurs études ont pris le parti de s'appuyer sur le modèle « FIT-Choice » (pour « Factors Influencing Teaching Choice ») de Watt & Richardson (2007) pour analyser les motivations à devenir enseignant. Adapté du modèle « Expectancy-value », le modèle « FIT-Choice » apporte une plus-value à ce domaine de recherche dans le sens où il intègre en son sein les apports des théories sociocognitives (Berger & D'Ascoli, 2011). Ce modèle présente les différents mécanismes psychologiques impliqués dans le choix de la carrière enseignante. Il s'appuie sur l'idée que les individus choisissent une profession par rapport à laquelle ils s'attentent à avoir les capacités requises, à laquelle ils attachent une certaine valeur, et qui ne s'associe pas à un « coût » trop important (Watt et al., 2012). Plusieurs variables entrent en ligne de compte dans ce processus de décision illustré par la figure 5 ; les différentes parties de ce modèle travaillant ensemble à sa mise en œuvre.

Parmi les principales variables impliquées dans le choix d'un individu de s'orienter vers une carrière enseignante, on retrouve :

- les **influences de socialisation** : expériences passées dans l'enseignement/apprentissage, influences et dissuasion sociales ;
- les **perceptions de soi** : principalement la perception de sa capacité à enseigner ;
- les **valeurs** attachées à l'enseignement : intrinsèques (surtout le plaisir d'enseigner), d'utilité personnelle (utilité et transférabilité de l'emploi, temps pour la famille, facilité de l'emploi ; qu'on peut rapporter aux raisons d'engagement « instrumentales » extrinsèques) et d'utilité sociale (influence sur le futur des enfants/adolescents, amélioration de l'équité sociale, réalisation d'une contribution sociale et travail auprès d'enfants/adolescents ; qu'on peut lier à des raisons « altruistes ») ;
- le **choix de carrière par défaut** (et par dépit) ;
- les **perceptions de la carrière enseignante** : demandes de l'emploi (carrière d'expert, forte demande de la tâche) et bénéfices de l'emploi (statut social et salaire des professeurs).

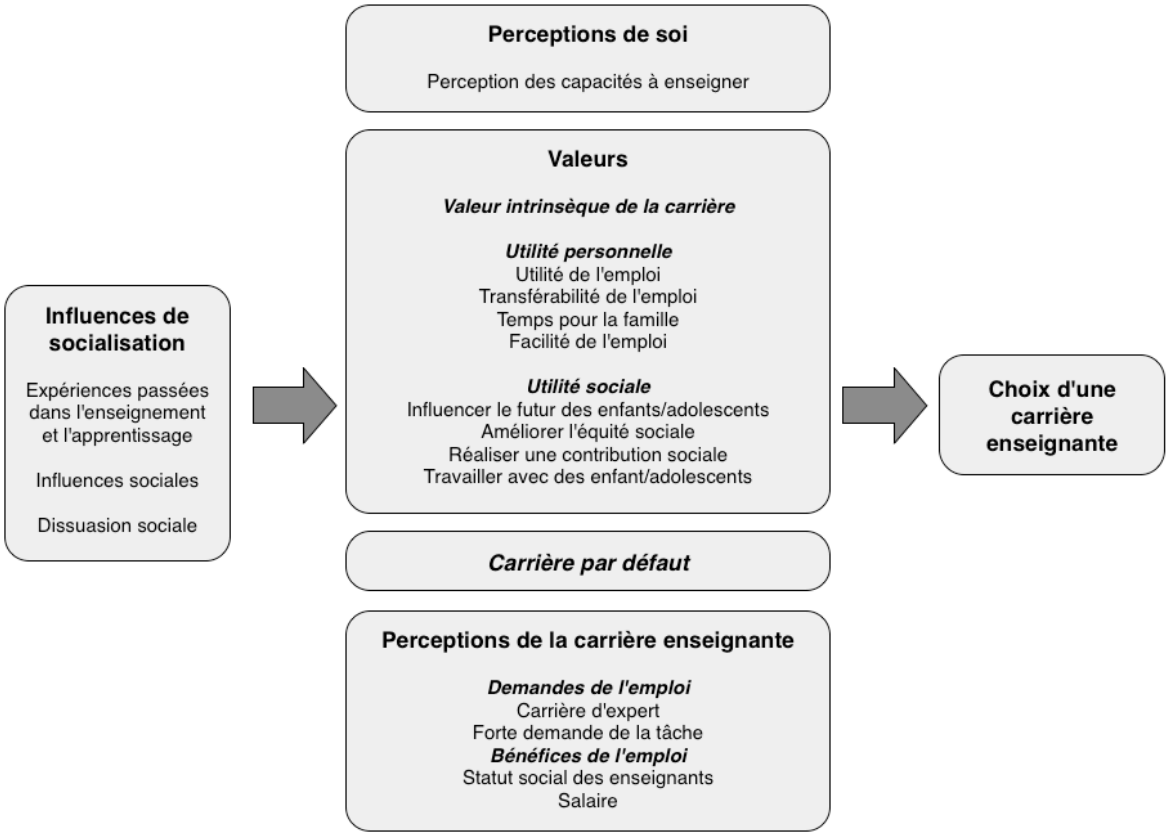

Figure 5. Modèle FIT-Choice de Watt & Richardson (2007)

Certaines variables du modèle « FIT-Choice » font immanquablement penser à la théorie de Bandura (2003) et au concept de sentiment d'efficacité personnelle.

1.5.5 Le sentiment d'efficacité personnelle

1.5.5.1 Définition

Issu de la théorie sociocognitive d'Albert Bandura (1977 ; 1986 ; 2003), le concept de Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP), ou sentiment d'auto-efficacité, est largement répandu dans la littérature pédagogique de ces dernières décennies. Ce concept qui entretient des liens avec de nombreux constructs rattachés à la perception qu'un individu a de lui-même se distingue de ceux de sentiment de compétence ou d'estime de soi, notamment. Le concept même de SEP possède plusieurs facettes et a fait l'objet de multiples définitions depuis sa création. Afin de clarifier notre propre positionnement par rapport à celles-ci, examinons ensemble ses dimensions ainsi que ses tenants et aboutissants.

En premier lieu, Hoy & Spero (2005) soulignent l'importance de marquer la différence entre le « sentiment d'efficacité personnelle » et le « sentiment d'efficacité général ». Alors que la première expression renvoie aux définitions communes du SEP que nous aborderons plus loin, la deuxième s'écarte de cette représentation de l'auto-efficacité qui nous est plus familière. Selon les auteurs, le sentiment d'efficacité général *« appears to reflect a general belief about the power of teaching to reach difficult children and may have more in common with teachers' conservative/liberal attitudes towards education (Tschannen-Moran et al., 1998; Hoy & Woolfolk, 1990; Woolfolk & Hoy, 1990). »* (Hoy & Spero, 2005, p. 347). Notons qu'en francophonie, cette précision est également mise en avant par la recherche (Mukamutara, 2012). Si l'on se rallie à ce point de vue, le sentiment d'efficacité général ne peut être confondu avec le sentiment d'efficacité personnelle. Des issues empiriques viennent d'ailleurs étayer cette distinction conceptuelle, puisque les deux dimensions du concept d'auto-efficacité apparaissent statistiquement indépendantes au sein de l'inventaire de Gibson & Dembo (1984), et qu'elles n'entretiennent généralement entre elles que des corrélations faibles à modérées (Anderson et al., 1988 ; Sakloske, Muchaluk & Randhawa, 1988 ; Burley et al., 1991 ; Moore & Esselman, 1992 ; Woolfolk & Hoy, 1990 ; Hoy & Woolfolk, 1993 ; Soodack & Podell, 1993 ; cités par Hoy & Spero, 2005). En réalité, le sentiment d'efficacité général pourrait selon Mukamutara (2012) être rapproché du sentiment d'efficacité collective, concept que l'on retrouve chez Bandura lui-même (1997), chez Lecompte (2004) ou encore chez Carré et al. (2004). Ces derniers insistent sur le fait qu'en embrassant l'approche sociocognitive de Bandura, la complémentarité des deux facettes de l'auto-efficacité est évidente puisque les individus *« interagissent dans la réalisation de buts communs,*

partagent des conceptions, (…), construisent ensemble des projets. » (p. 41-42 ; cités par Mukamutara, 2012, p.46). Décomposons à présent la facette individuelle du SEP, qui restera notre seule préoccupation à partir de ce point dans cette thèse.

D'après Deaudelin et al. (2002 ; cités par Mukamutara, 2012), le SEP s'articule autour de deux dimensions internes : les attentes d'efficacité et les attentes de résultat. Bandura (1977), tout comme Viau (2003) d'ailleurs, défend l'idée selon laquelle l'engagement d'un individu dans une activité dépend de multiples déterminants (cf. infra). Plus précisément, son positionnement est que la motivation d'une personne provient de la perception qu'elle a de sa capacité à exécuter une action donnée (ce qui correspond aux attentes d'efficacité) et de sa croyance sur les conséquences probables de cette action (attachée aux attentes de résultat). De récentes recherches mettent en évidence que le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle exercent une influence sur l'efficacité effective de l'action éducative (Le Boterf, 2004 ; Dussault et al., 2002 ; cités par Mukamutara, 2009). On comprend donc toute l'importance de cultiver et de protéger les attentes d'efficacité et de résultat chez les enseignants débutants puisqu'elles participent à déterminer l'investissement et la persévérance dont ils font preuve, surtout face à une tâche perçue comme difficile (Mukamutara, 2012, p.49).

Une troisième distinction à comprendre lorsqu'on fait appel au concept de sentiment d'auto-efficacité est que *« L'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées.* » (Bandura, 2003, p. 63*)*. Bandura de poursuivre en insistant sur le fait que cette estimation n'est pas toujours rationnelle et en rapport avec les capacités réelles de l'individu, mais qu'« *Elle est plutôt le résultat d'un processus transactionnel entre l'estimation que fait la personne des exigences et des conditions d'une tâche particulière, des ressources qu'elle possède ou croit posséder, et surtout de sa capacité de les utiliser adéquatement dans cette situation précise.* » (ibid.).

Si nous devions à présent définir le sentiment d'auto-efficacité dans le contexte qui est le nôtre, nous dirions que le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant débutant renvoie à la croyance qu'il a quant à sa capacité à atteindre ses objectifs en termes d'enseignement/apprentissage, d'engagement des apprenants – y compris en ce qui concerne ceux présentant des difficultés de comportement ou une faible motivation scolaire –, et de gestion de la classe et de la discipline. Bien entendu, cette définition peut s'appliquer à bien des actes professionnels de l'enseignant.

1.5.5.2 Les sources du SEP

Le SEP est la résultante de quatre sources selon la théorie sociocognitive de Bandura. Trois de ces sources sont internes à la personne (ou personnelles) : les capacités de l'individu, ses expériences actives de maîtrise et ses états émotionnels. S'ajoute à celles-ci une source externe (ou environnementale) : la persuasion verbale. Une troisième catégorie de sources est adjointe aux sources internes et externes, à savoir les sources comportementales (Mukamutara, 2012), qui naissent au confluent de l'individu et de son environnement. Ces trois catégories de sources sont interdépendantes (Carré et al., 2004), et leur influence relative varie selon la situation, selon l'individu, ou encore selon l'événement considéré (Bandura, 1986 ; Prévost-Bernier, 1994 ; cités par Mukamutara, 2012). Passant outre le détail du contenu des deux premières catégories de sources (personnelles et environnementales)[24], précisons que quatre types de comportements peuvent être identifiés chez un individu selon son niveau de SEP et les contingences de son environnement (Bandura, 2003). Un niveau élevé de SEP associé à un environnement stimulant tend à produire des *aspirations*, un *engagement productif* et la *réussite professionnelle*. Confronté à un environnement non stimulant, un individu porteur d'un fort SEP aura tendance à développer un comportement *revendicateur*. Si l'environnement non stimulant se combine avec un faible SEP chez une personne, celle-ci se montrera davantage *résignée* et *apathique*. Enfin, un individu marqué par un niveau de SEP peu élevé, et constatant que dans son environnement ses pairs se voient récompensés pour leurs efforts, risque de s'*autodévaloriser* et de se *décourager*.

1.5.5.3 SEP et issues empiriques de la recherche

La recherche met en avant quelques issues intéressantes à propos du SEP. Parmi les plus pertinentes au regard de nos propres objets d'investigations, on notera que le sentiment d'auto-efficacité est en relation avec l'enthousiasme pour l'enseignement, le « Teaching Commitment » et la rétention des enseignants débutants (Hoy & Spero, 2005 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007 ; cités par Rots et al., 2010), mais également avec la perception d'adéquation de leur formation initiale (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002). Les débutants présentant un faible niveau de SEP ont de surcroît davantage tendance à adopter une vision restreinte de l'orientation professionnelle (Rots et al., 2007).

---

[24] Le lecteur intéressé se tournera vers la synthèse de Mukamutara (2012).

Le SEP se construisant autant au gré de la pratique qu'à travers les rétroactions des pairs, on ne peut que plaider en faveur d'une forme d'induction du nouveau personnel qui prévoit la formation des acteurs de soutien centrée sur la protection et le développement du SEP des novices. Rots et al. (2010) renforcent un peu plus la solidité de cette opinion en rappelant le lien direct entre le soutien de supervision (de stage ou mentoral) et le sentiment d'auto-efficacité des étudiants/débutants, mis au jour par Fives, Hamman & Olivarez (2007) ou encore Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007). Plus spécifiquement, Rots et al. (2010) soutiennent que les interactions de tutelle aident les étudiants (et les débutants) à faire l'expérience de situation de maîtrise de l'enseignement, de persuasion verbale, autant qu'elles permettent de vivre des situations d'apprentissage vicariant ; l'ensemble de ces éléments contribuant à l'établissement d'un SEP fort chez la relève qui présenterait, selon l'OCDE (2012), un niveau de SEP inférieur à celui des enseignants expérimentés. Au sein du panel d'expériences de maîtrise par lesquelles peuvent passer les novices pour accroître leur SEP, il n'est selon les auteurs d'expérience plus capitale que celle d'avoir le sentiment de faire la différence, tant humainement que professionnellement, auprès des élèves : *« Pupils are the ones who utimately justify one's sense of one-self as a teacher: they are the true (legitimizing) standard by which teachers judge their professional performance (see Ballet & Kelchtermans, 2008; Simons & Kelchtermans, 2008). »* (p.4). Toujours selon Rots et al. (2010), l'affirmation de soi en tant qu'enseignant compétent dépendrait quant à elle de la reconnaissance sociale, qui se matérialise en partie dans la persuasion verbale des collègues. Une récente étude de Mukamutara (2009) met malheureusement en évidence que la majorité des enseignants considèrent leur enseignement comme peu efficace durant l'entrée en carrière et que leur sentiment d'efficacité personnelle reste relativement faible même après trois années de pratique professionnelle (tout particulièrement en ce qui concerne la gestion de la classe).

Lorsqu'on s'intéresse comme nous à la question du choix de la carrière, certains travaux sur le SEP méritent d'être étudiés avec la même attention que la « Social Learning Theory of Career Decision Making » de Krumboltz. Ainsi, on soulignera que Lent & Hackett (1987) défendent à ce sujet qu'avant même l'entrée dans la vie professionnelle, le SEP contribue à l'orientation d'un individu en influençant sa perception de ses opportunités professionnelles. Certaines personnes occultent ainsi des catégories entières de professions (et donc d'études) en raison d'un faible sentiment d'auto-efficacité dans le domaine qu'ils jugent essentiel à maîtriser pour quiconque peut prétendre à les exercer. Certes, cette stratégie

mêlant auto-évaluation et intuition du futur immédiat (ou *protention* d'après Husserl, PCIT) peut s'avérer gagnante et économiser à un individu des efforts voués à l'échec. Néanmoins, en quelques circonstances, elle aura comme revers de l'orienter vers un choix professionnel guidé par le dépit. En effet, si nous nous investissons rarement dans une tâche que nous ne nous estimons pas en mesure de mener à bien (Bandura, 1997), le fait de ne trouver aucun sens à son activité professionnelle apparaît tout aussi néfaste à notre investissement dans celle-ci (Tardif & Lessard, 1999 ; Gelin, Rayou, Ria, 2007 ; Périer, 2009 ; cités par Guibert & Lazuech, 2010). Le SEP n'est fort heureusement pas une disposition acquise figée. Des recherches telles que celle de Cannon (1988) démontrent par exemple qu'en stimulant la pensée critique d'étudiants provenant d'un milieu socio-économique défavorisé, il est possible d'accroître leur sentiment d'auto-efficacité jusqu'à améliorer leurs résultats scolaires et à augmenter leur taux d'inscription à l'Université.

1.5.6 Le sentiment d'incompétence pédagogique

A l'antithèse du sentiment d'efficacité personnelle prend naissance, dans le champ de l'éducation, le concept de sentiment d'incompétence pédagogique. Conceptuellement, le sentiment d'incompétence pédagogique se distingue de l'incapacité physique ou mentale et ne découle d'aucune faute professionnelle ou déontologique (Martineau, 2008). On le définira *« en fonction d'une absence ou d'une faiblesse dans le contrôle de la tâche à accomplir »* (Martineau, Gauthier & Desbiens, 2000, cités par Martineau & Presseau, 2003, p.56) à partir de l'interprétation que les enseignants eux-mêmes donnent de leur maîtrise professionnelle plutôt qu'à partir d'une représentation normative de la compétence professionnelle. Le sentiment d'incompétence pédagogique étant dépendant de l'interprétation de son vécu cognitif et émotionnel par l'enseignant (ibid.).

Le sentiment d'incompétence pédagogique se construit (et s'exprime) au cours d'activités aussi bien pré-actives (planification didactique, préparation de cours, etc.), qu'interactives (prestations) et post-actives (évaluation des apprentissages et de son action) (Gauthier, Desbiens & Martineau, 1999). Il n'est pas rare que les enseignants débutants croient en leur incompétence pédagogique du fait des difficultés qu'ils peuvent rencontrer aussi bien en classe (surtout dans la relation avec les élèves) que lors d'activités extra-scolaires (Tardif & Lessards, 1999). Le manque de maîtrise de la matière à enseigner ou encore les difficultés d'adaptation au nouveau milieu de travail (Martineau & Presseau, 2003) peuvent également avoir un impact sur ce sentiment.

1.5.7 La formation des enseignants en Haute Ecole

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation initiale des enseignants du maternel, du primaire et du secondaire inférieur est organisée par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles (anciennement appelées « Ecoles Normales »). Cette formation est principalement régie par la mise en application de deux Décrets, même si d'autres textes légaux complètent certains de leurs aspects[25].

Le premier, datant de 1995, fixe l'organisation de l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique en Hautes Ecoles. Ce décret définit la Haute Ecole en tant qu' *« institution d'enseignement supérieur, organisée ou subventionnée par la Communauté française, dispensant hors Université un enseignement supérieur de type court, de type long ou des deux types à l'exception des études organisées par les Instituts supérieurs d'Architectures et les Ecoles supérieures des Arts selon les modalités prévues par le présent décret; »* (Article 1er).

Le deuxième Décret, promulgué en 2001, concerne plus spécifiquement la formation initiale des personnels de l'éducation que sont les instituteurs préscolaires, les instituteurs primaires, et les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, dont la formation est assurée en trois ans (enseignement supérieur de type court). Il établit les treize compétences à maîtriser au terme de la période de préservice et les axes auxquels elles se rapportent : socio-culturel (120h y sont consacrées au minimum durant la formation), socio-affectif (120h), disciplinaire et interdisciplinaire (120h), pédagogique (180h), scientifique (45h), savoir-faire (780h) et développement de l'identité professionnelle (80h).

Les enseignements dispensés aux étudiants se regroupent sous la forme d'activités interdisciplinaires en grands groupes (activités de type A ; 210h au moins), en groupes disciplinaires (activités de type B) et en groupes disciplinaires restreints dans le cadre d'ateliers de formation professionnelle et de séminaires à orientation pratique (activités de type C). Une marge de liberté de 120h est laissée aux Hautes Ecoles pour compléter cette formation par des activités choisies en toute autonomie. Durant cette formation, les étudiants suivent des cours « théoriques » à charge des « maîtres assistants » des Hautes Ecoles, mais des conventions entre les institutions de formation pédagogique et des établissements scolaires leur permettent également de réaliser des stages sur le terrain sous la direction d'enseignants en exercice appelés « maîtres de stages » (480h au minimum, auxquelles s'ajoutent les 300h d'atelier de formation professionnelle). Afin

---

[25] Nous pensons au Décret du 2 juin 2006 se rapportant aux grades académiques délivrés par les Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

d'obtenir leur certification, les candidats enseignants doivent par ailleurs réaliser un Travail de Fin d'Etudes constituant le volet réflexif de leur préparation à l'enseignement.

Comme dans de nombreux autres systèmes éducatifs (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Gervais, 1999), les enseignants diplômés en Belgique francophone sont assez critiques vis-à-vis de la formation initiale qui leur a été dispensée (De Stercke et al., 2010). La distance entre cette formation et la réalité du terrain est généralement en cause (Füller, 1969 ; Huberman, 1989a ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2004/2008 ; Martineau, Presseau & Portelance, 2005), alors que les opportunités de mise en pratique en contexte « réel » sont considérées comme l'élément le plus important de leur préparation à l'enseignement par les étudiants fréquentant les institutions de formation initiale pédagogique (Franke & Dahlgren, 1996 ; Zanting, Verloop, Vermunt & Van Driel, 1998 ; cités par Rots et al., 2007). Cet état de fait peut paraître inquiétant dans le sens où certaines recherches ont mis en évidence une corrélation positive entre le sentiment d'avoir été bien préparé à l'entrée en carrière (au moment de celle-ci) des enseignants et leur intention d'y rester (Darling-Hammond et al., 2002 ; LaTurner, 2002). Rots et al. (2007) étayent ce résultat en ajoutant qu'une relation directe et indirecte existe entre le préservice et le « Teaching Commitment » des étudiants diplômés de la formation pédagogique. Nous abondons dans le sens des auteurs en défendant que l'attrait pour et l'investissement dans/de l'enseignement peuvent être encouragés (ou non) par la formation initiale étant donné qu'elle *« (…) est le lieu ultime, avant l'entrée en service, de socialisation professionnelle et de construction identitaire. »* (Mukamurera, 2011b, p. 41). Selon d'autres recherches, le soutien prodigué en formation initiale sous forme de supervision augmenterait la rétention des étudiants au cours de celle-ci (Shelton, 2003 ; cité par Rots et al., 2007), mais aussi leur propension à s'insérer dans l'enseignement une fois diplômés (Stokking, Leenders, De Jong & Van Tartwijk, 2003 ; cités par Rots et al., 2007). Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'accorder de l'importance aux différentes composantes de la préparation professionnelle des enseignants, y compris humaines, et posent la question de la formation des formateurs des futurs enseignants. Ces formateurs ont en effet une responsabilité de poids à assumer puisqu'ils représentent, à côté de leurs collègues maîtres de stage et maîtres de formation professionnelle, des modèles d'identification pour les étudiants à même d'influer sur leur sentiment de compétence et leur estime de soi (Rots et al., 2007). Enfin, diverses études suggèrent que les professeurs qui débutent dans l'enseignement secondaire seraient davantage touchés par les phénomènes

d'usure et de décrochage précoce que leurs collègues du fondamental (Billingsley, 1993). A la base, Rots et al. (2007) mettent de surcroît en évidence chez eux un plus faible attachement à l'enseignement ainsi qu'un sentiment d'avoir été moins bien préparés à enseigner que leurs collègues du fondamental. Le niveau d'enseignement auquel les étudiants seraient ainsi préparés, et le type de préparation qui leur est *ipso facto* prodigué, méritent donc toute l'attention des chercheurs, tout particulièrement dans le contexte Belge francophone où se multiplient les possibilités de parcours de formation (Beckers, 2008).

Signalons qu'à l'heure où nous écrivons ces lignes, une réforme de l'enseignement supérieur est en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles. Adopté par le Parlement le 6 novembre 2013, le Décret redéfinissant le paysage de notre enseignement supérieur pose la première pierre de la transformation de la formation initiale des enseignants dans notre système éducatif. La potentielle masterisation de cette formation, qui n'est pas évoquée dans le texte, suscite elle aussi de nombreux questionnements dans le monde scolaire.

Chapitre II.

APPORTER SA TOUCHE PERSONNELLE

Méthodologie générale

Appliquez-vous à garder en toute chose le juste milieu.

Confucius

Cette section de notre thèse de doctorat s'attache à décrire avec la meilleure transparence les conditions dans lesquelles nos investigations ont été réalisées, notre posture et nos méthodes de recherche, ainsi que les questions qui sous-tendent nos travaux. Afin de guider le lecteur à travers les multiples études qui constituent le volet empirique de notre recherche doctorale, un plan les présentant dans les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres est aussi proposé. Il va sans dire qu'en matière de recherche, toute méthodologie possède ses forces et ses faiblesses. Privilégier une approche plutôt qu'une autre relève de la liberté du chercheur ; liberté toutefois relative puisque canalisée par sa formation, son background et la sensibilité qui est la sienne quant à l'appréhension du problème considéré (Schensul & Schensul, 1992 ; Van der Maren, 1995). A la multiplicité des méthodes mobilisables s'ajoute dans notre contexte la complexité de l'objet de questionnement. Comme nos contemporains, nous avons donc été contraints à un certain nombre de choix quant à nos objectifs et moyens d'investigation. En nous intéressant essentiellement aux facteurs *individuels* de *persévérance* précoce en enseignement, nous prenons le contre-pied des recherches centrées sur les origines *systémiques* de l'*abandon* des enseignants débutants. En aucun cas nous ne prétendons à la supériorité d'un positionnement par rapport à l'autre, chacun jetant un regard particulier sur une facette d'une même problématique : la rétention des enseignants débutants. Nous insistons également sur le fait que les issues de nos travaux ne prennent tout leur sens que dans leur confrontation avec la littérature scientifique existante, y compris hors du champ des Sciences de l'éducation. Nous voulons croire que la double ouverture de notre recherche – interne, dans son design, et externe, dans son appel à la discussion – participe à la préserver d'une lecture simpliste du phénomène étudié.

1.1 Contexte de recherche

La présente recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les travaux originaux présentés dans le cadre de cette thèse de doctorat sont plus précisément liés à l'insertion professionnelle des enseignants débutants issus d'institutions de formation initiale pédagogique non universitaires ; autrement appelées Hautes Ecoles. Ces institutions forment les futurs enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire inférieur.

Notre recherche est la résultante d'un partenariat institutionnel entre l'Université de Mons et deux Hautes Ecoles situées en province de Hainaut. Pour cette raison, les participants à nos prises de données ont été recrutés au sein du bassin de diplômés de leurs implantations pédagogiques. Une troisième Haute Ecole a été rattachée au projet afin que soit couvert l'ensemble des réseaux d'enseignement organisés et subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles (réseau officiel organisé, réseau officiel subventionné, réseau libre confessionnel subventionné).

Sur le plan de la politique éducative, nos travaux entrent dans le cadre de la Déclaration de politique communautaire 2010-2014 de la Communauté française de Belgique, dont la section 3.3.2. met en exergue la nécessité d'une facilitation de l'entrée en carrière enseignante. Il y est ainsi stipulé qu'une assistance devrait être apportée aux enseignants novices, selon diverses orientations et modalités :

- tutorat par un pair expérimenté, orienté vers la consolidation des acquis professionnels et l'aide à l'intégration au sein de l'équipe-école ;
- soutien du service d'inspection et par le Service et les cellules de Conseil et de soutien pédagogique ;
- adaptation des formations en cours de carrière aux spécificités de l'entrée en carrière ;
- soutien aux initiatives de partage et de mutualisation des outils pédagogiques ;
- mise en place d'un système équitable d'attribution des horaires, cours et groupes-classes entre enseignants débutants et expérimentés.

Plus largement, nous nous inscrivons dans les finalités de la Déclaration de Lisbonne (European University Association, 2007) dans son point 10 : *« En collaboration avec des institutions publiques et/ou privées, elles (les universités) doivent étudier la manière d'offrir systématiquement des services d'orientation et d'insertion professionnelle à leurs étudiants. »* (p.10).

1.2 Approche méthodologique et plan de recherche

A l'époque qui est la nôtre, il est nombre de domaines dans lesquels la raison et l'expérience ont poussé l'Homme à se départir d'une approche dualiste pour adopter une « voie du milieu » substituant l'articulation à l'opposition. La présente recherche entre dans la droite lignée de cette philosophie postmoderne de réconciliation épistémologique entre nomothétisme et herméneutique, entre positivisme et phénoménologie, ou encore entre démarche *a priori* et démarche *a posteriori* (Despret, 1996 ; Pourtois & Desmet, 2007). Ainsi, si notre thèse de doctorat adopte une structure générale *hypothético-déductive* et poursuit un enjeu de création de connaissances (Van der Maren, 1995), celle-ci fait place à la question du sens grâce à son *pluralisme méthodologique* (Price & Barel, 1980 ; Schensul, 1985 ; Patton, 1988 ; cités par Lefrançois, 1997) et assume son caractère écologique. Elle s'écarte par ailleurs des rivages de la recherche fondamentale pure (OCDE, 2002) pour intégrer une dimension pragmatique dans ses perspectives.

Quatre études constituent la charpente de notre recherche doctorale. Ces études privilégient des méthodes soit quantitatives, soit qualitatives, soit intègrent leurs atouts respectifs dans un dialogue d'enrichissement mutuel. Pour poser ces choix méthodologiques déterminants, nous nous sommes inspirés du questionnement que Pitman & Maxwell (1992) considèrent comme incontournable dans le domaine de la recherche qualitative évaluative, mais qui s'applique en réalité à toute entreprise de recherche : *« First, what is the empirical unknown in this situation? That is, what do (we) want to find out that is different from what (we) already know? Second, what is the best procedure for generating that information? That is, what constellation of methods will produre the kind of information that will adress these questions and concerns? »* (p.761).

Notre première étude, intitulée *Une typologie de professeurs entrants* (pp. 123-138), s'intéresse à la possible existence de différents profils chez les diplômés du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur issus des Hautes Ecoles de la province belge de Hainaut. Cette étude *descriptive* (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001) qui constitue le point d'entrée de notre réflexion doctorale prend appui sur une méthodologie quantitative (N=462).

La deuxième étude de notre thèse de doctorat, *Des profils d'enseignants débutants ?* (pp. 139-227), prolonge la précédente étude en venant enrichir et discuter ses conclusions. Concrètement, les profils de professeurs entrants conçus lors de l'étude 1 sont mis à l'épreuve après insertion en emploi de plusieurs sujets choisis pour leurs profils contrastés. Cette étude s'appuie cette fois sur une méthodologie

mixte. Le paradigme du volet quantitatif est *descriptif* (ibid.), alors que celui du volet qualitatif est *compréhensif* (ibid.). Dans le deuxième volet, notre démarche vise à percer le sens des phénomènes complexes étudiés en partant de la perception des acteurs impliqués dans ceux-ci (Van der Maren, 1995 ; Deslauriers & Kérisit, 1997). La méthode d'analyse retenue pour atteindre cet objectif herméneutique est l'analyse de contenu (N=15).

La troisième étude de cet ouvrage, *Des facteurs de persistance ?* (pp. 229-260), propose un essai d'explication de l'intention de persister des professeurs entrants en s'appuyant sur une méthodologie quantitative (N=462). Son paradigme est, comme son but le révèle, *explicatif* (Pourtois et al., 2001), et les variables prédictrices auxquelles elle a recours sont directement issues de l'étude 1.

La quatrième étude, *Décrypter l'abandon* (pp. 261-311), conclut notre thèse de doctorat avec une analyse consacrée à l'abandon des enseignants débutants dans le contexte de l'enseignement fondamental et secondaire inférieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La mise en évidence de différents types de situations de décrochage y est poursuivie selon un paradigme *descriptif* (ibid.) (N=235).

Ces quatre études ont été pensées comme une seule et même investigation scientifique, en considérant le critère de *consistance programmatique* de Van der Maren (1995). A ce titre, les choix posés au cours de leur réalisation devaient garantir la cohérence globale de notre recherche. Un tel design constitue un avantage indéniable pour la discussion interne de nos résultats. La figure 6 achèvera de lever le voile sur l'architecture de notre recherche.

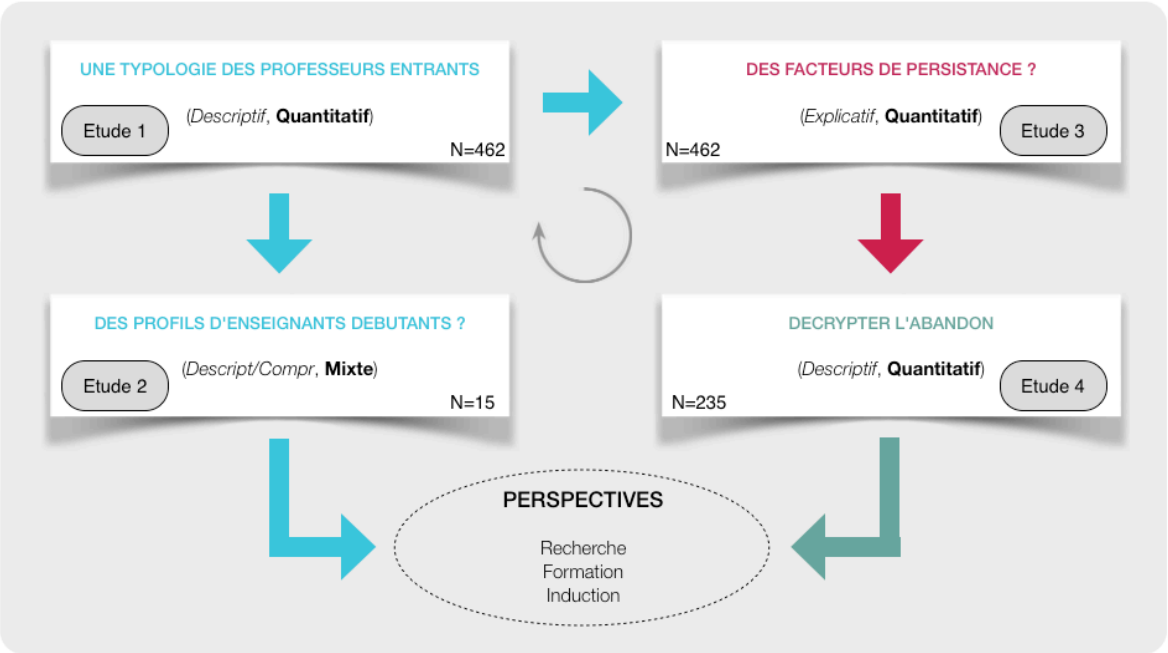

Figure 6. Plan de recherche

1.3 Déroulement de la recherche

Dans cette section, il est question pour nous de rendre le plus intelligible et transparent possible notre processus de recherche. Nous poursuivons par là une forme de qualité épistémologique que Pourtois et al. (2001) appellent *validité de reliance* : *« (…) la validité de reliance est essentiellement centrée sur la démarche de questionnement et son développement dans la recherche.* » (p.49). Dans cette optique, l'attention portée aux points charnières de la recherche est capitale puisqu'elle doit garantir la scientificité du processus de création de connaissance dans lequel s'engage le chercheur, autant que la validité du produit de ses observations. Il est également de grande importance de ne négliger aucun de ces points au profit d'un autre, et d'assurer leur articulation (ibid.).

Bien que le déroulement de notre recherche soit exposé selon une logique chronologique, sa mise en œuvre respecte une démarche itérative et rétroative (ibid.). De fréquents va-et-viens ont ainsi nourri chacune de ses étapes, entrainant la constante restructuration de nos questionnements.

Enfin, nous tenons à préciser que si plusieurs moments clefs de notre processus de recherche ont été marqués par des initiatives de collaboration, celle-ci ne peut être qualifiée de recherche *collaborative* (Lefrançois, 1997) ou *participative* (Anadón, 2007). Nous avons effectivement, autant qu'il se peut, pris en charge seul la gestion et la réalisation du versant scientifique de nos activités doctorales. Nos contacts avec nos partenaires des Hautes Ecoles, étudiants, etc. ont été ponctuels, et d'ordre coopératif.

1.3.1 La phase préparatoire : 2010-2011

Officiellement, l'entame de notre recherche intervient avec la signature des accords de collaboration entre l'Université de Mons et les Hautes Ecoles partenaires de ce projet de thèse de doctorat. Cette convention prenait effet le 9 septembre 2010, pour une durée de quatre années. Cependant, les racines de cette entreprise scientifique sont à rechercher plus en amont, dans notre participation à une recherche-action subventionnée par le Ministère de l'enseignement obligatoire intitulée « Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire ». En effet, en tant que coordinateur de cette recherche-action, nous avons constaté à son terme l'étendue des questions auxquelles notre équipe interuniversitaire n'avait pu répondre dans un délai aussi court qu'un an. De là est né notre désir de porter plus loin nos investigations dans le domaine de l'insertion professionnelle, désir rendu possible par l'obtention de notre bourse de doctorat.

La première étape de notre démarche fut de compléter la revue de littérature que nous avions ébauchée dans le rapport final de la recherche-action susmentionnée (De Stercke et al., 2010). En constituant une synthèse la plus exhaustive possible des recherches francophones et anglo-saxones relatives à l'insertion professionnelle des enseignants débutants et à la question de la persévérance précoce dans la carrière, nous avons établi un socle stable pour nos questionnements. Les zones d'ombre identifiées dans la littérature, mis en perspective avec les données auxquelles nous pourrions accéder par le biais de nos partenaires institutionnels, nous ont guidé dans la rédaction de questions de recherche générales. Cette phase préparatoire de notre recherche a également été pour nous l'occasion de nouer des rapports avec nos partenaires des Hautes Ecoles ainsi qu'avec un certain nombre d'experts nationaux et internationaux du domaine ; ces partenariats *internes* et *externes* (Crow, Levine & Nager, 1992) étant indispensables à la concrétisation d'une recherche portant sur une réalité aussi complexe.

Sur la base de cette double assise, nous avons pu poser des choix méthodologiques raisonnés. Ces choix ont donné naissance à un plan de collecte de données qui se reflète dans les phases d'application et d'analyse/interprétation détaillées plus loin. Il est à noter que le versant qualitatif de notre recherche a véritablement été articulé avec notre méthodologie quantitative en 2012-2013, quand bien même nous avions envisagé sa possible réalisation dès les prémisses du projet.

Qui dit méthodologie, dit échantillonnage. Dans le cas de nos études, deux modalités d'échantillonnage ont été utilisées : l'échantillonnage occasionnel (études 1, 3 et 4) et l'échantillonnage théorique (étude 2). Ces choix sont révélateurs des contraintes institutionnelles et pratiques relatives à la mise en œuvre de notre plan de collecte de données, tout comme de notre volonté de dépasser ces contraintes en multipliant les sources d'informations et les moyens permettant de les recueillir ; ce que Pourtois et al. (2001) appellent *triangulation des sources* et *triangulation méthodologique*.

Partant de nos orientations méthodologiques et des échantillonnages envisagés, nous avons ensuite conçu nos instruments de prise de données en collaboration avec des personnes porteuses d'une expertise pertinente et complémentaire à la nôtre pour cette tâche (Schensul & Schensul, 1992).

Une fois ces instruments mis au point par un processus d'incrémentation itératif et participatif, nous avons évalué leur fiabilité en suivant les procédures détaillées plus loin.

1.3.2 La phase d'application : 2011-2013

La phase d'application de notre recherche recouvre la diffusion de nos enquêtes par questionnaires auprès des étudiants finissants de nos Hautes Ecoles partenaires, en juin 2011 et juin 2012. Ces deux collectes de données quantitatives ont ensuite été complétées par un recueil qualitatif en 2013. Comme nous le verrons plus loin, ce recueil a été guidé par les résultats de nos études 1 et 3.

1.3.3 La phase d'analyse/interprétation : 2013-2014

Entamée dès le début de l'année 2013, l'analyse des résultats de nos études s'est orchestrée de manière logique et non chronologique. Si notre étude 1 constitue bien le socle de notre recherche doctorale, son analyse a été suivie par celle de l'étude 3 avant que ne soient traités les résultats de l'étude 2. Ceci s'explique, pour rappel, par le fait que notre étude 2 s'inscrit dans le prolongement de ces deux études. Elle mobilise non seulement une méthodologie différente, mais de plus, les sujets auxquels elle fait appel tout comme les questions auxquelles elle vise à répondre ne pouvaient être identifiés avant l'issue de l'étude 3. La dernière étude à avoir été complétée est l'étude 4. C'est à son terme que nous avons enfin pu considérer l'ensemble de nos résultats dans une perspective d'interprétation globale.

1.3.4 La phase communication : 2012-

Si notre démarche de recherche n'a pris (temporairement) fin qu'avec la finalisation du document que vous avez actuellement sous les yeux, certains résultats qui y sont présentés ont fait l'objet de communications orales et écrites dès 2013. Un premier article a ainsi été tiré de notre étude 1 et est paru dans le numéro e-299 de la revue *Education et Formation*. Un deuxième, centré sur les résultats de notre étude 3, a été accepté pour publication par la revue *Formation et Profession*. Enfin, un autre a été rédigé pour les *Cahiers pédagogiques* sur la base d'un extrait de notre étude 2. En matière de communication orale, des résultats partiels de nos enquêtes par questionnaires ont notamment été présentés lors du Congrès de l'AIPU de 2012 à l'Université de Québec à Trois-Rivières ainsi qu'au Congrès International en Education du Crifpe en mai 2013 à l'Université de Montréal. D'autres occasions d'échanges doivent suivre dans l'optique de partager notre réflexion sur la problématique de la persévérance précoce dans la carrière enseignante, mais aussi pour soumettre nos travaux à la *critique rationnelle publique* (Habermas, 1987 ; 1995 ; cité par Pourtois et al., 2001).

1.4 Questions de recherche

Dans cette thèse de doctorat, le fil rouge de notre questionnement réside dans l'analyse du phénomène d'abandon/persévérance précoce en enseignement. Bien que la problématique de la rétention des enseignants débutants soit centrale dans le domaine de l'insertion professionnelle, elle oppose par sa complexité une résistance farouche à la communauté scientifique. Afin d'apporter notre contribution à la réflexion qu'elle suscite sur le plan international, nous avons choisi de l'observer sous plusieurs angles. Chaque regard que nous posons sur le phénomène d'abandon/persévérance des enseignants débutants est guidé par des interrogations qui lui sont propres, mais qui nous permettront, au final, de répondre à cette question d'ordre général : « Pour quelles raisons les enseignants détenteurs d'un diplôme pédagogique de Haute Ecole persévèrent-ils dans la profession ou l'abandonnent-ils au cours de leurs premières années de carrière ? »

Etude 1. Une typologie des professeurs entrants

Question principale

1. Quels sont les profils de professeurs entrants de la relève enseignante issue des Hautes Ecoles ?

Question secondaire

1.1. Quelles variables propres à chaque dimension de notre typologie caractérisent le mieux les profils de professeurs entrants mis en exergue par nos analyses ?

Etude quantitative descriptive

Etude 2. Des profils d'enseignants débutants ?

Questions principales

Volet quantitatif :

2. Comment évolue le profil de professeurs entrants des Hautes Ecoles une fois ceux-ci entrés en fonction dans l'enseignement ?

Volet qualitatif :

2.1. Quelles conceptions du « Teaching Commitment » sont les plus représentées chez les enseignants débutants ?

2.2. En quoi consistent les attentes professionnelles des enseignants débutants ?

2.3. Sur base de quelles dimensions les débutants définissent-ils leur auto-efficacité ?

2.4. Quels sont les motifs de persévérance dans la profession des débutants ?

Question secondaire

Volet quantitatif :

2.5. Le sentiment d'auto-efficacité des novices, peu discriminant à leur sortie de la formation initiale, acquiert-il un caractère plus contrasté une fois ceux-ci insérés en emploi et socialisés professionnellement ?

Etude mixte descriptive et compréhensive

Etude 3. Des facteurs de persistance ?

Question principale

3. Quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'intention de persister dans la profession des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles ?

Questions secondaires

3.1. Quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'intention d'entrer en carrière des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles ?

3.2. Quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'intention de persister dans la profession des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles appelés à enseigner au niveau fondamental ?

3.3. Quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'intention de persister dans la profession des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles appelés à enseigner dans le secondaire inférieur ?

Etude quantitative explicative

Etude 4. Décrypter l'abandon

Question principale

4. Quelles réalités se cachent derrière l'« abandon » des enseignants débutants ?

Questions secondaires

4.1. Quelles sont les caractéristiques des diplômés de notre échantillon insérés en emploi à nos différents temps de mesure ?

4.2. Quel impact peut avoir la poursuite d'études universitaires en Sciences de l'éducation par les diplômés des Hautes Ecoles sur les statistiques d'« abandon » précoce de la profession ?

Etude quantitative descriptive

1.5 Echantillonnages

Notre recherche s'appuie sur deux populations complémentaires faisant parfois l'objet d'amalgame dans la littérature : les *professeurs entrants* – dont l'expérience professionnelle ne s'appuie que sur les stages qu'ils ont réalisés au cours de leur formation initiale – et les *enseignants débutants* – qui quant à eux ont au moins une fois exercé leur fonction dans un établissement scolaire depuis qu'ils ont obtenu leur accréditation à l'enseignement.

Les modalités de recrutement des sujets extraits de ces populations peuvent être divisées en deux catégories qui sont celles de l'échantillonnage *occasionnel* pour les professeurs entrants et celle de l'échantillonnage *théorique* pour les enseignants débutants. Ces choix s'appuient sur nos objectifs de recherche autant que sur les contraintes de réalisation de nos investigations. D'Hainaut (1975) définit l'échantillon occasionnel comme un « *extrait de l'univers des sujets suivant une procédure d'extraction guidée par des motifs de commodité et par précaution d'éviter l'inclusion de certains facteurs des sélections susceptibles de faire différer la valeur du caractère observé dans l'échantillon par rapport à sa valeur dans la population de référence* » (p. 33). Cette procédure d'échantillonnage entre en cohérence avec notre volonté de ne privilégier aucune caractéristique spécifique pour sélectionner les sujets de nos études 1, 3 et 4. Précisons toutefois que notre décision d'étendre notre recherche aux enseignants diplômés des sections préscolaire, primaire et AESI des Hautes Ecoles participantes nous a poussé à assurer une forme d'équilibre de représentation des sujets à ce niveau. Pour cette raison, notre échantillonnage occasionnel tend à se rapprocher d'un échantillonnage par quotas selon les indications de Van der Maren (1995). En ce qui concerne les enseignants débutants de notre deuxième étude, ceux-ci ont été recrutés à partir de leur profil de professeur entrant établi dans le cadre de l'étude 1 ainsi qu'en fonction du niveau d'enseignement associé à leur diplôme. Cet échantillonnage peut donc être qualifié de *théorique* ou *raisonné*. Les sujets qui constituent ce type d'échantillon sont en effet non seulement choisis parce que les *« caractéristiques qu'ils possèdent permettent d'espérer obtenir efficacement une information pertinente. »* (Van der Maren, 1995, p.383), mais aussi dans la perspective d'assurer la diversité de cette information, comme le recommandent Glaser & Strauss (1967) : « *In trying to reach saturation he (l'échantillonnage théorique) maximizes differences in his groups in order to maximize the varieties of data bearing on the category, and thereby develops as many diverse properties of the category as possible* » (p.62).

La taille des échantillons mobilisés pour mettre à l'épreuve nos questions de recherche dépend des besoins des analyses envisagées. Pour ce qui est de nos analyses quantitatives, qui nécessitaient un minimum de représentativité de notre échantillon, l'effectif total varie entre 235 et 462 sujets. En ce qui concerne l'étude 2 dont la méthodologie est principalement qualitative, 15 sujets ont été recrutés.

Le tableau 5 offre une vision globale des populations de référence, des échantillons mais aussi des outils de prise de données relatifs à chacune des quatre études de notre recherche doctorale.

Populations	Echantillons (N)	Instruments	Etudes
Professeurs entrants	462	Questionnaire	1
Enseignants débutants	15	Guide d'entretien	2
Professeurs entrants	462	Questionnaire	3
Enseignants débutants	235	Listings	4

Tableau 5. Vue d'ensemble des échantillons et instruments de la recherche

1.5.1 Description des échantillons[26]

Comme nous l'avons vu, notre recherche s'intéresse à deux populations : celle des professeurs entrants et celle des enseignants débutants. Les échantillons tirés de ces populations sont composés de sujets issus des mêmes institutions de formation initiale, et diplômés au cours de deux années académiques consécutives (2010-2011 et 2011-2012). Pour autant, tous n'ont pas participé à l'ensemble des études réalisées dans le cadre de notre thèse de doctorat. Ainsi, si certains se retrouvent impliqués dans nos quatre études, d'autres n'ont par exemple pas été retenus pour notre étude 2 (N=15 ; cohortes de 2011 et 2012) ou notre étude 4 (N=235 ; cohorte de 2011 uniquement).

1.5.1.1 Echantillon mère (études 1 et 3)

Notre échantillon mère se compose de 462 professeurs entrants diplômés de trois Hautes Ecoles pédagogiques situées en province de Hainaut (Belgique). Ces individus ont reçu leur accréditation à l'enseignement, soit en juin/septembre 2011, soit en juin/septembre 2012.

[26] Dans le but d'éviter toute redondance dans le texte, nous avons jugé utile de décrire notre échantillon mère dans ce point de notre partie méthodologie générale. Les échantillons des études 2 et 4 sont quant à eux présentés dans la section « méthodologie » de ces études.

La cohorte de 2011 comptait 307 diplômés belges[27]. Parmi eux, 235 ont participé à l'enquête par questionnaires à la base des analyses de nos études 1 et 3 (soit 77%). La cohorte de 2012 était quant à elle constituée de 340 diplômés belges, dont 227 ont répondu à notre enquête initiale (67%). La moyenne de ces taux de participation s'élevant à 72%, on peut raisonnablement penser qu'en dépit du caractère occasionnel de notre échantillonnage, les résultats des études 1, 3 et 4 (cette dernière se centrant sur la cohorte de 2011) sont représentatifs pour l'ensemble des individus diplômés par les Hautes Ecoles participantes entre juin 2011 et septembre 2012. A titre indicatif, 2 619 titres pédagogiques de bachelier ont été délivrés en Fédération Wallonie-Bruxelles à la fin de l'année académique 2010-2011 (Indicateurs de l'enseignement, 2013).

La répartition des sujets dans les trois réseaux d'enseignement organisé (Communauté française) et subventionnés (Officiel subventionné et Libre subventionné) par la Fédération Wallonie Bruxelles est illustrée en figure 7. On constate à sa lecture que les répondants se répartissent relativement équitablement entre ces trois réseaux. Dans le réseau de la Communauté française, 177 diplômés (38.30%) de deux implantations pédagogiques de la Haute Ecole participante ont répondu à notre enquête. Dans le réseau Officiel subventionné, 160 (34.60%) diplômés d'une implantation ont complété nos questionnaires. Le réseau Libre subventionné est quant à lui représenté par 125 diplômés (27.06%) d'une seule implantation pédagogique. S'il fallait comparer cette répartition avec la répartition des « équivalents temps-plein » en Fédération Wallonie-Bruxelles, tous niveaux et types d'enseignements confondus, nous pourrions dire que le réseau Officiel subventionné tient un place semblable à la réalité de notre système éducatif et que le réseau de la Communauté française est sur-représenté (d'environ 20%) dans notre échantillon, au détriment du réseau Libre subventionné (ibid.).

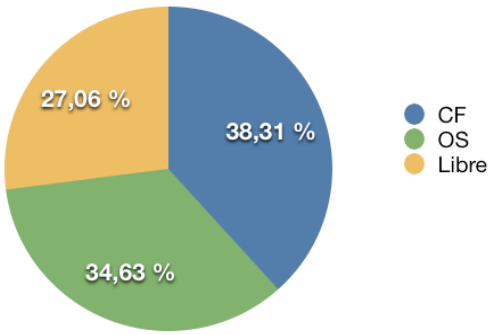

Figure 7. Réseau de provenance (FI) des sujets

[27] Les diplômés étrangers (Français) ont été exclus de nos analyses car leur possible retour dans leur pays après diplomation aurait indéniablement biaisé nos observations.

Sans grande surprise, notre échantillon mère est majoritairement constitué de femmes. En effet, il compte 415 professeures entrantes (89.80%) contre seulement 47 professeurs entrants (10.20%) (figure 8). Cette situation est cohérente avec le paysage de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, au sein duquel on retrouve 97.00% de femmes dans le préscolaire, 81.00% dans le primaire et 65.50% dans le secondaire (Indicateurs de l'enseignement, 2013).

Interrogés quant à leur civilité, les sujets de notre échantillon se déclarent célibataires à 91.60% (n=414). Seuls 4.90% (n=22) sont cohabitants de fait, 2.40% (n=11) cohabitants légaux et enfin 1.10% (n=5) mariés. Le statut de célibataire n'excluant pas le fait d'avoir un(e) compagnon(e), nous avons interrogé les répondants en couple (n=130) sur l'activité professionnelle de leur conjoint. Dans 73.84% (n=96) des cas, leur conjoint travaillait, les 26.16% (n=34) restant étant par élimination soit encore aux études, soit en stage d'attente, soit au chômage.

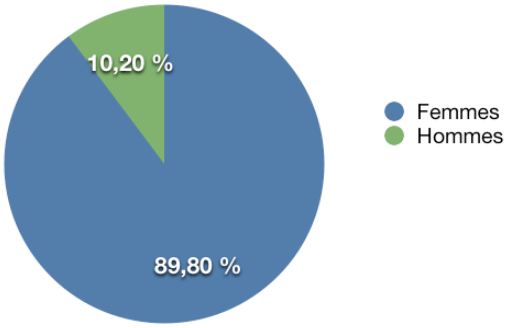

Figure 8. Genre des sujets

L'interprétation que nous venons de donner au statut légal de nos sujets trouve un peu plus de sens à la lecture de la figure 9. On note en effet en la consultant que notre échantillon mère est en grande partie composé d'individus ayant entre 20 et 23 ans (n=417 ; 90%). La moyenne d'âge se situe exactement à 21 ans et 10 mois. Les diplômés de la formation initiale pédagogique interrogés sont donc bel et bien jeunes pour la plupart ; et domiciliés chez leurs parents. Cette jeunesse s'explique par le fait que les études qu'ils ont entreprises s'étalent sur une durée théorique de trois ans. La majorité des répondants semblent donc « à l'heure » par rapport à leur cursus scolaire, si l'on considère le cas d'étudiants de première génération[28] n'ayant jamais redoublé avant d'entrer en Haute Ecole, et sorti de l'enseignement secondaire entre 17 et 18 ans.

[28] *« (…) est considéré comme étudiant de première génération tout étudiant régulièrement inscrit en première année d'études qui n'a jamais été inscrit à une année d'études dans l'enseignement supérieur belge ou étranger ou à des enseignements figurant au programme d'une année d'études de ces établissements. »* (Décret démocratisant l'enseignement supérieur, 2009).

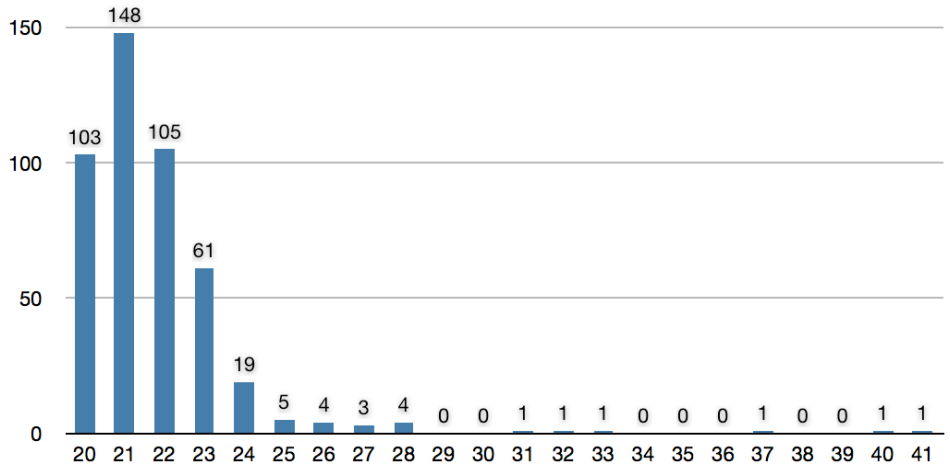

Figure 9. Age des sujets

Lorsqu'on interroge nos professeurs entrants sur leur passé dans l'enseignement supérieur, il est particulièrement interpellant de remarquer que près d'un tiers d'entre eux (30.04%) déclarent que la formation initiale pédagogique n'était pas leur premier choix d'études (figure 10). Sachant que parmi ces 137 sujets, seuls 8 (5.80%) possèdent un autre diplôme de l'enseignement supérieur que celui acquis en Haute Ecole pédagogique, on peut raisonnablement se questionner quant aux motivations à l'origine du choix de carrière de certains de ces diplômés. Signalons que cette situation est plus fréquente dans le cas des diplômés de la section régendat (n=80) que pour les sections instituteur préscolaire (n=43) et instituteur primaire (n=14), ce qui pourrait en partie s'expliquer par un phénomène de relégation dû à un échec à l'université (un individu peut par exemple faire le choix de devenir professeur de français dans le secondaire inférieur suite à un échec à l'Université en philologie romane). Ne tirons cependant pas de conclusions hâtives à ce propos.

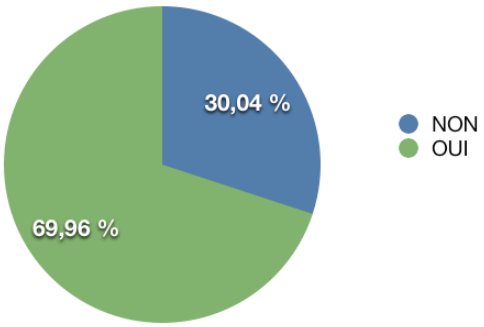

Figure 10. FI pédagogique = 1er choix d'études

Avec 186 sujets (40.26%), la section AESI est la plus représentée au sein de notre échantillon (figure 11). La section instituteur primaire (PP) suit avec 164 su-

jets (35.50%), la section instituteur préscolaire (PS) comptant quant à elle 112 sujets (24.24%). Rappelons que cette répartition ne reflète pas parfaitement le panorama global des diplômés des institutions de formation initiale interrogées, puisque notre échantillonnage exclut, notamment, les diplômés étrangers.

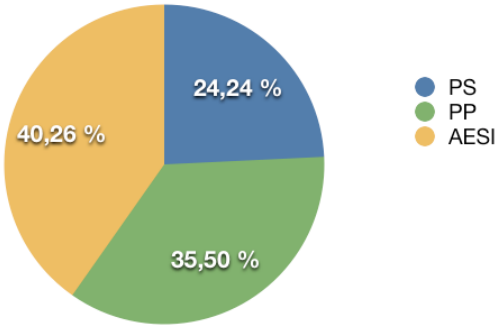

Figure 11. Section de FI des sujets

Si l'on observe la répartition des sujets diplômés de chaque section de formation initiale selon leur cohorte (figures 12 et 13), on note que nos deux prises de données successives ont reçu un accueil sensiblement similaire de leur part. En juin 2011, 54 instituteurs préscolaires (22.98%), 82 instituteurs primaires (34.89%) et 99 AESI (42.13%) ont répondu à notre enquête. Pour l'année scolaire suivante, les effectifs par section sont de 58 pour le préscolaire (25.55%), 82 (36.12%) pour le primaire et 87 (38.33%) pour la section régendat. Notons que dans les deux cas, les mêmes implantations des Hautes Ecoles participantes ont été interrogées.

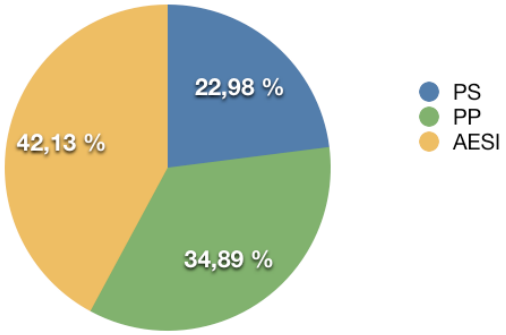

Figure 12. Section de FI des sujets de la cohorte de 2011

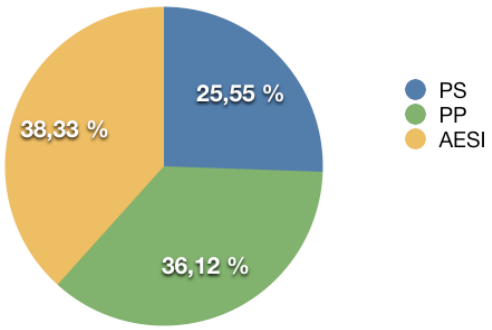

Figure 13. Section de FI des sujets de la cohorte de 2012

Ensuite, nous nous sommes interrogé sur la forme d'enseignement secondaire fréquentée par les sujets avant leur entrée dans l'enseignement supérieur. A cette fin, nous nous sommes focalisé sur l'intitulé du diplômé des répondants à notre enquête ; l'analyse de la trajectoire individuelle de nos 462 sujets aurait en effet été laborieuse et hors propos. Ce que l'on constate à la lecture de la figure 14,

c'est que la plupart des sujets de notre échantillon mère proviennent de l'enseignement secondaire général (n=326 ; 70.87%), mais que tous ne sont pas issus de cette forme d'enseignement. En effet, 40 sujets (8.70%) sont diplômés de l'enseignement secondaire technique de transition, 85 sujets (18.48%) de l'enseignement secondaire technique de qualification, et enfin 6 sujets (1.30%) de l'enseignement secondaire professionnel. Les 3 sujets restants (0.65%) déclarent quant à eux avoir réalisé leurs études à l'étranger ; bien que tous soient de nationalité belge. Cette répartition nous apprend déjà deux choses.

Primo, le public diplômé par la formation initiale pédagogique est diversifié quant à son parcours de formation dans l'enseignement secondaire. En conséquence, ses besoins en matière de formation pourraient donc varier, notamment en termes de maîtrise écrite et orale de la langue française, par exemple. Il n'est pas dans nos objectifs de prouver une quelconque hétérogénéité des sujets de notre échantillon sur ce point, mais nous tenions cependant à préciser cette réalité.

Secundo, le fait qu'environ 20% de notre échantillon ait achevé ses études secondaires dans l'enseignement qualifiant (18.48% dans l'enseignement technique de qualification et 1.30% dans l'enseignement professionnel), témoigne, au regard de la thèse selon laquelle cette filière représente souvent un choix contraint par l'échec en filière de transition (Franquet, Friant & Demeuse, 2010), du manque d'attractivité de la formation initiale pédagogique. La possibilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur en trois ans seulement, et aux prix d'efforts communément perçus comme moins « intellectuels » qu'à l'Université, pourrait effectivement attirer un public plus fragilisé vers la formation initiale pédagogique organisée par les Hautes Ecoles que certains cursus universitaires. On notera ainsi qu'à mesure qu'on « remonte » dans les formes d'enseignement secondaire de provenance des sujets de notre échantillon (de l'enseignement professionnel vers l'enseignement général), de moins en moins d'individus déclarent avoir choisi l'enseignement comme premier choix d'études (figure 15). Plusieurs hypothèses peuvent être émises face à ce résultat. L'une d'elles serait que l'enseignement, et avant cela la formation non universitaire de trois ans y conduisant, serait davantage un premier choix chez des élèves fragilisés socialement ou académiquement, sous l'effet d'un faible sentiment d'auto-efficacité qui aurait restreint leur champ des possibles professionnel (Lent & Hackett, 1987 ; Bandura, 1997). Confrontés à un passé peut-être marqué par l'échec ou à tout le moins par certaines difficultés scolaires, des étudiants peuvent en effet développer un faible sentiment d'auto-efficacité par rapport aux apprentissages plus verbo-conceptuels, et par conséquent une peur de l'Université. Une hypothèse alternative (ou com-

plémentaire) à celle-ci serait que ces étudiants renonçant à l'enseignement supérieur universitaire choisiraient plus que les autres l'enseignement pour des raisons « positives » (motifs de choix de carrière intrinsèques et altruistes) ou justifiées par une finalité – consciente ou inconsciente – d'ascension sociale. A l'inverse, on pourrait croire que les 117 diplômés (36%) ayant réalisé leurs études secondaires dans l'enseignement secondaire général seraient plus nombreux à avoir embrassé la carrière après un ou plusieurs échecs dans l'enseignement supérieur de type long (universitaire ou non), reléguant l'enseignement à un choix par dépit au regard de cet idéal professionnel déçu ; voire à une solution de facilité afin d'obtenir, à moindre coût, un titre de niveau bac+3 ouvrant un champ des possibles professionnel relativement large après diplomation (Rots et al., 2010).

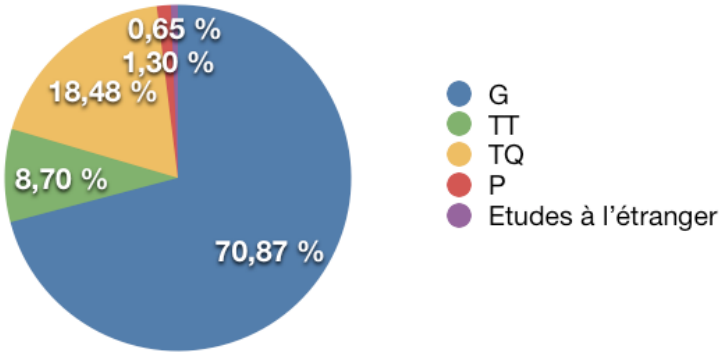

Figure 14. Forme d'enseignement secondaire de provenance des sujets (diplôme obtenu)

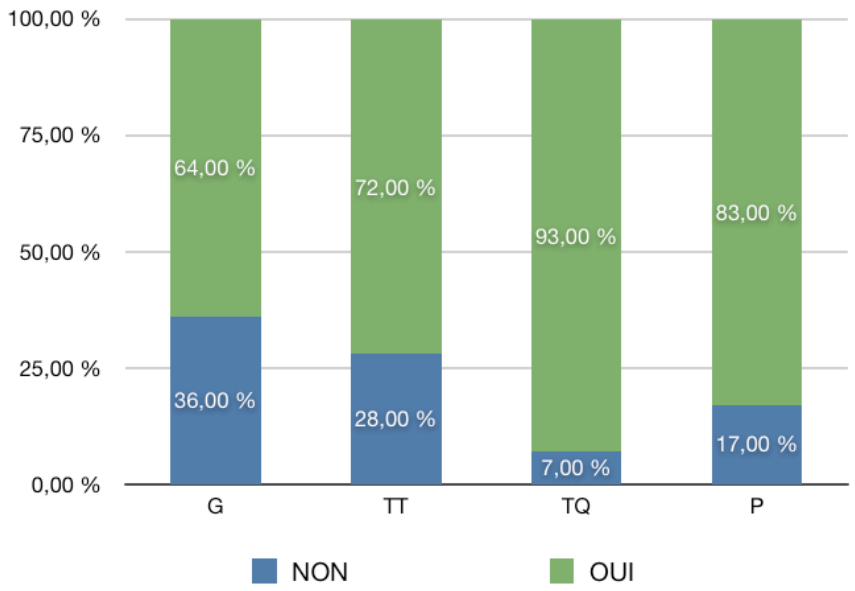

Figure 15. FI pédagogique = 1er choix d'études VS forme d'enseignement secondaire

Une autre information que nous avons souhaité récolter auprès des sujets de notre échantillon mère renvoie au fait qu'ils déclarent ou non avoir redoublé durant leur formation initiale pédagogique en Haute Ecole. Certes, nous aurions pu mettre cet aveu à l'épreuve des faits en comparant les dires de nos sujets avec leurs résultats de sessions d'examens, année après année. Toutefois, la valeur de cette variable au regard de nos objectifs de recherche ne justifiait pas à nos yeux la dépense d'énergie nécessaire à l'accomplissement de cette vérification. Nous avons donc accordé notre confiance à nos sujets, en acceptant l'écart qui pourrait éventuellement exister, pour une proportion certainement faible d'entre eux, entre leur déclaration et la réalité. En nous basant sur ce procédé, nous avons mis au jour que 102 diplômés, soit près d'un quart de notre échantillon (22.22%), ont redoublé au moins une fois durant leur formation initiale pédagogique. A l'inverse, les 357 autres sujets (77.78%) n'ont jamais recommencé d'années de formation en Haute Ecole (figure 16). Ce taux de redoublement pose tout de même question. Nous ne disposons pas d'informations permettant de comparer ce taux de redoublement global des catégories pédagogiques des Hautes Ecoles que nous avons interrogées avec un taux « national ». Nous connaissons en revanche le taux de redoublement en première bachelier dans l'enseignement supérieur de type court, taux qui se montait à 17.30% entre les années académiques 2009-2010 et 2010-2011 (Observatoire de l'enseignement supérieur, 2012). On pourrait donc conclure, avec prudence, que le taux de redoublement que nous avons mis à jour est assez cohérent avec la réalité. Quelles sont les origines précises des difficultés des étudiants des sections pédagogiques ? Sont-ce plutôt les cours théoriques, les stages professionnalisants ou encore la démarche réflexive à adopter dans le cadre de la réalisation de leur Travail de Fin d'Etudes qui sont la cause de ces « retards » ? En suivant ce questionnement, quelles implications ces difficultés pourraient-elles avoir sur la qualité des apprentissages de leurs futurs élèves, puisque tous ont finalement été diplômés ? Ce que nous pouvons constater à notre niveau, c'est qu'une forme de déterminisme pourrait bien être à l'œuvre en matière de redoublement dans l'enseignement supérieur pédagogique non universitaire, dans la mesure où les professeurs entrants de notre échantillon ayant suivi leur formation secondaire dans l'enseignement général sont moins nombreux à déclarer un échec en cours de parcours que leurs collègues provenant de l'enseignement secondaire technique et professionnel (figure 17). Ainsi, les diplômés issus du secondaire général ne sont « que » 20% (n=63) à avoir redoublé durant leur formation initiale pédagogique, alors que les taux varient respectivement entre 36% (n=15), 25% (n=21) et 33% (n=2) pour les diplômés provenant de l'enseignement secondaire

technique de transition, technique de qualification et professionnel. Si ces différences ne sont ni extrêmes ni surprenantes, nous nous devions de les souligner.

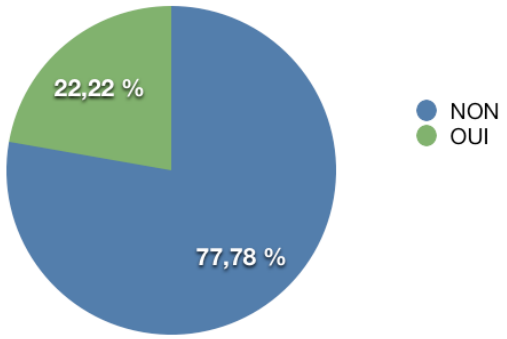

Figure 16. Redoublement en FI pédagogique des sujets

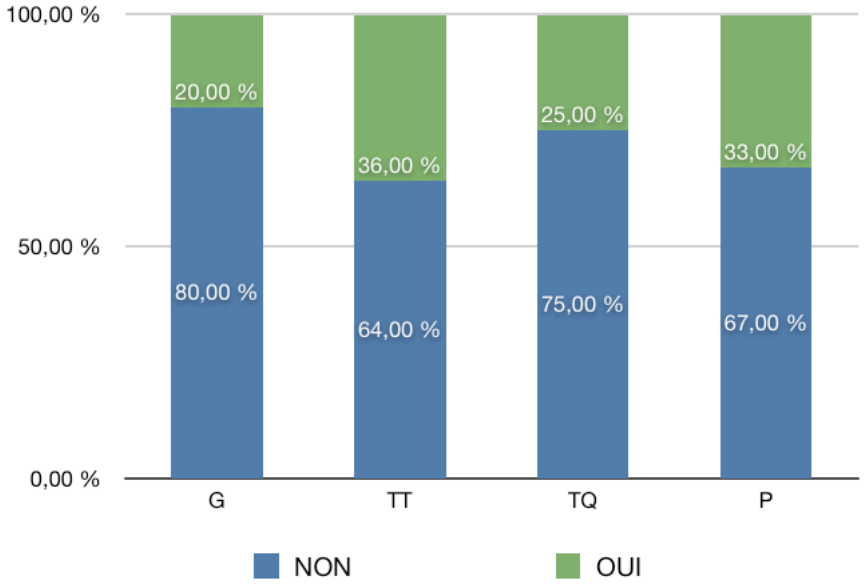

Figure 17. Redoublement en FI des sujets par filière d'enseignement secondaire de provenance

Concluons la description de notre échantillon mère en nous penchant sur le grade obtenu par les sujets diplômés au terme de leur formation initiale (figure 18). Ces grades sont présentés selon un ordre croissant partant du niveau le moins élevé (Satisfaction) au niveau le plus élevé de réussite (La Plus Grande Distinction). Comme l'illustre la figure, la majorité des individus interrogés ont été diplômés avec les mentions « Satisfaction » (n=179 ; 39%) ou « Distinction » (n=208 ; 45%), qui correspondent respectivement à des intervalles de notes de 60 à 70% et de 71% à 80%. Environ 15% (n=72) des sujets restants ont été gratifiés d'une « Grande Distinction », l'élite académique des Hautes Ecoles comptant quant à elle trois sujets, soit moins de 1% de l'effectif total de notre enquête.

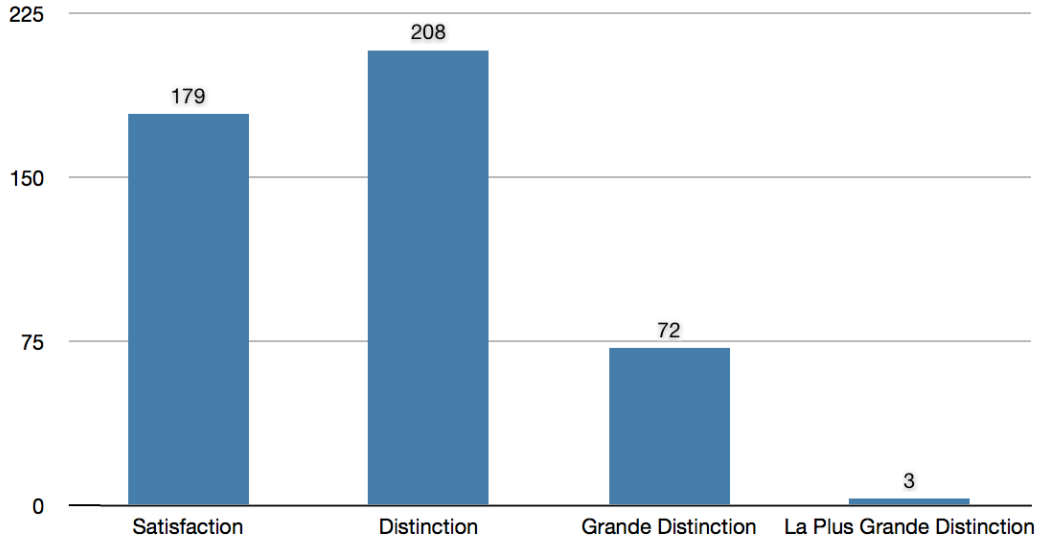

Figure 18. Grade académique des sujets

1.6 Instrumentation

Notre recherche doctorale combinant méthodologies quantitative et qualitative, il est naturel que son instrumentation fasse place à plusieurs instruments de recueils de données. Sur le plan quantitatif, notre choix s'est arrêté sur le recours à un questionnaire d'enquête auto-administré, questionnaire qui nous a permis de récolter des données *provoquées* (Van der Maren, 1995). Sur le plan qualitatif, le projet de réaliser des entretiens semi-dirigés nous a conduit à la rédaction d'un guide d'entretien dédié à la cueillette de données *suscitées* ou *d'interaction* (ibid.). Le développement et la validation de ces deux instruments sont exposés ci-après. Pour les consulter, nous vous invitons à vous reporter aux annexes numériques de cette thèse.

1.6.1 Questionnaire d'enquête (études 1 et 3)

Le questionnaire que nous avons diffusé auprès de notre échantillon a fait l'objet d'une conception collaborative par une équipe pluridisciplinaire constituée de chercheurs universitaires et de formateurs issus de Hautes Ecoles. Ce questionnaire a ensuite été soumis à la critique d'individus présentant un profil similaire au public cible, individuellement. Leurs remarques et conseils ont été pris en considération afin d'accroître la *validité de signifiance* (Pourtois et al., 2001) de l'instrument. Au terme de cette étape primordiale, un certain nombre d'items ont été reformulés (en vue d'une meilleure compréhension par les répondants), sup-

primés (pour cause de doublon, de manque de pertinence par rapport à l'objet de recherche et dans le but de prévenir un effet de lassitude), ou encore splittés (en raison de leur relation avec deux objets d'appréciation distincts). Une fois la nouvelle mouture du questionnaire mise au point, l'instrument a été soumis à un test de fiabilité par consistance interne, au moyen d'*alpha de Cronbach*. Les résultats de ce test, pour chacun des axes (ou sous échelles) du questionnaire, sont présentés plus loin. Au final, ce questionnaire compte trois pages, chacune liée à un volet différent.

Le premier volet intitulé « Informations générales » se concentre sur le profil sociodémographique et les données d'identification des répondants : nom, prénom, genre, âge, pays de résidence, coordonnées, état civil, activité professionnelle du conjoint (travaille ou non), filière suivie lors des études secondaires (général, technique de transition, technique de qualification, professionnel ; ou études à l'étranger), Haute Ecole fréquentée (nom et province), formation suivie (instituteur préscolaire, instituteur primaire ou agrégé de l'enseignement secondaire inférieur), spécialisation choisie si la personne se destine à l'enseignement secondaire, nombre de redoublements en formation initiale, déclaration quant au fait que les études en cours sont ou non un premier choix d'études et, pour finir, information quant à la possession d'un autre diplôme de l'enseignement supérieur par la personne.

Le deuxième volet se décline sous la forme de seize échelles métriques en dix points (de 0 à 10). Il est traversé par trois axes conceptuels. Les items fermés qui s'articulent autour de ces trois axes sont repris ci-après (tableau 6). Dans le questionnaire, ceux-ci étaient présentés par ordre alphabétique afin de varier leur distribution. La forme donnée à ces items a été étudiée afin que chaque niveau de l'échelle soit exactement de même dimension et que son centre (le score 5) soit situé en milieu de page ; ces précautions renforceant leur caractère métrique. Nous reprenons un exemple de ces items ci-dessous (figure 19).

Lorsque je m'imagine dans 10 ans, je me vois bien en tant qu'enseignant.

Pas du tout d'accord	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tout à fait d'accord

Figure 19. Exemple d'item du questionnaire d'enquête

Axe et items	α de C.	Nbrei tems
Intention de persister dans la profession		
1. J'ai l'intention de chercher un poste dans l'enseignement après avoir terminé mes études.	.84	5
2. J'ai l'intention de rester longtemps dans l'enseignement.		
3. Lorsque je m'imagine dans 10 ans, je me vois bien en tant qu'enseignant.		
4. Même si je trouve un poste une fois diplômé, j'envisage de rapidement quitter l'enseignement. ***(Item inversé)***		
5. Je continuerais probablement à travailler comme enseignant même si je n'avais plus besoin d'argent.		
Teaching Commitment		
1. Pour moi, le temps passe vite quand je suis sur mon lieu de stage.	.74	5
2. La profession d'enseignant correspond à mes attentes.		
3. Je suis très engagé dans mes études.		
4. Je me sens à l'aise dans l'exercice de la profession enseignante.		
5. Je préférerais rester à la maison plutôt que d'aller en stage. ***(Item inversé)***		
Satisfaction quant à la formation initiale		
1. Je suis satisfait de la formation qui m'a été dispensée à la Haute Ecole.	.78	2
2. Je suis satisfait du soutien dont j'ai bénéficié au cours de ma formation en Haute Ecole.		

Tableau 6. Axes et items du volet 2 du questionnaire pour prof. entrants

Certains items de ce deuxième volet ne se rapportent à aucun des trois axes.

Pendant mes stages, je me sens submergé par le travail.
*Si j'avais un poste d'enseignant, je resterais à l'école plus tard même si je n'étais pas payé pour le faire.**
*Lors de mes stages, je me rends généralement tôt à l'école pour tout préparer à temps.**
Une fois mon diplôme obtenu, j'envisage de réaliser un master en Sciences de l'Education à l'Université.

Tableau 7. Items « libres » du volet 2 du questionnaire pour prof. entrants

Quelques remarques concernant ce volet de notre questionnaire s'imposent. Tout d'abord, comme vous pouvez le constater, deux items inversés ont été intégrés à nos axes « Intention de persister » et « Teaching Commitment ». Ce choix a été posé afin de disposer d'un élément de vérification de l'attention portée aux questions par les répondants lors de la passation du questionnaire. Bien entendu, lors du calcul des scores moyens afférents à chacun de ces axes, ces items ont été renversés. Ensuite, nous sommes conscient que les items du tableau 7 marqués d'un astérisque auraient raisonnablement pu être intégrés à la sous-échelle « Teaching Commitment » de notre instrument. Toutefois, l'analyse des réponses

apportées aux items par les sujets interrogés nous en a dissuadé. En effet, tous deux mettent en jeu la notion de temps de présence sur le lieu de travail (rester plus tard, venir plus tôt), qui ne peut être traitée de façon similaire pour des enseignants du fondamental et des enseignants du secondaire inférieur ; ces derniers n'étant que plus rarement affectés à un seul établissement scolaire dans leurs débuts (fragmentation horaire et de la tâche) et ne disposant généralement pas d'un local propre qui leur permette d'anticiper sur l'organisation spatiale de leurs cours, par exemple. En ce qui concerne l'item *« Pendant mes stages, je me sens submergé par le travail »*, nous avons décidé de ne l'inclure à aucune sous-échelle pour des raisons conceptuelles évidentes. Bien qu'éventuellement intéressant pour comprendre l'intention de persister des sujets, celui-ci ne peut servir à la mesurer, pas plus que leur « Teaching Commitment » ou leur niveau de satisfaction quant à leur formation initiale d'ailleurs. Enfin, l'item lié à la poursuite d'études universitaires en Sciences de l'éducation ayant été ajouté au questionnaire lors de sa passation par la 2e cohorte de répondants (2012), nous ne pouvions en faire usage au même titre que les autres. De surcroît, en dépit du fait qu'il puisse être lié à l'intention de persister des diplômés, cette liaison ne nous paraît pas suffisamment directe et claire pour qu'il puisse faire partie de la sous-échelle s'y rapportant. Quoi qu'il en soit, si ces quatre items ont été exclus de nos analyses quantitatives, nous avons pris en compte les variables auxquelles ils se rapportent dans nos analyses qualitatives, tout comme dans notre réflexion globale sur la persévérance précoce en enseignement.

Le troisième volet de notre questionnaire est dédié à l'évaluation du Sentiment d'Efficacité Personnelle des répondants (SEP). Dans ce volet, le sentiment d'auto-efficacité des répondants est mesuré en rapport à des tâches spécifiques, scolaires, sans être exclusivement académiques. Ce « questionnaire dans le questionnaire » comprenant 24 items est une adaptation personnelle du *Teacher Sense of Efficacy Scale* développé par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Sa traduction a été effectuée en coopération avec un *native speaker* américain, avant d'être améliorée grâce aux remarques de nos collaborateurs et des sujets tests ayant validé notre questionnaire. Précisons que si les items de ce volet n'ont pas été mélangés à ceux du deuxième volet, c'est tout simplement en raison de leur forme. Cet instrument de mesure du SEP ayant bénéficié d'une validation psychométrique, nous avons jugé opportun de préserver sa physionomie générale, tant au niveau du nombre, que de l'ordre des items ou de leur type (échelles ordinales de 1 à 9, contre des échelles métriques de 0 à 10 pour le deuxième volet de notre questionnaire). Qu'il s'agisse de la version originale ou adaptée du TSES, le

mode de calcul du SEP reste inchangé. Un score global est computé sur la base des moyennes obtenues à trois sous-échelles déterminées à partir d'une analyse factorielle par les auteurs : le SEP dans l'engagement des élèves (8 items), le SEP dans les stratégies d'enseignement (8 items), et enfin le SEP dans la gestion de classe (8 items). Le tableau 8 présente les caractéristiques de chaque dimension et de la forme globale du questionnaire dans ses deux versions. A sa lecture, on constate que la version adaptée du TSES satisfait aux exigences de fiabilité pour chacune des dimensions constitutives de l'instrument (α *Cronbach* > .70) et pour la forme globale de celui-ci. Sans entrer dans les détails de cette évaluation réalisée sur base de notre échantillon mère (N=459 valide), les indices de tendance centrale et de dispersion des deux versions ne diffèrent pas sensiblement. Nous en tirons la conclusion que la version francophone du questionnaire peut être utilisée sans que nous ayons à craindre que les personnes à qui il sera administré y répondent de manière diamétralement opposée à leurs homologues américains.

	TSES (original)			**SEP (adapté)**		
	Moy	E-T	α Cronbach	Moy	E-T	α Cronbach
Forme globale	*7.10*	*.94*	*.94*	*7.27*	*.82*	*.92*
Engagement	7.30	1.10	.87	7.27	.88	.80
Enseignement	7.30	1.10	.91	7.38	.80	.82
Gestion de classe	6.70	1.10	.90	7.14	1.03	.86

Tableau 8. Score de fiabilité par consistance interne des versions originale et adaptée du TSES

1.6.2 Guide d'entretien (étude 2)

Dans le but de compléter et d'affiner les résultats obtenus par le biais de nos enquêtes par questionnaires, une série d'entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de plusieurs sujets ayant participé à cette première prise de données. A cette fin, un guide d'entretien a été conçu. Une première version de ce guide a été testée courant 2012 auprès de huit enseignants débutants. L'analyse des résultats de ces interviews nous a permis d'identifier les forces et faiblesses de l'outil, et celui-ci a été remanié en conséquence avant la tenue des quinze entretiens relatifs à notre recherche doctorale. Pour information, ces entretiens ont été effectués en présentiel par deux étudiantes en Sciences de l'Education à l'Université de Mons au cours de leur deuxième année de Master[29]. Préparées à ce type de tâche par leur participation à la validation de la première version du guide d'entretien, et

[29] Mmes Amélie Branders et Véronique Huaux.

sensibilisées à la problématique par leur profil d'ex-enseignantes débutantes, ces stagiaires ont mené à bien cette entreprise avec tout le professionnalisme requis. Elles ont ensuite procédé à la retranscription des verbatim au moyen des enregistrements audio des entretiens. L'analyse des entretiens au moyen de la technique d'analyse thématique a été réalisée en tandem avec l'une d'elle. Nous avons ainsi pu assurer une *triangulation des chercheurs* (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006) tout au long du processus de thématisation (cf. supra).

Le guide d'entretien final utilisé entre mars et avril 2013 est constitué de huit rubriques articulées autour de plusieurs thèmes définis *a priori,* en référence aux dimensions du schéma directeur de notre questionnaire d'enquête (étude 1). Par la suite, ces rubriques ont servi de base à la conception de notre plan de codage des données (cf. infra). Le guide final compte 39 questions ouvertes pour un total de quatre pages. Nous vous présentons ci-après la répartition de ces questions par rubrique (tableau 9). Nous verrons plus loin que ces rubriques ont été réorganisées lors de la création du plan de codage des données ; qui se trouve en annexes.

Rubriques	**Nbre items**
Situation professionnelle	7
Formation initiale	4
Entrée en fonction	4
Sentiment d'efficacité personnelle	5
Attentes professionnelles	4
Sentiment d'aise dans la profession	2
Investissement dans/de la profession et bien-être professionnel	8
Intention de persister dans la profession	5

Tableau 9. Structure du guide d'entretien semi-dirigé final

1.6.3 Listings estudiantins et des enseignants débutants (étude 4)

Pour pouvoir mener à bien la dernière étude de notre recherche doctorale, nous avions besoin d'obtenir des informations complémentaires à celles recueillies jusqu'alors sur les sujets de nos échantillons. Nous nous sommes à cette fin tout d'abord tourné vers les institutions de formation initiale partenaires de nos prises de données afin qu'elles nous fournissent les listings de leurs diplômés de sections préscolaire, primaire et AESI pour les années académiques 2010-2011 et 2011-2012. Il nous fallait ensuite trouver un moyen d'identifier qui parmi ces diplômés était ou non en poste dans l'enseignement. Pour ce faire, nous avons fait

appel aux « fichiers paie » constitués par le Ministère afin d'assurer le traitement des enseignants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles. La récupération de ce fichier, réduit aux enseignants comptabilisant moins de 60 mois d'ancienneté pécuniaire, nous a été octroyée par extension d'une autorisation délivrée par la Ministre Simonet dans le cadre de la recherche-action subventionnée « Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire » (2009-2010). Ladite autorisation prévoyait la communication des « fichiers paie » à deux temps fixés par l'administration, à savoir les 31 décembre et 30 avril de chaque année civile comprise dans l'intervalle de la réalisation de notre thèse de doctorat (2010-2014). Il va de soi que notre méthodologie s'est adaptée à cette contrainte.

1.6.4 Note déontologique

Quelle que soit la modalité de recueil des données utilisées dans le cadre de notre thèse, nous avons veillé à la préservation de la vie privée de nos sujets. Ainsi, si nos questionnaires d'enquête étaient nominatifs, une procédure d'anonymisation a permis de garantir la confidentialité des résultats des participants, tout en nous offrant la possibilité de recontacter certains d'entre eux en vue d'entretiens. Toujours basés sur le principe de volontariat, ces entretiens enregistrés sous forme de fichiers audio n'ont fait l'objet d'aucune communication directe. Dans leur retranscription, toute information permettant d'identifier la personne interviewée (nom, prénom, établissement scolaire d'exercice, etc.) a été effacée. Par ailleurs, un prénom fictif a été attribué à chaque enseignant. Quant aux listings obtenus auprès des Hautes Ecoles et de l'administration, leur contenu n'a jamais été divulgué ou mis à profit dans d'autres circonstances que celles établies par le contrat moral nous liant avec ces institutions.

1.7 Méthodes et techniques d'analyse des données

Comme nous l'avons souligné plus haut, notre recherche doctorale recourt à une *stratégie multimodale de constitution des données* (Van der Maren, 1995). Ce point explicite les différentes méthodes et techniques mobilisées dans le cadre de celle-ci, en se focalisant sur leur reproductibilité. Notre synthèse se prête également à un bref rappel théorique concernant leurs fondements et leurs limites.

Nous commencerons par aborder les méthodes et techniques se rapportant au volet quantitatif de nos analyses avant de détailler nos choix en matière de méthodologie qualitative.

1.7.1 La classification hiérarchique (étude 1)

La classification hiérarchique, autrement appelée analyse en clusters, est une technique statistique exploratoire visant à faciliter l'analyse d'un nombre important de données en les regroupant sous forme de catégories faisant sens par rapport à l'objectif que se fixe le chercheur. Si l'analyse discriminante met en jeu, tout comme l'analyse en clusters, le principe de classification, les deux techniques se différencient en ceci que la première requiert une connaissance préalable quant à l'appartenance des éléments observés aux clusters constitués, alors que la classification hiérarchique ne souffre pas de l'absence de cette information puisque les clusters (ou catégories) sont définis par le biais de l'analyse des données. Lorsqu'on a recours à l'analyse en clusters, aucune distinction n'est faite entre des variables dites dépendantes ou indépendantes. A la manière d'une analyse factorielle, la classification hiérarchique examine les relations que tissent l'ensemble des variables considérées entre elles pour proposer des regroupements d'observations en adéquation avec les données. Burns & Burns (2008) exposent avec clarté l'analogie que l'on peut faire entre les deux techniques : *« Whereas factor analysis reduces the number of variables by grouping them into a smaller set of factors, cluster analysis reduces the number of observations or cases by grouping them into a smaller set of clusters. »* (p. 554).

Conduire une classification hiérarchique suppose le passage par deux étapes successives d'analyse. Ne connaissant pas de prime abord le nombre de clusters à constituer, le chercheur réalise une première analyse hiérarchique en clusters dont l'objectif est précisément de lui fournir des informations quant à cette question. Pour ce faire, il choisit une méthode d'analyse parmi les multiples possibilités qui s'offrent à lui. La méthode de Ward (1963), qui s'appuie sur le carré de la distance Euclidienne représente généralement la meilleure option, puisqu'elle est considérée comme très efficace dans la plupart des cas. Comme le soulignent Burns & Burns (ibid.), la manière la plus juste et la plus communément acceptée de calculer des distances entre des objets dans un espace multidimensionnel est de computer des distances Euclidiennes. Cependant, dans le cadre de l'analyse en clusters, plutôt que de calculer la distance Euclidienne « simple » on lui préfère souvent son carré et cela dans l'optique d'attribuer progressivement un poids plus important aux objets les plus éloignés les uns des autres. La méthode de Ward évoquée plus haut suit ce principe de calcul tout en se différenciant d'autres méthodes par le fait qu'elle use d'une approche par analyses de variances pour évaluer les distances entre les clusters. L'appartenance à une catégorie est décidée en calculant la somme totale du carré des déviations par rapport à la moyenne de

cette catégorie. La sélection du nombre adéquat de clusters est loin d'être aisée et fait intervenir une certaine subjectivité. S'arrêter à la lecture stricte de la solution statistique envisagée par le logiciel d'analyse de données, illustrée par un dendogramme (figure 20), n'est en effet pas satisfaisant. Il faut en effet jouer sur la granularité de la classification hypothétique – concrètement, sur le nombre de clusters – pour aboutir à la réponse qui constitue, au regard des données, mais aussi du schéma directeur du chercheur, l'issue la plus pertinente. On notera que les clusters doivent tout au moins contenir quatre éléments, sans quoi la classification produite perd de son sens.

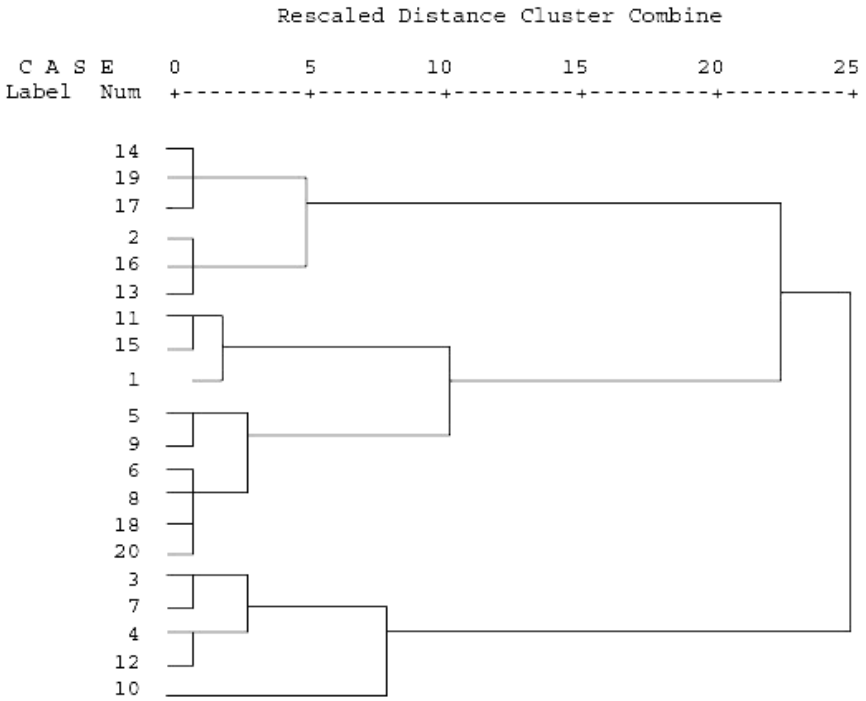

Figure 20. Dendogramme, exemple de Burns & Burns (2008, p. 562)

Une fois la première étape poursuivant l'identification du nombre de clusters à constituer achevée, on fait alors tourner une nouvelle analyse hiérarchique en clusters sur base de ce nombre fixe de catégories à faire émerger, ce qui permet d'obtenir une classification des éléments observés dans lesdites catégories et enfin, si on le désire, d'inférer sur l'indépendance entre les clusters en présence au moyen d'autres modèles statistiques. On ne négligera pas non plus l'usage des graphiques pour présenter le résultat d'une classification hiérarchique. Ceux-ci peuvent effectivement s'avérer particulièrement intéressants pour décrire les clusters dans leur constitution interne ou pour les distinguer entre eux (exemple p. 128).

1.7.2 L'analyse de régression multiple (étude 3)

L'analyse de régression multiple, qui représente une extension de la technique d'analyse de régression linéaire simple, consiste à expliquer une variable dépendante – ou critère – en mobilisant différentes variables indépendantes, autrement nommées « prédicteurs » ou encore « variables explicatives ». En d'autres termes, il s'agit pour le chercheur de rendre compte de la variance de la variable critère (*Yi*) imputable aux prédicteurs (*Xi*), par le truchement du *coefficient de détermination* (R^2). Le *coefficient de détermination* R^2 , dont les valeurs se situent entre 0 et 1, effectue la comparaison entre les valeurs estimées de la variable critère et ses valeurs observées en mobilisant la somme des écarts à la moyenne. Plus la somme des résidus au carré s'accroît, moins le R^2 est élevé, trahissant l'œuvre des termes d'erreur dans le modèle de régression. En pratique, on préfère au R^2 l'usage du $R^2_{\text{ajusté}}$, qui prend en compte la perte d'informations liées aux degrés de liberté du modèle (Stafford & Bodson, 2006).

Dans le cas de la régression multiple, la variable critère se doit d'être de nature métrique, qu'il s'agisse d'une variable d'intervalle ou d'une échelle de niveau. On postule également dans la plupart des cas que la distribution des scores de cette variable suit une courbe (approximativement) normale au sein de la population observée. En principe, les variables prédictrices utilisées doivent elles aussi être métriques, bien que le recours à des variables dichotomiques – ou « dummy variables » – soit toléré. Les prédicteurs d'un modèle de régression multiple peuvent quant à eux être de deux natures : endogène ou exogène. Un prédicteur est dit « endogène » lorsqu'il peut lui-même être expliqué par une équation de régression au sein de laquelle il fait office de variable dépendante. Par opposition, un prédicteur « exogène » prend ses valeurs indépendamment d'un quelconque modèle, comme c'est le cas par exemple pour une variable explicative telle que l'âge des sujets (ibid.).

La technique de régression multiple se basant, comme beaucoup d'autres techniques, sur une analyse de la matrice de corrélations des variables en présence, le principal danger qu'on encourt lorsqu'on y fait appel provient du phénomène statistique de (multi)colinéarité. Un problème de colinéarité est constaté lorsque plusieurs variables prédictrices du modèle de régression envisagé traduisent une même information au-delà d'un seuil acceptable. En d'autres termes, ce phénomène découle d'un excès d'intercorrélation entre plusieurs de ses variables prédictrices. Afin de s'assurer qu'un tel problème n'interfère pas dans la fiabilité du modèle en présence, des analyses peuvent être réalisées pour tester la colinéarité. Ces analyses font intervenir les indices statistiques de « Tolérance » (1/VIF)

et de *Variance Inflection Factor* ou VIF (1/1- R^2). Si la Tolérance apparaît être faible (< 1-R^2 d'après Leech, Barrett & Morgan, 2005 ; ou < à .20 selon Stafford & Bodson, 2006), un problème de colinéarité est probablement à craindre. Dans le cas contraire, l'apport de chaque prédicteur est jugé suffisamment distinct de celui des autres pour que le modèle puisse être retenu. Lorsqu'on suspecte un effet de colinéarité au vu des corrélations importantes qu'entretiennent plusieurs variables prédictrices d'un modèle de régression multiple, une solution peut être trouvée dans la création d'une variable composite à partir des prédicteurs statistiquement problématiques. Une autre solution consiste en l'élimination pure et simple de la ou des variable(s) en question, dans la mesure où l'on ne peut conceptuellement justifier leur agrégation (Leech et al., 2005). Notons qu'une analyse en composantes principales peut tout à fait servir la conception d'un tel score composite. Une autre condition d'application de l'analyse de régression multiple est que la relation entre chacune des variables prédictrices et la variable critère prédite doit être linéaire (l'usage d'un nuage de point est pertinent pour répondre à cette question). A cela vient s'ajouter le postulat de validité concernant les termes d'erreur (cf. infra).

Plusieurs méthodes de régression multiple existent. Comme l'expliquent Leech et al. (2005), chacune possède ses fins propres. On compte parmi ces méthodes la *régression simultanée*, la *régression hiérarchique* et la *régression pas à pas*. Dans la situation où le chercheur ne possède aucune connaissance préalable quant aux variables qui constitueront les meilleurs prédicteurs pour le modèle, et qu'il se trouve face à un nombre de prédicteurs potentiels relativement restreint, il privilégiera la *régression simultanée*. S'il a une idée précise de l'ordre dans lequel les prédicteurs doivent être intégrés au modèle afin d'améliorer l'explication de la variable dépendante, il s'orientera plutôt vers la *régression hiérarchique (ascendante ou descendante)*. Enfin, face à un ensemble de prédicteurs potentiels important, et devant la nécessité de ne pas sacrifier le pouvoir explicatif du modèle à la significativité des résultats, il pourra choisir la méthode de *régression pas à pas* ; bien qu'elle soit considérée par certains comme délicate en raison de la place qu'elle laisse au hasard (ibid.). Quelle que soit la méthode choisie, la régression multiple se fonde sur le même type de calcul, qui fait appel aux moindres carrés.

Le modèle général de régression multiple se rédige, dans le cas d'un modèle à *k* prédicteurs, au moyen de l'expression matricielle suivante :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \ldots + \beta_{k3} X_{ki} + \varepsilon_i$$

où,
Y_i renvoie à la variable critère prédite.
β_0 symbolise la *constante* ou *intercept*.
β_i traduit l'effet du prédicteur X_i sur la variable critère Y_i.
ε_i au terme d'erreur.

Les valeurs des paramètres β_0, β_1, β_2, β_3, …β_k sont, et cela dans toute situation : uniques, constantes, et inconnues *a priori*. Par le biais de l'analyse, on parviendra à une estimation de ces coefficients « vrais » (Bressoux, 2010) ; dont l'ordre de grandeur et le signe peuvent néanmoins être attendus lorsque l'état des connaissances s'y rapportant est relativement avancé. On réécrira alors l'équation en remplaçant les lettres grecques par des lettres latines, ce qui donne :

$$Y_i = b_0 + b_1 X_{1i} + b_2 X_{2i} + b_3 X_{3i} + \ldots b_{k3} X_{ki} + e_i$$

Il est essentiel d'ajouter que : *« β_i, associé à une variable indépendante, (…) traduit l'effet spécifique ou partiel de la variable indépendante concernée sur la variable dépendante Y_i, compte tenu des autres variables indépendantes insérées dans le modèle. »* (Stafford & Bodson, 2006, p.162). Ceci rappelle l'impératif d'indépendance des prédicteurs entre eux. Concernant les termes d'erreur ε_i, signalons qu'ils se rapportent à des variations aléatoires ou à des erreurs de mesure ou d'approximation (ibid.) qu'on ne peut prévoir ou contrôler. La variance de ces termes d'erreur est inconnue et constante (postulat d'homoscédasticité), et ceux-ci ne doivent être corrélés ni entre eux, ni avec les prédicteurs. Leur distribution suit la normale et leur moyenne est égale à 0. Devant une violation de ces postulats, la fiabilité du modèle de régression est mise en cause.

1.7.3 L'analyse de contenu (étude 2)

L'analyse de contenu est une méthode d'analyse apparentée à la recherche qualitative (Deslauriers & Kérisit, 1997). Elle s'intéresse à la création de sens à travers le discours des acteurs et à la transférabilité des résultats plutôt qu'à la création de connaissances généralisables à l'échelle d'une population (Mukamurera et al. (2006). La méthodologie qualitative de l'analyse de contenu s'inscrit dans le paradigme épistémologique *compréhensif* (Pourtois et al., 2001) ou *interprétatif* (Lessard-Hébette, Goyette & Boutin, 1996), selon lequel l'objet de recherche : *« (…) est le 'monde humain' en tant que créateur de sens; aussi la recherche qualitative interprétative a-t-elle pour but de comprendre la signification ou l'interprétation donnée par les sujets eux-mêmes, souvent de façon implicite,*

aux évènements qui les touchent et aux 'comportements' qu'ils manifestent (ceux-ci étant définis en termes d' 'actions'). » (ibid., p.116). Diverses techniques d'analyse de contenu peuvent être utilisées afin d'atteindre ce but, qui portent soit sur le contenu *manifeste* du discours, soit sur son contenu *latent* (Van der Maren, 1995). Parmi ces techniques d'analyse de contenu, on retrouve l'*analyse thématique* (Paillé & Mucchielli, 2003) et l'*analyse qualitative des données* de Miles & Huberman (2003), auxquelles nous avons eu recours dans le cadre de nos travaux et qui peuvent s'envisager dans le cadre d'études intra-site (cas unique) ou inter-sites (multi-cas) (Huberman & Miles, 1991). Afin d'obtenir les matériaux nécessaires à de telles analyses, le chercheur passe par plusieurs étapes balisant un chemin d'investigation qui peut s'écarter en certains points de celui qu'il aurait emprunté en adoptant une méthodologie de recherche quantitative positiviste.

La première étape consiste à établir le cadre conceptuel et l'instrumentation de la future analyse. En cela, l'approche qualitative contemporaine ne diffère pas fondamentalement du processus de recherche quantitative. C'est en réalité l'usage fait de ce cadre conceptuel qui marquera une divergence entre celles-ci (Creswell, 1994 ; Poisson, 1991 ; Savoie-Zajc, 2000 ; 2004 ; cités par Mukamurera et al., 2006). Pour les tenants de la logique inductive dite « pure » (Savoie-Zajc, 2000 ; 2004), le chercheur doit préserver la virginité de ses représentations – ou du moins, limiter l'influence de ses connaissances théoriques – avant l'entrée en contact avec son milieu d'observation (Glaser & Strauss, 1967). Pour ceux se revendiquant de la logique « modérée », la conceptualisation préalable à l'investigation se conçoit comme une objectivation des connaissances du chercheur, qui ne peut nier totalement sa subjectivité et ses *a priori* (Paillé & Mucchielli, 2003). En posant ce cadre, puis en le laissant de côté au cours de ses analyses, il se départit de la logique inductive « pure ». Enfin, la troisième logique envisagée par Savoie-Zajc (2000 ; 2004) est la logique « délibérative ». Selon celle-ci, l'analyse et l'interprétation sont clairement guidées par le cadre théorique constitué par avant, qui sert en quelque sorte de clef de lecture du phénomène au chercheur. Toutefois, cette logique ne postule en aucun cas que cette clef de lecture doit être exclusive et statique. Son enrichissement et l'apport d'éléments nouveaux à l'analyse sont en cela parfaitement admis.

La deuxième étape suppose que le chercheur précise l'approche qu'il entend mettre en œuvre dans le cadre de ses analyses qualitatives, son « positionnement idéologique » (Boutin, 2000), sa posture épistémologique (Mukamurera et al., 2006). En effet, dans son processus de quête de sens, *« ce qui retiendra l'attention de l'analyste sera différent selon qu'il aborde l'analyse dans une perspective eth-*

nographique, phénoménologique, interactionniste, ethnométhodologique ou autre. » (ibid., p.115).

La troisième étape de l'analyse renvoie au niveau que celle-ci vise à atteindre (ibid.). A ce sujet, on se demandera si le chercheur a pour objectif la description ou l'interprétation d'un phénomène et de ses origines, par exemple. Effectivement, la technique d'analyse à employer en conséquence de cette décision variera et la nature même des connaissances qui émergeront de sa démarche d'investigation s'en trouvera affectée. A nouveau, une telle balise existe également dans la recherche quantitative et déductive.

Pour conclure, la quatrième et dernière étape de l'analyse qualitative fait appel à l'intercompréhension *« qui enchâsse l'intersubjectivité dans le processus descriptif/interprétatif »* (ibid., p.116) de la recherche qualitative contemporaine. En favorisant une démarche de confrontation du sens créé par l'analyste à celui entendu par des pairs issus ou du même domaine de recherche que lui, ou encore en soumettant ce sens à la critique des acteurs directement impliqués dans la constitution du corpus d'analyse originel, il pourra élargir sa propre compréhension du phénomène étudié. La rigueur procédurale, l'intersubjectivité et la réflexivité du chercheur assurent à la recherche qualitative les qualités scientifiques auxquelles elle peut prétendre au même titre que la recherche quantitative (ibid.).

1.7.3.1 L'analyse thématique

D'après la définition qu'en donnent Paillé & Mucchielli (2003, pp.125-126) : *« L'analyse thématique consiste (…) à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. (…) Procéder à une analyse thématique, c'est donc attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse. Il s'agit de cerner une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document.* » En faisant le choix de l'analyse thématique, le chercheur privilégie une technique simple et efficace qui se prête parfaitement à l'articulation avec des méthodes d'analyse quantitative (ibid.).

L'analyse thématique se fonde sur la procédure de « thématisation » du corpus en différents niveaux (thèmes primaires, thèmes secondaires, etc.). Cette étape constitue le corps même de la technique, puisqu'elle conduit l'analyste à identifier les thèmes représentatifs dudit corpus par rapport aux fins propres à sa recherche et à sa problématique (ibid.). Cette thématisation n'a rien d'arbitraire, elle est guidée par des choix raisonnés posés au cours d'une démarche structurée.

Elle peut être réalisée manuellement ou au moyen d'un logiciel informatique tel que *Nvivo*. Par ailleurs, diverses méthodes de thématisation existent, dont la *thématisation séquenciée* ou encore la *thématisation continue*.

S'il emprunte comme nous la voie de la *thématisation séquenciée* par codage conceptualisé selon la logique inductive discursive, le chercheur dressera un plan initial de codification à partir de son cadre théorique, de ses questions de recherche et de son instrument de recueil de données (guide d'entretien). Ce plan prendra ses sources dans le traitement d'un (ou plusieurs) entretien(s) choisi(s) aléatoirement. Chaque thème (ou rubrique) relevé dans ce verbatim sera répertorié et associé à un code d'identification (étiquette) ; voire à une valeur selon sa pertinence, évaluée *a priori* ou *a posteriori* (Van der Maren, 1995). Ce code peut prendre de nombreuses formes (verbale, iconique, …), peut être simple (unique) ou multiple. Toutefois, pour être efficace, il devra toujours être discriminant dans le sens où il doit minimiser la concurrence entre les différentes catégories créées par le chercheur. Le comptage des thèmes, la mise en évidence de patterns, le regroupement d'idées et leur subdivision, tout comme la mobilisation de théories extérieures ne sont que quelques-unes des techniques à la disposition du chercheur engagé dans le processus de thématisation, et qui lui permettront d'affiner son plan de codification (voire son guide d'entretien) pour mieux l'adapter à ses questions de recherche (Huberman & Miles, 1991). Bien entendu, comme pour tout type d'analyse de contenu, l'analyse thématique nécessite de déterminer une *unité de sens* qui permette de procéder à la segmentation la plus pertinente du discours. Le choix de cette unité de sens relève du chercheur, assisté ou non d'un logiciel. Elle peut être très variable, mais selon Bardin (1977, pp.135-136) : *« (…) le critère de découpage en analyse de contenu est toujours d'ordre sémantique, bien qu'une correspondance avec des unités formelles existe parfois (exemples : mot et mot thème, phrase et unité signifiante). »*. En analyse thématique, l'unité de sens est généralement le « thème »[30], qu'Unrug (citée par Bardin, 1977, p.136) définit comme : *« une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème ; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin, un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes… »*.

Ce travail accompli, le chercheur entre dans le deuxième étape de l'analyse thématique, qui consiste à retranscrire l'ensemble des entretiens réalisés avec les

---

[30] Afin de ne pas induire de confusion chez le lecteur, nous n'utiliserons pas le mot « thème » pour désigner les unités de sens de nos analyses qualitatives, ce terme étant réservé aux catégories de notre plan de codage.

sujets de son échantillon. Cette transcription achevée, il pourra se lancer dans l'analyse des verbatim, qui sera guidée par son plan de codification incrémenté. Bien que consolidé par un processus de conception itératif, ce plan peut faire l'objet de réajustements tout au long de l'analyse (par exemple : la fusion de thèmes se recoupant dans l'optique de préserver leur complexité plutôt que d'éclater le sens). A chaque réajustement, le chercheur devra recommencer ses premières analyses afin que l'ensemble du corpus soit traité de manière identique.

Une fois le traitement des verbatim effectué, le temps vient pour l'analyste de construire une matrice des unités de sens reprenant l'entièreté des thèmes et sous-thèmes de son plan de codification. En réalité, cette matrice se constitue progressivement, au fil de l'analyse des entretiens, mais il convient de la finaliser une fois la thématisation achevée. Cette matrice qui fait la synthèse du corpus en présence facilitera l'interprétation des résultats et le va-et-viens entre ces interprétations et les verbatim. En suivant un tel mouvement, le chercheur pourra mieux nuancer/clarifier/contextualiser ses interprétations, mais également établir si la saturation des données est atteinte pour chacun des thèmes définis (ibid.).

La dernière étape de l'analyse thématique invite l'analyste à ordonnancer la matrice des thèmes reprenant ses unités de sens, en se basant sur ses questions de recherche ainsi que sur sa logique de présentation des résultats. Afin d'améliorer la lisibilité de sa matrice, on peut assortir chaque thème de sa définition (ibid.).

Tout au long de ce processus itératif, l'analyste gagnera à faire appel à des méthodes à même de garantir une meilleure validité et fiabilité de ses résultats. Dans cette optique, il pourra faire appel aux procédés d'*intracodage*, d'*intercodage* (Huberman & Miles, 1991), ou encore de *retour aux acteurs* ; cette dernière méthode posant néanmoins quelques questions éthiques (Mukamurera et al., 2006) sur lesquelles nous ne nous étendrons pas.

1.7.3.2 De la fiabilité des données qualitatives

La principale technique d'analyse de contenu utilisée dans le cadre de cette thèse est l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2003). Toutefois, nous avons eu recours à deux techniques de contrôle de la fiabilité issues des travaux de Huberman & Miles (1991) sur l'analyse qualitative des données. Ces techniques sont l'*intracodage* et l'*intercodage*.

L'*intracodage* est un procédé par lequel un analyste vérifie la fidélité de son codage en éprouvant sa stabilité dans le temps (les auteurs parlent de « cohérence interne »). Pour mettre en application ce procédé, Huberman & Miles (1991) recommandent au chercheur de coder à quelques jours d'intervalle un même verba-

tim (ou extrait de verbatim). Il va de soi que le verbatim test ne doit garder aucune trace du codage initial qui puisse aiguiller l'analyse lors de son retour au verbatim, et que l'unité de sens retenue pour le codage doit être identique aux deux temps. Selon les auteurs, le chercheur doit viser un niveau de fiabilité de 80% lorsqu'il mobilise la technique d'intracodage. Le calcul à réaliser pour mettre à l'épreuve son codage est le même dans le cas des procédés d'intra- ou d'intercodage, seule l'identité du/des codeur(s) varie en effet :

$$\text{Fiabilité} = \frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre total d'accords + désaccords}}$$

L'*intercodage* consiste en une alternative collective à l'intracodage. Ce procédé ne diffère pas foncièrement du précédent, si ce n'est que l'intercodage ne peut s'envisager qu'en la présence d'au moins deux analystes. Toujours sur base d'un (extrait de) verbatim test, le codage est ici réalisé non plus successivement, mais de manière concomitante par les chercheurs, dans l'espoir d'atteindre un niveau d'accord (ou de *fiabilité inter-juge*) de 70%. Il est clair que plus les codeurs auront une sensibilité théorique ou une expertise d'analyste différentes, moins il y a de chances pour que leurs codages s'accordent parfaitement. De cette situation découle une source de biais qu'ils peuvent néanmoins exploiter à leur avantage : par un processus de révision collectif et itératif du plan du codification, une équipe multi-disciplinaire est davantage à même qu'un codeur unique de saisir la complexité de certains phénomènes. Huberman & Miles (1991) fixent à 90% le seuil à viser une fois la procédure de contrôle de la fiabilité arrivée à son terme.

Maintenant que la méthodologie générale de cette thèse nous est connue, nous pouvons nous consacrer aux quatre études empiriques qui la composent.

Etude 1. Une typologie des professeurs entrants

Quels sont les profils de professeurs entrants de la relève enseignante issue des Hautes Ecoles ?

RESUME. Malgré la densité qui la caractérise, la littérature existante en matière d'insertion professionnelle des enseignants débutants continue de s'enrichir alors que se répand timidement l'idée d'un indispensable accompagnement du nouveau personnel enseignant. Toutefois, si le processus d'entrée en carrière s'est vu clarifié ces dernières années, nous n'en savons encore que peu sur le profil de la relève appelée à entrer dans le milieu scolaire. Qui sont donc ces professeurs entrants ? À quel point se sentent-ils à l'aise et efficaces dans l'enseignement ? Dans quelle mesure cette profession correspond-elle à leurs attentes et quel lien cette variable entretient-elle avec leur intention de persister ? Voilà quelques-unes des zones d'ombre que nous cherchons à éclaircir à travers cette première étude. Pour ce faire, nous avons choisi d'adopter une démarche de profilage par classification hiérarchique. L'approche est quantitative et descriptive. Concrètement, 462 professeurs entrants diplômés de Hautes Ecoles pédagogiques ont été classés selon quatre profils distincts d'après leurs niveaux d'intention de persister dans la profession, de « Teaching Commitment », de sentiment d'efficacité personnelle et leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale. Plusieurs caractéristiques de ces profils sont détaillées, amorçant ainsi les analyses plus approfondies de nos études 2, 3 et 4. Deux modèles de typologies sont également comparés en fonction de leur granularité.

METHODOLOGIE. *Descriptif, quantitatif, classification hiérarchique*

1.8 Introduction

Pour une entreprise, connaître son public cible en vue de développer des produits et des services qui répondent à ses besoins et à ses attentes revêt une importance capitale. Comme dans bien d'autres cas, cette pratique peut inspirer le champ scolaire dans sa quête d'amélioration qualitative. Fort de la connaissance des difficultés qui sont celles des enseignants débutants, ne devrions-nous pas aussi nous interroger sur l'existence de profils multiples parmi les nouveaux professeurs ? Ce faisant, nous pourrions mieux adapter les actions à mettre en place pour faciliter leur entrée en carrière, et ainsi assurer plus de chances d'efficacité à nos futurs programmes d'induction. Malgré sa vraisemblance, une interrogation semble avoir la primeur sur cette hypothèse d'hétérogénéité des enseignants débutants par son antériorité chronologique : peut-on identifier, dès le sortir de la formation initiale pédagogique, des profils de *professeurs entrants*[31] ? Et si oui, quels sont-ils ?

Il va de soi qu'une telle entreprise suppose de s'interroger sur les critères de catégorisation de la relève. L'insertion professionnelle en enseignement étant un processus complexe et multidimensionnel, le chercheur doit nécessairement poser des choix quant à son cadre de référence. Dans le cas présent, nous avons décidé d'orienter notre analyse vers les dimensions « professionnalité » et « personnelle et psychologique » du modèle de Mukamurera (Mukamurera et al., 2013), et ce en raison du fait que les sujets de notre échantillon n'avaient encore aucune expérience d'enseignement en contexte réel au moment de nos enquêtes. Bien que des variables d'entrée aient été recueillies auprès de nos sujets pour cette étude, nos typologies n'ont pas pour vocation de décrire leurs profils socio-démographique ou académique. Les profils que nous proposons de dresser sont des profils que l'on pourrait qualifier de « motivationnels ». Ils font en effet appel à des variables individuelles telles que l'intention de persister dans la profession, le « Teaching Commitment », le sentiment d'auto-efficacité, ou encore le degré de satisfaction vis-à-vis de la formation initiale pédagogique suivie.

---

[31] Pour rappel, par *professeur entrant*, nous désignons des individus accrédités à enseigner mais qui sont toujours en attente de leur première affectation. Ces enseignants ont néanmoins déjà exercé sur le terrain puisqu'ils ont accompli au moins 480h de stages professionnalisants au cours de leur formation initiale. Pour cette raison, et d'autres encore, ils ont déjà entamé leur processus d'insertion.

1.9 Méthodologie

1.9.1 Questions de recherche

La question de recherche principale de cette première étude est formulée comme suit :

1. Quels sont les profils de professeurs entrants de la relève enseignante issue des Hautes Ecoles ?

Nous nous poserons ensuite la question secondaire suivante :

1. Quelles variables propres à chaque dimension de notre schéma directeur caractérisent le mieux notre typologie ?

En répondant à ces deux questions, nous poserons les bases d'un certain nombre de nouveaux questionnements auxquels sont dédiées les autres études de notre recherche doctorale.

1.9.2 Echantillon

L'échantillon mobilisé dans le cadre de nos analyses compte 462 professeurs entrants belges ayant suivi une formation initiale pédagogique dans une Haute École de la province de Hainaut. Parmi ces sujets, on retrouve des instituteurs maternels (PS), des instituteurs primaires (PP) et des Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI), tous diplômés durant l'année académique 2010-2011 ou 2011-2012. Le tableau 10 décrit la répartition des répondants par cohorte et par section. La description détaillée de cet échantillon ayant été proposée dans la section « Méthodologie générale » de cet ouvrage, nous n'irons pas plus loin ici. Rappelons juste que notre échantillonnage était occasionnel, et que le taux de participation atteint 71%.

Cohorte	Formation	N	%
2011	*Instituteur maternel*	54	23.00
	Instituteur primaire	82	34.90
	AESI	99	42.10
2012	*Instituteur maternel*	58	25.60
	Instituteur primaire	82	36.10
	AESI	87	38.30
2011+2012	*Instituteur maternel*	112	24.20
	Instituteur primaire	164	35.50
	AESI	186	40.30

Tableau 10. Description de l'échantillon

1.9.3 Schéma directeur

Le schéma directeur de cette étude repose sur l'opérationnalisation du cadre conceptuel de notre thèse. Quatre dimensions constituent la charpente de notre outil de recueil de données quantitatives, matérialisé sous la forme d'un questionnaire auto-administré. Les trois premières dimensions sont mesurées à l'aide d'échelles en dix points (0 à 10) et la quatrième, relative au Sentiment d'Efficacité Personnelle, à l'aide d'une adaptation française de la *Teacher Sense of Efficacy Scale* développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Ce questionnaire d'auto-efficacité s'articule pour rappel autour de trois axes complémentaires (efficacité dans l'engagement des élèves, efficacité dans les stratégies d'enseignement et efficacité dans la gestion de classe), mesurés sur base d'échelles en neuf niveaux (1 à 9). Les caractéristiques générales des items retenus pour constituer nos profils de professeurs entrants sont présentées au tableau 11. Pour chaque dimension, on retrouve le nombre d'items, le score de fiabilité par consistance interne (alpha de Cronbach), la moyenne ainsi que le coefficient de variation[32]. Ces caractéristiques seront analysées dans la suite de cette thèse.

DIMENSIONS	Items	α de C.	Moy	Coef. Var.
Intention de persister	5	.84	8.44	.20
« Teaching Commitment »	5	.74	8.62	.14
Profession correspond aux attentes	1		8.61	.18
Aise dans la profession	1		8.75	.15
Engagement dans les études	1		8.65	.17
Temps passe vite en stage (absorption)	1		8.98	.16
Envie d'aller en stage	1		8.15	.31
Satisfaction quant à la formation	2	.78	7.40	.22
Formation dispensée (cours)	1		7.46	.23
Soutien bénéficié (enseignants)	1		7.37	.25
Sentiment d'Efficacité Personnelle	24	.88	7.27	.11
Dans l'engagement des élèves	8		7.27	.12
Dans les stratégies d'enseignement	8		7.38	.11
Dans la gestion de classe	8		7.14	.14

Tableau 11. Schéma directeur du questionnaire d'enquête (cohortes 2011+2012)

[32] Le coefficient de variation (ou taux d'hétérogénéité) correspond au rapport entre l'écart-type et la moyenne. Contraitement à l'écart-type, il est exprimé en pourcentages, ce qui permet de supprimer la référence à la moyenne. Cet indice s'obtient à partir du calcul suivant : (E-T / Moy) x 100. Sous les 15%, on considère qu'on est face à une importante homogénéité, et au-dessus des 30%, qu'on est au contraire confronté à une situation de forte hétérogénéité (D'Hainaut, 1975).

1.9.4 Récolte et traitement des données

La récolte des données a été réalisée pour chaque cohorte au mois de juin (2011 et 2012), via la diffusion d'exemplaires papier du questionnaire auprès des étudiants finissants de nos Hautes Écoles partenaires. Ont ensuite été exclus des analyses les étudiants n'ayant pas obtenu leur diplôme, même après la session d'examen de septembre.

Les données récoltées par le biais de notre enquête par questionnaires ont été soumises à des analyses descriptives avant d'être intégrées à un modèle d'analyse par classification hiérarchique. La méthode utilisée pour cette analyse est celle de la *distance de Ward*, en référence aux recommandations de Burns & Burns (2008).

1.10 Analyse des résultats

Ne nous le cachons pas, il aurait été présomptueux de notre part de chercher à concevoir une typologie intégrant l'ensemble des informations que nous détenions sur notre échantillon. Nous avons donc opté pour un modèle focalisé sur les données *provoquées* (Van der Maren, 1995) de notre questionnaire d'enquête (pp.2-3) plutôt que sur les données *invoquées* (ibid.) récoltées, davantage « socio-académiques » (p.1). Il nous restait néanmoins une question à trancher : devions-nous baser notre typologie sur l'ensemble des items de notre schéma directeur, pris individuellement, ou plutôt recourir aux dimensions de celui-ci pour envisager l'analyse d'un point de vue plus global ? Devant cette interrogation, nous avons décidé de mettre à l'épreuve les deux alternatives. Dans un premier temps, un « méta-modèle » est ainsi proposé. Ensuite, une typologie plus fine est étudiée.

1.10.1 Un « méta-modèle »

Le premier modèle que nous vous proposons de découvrir s'appuie, dans une volonté de synthèse, sur les quatre dimensions de notre schéma directeur : intention de persister, « Teaching Commitment », satisfaction vis-à-vis de la formation initiale et enfin sentiment d'efficacité personnelle. L'examen du dendogramme computé via *SPSS 21* sur la base des scores z moyens obtenus pour chaque dimension par les sujets nous a conduit à privilégier une classification en quatre clusters. En effet, au-delà de six clusters, aucune nouvelle information pertinente n'était apportée par l'analyse, d'autant que la mobilisation d'autant de classes rend particulièrement hasardeuse l'interprétation d'un modèle. À l'opposé, un

modèle en trois classes occultait un profil de professeurs entrants méritant d'être présenté. C'est donc dans un subtil va-et-vient entre solutions statistique et conceptuelle jouant sur la granularité de notre typologie qu'a été trouvé le « Méta-modèle » en quatre clusters présenté ci-après. Les caractéristiques de chacun de quatre clusters sont reprises au tableau 12. L'effectif total est de N = 459. En découvrant ce tableau, on note d'emblée que le cluster C4 présente un effectif relativement faible par rapport aux trois autres. Toutefois, en dépit du fait qu'il ne soit constitué que de 15 individus (environ 3% de l'échantillon), et bien que l'usage recommande la prudence vis-à-vis des classes comprenant moins de 10% de l'effectif total de l'échantillon, son aspect fondamental conduit le logiciel à maintenir sa création quelle que soit la classification envisagée.

	C1	C2	C3	C4
Intention de persister	.11	.72	-.56	-3.33
« Teaching Commitment »	.16	.82	-.85	-2.33
Satisfaction vis-à-vis de la formation initiale	.05	.73	-.77	-.83
SEP Global	.09	.79	-.80	-1.46
Effectif du cluster	*189*	*132*	*123*	*15*
% de sujet de l'échantillon par cluster	*41*	*29*	*27*	*03*

Tableau 12. Scores z moyens par dimension et par cluster du « Méta-Modèle »

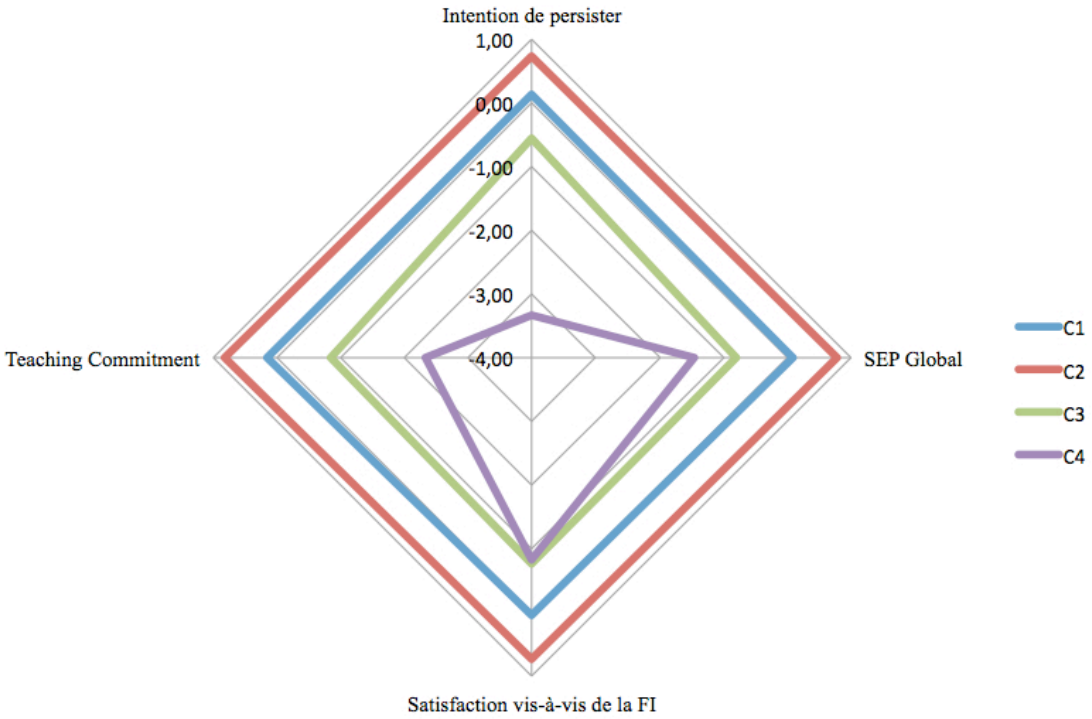

Figure 21. « Méta-Modèle » de la typologie des professeurs entrants

À présent, intéressons-nous de plus près à la figure 21, dont le caractère illustratif facilite la compréhension de notre typologie. Son analyse se fonde sur la déviation de chaque cluster par rapport au cluster C1, en bleu, puisque le profil qu'il dessine oscille autour de la moyenne pour l'ensemble des dimensions de notre modèle[33].

C1, est constitué de 189 sujets, soit 41% de l'effectif total de notre échantillon. On peut dire qu'il s'agit du cluster le plus « représentatif » de celui-ci. Nous nommerons ce premier profil de professeurs entrants les *bonnes recrues* étant donné que leurs scores z moyens reflètent un niveau relativement élevé d'intention de persister dans la profession, de « Teaching Commitment », de satisfaction globale vis-à-vis de leur formation initiale ainsi que de sentiment d'efficacité personnelle.

C2, représenté en rouge, rend compte d'un profil fondé sur les réponses de 132 sujets, soit 29% de l'effectif total. On remarque que les professeurs entrants qui constituent ce profil scorent systématiquement plus haut que leurs collègues, et cela pour chacune des dimensions du modèle. En clair, ils ont davantage l'intention de persister dans la profession que les individus classés dans les autres clusters, s'y sentent plus engagés et plus efficaces et sont, de surcroît, globalement plus satisfaits de leur formation initiale. Vu la dimension extrême de ce profil de professeurs entrants, nous l'appellerons la *relève idéale*[34].

C3, représenté en vert, retranscrit le positionnement de 123 sujets de notre échantillon, soit 27% de son effectif total. À l'inverse du cluster précédent, C3 se situe en dessous des scores z moyens matérialisés en C1, à intervalle plus ou moins similaire à celui-ci. Les individus classés dans le cluster 3 obtiennent invariablement des notes inférieures à la moyenne pour chaque dimension du modèle, sans pour autant qu'elles soient alarmantes. Par corollaire, ce profil que l'on pourrait qualifier de plus fragile porte l'appellation les *hésitants*.

---

[33] Pour rappel, le score 0 d'une distribution de notes centrées réduites constitue la moyenne de cette distribution, son écart-type étant de 1.

[34] Derrière cette appellation se cache en réalité un double sens qu'il convient de révéler. Les professeurs entrants classés dans cette catégorie peuvent en premier lieu sembler idéaux du point de vue du système éducatif. Leurs positionnements ne pourraient en effet mieux rencontrer les aspirations des autorités éducatives qui appellent au recrutement de candidats enseignants *« compétents et motivés »* (Gouvernement de la Communauté Française, 2009, p.38). En second lieu, on pourrait soupçonner que les professeurs entrants dont il est ici question soient plus idéalistes que leurs collègues par rapport à la profession. Le principal risque d'une telle idéalisation, si elle venait à être prouvée, serait d'intensifier chez ces novices le « Choc de la réalité » (Füller, 1969 ; Baillauquès, 1999 ; Nault, 1993/1999) qui caractérise l'entrée effective en carrière, et dont l'une des conséquences est une désillusion plus ou moins marquée par rapport à la représentation que les débutants se faisaient de l'enseignement.

Enfin, C4, représenté en mauve, constitue le cluster le moins « représentatif » de l'ensemble de l'échantillon étudié (15 sujets, soit 3% de l'effectif total). Avec des scores z tous inférieurs à la moyenne, C4 révèle un profil de professeurs entrants marqué par une faible intention de persister dans la profession et un plus faible attachement à celle-ci. Cependant, ils ne jugent pas beaucoup plus sévèrement que leurs collègues leur sentiment d'efficacité personnelle ou encore leur degré de satisfaction par rapport à leur formation initiale. Trahissant un risque potentiel accru de décrochage précoce, ce profil a été intitulé les *fuyants*.

Quel que soit le cluster analysé, on remarquera que le SEP des professeurs entrants reste assez élevé. Bien que ce résultat puisse de prime abord apparaître surprenant, il pourrait s'expliquer par le fait que le SEP a tendance à croître tout au long de la formation initiale des enseignants jusqu'à atteindre son point culminant au moment de l'obtention de leur diplôme (temps auquel nous avons réalisé notre prise de données). Par la suite, en l'absence de la protection qui pourrait lui être apportée par un dispositif de soutien à l'insertion professionnelle, ce sentiment s'affaiblit généralement durant la première année d'exercice (Hoy & Spero, 2005).

Si le tableau 12 (p.128) met en lumière cette information capitale qu'est le pourcentage de sujets de l'échantillon participant à la création de chaque cluster, il ne nous renseigne cependant pas sur la section de formation suivie par les professeurs entrants interrogés. Or, notre échantillon comprenant à la fois des instituteurs maternels, des instituteurs primaires et des AESI, on pourrait se demander si l'une ou l'autre section est davantage associée à un cluster donné. Utilisons à cette fin le tableau 13. Difficile de nier l'évidence. Les AESI sont statistiquement plus représentés chez les *fuyants* ; quand bien même la corrélation entre les niveaux d'enseignement et les types de profils est assez faible (Coefficient de Contingence = .29 ; α = .000). Au vu de ce résultat, on pourrait soupçonner que les enseignants appelés à exercer dans l'enseignement secondaire inférieur belge francophone présentent des moyennes inférieures à celles de leurs collègues du fondamental (PS, PP) pour plusieurs des dimensions de notre typologie. D'après nos analyses inférentielles comparatives, reprises au tableau 14, il semble effectivement que cela soit le cas. Quelle que soit la dimension observée, les AESI scorent significativement plus bas que les instituteurs primaires et maternels à nos échelles. Nous reviendrons sur ce point à plusieurs reprises dans notre thèse, restons-en là pour l'instant.

		Les bonnes recrues	La relève idéale	Les hésitants	Les fuyants
PS	N	46	51	13	1
	% ligne	41.40	45.90	11.70	.90
	% colonne	24.34	38.64	10.57	6.67
PP	N	74	46	40	4
	% ligne	45.10	28.00	24.40	2.40
	% colonne	39.15	34.85	32.52	26.66
AESI	N	69	35	70	10
	% ligne	37.50	19.00	38.00	5.40
	% colonne	36.51	26.51	56.91	66.67
	Effectif du cluster	*189*	*132*	*123*	*15*
	% de sujet de l'échantillon par cluster	*41*	*29*	*27*	*03*

Tableau 13. Clusters et sections de formation initiale

	IP		TC		SEP		SATIS FI	
	N	**Rang moyen**	**N**	**Rang moyen**	**N**	**Rang moyen**	**N**	**Rang moyen**
PS	112	261.78	112	271.59	111	302.20	112	273.98
PP	164	236.88	164	236.80	164	234.42	164	224.79
AESI	185	207.15	185	201.29	186	185.49	184	209.12
Khi2	*12.30*		*20.02*		*53.53*		*17.25*	
ddl	*2*		*2*		*2*		*2*	
Significativité	*.002*		*.000*		*.000*		*.000*	

Tableau 14. Sections et dimensions du « Méta-Modèle » (Kruskal-Wallis)

Alors qu'on peut observer un degré d'association entre les clusters et la section de formation des professeurs entrants, il est d'autres relations qui ne suivent pas cette tendance. Ainsi, on ne trouve aucune corrélation particulière entre le profil et le grade académique obtenu par les professeurs entrants en fin de formation initiale (C.C. = .16 ; α = .18), bien qu'on ait pu penser que les *fuyants*, caractérisés par un plus faible engagement dans leurs études, performeraient moins que leurs collègues. Le constat est le même lorsqu'on croise les profils et l'année d'obtention du diplôme des sujets (C.C. = .02 ; α = .98) ; ce qui plaide en faveur de la fidélité de notre typologie. Lorsqu'on tente de mettre en relation les profils avec le fait que les enseignants aient ou non redoublé au moins une fois au cours de leur formation en Haute École, le résultat n'est pas plus concluant (C.C. = .03 ; α = .91). Enfin, appartenir à une catégorie de profil tel que celui des *fuyants* ne s'associe pas forcément au fait d'avoir choisi des études pédagogiques en Haute École comme « deuxième choix » (C.C. = .11 ; α = .11), même s'il s'agit du seul

profil pour lequel une proportion de sujets supérieure à 50% (53.30%) déclare que ces études n'étaient pas leur premier choix ; contre environ un tiers chez les *bonnes recrues* (30.30%) et les *hésitants* (32.50%), et un quart (24.60%) chez la *relève idéale*. On notera à ce sujet que les AESI sont plus représentés parmi les professeurs entrants pour qui l'enseignement n'était pas un premier choix. Ils sont 58.40% dans ce cas, contre 31.40% chez les instituteurs primaires et 10.20% chez les instituteurs maternels. À titre de complément d'information, au cours d'une précédente recherche spécifiquement centrée sur l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (De Stercke et al., 2010), 11.20% des débutants interrogés avaient admis avoir fait ce choix suite à des échecs préalables dans d'autres domaines, 13.30% par hasard, 37% du fait de leur histoire familiale et jusqu'à 10.40% en raison de pressions de la part de leurs proches. L'enseignement constitue donc bel et bien un choix par défaut ou par dépit pour une proportion relativement importante de la relève professorale de notre système éducatif, cette orientation pouvant aussi dépendre d'influences sociales explicites ou implicites (Watt & Richardson, 2007).

1.10.2 Un modèle affiné

Un premier éclairage synthétique ayant été apporté concernant les profils des professeurs entrants de notre échantillon, nous pouvons maintenant tenter une approche plus analytique en posant la question suivante : quelles sont les variables propres à chaque dimension de notre schéma directeur qui caractérisent le mieux notre typologie ? S'associe à cette interrogation une finalité paradoxale qui mêle l'affinage des dimensions du « Méta-modèle » – et donc sa complexification – à la relégation au second plan de variables éventuellement moins discriminantes pour la compréhension des spécificités du public observé – dans une démarche de simplification. Pour atteindre l'objectif fixé, nous avons cette fois injecté l'ensemble des variables individuelles comprises dans chacune des dimensions de notre schéma directeur dans notre classification hiérarchique ; exception faite de la dimension « Intention de persister » qui est conservée telle quelle et des axes constitutifs de la dimension « Sentiment d'Efficacité Personnelle », qui comptent chacun huit items. Pour le reste, tout pôle de la figure 22 ne se rapporte qu'à un et un seul item de notre questionnaire. Les quatre profils restent identiques à ceux utilisés précédemment (les *bonnes recrues* sont en bleu, la *relève idéale* en rouge, les *hésitants* en vert et les *fuyants* en mauve). L'effectif total est de 453 sujets (N valide).

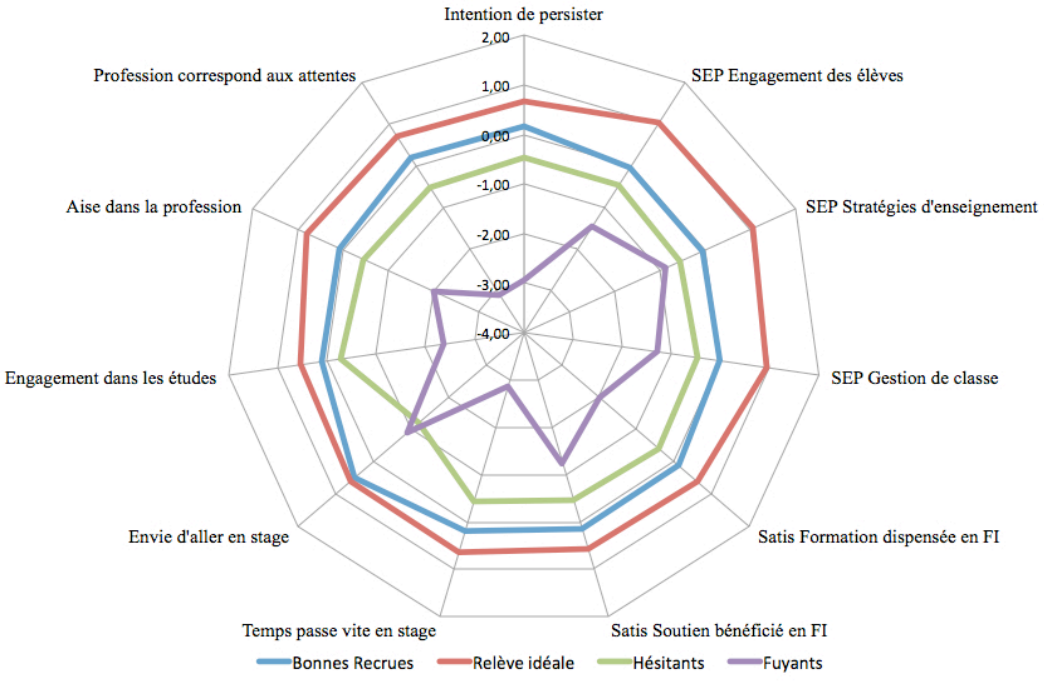

Figure 22. Modèle affiné de la typologie des professeurs entrants

Par son côté très visuel, un rapide examen de la figure reprise ci-dessus met un frein à notre entreprise. En effet, mis à part les professeurs entrants *fuyants*, les sujets scorent de façon relativement similaire aux items de chaque dimension de notre typologie lorsqu'on les considère en fonction de leur profil. On notera que les variables discriminant le plus les « fuyants » des trois autres profils de professeurs entrants sont l'intention de persister (dimension « Intention de persister »), le jugement de correspondance de la profession à leurs attentes (dimension « Teaching Commitment »), ainsi que le fait de considérer que le temps passe vite en situation de stage (dimension « Teaching Commitment ») ; cette dernière variable étant associée au concept de *flow* à travers l'*absorption cognitive* (Agarwal & Karahanna, 2000), et donc au bien-être subjectif. Comme nous l'avions présupposé au regard des conclusions de Hoy & Spero (2005), le SEP n'est visiblement pas la facette la plus pertinente pour profiler les professeurs entrants à la sortie de la formation initiale. Aucune de ses trois dimensions mesurées ne se démarque lorsqu'on observe les résultats de nos sujets sans distinguer leur section de provenance. Si maintenant nous intégrons cette variable à l'analyse du SEP, il en ressort que les AESI scorent significativement plus faiblement que les instituteurs primaires et préscolaires à chacune des dimensions du concept. On voit ainsi au tableau 15 que leur SEP dans l'engagement des apprenants est, en termes de rang moyen, de 190.88 contre 232.94 pour les PP et 295.36 pour les PS. En matière de stratégies d'enseignement, les AESI scorent à 195.02 contre 233.81 pour

les PP et 287.15 pour les PS. Les différences de SEP en gestion de classe sont encore plus importantes, puisque les AESI obtiennent un rang moyen de 183.02 contre 235.79 pour les PP et 303.82 pour les PS. Ne nous y trompons pas cependant, les AESI se sentent tout de même globalement efficaces en gestion de classe, puisqu'ils scorent en moyenne à 6.76/9 sur cette échelle.

	Engagement		**Enseignement**		**Gestion de classe**	
	N	**Rang moyen**	**N**	**Rang moyen**	**N**	**Rang moyen**
PS	111	295.36	112	287.15	111	303.82
PP	164	232.94	164	233.81	164	235.79
AESI	186	190.88	185	195.02	186	183.02
Khi2	*42.90*		*33.43*		*57.30*	
ddl	*2*		*2*		*2*	
Significativité	*.000*		*.000*		*.000*	

Tableau 15. Dimensions du SEP selon le diplôme (Kruskal-Wallis)

Rendu à ce stade, nous commençons à croire que nos futures analyses pourraient mettre en lumière l'implication d'une ou de plusieurs variables de notre typologie affinée dans l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants (étude 3). Nous pouvons déjà offrir un socle à ces analyses en observant le tableau 16. Celui-ci révèle en effet une forte association positive entre l'intention de persister dans la profession de nos professeurs entrants et le jugement de correspondance de l'enseignement à leurs attentes ($r = .75$; $\alpha < .001$). De même, on trouve une corrélation positive d'intensité moyenne entre leur intention de persister et le fait qu'ils considèrent que le temps passe vite lorsqu'ils sont en stage ($r = .58$; $\alpha < .001$). Cette issue rencontre les conclusions de Rots et al. (2007) quant à la liaison unissant l'entrée des enseignants débutants dans la profession et leur « Teaching Commitment ». Il nous faudra toutefois pousser plus avant nos investigations concernant ces variables avant de nous avancer davantage à ce propos. Nous préférons en effet ne pas nous risquer à expliquer de tels résultats sans connaître le sens que donnent nos sujets à leurs positionnements (cf. étude 2).

	1	**2**	**3**
1. Intention de persister	1	-	-
2. Profession correspond aux attentes	.75	1	-
3. Temps passe vite en stage (absorption)	.58	.62	1

Tableau 16. Matrice de corrélations (r Bravais Pearson ; $\alpha < .001$)

1.11 Discussion

À l'heure actuelle, l'accès à la formation initiale d'enseignant n'est conditionné par aucune forme d'épreuve particulière en Belgique francophone. De cette situation naît une contrainte forte pour les institutions de formation : composer avec un public hétérogène non seulement sur le plan académique, mais également sur le plan motivationnel. Comme nous l'avons montré, des disparités continuent d'exister entre les étudiants arrivés au terme de leur formation initiale, principalement au niveau de leur intention de persister et de leur « Teaching Commitment ». Cette dernière variable étant selon Rots et al. (2007) fortement liée à l'intention d'entrer en carrière, elle-même prédictrice de l'entrée effective dans l'enseignement (Rots *et al.*, 2010), on conçoit aisément l'intérêt de disposer d'une typologie des professeurs entrants qui la prenne en compte. Plus précisément, apprécier dans quelle mesure l'enseignement rencontre les attentes des professeurs entrants comme nous avons pu le faire selon un angle quantitatif apparaît capital lorsqu'on sait qu'au moins 10% des nouveaux enseignants quitteraient la profession dans leurs trois premières années d'exercice parce que celle-ci ne correspond pas à ce qu'ils attendaient (King & Peart, 1992). Nos études 2 et 3 s'attacheront à compléter cette première constatation empirique en adoptant cette fois des paradigmes *compréhensif* et *explicatif* (Pourtois et al., 2001). Dans la mise en œuvre de ces prolongements, il nous faudra tenir compte du fait que le diplôme de nos sujets pourrait influencer certains de leurs positionnements. Comme nous l'avons vu, les AESI sont moins affirmés que leurs collègues du fondamental quant à leur intention de persister dans la profession, notamment.

Sur un autre plan, les résultats de la présente étude mettent également en exergue que les individus ayant choisi l'enseignement comme premier choix d'étude scorent significativement plus haut à l'échelle de « Teaching Commitment » que leurs collègues pour qui ces études constituaient au mieux un deuxième choix (U Mann-Whitney = 18450 ; α = .01). En dépit du fait que 30% des sujets de notre échantillon aient pu s'essayer à d'autres études avant de s'inscrire en Haute Ecole en vue de devenir enseignant, cette carrière pourrait ne pas davantage correspondre aux attentes de certains d'entre eux. En conséquence, les essais infructueux préalablement réalisés par ceux-là ne seraient pas tant des opportunités d'affinage de leur projet professionnel vectrices d'une orientation positive vers l'enseignement que des stigmates d'échecs relatifs à un plan de carrière idéal déçu, reléguant finalement l'enseignement à une solution de secours, de facilité ou

de sécurité[35]. Malheureusement, il est à craindre que des enseignants mal orientés, considérant que l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes, ne développent pas une forte intention de persister dans la profession. A travers leur insatisfaction professionnelle, on pourrait légitimement penser que certains puissent causer *in fine* de regrettables dommages en termes d'apprentissage à leurs élèves ; dans le cas où leur état d'esprit ne viendrait bien entendu pas à changer au contact d'un environnement de travail stimulant.

1.12 Conclusion

1.12.1 Quatre types de professeurs entrants

Avec cette étude, nous avons mis en évidence que les professeurs entrants ne peuvent être considérés comme un public parfaitement homogène, et cela quel que soit le regard (modèle) adopté.

Les *bonnes recrues* sont décidées à rechercher un poste dans l'enseignement pour concrétiser une formation initiale qu'elles jugent positivement et dans laquelle elles indiquent s'être investies. L'enseignement correspond à leurs attentes et elles s'y sentent aussi à l'aise qu'efficaces. Pour un peu plus de deux tiers des *bonnes recrues*, l'enseignement est un premier choix, qu'elles ne remettent visiblement pas en question. Les professeurs entrants associés à cette première classe présentent le profil le plus répandu au sein de notre échantillon.

La *relève idéale* dépasse, comme son nom l'indique, toutes les espérances que pourrait avoir un système éducatif vis-à-vis du nouveau personnel enseignant s'apprêtant à prendre ses fonctions. Outre le fait que les professeurs entrants de cette catégorie aient la ferme intention de s'insérer dans l'enseignement, qui correspond sans nul doute à leurs attentes, leur sentiment d'auto-efficacité et leur sentiment d'être à l'aise dans la profession atteignent des sommets. Plus encore que les *bonnes recrues*, ils se déclarent satisfaits de leur formation initiale et s'être beaucoup engagés dans celle-ci. Trois quarts d'entre eux ont fait le choix de s'orienter vers l'enseignement avant tout autre, ce qui devrait *a priori* rendre leur trajectoire professionnelle évidente.

---

[35] Il est important de préciser qu'en Belgique francophone, un étudiant devenu légalement non finançable en raison d'échecs répétés dans une même année et cycle d'études supérieures peut se voir refuser une nouvelle inscription. Lorsqu'on adjoint à cela le fait que les études conduisant à l'obtention de l'accréditation à l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur s'y réalisent dans des institutions non universitaires en trois années seulement, on comprend mieux les raisons qui peuvent parfois guider ce « deuxième choix ».

Les *hésitants* présentent un profil plus contrasté que les précédents. Un peu moins à l'aise dans l'enseignement, ils ne sont pour autant pas dépourvus d'un minimum de croyance en leur auto-efficacité. Leur profil situé légèrement sous la moyenne pour l'ensemble des variables de notre typologie se conjugue avec une satisfaction plus faible par rapport à leur formation initiale, dans laquelle ils estiment pourtant s'être assez engagés. Tout comme les *bonnes recrues*, ils sont deux tiers à avoir choisi l'enseignement comme premier choix d'études, ce qui laisse penser que ces deux profils recouvrent des réalités moins distantes qu'on ne pourrait l'imaginer.

Les *fuyants* sont peu représentés dans notre échantillon. Pourtant, si leur profil est le moins fréquent de notre typologie, il est le plus intéressant en termes d'interprétations. Là où les *fuyants* se démarquent de leurs collègues, c'est dans le fait que l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes et qu'ils n'envisagent pas d'y persister. S'ils ne s'y sentent pas particulièrement à l'aise, on peut émettre l'hypothèse que cela découle de raisons d'ordre principalement psychosocial étant donné que leur sentiment d'auto-efficacité, certes inférieur à celui des autres professeurs entrants, n'est pas au plus bas. Pour nous, ces professeurs entrants qui se sont en moyenne moins investis dans leurs études, qui sont plus nombreux à avoir opté pour celles-ci en « deuxième choix », et qui déprécient leur formation initiale, ne sont pas pour autant tous des décrocheurs potentiels au sens propre du terme. En effet, que dire d'un individu déclarant qu'il ne recherchera pas de poste d'enseignant une fois diplômé car il envisage de poursuivre ses études pédagogiques à l'Université ? Pourrait-on qualifier son acte d'abandon ? Rien ne permet d'affirmer à ce stade que certains de nos professeurs entrants *fuyants* ne sont pas dans ce cas de figure. À côté de ce questionnement, comment considérer les professeurs entrants *fuyants* ayant choisi les études en Haute Ecole par dépit, par défaut, sous influence, en vue de s'assurer rapidement un parachute professionnel, par crainte d'échouer à l'Université vu leur jeune âge, etc. ? Aussi, comment les prendre en charge une fois diplômés ? Notre opinion est qu'il serait absurde de les encourager à entrer en carrière et de leur imposer un accompagnement si l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes et qu'ils ne trouvent ni sens ni plaisir dans son exercice. Ce faisant, nous passerions à côté des causes de leur possible décrochage précoce de la profession, mais nous nous exposerions aussi à d'autres formes de danger comme l'abandon moral de la fonction...

1.12.2 Quel modèle choisir ?

Nous l'avons vu, complexifier notre typologie en passant d'un modèle synthétique à un modèle analytique présente des avantages, mais aussi des inconvénients. En détricotant chaque dimension du méta-modèle et en observant le modèle affiné, on aboutit assurément à une meilleure compréhension des réalités inhérentes à chaque profil qu'il décrit. En revanche, cette représentation souffre d'un manque d'utilisabilité qui touche moins le méta-modèle. Puisque tous deux sont utiles, peut-être que le choix du modèle doit donc se décider selon la finalité de l'entreprise projetée, ou encore en fonction de l'utilisateur lui-même. Un chercheur souhaitant dresser le panorama des diplômés de l'ensemble des institutions de formation initiale d'un système éducatif gagnera ainsi probablement à préférer dans un premier temps le méta-modèle. Une personne responsable de l'accompagnement des enseignants débutants au sein d'un établissement scolaire pourrait quant à elle choisir d'utiliser le modèle affiné, sans risque de se perdre dans la masse des données à traiter…

1.12.3 Conclusion générale

On peut se réjouir que 70% des professeurs entrants de notre échantillon soient classés comme des *bonnes recrues* ou fassent partie de la *relève idéale*, tout comme déplorer le fait que 27% de ceux-ci présentent un profil *hésitant* et que 3% de *fuyants* ne se destinent visiblement pas à enseigner. Néanmoins, au-delà de cette constatation, il s'impose à nos yeux de prévoir des mécanismes qui permettent à chaque individu diplômé, quel que soit son profil, d'avancer vers son projet professionnel. Que cela passe par l'induction en carrière ou par une aide à la réorientation professionnelle. En travaillant sur l'attractivité de l'enseignement (Eurydice, 2004 ; OCDE 2005 ; Gouvernement de la Communauté française, 2009) et sur une meilleure guidance des diplômés, gageons que nous pourrons maximaliser les chances de pourvoir les postes disponibles avec des professeurs entrants investis dans l'enseignement et souhaitant y persévérer, que nous pourrons de fait mieux accompagner et, espérons le, retenir dans la profession.

Etude 2. Des profils d'enseignants débutants ?

Une fois insérée en emploi, la relève enseignante issue des Hautes Ecoles continue-t-elle de se différencier selon son profil de professeur entrant ?

Quelles conceptions du « Teaching Commitment » sont les plus représentées chez les enseignants débutants ? En quoi consistent leurs attentes professionnelles ? Sur base de quelles dimensions évaluent-ils leur sentiment d'auto-efficacité ? Quels sont leurs motifs de persévérance dans la profession ?

RESUME. Au terme de la première étude de notre recherche doctorale, nos connaissances sont encore trop parcellaires pour comprendre et expliquer la persévérance des sujets de notre échantillon dans l'enseignement. L'entrée par profilage que nous avons retenue pour décrire un certain nombre de leurs caractéristiques nous laisse par ailleurs devant plusieurs interrogations : quid de la fidélité de notre typologie dans le temps ? Quelles sont ces fameuses attentes que la plupart des novices jugent satisfaites par l'enseignement ? Sur base de quelles dimensions évaluent-ils plus précisément leur sentiment d'efficacité personnelle ? Et, question capitale : quels motifs avancent-ils pour justifier leur persévérance dans la profession ? Notre deuxième étude propose des réponses à ces questions en adoptant une méthodologie mêlant approches quantitative et qualitative. Il ressort de nos analyses croisées que le profil de professeur entrant d'un individu constitue un indicateur fiable de son profil d'enseignant débutant, que les novices définissent principalement leur « Teaching Commitment » comme une *passion ou un attachement émotionnel* à l'enseignement marqué par l'expression d'un bien-être subjectif, ou encore qu'ils mettent, avant tout, en avant des motifs psychologiques tel que le plaisir d'enseigner pour justifier leur persévérance dans la profession.

METHODOLOGIE. *Compréhensif, mixte, analyse thématique*

1.13 Introduction

Dresser le profil de la relève enseignante issue des Hautes Ecoles en approchant la question de leur hétérogénéité selon un angle purement positiviste n'aurait été ni intellectuellement ni scientifiquement satisfaisant à nos yeux. C'est pourquoi nous avons jugé utile de prolonger notre étude 1 par une deuxième investigation, menée non plus auprès d'un échantillon conséquent de professeurs entrants, mais auprès d'un groupe réduit d'enseignants débutants sélectionnés parmi eux.

Cette étude 2 se divise en deux volets. Le premier, quantitatif, vient tester la fidélité des profils constitués pour quinze novices interrogés alors qu'ils étaient professeurs entrants (étude 1) en les confrontant à leur profil d'enseignant débutant. Le deuxième, qualitatif, propose d'approfondir notre compréhension de leurs positionnements au travers d'une analyse thématique de contenu.

Au niveau du cadre conceptuel, l'articulation de ces deux études appelait sans hésitation à l'adoption d'une clef de lecture commune. Notre recherche de cohérence entre les différentes études de notre thèse de doctorat justifie notre décision d'avoir une fois encore recours aux théories et issues empiriques afférentes au domaine de la persévérance professionnelle. Plus exactement, nous ferons appel dans cette deuxième étude aux dimensions du méta-modèle établi précédemment, c'est-à-dire à l'intention de persister, au « Teaching Commitment », au sentiment d'auto-efficacité ainsi qu'à la satisfaction des débutants quant à leur formation initiale en Haute Ecole pédagogique. Contrairement à la démarche statistique suivie dans l'étude 1, les attentes des enseignants débutants ont dans le cas de l'étude 2 été extraites de la dimension « Teaching Commtiment » et traitées séparément. En effet, leur importance probable dans notre questionnement sur la persévérance précoce en carrière nous intimait d'y prêter une attention toute particulière. Le « Teaching Commitment », qu'il nous fallait définir avec davantage de précision qu'auparavant, s'entend en nos termes comme l'investissement personnel d'un professeur dans l'enseignement ; investissement qui peut être tant physique et temporel que cognitif, émotionnel et psychologique. Le « Teaching Commitment » fait intervenir l'attachement de la personne à son école et plus largement à sa profession, au niveau de ses finalités individuelles et sociétales, mais aussi au niveau des tâches concrètement rattachées à l'exercice enseignant. L'analyse du « Teaching Commitment » a été réalisée en référence aux six conceptions mises au jour pour ce concept par Crosswell & Elliott (2004).

1.14 Méthodologie

1.14.1 Questions de recherche

Cette étude comportant deux volets, l'un quantitatif, l'autre qualitatif, chacun d'eux pose des questions qui lui sont propres.

La question principale de recherche du volet quantitatif est formulée de la manière suivante :

1. Une fois insérée en emploi, la relève enseignante issue des Hautes Ecoles continue-t-elle de se différencier selon son profil de professeur entrant ?

En posant cette question, nous émettons l'hypothèse que l'entrée effective en fonction, marquée par un « choc de la réalité » plus ou moins profond selon les individus et les situations, est à l'origine de modifications du profil des débutants en termes d'intention de persister, de « Teaching Commitment », de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction vis-à-vis de la formation initiale. Sur un plan plus secondaire, nous nous interrogeons également sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle au cours des deux premières années de carrière en nous posant cette question : le sentiment d'auto-efficacité, qui discrimine peu les novices à la sortie de la formation initiale, acquiert-il un caractère plus contrasté une fois ceux-ci insérés en emploi ?

Quatre questions traversent le volet qualitatif de notre étude 2, sans distinction de niveau entre elles. Ces questions trouvent, elles aussi, leur origine dans les résultats de notre première étude.

1. Quelles conceptions du « Teaching Commitment » sont les plus représentées chez les enseignants débutants ?

2. En quoi consistent les attentes professionnelles des enseignants débutants ?

3. Sur base de quelles dimensions les débutants évaluent-ils leur auto-efficacité ?

4. Quels sont les motifs de persévérance dans la profession des débutants ?

1.14.2 Echantillon

L'échantillon de cette deuxième étude est constitué d'enseignants débutants sélectionnés parmi les professeurs entrants interrogés dans le cadre de notre étude 1. Deux critères ont été pris en considération pour constituer cet échantillon. Le premier critère renvoie au profil de professeur entrant que présentaient les sujets à

la fin de leur formation initiale pédagogique. La question principale de recherche de notre volet quantitatif s'intéressant à la fidélité diachronique de ces profils entre la fin du préservice et l'insertion en emploi des novices (Mukamurera et al., 2013), nous souhaitions interroger des enseignants débutants issus de chacun des quatre profils mis au jour par le biais de notre classification hiérarchique : bonnes recrues, relève idéale, hésitants et enfin fuyants. Malheureusement, malgré notre détermination, il n'a pas été possible d'équilibrer parfaitement notre échantillonnage par rapport à ce critère, puisqu'un individu de la *relève idéale* manque à l'appel. Recueillir le témoignage d'enseignants débutants ayant abandonné la profession s'avère particulièrement ardu. Interviewer des enseignants peu attachés à la profession ou potentiellement enclins à la quitter aurait pu, par extension, poser quelques difficultés. Cela n'a en fait pas été le cas. Le deuxième critère retenu pour effectuer notre échantillonnage théorique a trait au niveau d'enseignement des sujets. Ayant constaté des différences significatives entre les degrés d'intention de persister et de « Teaching Commitment » des professeurs entrants du fondamental (instituteurs préscolaires et primaires) et du secondaire inférieur (AESI) lors de notre étude 1, nous ne pouvions faire sans prendre en compte cette issue empirique pour procéder à la sélection des sujets de notre étude 2. Ces deux niveaux d'enseignement ont donc également participé à la constitution de notre échantillon théorique.

Au total, quinze enseignants débutants ont été interviewés. Comme l'indique le tableau 17, si l'on excepte le profil « fuyant », chaque catégorie de professeurs entrants a donné lieu à quatre interviews : deux pour le fondamental et deux pour le secondaire inférieur. Suivant la représentativité respective de ces profils au sein de l'échantillon global de l'étude 1, ces quatre interviews permettent de couvrir de 2 à 27% de l'effectif total du profil considéré. On remarque que l'absence du deuxième sujet « relève idéale » chez les enseignants débutants du fondamental n'affecte en réalité que peu notre démarche en termes de représentativité. C'est en effet davantage la saturation des informations qui pourrait souffrir de ce biais.

	Les bonnes recrues	La relève idéale	Les hésitants	Les fuyants
Enseignement fondamental (PS+PP)	2	1	2	2
Enseignement secondaire inférieur (AESI)	2	2	2	2
N et % du profil dans l'échantillon de base	*189 (41%)*	*132 (29%)*	*123 (27%)*	*15 (3%)*
% par rapport au % total du profil de P.E.	*2%*	*2%*	*3%*	*27%*

Tableau 17. Echantillonnage de l'étude 2

Afin de compléter ces informations et d'avoir ainsi une vision plus claire de la composition de notre échantillon, observons maintenant le profil sociodémographique de ces quinze sujets. Le tableau 18[36], dans lequel on retrouve ces sujets classés par niveau et par profil de professeur entrant nous y aidera. À sa lecture, on peut noter que les individus interviewés sont tous de jeunes enseignants débutants, puisque leur âge se situe entre 21 et 28 ans. Si six d'entre eux ont été diplômés en juin/septembre 2011, les neuf autres appartiennent à la cohorte de 2012. Les premiers comptabilisent ainsi tout au plus huit mois d'expérience, contre dix-huit au maximum pour les diplômés de 2011. Les parcours des sujets dans l'enseignement secondaire sont relativement homogènes : treize proviennent de l'enseignement de transition (général = 11 ; technique de transition = 2) et deux de l'enseignement de qualification (technique de qualification). Tous les sujets interviewés sont célibataires et aucun d'entre eux n'a d'enfant à charge[37]. Malgré la surreprésentation des femmes dans l'enseignement, notre échantillon compte tout de même quatre hommes qui enseignent tous dans le secondaire inférieur. Sur le plan académique, un tiers des débutants déclarent avoir redoublé au moins une année durant leur formation initiale pédagogique ; notons que ces cinq sujets sont AESI. Deux enseignants ont obtenu une grande distinction en fin de préservice, sept ont décroché une distinction, et six ont reçu le grade de satisfaction. À ce jour, un seul a accumulé suffisamment d'ancienneté pour passer du statut de temporaire à celui de temporaire prioritaire ; il s'agit d'une diplômée de la cohorte de 2011 (Manon, sujet 12).

Ces informations en notre possession, on peut raisonnablement penser que notre échantillon présente une diversité porteuse pour notre analyse qualitative.

[36] Le numéro repris entre parenthèses à la suite du prénom (fictif) des sujets correspond à l'ordre dans lequel nous avons traité leur verbatim. Cet ordre a été établi aléatoirement.

[37] Ces deux informations sont sujettes à caution car elles ont été récoltées lors de la passation de l'enquête par questionnaire réalisée alors que les individus étaient en fin de formation initiale.

	Age	Genre	Cohorte	Dipl. sec	Civilité	Enfants	Echecs FI	Grade FI	Statut
Fondamental									
Floriane (3)	23	F	2012	TQ	Célib	0	0	D	T
Flore (14)	23	F	2011	G	Célib	0	0	D	T
Manon (12)	22	F	2011	G	Célib	0	0	D	TP
Laetitia (1)	22	F	2012	G	Célib	0	0	GD	T
Bénédicte (5)	23	F	2012	TQ	Célib	0	0	S	T
Lindsay (7)	22	F	2012	G	Célib	0	0	S	T
Nadeige (15)	28	F	2012	TT	Célib	0	0	D	T
AESI									
Amélie (4)	24	F	2012	G	Célib	0	1	D	T
Daniel (11)	23	H	2011	G	Célib	0	1	S	T
Coralie (2)	23	F	2012	TT	Célib	0	1	D	T
Antoine (9)	22	H	2012	G	Célib	0	0	GD	T
Sophie (8)	22	F	2011	G	Célib	0	1	S	T
Thibaut (10)	22	H	2011	G	Célib	0	0	S	T
Nathan (6)	23	H	2012	G	Célib	0	1	S	T
Marjorie (13)	21	F	2011	G	Célib	0	0	D	T

Tableau 18. Description de l'échantillon de l'étude 2

1.14.3 Récolte et traitement des données

Comme nous l'avons mentionné plus haut, cette étude s'articule autour d'un premier volet quantitatif et d'un deuxième volet qualitatif. Chacun possède sa méthodologie et son instrumentation propres.

Le volet quantitatif repose sur l'utilisation d'un questionnaire en tout point semblable ou presque à celui de l'étude 1. Ce questionnaire a été rempli par les quinze enseignants débutants de notre étude 2 avant qu'ils ne soient interviewés en prévision de nos analyses qualitatives. Ce traitement quantitatif de type *descriptif* (Pourtois et al., 2001) se fonde sur la comparaison des scores obtenus par les sujets lors de notre enquête par questionnaires (2011 ; 2012) alors qu'ils étaient *professeurs entrants* avec les résultats de la réplication de cette prise de données une fois ceux-ci insérés en emploi et devenus *enseignants débutants*. Une figure de synthèse a été créée, par sujet, à cette fin. Cette figure se base sur les mêmes dimensions et variables que celles présentées dans l'étude 1. Intéressons-nous maintenant à la récolte et au traitement des données de notre volet qualitatif.

En matière d'instrumentation, la recherche qualitative offre plusieurs alternatives à l'investigateur. Outre le choix de la méthode de recueil des données, celui-

ci doit également poser un choix quant au degré d'instrumentation à privilégier. *« Si l'on sait ce qu'on cherche, il n'y a aucune raison de ne pas planifier à l'avance le mode de recueil de l'information »* défendent Huberman & Miles (1991, p.73). Dans la droite lignée de cette recommandation, nous avons opté pour une instrumentation forte dans le cadre du volet *compréhensif* (Pourtois et al., 2001) de cette étude 2. Cette décision se justifie pleinement du point de vue des auteurs, et ceci pour au moins trois raisons. Primo, ce volet qualitatif s'inscrit dans le prolongement d'analyses quantitatives, ce qui induit une recherche de comparabilité des résultats. Si cette comparabilité ne se veut pas statistique, l'instrumentation du volet qualitatif devait néanmoins garantir une possibilité de discussion entre les résultats des différentes études de notre thèse (et pas uniquement entre les études 1 et 2). Secundo, le volet qualitatif de l'étude 2 reposant sur une analyse multi-cas (ou *inter-sites*), il est clair qu'une instrumentation trop faible aurait rendu totalement impossible la recherche de quelconques convergences ou divergences entre les sujets. Tertio, vu notre volonté de travailler en équipe de recherche dans le cadre de cette investigation qualitative, nous ne pouvions raisonnablement nous passer d'un instrument structurant la conversation avec les sujets de notre échantillon ainsi que l'analyse du corpus constitué. Pour ces trois raisons, nous avons élaboré un *guide d'entretien semi-dirigé* et un *plan de codage* avec nos partenaires de recherche. La conception et la validation de ces instruments étant présentées dans la section « Méthodologie générale » de cet ouvrage, nous ne développerons pas ces aspects ici. Rappelons toutefois qu'ils ont bénéficié d'un processus de création collaboratif et itératif impliquant plusieurs tests sur le terrain avant d'être utilisés pour notre récolte des données. Cette procédure nous a non seulement permis d'incrémenter ces instruments, mais elle nous a également été d'un grand ressort pour améliorer la fiabilité de nos analyses.

Les interviews des sujets sélectionnés pour cette étude 2 ont été effectuées par deux stagiaires inscrites en deuxième année de Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Mons, sous notre supervision. Ces interviews ont été intégralement enregistrées puis retranscrites au moyen des traces audio. Après « nettoyage » des données et archivage des extraits non pertinents en vue d'un éventuel contrôle sur le matériel résidu (Huberman & Miles, 1991), nous avons procédé à l'anonymisation de celles-ci. Les verbatim ont ensuite été soumis à une lecture individuelle intuitive. Ce survol a donné lieu à des échanges entre les différents protagonistes de la recherche. Ce n'est qu'au terme de cette étape préparatoire que l'analyse « raisonnée » du corpus a pu commencer.

Les données qualitatives récoltées au cours de cette étude 2 ont été traitées au moyen d'une *analyse thématique*. Comme nous l'avons exposé plus haut, l'analyse thématique est l'une des nombreuses techniques mobilisables lorsqu'il s'agit de traiter un contenu qualitatif. Cette analyse a été réalisée manuellement, selon une logique *délibérative* (Savoie-Zajc, 2000 ; 2004), et en suivant la méthode de *thématisation séquenciée* (Paillé & Mucchielli, 2003). La longueur de nos Unités de Sens (US) n'a pas été déterminée en fonction d'un nombre donné de mots. Elle varie ainsi pour préserver au mieux le sens et le contexte d'énonciation des extraits codés. Une fois notre plan de codage *conceptualisé* (Huberman & Miles, 1991) conçu sous la direction du Pr Joséphine Mukamurera, nous l'avons mis à l'épreuve au moyen de la procédure d'intracodage. Le niveau de fiabilité atteint après la première phase d'intracodage impliquant trois verbatim complets (un AESI, un PP et un PS) est de 91.33%. Le calcul effectué pour obtenir ce résultat s'effectue en divisant la somme des accords du codeur par le total de ses accords additionnés à ses désaccords. Après révision de notre plan de codage, une deuxième phase d'intracodage a été initiée sur base d'un verbatim différent des précédents. Nous avons alors pu atteindre une fiabilité de 95%, ce qui dépasse le seuil minimal de 90% établi par Huberman & Miles (1991).

Afin de compléter cette procédure d'amélioration de la fiabilité de notre dispositif d'analyse, nous avons réalisé un intercodage (ibid.) avec le concours de l'une des étudiantes ayant interviewé les sujets. Notre équipière d'analyse et nous-mêmes avons codé individuellement un même verbatim, différent de ceux préalablement utilisés pour l'intracodage. Notre taux d'accord à l'issue de ce travail rejoignait les 85.00%. Quelques semaines après cette première tentative, nous avons répliqué ce contrôle de la fiabilité par intercodage. Notre taux d'accord a alors atteint 96.43%, satisfaisant ainsi à nouveau aux exigences de Huberman & Miles (1991). Notons que notre tandem avec cette étudiante sensibilisée à la problématique par le biais d'un stage de Master 1 et de son mémoire de Master 2 a perduré jusqu'au terme de notre analyse thématique. Grâce à nos échanges réguliers, nous avons ainsi pu discuter la pertinence de certains de nos codages, affiner certaines de nos interprétations, etc.

En tout, quatre thèmes primaires ont été retenus au terme du processus itératif de thématisation pour procéder à l'analyse. Ces thèmes, comme les 24 thèmes secondaires retenus, ont été opérationnalisés par une définition claire et partagée avec notre co-analyste, puis associés aux codes correspondants. Le tableau 19 les reprend.

Afin de ne pas orienter l'analyse thématique, les verbatim ont été traités dans un ordre parfaitement aléatoire une fois notre plan de codage consolidé. Cet ordre a été présenté plus haut et correspond à la numérotation associée aux sujets interviewés.

Thèmes primaires	Thèmes secondaires
« Teaching Commitment »	Investissement « extra » dans l'enseignement
	Passion ou attachement émotionnel
	Développement professionnel
	Engagement vis-à-vis de la communauté
	Responsabilité dans la transmission
	Focalisation sur les besoins individuels
Attentes	Relationnelles
	Synergie éducative
	Maternelles
	Psychologiques/émotionnelles
	Reconnaissance sociale
	Pédagogiques
	Disciplinaires
	Indépendance/autonomie
	Emploi
	Conditions objectives de travail
	Personnelles
	Soutien
	Système éducatif (changements)
Sentiment d'efficacité personnelle	SEP dans l'engagement des élèves
	SEP dans les stratégies d'enseignement
	SEP dans la gestion de classe
Persévérance	Intention de persister
	Motifs de persévérance

Tableau 19. Synthèse du plan de codification

Passons à présent à l'analyse des résultats de cette étude, en commençant par son volet quantitatif. Ensuite, nous nous intéresserons à son volet qualitatif, qui revêt à nos yeux une importance de taille sur le plan méthodologique.

1.15 Analyse des résultats

1.15.1 Volet quantitatif

L'analyse quantitative que nous réalisons ci-après repose sur une double perspective. La première est individuelle, intra-sujets. La deuxième est quant à elle plus globale, essentiellement inter-sujets. Les comparaisons avant/après effectuées dans le cadre de cette dernière font appel au *gain relatif* (D'Hainaut, 1975), alors que nous utilisons le gain brut dans la perspective intra-sujets. Dans les deux cas, nous sommes face à un dispositif à échantillons appariés.

1.15.1.1 Perspective intra-sujets

Dans cette première perspective, les figures constituées pour illustrer le profil quantitatif des sujets interviewés ne font pas appel à des scores standardisés afin d'améliorer la lisibilité des résultats. Nous nous rappellerons donc qu'à part l'axe lié au sentiment d'auto-efficacité qui se présente sous la forme d'une échelle de 1 à 9, les autres axes sont scorés de 0 à 10. La catégorisation des enseignants débutants interviewés selon notre typologie quadridimensionnelle s'appuie sur la comparaison d'un score global unique – représentant la moyenne de l'ensemble des dimensions du modèle – d'avec son score jumeau – calculé pour chaque profil de professeurs entrants identifié à partir de l'échantillon de notre étude 1. Le tableau 20 présente ces scores moyens de référence, par profil de professeurs entrants. Une différenciation entre les scores des professeurs entrants du fondamental et du secondaire inférieur est également induite, pour rester fidèle à notre échantillonnage. Toutefois, la seule variation méritant d'être soulignée entre les professeurs entrants du fondamental et du secondaire inférieur, considérés selon la moyenne globale de leur profil, se situe au niveau des *fuyants* (score total moyen de 5.70 pour les professeurs entrants du fondamental contre 4.96 pour les AESI). Ce n'est en réalité qu'en analysant les scores obtenus par les différents profils de professeurs entrants pour chacune des dimensions de notre typologie que des contrastes un peu plus marqués peuvent apparaître entre ceux-ci.

Prenons un exemple pour illustrer la procédure de répartition des enseignants débutants dans chaque profil, qui contrairement à celle utilisée dans l'étude 1 ne s'appuie pas sur la technique de classification hiérarchique ; le nombre de sujets était trop faible pour pouvoir y avoir recours. Supposons qu'un enseignant débutant du fondamental obtienne les scores suivants : 8.00 d'intention de persister, 7.50 de « Teaching Commitment », 7.00 de satisfaction vis-à-vis de sa formation

initiale, et 6.00 de SEP global. Son score total moyen sera de 7.12. En comparant ce score moyen total au score moyen total des professeurs entrants du fondamental de chacun des quatre profils mis au jour par notre étude 1, on peut en conclure que son profil d'enseignant débutant s'approche de celui des *hésitants*. Pour faciliter la prise de décision basée sur cette comparaison, nous avons ordonné les scores totaux moyens de chaque profil de professeurs entrants et leur avons associé une valeur arrondie (tableau 21). Le principal intérêt de cette technique de classement, certes artisanale, réside dans le fait qu'elle permet de nourrir la discussion quant aux variations entre les deux profils d'un même sujet.

	Profils indifférenciés	Les bonnes recrues	La relève idéale	Les hésitants	Les fuyants
Fondamental	**8.13**	**8.07**	**8.92**	**7.04**	**5.70**
IP	8.66	8.54	9.63	7.64	3.64
TC	8.82	8.78	9.59	7.75	6.28
Satis FI	7.58	7.56	8.51	6.01	6.60
SEP Global	7.46	7.40	7.96	6.77	6.28
AESI	**7.63**	**8.06**	**8.99**	**6.91**	**4.96**
IP	8.08	8.77	9.66	7.41	2.52
TC	8.32	8.88	9.65	7.50	5.60
Satis FI	7.12	7.35	8.86	6.23	5.75
SEP Global	6.99	7.23	7.81	6.50	5.98
Fond & AESI	***7.93***	***8.07***	***8.94***	***6.97***	***5.21***
IP	*8.43*	*8.63*	*9.63*	*7.51*	*2.89*
TC	*8.62*	*8.82*	*9.60*	*7.60*	*5.83*
Satis FI	*7.40*	*7.48*	*8.60*	*6.14*	*6.03*
SEP Global	*7.27*	*7.34*	*7.92*	*6.62*	*6.08*

Tableau 20. Scores de référence pour le profilage des enseignants débutants

	Fuyant	Hésitant	Bonne recrue	Relève idéale
Fondamental	5.70	7.04	8.07	8.92
Approximation (±)	6	7	8	9
AESI	4.96	6.91	8.06	8.99
Approximation (±)	5	7	8	9
Fond & AESI	5.21	6.97	8.07	8.94
Approximation (±)	5	7	8	9

Tableau 21. Aide à l'attribution du profil d'enseignant débutant

— Laetitia (sujet 1)

Laetitia a 22 ans lorsque nous l'interviewons. Elle est institutrice primaire et a été diplômée avec grande distinction en 2012. Elle travaille comme temporaire dans une école communale et enseigne à plein temps à classe composite de première, deuxième et troisième primaires. Son contrat de travail, signé dès le 1er septembre 2012, doit prendre fin le 30 juin 2013.

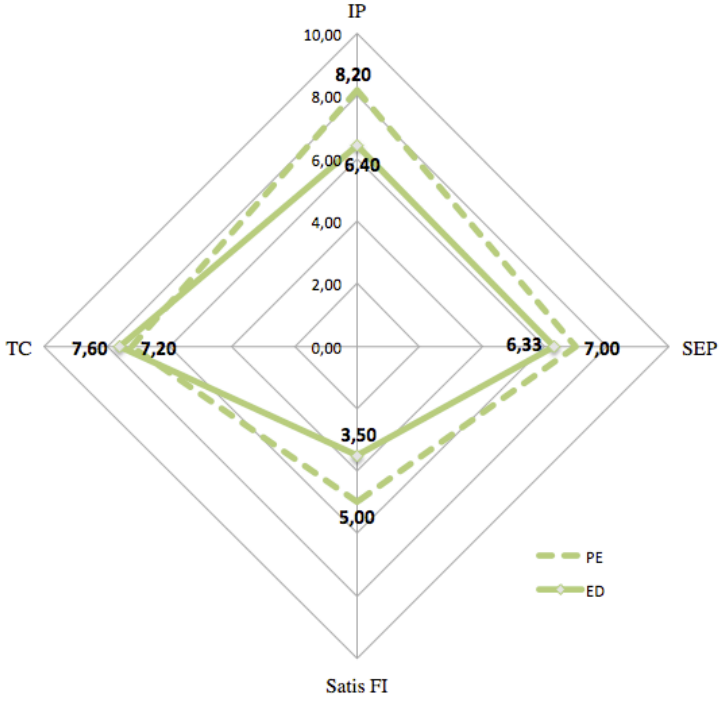

Figure 23. Profils de PE et d'ED de Laetitia (sujet 1)

Laetitia était une professeure entrante (PE) *hésitante*. Son profil (figure 23) se marquait par une intention de persister moyenne (8.20/10), un « Teaching Commitment » légèrement en deçà de la tendance centrale (7.20/10), une faible satisfaction globale vis-à-vis de sa formation initiale pédagogique (5.00/10) et par un sentiment d'auto-efficacité moyen (7.00/9).

Etabli environ un an plus tard, le profil d'enseignante débutante (ED) de Laetitia se caractérise par une intention de persister relativement faible (6.40/10), un « Teaching Commitment » moyen (7.60/10), une satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale très basse (3.40/10) et un sentiment d'efficacité personnelle global plutôt moyen (6.33/9). En comparaison avec la moyenne générale des professeurs entrants de l'échantillon de notre étude 1, on peut considérer Laetitia comme une enseignante débutante *hésitante* ou *fuyante,* puisque son score total moyen ne dépasse pas 5.96. En ce qui nous concerne, nous la cataloguons d'*hésitante* étant donné que ses scores d'intention de persister et de « Teaching Commitment » sont

plus proches de deux de ce profil que de celui des *fuyants*. En cas de futur questionnement quant au classement d'un enseignant débutant dans un profil, nous aurons bien entendu recours à la même règle de décision pour trancher la question.

Si l'on étudie l'évolution du profil de Laetitia entre le moment où elle a été diplômée et le moment où nous l'avons interviewée, on peut observer que son intention de persister dans la profession a baissé de 2.20 points sur 10, que son « Teaching Commitment » ne s'est que très faiblement accru (de 0.40/10), qu'elle juge plus durement sa formation initiale (baisse de 1.5/10) et que son sentiment d'auto-efficacité global a également décru (de .67/9).

— Coralie (sujet 2)

Coralie est une agrégée de l'enseignement secondaire inférieur de 23 ans. Elle a obtenu son diplôme de professeure de mathématiques avec distinction en 2012. Récemment engagée pour enseigner sa discipline à des élèves de première, deuxième et troisième années générales communes, elle effectue un remplacement pour cause de projet de maternité. Son contrat est un contrat à plein temps, dans un seul établissement scolaire. Il s'étend des vacances de Pâques à fin juin.

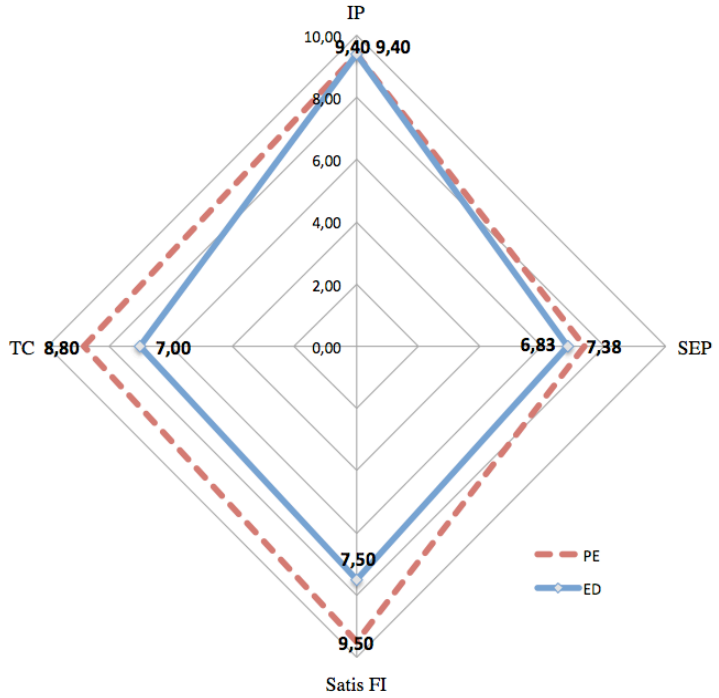

Figure 24. Profils de PE et d'ED de Coralie (sujet 2)

Coralie était une professeure entrante de la *relève idéale*. En sortant de Haute Ecole, elle déclarait ainsi avoir fortement l'intention de persister dans la profession (9.40/10), avoir un haut niveau de « Teaching Commitment » (8.80/10),

montrait un haut niveau de satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale (9.50/10) et était assez confiante dans son auto-efficacité (7.38/9) (figure 24).

Interviewée en avril 2013 alors qu'elle entre en fonction dans un nouveau poste, Coralie présente une intention de persister élevée (9.40/10), un « Teaching Commitment » (7.00/10) et une satisfaction quant à son préservice (7.50/10) moyens, et un niveau de sentiment d'efficacité personnelle lui aussi dans la moyenne (6.83/9). Etant donné son total moyen de 7.68 et sa forte intention de persister, nous pouvons la classer dans la catégorie des débutants *bonnes recrues*.

En comparant le profil de professeur entrant et d'enseignant débutant de Coralie, on note une diminution de ses scores relatifs aux trois dimensions de notre modèle (le « Teaching Commitment » perd 1.80/10, la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale chute de 2 points et son SEP global baisse de .56/9). Par contre, son intention de persister dans la profession reste inchangée entre les deux temps.

— Floriane (sujet 3)

Floriane a 23 ans et une formation initiale d'institutrice primaire. Elle a été diplômée en 2012 avec distinction. Engagée comme remplaçante temporaire pour la période de septembre à décembre 2012, son contrat a finalement été prolongé, d'abord jusqu'aux vacances de Détente (mi-février), ensuite jusqu'aux vacances de Pâques, et pour finir jusqu'à la fin juin. Elle enseigne en cinquième année primaire à plein temps, dans une école d'enseignement libre.

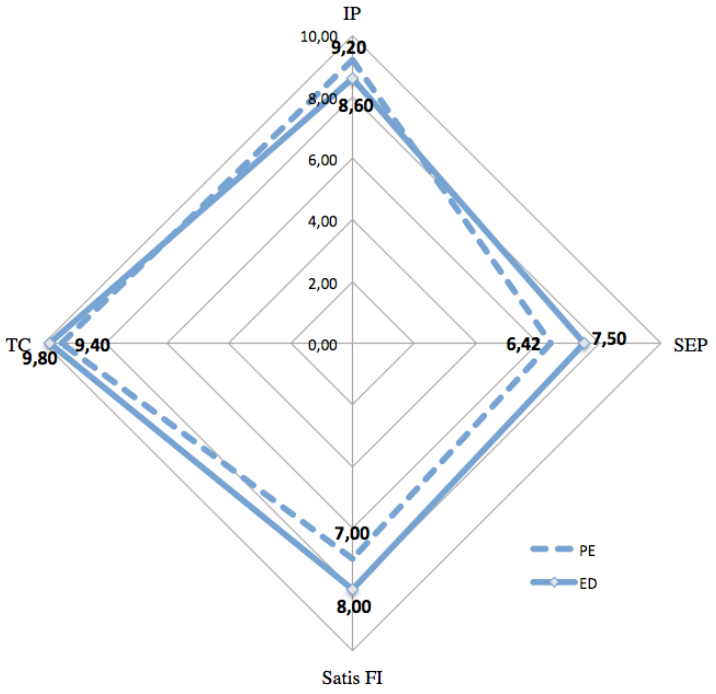

Figure 25. Profils de PE et d'ED de Floriane (sujet 3)

Comme professeure entrante, Floriane avait un profil de *bonne recrue*. Avec une intention de persister de 9.20/10 et un « Teaching Commitment » de 9.40/10, elle tutoyait le profil de *relève idéale* pour ces deux dimensions. Son degré de satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale était en revanche moyen (7.00/10), tout comme son sentiment d'auto-efficacité (6.42/9), ce qui lui a valu sa catégorisation dans la classe des *bonnes recrues* (figure 25).

En avril 2013, forte de sept mois d'exercice, Floriane montre toujours une forte intention de persister dans la profession (8.60/10) ainsi qu'un haut niveau de « Teaching Commitment » (9.80/10). Elle reste satisfaite quant à sa formation initiale (8.00/10) et présente un niveau de SEP moyen (7.50/10). Avec un score total moyen de 8.47, cette institutrice primaire débutante peut être considérée comme faisant partie des *bonnes recrues*, même si ce score élevé la rapproche de la *relève idéale*.

Si l'on compare les deux profils de Floriane, on est frappé par le fait que son « Teaching Commitment », déjà très élevé lorsqu'elle était professeure entrante (9.40/10), affiche un score plus haut encore une fois celle-ci insérée en emploi (9.80/10). Si son intention de persister baisse de .60/10 entre les deux temps de mesure, ce qui est loin d'être une chute notable, elle semble plus satisfaite quant à son préservice une fois entrée en fonction (8.00) que lorsqu'elle était sur le point d'être diplômée (7.00/10). Quant à son sentiment d'auto-efficacité, on notera qu'il a lui aussi augmenté entre ces deux moments puisqu'il est passé de 6.42/9 à 7.50/9.

— Amélie (sujet 4)

Amélie enseigne le français et l'histoire dans le premier degré différencié, en deuxième année commune ainsi qu'en troisième et quatrième années de l'enseignement professionnel. Elle a 24 ans et a été diplômée AESI Français en 2012 avec distinction. Elle exerce comme temporaire à plein temps dans un seul établissement scolaire secondaire ; mais sur trois implantations. Son contrat de travail, signé en octobre 2012, prend fin en juin 2013.

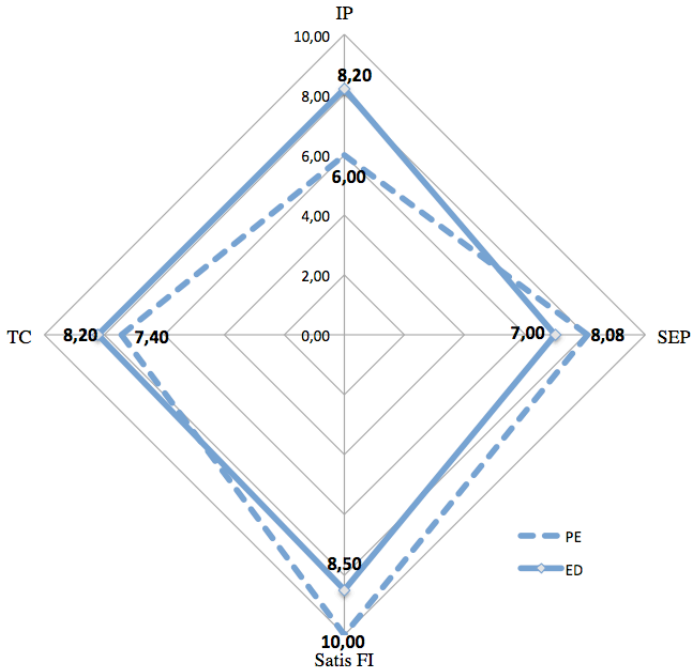

Figure 26. Profils de PE et d'ED d'Amélie (sujet 4)

Amélie appartenait à la catégorie de professeurs entrants des *bonnes recrues*. En dépit d'une intention de persister sous la moyenne (6.00/10), ses scores aux autres dimensions de notre modèle la reliaient à ce profil central. Plus précisément, ce sont sa parfaite satisfaction vis-à-vis de la formation initiale (10/10) et son sentiment d'auto-efficacité élevé (8.08/9) qui influencèrent son étiquetage ; son « Teaching Commitment » étant effectivement à l'époque moyen (7.40/10) (figure 26).

Une fois celle-ci insérée en emploi, l'intention de persister d'Amélie se révèle assez forte (8.20/10), tout comme son « Teaching Commitment » (8.20/10). Sa satisfaction quant à sa formation initiale est elle aussi élevée (8.50/10), quand son sentiment d'efficacité personnelle est lui, moyen (7.00/9). Son score total moyen de 7.97 vaut à Amélie d'être classée comme *bonne recrue* parmi les enseignants débutants.

Lorsqu'on compare ses deux profils, on note chez Amélie un accroissement de son intention de persister dans la profession (gain de 2.20/10), une diminution de son degré de satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale (perte de 1.50/10), ainsi qu'une décroissance de son SEP global (elle perd 1.08 sur 9). Du reste, son « Teaching Commitment » augmente légèrement et passe timidement de 7.40/10 à 8.20/10.

— Bénédicte (sujet 5)

Bénédicte est une institutrice primaire de 23 ans diplômée en 2012 avec satisfaction. Depuis fin novembre, elle enseigne comme temporaire à plein temps dans une école communale, en 1ère et 2e année primaire. Elle est titulaire de sa classe de 1ère année, mais partage la prise en charge de la classe de 2e année avec une autre institutrice ; il lui arrive d'enseigner simultanément aux deux classes. Son contrat de remplacement doit courir jusqu'à la fin de l'année scolaire 2012-2013.

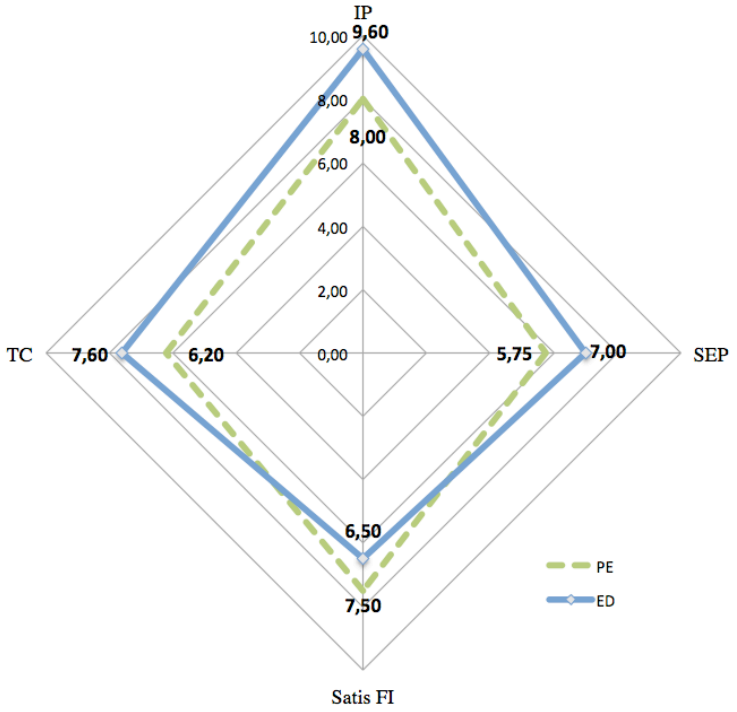

Figure 27. Profils de PE et d'ED de Bénédicte (sujet 5)

D'après les résultats qu'elle a obtenu au questionnaire diffusé alors qu'elle était sur le point d'achever sa formation initiale pédagogique, Bénédicte a été rangée dans la catégorie des professeurs entrants *hésitants*. Mis à part son intention de persister (8.00/10) et son degré de satisfaction quant à sa formation initiale (7.50/10) moyens, son « Teaching Commitment » (6.20/10) et son SEP global (5.75/9) étaient effectivement alors inférieurs à la moyenne de l'échantillon (figure 27).

Près d'un an plus tard, le profil de Bénédicte se situe plutôt dans la catégorie des *bonnes recrues* (score total moyen de 7.67). Son intention de persister dans la profession est très élevée (9.60/10) et son sentiment d'auto-efficacité proche de la moyenne (7.00/10). En revanche, son « Teaching Commitment » est inférieur à celle-ci (7.60/10), tout comme son degré de satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale (6.50/10).

On peut observer une évolution du profil de Bénédicte entre les deux temps de mesure. Trois de ses scores aux dimensions de notre modèle ont en effet augmenté, de .60/10 pour son « Teaching Commitment », de 1.60/10 pour son intention de persister dans la profession, et de 1.25/9 pour son SEP global.

— Nathan (sujet 6)

Nathan a 23 ans. Il a été diplômé AESI en mathématiques avec satisfaction en 2012. Il enseigne les mathématiques dans trois établissements scolaires situés dans des villes différentes, avec des cours en 1ère et 2e générales, mais aussi en 3e année de l'enseignement professionnel et en 4e année dans un Centre d'Education et de Formation en Alternance (CEFA). Malgré ces attributions multiples, il ne travaille pas à plein temps. Il preste en effet 15 périodes sur les 22 à 24 possibles par semaine. Son contrat a pris effet en septembre 2012 et se termine en juin.

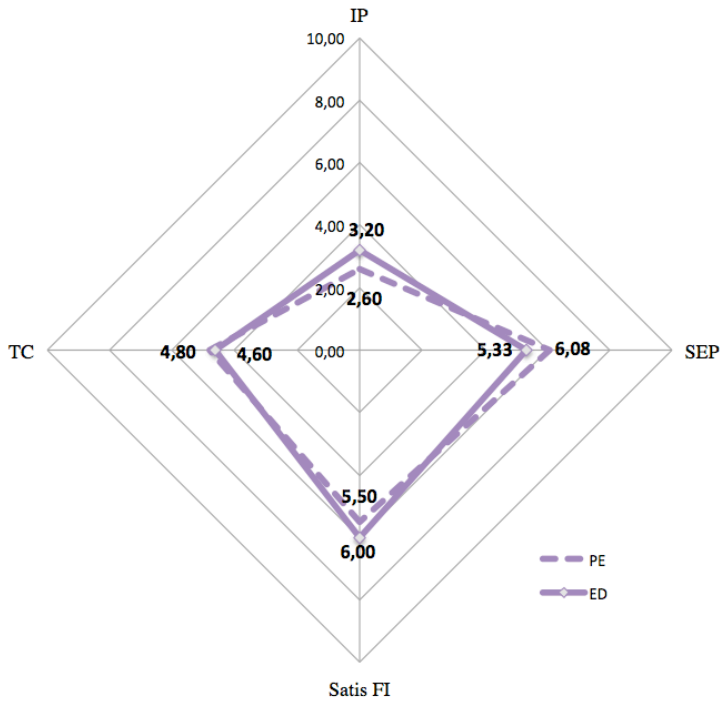

Figure 28. Profils de PE et d'ED de Nathan (sujet 6)

Nathan était un professeur entrant *fuyant*. En fin de formation initiale pédagogique, son intention de persister dans la profession était très faible (2.60/10), tout comme son « Teaching Commitment » (4.80/10). Peu satisfait de sa formation initiale (5.50/10), il présentait un sentiment d'auto-efficacité lui aussi sous la moyenne (6.08/9) (figure 28).

Une fois inséré en emploi, le profil d'enseignant débutant de Nathan trahit une faible intention de persister (3.20/10) et un « Teaching Commitment »

presque aussi bas (4.60/10). Son degré de satisfaction vis-à-vis de son préservice ne dépasse pas 6.00/10 et sa croyance dans son auto-efficacité 5.33/9. Ce profil associé à un score total moyen de 4.78 correspond à un profil d'enseignant débutant *fuyant*.

Globalement, le profil d'enseignant débutant de Nathan ne diffère pas de son profil de professeur entrant. Tous deux sont marqués par des scores faibles (satisfaction vis-à-vis de la formation initiale) à très faibles (intention de persister et « Teaching Commitment ») plutôt interpelants.

— Lindsey (sujet 7)

Lindsay est une institutrice primaire diplômée avec satisfaction en 2012. Employée à trois quarts temps dans deux écoles d'enseignement spécialisé pour toute l'année scolaire, elle n'a cependant pas de classe attitrée. Son travail consiste à assister des collègues dans la prise en charge de très jeunes élèves (de la crèche à 12 ans) présentant un handicap mental modéré à profond ainsi qu'à organiser des séances de remédiation. Elle a 22 ans.

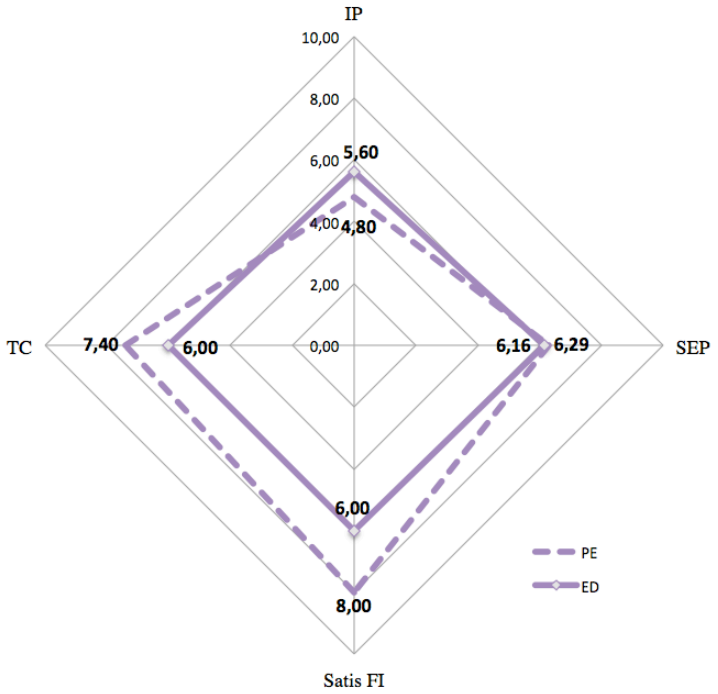

Figure 29. Profils de PE et d'ED de Lindsey (sujet 7)

Professeure entrante, Lindsey était *fuyante*. Sur le point d'obtenir son diplôme, elle se déclarait alors peu encline à persister dans la carrière enseignante (4.80/10) et moins confiante dans son auto-efficacité que la moyenne (6.29/9). De la même façon, son « Teaching Commitment » était inférieur à celui de ses futurs

collègues instituteurs primaires (7.40/10), alors qu'elle était plus satisfaite que la plupart d'entre eux de sa formation initiale (8.00/10) (figure 29).

Vu son score total moyen relativement faible (5.94), Lindsey doit être catégorisée comme une enseignante débutante *fuyante*. Son intention de persister n'est que de 5.60/10, son « Teaching Commitment » et son degré de satisfaction quant à sa formation initiale ne dépassent pas 6.00/10, quant à son SEP global, il est de 6.16/9.

En comparaison avec son profil de professeure entrante, le profil d'enseignante débutante de Lindsey se caractérise par une légère augmentation de son intention de persister dans la carrière (gain de .80/10). D'un autre côté, son SEP global a chuté de .13/9, son « Teaching Commitment » de 1.40/10, et sa satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale de 2.00/10. Catégoriser son profil d'enseignant débutant d'*hésitant* plutôt que de *fuyant* relève donc quelque part de l'arbitraire ; tout comme celui de Laetitia (sujet 1).

— Sophie (sujet 8)

Sophie enseigne le français dans l'enseignement secondaire inférieur, en première, deuxième et troisième années. Diplômée AESI français-français langue étrangère en 2011 avec satisfaction, elle travaille à plein temps dans trois établissements scolaires différents depuis septembre 2012. Elle a 22 ans.

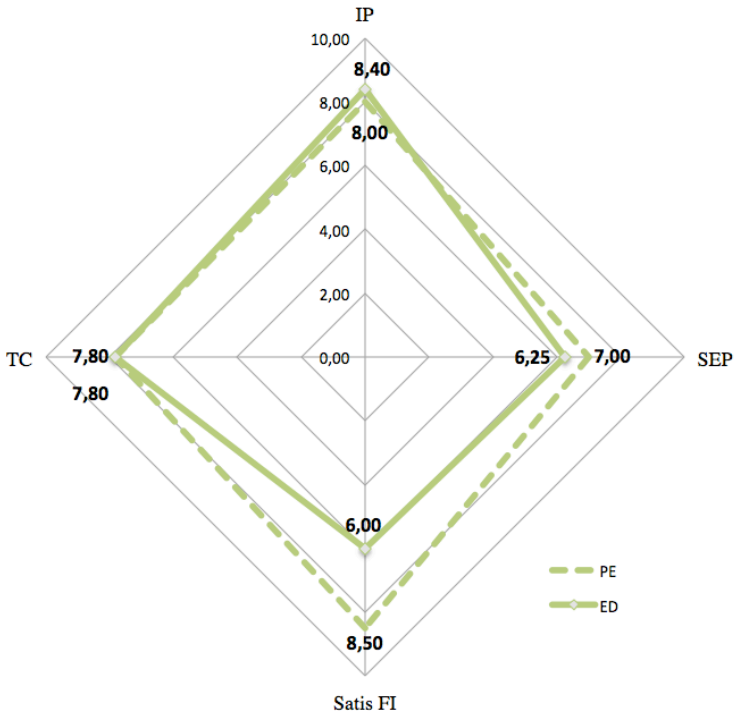

Figure 30. Profils de PE et d'ED de Sophie (sujet 8)

Malgré ses scores proches de la moyenne pour l'ensemble des dimensions, Sophie a été catégorisée comme une professeure entrante *hésitante*. Son intention de persister était proche de la moyenne (8/10), tout comme son sentiment d'auto-efficacité (7/10). Elle était plus satisfaite de sa formation initiale que la plupart de ses collègues (8.50/10), mais présentait un « Teaching Commitment » un peu plus faible que la moyenne (7.80/10) (figure 30).

Suite à son entrée en fonction, le profil de Sophie dénote une intention de persister moyenne (8.40/10), alors que ses scores aux autres dimensions se situent quant à eux sous la tendance centrale. Son « Teaching Commitment » est de 7.80/10, sa satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale ne dépasse pas 6/10 et son sentiment d'efficacité personnelle 6.25/9. Son profil est celui d'une débutante *hésistante*.

Avec son entrée effective dans la carrière, le profil de Sophie n'a pas fondamentalement changé. Si son intention de persister a quelque peu augmenté (gain de .40/10), son « Teaching Commitment » a stagné à 7.80/10. Son sentiment d'auto-efficacité a légèrement baissé puisqu'il est passé de 7 à 6.25/9. C'est sa satisfaction quant à sa formation initiale qui a surtout fait les frais de sa prise de fonction, puisqu'il a chuté à 6.00/10.

— Antoine (sujet 9)

Antoine a 22 ans. Il a été diplômé AESI en sciences naturelles en 2012, avec grande distinction. Il enseigne depuis septembre les sciences et la technologie à plein temps dans deux écoles d'enseignement secondaire technique (de transition et de qualification). Il travaille aussi bien avec des élèves du premier degré que du deuxième degré. Son contrat coure jusque juin 2013.

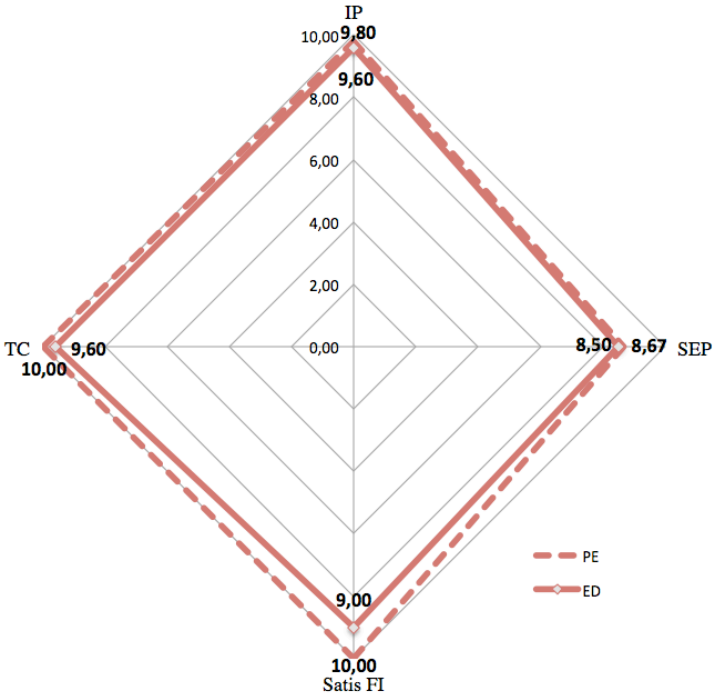

Figure 31. Profils de PE et d'ED d'Antoine (sujet 9)

Au terme de sa formation initiale, Antoine montrait une intention de persister (9.80/10) ainsi qu'un « Teaching Commitment » (10/10) particulièrement fort pour l'enseignement. Son sentiment d'efficacité personnelle culminait à 8.67/9 et il se disait parfaitement satisfait de sa formation initiale (10/10). Indubitablement, Antoine était un professeur entrant de la *relève idéale* (figure 31).

Au vu de ses scores une fois entré en fonction, on arrive également à la conclusion qu'Antoine est un enseignant débutant appartenant à la *relève idéale*. En effet, son intention de persister (9.60/10), son « Teaching Commitment » (9.60/10), son sentiment d'auto-efficacité (8.50/9) et sa satisfaction quant à son préservice sont tous au-dessus de la moyenne.

Bien que ses scores aux quatre dimensions analysées aient diminué entre la fin de sa formation initiale et l'arrivée à terme de sa première année d'exercice, cette diminution reste très faible. Par conséquent, le profil d'Antoine peut être considéré comme stable entre ces deux temps de mesure.

— Thibaut (sujet 10)

Diplômé AESI mathématiques avec satisfaction en 2011, Thibaut est un jeune enseignant de 22 ans. Il donne cours de mathématiques à plein temps, dans un seul établissement scolaire, depuis septembre 2012. Dans ses attributions, il compte des classes du premier et du deuxième degrés de l'enseignement technique et professionnel. Il passera temporaire prioritaire en juin 2013.

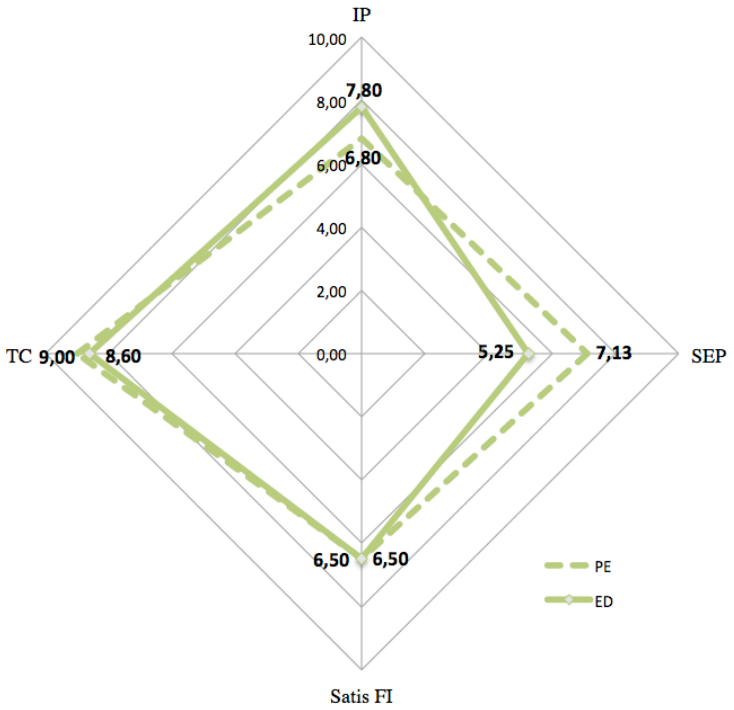

Figure 32. Profils de PE et d'ED de Thibaut (sujet 10)

Avec son intention de persister (6.80/10) et sa satisfaction par rapport à sa formation initiale sous la moyenne, Thibaut ne pouvait qu'être catégorisé comme professeur entrant *hésitant*. Pourtant, son « Teaching Commitment » était quant à lui au-dessus de la tendance centrale (9/10), tout comme son sentiment d'efficacité personnelle (7.13/9) (figure 32).

Après près de deux ans d'exercice, Thibaut montre une intention de persister légèrement inférieure à la moyenne (7.80/10). Il en va de même pour sa satisfaction quant à sa préparation en Haute Ecole (6.50/10). Son « Teaching Commitment » est un peu supérieur à la tendance centrale (8.60/10). Son score le plus bas a trait à son sentiment d'auto-efficacité, qui plafonne à 5.25/9. Son profil d'enseignant débutant est un profil d'*hésitant*.

Si l'intention de persister de Thibaut a cru d'1 point sur l'échelle en deux ans, son « Teaching Commitment » ainsi que son degré de satisfaction quant à sa formation initiale sont restés pratiquement inchangés. C'est son sentiment d'efficacité personnelle qui a le plus été écorné par son entrée en fonction. Alors de 7.13/9 à la fin de sa formation initiale, il n'atteint plus que 5.25/9 deux ans plus tard.

— Daniel (sujet 11)

Daniel est lui aussi un AESI mathématiques diplômé avec satisfaction en 2011. Il a 23 ans. Employé à plein temps dans une seule école, il a cependant un peu plus d'une heure de trajet pour se rendre sur son lieu de travail depuis son domicile. De plus, bien qu'il soit régent en mathématiques, il donne cours de technologie et d'informatique principalement. Son contrat court de septembre 2012 à juin 2013.

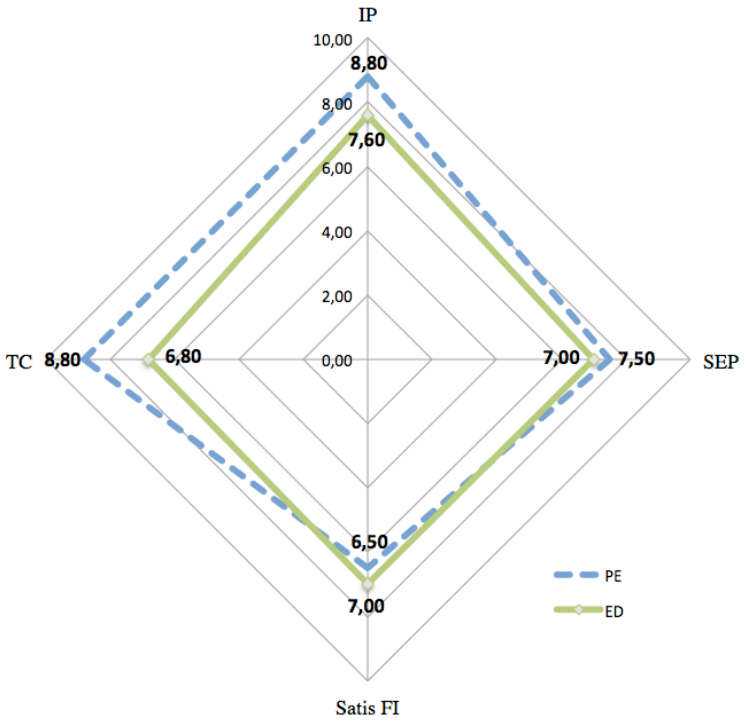

Figure 33. Profils de PE et d'ED de Daniel (sujet 11)

D'après son positionnement sur chacune des dimensions de notre modèle, Daniel pouvait être considéré comme une *bonne recrue* lorsqu'il était professeur entrant. Son intention de persister (8.80/10), son « Teaching Commitment » (8.80/10) ainsi que son sentiment d'efficacité personnelle (7.50/9) étaient légèrement au-dessus de la moyenne, alors que sa satisfaction quant à sa formation initiale (6.50) était en deçà de la tendance centrale (figure 33).

Débutant depuis environ deux ans, Daniel présente un profil d'*hésitant*. Mis à part son sentiment d'auto-efficacité (7/10), tous ses scores se situent sous la moyenne. Son intention de persister est de 7.60/10 et son « Teaching Commitment » de 6.80/10. Sa satisfaction par rapport à sa formation en Haute Ecole, inférieure à la tendance centrale, n'est pour autant pas très éloignée de celle-ci puisqu'elle atteint 7/10.

On peut constater que Daniel est passé d'un profil de *bonne recrue* lorsqu'il était professeur entrant à un profil d'*hésitant* deux ans plus tard. Ce sont surtout son intention de persister et son « Teaching Commitment » qui ont chuté (respectivement de 1.40/10 et 2/10), et qui expliquent son changement de catégorie.

— Manon (sujet 12)

Manon est une institutrice primaire de 22 ans. Elle a été diplômée bachelière institutrice primaire en 2011, avec distinction. Engagée par un seul Pouvoir Organisateur, elle vient de passer temporaire prioritaire. Pourtant, elle continue de cumuler des remplacements de courte durée dans différents établissements scolaires. Elle travaille à plein temps en première primaire depuis septembre 2012.

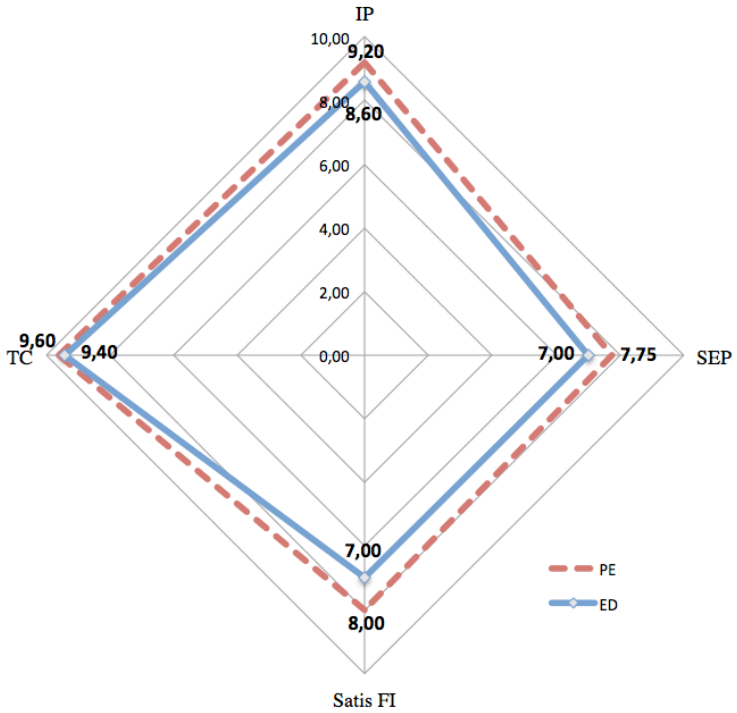

Figure 34. Profils de PE et d'ED de Manon (sujet 12)

Professeure entrante, Manon faisait partie de la *relève idéale*. Son intention de persister (9.20/10) et son « Teaching Commitment » (9.60/10) étaient très forts. Plus satisfaite que la moyenne de sa formation initiale (8/10), elle était par ailleurs porteuse d'un bon sentiment d'auto-efficacité (7.75/9) (figure 34).

Après deux ans d'enseignement ou presque, Manon porte le profil des enseignants débutants *bonnes recrues*. Son intention de persister (8.60) et son « Teaching Commitment » (9.40) sont au-dessus de la moyenne. Son sentiment d'efficacité personnelle (7/9) suit la tendance centrale, et sa satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale est très légèrement inférieure à celle-ci.

Visiblement, l'entrée en fonction de Manon a fait basculer son profil de *relève idéale* vers celui de *bonne recrue*. Ce changement de catégorie trouve principalement sa source dans la diminution de son intention de persister (perte de .60/10) et de sa satisfaction quant à son préservice (perte de 1/10).

— Marjorie (sujet 13)

Marjorie a 21 ans et possède un diplôme d'AESI français-français langue étrangère. Elle l'a obtenu en 2011 avec distinction. Elle enseigne le français en première, deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire général, à plein temps et dans une seule école. Son intérim a débuté en février 2013 et s'achèvera en juin.

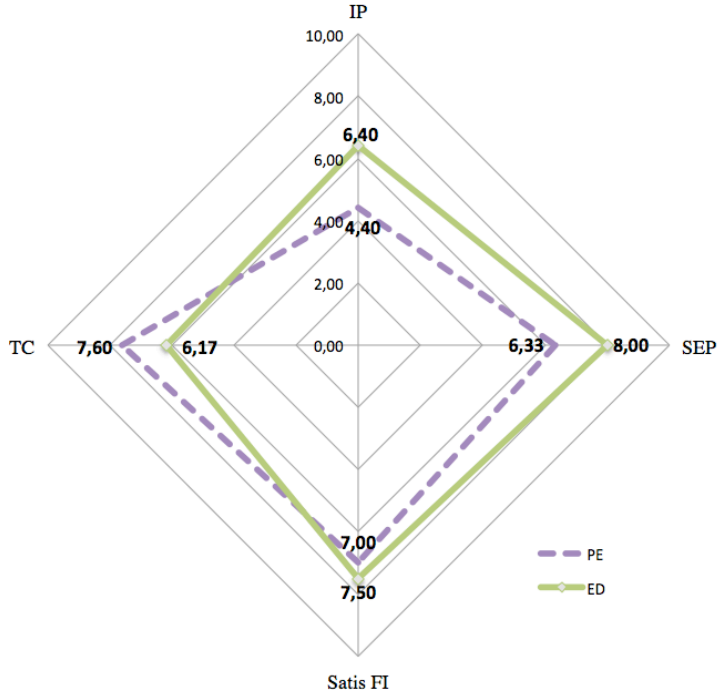

Figure 35. Profils de PE et d'ED de Marjorie (sujet 13)

Marjorie était une professeure entrante *fuyante*. Sa faible intention de persister dans la profession (4.40/10) était responsable de cette catégorisation ; renforcée un peu plus par son « Teaching Commitment » (7.60), son sentiment d'auto-efficacité (6.33/9) et sa satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale légèrement inférieurs à la moyenne (figure 35).

Enseignante débutante depuis près de deux ans, Marjorie porte un profil d'*hésitante*. Son intention de persister est sous la moyenne (6.40/10), tout comme son « Teaching Commitment » (6.17/10). En revanche, son sentiment d'efficacité personnelle est supérieur à la tendance centrale (8/9) et elle est un peu plus satisfaite de sa formation initiale que la moyenne (7.50/10).

Dans le cas présent, on observe une transition du profil de Marjorie depuis celui de *fuyant* vers celui d'*hésitant* entre la fin de sa préparation en Haute Ecole et l'arrivée à terme de sa deuxième année d'exercice en tant qu'enseignante. Tous ses scores ont progressé entre ces deux moments, mais les augmentations les plus notables ont trait à son intention de persister (gain de 2/10) et à son sentiment d'efficacité personnelle (gain de 1.67/9).

— Flore (sujet 14)

Flore a été diplômée institutrice primaire en 2011, avec distinction. Elle a 23 ans et donne cours en 3e primaire dans une seule école, à temps plein, et ce depuis le mois de janvier 2013.

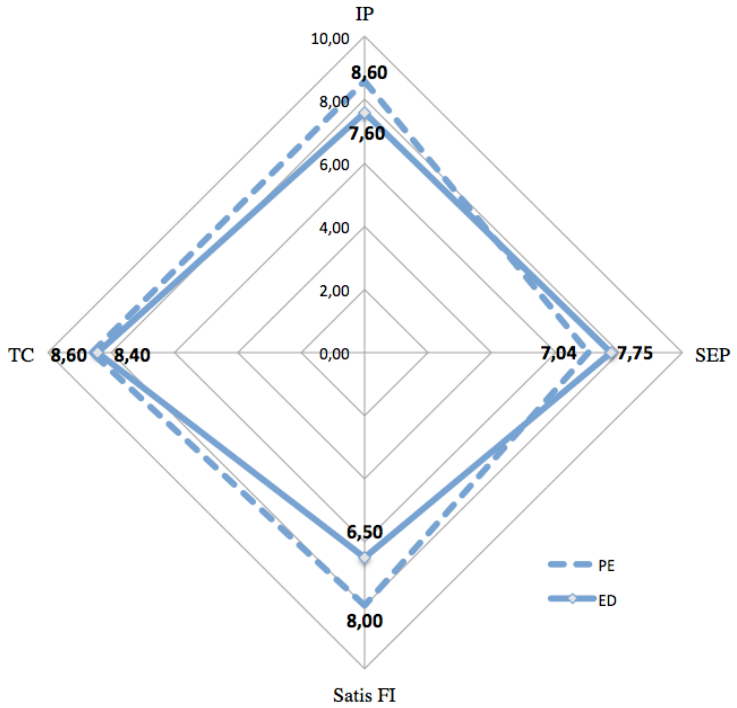

Figure 36. Profils de PE et d'ED de Flore (sujet 14)

D'après son profil, Flore était une *bonne recrue* parmi les professeurs entrants de notre échantillon. Son score d'intention de persister (8.60/10) était dans la moyenne et son « Teaching Commitment » (8.60/10) très légèrement en dessous de celle-ci. Il en allait de même pour son sentiment d'auto-efficacité (7.04/10). Par contre, elle était un peu plus satisfaite de sa formation initiale que la moyenne (8/10) (figure 36).

Après environ deux ans d'exercice, Flore peut être catégorisée comme une enseignante débutante faisant partie des *bonnes recrues*. Son intention de persister (7.60), bien que sous la moyenne, est compensée par son niveau de « Teaching

Commtiment » (8.40) qui reste proche de celle-ci, mais surtout par un sentiment d'efficacité personnelle (7.75/9) un peu au-dessus de la tendance centrale. Elle est cependant moins satisfaite de son préservice que la moyenne (6.50/10).

En apparence, le profil de Flore n'a pas fondamentalement changé entre la fin de sa formation initiale et le moment où nous l'avons réinterrogée, c'est-à-dire environ deux ans plus tard. Toutefois, lorsqu'on adopte un regard plus analytique, on note que son intention de persister a chuté de 1 point sur l'échelle de 10 et de 1.50/10 pour ce qui est de sa satisfaction quant à sa formation en Haute Ecole.

— Nadeige (sujet 15)

Nadeige a 28 ans. Elle a obtenu son diplôme d'institutrice maternelle en 2012 avec distinction. Elle travaille dans une petite école de village, dans une classe composite. Après un remplacement de trois semaines dans cet établissement en novembre 2012, elle y a été engagée à nouveau début 2013 jusqu'à la fin juin.

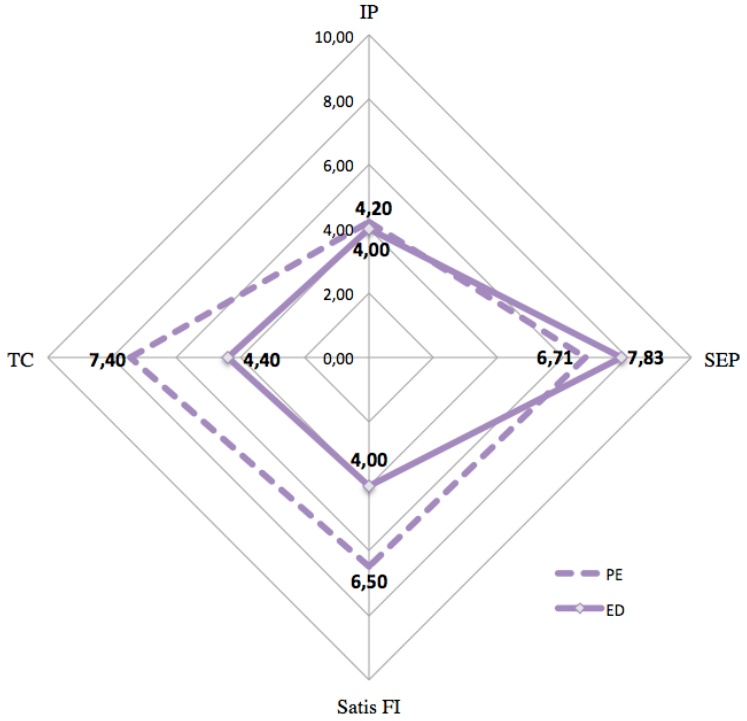

Figure 37. Profils de PE et d'ED de Nadeige (sujet 15)

Si l'on considère le profil de professeure entrante de Nadeige, on est frappé par la faible intention de persister (4.20/10) qui était la sienne au terme de son préservice. Son « Teaching Commitment » (7.40/10), son sentiment d'auto-efficacité (6.71/9) ainsi que sa satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale (6.50/10) n'étaient alors pas très élevés non plus. En raison de ses notes clairement sous la moyenne, Nadeige avait été catégorisée comme *fuyante* (figure 37).

En fonction depuis moins d'un an, Nadeige présente un profil d'enseignante débutante *fuyante*. Son intention de persister est faible (4/10), tout comme son « Teaching Commitment » (4.40/10) et son niveau de satisfaction par rapport à sa formation initiale (4/10). En revanche, son sentiment d'efficacité personnelle est un peu plus élevé que la moyenne (7.83/9).

Si l'on compare ses deux profils, de professeure entrante et d'enseignante débutante, Nadeige reste catégorisée parmi les *fuyants* après quelques mois d'exercice. Durant cette période, son intention de persister, déjà faible à sa sortie de la formation initiale, a encore baissé (perte de .20/10). Son « Teaching Commitment » a subi une diminution plus forte, avec une perte de 3 points sur 10 à l'échelle. Enfin, si son sentiment d'efficacité personnelle a augmenté (de 1.12/9), elle est beaucoup moins satisfaite de sa préparation en Haute Ecole après son entrée en fonction qu'elle ne l'était à la fin de celle-ci (perte de 2.50/10).

1.15.1.2 Perspective inter-sujets

Jusqu'ici, nous avons pu observer les variations du profil de chacun de nos quinze sujets pris individuellement, et selon une approche « visuelle ». Il nous appartient à présent de tenter de dégager d'éventuelles tendances plus globales au sein de notre échantillon, ainsi que de mettre nos conclusions partielles à l'épreuve d'une lecture plus statistique. Le tableau 22 sera le support de ce travail. Dans ce tableau, les scores obtenus par nos sujets alors qu'ils étaient professeurs entrants sont comparés à leurs scores d'enseignants débutants en utilisant l'indice statistique de *gain relatif*. Le gain relatif renvoie au rapport entre ce qu'un individu aurait pu gagner entre le temps 1 (prétest) et le temps 2 de mesure (posttest), et ce qu'il a effectivement gagné. Son intérêt réside dans le fait qu'il est proportionnel à la performance de l'individu, quel que soit son niveau de départ (D'Hainaut, 1975). En cas d'augmentation entre T1 et T2, nous parlons en termes de gain relatif. À l'inverse, si une diminution est constatée, il faut l'exprimer en termes de perte relative. Au-dessus du seuil de 30% ou 40%, on peut considérer que l'on est en présence d'un effet « d'apprentissage » (ibid.). Les conditions d'application et les formules du gain relatif et de la perte relative sont les suivantes :

$$\textbf{Si } \text{Posttest} \geq \text{Prétest } \textbf{alors} \quad \text{Gain} = 100\text{x} \frac{\text{Posttest} - \text{Prétest}}{\text{Score max} - \text{Prétest}}$$

$$\textbf{Si } \text{Posttest} < \text{Prétest } \textbf{alors} \quad \text{Perte} = 100\text{x} \frac{\text{Posttest} - \text{Prétest}}{\text{Prétest}}$$

Les dernières lignes du tableau présentent la moyenne et le coefficient de variation se rapportant à chaque profil (PE vs ED) et à chacune des dimensions (IP ; TC ; Satis FI ; SEP Global), ainsi que le nombre de progressions, le nombre de régressions et le nombre de statu quo. Un coefficient de corrélation (r de Bravais Pearson) est également calculé pour chaque dimension, entre le prétest et le gain/perte relatif. Il est à noter que la moyenne de la colonne se rapportant aux gains/pertes relatifs représente la moyenne des gains/pertes relatifs de l'ensemble des sujets, et non le gain/perte relatif entre la moyenne des scores des professeurs entrants et la moyenne des scores des enseignants débutants. Les trames de la première colonne conservent la signification qu'elles avaient auparavant : chaque couleur symbolise un profil de professeur entrant (rouge = *relève idéale* ; bleu = *bonne recrue* ; vert = *hésitant* ; mauve = *fuyant*. Enfin, un astérisque (*) suit le nom des sujets interrogés alors qu'ils étaient dans la deuxième année d'exercice (cohorte de 2011). Les autres étaient, pour rappel, dans leur première année d'enseignement (cohorte de 2012).

	IP			TC			Satis FI			SEP Global		
	PE	ED		PE	ED		PE	ED		PE	ED	
1. Laetitia	8.20	6.40	-21.95	7.20	7.60	+14.29	5.00	3.50	- 30.00	7.00	6.33	-9.57
2. Coralie	9.40	9.40	0.00	8.80	7.00	-20.45	9.50	7.50	-21.05	7.38	6.83	-7.45
3. Floriane	9.20	8.60	-6.52	9.40	9.80	+66.67	7.00	8.00	+33.33	6.42	7.50	+41.86
4. Amélie	6.00	8.20	+55.00	7.40	8.20	+30.77	10.00	8.50	-15.00	8.08	7.00	-13.37
5. Bénédicte	8.00	9.60	+80.00	6.20	7.60	+36.84	7.50	6.50	-13.33	5.75	7.00	+38.46
6. Nathan	2.60	3.20	+8.11	4.80	4.60	-4.17	5.50	6.00	+11.11	6.08	5.33	-12.34
7. Lindsey	4.80	5.60	+15.38	7.40	6.00	-18.92	8.00	6.00	-25.00	6.29	6.16	-2.07
8. Sophie*	8.00	8.40	+20.00	7.80	7.80	0.00	8.50	6.00	-29.41	7.00	6.25	-10.71
9. Antoine	9.80	9.60	-2.04	10.00	9.60	-4.00	10.00	9.00	-10.00	8.67	8.50	-1.96
10. Thibaut*	6.80	7.80	+31.25	9.00	8.60	-4.44	6.50	6.50	0.00	7.13	5.25	-26.37
11. Daniel*	8.80	7.60	-13.64	8.80	6.80	-22.73	6.50	7.00	+14.29	7.50	7.00	-6.67
12. Manon*	9.20	8.60	-6.52	9.60	9.40	-2.08	8.00	7.00	-12.50	7.75	7.00	-9.68
13. Marjorie*	4.40	6.40	+35.71	7.60	6.17	-18.82	7.00	7.50	+16.67	6.33	8.00	+62.55
14. Flore*	8.60	7.60	-11.63	8.60	8.40	-2.33	8.00	6.50	-18.75	7.04	7.75	+36.22
15. Nadeige	4.20	4.00	-4.76	7.40	4.40	-40.54	6.50	4.00	-38.46	6.71	7.83	+48.91
Moyenne	*7.20*	*7.40*	*+11.89*	*8.00*	*7.46*	*+0.67*	*7.57*	*6.63*	*-9.21*	*7.01*	*6.92*	*+8.52*
Coef. var.	*.31*	*.26*		*.17*	*.22*		*.20*	*.22*		*.11*	*.14*	
r (Pré-G/P)	*- .28 (α = .31, NS)*			*.004 (α = .99, NS)*			*- .24 (α = .40, NS)*			*- .48 (α = .07, NS)*		
Progressions	*7*			*4*			*4*			*5*		
Régressions	*7*			*10*			*10*			*10*		
Statu quo	*1*			*1*			*1*			*0*		

Tableau 22. Synthèse de l'évolution des profils quantitatifs des sujets de l'étude 2

La principale observation que nous pouvons faire à partir du tableau précédent est, qu'en moyenne, aucune progression ou régression « significative »[38] ne peut être mise en évidence entre les temps 1 et temps 2 de mesure. Quelle que soit la dimension considérée, les gains ou pertes relatifs sont effectivement inférieurs au seuil minimum des 30% (IP = +11.89 ; TC = +.67 ; Satis FI = -9.21 ; SEP Global = +8.52). Détaillons ce résultat plus avant.

— Intention de persister

En ce qui concerne l'intention de persister, le gain relatif moyen ne dépasse pas +11.89 (< 30%). Nous devons donc en conclure que l'intention de persister de nos sujets n'évolue globalement pas entre la fin de leur formation initiale et leur première ou deuxième année de carrière. Analysons maintenant les variations de l'intention de persister de chacun de nos sujets entre T1 et T2. Sept sujets sur quinze accusent une diminution de leur intention de persister. Toutefois, aucune n'est suffisamment importante pour que leur perte relative puisse être considérée comme « significative » (< 30%). Sept autres voient leur intention de persister augmenter. Parmi ces augmentations, quatre sont « significatives », puisque les gains relatifs qui les révèlent sont supérieurs à 30%. Ces effets positifs « d'apprentissage » sont observables chez les sujets 4, 5, 10 et 13. Lorsqu'ils étaient professeurs entrants, ces sujets étaient *bonne recrue* (sujet 4), *hésitants* (sujets 5 et 10) et *fuyant* (sujet 13). On pourrait donc penser que le profil de professeur entrant porté par les sujets n'influence pas particulièrement leurs chances de progresser quant à leur intention de persister entre les temps 1 et 2. Evidemment, le fait que la *relève idéale* score très haut pour cette dimension à la fin de son préservice pourrait la soumettre à un effet de plafonnement. Ce n'est pourtant pas ce que nous observons ici, puisque le seul sujet (sujet 2) parmi les trois de la relève idéale à ne pas accuser de perte relative stagne entre les deux temps de mesure. Au regard de ce que l'on pourrait appeler l' « ancienneté » des sujets, aucune tendance ne semble se dégager. En effet, l'intention de persister des enseignants dans leur première année de carrière subit, tout comme celle des enseignants dans leur deuxième année, des augmentations et des diminutions ; les gains relatifs « significatifs » n'étant pas concentrés chez les uns ou les autres. On notera que le coefficient de variation enregistre une diminution entre les temps 1 et 2 (de .31 à .26). L'hétérogénéité de l'intention de persister des enseignants dé-

[38] Présentement, ce terme est utilisé dans son acception générale et non en référence à la notion statistique de *significativité*.

butants du T2 (.26) est donc légèrement moins importante que celle des professeurs entrants du T1 (.31). Enfin, la corrélation négative entre le Prétest et le gain relatif de -.28 étant non significative (α = .31), on ne peut s'avancer sur ce plan. Répliquons à présent cette analyse pour la dimension « Teaching Commitment ».

— « Teaching Commitment »

En moyenne, on n'observe pas de progression ou de régression « significative » du « Teaching Commitment » de nos sujets entre les deux temps de mesure du dispositif. Le gain relatif moyen entre T1 et T2 est effectivement de +.67 (< 30%). Seuls quatre sujets sur quinze affichent une progression de leur « Teaching Commitment » entre la fin de leur préservice et leurs débuts dans l'enseignement. Trois de ces quatre progressions sont toutefois « significatives » (> 30%). Elles concernent des enseignants débutants en première année d'exercice (sujets 3, 4 et 5). Dix sujets voient en revanche leur « Teaching Commitment » diminuer entre T1 et T2. L'unique perte relative « significative » à souligner est celle du sujet 15, notre institutrice maternelle, catégorisée comme une professeure entrantes *fuyante*. Les autres diminutions touchent aussi bien des enseignants fonctionnant depuis un an ou deux ans dans l'enseignement, et cela indépendamment de leur profil de professeur entrant. Une débutante, notre sujet 8, fait un statu quo. Contrairement à la situation observée pour l'intention de persister, le coefficient de variation du « Teaching Commitment » augmente entre les deux temps de mesure. Le niveau de « Teaching Commitment » de nos sujets est donc un peu plus hétérogène au temps 2 qu'au temps 1. On ne peut néanmoins parler de forte hétérogénéité, puisque le coefficient de .22 se situe toujours sous le seuil des 30%. La corrélation prétest-gain relatif est presque nulle (.004) et non significative (α = .99).

— Satisfaction vis-à-vis de la formation initiale

En matière de satisfaction vis-à-vis de la formation initiale, la perte relative moyenne de -9.21 nous indique, qu'en dépit d'une diminution globale des scores de nos sujets, celle-ci n'est pas « significative » (< 30%). Entre les temps 1 et 2, quatre sujets progressent quant à leur niveau de satisfaction envers leur préservice. Cependant, une seule augmentation peut être considérée comme « significative », à savoir celle du sujet 3 (+33.33). Ces quatre progressions concernent aussi bien des débutants exerçant depuis un an que d'autres travaillant depuis deux ans dans l'enseignement. Dix situations de diminutions sont à relever. Deux renvoient à des pertes relatives « significatives » : celle du sujet 1 (-30.00) et celle du sujet

15 (-38.46). Le cas du sujet 8 est limite (-29.41). Pris dans l'ensemble, les dix diminutions affectent tous les profils de professeurs entrants, et des enseignants en première ou en deuxième année de carrière. À nouveau, on note un statu quo, celui du sujet 10. Le coefficient de variation que nous avons calculé passe de .20 à .22 entre les deux temps de mesure. Cette faible augmentation du taux d'hétérogénéité ne suffit pas à le rendre important au temps 2. Quant à la corrélation prétest-perte relative, elle est de -.24, mais une fois de plus non significative (α = .40).

— Sentiment d'auto-efficacité

Au regard du gain relatif moyen correspondant au sentiment d'efficacité personnelle global (+8.52), nos sujets ne progressent pas « significativement » quant à cette dimension entre la fin de leur préservice et leur entrée en fonction (< 30%). On assiste cependant à une augmentation du SEP Global de cinq d'entre eux entre ces deux moments, augmentations qui toutes sont « significatives ». La plus notable est celle du sujet 13, avec un gain relatif de +62.55. Lorsque nos sujets souffrent d'un affaiblissement de leur sentiment d'auto-efficacité global (N=10), les pertes relatives qui s'y rapportent ne sont jamais « significatives ». La plus importante est celle du sujet 10 (-26.37). Qu'il s'agisse des progressions ou des régressions, tous les profils de professeurs entrants sont concernés. Il en va de même pour ce qui est de l'« ancienneté ». Le coefficient de variation associé au sentiment d'auto-efficacité global de nos sujets passe de .11 à .14 entre les deux temps de mesure. Dans un cas comme dans l'autre, étant inférieur à 15%, on doit en conclure qu'il y a un homogénéité importante au sein de l'échantillon. Ceci rejoint l'une de nos précédentes interprétations, à savoir que cette dimension ne discrimine pas efficacement les professeurs entrants. Nous pouvons maintenant ajouter qu'il en va de même pour les enseignants débutants que nous avons suivis au cours de leurs deux premières années de carrière. Enfin, la corrélation prétest-perte relative de -.48 s'approche cette fois de la significativité (α = .07). Si l'on postulait qu'un échantillon plus large nous permettrait de faire basculer cette corrélation d'intensité moyenne dans la significativité, on pourrait alors dire que les professeurs entrants moins confiants dans leur auto-efficacité à la fin de leur formation initiale progressent plus que ceux présentant un score moyen plus élevé pour cette dimension entre les deux temps de notre dispositif, et inversement.

— Un regard méta

Si l'on observe les quatre dimensions de notre typologie simultanément, quelques conclusions peuvent être tirées à un niveau plus global. Tout d'abord, parmi nos quatre profils de référence, celui de la *relève idéale* est le seul à ne laisser place à aucune progression entre nos deux temps de mesure. En effet, les trois sujets le représentant voient leurs scores moyens diminuer pour chaque dimension de notre typologie. Ces pertes ne sont jamais « significatives », mais illustrent tout de même la difficulté pour un sujet au profil « très fort » de progresser en intention de persister, en « Teaching Commitment », en satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale et en sentiment d'auto-efficacité entre la fin de son préservice et ses premières années de carrière. Ensuite, la littérature centrée sur l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle nous invite à la réflexion. D'après Hoy & Spero (2005), en l'absence de protection, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants aurait tendance à diminuer au cours de leur insertion professionnelle par rapport au niveau atteint par ce construct en fin de formation initiale. Nos résultats, certes contextualisés, vont dans le sens de cette thèse puisqu'on note deux fois plus de régressions que de progressions le concernant entre les deux temps de mesure. Cependant, cette observation peut être nuancée. Effectivement, bien que notre dispositif mette en évidence dix situations de régressions, contre seulement cinq situations de progressions, lorsque le sentiment d'auto-efficacité d'un sujet augmente entre les temps 1 et 2, cette progression est systématiquement « significative » (gain relatif > 30%). Le score moyen de gain relatif est toutefois insuffisant pour conclure à un effet « d'apprentissage » pour cette dimension lors des deux premières années de carrière de nos sujets (+8.52 < 30%). Enfin, toutes proportions gardées, nous pourrions dire que la dimension d'intention de persister est celle qui affiche la meilleure progression entre les temps 1 et 2, puisqu'elle bénéficie d'un gain relatif moyen de +11.89. À l'inverse, c'est la satisfaction de nos sujets quant à leur formation initiale qui subit le plus de perturbation dans leur début de carrière. Cette dimension est la seule à souffrir d'une perte relative moyenne entre T1 et T2, même si elle n'est pas « significative » (-9.21 < 30%).

Considérons à présent la question de l'évolution du profil de nos sujets en nous centrant sur l'intitulé des catégories de notre typologie plutôt que sur les gains et pertes relatifs. A travers cette comparaison visuelle, réalisée à l'aide du tableau 23, nos conclusions précédentes se voient encore renforcées : on observe une relative résistance des profils de professeurs entrants aux contingences de l'insertion professionnelle. En tout, dix de nos sujets conservent le même profil

entre la fin de leur formation initiale et le moment où nous les avons à nouveau interrogés ; cette stagnation touchant tous les profils de professeurs entrants (3 BR : sujets 3, 14 et 4 ; 1 RI : sujet 9 ; 3 H : sujets 1, 8 et 10 ; 3 F : sujets 7, 15 et 6). Trois sujets passent d'un profil de professeur entrant « plus fort » à un profil d'enseignant débutant « plus faible » au regard de notre typologie (deux RI, les sujets 12 et 2, passent BR ; une BR, le sujet 11, passe H), et deux sujets voient leur profil « s'élever » (un H, le sujet 5, passe BR ; un F, le sujet 13, passe H). Il est important de préciser qu'on n'assiste jamais à une transition, qu'elle soit ascendante ou descendante, entre deux profils distants de plus d'un niveau (par exemple un sujet passant du profil *fuyant* à celui de *relève idéale*). Nous sommes ici confronté à un phénomène de vases communicants fonctionnant de proche en proche. Du fait de la perte d'un sujet de la *relève idéale* entre les temps 1 et 2 au niveau de notre échantillonnage, ce profil qui ne comptait que trois représentants à l'origine est au final le moins fréquent chez nos enseignants débutants (n=1). Il est suivi du profil *fuyant*, dans lequel on retrouve trois débutants. Les *hésitants* arrivent ensuite et sont au nombre de cinq, soit un de plus qu'en fin de préservice. Les *bonnes recrues*, elles, sont passées de quatre à six entre les temps 1 et 2. Notons que le diplôme des sujets ne semble pas influencer les transitions entre profils. Parmi les deux transitions ascendantes, une concerne un enseignant du fondamental et une un AESI. Quant aux transitions descendantes, deux sur trois impliquent des AESI, sans qu'il ne s'agisse d'une tendance identifiable.

		PE	ED	Tendance
Fondamental	**1. Laetitia**	H	H	=
	3. Floriane	BR	BR	=
	5. Bénédicte	H	BR	+
	7. Lindsey	F	F	=
	12. Manon	RI	BR	-
	14. Flore	BR	BR	=
	15. Nadeige	F	F	=
AESI	**2. Coralie**	RI	BR	-
	4. Amélie	BR	BR	=
	6. Nathan	F	F	=
	8. Sophie	H	H	=
	9. Antoine	RI	RI	=
	10. Thibaut	H	H	=
	11. Daniel	BR	H	-
	13. Marjorie	F	H	+

Tableau 23. Evolution des profils entre T1 et T2

1.15.1.3 Synthèse des résultats quantitatifs

Avant de refermer le volet quantitatif de cette étude et d'opter pour une méthodologie tout autre, résumons les résultats dont nous disposons à cet instant.

En premier lieu, nous avons établi que les profils de professeurs entrants sont assez résistants au changement après une ou deux année(s) de carrière. Il aurait néanmoins pu en être autrement. Avec leur entrée en fonction dans des environnements de travail de surcroît différents, nos sujets auraient tout à fait pu faire l'expérience de situations d'insertion susceptibles d'affecter plus ou moins profondément leur profil de professeur entrant. Il n'en est rien. Une façon d'illustrer cette issue consiste à représenter dans un même graphique les profils de professeur entrant (PE) et d'enseignant débutant (ED) que dessinent les moyennes de chaque dimension de notre typologie. La figure 38 fait la parfaite démonstration de la proximité existant entre ces deux profils moyens. En calculant un score total pour chaque sujet, à chaque temps de mesure de notre dispositif, nous pouvons ajouter qu'il existe une forte corrélation positive et significative entre les profils de professeurs entrants et les profils d'enseignants débutants de notre échantillon ($r = .87$; $\alpha < .001$). L'intervalle temporel entre les deux mesures variant entre un et deux ans, nous devons rester prudent. Mais ce coefficient de corrélation, qui correspond à une forme d'évaluation de la fidélité « test-retest », étaye immanquablement l'hypothèse de stabilité à long terme des profils.

En deuxième lieu, nos résultats mettent en lumière que les profils d'enseignants débutants *hésitants* (N=5) et *bonnes recrues* (N=6) sont les plus répandus dans notre échantillon. Par ailleurs, ceux-ci sont assez similaires l'un par rapport à l'autre. Les profils extrêmes de la *relève idéale* (N=1) et des *fuyants* (N=3) sont quant à eux moins courants, même si ce dernier reste représenté.

Enfin, les variations constatées au niveau des profils de nos sujets ne sont apparemment pas dépendantes du niveau d'enseignement auquel ils se destinaient. Ces variations touchent ainsi aussi bien les enseignants du fondamental que les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. De la même façon, la variable d'« ancienneté » ne joue visiblement pas sur l'évolution de leur profil.

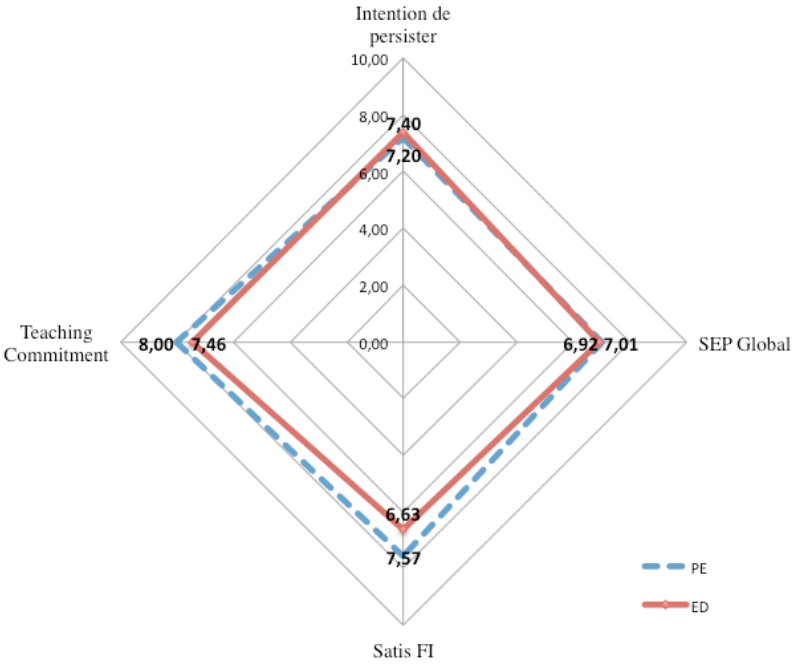

Figure 38. Evolution des profils moyens de PE et d'ED

1.15.2 Volet qualitatif

Dans ce volet qualitatif de notre étude 2, nous allons nous livrer à une analyse *compréhensive* (Pourtois et al., 2001) du « Teaching Commitment », des attentes professionnelles, du sentiment d'auto-efficacité et de l'intention de persister et des motifs de persévérance dans la carrière des quinze enseignants débutants dont les profils ont été présentés plus haut. Il ne s'agit plus ici de décrire quantitativement leurs positionnements en référence à un ensemble d'items fermés, mais d'aller chercher le sens qu'ils attribuent à ces positionnements à travers leur propre filtre perceptif. Ce travail viendra, à terme, enrichir notre réflexion globale sur la persévérance des enseignants débutants. Il est à noter que nous avons fait le choix de ne pas intégrer la dimension « satisfaction vis-à-vis de la formation initiale » dans notre analyse thématique de contenu. Ce choix se justifie par le fait que cette dimension n'a, au vu des résultats de l'étude 1, que peu d'intérêt pour expliquer l'intention de persister de la relève enseignante. Notre étude 3 confirmera d'ailleurs cette hypothèse.

Après une description globale de nos données, chaque thème primaire retenu dans notre plan de codage thématique est analysé en détail. Les thèmes secondaires afférents à ces quatre thèmes primaires sont présentés successivement, selon leur fréquence d'apparition dans le corpus. Les extraits qui y sont associés ont été choisis pour leur potentiel illustratif, et sont présentés en contexte.

1.15.2.1 Vue globale

Notre corpus qualitatif a été découpé en 503 Unités de Sens (US), en référence à notre plan de codage[39]. L'évaluation du poids respectif de chacun de nos thèmes primaires révèle que le « Teaching Commitment » est celui qui est le plus abordé par les quinze enseignants débutants que nous avons interviewés (189 US, soit 37.58%). Lorsqu'ils ne s'expriment pas à propos de leur investissement dans/de l'enseignement, nos sujets ont ensuite tendance à verbaliser leurs attentes professionnelles dans leur discours (142 US ; 28.23%). Le thème primaire de la persévérance dans la profession, qui renvoie à l'intention de persister (ou non) dans l'enseignement ainsi qu'aux motifs de cette (non) persévérance, arrive en troisième position (105 US ; 20.87%). Enfin, le thème primaire du sentiment d'efficacité personnelle referme la marche, avec une couverture de 13.32% (67 US). La figure 39 illustre cette répartition.

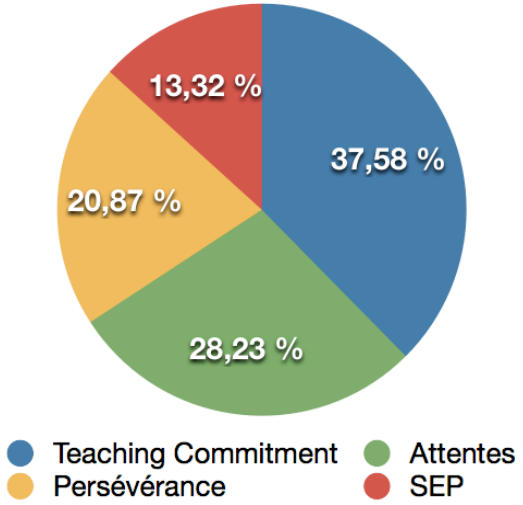

Figure 39. Couverture des thèmes primaires

1.15.2.2 Le « Teaching Commitment »

Le « Teaching Commitment » est un thème primaire majeur de notre analyse de contenu. Défini comme l'investissement personnel d'un professeur dans l'enseignement, tant sur le plan physique et temporel que cognitif, émotionnel et psychologique, cette variable fait intervenir l'attachement de la personne à son école et plus largement à sa profession, au niveau de ses finalités individuelles et sociétales, mais aussi au niveau des tâches concrètement rattachées à l'exercice enseignant. Etant donné l'ouverture de cette définition, il apparaissait plus que

[39] Les segments de discours non pertinents par rapport à nos objets de recherche ont été extraits du corpus final à analyser. Ils constituent des données résiduelles.

nécessaire de préciser la signification donnée par nos enseignants débutants à leur « Teaching Commitment ». Afin de structurer notre démarche d'analyse, nous nous sommes appuyés dans notre processus de thématisation sur les six conceptions portées par les enseignants quant à leur « Teaching Commitment » selon Crosswell & Elliott (2004). Ces six conceptions nous ont servi de thèmes secondaires au niveau de notre plan de codage, quand le « Teaching Commitment » global faisait office de thème primaire. Découvrons donc ces six dimensions dans le discours des enseignants débutants.

— Une passion ou un attachement émotionnel

Définition et couverture du thème

La passion ou l'attachement émotionnel à l'enseignement ou à un aspect spécifique de la profession constitue de loin le thème secondaire sur lequel les débutants se sont le plus étendus lorsque nous les avons interrogés sur leur « Teaching Commitment » (72.49% du TC) (figure 40). Ce thème est lié à la dimension personnelle et psychologique de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013).

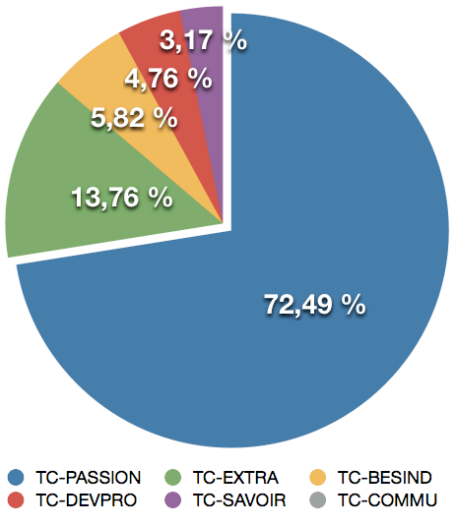

Figure 40. % de TC-PASSION dans TC

Le « Teaching Commitment » comme passion ou attachement émotionnel à la profession prend plusieurs formes dans le discours des débutants. La plus fréquente se rattache au bien-être au travail, mais on retrouve également des extraits liés au sentiment de vocation au sein du corpus. Afin de pouvoir étiqueter une unité de sens comme relative au bien-être au travail, nous avons eu recours à la recherche, d'une part, d'indices attestant d'expériences de *flow* chez les novices (*absorption*, plaisir et motivation intrinsèque ; Bakker, 2005) et, d'autre part, d'expressions d'émotions générées par le bien-être (notamment la joie, la fierté, la satisfaction et le sentiment d'accomplissement ; Csikszentmihalyi, 2004).

Illustrations

Les enseignants débutants que nous avons interrogés ressentent plus ou moins de bien-être dans l'exercice de leur profession. Pour certains, l'enseignement est source de sentiments très positifs, d'auto-réalisation, etc. D'autres font état de sentiments plus mitigés, parfois positifs, parfois négatifs, et d'origines diverses.

Enfin, nos entretiens révèlent également un plus faible niveau de bien-être chez plusieurs novices. Voici quelques illustrations parlantes à ce sujet, en rapport aux différentes composantes du *flow* et aux émotions générées par le bien-être.

- Haut niveau de bien-être

Absorption (intensité du plaisir) : *« (Prenez-vous du plaisir à enseigner ?) Oui, énormément ! (…) Oui parce que ça me plait finalement, même s'ils sont difficiles, j'aime bien mes élèves (…) »* ***(Amélie-sujet 4)***

Absorption (curiosité cognitive) *: « (…) finalement, ce qui est encore magique dans ce métier, c'est que je comprends les enfants comme si moi je l'étais aussi, je vois ce qu'ils sont en train de penser, leurs mécanismes. »* ***(Nadeige-sujet 15)***

Plaisir *: « Pour le moment, je suis très satisfait je dois dire parce que je prends du plaisir en donnant cours. C'est la chose la plus importante et j'arrive à le faire de jours en jours, donc je suis très satisfait. »* ***(Antoine-sujet 9)***

Motivation intrinsèque *: « J'adore enseigner les math, c'est un truc que j'adore. J'adore les math et j'adore voir qu'un élève a la petite étincelle quand il fait 'Ahhhh oui'. Ca c'est le top ça ! »* ***(Daniel-sujet 11)***

Joie *: « Je suis toujours souriant, plaisant avec les gens, du moins j'essaie. Alors il arrive que je sois de mauvaise humeur, mais je fais tout pour pas que ça se voit avec les élèves, avec les collègues aussi. Donc je dois dire que j'ai un sentiment de bien-être qui se transmet comme ça. Qui a un impact assez positif sur ma vie en général. Que ça soit à la maison, je reviens à la maison en étant content de ma journée. Donc c'est ce qui me plait. »* ***(Antoine-sujet 9)***

Fierté *: « (…) je suis fière d'être enseignante parce que dans ma famille ou dans mon entourage il y certaines personnes qui critiquent les enseignants notamment pour leurs horaires et ils ont plein de préjugés mais moi je suis fière d'être enseignante parce que je sais ce que ça représente et (qu') ils n'ont pas raison. »* ***(Floriane-sujet 3)***

Satisfaction *: « Je suis satisfaite parce que j'aime bien enseigner, j'aime bien cette école-ci y a une bonne ambiance, le directeur est quand même derrière les enseignants, il suit, et les autres enseignants m'ont donné un coup de mains pour m'installer dans l'école donc… J'étais contente. »* ***(Coralie-sujet 2)***.

Sentiment d'accomplissement *: « (…) l'enseignement c'était un challenge quoi, j'avais pas d'autre optique mais bon dans ma famille ou dans mes amis il n'y a personne qui fait enseignant donc c'était vraiment un challenge. »* ***(Lindsey-sujet 7)***

Sentiment d'utilité (et de valorisation) *: « (…) je me sens bien, je me sens utile, j'apprends aux élèves et c'est valorisant pour moi de voir que les enfants apprennent des choses grâce à moi. »* ***(Bénédicte-sujet 5)***

Sentiment de valorisation *: « (C'est un) bien-être, on se sent valorisé. Beaucoup plus que je ne le pensais, parce que quand j'ai commencé mes études, on me disait souvent 'Le métier d'enseignant, c'est pas...' enfin voilà. Et finalement, pas du tout, je me sens valorisée. »* ***(Manon-sujet 12)***

- Bien-être mitigé

« Maintenant il est vrai que les élèves ne sont pas toujours très motivés et c'est un peu 'insatisfaisant' mais je suis satisfaite des efforts qu'ils font et je vois que le travail que je fournis avec eux leur apporte quelque chose donc oui je suis satisfaite en globalité. Je suis satisfaite oui, c'est pas toujours bien mais voilà il y a des jours avec et des jours sans… » ***(Amélie-sujet 4)***

« (Prenez-vous plaisir à enseigner ?) Oui, en règle générale oui. Maintenant, il y a des heures où je sais que ça va mal se passer. Par exemple, les 2 heures que j'ai avec mes élèves où ils sont 26. J'y vais vraiment avec des pieds de plomb parce que je sais que ça va mal se passer, depuis le mois de septembre c'est comme ça, et c'est pas au mois de mai que ça va commencer à aller. Mais bon, une classe de 26, à chaque fois quand j'en parle avec mes collègues, ils me disent 'Ne cherche même pas à savoir pourquoi ça ne va pas'. 26 c'est pas évident au début de carrière. » ***(Marjorie-sujet 13)***

- Faible niveau de bien-être

« Le métier pour l'instant c'est un impact pas très chouette parce que comme c'est ma première année et qu'il faut que je fasse toutes les feuilles pour les élèves, et comme j'ai la plupart du temps les deux années en même temps, c'est pas pour six heures de travail que je dois préparer c'est pour douze heures de travail. Donc c'est un temps de travail à la maison énorme. Les corrections (…) et du coup je ne vois pas beaucoup mon compagnon, c'est dur (…) » ***(Bénédicte-sujet 5)***

« (J'ai le sentiment) d'être mal compris. (…) Parce que les élèves nous voient, surtout en math, comme la personne qui vient les embêter et les péter surtout et avec les parents parfois ça se passe pas toujours très bien donc... » ***(Nathan-sujet 6)***

« (…) je trouve que je ne sers à rien et pour moi le spécialisé ça ne m'apporte rien. » ***(Lindsey-sujet 7)***

« (…) je sais que c'est le début de ma carrière, mais j'ai l'impression que mon travail n'est pas valorisé, à cause des heures que j'occupe. Je prends ce que les autres ne veulent pas. » ***(Sophie-sujet 8)***

> *« Non, je ne me sens pas à l'aise du tout, je ne me sens pas soutenue par la direction, je ne me sens pas soutenue même par la société, je ne me sens pas à l'aise dans ma profession. J'ai l'impression, comme je vous l'ai dit, je m'attendais à tout autre chose. C'était peut-être moi, je suis peut-être déçue c'est vrai aussi (…) »* ***(Nadeige-sujet 15)***

Comme nous l'indiquions, le thème TC-PASSION fait aussi place à des unités de sens liées à la vocation professionnelle. Cette vocation peut prendre racine dans le passé du débutant ou découler de son identification à la profession.

> *« Depuis toujours (rires). Petite je voulais déjà faire enseignante ! »* ***(Laetitia-sujet 1)***

> *« (…) je trouve que c'est un métier qui me va bien. »* ***(Bénédicte-sujet 5)***

On trouve également des extraits à la croisée de l'expression d'un bien-être et d'un sentiment de vocation, comme les suivants.

> *« J'ai l'impression d'être dans mon élément, d'avoir vraiment trouvé ma voie et je me sens à ma place (…) je me sens vraiment épanouie, à ma place quoi. »* ***(Floriane-sujet 3)***

> *« J'adore l'informatique mais je ne me vois pas faire de la programmation pure. Donc ça n'allait pas du tout et donc j'ai voulu changer et j'ai réfléchi à ce qui irait le mieux et c'était les mathématiques et surtout enseigner (c'est) quelque chose je me voyais bien faire. »* ***(Nathan-sujet 6)***

A ce stade, nous pensons que l'*absorption*, qui constitue l'une des trois composantes principales du *flow*, n'est pas l'indicateur le plus adapté à l'analyse du bien-être subjectif des enseignants débutants. Plus précisément, c'est la définition de l'*absorption* à laquelle nous avons eu recours (Agarwal & Karahanna, 2000) qui semble poser question. En effet, si on retrouve des éléments liés à l'intensité du plaisir éprouvé par les novices dans l'enseignement au sein de notre corpus, nous n'avons identifié aucun extrait relatif à la perte de notion de temps dans celui-ci, pas plus que d'extraits se rapportant à la concentration/immersion dans la tâche, au sentiment de contrôler l'interaction, ou encore à la curiosité sensorielle. Nous avons plusieurs hypothèses explicatives à ce sujet. Concernant la curiosité sensorielle, nous pensons que cette facette de l'*absorption* ne se prête tout simplement pas à analyse en enseignement. Il est en effet relativement difficile de se représenter une situation où un professeur aurait l'occasion de faire preuve d'une telle forme de curiosité. En revanche, notre corpus contient des extraits qui pourraient attester d'une forme de curiosité cognitive qui, elle, est reprise dans la définition de référence. Pour ce qui est du sentiment de contrôler l'interaction, il est fort probable que ses illustrations aient en réalité été étiquetées en regard de notre

thème de sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe, causant par là son absence du thème ci-analysé. S'agissant de la concentration/immersion dans la tâche ou de la perte de notion de temps, une fois encore, nous avons tendance à penser que ces variables ne sont pas aisément observables lorsqu'il s'agit d'attester de l'*absorption* des enseignants débutants. Bien entendu, une question telle que « Lorsque vous êtes en train d'enseigner, voyez-vous le temps passer ? » aurait pu nous aider à approcher ce que les auteurs appellent la dissociation temporelle (la perte de notion de temps au cours d'une interaction). Cependant, si nous avons fait appel à un item semblable au niveau de notre questionnaire quantitatif, nous n'avons pas privilégié cette option dans notre guide d'entretien. La leçon que nous tirons de cet aparté est que le cadre conceptuel d'Agarwal & Karahanna (2000) mériterait probablement quelques ajustements pour être opérationnalisé en éducation.

— Un investissement « extra » dans l'enseignement

Définition et couverture du thème

Ce thème secondaire se rapporte au temps et à l'énergie que le débutant investit dans l'enseignement, à l'école ou en dehors de l'école, en plus des moments traditionnels d'enseignement face aux élèves. S'il ne s'agit pas du thème le plus évoqué par les débutants lorsqu'on les interroge sur le « Teaching Commitment », il n'en reste pas moins relativement fréquemment abordé par rapport à d'autres (13.76% du TC) (figure 41).

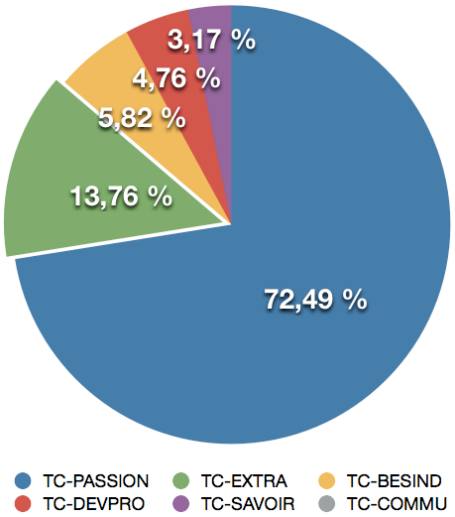

Figure 41. % de TC-EXTRA dans TC

Illustrations

Les personnes que nous avons interviewées se basent sur plusieurs indicateurs pour attester de leur investissement « extra » dans l'enseignement. Plusieurs évoquent le fait qu'elles consacrent du temps et de l'énergie à domicile pour préparer leurs leçons, pour effectuer des corrections ou pour gérer les documents administratifs liés à l'exercice enseignant. Parfois, elles y associent le sentiment que leur procure cet investissement.

> *« Je prépare des leçons sur tableau blanc interactif donc ça me prend une heure au moins, une heure et demie de préparation tous les jours. Mais*

bon, une fois que c'est fait, ben c'est fait. C'est que les 5 premières années qui vont être difficiles. Mais sinon oui, investi je le suis. » ***(Thibaut-sujet 10)***

« (…) je prends mon temps pour faire mes préparations, pour préparer mon journal de classe, tous mes documents. Je prends le temps de le faire et donc je suis vraiment content que ce plaisir se transmet en classe. » ***(Antoine-sujet 9)***

L'investissement « extra » peut aussi résider dans l'organisation spatiale de la classe et la préparation du matériel.

« Les cours commencent à 8 heure et demi, on doit être là pour 8 heure quart, je suis toujours là bien avant parce que j'aime bien préparer mon matériel à mon aise (…) » ***(Floriane-sujet 3)***

Cette enseignante insiste également sur son implication à l'école des devoirs.

« Pour les enfants qui restent à l'école, il y a soit une garderie, soit l'école des devoirs, donc là on est tous dans une classe et j'aide les enfants à faire leurs devoirs ou à étudier pour les contrôles (…) C'est ça en plus. Ce sont les enseignants qui veulent bien le faire qui le font quoi. » ***(Floriane-sujet 3)***

D'autres attestent de cet investissement « extra » en référence à leur participations à des sorties/voyages scolaires, fancy-fairs, etc.

« Cette année, c'est vrai que j'ai participé aux gros voyages scolaires. Ici on est en train de préparer une sortie avec une classe. Donc pour ça, c'est vrai que cette année je me suis plus engagé que l'année passée (où) j'étais plus dans l'esprit 'Je vais donner cours, je suis payé pour ça, point barre'. » ***(Daniel-sujet 11)***

Mais s'investir en temps et en énergie hors des heures de cours n'est pas toujours chose aisée. Comme nous le rappellent les extraits suivants, la fatigue mentale et physique touche un certain nombre d'enseignants débutants.

« Je me sentais plus investie en stage parce que j'avais l'envie de réussir, de faire de mon mieux, parce que je suis perfectionniste, et là ils m'enlèvent à la fin de la journée tellement mon énergie que quand je rentre j'ai plus envie de rien faire et je suis crevée. » ***(Laetitia-sujet 1)***

« Oui, oui. Je me sens investie mais bon c'est vrai que quand je rentre de l'école je suis épuisée et j'ai pas forcément envie de me remettre au boulot mais j'ai pas le choix donc je m'y remets et je travaille jusqu'à des fois une heure, une heure et demi du matin, deux heures du matin, ça arrive. Mais bon c'est parce que j'ai pas le choix et qu'il faut que la matière suive

et voilà. (…) la fatigue est là aussi, (mais) sinon je suis contente. » ***(Bénédicte-sujet 5)***

La fatigue résultant de l'interaction d'enseignement/apprentissage avec les élèves ou de la surcharge de travail en termes de préparations, de corrections, etc. n'est pas la seule à freiner l'investissement « extra » de certains novices. Lorsque leur tâche est morcelée par la multiplication des lieux de travail, cet investissement devient également difficile.

« Très engagé pas vraiment. Enfin (c'est ma) première année donc ce que j'essaie de faire c'est de pouvoir donner cours, essayer de suivre le programme, mais je ne suis engagé dans aucune activité avec d'autres professeurs pour améliorer l'enseignement. Je sais que par exemple à (école) ils font l'apprentissage différencié etc. où (…) ils travaillent un peu tous ensemble, (mais) puisque j'ai pas beaucoup d'heures, je ne m'y investis pas. Parce que dans chaque école je n'ai pas beaucoup d'heures donc je (ne) vois pas non plus tout le temps beaucoup les professeurs. M'investir c'est un peu plus difficile. Je pense que je pourrais plus m'investir si j'étais dans une seule école. » ***(Nathan-sujet 6)***

Limiter son investissement « extra » dans l'enseignement peut aussi découler du souhait de préserver sa vie privée.

« Je pense (être) engagée oui, maintenant je ne travaille jamais jusque minuit, quand c'est pas fait, c'est pas fait. Ca sera fait pour le lendemain. Par exemple, quand ils me demandent de corriger quelque chose, je leur dis 'Ecoute, moi j'ai autre chose à faire, j'ai une vie aussi, toi t'es ado, t'as peut-être plus de temps que moi, mais moi je n'ai pas tout le temps pour corriger directement'. » ***(Marjorie-sujet 13)***

Enfin, le sentiment « de se battre contre des moulins à vent » peut entraîner une baisse de l'investissement « extra » (et du « Teaching Commitment » au sens plus large).

« Au début, j'étais super engagée, je voulais tout faire. Et puis, au fur et à mesure que j'ai compris la situation, je vous avoue que je me suis freinée un peu. Je me suis dit 'Je suis remplaçante, je ne vais pas non plus tout donner parce que finalement personne n'est content ici', que ce soit, pas tous les parents, mais quelques parents m'ont un peu freinée dans mon enthousiasme, la direction aussi finalement. Donc, je me dis 'Allez je fais, ce que je peux, à chaque jour suffit sa peine', et voilà, je ne m'investirai pas. » ***(Nadeige-sujet 15)***

— Une focalisation sur les besoins individuels des apprenants

Définition et couverture du thème

La focalisation sur les besoins individuels des apprenants est le troisième thème secondaire du « Teaching Commitment » le plus abordé par les enseignants débutants. Il ne couvre toutefois pas une grande proportion des extraits relatifs à ce thème primaire (5.82% du TC). Précisons que l'attention des débutants aux besoins de leurs élèves inclut aussi bien les besoins académiques que les besoins émotionnels (figure 42).

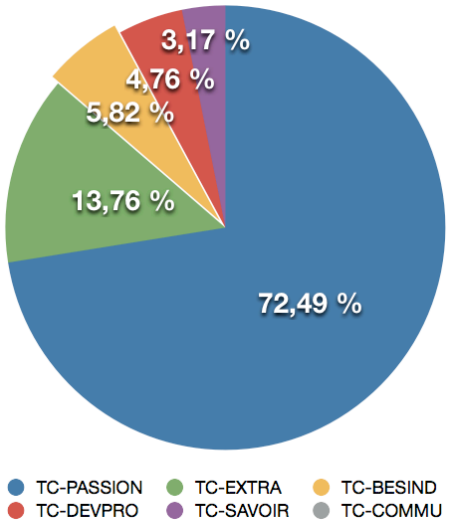

Figure 42. % de TC-BESIND dans TC

Illustrations

En lisant les extraits suivants, on perçoit très clairement l'investissement des débutants dans la remédiation des difficultés d'apprentissage de certains de leurs élèves. Plus largement, on ressent chez eux une volonté forte de promouvoir la réussite de tous les apprenants, y compris ceux porteurs de troubles d'apprentissage.

> *« (Je m'investis) pour aider les enfants qui ont plus de mal. »* ***(Flore-sujet 14)***

> *« Ici par exemple j'ai une petite fille dans ma classe qui est dyslexique et dyscalculique, et quand je suis arrivée dans cette école au mois de septembre je ne connaissais personne et l'enseignante de l'année précédente m'avait fait un peu un topo des enfants et elle m'a dit 'Tu vas voir cette petite fille là tu t'en occupes pas elle est foutue elle n'aura même pas son CEB, il faudra qu'elle se trouve un métier manuel directement etc.' et j'étais choquée d'entendre ça parce que je me dis 'Mais enfin on peut pas lâcher l'éponge comme ça' et c'est vrai qu'elle était vraiment en difficulté, elle avait des échecs partout au premier bulletin et ici, au fur et à mesure, je la vois remonter et c'est vrai que je la prends sur les temps de midi. Il y a eu un bulletin ici juste avant les vacances de Pâques elle n'a plus qu'un seul échec, un 8 sur 20, et je suis contente. Après c'est sûr que dans les autres cours elle a 12, elle n'a pas non plus 18 sur 20, mais elle s'est améliorée, elle n'a plus qu'un seul échec et ça me fait plaisir parce que je me dis que voilà, elle était pas foutue. »* ***(Floriane-sujet 3)***

Pour une novice, l'investissement passe par une prise en compte des différences socio-culturelles de ses élèves, ce qui stimule sa réflexivité.

> *« le fait de côtoyer les élèves de différents milieux sociaux, et bien on enseigne pas de la même façon à n'importe quel type d'élèves, donc il faut se remettre en questions, remettre en question sa manière de travailler, sa manière de concevoir ses leçons, sa manière d'aborder et de transmettre son savoir. »* ***(Sophie-sujet 8)***

Dans le discours d'une autre débutante, c'est la compréhension des élèves dans leur globalité et le recours à l'humour qui ressortent.

> *« Ce qu'ils veulent, et certains la veulent, c'est la confrontation. Mais je les prends avec le sourire en leur disant 'Ecoute, si tu veux tu sors 5 minutes dans le couloir, mais moi je ne suis pas là pour me disputer avec toi, ce n'est pas mon boulot, je ne suis pas tes parents, j'en peux rien'. J'essaie de me mettre à leur place, c'est vrai que j'étais pas non plus la plus facile des ados... Essayer d'apporter beaucoup d'humour, de ne pas les casser méchamment. Je veux que l'humour soit présent dans ma classe. Parce qu'il y a des élèves qui ont le sens de l'humour, bon ce n'est pas forcément drôle, mais quand ils ont une blague, ils veulent absolument me la raconter. Donc je me dis que si ça peut leur apporter deux minutes où on souffle un peu, on rigole, ben voilà. »* ***(Marjorie-sujet 13)***

Et l'envie de susciter le plaisir d'apprendre en s'appuyant sur leur vécu.

> *« J'ai toujours envie de leur faire plaisir, de trouver des textes qui pourraient leur plaire, (…). Je leur fait comprendre que je suis de la même génération qu'eux. Je connais ce dont ils parlent, quand ils parlent de jeux vidéo, je parle un peu avec eux (…) »* ***(Marjorie-sujet 13)***

— Un développement professionnel

Définition et couverture du thème

Le développement professionnel constitue, à nouveau, un thème secondaire peu représenté dans notre corpus relatif au « Teaching Commitment » (4.76% du TC). Par développement professionnel, il faut entendre ici l'expression d'une volonté d'entretien et d'actualisation de leurs connaissances et de leurs pratiques par les enseignants débutants, une fois leur formation initiale achevée (figure 43).

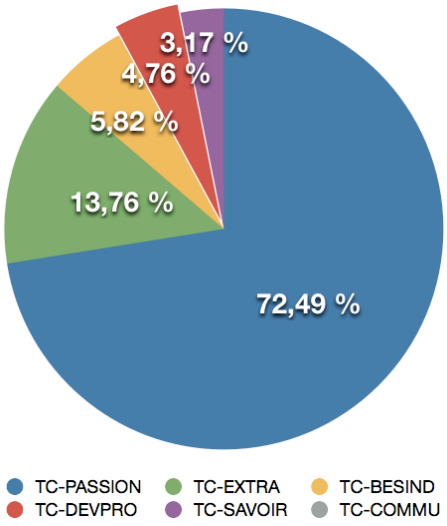

Figure 43. % de TC-DEVPRO dans TC

Illustrations

L'étape préalable à l'engagement d'un enseignant dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie passe par sa reconnaissance du fait qu'au terme de son préservice, sa formation n'est pas achevée. Aussi, il lui faut accepter son droit à l'erreur, source d'apprentissage. On retrouve cette idée chez plusieurs novices que nous avons interviewés.

> *« On a une bonne formation théorique maintenant évidemment après c'est à nous de continuer puisqu'on ne sait pas tout apprendre pendant trois ans (…) »* ***(Laetitia-sujet 1)***

> *« (…) quand on fait une erreur. Parce que ça m'arrive d'en faire, et puis je me dis, je vais me renseigner là-dessus pour être sûre de ce que je dis. Et puis, je n'ai pas peur de dire à l'élève 'Je ne sais pas, mais je te dirai quoi demain'. Tandis qu'en stage, ça j'aurais vraiment eu honte de le faire, on l'aurait noté quelque part en disant 'Elle ne se renseigne pas sur son sujet'. Tandis qu'ici, j'assume complètement le fait que je ne sache pas tout ! »* ***(Marjorie-sujet 13)***

Partant de là, s'investir dans le perfectionnement professionnel continu peut prendre plusieurs formes. Une enseignante pointe en quoi, son investissement dans ce domaine se rapporte à de l'autoformation, motivée par une remise en question permanente.

> *« (…) je pense que ce qui m'a vraiment aidée c'est souvent certains tutoriels sur internet, je me suis souvent renseignée via certains sites internet qui m'ont appris beaucoup de choses, beaucoup de livres, j'ai mes livres de psychologie de l'enfant. Je ne me dis pas psychologue, ni psychopédagogue, mais comme je l'ai dit, je trouve que des fois il faut se remettre en question, il faut chercher beaucoup plus loin que le bout de son nez, beaucoup plus loin que ce qu'on nous a appris. Et j'ai compris beaucoup de choses, beaucoup de mécanismes que moi je ne savais pas… »* ***(Nadeige-sujet 15)***

Il existe bien entendu d'autres sources de perfectionnement professionnel théoriques. Celles-ci ne sont cependant pas évoquées explicitement par nos sujets.

En termes de perspective d'avenir, une enseignante évoque son envie de développer de nouvelles compétences professionnelles, de se diversifier à travers des formations à d'autres matières que celles enseignées en formation initiale.

> *« J'envisage de pouvoir faire d'autres formations pour enseigner d'autres matières, ça oui. J'aimerais bien, mais pas cette année-ci forcément le temps que je me mette un peu dans le système, mais par la suite oui j'aimerais bien faire des (…) cours du soir (…) des formations à la fin desquelles je pourrai enseigner d'autres matières que celles que je suis en train de faire. (…) et d'autres formations personnelles aussi. Suivre des*

cours qui ne me donneront pas un métier, mais pour moi, pour le plaisir, rester dans le fait d'apprendre toujours (et) encore j'aimerais bien. » ***(Amélie-sujet 4)***

— Une responsabilité en matière de transmission

Définition et couverture du thème

Le « Teaching Commitment » vu comme une responsabilité en matière de transmission concerne un nombre très réduit d'extraits du thème primaire que nous analysons ici (3.17% du TC). L'idée de transmission recherchée dans le corpus a autant trait à la transmission de savoirs qu'à celle de savoir-faire, et de savoir-être, dans la perspective de préparer les élèves à leur avenir (académique, mais aussi à la vie en général) (figure 44).

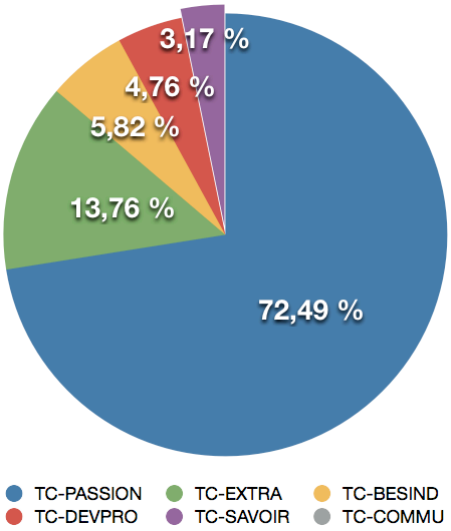

Figure 44. % de TC-SAVOIR dans TC

Illustrations

Seuls cinq extraits attestant de ce thème secondaire ont été trouvés dans notre corpus. Parmi ceux-ci, trois se rapportent à une finalité scolaire.

(…) ici mes attentes c'est que mes élèves apprennent bien. Avant c'est moi qui devait apprendre pour être une bonne institutrice et maintenant c'est moi qui enseigne pour que les élèves apprennent bien et qu'ils soient capables d'aller dans l'année supérieure. » ***(Bénédicte-sujet 5)***

Les deux autres illustrent davantage une finalité éducative globale.

« (…) moi ce que j'attends c'est que (…) les élèves puissent réussir dans leur vie (…) » ***(Amélie-sujet 4)***

« Oui en même temps c'est (nom de Commune), donc c'est quand même une école huppée et les élèves sont de milieux très favorisés. C'est vrai qu'au niveau autorité, il y en a quelque uns qui n'acceptent pas, vu qu'ils ont tout ce qu'ils veulent sur un plateau, donc forcément l'autorité ils ne connaissent pas. Mais bon j'aime bien aussi parler avec eux, leur dire pourquoi on a besoin de l'autorité, pourquoi on fait ci, pourquoi on fait ça, ce qu'on fait à l'école, on le fera plus tard. Donc euh, on frappe à la porte avant d'entrer, on ne coupe pas la parole, etc. Ca je l'inculque à mes élèves chaque fois, donc voilà. » ***(Daniel-sujet 11)***

— Un engagement vis-à-vis de la communauté

Tel que défini dans notre plan de codage, l'engagement vis-à-vis de la communauté renvoie à l'investissement dont les débutants font preuve en matière de service à la société, d'implication dans l'amélioration des conditions générales de vie dans leur communauté, dans l'écologie, etc. Bien qu'important aux yeux de tous, ce dernier thème secondaire du « Teaching Commitment » est totalement absent du discours de nos sujets. Certes, notre guide d'entretien ne contenait pas de questions orientant spécifiquement les répondants vers ce type de déclaration. Mais nous pouvons tout de même tirer la conclusion que, spontanément, lorsqu'on les interroge sur leur investissement dans la profession, les novices ne font pas appel à cette dimension pour illustrer leur « Teaching Commitment ».

1.15.2.3 Les attentes professionnelles

Le thème primaire des attentes professionnelles renvoie aux attentes, aspirations, espérances actuelles de l'enseignant débutant vis-à-vis de l'enseignement, pour son présent et pour son futur professionnel. Ces attentes ne doivent pas être confondues avec les sentiments qu'ont ressenti ou ressentent les novices en évocant l'enseignement, qui tombent dans le thème secondaire *« passion ou attachement émotionnel »* du « Teaching Commitment ». Il ne s'agit pas non plus de ce que les débutants attendent vis-à-vis d'eux-mêmes, dans une perspective de perfectionnement professionnel par exemple.

En tout, treize types d'attentes ont été relevés chez les enseignants débutants de notre échantillon. La distribution des unités de sens dans ces treize catégories est illustrée par la figure 45. Lorsqu'on examine cette figure, on note que les attentes les plus répandues chez les débutants que nous avons interrogés sont les attentes relatives aux conditions de travail (19.72%) et aux composantes relationnelles de la profession (16.20%). Les attentes dites personnelles (11.27%) prennent la troisième place en termes de couverture du thème primaire. Viennent ensuite, à égalité, les attentes pédagogiques et les attentes de changement au niveau du système éducatif (7.75%). Les attentes se rapportant aux conditions d'emploi (7.04%) arrivent en cinquième position, suivies par les attentes psychologiques/émotionnelles (6.34%) et les attentes de reconnaissance sociale (5.63%). Sous la barre des 5% de couverture, on retrouve les attentes de synergies éducatives (4.93%), les attentes disciplinaires et les attentes de soutien (toutes deux 4.22%), les attentes maternelles (3.52%), et enfin, les attentes d'indépendance/autonomie (1.41%).

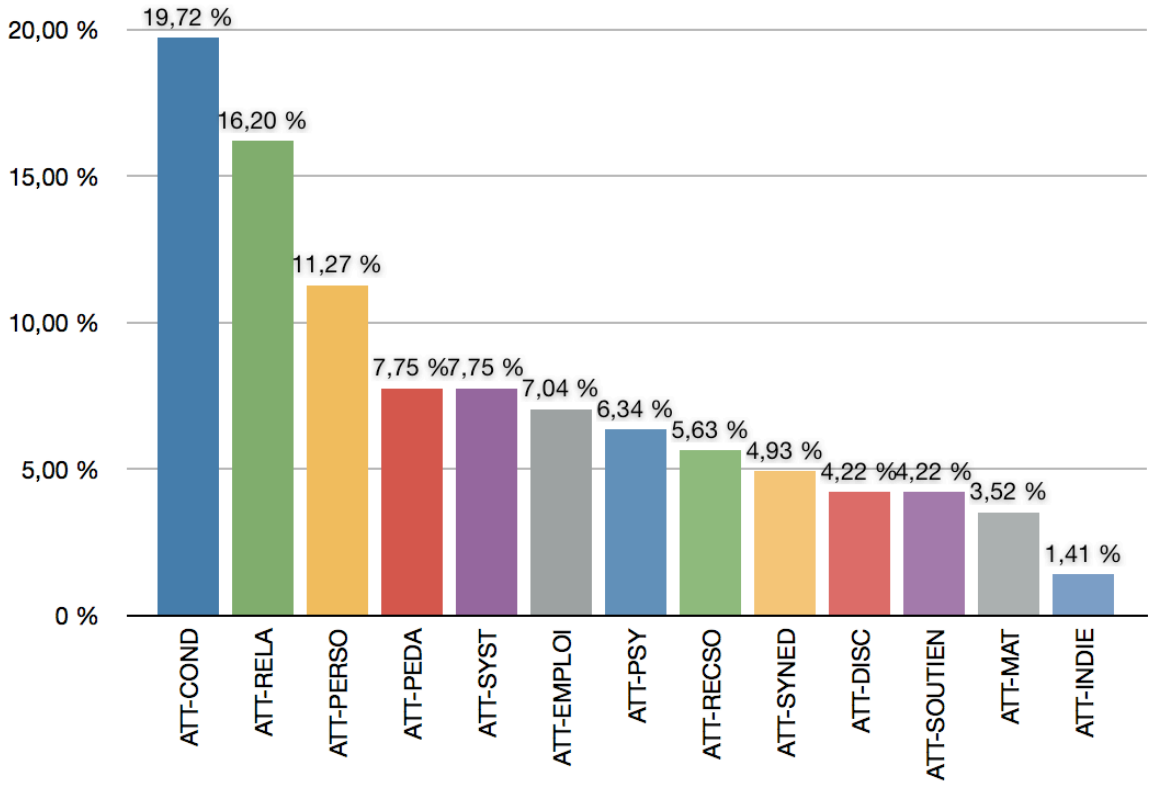

Figure 45. Couverture relative des types d'attentes au sein du thème primaire ATT

Voyons à présent à quelles aspirations chacun de ces types d'attentes renvoie dans le discours des débutants que nous avons interviewés.

— Les attentes liées aux conditions de travail

Les attentes relatives aux conditions de travail des enseignants débutants sont diverses. Certaines ont trait à leur affectation, qu'ils souhaiteraient plus proche de leur domicile, dans un autre type d'enseignement, voire dans un autre établissement scolaire.

> *« J'aimerais bien être nommée dans une école pas trop loin de chez moi (…) »* ***(Coralie-sujet 2)***

> *« Pour l'année prochaine, je vais essayer d'aller plus dans l'ordinaire pour voir si c'est vraiment plus mon domaine que le spécialisé. »* ***(Lindsey-sujet 7)***

> *« (…) qu'on me change d'école. C'est triste à dire, mais… C'est un peu éviter le problème, je ne veux l'éviter, je l'affronte d'ailleurs tous les jours (…) »* ***(Nadeige-sujet 15)***

D'autres sont davantage liées à leurs attributions : enseigner à un autre niveau (ou y rester), une autre discipline, à un groupe-classe unique ou dédié, ou encore à un groupe-classe plus « facile » en termes de gestion de classe.

> *« J'aimerais bien donner cours aux grands, mais oui toujours dans le technique et professionnel, jamais dans le général. »* ***(Thibaut-sujet 10)***

> *« (…) les attributions, bon je préférerais quand même avoir des cours de math. »* ***(Daniel-sujet 11)***

> *« M'attribuer une classe. Je pense que quand j'aurai ma propre classe ça ira beaucoup mieux parce qu'ici je viens en aide donc c'est pas ma classe, c'est pas mes élèves, et ça me gène un peu. J'aimerais bien avoir ma propre classe. »* ***(Lindsey-sujet 7)***

> *« (Quelles sont vos attentes en ce qui concerne votre vie professionnelle ?) Avoir des classes plus calmes… »* ***(Nathan-sujet 6)***

« Avoir sa propre classe » peut également prendre une signification plus pratique, comme pour cette enseignante.

> *« (…) avoir des commodités plus faciles, plus agréables : son local, pour ne pas toujours transporter une mallette qui pèse 20kg, donc oui sa propre classe (…) »* ***(Sophie-sujet 8)***

Obtenir un meilleur horaire peut constituer une attente pour certains débutants.

> *« (…) après pour la suite (avoir) vraiment le moins possible d'heures de fourche pendant la journée. »* ***(Coralie-sujet 2)***

Enfin, la réduction de la lourdeur de la tâche administrative est une attente évoquée par plusieurs novices, comme l'illustre l'extrait suivant.

> *« Qu'on ne nous oblige pas à faire des choses qui nous semblent pas nécessaires (…) le programme ça il faut le suivre, mais c'est par rapport au journal de classe, par rapport aux préparations de leçon, chercher toutes les compétences, et faire tous les objectifs pour chaque leçon c'est…(…) Quand on voit une leçon on sait bien ou on doit arriver et même si j'ai pas beaucoup d'expérience je sais quand même (…) à quel objectif il faut arriver quoi. (…) après il faut tout retranscrire et ça moi je n'y arrive pas pour le moment, je n'y arrive pas. Je pense que ça il faut le faire en deux ans. La première année on fait les feuilles pour les élèves parce que ça c'est obligé, parce que les élèves doivent avoir leur travail. Et puis l'année d'après, si on est toujours dans la même année, faire les préparations de leçons au fur et à mesure (…) Mais ici si j'ai l'inspection qui vient je suis un peu mal barrée quoi, je l'avoue, parce que c'est une catastrophe quoi (…) le coté paperasse pfff. »* ***(Bénédicte-sujet 5)***

— Les attentes relationnelles

Comme leur nom l'indique, les attentes relationnelles des enseignants débutants s'expriment dans leur aspiration à des rapports sociaux sereins avec leurs collègues, leur direction, leurs élèves et les parents d'élèves, …Là où ce thème secondaire se différencie du thème « ATT-SYNED », c'est qu'au contraire de ce dernier, il n'implique pas que ces rapports débouchent sur une collaboration professionnelle ou un partenariat éducatif. Les attentes relationnelles sont strictement centrées sur la fréquence et la qualité des relations sociales, sur la recherche de contacts humains au sein de la communauté scolaire.

Plusieurs débutants utilisent l'expression « que ça se passe bien » pour témoigner de leurs attentes relationnelles.

> *« (…) moi ce que j'attends c'est que ça se passe bien (avec les élèves). »* ***(Amélie-sujet 4)***

> *« Au niveau des collègues, j'attends quand même d'avoir une bonne relation avec eux. Bon ce n'est pas en un an que ça se fait, mais bon voilà. »* ***(Manon-sujet 12)***

D'autres évoquent leur aspiration à ressentir « une bonne ambiance » dans leur équipe-école.

> *« J'aimerais bien être nommée dans une école (…) où il y a une bonne ambiance entre collègues et avec les élèves. »* ***(Coralie-sujet 2)***

Le contact humain/social représente pour plusieurs novices un élément de grande importance. Ils l'identifient même comme une spécificité de l'enseignement.

> *« Le contact avec les adolescents…c'est vraiment super…bien sûr ils sont embêtants et tout, mais il y a cette partie sociale qui…je pense on trouvera difficilement dans un autre boulot. »* ***(Nathan-sujet 6)***

— Les attentes personnelles

Dans les extraits relatifs aux attentes personnelles des enseignants débutants, on retrouve assez unanimement l'idée que l'enseignement est une profession compatible avec une vie de famille.

> *« (…) et puis je voyais aussi, c'est vrai je l'avoue, le métier d'enseignement pour ma vie future de maman et quand j'aurai des enfants je pense que ce métier va encore plus me plaire parce que j'aurai tous mes moments avec eux quoi, je rentrerai de l'école en même temps qu'eux, les congés scolaires je serai là pour eux. Mais ça c'est pour après. »* ***(Bénédicte-sujet 5)***

L'enseignement correspond également aux attentes personnelles de certains novices du fait qu'il leur laisse du temps libre pour pratiquer un hobby, se changer les idées, …

> *« (…) ce qui est bien c'est aussi les horaires, enfin les vacances, on peut profiter aussi un petit peu, moi je fais du sport en dehors de mon travail donc qui me prend quand même pas mal de temps et ça me permet de continuer donc je suis contente. »* ***(Coralie-sujet 2)***

> *« En règle générale, je fais des parties dans ma vie : le boulot c'est 40 voire 50%, parce qu'en fait quand on rentre chez soi et qu'on est enseignant, parfois on doit encore travailler. Oui on rentre il est 15h, mais on doit encore travailler. Ce n'est pas qu'on peut dormir ou quoi que ce soit. Mais moi j'essaye quand même une fois par semaine d'avoir un après-midi tranquille où je ne m'occupe plus du boulot et que je fais autre chose pour souffler. »* ***(Marjorie-sujet 13)***

Sans grande surprise, les congés scolaires et les horaires constituent deux atouts de l'enseignement. A la question « Qu'est-ce que l'enseignement vous apporte et que vous ne pourriez pas trouver dans une autre profession ? », plusieurs novices n'hésitent pas à répondre, sans plus de développement :

> *« Les congés. »* ***(Lindsey-sujet 7)***

> *« Les horaires. »* ***(Flore-sujet 14)***

— Les attentes pédagogiques

Les attentes pédagogiques des enseignants débutants sont en rapport avec leur aspiration à pouvoir apprendre des savoirs et des savoir-faire à leurs élèves, au-delà du simple fait d'être en contact avec des enfants. On retrouve également dans ce thème secondaire une attente relative à la liberté pédagogique.

> *« Pouvoir travailler avec des enfants, dans tous les métiers on ne sait pas travailler avec des enfants, mais pouvoir justement leur apprendre des choses, ça toujours été mon but au départ. »* ***(Laetitia-sujet 1)***

> *« On se sent mieux parce qu'on n'a plus toutes les directives à suivre comme pour les stages. On est plus libre entre guillemets de planifier comme on veut, ce qu'on a envie de faire. Tandis qu'en stage, on doit respecter beaucoup de choses que ce soit par rapport à l'école ou par rapport à l'école de stage. »* ***(Flore-sujet 14)***

— Les attentes de changements au niveau du système éducatif

Les attentes de changements au niveau du système éducatif traduisent un certain nombre de revendications ou de suggestions d'amélioration de l'enseignement dans notre pays verbalisées par les enseignants débutants. Ce thème secondaire a été ajouté *a posteriori* à notre plan de codage, après lecture des verbatim. Il contient une diversité d'attentes exprimées avec plus ou moins de militantisme.

Une enseignante souhaiterait que la politique de sanctions fasse l'objet d'amélioration dans certaines écoles.

> *« Moi quand j'y repense, quand j'étais en 1ère secondaire, je n'aurais jamais osé. Et puis moi, je craignais les punitions, quand je rentrais... maintenant, c'est à quel élève aura le plus de retenues ou ce genre de chose. Ce qui n'arrivait pas à mon époque, une retenue ça arrivait tous les 10 ans et c'était la risée de l'école, tandis que maintenant, ça change. Mais bon moi je ne saurai rien faire, faudrait changer le système, mais ça j'essaie de ne pas me plaindre. »* ***(Marjorie-sujet 13)***

Une autre aspire à une meilleure équité dans le recrutement des enseignants.

> *« Mettre tout le monde sur le même piédestal, mais c'est difficile aussi. »* ***(Flore-sujet 14)***

Bien que jugée de bon niveau sur le plan théorique, la formation initiale est questionnée par une débutante pour son manque de pratique.

> *« Au niveau théorique, franchement, c'était quand même une bonne formation. Mais au niveau pratique, on n'avait pas assez de pratique. Moi j'apprends encore énormément sur le terrain pour le moment, donc c'est vrai qu'à la limite, je pense qu'il devrait y avoir encore plus de stages, plus de concret. »* ***(Manon-sujet 12)***

L'évaluation des apprentissages fait également l'objet d'attentes. Cependant, les points de vue sont contradictoires. Alors qu'un enseignant indique que s'il pouvait changer quelque chose dans l'enseignement, ce serait le système d'évaluation certificative commune en fin de 2e année. Un autre appelle à la généralisation de cette forme d'évaluation. Tous deux sont pourtant professeurs de mathématique.

> *« (…) le système maintenant de réussite avec un examen de fin d'année commun pour toutes les 2èmes. Je trouve ça un peu bête, mais bon... alors qu'ils corrigent s'ils veulent faire ça. »* ***(Thibaut-sujet 10)***

> *« (…) Par contre, je suis pour que tous les professeurs de math aient le même cours et fassent le même examen pour que tous les élèves soient ju-*

gés de la même façon, mais avec des critères pas vus à la baisse, mais à la hausse. » ***(Daniel-sujet 11)***

Les méthodes du Service d'Inspection sont critiquées par l'un d'eux.

« Ca serait les inspecteurs qui viennent un peu pour nous aider, soi-disant. Mais j'en vois beaucoup plus qui détruisent plus qu'aider. Enfin j'ai jamais été encore inspecté, je le prendrais pas mal si je me faisais inspecter parce que je suis là pour apprendre. Mais bon des profs qui ont 40 ans de bouteille, on vient leur dire que maintenant il faut changer. Alors qu'ils ont eu 80% de réussite parce qu'ils arrivent à mieux gérer. Je ne vois pas pourquoi on vient les embêter. » ***(Thibaut-sujet 10)***

Son homologue pointe un problème au niveau du Ministère, mais plus précisément quant à la procédure de redoublement.

« Je peux dire ce que je veux ? La ministre. Mettre quelqu'un qui sait ce que c'est d'être prof. Je pense que tant que nos supérieurs ne seront pas des anciens enseignants, et pas des anciens dégoutés par l'enseignement non plus, je pense que ça pourrait être quelque chose de bien. Parce que pour le moment, on est en train de faire d'une école, une entreprise faite pour gagner de l'argent plutôt que de faire réussir, enfin faire des élèves des citoyens de demain. Surtout quand je vois les CE1D, c'est de la grosse rigolade. Il y a la plupart du programme qui n'est pas dedans, et si c'est dedans, c'est facile, très très facile. En 1ère on bloque très rarement les élèves. Bon il ne faut pas se voiler la face, un élève qui double ça coûte cher à l'état. Et donc moins il y en a qui doublent, moins ça coûte cher. Donc autant faire des examens faciles. » ***(Daniel-sujet 11)***

Plus globalement, la structure de l'enseignement secondaire, marquée par l' « effet toboggan » (Franquet, Friant & Demeuse, 2010), est mise en question dans un long plaidoyer par un novice.

« (…) faire en sorte, que pour les élèves qui ont quand même beaucoup de difficultés en 2ème par exemple. Et bien faire en sorte que pour ces élèves-là, il y ait quand même des répercussions au niveau des matières qu'ils ont ratées alors qu'ils passent d'office. Parce que ça arrive que des élèves en 2ème, c'est le système qui le veut, peuvent passer en 3ème professionnelle, alors qu'ils ont quand même raté quelques cours qui me semblent importants comme les mathématiques et le français. Alors je suis désolé, je suis assez perturbé par ça et pour le fait, qu'après tout, c'est pas logique pour ceux qui réussissent normalement. Et on est comme ça, en train de dénigrer les études professionnelles, elles ne méritent pas ça. D'ailleurs, on dit toujours qu'on descend vers le professionnel et c'est honteux de dire ça. Parce que déjà c'est pas valorisant pour les profs qui donnent cours dans le professionnel, pour les élèves qui y sont et aussi pour les filières auxquelles on peut déboucher si on prend cette option là. Donc c'est malheureux, mais on est en train d'en faire des filières, peut-être pas poubelles, mais dans lesquelles on rentre des élèves qui ont échoué dans beaucoup d'autres matières avant. On ne retrouve pas beau-

coup d'élèves qui ont vraiment choisi leur filière par vocation. On retrouve beaucoup d'élèves qui se retrouvent là par un manquement. Il faudrait une espèce d'autre transition supplémentaire entre la 2ème et la 3ème professionnelle. Et je dis ça aussi pour le technique, parce que même le technique de nos jours, il n'a pas une bonne réputation. C'est pas ce qu'ils méritent, on a besoin de tout le monde et pas seulement d'universitaires et de gens qui vont poursuivre des études par après. Donc c'est ça qui me dérange un peu dans le système. » ***(Antoine-sujet 9)***

Toujours au niveau de la structure du système éducatif, deux débutantes contestent le concept de premier degré différencié. L'extrait suivant illustre clairement cette critique.

« (Si vous pouviez changer une chose dans l'enseignement ce serait ?) Je n'aime pas du tout le principe des première et deuxième communes, je trouve que c'est pas très pratique (…) enfin ça, ça va encore, mais première différenciée pardon ! Doubler sa première et devoir quand même passer en deuxième et après en troisième obligatoirement, je trouve que c'est pas très utile trois ans dans le degré. (…) Ça je suis pas convaincue que ça soit très intéressant. » ***(Coralie-sujet 2)***

Une enseignante est gênée par le sentiment de devoir toujours aller plus loin dans les apprentissages, sans avoir le temps de stabiliser les acquis des élèves.

« (…) ce qui me gène c'est qu'on veut toujours aller plus loin. Par exemple, en 6ème année primaire on veut tout de suite apprendre des leçons qu'on doit donner en secondaire donc moi ce que je changerais c'est s'arrêter là où on doit s'arrêter et fixer la matière. C'est plus dans ce sens là. Même chose dans le spécialisé, on veut toujours aller plus loin que ce qu'on doit aller. Par exemple, c'est peut-être tout bête, mais apprendre à aller aux toilettes ce serait bien plutôt que d'apprendre à écrire. » ***(Lindsey-sujet 7)***

Pour terminer, dans la lignée de cette réflexion, c'est le programme qui fait les frais des attentes de changement d'une novice.

« Je brulerais le programme…'fin c'est parce que je trouve qu'on est toujours tellement contraint de voir telle chose à tel moment, enfin du moins pour les cycles, alors que c'est pas toujours forcément adapté au rythme et aux besoins des enfants. Moi je serais plus dans l'apprentissage par besoin et individuel, mais bon je sais que ce n'est pas possible, mais je crois que c'est ce que je changerais si je pouvais. » ***(Floriane-sujet 3)***

— Les attentes liées aux conditions d'emploi

La première attente que les enseignants débutants ont en termes de « conditions d'emploi » concerne leur salaire, le fait de gagner leur vie. Mais les ques-

tions de sécurité (nomination) et de stabilité de l'emploi les préoccupent également.

> *« Comme mes attentes, c'est avoir du temps libre et de l'argent, je trouve que ce métier là est très bien. »* ***(Thibaut-sujet 10)***

> *« Ça dépend sous quel point de vue. Parce qu'évidemment, pendant les études, il y a certaines questions qu'on ne se pose pas et une fois qu'on rentre vraiment dans le milieu professionnel, d'autres questions surviennent. Il y a des choses déjà qu'on était même pas au courant, par rapport aux nominations et tout ce qui s'en suit. Donc évidemment, parmi mes attentes, ce qui change c'est le fait d'être nommée. »* ***(Manon-sujet 12)***

> *« Je vais dire que j'aimerais bien garder mon emploi parce que c'est vrai que c'est un petit peu stressant de ne pas savoir comment ça va se passer l'année prochaine. »* ***(Floriane-sujet 3)***

> *« Moi dans ma vie intime, sociale, je suis pas bien non plus hein, j'avance pas, je suis là, on regarde à nos sous pour savoir si on va pouvoir finir le mois correctement. C'est pas évident non plus. De toute façon, l'un et l'autre ont un impact tous les deux. Donc pour être bien, c'est vrai que oui une stabilité... »* ***(Nadeige-sujet 15)***

— Les attentes psychologiques et émotionnelles

Les attentes psychologiques et émotionnelles des enseignants débutants représentent l'expression de leur recherche de bien-être dans leur profession. Comme nous l'avons vu plus haut, le bien-être au travail peut se traduire sous de nombreuses formes. Dans le cas présent, les extraits choisis n'illustrent pas le niveau de bien-être des novices interrogés, mais bien ce qu'ils aspirent à trouver dans l'enseignement en termes de bien-être subjectif.

> ***Recherche d'épanouissement professionnel et d'un sentiment de plénitude*** *: « J'espère m'épanouir davantage dans mon métier, partir travailler avec le cœur léger et contente. »* ***(Sophie-sujet 8)***

> ***Recherche d'une activité professionnelle peu stressante (santé mentale) et peu arrassante (santé physique)*** *: « (Dans l'enseignement) il n'y a pas vraiment de prise de tête, même avec les parents ou les élèves (…) le stress, prise de tête, (…) c'est quand même plus cool que par exemple un ouvrier qui doit soulever du poids etc. donc déjà au niveau de la santé je trouve que c'est plus cool. Et aussi au niveau du stress (…), il y a une échéance, mais bon on y arrive pas et bien du moment que les élèves sont heureux et comprennent un minimum de choses c'est le principal quoi. »* ***(Lindsey-sujet 7)***

Recherche de stimulation et de plaisir au travail *: « J'espère ne jamais m'ennuyer, continuer avec cette démarche de prendre du plaisir en classe, c'est la première chose. »* ***(Antoine-sujet 9)***

Recherche d'un sentiment d'utilité *: « (Maintenant que vous êtes entré en carrière, l'enseignement correspond-il effectivement à vos attentes ? En quoi ?) Toujours oui. (…) Le fait de se sentir utile, c'est ça. »* ***(Manon-sujet 12)***

Recherche de compréhension de soi *: « Comme j'ai déjà travaillé dans la (vente)… là je vais faire une corrélation entre les deux puisque c'est aussi ça. Finalement, je travaillais dans la vente, je vendais des vêtements de marque et il s'est avéré que des fois il y avait des enfants qui étaient là pendant que leurs parents faisaient des essayages. Donc, je me disais 'Ben oui, ce côté enfant que toutes les institutrices ont', on est de grands enfants, mais de grands enfants conscients, et bien je pense qu'il n'y a que cette profession qui peut garder encore ça. »* ***(Nadeige-sujet 15)***

— Les attentes de reconnaissance sociale

Les attentes de reconnaissance sociale englobent les attentes de respect, de reconnaissance de l'utilité sociétale de l'enseignement et de reconnaissance du travail accompli (et de la complexité de la profession) des enseignants débutants. Elles peuvent aussi toucher à la confiance que les débutants souhaiteraient qu'on accorde aux enseignants.

« Ce qu'il y a c'est qu'avec la mentalité actuelle, avec les parents etc. on se dit qu'on ne saura plus rien faire de bon avec les enfants et nous ce n'est pas ce qu'on a envie en tant qu'enseignant, enfin on voit que les enfants nous respectent pas, que les parents (ne) nous respectent pas, on ne sait pas faire grand-chose donc... » ***(Laetitia-sujet 1)***

« (Il) y en a beaucoup qui disent 'Oui les enseignants-ci les enseignants-là', moi je trouve qu'il n'y en a pas beaucoup qui savent le faire tenir les enfants, enseigner, puis il faut en même (temps) avoir une assez bonne culture générale parce qu'il faut tout gérer aussi bien les maths, le français, que l'éveil, c'est plutôt le regard des gens qui me disent 'Oui mais vous vous avez plein de congés, oui, mais vous-ci, oui, mais vous-là, …', oui (et bien) tenez une classe on en reparlera parce qu'ils ne se rendent pas compte de ce que c'est. » ***(Laetitia-sujet 1)***

« Je pense que si on avait un peu plus d'estime pour les professeurs ça se passerait beaucoup mieux. » ***(Nathan-sujet 6)***

« Ne pas toujours devoir se justifier pour les actes qu'on peut faire (…) » ***(Nathan-sujet 6)***

— Les attentes en termes de synergie éducative

Les attentes en matière de synergie éducative de nos débutants sont en quelque sorte des attentes relationnelles augmentées d'une dimension de collaboration professionnelle ou de partenariat éducatif.

> *« Un lien de partage, oui vraiment. Partager l'expérience. Moi ce que je trouve déjà qui serait intéressant, c'est peut-être pas d'échanger, mais d'organiser chaque vendredi après-midi, qu'un enseignant aille dans la classe d'un autre pour voir les différentes méthodes. Mais bon, c'est pas évident. Mais moi, par contre, je trouve que ça serait vraiment intéressant. Moi j'attendrais ça, vraiment du partage et c'est ce qui se fait de moins en moins malheureusement. »* ***(Manon-sujet 12)***

> *« Je crois qu'à l'heure actuelle, j'y ai pensé, dans toutes les écoles il devrait y avoir une logopède, une psychologue. Et on devrait travailler sur la semaine ensemble, avec les parents ensemble. Parce que je pense que ces problèmes relationnels avec les parents, ou ces problèmes de handicap d'enfants, ou des fois des petites choses qui ne vont pas bien chez eux. Moi, en tout cas, je me sentirais soulagée d'avoir une équipe, une vrai équipe où on peut faire des réunions, prendre les parents individuellement, on est plusieurs, on est une équipe et on affronte. Chaque problématique aura sa solution, en logopédie, en psychomotricité, en psychologie s'il y a des enfants qui ont besoin de parler, de s'exprimer autrement. Et puis moi, je pourrai avoir aussi d'autres outils. Voilà, moi je crois qu'à l'heure actuelle un enseignant tout seul dans sa classe, c'est pas ça qu'il faut. (…) Je pense qu'il doit y avoir un gros travail sur le terrain et je pense que ça, on en a discuté avec ma collègue, ça permettrait d'être bien aussi dans notre tête. On arriverait, on pourrait discuter, échanger et puis voilà quoi, il y aurait des solutions. »* ***(Nadeige-sujet 15)***

Dans certains cas, comme dans l'extrait suivant, la dimension de partenariat école-famille orienté vers l'éducation au sens large des enfants n'est pas explicite. L'attente se formule alors davantage comme une plainte vis-à-vis des parents d'élèves, voire de la société.

> *« Que certains parents s'occupent de leurs enfants parce que quand il y a des enfants qui doivent aller dans l'enseignement spécial et que les parents ne veulent tout simplement pas l'accepter c'est nous qui les avons sur le dos, ils nous énervent de la journée et pour les autres enfants c'est pas bon, c'est pas bénéfique pour eux, limite ça me pèse quoi. »* ***(Laetitia-sujet 1)***

— Les attentes disciplinaires

Les attentes disciplinaires des enseignants débutants ont trait à leur souhait de pouvoir enseigner la discipline ou la matière pour laquelle ils se passionnent à

leurs élèves. Il est à noter que ce type d'attentes concerne exclusivement des AESI. Parfois, les attentes disciplinaires s'accompagnent d'attentes liées aux conditions de travail (attributions), comme c'est le cas dans l'extrait suivant.

> *« Donner cours dans le supérieur. (…) C'est pas au point de vue des élèves, c'est au point de vue de la matière. Parce que les math au 1er degré, pour moi c'est pas des math. On commence à faire des vraies math à partir de la 4ème générale et c'est ça qui me botte. »* ***(Daniel-sujet 11)***

— Les attentes de soutien

Tout comme les attentes de changements au niveau du système éducatif, les attentes de soutien font partie d'un thème secondaire ajouté à notre plan de codage initial suite à la lecture du contenu de nos verbatim. Ce thème regroupe tout d'abord des attentes de ressources professionnelles supplémentaires, matérielles et didactiques.

> *« Les préparations, de temps en temps, en avoir à l'avance surtout dans le début. »* ***(Coralie-sujet 2)***

> *« Et alors en classe, il y a des expériences que je ne peux pas faire par manque de matériel. Même si je n'ai pas le matériel, j'essaye toujours de faire en sorte, si c'est faisable de le fabriquer moi-même. »* ***(Antoine-sujet 9)***

Ensuite, on y retrouve une attente de soutien professionnel sur fond de synergie éducative.

> *« Je pense que ça serait plutôt au niveau d'un accompagnement extérieur pour les élèves en difficulté. Quelques fois, je me rends compte que ça me soulagerait d'avoir une personne qui vient de temps en temps. Parce que ce n'est pas dans toutes écoles.* ***(Manon-sujet 12)***

Enfin, les attentes de soutien font aussi place à des aspirations relatives à l'induction du nouveau personnel enseignant (aide à la recherche d'emploi, accompagnement de l'insertion professionnelle et formations continuées).

> *« (…) Ca aussi, ça devrait être plus simple, on sort de l'école, voilà elles sont sorties, elles sont dans la liste. Je trouve que c'est évident, le listing aurait dû être fait. Voilà autant sont sorties, autant sont maintenant dans la liste de la communauté française. »* ***(Nadeige-sujet 15)***

> *« Maintenant, dans ce cheminement, puisque je suis rentrée dans ce système-là, mes attentes ça serait vraiment d'être encadrée comme on en parlait, avoir des formations autres que sur les formes et les couleurs. A un moment, ça suffit, faut arrêter, on vient de sortir de 3 ans où on nous a bassiné avec ça, donc montrez-nous justement que c'est possible de gérer son temps de travail, son temps personnel, qu'on a créé un Socle de com-*

pétences, créez des préparations qui vont avec ce Socle de compétences, puisqu'on est capable de donner ses cours. Et laissez notre créativité pour d'autres choses. » ***(Nadeige-sujet 15)***

— Les attentes maternelles[40]

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, les attentes maternelles ne renvoient pas à l'aspiration à la maternité d'enseignantes débutantes. Ces attentes concernent en fait le souhait qu'expriment certains novices à exercer une profession leur permettant d'être en contact avec des enfants. Ce thème secondaire a été distingué des attentes pédagogiques dans le sens où ces dernières dépassent le simple fait d'être au contact d'enfants. Voici quelques illustrations d'attentes maternelles issues de nos verbatim.

« Je suis avec des enfants déjà (…) j'aime bien le contact avec eux. » ***(Bénédicte-sujet 5)***

« En fait moi c'était le domaine des enfants parce que travailler avec des adultes je ne suis pas fan donc je me dis au moins avec des enfants (…) j'hésitais entre logopède et instit primaire, mais logopède c'est pas vraiment que les enfants donc je me suis plus dirigée vers instit primaire. » ***(Lindsey-sujet 7)***

— Les attentes d'indépendance/autonomie

Au sein de notre corpus, seules deux unités de sens sont porteuses de l'expression d'une attente d'indépendance/autonomie. Les deux extraits ci-après illustrent parfaitement la nuance qui différencie ce type d'attentes des attentes liées à l'emploi (cf. supra) : lorsqu'ils évoquent le fait qu'ils aspirent à gagner de l'argent en travaillant, les débutants précisent ici que leur souhait est orienté vers un but, être en mesure de s'assumer financièrement, pouvoir s'installer.

« (…) j'ai fini mes études donc le but c'est travailler, gagner de l'argent pour après avoir son indépendance évidemment. » ***(Laetitia-sujet 1)***

« Est-ce que ça vaut la peine toute cette attente, parce que voilà on est en couple, on ne peut pas acheter de maison, pas faire de projet… l'attente et puis on se dit 'Où est-ce qu'on va?'. Finalement on se voue à ça, on embarque quand même les autres là-dedans… » ***(Nadeige-sujet 15)***

---

[40] Nous aurions aussi bien pu intituler ce type d'attentes « attentes paternelles ». Cependant, dans le cas présent, seules des femmes y font allusion dans leur discours. Ce pourquoi nous avons privilégié cet accord.

1.15.2.4 Le sentiment d'auto-efficacité

Il existe de nombreuses manières de définir le sentiment d'efficacité personnelle. Pour les besoins de ce travail d'analyse, nous avons décidé de l'entendre comme la croyance qu'un enseignant débutant a quant à sa capacité à atteindre ses objectifs en termes d'engagement des apprenants, d'enseignement/apprentissage, et de gestion de la classe et de la discipline. Ces trois dimensions font référence au questionnaire d'auto-efficacité développé par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) que nous avons utilisé dans le cadre de nos enquêtes quantitatives.

N'ayant pas pour objectif d'analyser en profondeur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants débutants, mais plutôt d'en illustrer les principales dimensions en restant focalisé sur nos questions de recherche, les extraits de verbatim présentés ci-après ne donnent qu'une vision parcellaire du contenu de nos entretiens.

— SEP dans les stratégies d'enseignement/apprentissage

Définition et couverture du thème

La dimension du sentiment d'efficacité personnelle analysée ici se rapporte à la croyance qu'ont les enseignants débutants en leur capacité à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement/apprentissage efficaces et diversifiées dans l'intérêt de leurs élèves. Ce thème secondaire recouvre 53.73% du thème primaire d'auto-efficacité (figure 46).

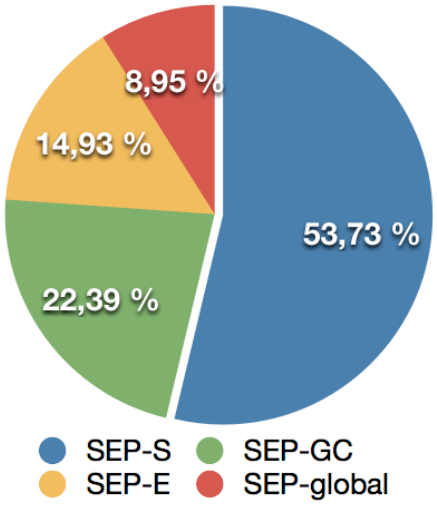

Figure 46. % de SEP-S dans SEP

Illustrations

Parmi les exemples de sentiment d'auto-efficacité dans les stratégies d'enseignement/apprentissage dont nous disposions, nous avons choisi les extraits suivants.

> ***SEP-S (+)*** *: « Quand les élèves posent des questions et (que je)'arrive à leur faire comprendre après qu'ils me disent « Ah oui j'ai compris » là je sens que je suis efficace. »* ***(Coralie-sujet 2)***

> ***SEP-S (+)*** *: « (…) quand je vois que les enfants arrivent bien à lire les mots, qu'ils comprennent le nouveau son (…) là je vois que ça se passe bien et là je me sens efficace (…) je vois qu'ils avancent en lecture (…) »* ***(Bénédicte-sujet 5)***

> ***SEP-S (+)*** *: « Ben ici, j'ai un plus long remplacement donc oui, je me sens efficace dans le sens où ils étaient en retard quand je suis arrivée dans la matière. Et je trouve que j'avance bien. »* ***(Flore-sujet 14)***

Il arrive cependant parfois que les débutants se sentent moins efficaces dans ce domaine.

> ***SEP-S (-)*** *: « (…) mes leçons (…) j'ai l'impression de moins bien faire que ce que j'ai eu l'habitude de faire jusqu'à maintenant. (…) c'est une impression de mal faire, mais je le fais quand même, on n'a pas le choix de toute façon. »* ***(Laetitia-sujet 1)***

> *SEP-S (-) : « (…) la pédagogie, pfff c'est pas mon truc. »* ***(Daniel-sujet 11)***

— SEP dans la gestion de classe

Définition et couverture du thème

Le sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de classe représente un thème secondaire d'importance. En effet, les difficultés en rapport à cette dimension sont répandues chez les novices. Ce thème ne concerne pas exclusivement la gestion de l'ordre et de la discipline, mais s'étend aussi à la gestion spatio-temporelle de l'apprentissage. Il recouvre 22.39% du thème primaire du sentiment d'auto-efficacité (figure 47).

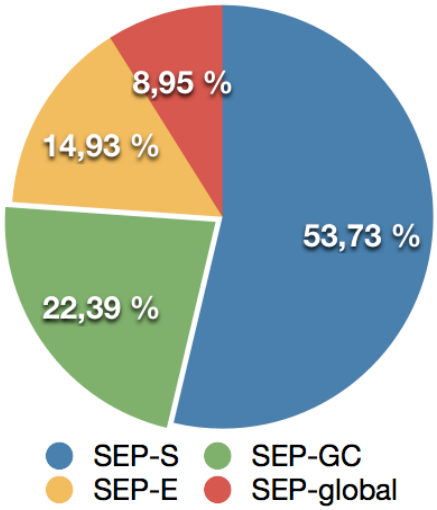

Figure 47. % de SEP-GC dans SEP

Illustrations

Le plus souvent, les enseignants débutants font référence au cadre disciplinaire qu'ils mettent en place auprès de leurs élèves lorsqu'ils évoquent leur sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe.

> ***SEP-GC (+)*** *: « Par rapport à la discipline, je n'ai pas vraiment à me plaindre, que ça soit dans cette école-ci ou dans l'autre, je dois dire qu'on a de bons éléments, enfin on n'a pas de problèmes de discipline graves à*

aborder. Et je m'en sors encore assez bien je dois dire, il est clair qu'espérer avoir le silence total dans une classe à l'heure actuelle, c'est impossible, surtout en sciences où on fait beaucoup d'expériences encore une fois, mais bon c'est à nous de savoir gérer aussi ça de manière efficace et pertinente. » ***(Antoine-sujet 9)***

SEP-GC (+) *: « Je pense que j'ai quelques petits feelings pour essayer de gérer la classe et un petit peu de diplomatie pour gérer aussi les conflits, mais c'est pas ce qu'on m'a appris. »* ***(Nadeige-sujet 15)***

Dans certains cas, un déficit au niveau de ce cadre disciplinaire entraîne la dévaluation de leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe.

SEP-GC (-) *: « Je suppose que je suis quand même un minimum efficace, mais pour moi, c'est surtout la discipline qui (m') empêche d'être assez efficace (…) »* ***(Nathan-sujet 6)***

SEP-GC (-) *: « (…) ce que j'attends, ce que j'espérais. C'est vraiment une évolution au niveau de la discipline parce que je me rends compte que c'est une grosse lacune en ce moment. Et j'espère un jour arriver dans une classe et que le calme se fasse. »* ***(Marjorie-sujet 13)***

Plus rarement, c'est leur gestion du temps qui en est la cause.

SEP-GC (-) *: « Je me sens moins à l'aise avec le temps, moi c'est vraiment le chronomètre qui me pose, pas problème, c'est pas non plus une angoisse, une inquiétude, mais je me dis des fois 'Bon sang, il faudrait vraiment que j'accélère'. C'est vraiment le point sur lequel je suis un peu moins content de moi. »* ***(Antoine-sujet 9)***

— SEP dans l'engagement des apprenants

Définition et couverture du thème

Le sentiment d'auto-efficacité des débutants dans l'engagement des apprenants a trait à leur croyance en leur capacité à motiver les élèves à apprendre, ce compris les élèves peu intéressés par l'école ou en situation d'échec scolaire. Ce thème secondaire recouvre 14.93% des codes liés au sentiment d'efficacité personnelle dans notre corpus qualitatif (figure 48).

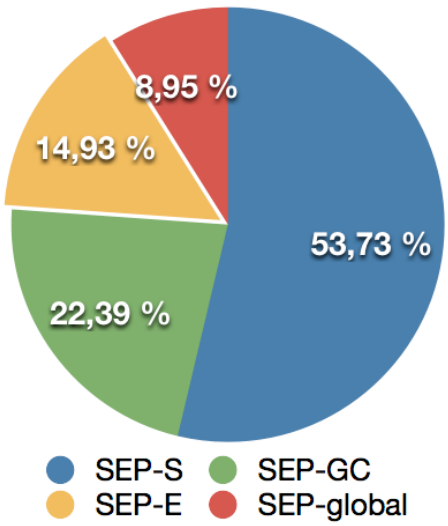

Figure 48. % de SEP-E dans SEP

Illustrations

Le sentiment d'auto-efficacité dans l'engagement des apprenants peut s'exprimer dans un versant tantôt positif, tantôt négatif, chez les novices.

> ***SEP-E (+)*** *: « Un enseignant efficace…Je pense que c'est quelqu'un qui arrive à donner goût aux élèves de son cours. Quand j'étais en promotion sociale, il y a une fille, elle avait 30-35 ans, elle est venue me voir* et elle m'a *dit 'J'obtiens mon CESS et je me lance dans le métier.' Elle voulait faire un régendat en math après avoir suivi mes cours, donc ça c'est quand même une vachement grande satisfaction.* ***(Daniel-sujet 11)***

> ***SEP-E (-)*** *: « Ca m'est arrivé au début d'année de me sentir un petit peu inefficace face à mes élèves de 6e primaire qui ont beaucoup moins de motivation que les élèves du degré inférieur. Donc on essaye de trouver plusieurs moyens de les motiver et c'est vrai que ce n'est pas toujours évident, surtout quand on commence sa carrière. »* ***(Manon-sujet 12)***

— SEP global (ou indéfini)

Définition et couverture du thème

En raison d'un manque de précision dans les déclarations des enseignants débutants, ou de la cohabitation de plusieurs dimensions du sentiment d'auto-efficacité dans une même unité de sens, certains extraits de verbatim ont dû être codés comme des expressions globales (ou indéfini) de ce sentiment. La catégorie SEP-global recouvre 8.95% du thème primaire de sentiment d'efficacité personnelle (figure 49).

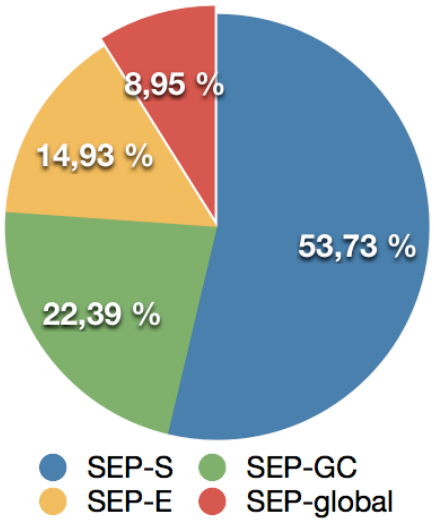

Figure 49. % de SEP-global dans SEP

Illustrations

L'exemple suivant illustre une situation d'imprécision.

> *« (…) je pense que de mon point de vue, c'est rare d'être efficace. Mais en même temps, on n'est pas efficace tout de suite, je pense qu'on est efficace au fur et à mesure des années. C'est l'expérience qui nous donne cette efficacité. »* ***(Daniel-sujet 11)***

Ci-après, c'est le mélange entre la dimension SEP-S (pédagogie) et SEP-E (publics) qui nous a poussé à étiqueter l'extrait SEP-global.

« Un enseignant efficace, c'est un enseignant qui sait s'adapter à toute forme de pédagogie, et à tout public. Je ne me permettrais pas, je n'aurai pas la prétention de dire que je suis une enseignante efficace pour le moment, comme c'est le début. » ***(Sophie-sujet 8)***

1.15.2.5 La persévérance en enseignement

Le thème primaire de l'intention de persister et de la persévérance dans l'enseignement des enseignants débutants est un thème capital de notre analyse qualitative, car il touche au cœur même de l'objet de recherche de notre thèse de doctorat. En mobilisant des méthodes d'analyse quantitative, nous pouvons espérer observer la variation des opinions de nos sujets quant à leur intention de persister dans la carrière. Avec le recours aux méthodes qualitatives, nous sommes en mesure de comprendre cette intention dans ses nuances et de cerner les motivations qui la sous-tendent.

— Intention de persister (ou non) dans la profession

Définition et couverture du thème

L'intention de persister dans la profession des enseignants débutants renvoie à l'intention de nos sujets de persister à court, moyen ou long termes dans la profession. Cette intention peut prendre une forme positive (intention de persister) ou négative (intention de quitter). Au sein de notre corpus, l'intention de persister dans la profession recouvre 67.74% du thème secondaire PERSEV-IP et l'intention de quitter 32.26% (figure 50).

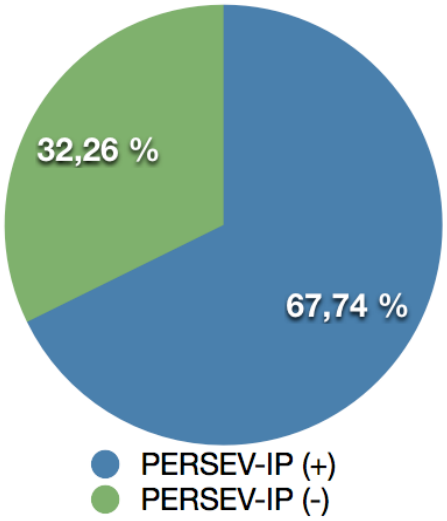

Figure 50. % de PERSEV-IP (+) et (-) dans PERSEV-IP

Illustrations

Les expressions d'intention de persister des enseignants débutants ne font généralement pas l'objet d'un long développement dans notre corpus. Dans certains cas, le style est même télégraphique.

« (Avez-vous déjà envisagé de quitter la profession ?) Non, non, non justement plus j'avance et plus j'ai envie d'y rester. » ***(Amélie-sujet 4)***

« (…) j'y suis, j'y reste et j'y resterai ! » ***(Sophie-sujet 8)***

Parfois, une pointe d'humour se glisse dans le discours de novices.

> *« (Avez-vous déjà envisagé de quitter la profession ?) Oh ici non, je viens de commencer quand même (rires). »* ***(Laetitia-sujet 1)***

Une débutante distingue clairement dans ses propos son intention de persister dans la profession de son intention de changer d'école, ce qu'on retrouve dans la littérature sous le nom de « turnover » (roulement/rotation).

> *« Pas quitter la profession, mais quitter l'école où je suis maintenant pour justement aller dans l'ordinaire. Mais pour l'instant je n'ai pas envisagé de quitter la profession. »* ***(Lindsey-sujet 7)***

Un autre spécifie qu'il a l'intention de poursuivre ultérieurement des études, dans une perspective d'évolution de carrière, tout en restant toutefois actif dans l'enseignement.

> *« J'ai toujours été intéressé par la psychopéda. Donc je me dis "un jour je ferai le pas pour suivre une autre formation, de psychopédagogie. Mais tout en restant dans l'enseignement. Et c'est pour ça aussi que j'ai pas commencé en sortant de l'école, à choisir cette démarche en me disant je vais faire la passerelle et choisir les sciences de l'éducation. Mais non, je me suis dit 'Il faut que j'aie de l'expérience avant'. Et peut-être mon but, continuer à rester dans l'enseignement et apporter un plus aux futurs enseignants en étant maître de formation professionnelle. Donc ne pas lâcher mon poste et apporter des démarches supplémentaires aux futurs enseignants. »* ***(Antoine-sujet 9)***

L'intention de persister de certains enseignants débutants peut être moins affirmée, voire s'exprimer dans son versant négatif, sous la forme d'une intention de quitter la profession. Cette intention de quitter n'est cependant pas toujours reliée à une échéance à court terme.

> *« Là j'aimerais bien rester dans l'enseignement quelques années, mais je ne me vois pas faire ça toute ma vie, maintenant savoir ce que je voudrais faire d'autre je n'en sais rien. »* ***(Laetitia-sujet 1)***

De la même façon, il ne s'agit pas nécessairement d'une idée fixe ou récurrente. Elle peut apparaître ponctuellement chez les débutants.

> *« J'envisage…j'ai envisagé (de quitter la profession), mais…ça reste juste dans ma tête (…) j'ai encore fait aucune démarche pour ça. »* ***(Nathan-sujet 6)***

> *« Euh oui, maintenant comme je le dis ça dépend des jours. Il y a des jours où je rentre et où je me dis que je vais faire un autre boulot, c'est pas possible, je ne tiendrai pas toute la vie comme ça, pendant 40 ans, ça n'ira pas. »* ***(Marjorie-sujet 13)***

Enfin, notre corpus nous révèle aussi qu'il est tout à fait possible de retrouver chez la même personne des expressions d'intention de persister et d'intention de quitter la profession. Ainsi, si Lindsey (sujet 7) déclarait plus haut qu'elle n'avait à ce jour encore jamais envisagé de quitter la profession, l'extrait suivant souligne toute la fragilité de sa position.

> *« Finir ma vie en tant qu'enseignante non…c'est pour ça que je fais le master maintenant. Moi je me vois prof encore dans 10 ans, maintenant plus dans l'ordinaire que dans le spécialisé. Mais bon c'est vrai que peut-être (qu')un petit rien pourrait me faire quitter l'enseignement. »* ***(Lindsey-sujet 7)***

— Motifs de persévérance dans (ou d'abandon potentiel de) la profession

Définition et couverture du thème

Ce dernier thème secondaire se rapporte aux motifs de persévérance dans l'enseignement des débutants, mais aussi aux raisons qui pourraient les conduire à quitter la profession. Pour rappel, le lien entre l'intention de persister (ou non) et la cause de cette intention doit être explicite dans le texte pour qu'un extrait soit codé PERSEV-PQ. En tout, 56.76% des unités de sens de ce thème secondaire illustrent des motifs de persévérance, 35.13% des motifs d'abandon, et 8.11% un mélange entre ces deux (figure 51).

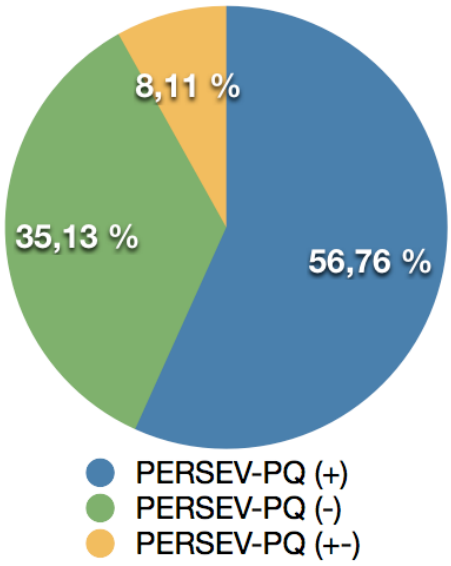

Figure 51. % de PERSEV-PQ (+), (-) et (+-) dans PERSEV-PQ

Illustrations

Les motifs de persévérance dans la profession des enseignants débutants peuvent être catégorisés en trois groupes : les motifs psychologiques, les motifs économiques et les motifs personnels.

Parmi les motifs psychologiques, on trouve essentiellement des justifications de persévérance relatives au bien-être au travail et ses sentiments/sensations associés (plaisir d'enseigner, *absorption cognitive*, sentiment d'accomplissement, d'utilité, …), au besoin de stimulation, et à la vocation professionnelle. La qualité de la relation pédagogique qu'ont les débutants avec leurs élèves constitue un

autre motif de persévérance, tout comme la conception selon laquelle leur investissement (au sens large) dans la formation initiale doit être rentabilisé. Enfin, on notera que le fait d'avoir vécu des expériences antérieures positives dans l'enseignement joue sur leur envie de persévérer.

> ***Bien-être global*** *: « Au risque de passer plus d'heures, de ne pas aimer ce que je fais. J'aime autant faire ce que j'aime et de gagner peut-être un peu moins, avoir ce sentiment de bien-être. »* ***(Sophie-sujet 8)***
>
> ***Plaisir d'enseigner (bien-être) : «*** *C'est le fait que c'est ma 1ère année et aussi le fait que je m'amuse en classe, donc ça va. Tout en étant rigoureux sur les compétences et les objectifs, j'arrive à prendre du plaisir avec les élèves, donc c'est ça qui me fait persévérer. »* ***(Antoine-sujet 9)***
>
> ***Absorption-curiosité intellectuelle (bien-être)*** *: « J'ai envie d'encore m'améliorer et je me dis que j'ai encore plein d'expériences à faire et de choses à découvrir certainement, donc je suis curieuse d'apprendre. »* ***(Floriane-sujet 3)***
>
> ***Absence d'affects négatifs (bien-être)*** *: « Je pense que si je n'étais pas bien, je ne ferai pas long feu. Parce que c'est pas un métier où on peut dire 'Je reste là tant que j'ai pas autre chose'. C'est pas possible, ça je pense qu'on pourrait le faire si on était secrétaire ou quelque chose comme ça où on est un peu cloitré dans son bureau. Mais ici c'est pas possible d'aller, en se disant 'Je vais être mal aujourd'hui', c'est pas évident. »* ***(Marjorie-sujet 13)***
>
> ***Epanouissement personnel (sentiment d'accomplissement)*** *: « (Avez-vous déjà envisagé de quitter la profession ?) Non, pas du tout. Parce que je me sens totalement épanouie dans ce que je fais. »* ***(Manon-sujet 12)***
>
> ***Sentiment d'utilité*** *: « (Qu'est-ce qui fait qeu vous êtes toujours enseignante à l'heure actuelle ?) (…) je me dis que pour un petit truc si je leur ai apporté ça, même si ce n'est pas au niveau de ma matière, mais au niveau du savoir-vivre (…) je me dis que c'est quand même chouette d'avoir joué un petit rôle dans leur vie plus tard. »* ***(Marjorie-sujet 13)***
>
> ***Qualité de la relation avec les élèves*** *: « (Qu'est-ce qui fait que vous êtes toujours enseignante à l'heure actuelle ?) (…) c'est vraiment le côté social. Je vais dire, à chaque fois ils m'enrichissent, je les enrichis, c'est un côté qui se fait comme ça, on se donne, c'est mutuel. Ca c'est encourageant. »* ***(Marjorie-sujet 13)***
>
> ***Besoin de stimulation*** *: « Plus je suis dans l'enseignement et moins j'ai envie de faire autre chose en fait. Simplement parce que je me rends compte que le métier d'enseignant ça bouge énormément (…) faut de l'énergie, faut du dynamisme et voilà. Ça me plait. Ca me plait de plus en plus finalement. Plus j'enseigne et plus ça me plait. »* ***(Amélie-sujet 4)***

Vocation (image de soi comme enseignant) *: « Je ne me vois pas dans une autre profession, à part ne rien faire quoi. »* ***(Sophie-sujet 8)***

Vocation (innéisme, inclination précoce) *: « (Qu'est-ce qui fait que vous êtes toujours enseignante à l'heure actuelle ?) C'est ce petit truc comme je l'ai déjà un peu expliqué, c'est là c'est en moi. Je pense que c'est, je ne vais pas dire un don, mais c'est quelque chose qui était déjà là à l'initial. Bon ça se développe au fur et à mesure, avec les études, la pratique. Mais voilà, on ne fait pas pompier pour le plaisir d'éteindre des feux, c'est en nous je pense… »* ***(Nadeige-sujet 15)***

Rentabiliser l'investissement dans la FI *: « (…) J'ai pas fait trois ans d'études pour rien non plus donc. »* ***(Laetitia-sujet 1)***

Expérience positive antérieure *: « C'était ma première expérience professionnelle, j'en ai retiré du bon et c'est ça qui me pousse à continuer d'ailleurs, parce que j'ai vécu une très belle expérience au sein de l'(école). »* ***(Sophie-sujet 8)***

Les motifs économiques de persévérance se rapportent aux impératifs alimentaires (obtenir un contrat, gagner sa vie), à la sécurité de l'emploi, mais aussi à la stabilité de l'emploi (perspective de nomination à titre définitif). En voici quelques exemples.

« (Qu'est-ce qui fait que vous êtes toujours dans l'enseignement à l'heure actuelle ?) (…) et (le fait) que j'ai mon contrat. » ***(Floriane-sujet 3)***

« Mais c'est vrai que le fait d'avoir été engagée tout de suite, ça m'a aidé beaucoup, je me suis dit voilà, ça y est, j'ai les cartes entre les mains, et c'est à moi d'avancer. Donc oui, j'ai su tout de suite qu'il fallait continuer. » ***(Manon-sujet 12)***

« Et bien j'ai pas eu…enfin si j'ai eu d'autres postes, on m'a proposé d'autres emplois dans l'ordinaire justement, mais c'était 2-3 semaines. Ici j'ai quand même un poste jusqu'au 30 juin donc je me dis autant m'y tenir pour ne pas rester sans emploi etc. » ***(Lindsey-sujet 7)***

« (…) je me dis que je viens de commencer et que ça va aller de mieux en mieux au fur et à mesure des années et que je dois mordre sur ma chique pendant quelques années et puis après je serai peut-être nommée dans une école, dans une classe et puis ça ira mieux, ça va rouler et faut juste que je persévère un petit peu quoi. » ***(Bénédicte-sujet 5)***

Un seul motif d'ordre personnel a été identifé dans notre corpus. L'enseignante le mobilisant y fait référence en réponse à la question « Avez-vous déjà envisagé de poursuivre vos études à l'Université ? ».

« Oui, j'y ai pensé (…), mais au bout d'un moment on a envie d'avancer dans la vie aussi. » ***(Laetitia-sujet 1)***

Les motifs d'abandon potentiel de la profession sont plus diversifiés que les motifs de persévérance. Dans certains cas, l'abandon est envisagé comme une éventualité à court terme. Dans d'autres, l'échéance est posée à plus long terme. Il est à noter qu'un novice peut tout à fait exprimer des motifs de persévérance et des motifs d'abandon potentiel de l'enseignement.

La première catégorie de motifs d'abandon potentiel de la profession concerne les motifs d'ordre psychologique.

> ***Faible niveau de bien-être*** *: « Je pensais au début pouvoir gérer à partir d'un certain moment, certaines choses, mais j'arrive à un point, je vous le dis, où je suis euh... plus capable d'être enseignante dans ces conditions. Je vous le dis avec la boule dans la gorge, parce qu'il y a tellement de choses qui sont arrivées dans cette école, qui m'ont complètement choquée, des fois dépassée qu'aujourd'hui... »* ***(Nadeige-sujet 15)***

> ***Sentiment d'inutilité*** *: à long terme c'est possible parce que je me vois mal à 60 ans enseigner. Je me dis que je me trouverais trop vieille. Comme je l'ai dit tout à l'heure, ce que j'aime bien c'est me dire 'Ils sont jeunes et je le suis aussi, je leur apporte quelque chose'. Maintenant est-ce qu'à 60 ans je le* pourrai *toujours, ça je ne sais pas le garantir. »* ***(Marjorie-sujet 13)***

> ***Besoin de stimulation non rencontré*** *: « Je compte rester institutrice sauf si je deviens blasée comme les gens ont l'air de dire que ça va se passer, mais ici pour le moment je suis bien. J'espère que ça va continuer. »* ***(Floriane-sujet 3)***

> ***Attentes disciplinaires déçues (déficit en termes de plaisir d'enseigner)*** *: « (Seriez-vous prête à quitter l'enseignement pour une autre profession ?) Ça dépendrait de la profession. Je suis quelqu'un qui aime bien tout ce qui est physique, tout ce qui est en rapport avec les sciences, si je devais recommencer je pense que je ferais des études à l'université, peut-être la biologie si on me proposait ça oui je pense que le ferai parce que j'aime bien, c'est ça qui me manque le plus, cet aspect (…), comme je suis quelqu'un qui aime bien expliquer les explications scientifiques et tout j'ai toujours été passionnée par ça, ça me manque un peu parce que à part les petites choses d'éveil avec eux on ne va pas commencer à voir des trucs très développés ou très compliqués. »* ***(Laetitia-sujet 1)***

La deuxième catégorie de motifs d'abandon potentiel a trait aux motifs d'ordre personnel.

> ***Envie de voyager ou d'enseigner à l'étranger*** *: « (…) j'hésite parce que j'ai des envies de voyages et comme le diplôme belge n'est pas reconnu en France j'aimerais bien peut-être faire ça en cours du soir. Je vais encore prendre des renseignements (sur) l'équivalence pour éventuellement pouvoir aller enseigner en France. »* ***(Floriane-sujet 3)***

> ***Plus-value familiale*** *: « (Seriez-vous prête à quitter l'enseignement pour une autre profession ?) Oui si l'autre profession m'apporte mieux (…) au niveau de ma vie familiale etc. »* ***(Lindsey-sujet 7)***

> ***Evolution de carrière*** *: « (Avez-vous déjà envisagé de poursuivre vos études à l'Université ?) Oui j'y ai pensé parce que je savais bien que je ne voulais pas faire enseignante toute ma vie et je voulais avoir quelque chose d'autre pour me retourner (…) en plus avec ma copine on voulait le faire, mais on s'est un peu dégonflées en voyant les cours du soir et puis recommencer cinq ans depuis le début… »* ***(Laetitia-sujet 1)***

> ***Projet professionnel hors enseignement*** *: « (Une autre profession pourrait-elle davantage correspondre à vos attentes que l'enseignement ?) (…) gérer un commerce (…) parce que moi j'adore tout ce qui est gestion. »* ***(Daniel-sujet 11)***

La troisième catégorie de motifs d'abandon potentiel pourrait être qualifiée de catégorie de « professionnalité » et est marquée par la problématique de la gestion de la classe. On ressent dans l'extrait suivant tout le poids que peuvent revêtir des difficultés à ce niveau pour un enseignant débutant.

> *« (Avez-vous déjà envisagé de quitter la profession ?) Oui. Toujours pour la difficulté à garder des classes calmes et à enseigner en même temps. C'est quand j'ai beaucoup de difficultés avec certaines classes. Là ces derniers temps c'était souvent avant les périodes de vacances où ça devenait un ras-le-bol. Après les périodes de vacances on avait décompressé et maintenant c'est reparti quoi. »* ***(Nathan-sujet 6)***

La quatrième catégorie de motifs d'abandon potentiel est la catégorie des motifs économiques, qui sont relatifs aux conditions d'emploi. On y retrouve des unités de sens liées au salaire ou à la sécurité/stabilité de l'emploi dans l'enseignement.

> *« (Seriez-vous prêt à quitter l'enseignement pour une autre profession ?) Si on me propose de rentrer dans la bourse et que le salaire est conséquent. Là peut-être que je me poserai des questions (…) »* ***(Thibaut-sujet 10)***

> *« (…) finalement, on se dit 'Je ne peux pas quoi, j'ai 28 ans maintenant. C'est pas que j'en ai marre, mais bon... Je pensais vraiment qu'il y avait de l'emploi, que j'allais faire quelques remplacements et puis que voilà... Mais à l'heure actuelle, il faut au moins 3, 4 ans avant d'être nommée, faut pas rêver non plus. Donc oui, j'y ai pensé, mais vu mon parcours... »* ***(Nadeige-sujet 15)***

Enfin, une insatisfaction au niveau des conditions de travail (affectation) pourrait visiblement conduire cette même débutante au « turnover », voire à l'abandon. Il s'agit-là de la dernière catégorie de motifs d'abandon potentiel de notre analyse.

> *« (Seriez-vous prête à quitter l'enseignement pour une autre profession ?) Oui. Ou alors soit aller dans une école (d'un autre réseau). C'est triste parce que je discrimine, on ne peut pas. Mais finalement, il y a vraiment cette discrimination sociale, qu'on ne me dise pas que les écoles sont égales, c'est idyllique. Et c'est vrai qu'il y a une qualité d'enseignement dans le (réseau X), qui n'est pas du tout dans le (son réseau), faut être cohérent. »* ***(Nadeige-sujet 15)***

1.15.2.6 Synthèse des résultats qualitatifs

Plusieurs options s'offraient à nous pour réaliser la synthèse des résultats de notre analyse thématique. Dans ce point, nous avons choisi de nous concentrer sur les motifs de persévérance et les motifs d'abandon potentiel de la profession de nos sujets, puisque ces objets sont au cœur de notre questionnement. Nous reviendrons dès lors sur nos autres observations dans la discussion de cette étude.

Si les motifs d'abandon potentiel et de persévérance ont été regroupés en catégories en vue de présenter les résultats lié à ce thème secondaire (PERSEV-PQ), nous avons jusqu'ici tu la distribution des unités de sens au sein de chacune de ses catégories. La figure 52 vient satisfaire notre curiosité, en proposant une comparaison des fréquences d'apparition des catégories de motifs de persistance PERSEV-PQ (+) et d'abandon potentiel PERSEV-PQ (-). Les codes PERSEV-PQ (+-), associés à des extraits mêlant motifs de persévérance et d'abandon sont exclus ; pour information, parmi ces six extraits, cinq illustrent des motifs économiques et un motif psychologique.

En ce qui concerne les motifs de persévérance des enseignants débutants, la tendance est très claire : ce sont les motifs d'ordre *psychologique* qui dominent chez eux. Dans 85.71% des cas, lorsqu'un novice exprime les raisons de sa persévérance dans l'enseignement, il fait appel à des motifs touchant à son bien-être au travail et aux sentiments qu'il génère, à la vocation professionnelle, à son besoin de stimulation ou à d'autres éléments liés à ses affects. Les motifs d'ordre *économique* arrivent loin derrière les motifs psychologiques en termes de fréquences, avec seulement 11.91% d'unités de sens codées comme telles. Enfin, les motifs *personnels* représentent moins de 5% des motifs de persévérance des enseignants débutants (2.38% exactement).

De la même façon qu'ils motivent avant tout leur persévérance par des motifs d'ordre psychologique, c'est à cette catégorie *psychologique* qu'ils font le plus fréquemment appel lorsqu'ils fournissent une explication à leur intention de quitter l'enseignement (46.16%). En revanche, la deuxième catégorie la plus représentée dans leur discours en pareille situation est la catégorie des motifs d'abandon *personnels* (19.23%), devant les motifs *économiques* (15.38%). A pourcentage égal, on retrouve la catégorie des motifs d'abandon potentiel liés à la *professionnalité* (15.38%). Les difficultés de gestion de classe traversent cette catégorie. Finalement, les *conditions de travail* (affectation) couvrent 3.85% des motifs d'abandon potentiel des débutants. Il est à noter qu'aucun motif de persévérance précoce dans l'enseignement ne fait référence à ces deux dernières catégories (professionnalité et conditions de travail).

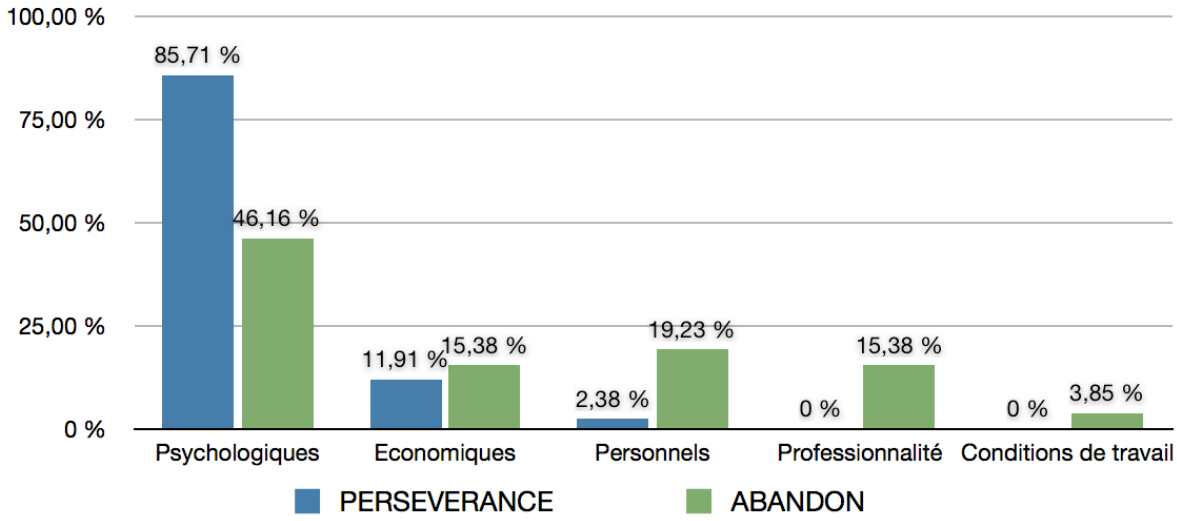

Figure 52. Motifs de persévérance et d'abandon potentiel de la profession

1.16 Discussion

Face à la densité des informations mises au jour par cette deuxième étude, il nous faut une nouvelle fois élever notre point de vue pour discuter nos résultats dans leur globalité. Pour nourrir notre discussion, nous avons décidé de constituer une matrice non ordonnée à partir de nos données qualitatives et d'injecter quelques éléments choisis de notre volet quantitatif dans notre développement. Pour une question de lisibilité, cette matrice a été décomposée en quatre tableaux, repris plus loin. Ces tableaux croisent chaque thème de notre analyse thématique aux profils d'enseignants débutants identifiés dans notre échantillon, en prenant

en considération leur diplôme (fondamental VS AESI, ces derniers étant marqués d'une « * »). En les lisant, de nouvelles hypothèses explicatives peuvent être avancées pour interpréter nos résultats, hypothèses qui viennent s'ajouter à celles déjà évoquées dans la section relative à l'analyse des résultats de cette étude. Concrètement, lorsqu'un « X » est inscrit dans une case d'un tableau, cela signifie que le sujet de la ligne correspondante a produit au moins une unité de sens en rapport avec le thème concerné. Le score maximal atteignable par chaque sujet est donc de 15. En utilisant ce type de comptage, il va de soi que nous occultons la distribution des unités de sens au sein des thèmes secondaires du corpus (global et propre à chaque sujet). Toutefois, l'analyse de ces fréquences ayant été réalisée précédemment, ceci ne constitue pas une limite pour nous. Nous nous offrons tout simplement l'opportunité de poser un regard différent sur nos données.

— Profils d'enseignants débutants et « Teaching Commitment »

Le tableau 24 s'intéresse au « Teaching Commitment » de nos quinze sujets. En colonne, il dévoile les six thèmes secondaires retenus pour notre plan de codage initial. En ligne, nos sujets sont classés en fonction de leur profil d'enseignant débutant. Quel que soit ce profil, tous évoquent leur attachement émotionnel et psychologique à la profession (TC-PASSION) dans leur discours. Sur nos quinze débutants, seule une *bonne recrue* (sujet 14) passe sous silence son investissement « extra » (TC-EXTRA) dans l'enseignement. Neuf débutants sur quinze s'expriment sur leur investissement dans la réponse aux besoins individuels des apprenants (TC-BESINDIV) dans leur entretien. L'investissement dans le développement professionnel (TC-DEVPRO) n'est abordé que par six sujets de notre échantillon (1 RI : sujet 9 ; 1 BR : sujet 4 ; 2 H : sujets 1 et 8 ; 1 F : sujet 15), quand cinq seulement y font référence en matière de transition (SAVOIR) (2 BR : sujets 4 et 5 ; 2 H : sujets 11 et 13 ; 1 F : sujet 7). Quant à l'investissement dans la communauté (COMMU), aucun enseignant débutant n'y a fait allusion lorsque nous l'avons interviewé. Lorsqu'on examine la répartition des thèmes selon les profils d'enseignants débutants, il ne semble pas que l'un d'eux soit l'apanage d'un profil de novice. Il en va de même quand on observe cette répartition en fonction du diplôme des sujets : les enseignants du fondamental n'abordent pas plus un thème secondaire que les AESI, et inversement.

		PASSION	EXTRA	BESINDIV	DEVPRO	SAVOIR	COMMU
RI	9*	X	X		X		
BR	2*	X	X				
	3	X	X	X			
	4*	X	X	X	X	X	
	5	X	X			X	
	12	X	X	X			
	14	X		X			
H	1	X	X		X		
	8*	X	X	X	X		
	10*	X	X				
	11*	X	X	X		X	
	13*	X	X	X	X	X	
F	6*	X	X	X			
	7	X	X			X	
	15	X	X	X	X		
Total		**15**	**14**	**9**	**6**	**5**	**0**

Tableau 24. Profils d'enseignants débutants et « Teaching Commitment »

— Profils d'enseignants débutants et attentes professionnelles

Les treize catégories d'attentes des enseignants débutants de notre échantillon sont croisées avec leur profil (et leur diplôme) dans le tableau 25 (p. 220). Tout comme nous l'avons fait pour le tableau lié au « Teaching Commitment », nous avons choisi de les présenter en respectant l'ordonnancement établi précédemment ; qui se rapporte à leur couverture respective du thème primaire des attentes (p.189).

Douze débutants sur quinze portent des attentes liées à leurs conditions de travail. Sans chercher à généraliser ce résultat, il est intéressant de noter que ce type d'attentes est un peu moins présent chez les novices porteurs d'un profil de *bonne recrue* (67% ; 4/6) ou de *relève idéale* (0% ; 0/1). Faut-il en conclure que ces attentes sont satisfaites chez ces deux AESI et cette institutrice primaire, satisfaction qui participerait à la constitution d'un profil d'enseignant débutant plus « fort » ? L'hypothèse est tentante, mais les données dont nous disposons ne nous permettent pas de nous positionner quant à ce potentiel rapport de causalité.

Les attentes relationnelles sont présentes chez onze de nos débutants. Si elles touchent tous les AESI, elles épargnent quatre débutants du fondamental (sujets 3, 1, 7 et 15). Ce résultat va dans le sens de la recherche. En effet, les attentes rela-

tionnelles sont en partie constituées d'attentes relatives à la qualité de la relation enseignant-apprenants. Or, Beckers et al. (2003) soulignent que les enseignants du secondaire sont généralement plus confrontés aux problématiques disciplinaires que leurs collègues du fondamental en Belgique francophone. Etonnamment, les attentes relationnelles sont moins fréquentes chez les *fuyants* (33% ; 1/3) que chez n'importe quel autre type de débutants. Dans ce cas précis, nous avons cependant tendance à penser que cela résulte du fait que ce profil ne compte que trois représentants, dont deux sont justement enseignants du fondamental.

Dix de nos sujets expriment des attentes personnelles. Ils sont aussi bien enseignants du fondamental (sujets 5, 12, 14, 7 et 15) qu'AESI (sujets 2, 8, 10, 11 et 13). Cette catégorie d'attentes n'est apparemment pas non plus spécifique à un profil de débutants, sauf si l'on considère comme révélateur le fait que le seul novice de la relève idéale de notre échantillon n'en exprime pas (sujet 9).

Des attentes pédagogiques ont été identifiées chez neuf de nos débutants. Cinq sont enseignants du fondamental (sujets 3, 12, 14, 1 et 15) et quatre sont AESI (sujets 9, 2, 8 et 13), ce qui paraît exclure l'influence du diplôme ; quoique quatre novices sur les six n'exprimant pas ce type d'attentes se révèlent être des AESI (sujets 4, 10, 11 et 6). Il ne semble pas qu'un profil de débutants soit plus concerné qu'un autre par les attentes pédagogiques.

Dix sujets de notre échantillon évoquent des attentes de changement du système éducatif dans leur discours. Ces revendications sont cette fois un peu plus courantes chez les *bonnes recrues* (83% ; 5/6) et la *relève idéale* (100% ; 1/1) que chez les *hésitants* (60% ; 3/5) et les *fuyants* (33% ; 1/3). Visiblement, le diplôme ne jouerait quant à lui pas. Difficile cependant de croire que l'esprit critique, le militantisme ou l'idéalisme seraient plus développés chez un profil de débutant au vu des dimensions constitutives de notre typologie...

Les attentes liées à l'emploi représentent le point d'inflexion de la distribution des catégories d'attentes au sein de notre échantillon. Ces attentes sont présentes chez moins de la moitié de nos sujets, sept pour être exact. Parmi ces sept sujets, trois sont des *bonnes recrues* du fondamental (sujets 3, 12 et 14), trois des AESI *hésitants* (sujets 8, 10 et 13) et une *fuyante* du fondamental (maternel) (sujet 15). Pour rappel, les attentes relatives à l'emploi se centrent sur le salaire et la sécurité/stabilité de l'emploi dans l'enseignement. Selon nous, des attentes de ce type qui seraient non satisfaites pourraient impacter l'intention de persister dans l'enseignement des débutants. Nous reviendrons plus avant sur cette hypothèse dans la discussion générale de notre thèse, mais à ce stade, elle s'avère être l'une des causes extrinsèques plausibles de l'appartenance de certains novices aux pro-

fils plus « faibles » de notre typologie (H et F) ; aux côtés des attentes liées aux conditions de travail, elles aussi plus fréquentes dans ces deux types de profils.

Comme les attentes relatives à l'emploi, les attentes psychologiques touchent sept novices de notre échantillon. Il est important de se souvenir que ces attentes ne trouvent pas leur origine dans des difficultés psychologiques vécues par les débutants. Ces attentes recouvrent au contraire l'expression de caractéristiques propres à l'enseignement concourant, d'après eux, à leur bien-être. On retrouve des attentes psychologiques dans chacun des profils de notre typologie, et aussi bien chez des AESI (sujets 9, 4, 8 et 10) que chez des enseignants du fondamental (sujets 12, 7 et 15). Etant donné la teneur de ces attentes dans notre corpus, nous pouvons affirmer que les sujets qui les expriment ne ressentent pas nécessairement de manque à ce niveau ; par opposition à leurs collègues pour lesquels elles seraient comblées. Nous pensons par ailleurs que ces attentes, ô combien importantes pour l'auto-réalisation des enseignants, sont l'une des clefs de la compréhension de leur persévérance.

La répartition des attentes de reconnaissance sociale, qui sont à composante psychologique sans faire partie de cette catégorie, suscite chez nous une prise de position à l'antithèse de la précédente. Dans le cas présent, nous croyons que le fait de ne pas exprimer explicitement d'attentes de ce type représente une preuve, parmi d'autres, que les débutants concernés n'éprouvent pas de manque profond à ce sujet. Si l'on ajoute à cela que les unités de sens liées à ces attentes des sujets 8 et 10 révèlent que bien qu'ils les portent en eux, celles-ci sont actuellement satisfaites, on peut en conclure que seuls deux novices aspirent à une meilleure reconnaissance professionnelle. L'un d'eux est une institutrice primaire *hésitante* (sujets 1) et l'autre un AESI *fuyant* (sujet 6). De là à imputer à ce manque de reconnaissance une responsabilité directe dans la constitution d'un profil de débutant plus « faible », la marge est grande. Par contre, nous ne pouvons que constater qu'aucun débutant de la *relève idéale* ou *bonne recrue* ne s'exprime à ce propos, pas même pour attester d'une satisfaction de leur attente…

Cinq débutants ont fait état d'attentes en matière de synergies éducatives au cours de leur interview. Deux sont des *bonnes recrues* (sujets 2 et 12), deux des *hésitants* (sujets 1 et 13) et le dernier est un *fuyant* (sujet 15). Des enseignants du fondamental et du secondaire sont concernés par ces attentes. Etant donné l'absence de spécificité de ces attentes, nous aurions tendance à conclure qu'elles peuvent toucher n'importe quel profil de débutants.

Seuls quatre enseignants débutants de notre échantillon verbalisent des attentes disciplinaires. Sans grand étonnement, tous sont AESI (sujets 9, 8, 11 et

13). Ce résultat étaye l'idée selon laquelle l'envie de transmettre la matière que l'on aime, d'enseigner la discipline pour laquelle on se passionne, etc. est plus présente chez les enseignants du secondaire que chez les enseignants du fondamental. Mukamurera (2011b) note ainsi que l'amour de la discipline d'enseignement constitue un motif de choix de carrière plus marqué chez les enseignants du secondaire. Le seul novice de la *relève idéale* (sujet 9) a des attentes disciplinaires, qu'il partage avec trois collègues *hésitants* (sujets 8, 11 et 13). La différence qui les sépare est que chez lui, ces attentes sont clairement satisfaites dans son poste actuel. Chez deux des trois *hésitants*, on perçoit un véritable manque à ce niveau, qui pourrait d'une certaine manière jouer sur la constitution de leur profil.

Les attentes de soutien sont présentes chez quatre de nos quinze débutants (sujets 9, 2, 12 et 15). Cette aspiration à bénéficier d'une forme d'induction dans la carrière, d'outils/ressources pédagogiques ou d'un soutien professionnel touche tous les profils de notre typologie sauf celui des *hésitants*. Elle concerne également autant les enseignants du fondamental (sujets 12 et 15) que du secondaire inférieur (sujets 9 et 2). Nous pensons qu'il n'est cependant pas pertinent de rechercher un quelconque lien entre ce type d'attentes et ces variables. Le manque de ressources est un problème récurant pour les enseignants, y compris débutants (De Stercke et al., 2010). Quant à l'induction, qui devrait selon nous être garantie à tout novice quel que soit son profil, il est à noter que la seule débutante qui l'évoque (sujet 15) le fait peut-être en raison de sa participation ponctuelle à un programme d'aide à l'insertion professionnelle.

Les attentes maternelles concernent, elles aussi, quatre sujets de notre échantillon. Deux sont des *bonnes recrues* (sujets 5 et 14) et deux des *fuyants* (sujets 7 et 15). Si nous avons le sentiment que l'appartenance à ces profils est sans lien avec ce type d'attentes, nous sommes en revanche convaincu que le fait qu'elles touchent systématiquement des enseignants du fondamental n'est pas anodin. En effet, au contraire des enseignants du secondaire (cf. supra), les motifs de choix de carrière des enseignants du préscolaires sont selon Mukamurera (2011b) principalement liés au désir de travailler avec des enfants. Notre sujet 15, qui est la seule institutrice maternelle de notre échantillon, présente justement une attente de contact avec des enfants. Cette attente s'étend également à trois institutrices primaires. Selon nous, le désir d'être au contact avec des enfants, que nous distinguons dans cette étude des attentes liées à l'enseignement à des élèves (ATT-PEDA), peut tout à fait se retrouver chez des institutrices primaires, et plus encore chez celles qui ont une préférence pour l'enseignement au degré inférieur (1ère et

2ème années). Si notre échantillon comptait autant d'enseignants du primaire que du maternel, il est fort probable que nous constaterions que les attentes maternelles sont malgré tout plus fréquentes chez les institutrices maternelles que chez les institutrices primaires. Le fait est que les institutrices primaires marquant une préférence pour le degré supérieur (5ème et 6ème années) pourraient privilégier les attentes pédagogiques aux attentes maternelles, se rapprochant ainsi de leurs collègues du secondaire inférieur.

La dernière catégorie d'attentes de notre plan de codage se rapporte aux attentes d'indépendance/autonomie des enseignants débutants. Seuls deux novices y font référence. L'une est une institutrice primaire *hésitante* et l'autre notre institutrice maternelle *fuyante*. Chez la première (sujet 1), cette attente n'est pas associée à l'expression d'une souffrance particulière. Lorsqu'on s'intéresse à sa situation professionnelle, on apprend qu'elle a en effet trouvé un emploi immédiatement après avoir été diplômée, cet emploi correspondant à un plein temps d'un année complète (du 1er septembre au 30 juin) dans un seul établissement scolaire. Dans son discours, l'évocation d'attentes d'indépendance illustre simplement le fait qu'elle attend de sa profession qu'elle lui fournisse les moyens d'être financièrement indépendante de ses parents. Etant donné sa situation professionnelle, ces moyens lui sont progressivement donnés, ce qui explique par ailleurs qu'elle n'ait pas d'attentes relatives à son emploi (ATT-EMPLOI). Les attentes liées aux conditions d'emploi sont en revanche bien présentes chez Nadeige (sujet 15). Son parcours professionnel dans l'enseignement a été émaillé de plusieurs mois de recherche d'emploi, de plusieurs semaines de chômage, elle a travaillé dans trois écoles différentes, …et c'est cette précarité professionnelle qui ressort en filigrane dans ses attentes d'indépendance/autonomie. Dans son cas, nous pouvons estimer que son profil de *fuyante* est en partie influencé par les difficultés qu'elle rencontre à se stabiliser professionnellement dans l'enseignement. Dans le cas de Laetitia (sujet 1), nous pensons qu'il n'existe aucun rapport entre ses attentes d'indépendance/autonomie et son profil d'*hésitante*.

		COND	RELA	PERSO	PEDA	SYST	EMPLOI	PSY	RECSO	SYNED	DISC	SOUTIEN	MAT	INDIE
RI	9*		X		X	X		X			X	X		
BR	2*	X	X	X	X	X				X		X		
	3	X			X	X	X							
	4*		X			X		X						
	5	X	X	X									X	
	12	X	X	X	X	X	X	X		X		X		
	14		X	X	X	X	X						X	
H	1	X			X				X	X				X
	8*	X	X	X	X		X	X	X		X			
	10*	X	X	X		X	X	X	X					
	11*	X	X	X		X					X			
	13*	X	X	X	X	X	X			X	X			
F	6*	X	X						X					
	7	X		X		X		X					X	
	15	X		X	X		X	X		X		X	X	X
Total		**12**	**11**	**10**	**9**	**10**	**7**	**7**	**4**	**5**	**4**	**4**	**4**	**2**

Tableau 25. Attentes et profils d'enseignants débutants

— Profils d'enseignants débutants et sentiment d'efficacité personnelle

Comme l'illustre le tableau 26, douze débutants font référence à leur sentiment d'auto-efficacité en matière de stratégies d'enseignement/apprentissage (SEP-S) dans leur entretien, soit positivement (n=11), soit négativement (n=6). De façon contre-intuitive, on retrouve davantage de sujets évoquant une mise en difficulté de leur SEP-S chez la *relève idéale* (100% ; 1/1) et les *bonnes recrues* (50% ; 3/6) que chez les *hésitants* (40% ; 2/5) et les *fuyants* (0% ; 0/3). Nous aurions pu nous attendre à un résultat inverse, mais ceci nous rappelle que le SEP n'est pas la variable qui discrimine le plus les novices entre eux. Il arrive en effet dans certains cas qu'un *fuyant* ait un SEP supérieur à celui d'une *bonne recrue* (le sujet 15 a un SEP Global de 7.83/9 alors que le sujet 12 score à 7.00/9). Parmi les six sujets concernés par des unités de sens SEP-S (-), trois sont enseignants du fondamental (sujets 3, 5 et 1) et trois sont AESI (sujets 9, 2 et 11), ce qui laisse penser que le niveau d'enseignement ne joue aucun rôle sur ce plan. Si la proportion de sujets exprimant une faiblesse dans leur SEP-S est légèrement supérieure chez les débutants portant un profil plus « fort » (RI ou BR), il est également plus fréquent de trouver des expressions de SEP-S (+) dans ces types de profils. Alors que tous les novices de la *relève idéale* et des *bonnes recrues* verbalisent au

moins une fois qu'ils croient en leur capacité à enseigner efficacement à leurs élèves, cette croyance d'efficacité est moins présente dans le discours des *hésitants* (40% ; 2/5) et des *fuyants* (66% ; 2/3). On note par ailleurs que les enseignants du fondamental (86% ; 6/7) sont plus nombreux que les AESI (63%; 5/8) à parler de leur SEP-S (+).

Malgré la place accordée à cette thématique dans la littérature, seuls huit novices sur quinze s'expriment sur la gestion de leur(s) classe(s) sous l'angle de l'auto-efficacité. On retrouve chez cinq d'entre eux (sujets 9, 1, 13, 6 et 7) des extraits trahissant un déficit d'auto-efficacité (SEP-GC -) et chez six de ces sujets (sujets 9, 3, 1, 11, 7 et 15) des extraits mettant en avant une croyance d'efficacité personnelle (SEP-GC +). Dans trois cas (sujets 9, 1 et 7), des unités de sens en rapport avec les pôles positif et négatif du SEP-GC sont présentes chez un même débutant. Il s'agit pour nous d'une preuve que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est une croyance qui n'est ni inébranlable une fois acquise, ni transférable à toute situation éducative, même lorsqu'on se penche sur une dimension spécifique de ce sentiment comme la dimension de gestion de classe. S'agissant de l'association éventuelle de profils de débutants avec les pôles positif ou négatif du SEP-GC, nous pouvons observer qu'aucune *bonne recrue* ne fait état d'un déficit à ce niveau, au contraire des *hésitants* (40% ; 2/5) et des *fuyants* (66% ; 2/3). Toutefois, le fait que notre novice de la *relève idéale* (sujet 9) évoque lui aussi quelques difficultés de gestion de classe nous laisse perplexe quant à l'existence d'un quelconque lien entre l'appartenance à un profil donné et le fait de douter de son auto-efficacité en gestion de classe. On ne peut qu'être un peu plus convaincu par cette interprétation lorsqu'on constate que les débutants aux profils « faibles » (sujets 1, 13, 6 et 7) sont proportionnellement plus nombreux à donner des preuves de leur sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe que les débutants aux profils « forts » (sujet 9). Les débutants du fondamental et du secondaire inférieur évoquent les uns comme les autres les pôles positif et négatif du SEP-GC.

Six enseignants de notre échantillon ont abordé leur sentiment d'auto-efficacité en matière d'engagement des apprenants au cours de leur entretien. Une *bonne recrue* (sujet 12) et *deux hésitants* (sujets 1 et 8) donnent des signes de fragilité de leur SEP quant à cette dimension. Deux *bonnes recrues* (sujets 5 et 12), un *hésitant* (sujet 11) et un *fuyant* (sujet 7) insistent sur le versant positif du SEP-E. Une fois de plus, un profil de débutant n'apparaît pas plus marqué qu'un autre par l'expression d'indices de croyance d'(in)efficacité personnelle, la variable « diplôme » ne discriminant pas plus les sujets.

Sur nos quinze entretiens, huit comptent des extraits traitant du sentiment d'efficacité personnelle de l'interviewé sans qu'il ne soit possible d'identifier clairement à quelle dimension du concept il faisait référence. Dans cinq cas, les unités de sens propres à ces situations évoquent une mise à mal du SEP d'enseignants du secondaire inférieur (1 BR : sujet 2 ; 3 H : sujets 8, 10 et 11 ; 1 F : sujet 6). Dans six autres, les unités de sens mettent en exergue la croyance d'auto-efficacité d'un enseignant du fondamental (1 BR : sujet 5) et de cinq AESI (2 BR : sujets 2 et 4 ; 3 H : sujets 10, 11 et 13). Les AESI s'exprimeraient-ils avec moins de précision que les enseignants du fondamental lorsqu'il s'agit d'évoquer leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept, ou la réflexivité professionnelle, sont-ils davantage abordés dans la formation des instituteurs ?

		SEP-S		**SEP-GC**		**SEP-E**		**SEP-global**	
		-	**+**	**-**	**+**	**-**	**+**	**-**	**+**
RI	9*	X	X	X	X				
BR	2*	X	X					X	X
	3	X	X		X				
	4*		X						X
	5	X	X				X		X
	12		X			X	X		
	14		X						
H	1	X	X	X	X	X			
	8*					X		X	
	10*							X	X
	11*	X			X		X	X	X
	13*		X	X					X
F	6*		X	X				X	
	7		X	X	X		X		
	15				X				
Total		**6**	**11**	**5**	**6**	**3**	**4**	**5**	**6**
Sujets par dimension		**12**		**8**		**6**		**8**	

Tableau 26. SEP et profils d'enseignants débutants

Si chacun des profils de notre typologie de *professeurs entrants* se caractérise par un niveau de SEP plus ou moins élevé, nous pensons qu'appartenir à un profil de *débutant* « fort » ne dispense pas de douter ponctuellement de son auto-efficacité. De la même façon, un novice au profil « faible » peut tout à fait croire dans son auto-efficacité. C'est l'intensité de cette croyance qui crée la hiérarchie

de SEP entre nos quatre profils. Tenter de répartir les débutants de chaque profil selon une logique dichotomique (auto-efficaces VS non auto-efficace) n'a donc aucun sens à nos yeux. Cette vision réductrice serait par ailleurs incohérente avec la définition même du concept d'auto-efficacité. Nous en arrivons à la même conclusion concernant les liaisons entre le SEP et le diplôme que possèdent nos sujets, même si les AESI ont généralement tendance à scorer plus faiblement que leurs collègues du fondamental aux échelles de SEP (cf. p.133-134).

— Profils d'enseignants débutants et persévérance dans la carrière

Au regard du tableau 27, nos quinze enseignants débutants ont tous évoqué à un moment ou à un autre de notre entrevue leur intention de persister (ou non) dans la profession. Chez douze d'entre eux, cette intention renvoie à une volonté de persévérer dans leur choix de carrière (IP+), néanmoins nuancée par des déclarations relatives à une intention de quitter l'enseignement (IP-) dans cinq cas (sujets 1, 8, 10, 11 et 7). Trois débutants (sujets 13, 6 et 15) s'expriment exclusivement sur leur intention de quitter la profession. Présentement, la distribution des unités de sens entre nos sujets est particulièrement riche d'interprétations. En effet, on peut observer qu'aucun débutant de la *relève idéale* ou *bonne recrue* n'introduit d'indice d'intention de quitter la profession dans son discours, au contraire des novices au profil plus « faible » d'*hésitant* ou de *fuyant*. Gardons-nous de conclure hâtivement quant à cette possible tendance, mais il s'agit toutefois là d'un intéressant point de convergence entre les résultats de nos analyses quantitatives (études 1 et 2) et qualitative (étude 2). Sachant que l'appartenance de nos enseignants débutants à un profil donné est fortement déterminée par leur niveau d'intention de persister, dans le sens où un score élevé à cette échelle les pousse vers un profil de *bonne recrue* ou de *relève idéale*, il est parfaitement cohérent que nous ne retrouvions pas d'unité de sens liée à l'intention de quitter l'enseignement dans le discours des profils « forts ». De la même façon, le fait que les *hésitants* et les *fuyants* soient les seuls à évoquer leur intention de quitter l'enseignement laisse suggérer que ces novices sont véritablement porteurs de spécificités sur ce plan. Le diplôme que possèdent nos sujets n'a pas d'influence sur leur positionnement en termes d'intention de persister au regard de cette analyse qualitative. Ceci s'explique une nouvelle fois par le caractère dichotomique de leur classement (entre les pôles positif et négatif). Nous avions toutefois noté une différence statistiquement significative entre le niveau d'intention de persister des professeurs entrants du fondamental et du secondaire inférieur en faveur des premiers dans notre première étude (p.131).

Tout comme le thème secondaire précédent, celui des motifs de persévérance dans (ou d'abandon de) la profession est très présent dans nos verbatim. Pas un débutant n'a omis de nous faire part de ce qui motive son intention de persister (ou non) dans l'enseignement. Quatorze novices font ainsi état de motifs clairement liés à leur intention de persister (PQ+) et dix intègrent dans leur discours des éléments qui pourraient les conduire à quitter la profession (PQ-). Dans cinq cas (sujets 2, 3, 5, 11 et 6), les déclarations des sujets mêlent des motifs de persévérance et d'abandon potentiel (PQ+-). Il est plus fréquent de retrouver des motifs d'abandon potentiel de l'enseignement chez les *hésitants* (80% ; 4/5) et les *fuyants* (100% ; 3/3) que chez la *relève idéale* (0% ; 0/1) et les *bonnes recrues* (50% ; 3/6), ce qui étaye un peu plus nos interprétations relatives à la persévérance en enseignement tout en donnant du crédit à notre typologie. Encore une fois, il semble falloir renoncer à l'idée que les enseignants du secondaire inférieur s'expriment davantage que leurs collègues du fondamental sur leurs motifs d'abandon potentiel de la profession ou son contraire. Selon nous, le vécu subjectif individuel a bien plus d'influence sur l'intention de persister/quitter des enseignants débutants et sur leurs motifs de persévérance que l'intitulé de leur diplôme à partir du moment où ils ont suivi une formation initiale pédagogique.

		IP		PQ		
		-	+	+-	-	+
RI	9*		X			X
BR	2*		X	X	X	X
	3		X	X	X	X
	4*		X			X
	5		X	X		X
	12		X			X
	14		X		X	X
H	1	X	X		X	X
	8*	X	X			X
	10*	X	X		X	X
	11*	X	X	X	X	X
	13*	X			X	X
F	6*	X		X	X	
	7	X	X		X	X
	15	X			X	X
Total		**8**	**12**	**5**	**10**	**14**
Sujets/dim		**15**		**15**		

Tableau 27. Persévérance et profils d'enseignants débutants

1.17 Conclusion

1.17.1 Volet quantitatif

La question de recherche principale du volet quantitatif de notre étude 2 s'inscrivait dans le prolongement direct des résultats de notre première investigation. Confrontés à ces résultats, nous nous étions interrogé de la sorte : une fois insérée en emploi, la relève enseignante issue des Hautes Ecoles continue-t-elle de se différencier selon son profil de professeur entrant ? Sans hésitation possible, nous répondrons par l'affirmative à cette question en ce qui concerne notre échantillon. Oui, même après deux ans d'exercice, les sujets que nous avons suivis se différencient toujours les uns des autres si l'on s'en réfère aux dimensions de notre typologie. Mais notre constat va plus loin, car lorsqu'on y regarde de plus près, le profil originel de chacun d'eux n'a en réalité subi que peu d'évolution entre les deux temps de mesure. Nous pouvons donc en conclure que le profil de professeur entrant d'un individu semble à même de fournir des indications fiables quant à son futur profil d'enseignant débutant ; quand bien même cet outil prospectif fait fi des facteurs contextuels qui caractériseront son insertion. Cette conclusion nous amène à nous interroger : l'influence du « choc de la réalité » serait-elle surestimée chez les débutants porteurs d'un titre pédagogique ? Il semble en tout cas qu'en ce qui concerne nos sujets, les expériences d'insertion des deux premières années d'exercice n'ont pas suffi à remettre en question le profil quantitatif dressé pour chacun d'eux en fin de formation initiale. Bien entendu, les quinze personnes interrogées ont ceci en commun qu'elles étaient toujours en fonction au moment de leur deuxième passation du questionnaire. On ne peut par conséquent s'avancer quant à l'impact de ce choc sur le profil d'individus qui auraient quitté précocement la profession. Par ailleurs, notre dispositif d'analyse n'incluait qu'un nombre réduit de sujets (N=15). Il nous faut donc rester prudent.

La question secondaire de recherche de notre volet quantitatif était : le sentiment d'auto-efficacité, qui discrimine peu les novices à la sortie de la formation initiale, acquiert-il un caractère plus contrasté une fois ceux-ci insérés en emploi ? Cette fois, nous répondons négativement, car le niveau de sentiment d'auto-efficacité ne varie pas plus entre nos profils d'enseignants débutants qu'il ne le faisait entre nos profils de professeurs entrants. Tout porte d'ailleurs à croire que cette variable n'est pas la plus à même d'apporter des informations pertinentes sur l'abandon/persévérance précoces en enseignement. Cette hypothèse reste cependant à mettre à l'épreuve d'analyses complémentaires (étude 3).

1.17.2 Volet qualitatif

Quelles conceptions du « Teaching Commitment » sont les plus représentées chez les enseignants débutants ? La réponse à cette première question posée par le volet qualitatif de notre étude 2 est sans équivoque : l'investissement dans/de l'enseignement comme une *passion ou un attachement émotionnel à la profession* est de loin le thème secondaire du « Teaching Commitment » le plus abordé par nos sujets dans leur interview. L'investissement « extra » dans l'enseignement arrive en deuxième position, suivi des autres thèmes secondaires à l'exception du « Teaching Commitment » comme *engagement vis-à-vis de la communauté*, qui est totalement absent du discours des débutants. C'est un fait, quand ils sont interrogés sur leur investissement dans la profession, les débutants évoquent le plus souvent celui-ci en lien avec des affects. Ils s'attachent à l'enseignement, s'identifient à l'image du maître, … leur bien-être au travail constituant la charpente de leur « Teaching Commitment ».

Venait ensuite la question des attentes professionnelles des enseignants débutants. Quelles sont ces attentes ? Notre analyse thématique nous révèle qu'elles sont loin d'être unifiées. Les attentes professionnelles des enseignants débutants sont en effet multiples…multidimensionnelles même, en regard du modèle de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Parmi les nombreuses attentes des novices, les plus répandues sont celles liées à leurs conditions de travail (affectation, attributions, …) et à l'aspect relationnel de la profession. Les attentes personnelles se placent en troisième position, toutes les autres attentes couvrant respectivement moins de 10% du corpus analysé.

La plupart du temps, lorsqu'ils évoquent leur sentiment d'efficacité personnelle, les enseignants débutants le font en s'appuyant sur la dimension d'efficacité dans les stratégies d'enseignement/apprentissage. Cette dimension passe avant celles dédiées à la gestion de classe ou à l'engagement des apprenants, qui ne sont pour autant pas délaissées. Nous avons donc notre réponse à la troisième question de recherche du volet qualitatif.

A présent, répondons à la question qui représentait à nos yeux l'interrogation centrale de notre analyse thématique : quels sont les motifs de persévérance dans la profession de nos enseignants débutants ? Selon leurs propres dires, les principaux motifs de persévérance dans la profession de nos sujets sont avant tout liés à un état de bien-être au travail. Ce bien-être que nous rapprochons de la dimension de *passion et d'attachement émotionnel à la profession* du « Teaching Commitment » s'exprime chez eux dans le plaisir et la fierté d'enseigner, dans un sentiment d'accomplissement ou d'utilité sociétale, dans un besoin assouvi de stimula-

tion, ou encore dans le sentiment de vocation professionnelle. A côté des motifs « psychologiques » de persévérance précoce dans l'enseignement, on retrouve dans une moindre mesure des motifs d'ordres « économique » et « personnel ». Les motifs d'abandon potentiel de l'enseignement que mettent en avant les novices respectent dans les grandes lignes cet ordonnancement, puisque les motifs « psychologiques » continuent de dominer les motifs « personnels », « économiques », ceux liés à la « professionnalité » ou encore à leurs « conditions de travail ».

Etude 3. Des facteurs de persistance ?

Quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'intention de persister des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles ?

RESUME. Traiter la problématique de la rétention des enseignants débutants n'est pas tâche aisée. La complexité inhérente au processus d'entrée en carrière et la multidimensionnalité du concept même d'insertion professionnelle rendent presque impossible la prise en considération de l'ensemble des facteurs qui poussent certains débutants à persévérer dans l'enseignement alors que d'autres abandonnent la carrière précocement. Après avoir posé les premiers jalons de notre réflexion en nous intéressant à l'existence de profils chez les professeurs entrants issus des Hautes Ecoles (étude 1)…Après avoir cherché à comprendre à quoi tient leur investissement dans/de l'enseignement, à quoi renvoient leurs attentes ou encore comment ils définissent leur sentiment d'auto-efficacité (étude 2)…Nous poursuivons nos investigations en cherchant à mettre en évidence les constructs responsables de la variabilité de leur intention de persister dans la profession. Pour se faire, nous nous sommes appuyés sur la méthode de régression multiple. Il ressort de nos analyses que l'intention de persister des diplômés des Hautes Ecoles est, avant leur entrée en fonction, principalement influencée par les attentes qu'ils nourrissent vis-à-vis de l'enseignement, par l'*absorption cognitive* (Agarwal & Karahanna, 2000) associée à son exercice, ainsi que par leur sentiment d'auto-efficacité en matière de gestion de la classe. Considérant l'état de la recherche en la matière ainsi que les résultats de nos précédentes études, ces issues constituent une source particulièrement intéressante pour alimenter notre réflexion sur l'abandon et la persévérance précoces en enseignement.

METHODOLOGIE. *Explicatif, quantitatif, régression multiple*

1.18 Introduction

Ainsi que le suggèrent nos travaux centrés sur le profilage de la relève enseignante, quatre types de professeurs entrants distingueraient les diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique non universitaire. Parmi les variables discriminantes pour ces profils, celles se rapportant aux dimensions de l'intention de persister et de « Teaching Commitment » s'illustrent tout particulièrement. Ces dimensions de notre schéma directeur, dont les liaisons étroites ont déjà été mises en exergue par la recherche, ne sont pourtant que rarement approchées selon une perspective *explicative* (Pourtois et al., 2001). La difficulté d'obtenir des données à ce sujet auprès des enseignants débutants en est probablement l'une des causes. Convaincus qu'approcher la persévérance en enseignement ne peut se faire sans porter attention, en amont, à l'intention guidant cette prise de décision, nous avons orienté cette troisième étude de notre recherche doctorale vers l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants en attente de désignation dans une école. En mobilisant les variables liées au « Teaching Commitment », à leur sentiment d'auto-efficacité ainsi qu'à leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale, nous ambitionnons d'expliquer cette intention par l'intermédiaire de modèles de régressions multiples complémentaires. Pour mener à bien cette entreprise, nous suivrons le principe d'affinage utilisé dans le cadre de l'étude 1, en partant d'un modèle synthétique pour examiner ensuite des solutions plus précises et complexes.

Dans les pages suivantes, nous vous proposons de positionner les questions de recherche de cette étude par rapport à notre cadre conceptuel, avant d'aborder la méthodologie qui lui est propre. Cette étude partageant son échantillon et ses modalités de recueil de données avec l'étude 1, nous épargnerons au lecteur les redondances à ces niveaux tout en détaillant néanmoins les spécificités de la régression multiple. Après analyse de nos résultats, nous prolongerons notre réflexion en déclinant notre modèle de régression multiple à une nouvelle variable critère (l'*intention d'entrer* dans la profession), ainsi qu'à deux niveaux d'enseignement distincts (fondamental VS secondaire inférieur). Pour finir, nous clorons notre étude en rappelant ses principales issues. Bien qu'intrinsèquement intéressantes, ces issues prendront plus encore de sens lorsque nous nous attacherons à les articuler avec celles des autres études de notre thèse de doctorat.

1.19 Méthodologie

L'approche méthodologique privilégiée ici est une approche quantitative par analyses de régressions multiples. Bien que nous disposions de données qualitatives à mêmes d'enrichir nos résultats, nous avons jugé plus pertinent de réserver cette confontration pour la discussion générale de notre thèse de doctorat.

1.19.1 Questions de recherche

Dans le cadre de cette étude, notre question de recherche principale s'intéresse à l'explication de l'intention de persister dans l'enseignement des professeurs entrants diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques. Plus précisément, nous nous interrogeons sur le pourcentage de la variance de l'intention de persister que l'on peut expliquer en mobilisant exclusivement des variables individuelles en rapport aux dimensions de notre schéma directeur : le « Teaching Commitment », le sentiment d'auto-efficacité et la satisfaction des sujets vis-à-vis de leur formation initiale. Notre question principale est donc la suivante :

1. Quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'intention de persister dans la profession des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles ?

En ligne directe avec cette question fondamentale pour les mondes de la recherche et de la formation, il convient d'établir au préalable les liaisons qu'entretiennent entre elles les variables hypothétiquement prédictrices de cette intention de persister des professeurs entrants. Afin de mieux cerner ces variables, rappelons succinctement quelques-uns des principaux résultats de recherches sur lesquels se sont appuyés nos choix à ce niveau.

En 1992, Coladarci (p. 334) met au jour à partir d'un échantillon aléatoire et représentatif d'enseignants débutants du niveau élémentaire de l'Etat du Maine que les *« personal and general efficacy were the two strongest predictors of commitment to teaching. »*. Vingt ans plus tard, Darling-Hammond et al. (2002) démontrent la liaison entre l'intention de rester dans l'enseignement et la perception de pertinence de leur formation par les enseignants. En 2005, cette issue est complétée par Hoy & Spero, qui rappellent qu'au-delà du fait que les croyances d'efficacité des novices en première année d'insertion sont positivement reliées à leur satisfaction vis-à-vis de leur préparation et du soutien dont ils ont pu bénéficier durant celle-ci, leur sentiment d'auto-efficacité est également positivement corrélé à leur « Teaching commitment ». En soutenant que les débutants confiants dans leur efficacité expriment plus d'optimisme quant à leur persévérance dans

l'enseignement (Burley et al., 1991 ; Hall et al., 1992 ; cités par Hoy & Spero, 2005), elles ouvrent la voie à de nouvelles investigations. Enfin, en 2010, Rots et al. étayent ces résultats et ceux de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007) – qui relient le sentiment d'efficacité personnelle à l'enthousiasme pour l'enseignement, au « Teaching Commitment », ainsi qu'à la rétention des novices – en ajoutant que : *« (…) student teachers' intention to enter the teaching profession (reported shortly before graduation) was the most powerful predictor of actual entrance »* (p. 1625). De là, on comprend mieux l'intérêt de passer par l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants pour approcher la persévérance effective dans la profession. La contribution majeure de Rots et al. (2010) se situe toutefois dans la mise en exergue du « Teaching Commitment » comme variable explicative (et médiatrice) de l'intention d'entrer en carrière des les étudiants arrivés à l'aube de leur diplomation.

Cette troisième étude comporte également trois questions secondaires :

- Quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'*intention d'entrer* dans la profession des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles ?
- Quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'intention de persister dans la profession des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles appelés à enseigner *au niveau fondamental* ?
- Et enfin, quelles dimensions et variables permettent d'expliquer l'intention de persister dans la profession des professeurs entrants issus des Hautes Ecoles appelés à enseigner *dans le secondaire inférieur* ?

1.19.2 Echantillon

L'échantillon auquel nous avons eu recours pour effectuer les analyses de régressions présentées ci-après est en tous points identique à celui constitué dans le cadre de l'étude 1 (description voir pp. 97-106). Rappelons simplement qu'il comprend 462 enseignants diplômés de Hautes Ecoles belges lors des années scolaires 2010-2011 ou 2011-2012, interrogés juste avant l'obtention de leur accréditation à l'enseignement. Ont été extraits de cet échantillon, *a posteriori,* les étudiants ayant échoué en deuxième session d'examen.

1.19.3 Récolte et traitement des données

Les échantillons de cette étude et de l'étude 1 étant identiques, la récolte des données de ces deux études s'est faite par le truchement du même questionnaire d'enquête. En revanche, les analyses réalisées dans chaque situation diffèrent étant donné leurs objectifs respectifs.

Comme nous l'évoquions plus haut, la technique d'analyse employée pour expliquer l'intention de persister des professeurs entrants est celle de l'analyse de régression multiple. Cette technique, qui fait appel à plusieurs variables prédictrices pour rendre compte de la variance d'une variable expliquée, a été appliquée à l'aide du logiciel *SPSS 21*.

1.20 Analyse des résultats

Les résultats de cette étude sont présentés en deux temps. Un modèle de régression multiple « global » est d'abord examiné, modèle qui fait intervenir les trois dimensions de notre schéma directeur complémentaires à la dimension d'intention de persister en tant que variables prédictrices. Pour rappel, ces dimensions renvoient au « Teaching Commitment », au sentiment d'auto-efficacité ainsi qu'au degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale. Ensuite, un modèle « affiné » visant à expliquer l'intention de persister des professeurs entrants au moyen de l'ensemble des variables constitutives de ces trois dimensions est à son tour envisagé.

1.20.1 Présupposés à l'analyse

Etant donné l'assise théorique sur laquelle s'appuie cette étude, on ne peut nier l'existence de relations statistiques entre plusieurs variables prédictrices insérées dans les modèles de régression présentés plus loin et l'intention de persister des professeurs entrants. Cet état de fait entraîne trois conséquences essentielles pour notre démarche de recherche.

Primo, on peut raisonnablement être optimiste quant au pouvoir explicatif desdits prédicteurs, ce qui accorde une pertinence évidente à notre méthodologie.

Secundo, les corrélations unissant certaines variables de nos modèles entre elles invitent, au-delà de l'optimisme quant à leur pouvoir explicatif, à la prudence. Une attention toute particulière devra en effet, en raison même de ces liaisons, être portée au diagnostic de colinéarité.

Tertio, si la littérature nous renseigne sur les variables qui pourraient expliquer l'intention d'entrer en carrière des professeurs entrants, il n'en reste pas moins que leur influence respective sur leur intention de persister dans l'enseignement pose question. Devant cette interrogation, il a été décidé de recourir dans le cadre de notre première analyse de régression « globale » à une procédure qui fasse intervenir la méthode de *régression simultanée* (p.116). Par la suite, la méthode de *régression hiérarchique* a été privilégiée, puisque les résultats mis

au jour par notre première analyse permettaient d'émettre des hypothèses quant au pouvoir explicatif de certains prédicteurs ; et donc de poser un choix quant à leur ordre d'introduction dans un modèle de régression.

1.20.2 Modèle de régression « global »

1.20.2.1 Conditions d'applicabilité

Avant d'entrer de plain-pied dans l'analyse du modèle global de régression multiple constitué pour cette première approche de l'intention de persister des professeurs entrants, examinons tout d'abord si toutes les conditions sont réunies pour que ladite analyse puisse être réalisée. Cette vérification passe par trois étapes, reprises ci-après.

Dans un premier temps, l'analyse du scatterplot[41] illustrant la relation entre notre variable critère (l'intention de persister) et les prédicteurs de notre modèle théorique (le « Teaching Commitment », le sentiment d'auto-efficacité global et la satisfaction globale vis-à-vis de la formation initiale) nous indique qu'on peut statuer sur la linéarité de cette relation. Une première condition d'applicabilité de la technique d'analyse choisie est par conséquent remplie. Bien entendu, cette situation atteste également du fait qu'il existe bel et bien des corrélations entre la variable critère et ses prédicteurs, ce qui constitue une autre condition d'applicabilité de la régression multiple. Le tableau 28 présente les valeurs de ces corrélations. On peut y lire que les corrélations liant l'intention de persister des professeurs entrants à ses prédicteurs potentiels sont toutes positives et statistiquement significatives (à $\alpha<.001$). Ces corrélations sont faibles à élevées, sans pour autant que la plus intense – qui lie la variable critère au « Teaching Commitment » des sujets ($r = .67$) – n'incite à soupçonner un grave problème de colinéarité ; nous compléterons toutefois cette observation par l'examen des indices Tolérance et VIF des modèles envisagés plus loin. Une nouvelle condition est donc rencontrée quant à l'applicabilité de notre analyse.

	IP	**TC**	**SEP Global**	**Satis FI**
IP	-			
TC	.67	-		
SEP Global	.38	.45	-	
Satis FI	.36	.44	.29	-

Tableau 28. Modèle de régression multiple « global » – Matrice des corrélations (rBP ; $\alpha<.001$)

[41] Pour des raisons de lisibilité, cette figure est reportée dans les annexes numériques de cette thèse.

Dans un deuxième temps, vérifions que nous disposons d'un nombre suffisant de sujets par prédicteurs pour pouvoir réaliser l'analyse projetée à partir des statistiques descriptives des variables du modèle théorique. Voyons pour cela le tableau 29. Avec 459 répondants par variable, seules trois observations sont en réalité manquantes par rapport à notre ensemble complet de données (N total = 462 = 72% de la population). Cette situation est idéale pour notre projet d'analyse si l'on se réfère à Stafford & Bodson (2006)[42]. En moyenne, l'intention de persister des professeurs entrants de notre échantillon s'élève à 8.43/10. Leur « Teaching Commitment » est plus élevé encore, avec un score moyen de 8.62/10, alors que leur degré de satisfaction globale vis-à-vis de leur formation initiale est moindre (7.40/10). Sur une échelle de 1 à 9, le SEP Global des sujets présente quant à lui une moyenne de 7.27. Relativement élevée, cette moyenne étaye la thèse d'Hoy & Spero (2005) selon laquelle le SEP des étudiants enseignants atteint son point culminant une fois ceux-ci arrivés au terme de leur formation initiale. En ce qui concerne la variabilité des résultats, on notera que les variables d'intention de persister et de satisfaction globale par rapport à la formation initiale sont celles dont les coefficients de variation sont les plus élevés (respectivement .20 et .22). Ces coefficients restent cependant inférieurs au seuil des 30%, sous lequel D'Hainaut (1975) considère que l'hétérogénéité n'est pas importante. Les variables de « Teaching Commitment » et de SEP Global sont quant à elles situées sous le seuil des 15%, ce qui indique un degré d'accord (ou d'homogénéité) important chez les sujets.

	M	E-T	Coef. var.	N
IP	8.43	1.66	.20	459
TC	8.62	1.20	.14	459
SEP Global	7.27	.82	.11	459
Satisfaction FI	7.40	1.64	.22	459

Tableau 29. Modèle de régression multiple « global » – Statistiques descriptives

Pour refermer ce préambule sur les conditions d'applicabilité de notre projet de régression multiple « globale », analysons la distribution des résidus (erreurs) de notre variable dépendante ainsi que leur relation avec les variables prédictrices de notre modèle théorique. A cette fin, trois graphiques sont étudiés : un nuage de points illustrant la relation entre les prévisions et les résidus standardisés, un histogramme présentant la distribution des résidus standardisés et un graphique

[42] Les auteurs préconisent que le nombre de prédicteurs soit supérieur ou égal à deux, mais inférieur au nombre d'observations.

quantile-quantile représentant la normalité des résidus (Bressoux, 2010)[43]. De toute évidence, la forme du nuage de points est « banale » (ibid.) pour exclure un problème au niveau de notre modèle. Ce nuage ne décrit en effet aucun pattern spécifique et ses points sont suffisamment dispersés autour de la coordonnée (0 ; 0) ; cette absence de pattern souligne par ailleurs la constance de la variance des résidus, condition *sine qua non* au respect du postulat d'homoscédasticité. Cette « banalité » est confirmée par l'analyse de l'histogramme, qui ne révèle pas d'autre structure que la normalité. Enfin, le graphique quantile-quantile indique que la distribution empirique des résidus suit bel et bien la distribution théorique qu'ils devraient suivre, à savoir la distribution normale.

En conclusion, toutes les conditions sont rencontrées pour que l'analyse de régression multiple envisagée puisse être appliquée.

1.20.2.2 Analyse des résultats

Afin d'aboutir à l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants (IP) de notre échantillon au moyen d'un modèle de régression multiple dit « global », nous avons comme prévu fait appel aux dimensions de notre schéma directeur en tant que prédicteurs potentiels de cette variable. Ces dimensions sont le « Teaching Commitment » (TC) des sujets, leur Sentiment d'auto-efficacité global (SEP Global) et leur degré de satisfaction global vis-à-vis de leur formation initiale (Satis FI). Chacune a été mesurée selon des modalités que nous avons exposées en détail dans la section méthodologie générale de cet ouvrage, et synthétisée sous la forme d'une moyenne non pondérée.

La méthode de régression présentement utilisée est la méthode de *régression simultanée*. Comme son nom l'indique, dans cette méthode, les différents prédicteurs de la variable critère sont introduits simultanément dans le modèle ; et retenus sous réserve qu'ils participent significativement à l'explication de la variable critère (probabilité de $F \leq .05$).

L'expression matricielle du modèle général de régression multiple que nous projetons d'appliquer est la suivante :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \varepsilon_i$$

[43] Ces trois graphiques sont portés en annexes.

Puisque nous ne pouvons qu'estimer empiriquement les coefficients « vrais » de cette équation à partir de notre échantillon (Bressoux, 2010), nous devons remplacer ses lettres grecques par leurs jumelles latines, ce qui nous donne :

$$Y_i = b_0 + b_1 X_{1i} + b_2 X_{2i} + b_3 X_{3i} + e_i$$

Traduite d'après les variables en présence, nous pourrions la noter :

$$IP = (Constante) + TC + SEP\ Global + Satis\ FI + erreur$$

Ce modèle théorique « plein » contient trois prédicteurs (TC ; SEP Global ; Satis FI) en plus de sa constante, de la variable critère expliquée, et de l'erreur. Les travaux de Rots et al. (2010) justifient l'introduction du « Teaching Commitment » des professeurs entrants comme prédicteur de ce modèle théorique. Leurs résultats faisant de cette variable la pierre angulaire de l'intention d'entrer en carrière des étudiants finissants, il semble donc sensé d'émettre l'hypothèse qu'elle concourt fortement, par extension, à leur intention de persister. Cette même étude indiquant, en cohérence avec les conclusions d'Hoy & Spero (2005) que l'intention d'entrer en carrière des futurs diplômés est positivement corrélée à leur sentiment d'efficacité personnelle, la variable d'auto-efficacité a elle aussi été insérée comme prédicteur dans notre modèle de régression[44]. Pour finir, la satisfaction globale des sujets quant à leur formation initiale, que l'on sait être positivement liée à l'intention d'entrer en carrière par la médiation du « Teaching Commitment » (Rots et al., 2010)[45] fait figure de troisième et dernière variable explicative de notre modèle théorique de régression multiple « global ». Passons à présent à la mise en pratique de ce modèle en examinant les *outputs* tirés de son encodage dans le logiciel de traitement de données *SPSS 21*.

En découvrant le tableau 30, on note d'emblée qu'un seul modèle est proposé par le logiciel pour rendre compte de la variance du critère de notre équation de régression. Le R^2 *ajusté* de ce modèle indique qu'il permet d'expliquer 46.10% de la variance de l'intention de persister des professeurs entrants répondants. Ce pouvoir explicatif est élevé (Cohen, 1988), ce qui porte à croire que le modèle calculé s'ajuste plutôt bien à nos données. Laissons temporairement de côté la question de la constitution interne de ce modèle et examinons la table ANOVA

[44] Coladarci (1992) défendant que le sentiment d'efficacité personnelle est le meilleur prédicteur du « Teaching Commitment », nous serons attentif à la colinéarité qui pourrait découler de cette relation.

[45] La même remarque s'applique ici quant au danger de colinéraité entre les prédicteurs TC et Satis FI.

relative à cette proposition statistique d'explication de l'intention de persister des professeurs entrants (tableau 31). Devant la conclusion significative à $\alpha<.001$ du test auquel a été soumis le modèle considéré, on peut établir qu'il prédit effectivement l'intention de persister des sujets par le biais des prédicteurs qu'il mobilise.

					Changement dans les statistiques				
Modèle	**R**	**R^2**	**R^2 *ajusté***	**E-S**	**Var R^2**	**Var F**	**ddl1**	**ddl2**	**Sig. var F**
1	.682	.465	.461	1.220	.465	131.741	3	455	.000

Tableau 30. Modèle de régression multiple « global » – Résumé

	SC	**ddl**	**MC**	**D**	**Sig.**
Régression	588.843	3	196.281	131.741	.000
Résidu	677.903	455	1.490		
Total	1266.746	458			

Tableau 31. Modèle de régression multiple « global » – Table ANOVA

Pour lever le voile sur lesdits prédicteurs, voyons le tableau 32. A première vue, le modèle computé par le logiciel retient les trois prédicteurs envisagés dans le modèle théorique plein pour expliquer la variable critère. Détaillons cependant cet output plus avant afin d'éviter toute conclusion hâtive.

Le premier prédicteur introduit dans ce modèle renvoie au « Teaching Commitment » (TC) des sujets. Le coefficient standardisé (β) de .606 de ce prédicteur atteste qu'un niveau élevé de « Teaching Commitment » contribue à prédire une haute intention de persister chez les professeurs entrants de notre échantillon. Avec sa Tolérance de .695, supérieure à $1\text{-}R^2$ (.535), et son faible VIF (1.438), ce prédicteur satisfait aux exigences en matière de colinéarité.

L'introduction du sentiment d'auto-efficacité des sujets (SEP Global) comme deuxième prédicteur dans le modèle de régression se justifie par son apport significatif à l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants ($t = 2.16$; $\alpha<.05$). Néanmoins, son apport reste minime sur le plan statistique ($\beta = .084$) par rapport à celui du « Teaching Commitment » ($\beta = .606$). Comme c'était le cas pour le TC, la Tolérance (.786) et le VIF (1.272) du prédicteur SEP Global permettent d'écarter l'hypothèse d'un quelconque problème de colinéarité.

Si l'on se fiait uniquement au coefficient standardisé du prédicteur Satis FI ($\beta = .069$), on pourrait conclure que son apport au modèle de régression n'est pas sensiblement moindre que celui du prédicteur SEP Global. Hors, ces deux variables explicatives se distinguent en ceci que le sentiment d'auto-efficacité des

sujets prédit significativement leur intention de persister dans l'enseignement alors que leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale ne peut en faire autant (t = 2.16 ; NS) ; quand bien même ses statistiques de colinéarité (Tolérance = .796 ; VIF = 1.256) sont tout aussi acceptables que celles des autres prédicteurs en présence.

		B	E-S	β (bêta std.)	t	Sig.	Tolé-rance	VIF
M1	(Constante)	-.557	.551		-1.010	.313		
	TC	.839	.057	.606	14.745	.000	.695	1.438
	SEP Global	.170	.079	.084	2.160	.031	.786	1.272
	Satis FI	.070	.039	.069	1.784	.075	.796	1.256

Tableau 32. Modèle de régression multiple « global » – Table des coefficients

1.20.2.3 Synthèse des résultats

L'analyse de régression que nous avons conduite avait pour objectif de déterminer la meilleure combinaison linéaire des variables « TC », « SEP Global » et « Satis FI » pour prédire l'intention de persister de 459 professeurs entrants issus de notre échantillon (N total = 462). Dans cette optique, un modèle de régression a été décrit et analysé. Ce modèle compte trois prédicteurs, dont deux significatifs. Leurs caractéristiques (moyennes, écarts-types et intercorrélations) sont reprises au tableau 33. La moyenne de l'intention de persister est de 8.43/10 (ET = 1.66), celle du « Teaching Commitment » est de 8.62/10 (ET = 1.20), celle du SEP Global s'élève à 7.27/9 (ET = .82) et celle de la variable Satis FI à 7.40/10 (ET = 1.64). Comme nous l'avons observé précédemment, les corrélations entre les quatre variables sont toutes positives et statistiquement significatives (à $\alpha<.001$).

Variables	*M*	*E-T*	1	2	3
Intention de persister	8.43	1.66	.67	.38	.36
1. « Teaching Commitment »	8.62	1.20	-		
2. SEP Global	7.27	.82	.45	-	
2. Satis FI	7.40	1.64	.44	.29	-

Tableau 33. Modèle de régression multiple « global » – Moy, E-T et intercorrélations ($\alpha < .001$)

Les prédicteurs inclus au modèle de régression multiple « global » sont le « Teaching Commitment » (TC) des sujets, leur sentiment d'auto-efficacité (SEP Global) et leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale (Satis FI).

Ensemble, ces variables expliquent 46.10% (R^2 *ajusté*) de la variance de l'intention de persister des professeurs entrants de notre échantillon, ce qui représente un effet important (Cohen, 1988). Toutefois, seuls les deux premiers prédicteurs (TC et SEP Global) prédisent significativement l'intention de persister des sujets. Le coefficient standardisé du prédicteur TC est de .61 (α<.001) et celui du SEP Global de .08 (α<.05). Le coefficient standardisé du prédicteur Satis FI est de .07 (NS). Les caractéristiques du modèle sont synthétisées au tableau 34.

Prédicteurs	*B*	*E-S*	β
« Teaching Commitment »	.84	.06	.61***
SEP Global	.17	.08	.08*
Satis FI	.07	.04	.07 *NS*
(Constante)	-.56	.55	

Note. *Variable critère : intention de persister*

$R^2_{ajusté}$*=.461 ; D (ddl3, 455)=131.741,* α *< .001*

*** α *< .001 ; * α *< .05*

Tableau 34. Modèle de régression multiple « global » – Synthèse

On peut conclure que, toutes choses égales par ailleurs, le « Teaching Commitment » et le sentiment d'efficacité personnelle des professeurs entrants prédisent efficacement leur intention de persister dans la profession, ce qui tend à étayer les issues mises au jour par Rots et al. (2010) et Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007). En revanche, leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale n'apparaît pas être un prédicteur significatif de cette variable. Pour autant, ce résultat n'entre pas en contradiction avec les études de Darling-Hammond et al. (2002) ou de LaTurner (2002), puisque comme nos confrères, nous avons identifié une corrélation positive entre les deux variables. C'est spécifiquement la nature prédictive de cette variable indépendante sur l'intention de persister que nous mettons en doute. En réalité, nous pensons à l'instar de Rots et al. (2010) que son influence sur l'intention d'entrer en carrière et d'y persister ne s'exerce probablement qu'à travers la médiation de leur « Teaching Commitment ». Nous reviendrons sur cette hypothèse dans la discussion de cette étude.

1.20.3 Modèle de régression « affiné »

L'intérêt de déterminer quelles dimensions de notre schéma directeur permettent de prédire significativement l'intention de persister de professeurs entrants est indéniable. Mais quelles variables constitutives de ces dimensions contribuent le plus fortement à cette prédiction ? Pour répondre à cette question, il nous faut

passer par le calcul d'un modèle de régression multiple que l'on pourrait qualifier d'« affiné » en comparaison du précédent. Le modèle exposé plus loin a ceci d'« affiné » que ses prédicteurs ne se rattachent qu'à une et une seule variable/item de notre questionnaire d'enquête, alors qu'elles étaient auparavant agrégées sous la forme d'une moyenne pour chacune des dimensions de notre schéma directeur. Seul le prédicteur SEP Global utilisé précédemment est décliné sous la forme de trois prédicteurs correspondant aux axes de la *Teacher Sense of Efficacy Scale* de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) : SEP dans l'engagement des élèves (8 items), SEP en matière de stratégies d'enseignement (8 items) et SEP dans la gestion de classe (8 items). La variable critère du modèle « affiné » est quant à elle strictement identique à celle du modèle « global », puisqu'il s'agit du score moyen des sujets à l'échelle d'intention de persister qui compte cinq variables/items distincts.

Maintenant que nous connaissons l'apport respectif des prédicteurs théoriques de l'intention de persister dans leur forme synthétique, nous n'aurons plus recours à la méthode de *régression simultanée,* mais plutôt à celle de *régression hiérarchique* dans notre entreprise explicative. Selon cette méthode, les différents prédicteurs potentiels de la variable critère sont entrés successivement dans le modèle ; et non pas simultanément. Commençons par examiner les conditions d'applicabilité de cette nouvelle analyse de régression.

1.20.3.1 Conditions d'applicabilité

Par souci de cohérence, conservons la structure en trois étapes utilisée précédemment pour statuer sur l'applicabilité d'une régression multiple à la situation en présence.

Tout d'abord, la lecture du scatterplot[46] illustrant les corrélations qui unissent la variable critère à ses prédicteurs potentiels nous renseigne sur le fait que celles-ci sont bien linéaires. Le tableau 35 nous donne l'opportunité d'observer plus précisément la valeur de ces corrélations. Les résultats qu'il contient étayent l'hypothèse d'une relation linéaire entre l'intention de persister des professeurs entrants et les prédicteurs envisagés pour la prédire. Ces corrélations positives et significatives sont par ailleurs suffisantes pour qu'une analyse de régression multiple apparaisse pertinente. Notons qu'une attention particulière devra être accordée aux plus élevées d'entre elles lorsque nous disposerons des statistiques de colinéarité du modèle de régression « affiné ».

[46] Voir annexes.

	IP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IP	-										
1. TC1	.58	-									
2. TC2	.75	.62	-								
3. TC3	.41	.38	.40	-							
4. TC4	.51	.52	.61	.33	-						
5. TC5	.31	.35	.39	.22	.34	-					
6. SEP E	.35	.30	.36	.24	.42	.25	-				
7. SEP S	.27	.26	.28	.18	.31	.28	.69	-			
8. SEP GC	.38	.32	.35	.20	.44	.24	.78	.68	-		
9. Satis F	.35	.29	.44	.41	.26	.26	.34	.29	.31	-	
10. Satis S	.31	.20	.37	.39	.23	.23	.20	.20	.16	.64	-

Tableau 35. Modèle de régression multiple « affiné » – Matrice des corrélations ($\alpha < .001$)

D'après le tableau 36, chaque prédicteur de notre modèle théorique « affiné » de régression possède un nombre suffisant d'observations pour être utilisé (Stafford & Bodson, 2006). Les caractéristiques de ces prédicteurs, regroupés en fonction des dimensions de notre schéma directeur, sont reprises dans ce tableau. On signalera que neuf sujets ont été exclus de l'analyse pour cause d'absence de réponse à certains items de notre questionnaire. L'intention de persister des professeurs entrants reste en moyenne élevée, tout comme nous l'avons décrit par avant, puisqu'elle s'élève à 8.43/10 (E-T = 1.67). Avec un score de 8.98/10 (E-T = 1.42), la variable TC1 traduit le fait que les sujets interrogés ont en moyenne l'impression que le temps passe vite lorsqu'ils sont en stage ; ce que nous rattachons pour rappel au concept d'*absorption cognitive* (Agarwal & Karahanna, 2000). Visiblement, la profession correspond aux attentes (TC2) de la majorité des répondants (M = 8.60/10 ; E-T = 1.56). Outre le fait qu'ils considèrent pour la plupart s'être fortement engagés dans leurs études pédagogiques (TC3, M = 8.66/10 ; E-T = 1.48), ils se sentent en général à l'aise dans l'enseignement (TC4, M = 8.75/10 ; E-T = 1.34) et préfèreraient aller en stage que de rester à leur domicile (TC5, M = 8.16/10 ; E-T = 2.48) ; la dispersion des résultats pour cette dernière variable étant toutefois plus élevée. Toutes les variables de la dimension de « Teaching Commitment » rapportent donc des scores moyens relativement élevés. En matière de sentiment d'auto-efficacité, on peut dire que les professeurs entrants de notre échantillon ont une croyance d'efficacité plus importante et moins variable dans les domaines de l'engagement des élèves (M = 7.27/9 ; E-T = .88) et des stratégies d'enseignement (M = 7.39/9 ; E-T = .80) qu'en gestion de la

classe (M = 7.14/9 ; E-T = 1.03). Cette dimension de notre schéma directeur étant évaluée à partir d'échelles en neuf niveaux (1 à 9), on peut considérer que ces résultats attestent d'un bon niveau de sentiment d'efficacité personnelle global. Enfin, nos sujets n'apparaissent pas aussi insatisfaits de la formation et du soutien qui leur ont été dispensés durant leurs études en Haute Ecole que ne pourrait le laisser penser la littérature (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Gervais, 1999 ; De Stercke et al., 2010), puisque leurs scores moyens se situent respectivement pour chacune des deux variables de cette dimension de notre schéma directeur à 7.47/10 (E-T = 1.69) et 7.39/10 (E-T = 1.84).

	M	E-T	Coef. var.	N
Intention de persister (IP)	8.43	1.67	.20	453
« Teaching Commitment »				
Temps passe vite en stage (TC1)	8.98	1.42	.14	453
Profession correspond aux attentes (TC2)	8.60	1.56	.18	453
Très engagé dans les études (TC3)	8.66	1.48	.17	453
A l'aise dans la profession (TC4)	8.75	1.34	.15	453
Préfère aller en stage que de rester à la maison (TC5)	8.16	2.48	.30	453
Sentiment d'efficacité personnelle				
SEP dans l'engagement des élèves (SEP E)	7.27	.88	.12	453
SEP dans les stratégies d'enseignement (SEP S)	7.39	.80	.11	453
SEP dans la gestion de classe (SEP GC)	7.14	1.03	.14	453
Satisfaction vis-à-vis de la formation initiale				
Satisfaction vis-à-vis de la formation (Satis F)	7.47	1.69	.23	453
Satisfaction vis-à-vis du soutien en formation (Satis S)	7.39	1.84	.25	453

Tableau 36. Modèle de régression multiple « affiné » – Statistiques descriptives

Pour refermer ce point, l'analyse des trois graphiques[47] constitués afin d'étudier la distribution des résidus de ce modèle de régression affiné permet d'écarter l'hypothèse d'une anormalité les concernant (Bressoux, 2010). Le nuage de points et l'histogramme présentent une forme suffisamment « banale », et le graphique quantile-quantile indique que la distribution empirique des résidus suit la distribution théorique normale.

1.20.3.2 Analyse des résultats

Comme nous l'avons déjà expliqué, le modèle de régression multiple analysé ci-après repose sur la méthode de *régression hiérarchique*. Les variables prédictrices potentielles de l'intention de persister des professeurs entrants ont donc été

[47] Voir annexes.

entrées successivement dans le modèle, par blocs. La sériation appliquée entre ces différents blocs est guidée par la valeur et la significativité du coefficient standardisé β des prédicteurs du modèle « global » présenté plus haut. En effet, ils correspondent strictement aux dimensions de notre schéma directeur, et donc aux variables explicatives de ce modèle de régression synthétique. Au sein des blocs de notre modèle « affiné », aucune hiérarchie n'est cependant suggérée entre les prédicteurs par un quelconque ordonnancement. Par conséquent, la méthode de régression appliquée à chacun de ces ensembles est, quant à elle, la méthode de *régression simultanée*. Intéressons-nous justement à ces blocs et à leur contenu.

Le bloc 1 regroupe l'ensemble des prédicteurs liés au « Teaching Commitment » des sujets. Leurs caractéristiques ayant déjà été présentées plus haut (tableau 37), nous nous en tiendrons à l'énoncé des items les mesurant, chacun étant associé à une étiquette afin d'améliorer la lisibilité de nos futures analyses.

	Etiquette
1. Pour moi, le temps passe vite quand je suis sur mon lieu de stage.	TC1
2. La profession d'enseignant correspond à mes attentes.	TC2
3. Je suis très engagé dans mes études.	TC3
4. Je me sens à l'aise dans l'exercice de la profession enseignante.	TC4
5. Je préférerais rester à la maison plutôt que d'aller en stage. ***(scoring inversé)***	TC5

Tableau 37. Prédicteurs du bloc 1 « TC » du modèle de régression « affiné »

Le bloc 2 (tableau 38) se rapporte au sentiment d'efficacité personnelle. Alors que cette variable était matérialisée sous la forme d'un seul prédicteur dans notre modèle « global », elle se décline ici sous la forme de trois scores liés aux axes de la *TSES* de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Ces scores, eux-mêmes composites, correspondent aux moyennes des sujets en matière de SEP dans l'engagement des élèves, les stratégies d'enseignement et la gestion de classe.

	Etiquette
6. SEP dans l'engagement des élèves.	SEP E
7. SEP dans les stratégies d'enseignement.	SEP S
8. SEP dans la gestion de classe.	SEP GC

Tableau 38. Prédicteurs du bloc 2 « SEP » du modèle de régression « affiné »

Le bloc 3 (tableau 39) constitue le dernier ensemble de variables de notre modèle « affiné ». Il contient deux variables relatives à la satisfaction des sujets quant à leur formation initiale, mesurées à l'aide d'un item chacune. Le premier item évalue le degré de satisfaction des professeurs entrants vis-à-vis de la forma-

tion qui leur a été dispensée durant leur préservice, alors que le deuxième se focalise sur leur satisfaction en matière de soutien (supervision) de la part des formateurs, maîtres de stages, etc. tout au long de leur formation initiale.

	Etiquette
9. Je suis satisfait de la formation initiale qui m'a été dispensée à la Haute Ecole.	Satis F
10. Je suis satisfait du soutien dont j'ai bénéficié au cours de ma formation en HE.	Satis S

Tableau 39. Prédicteurs du bloc 3 « Satis FI » du modèle de régression « affiné »

L'expression matricielle du modèle général de régression multiple est ici :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \ldots \beta_{10} X_{10i} + \varepsilon_i$$

Puisque nous estimons ces coefficients « vrais », nous la réécrivons :

$$Y_i = b_0 + b_1 X_{1i} + b_2 X_{2i} + b_3 X_{3i} + e_i$$

Traduite d'après les variables en présence, cette équation donne :

IP = (Constante) + TC1 + TC2 + TC3 + TC4 + TC5 + SEP E + SEP S + SEP GC + Satis F + Satis S +e

Ce modèle théorique « plein » contient dix prédicteurs attachés aux trois dimensions de notre schéma directeur en plus de sa constante, de sa variable critère et de l'erreur. Vu le nombre de prédicteurs insérés dans ce modèle et les intercorrélations de certains, la vigilance est de mise en matière de colinéarité.

Suite à son encodage dans *SPSS 21*, ce modèle théorique donne naissance à trois alternatives explicatives de l'intention de persister des professeurs entrants ; par intégration progressive des trois blocs présentés plus haut (tableau 40).

					Changement dans les statistiques				
Modèle	**R**	**R^2**	**R^2 *ajusté***	**E-S**	**Var R^2**	**Var F**	**ddl1**	**ddl2**	**Sig. var F**
1	.767	.588	.584	1.078	.588	127.840	5	447	.000
2	.776	.601	.594	1.064	.013	4.803	3	444	.003
3	.777	.604	.595	1.064	.002	1.234	2	442	.292

Tableau 40. Modèle de régression multiple « affiné » – Résumé

Considérant les trois alternatives, nous sommes amenés à prendre une décision quant au modèle de régression à retenir en vue de plus amples analyses. Afin de ne pas rejeter dans les termes d'erreur des variables explicatives potentielles

faisant sens par rapport à notre cadre conceptuel, arrêtons notre choix sur le modèle 2 à huit prédicteurs. Certes, l'ajout de prédicteurs issus du bloc 2 n'apporte qu'un gain marginal au pouvoir explicatif dudit modèle (variations de R^2 de .013). Néanmoins, cet apport significatif (à $\alpha<.01$) a le mérite d'améliorer la prédiction de la variable critère. A contrario, l'ajout de prédicteurs du bloc 3 au modèle ne contribue ni à une augmentation de son pouvoir explicatif (variations de R^2 de .002), ni à l'amélioration de la prédiction de l'intention de persister des professeurs entrants. Par conséquent, les deux prédicteurs se rapportant à la satisfaction de sujets quant à leur formation initiale (Satis F et Satis S) sont exclus de notre analyse ; cette décision se justifiant par ailleurs par les résultats de la régression multiple « globale » appliquée précédemment à nos données.

Le R^2 *ajusté* du modèle 2 (M2) met en avant un pouvoir explicatif de 60.10%, celui-ci s'ajuste donc très bien à nos données. La question est à présent de savoir si au moins un de ses huit prédicteurs est significatif. Pour y répondre, reportons-nous au tableau 41. On peut y lire que la conclusion du test pratiqué est significative $\alpha<.001$, ce qui permet d'avancer que ce modèle prédit bel et bien l'intention de persister de nos sujets par l'intermédiaire d'au moins un de ses prédicteurs.

		SC	ddl	MC	D	Sig.
M2	Régression	759.200	8	94.900	83.740	.000
	Résidu	503.171	444	1.133		
	Total	1262.371				

Tableau 41. Modèle de régression multiple « affiné » – Table ANOVA (M2)

Bressoux (2010) mettant en garde contre l'intégration d'un trop grand nombre de prédicteurs au sein d'un même modèle de régression multiple, observons plus avant les caractéristiques de chacune des variables explicatives de notre modèle 2. Ce faisant, il n'est pas improbable que nous parvenions à sa simplification. A la lecture du tableau 42, plusieurs conclusions peuvent être tirées. Parmi les huit prédicteurs insérés dans le modèle 2, seuls la moitié prédisent significativement l'intention de persister de nos sujets. Ces prédicteurs sont TC1, TC2, TC3 et SEP GC. Trois sont liés au « Teaching Commitment », et font donc partie du bloc 1, et un se rattache au sentiment d'auto-efficacité. Les autres prédicteurs, non significatifs, sont les variables TC4, TC5, SEP E et SEP S.

Le premier prédicteur significatif introduit dans notre modèle « affiné » a trait à l'*absorption cognitive* (TC1), considéré comme présente lorsque les sujets ont le sentiment que le temps passe vite lorsqu'ils sont en stage pour développer leurs compétences en contexte presque réel d'exercice. TC1 ne possède toutefois qu'un

coefficient standardisé β de .149, ce qui n'en fait pas le meilleur prédicteur de notre modèle. En revanche, son indice de Tolérance satisfait au seuil fixé par le rapport 1-R^2 (.399) puisqu'il se situe à .556, son indice de VIF (1.800) excluant également un problème de colinéarité avec une autre variable du modèle.

Le deuxième prédicteur significatif de notre modèle renvoie au fait que les professeurs entrants interrogés considèrent que l'enseignement correspond à leurs attentes (TC2). Avec un β de .576, TC2 est incontestablement la variable explicative la plus efficace de notre modèle de régression multiple « affiné ». L'évaluation de sa Tolérance (.469) et de son VIF (2.130) ne révèle quant à elle pas de risque particulier de colinéarité.

Le troisième prédicteur significatif de notre modèle touche à l'engagement des professeurs entrants dans leurs études pédagogiques (TC3). Ce nouveau prédicteur attaché au « Teaching Commitment » des sujets présente le plus petit coefficient standardisé β des quatre prédicteurs significatifs du modèle 2, puisqu'il ne dépasse pas .107. Ses indices de Tolérance (.799) et de VIF (1.251) en font toutefois le prédicteur le plus fiable en termes de colinéarité.

Enfin, le quatrième et dernier prédicteur significatif de ce modèle 2 lui permet de mobiliser une dimension supplémentaire de notre schéma directeur en plus de la dimension de « Teaching Commitment ». Ce prédicteur qui correspond au sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe des professeurs entrants (SEP GC) possède un β de .170, ce qui en fait un meilleur prédicteur que le précédent (TC3). Par contre, contrairement aux autres variables explicatives du modèle 2, le prédicteur SEP GC ne rencontre pas les exigences minimales fixées à .399 pour ce qui est de son indice de Tolérance (.345), son VIF (2.902) étant lui aussi limite.

		B	E-S	β (bêta std.)	t	Sig.	Tolé-rance	VIF
M2	(Constante)	-.336	.549		-.612	.541		
	TC1	.175	.047	.149	3.711	.000	.556	1.800
	TC2	.617	.047	.576	13.164	.000	.469	2.130
	TC3	.121	.038	.107	3.186	.002	.799	1.251
	TC4	.006	.051	.005	.114	.909	.541	1.847
	TC5	-.008	.023	-.012	-.363	.717	.796	1.256
	SEP E	-.061	.099	-.032	-.614	.539	.335	2.989
	SEP S	-.089	.093	-.043	-.964	.336	.459	2.177
	SEP GC	.275	.083	.170	3.328	.001	.345	2.902

Tableau 42. Modèle de régression multiple « affiné » – Table des coefficients (M2)

1.20.3.3 Synthèse des résultats

Maintenant que nous avons pu examiner les apports respectifs de chaque prédicteur de notre modèle de régression « affiné » à l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants de notre échantillon, tâchons de rendre plus intelligible les résultats présentés plus haut. Contrairement à la démarche que nous avons pu suivre dans le cadre de la synthèse des résultats de notre régression multiple « globale », nous aurons dans le cas présent recours à cette fin à un nouveau modèle de régression « final ». Cette nouvelle régression partage le même modèle théorique à dix prédicteurs que la régression multiple « affinée » détaillée dans notre point 1.20.3. Elle est également son exacte réplique en ce qui concerne l'ordre d'intégration des blocs de variables explicatives dans le logiciel. Seule la méthode de régression employée distingue donc ces deux analyses. La méthode *hiérarchique descendante* permettant l'élimination progressive, bloc par bloc, des prédicteurs non significatifs du modèle, la lecture et l'interprétation de notre modèle « affiné final » s'en voient grandement facilitées. Les caractéristiques des prédicteurs retenus par ce nouveau modèle, qui sont identiques à ceux du modèle « affiné », sont reprises au tableau 43.

Variables	***M***	***E-T***	**1**	**2**	**3**	**4**
Intention de persister	8.43	1.67	.58	.75	.41	.38
1. TC1	8.98	1.42	-			
2. TC2	8.60	1.56	.62	-		
3. TC3	8.66	1.48	.38	.40	-	
4. SEP GC	7.14	1.03	.32	.35	.20	-

Tableau 43. Modèle de régression multiple « affiné final » – Moy, E-T et intercor. ($\alpha < .001$)

Passons au tableau récapitulatif 44. Aboutissement de la comparaison de sept modèles de régression multiples successifs, considérés par le logiciel du plus complexe au plus simple, le modèle de régression « affiné final » compte donc quatre prédicteurs, tous significatifs. Ensemble, ces prédicteurs expliquent 60% (R^2 *ajusté*) de la variance de la variable critère, ce qui représente un large effet selon Cohen (1988). Pris individuellement, c'est le prédicteur lié à la correspondance de l'enseignement aux attentes des professeurs entrants (TC2) qui prédit le plus efficacement leur intention de persister dans la profession (β = .57). Vient ensuite le prédicteur relatif à l'*absorption cognitive*, TC1, avec un β de .15. Le prédicteur se rapportant au sentiment d'efficacité en gestion de classe des sujets arrive troisième, avec un β de .12, le modèle se refermant avec le prédicteur TC3 (β = .10) attaché à l'engagement des professeurs entrants dans leurs études. No-

tons que l'apport individuel de chaque prédicteur est assez distinct de celui des autres pour exclure un problème de colinéarité puisque tous présentent un indice de Tolérance supérieur à .40 (1- R^2).

Prédicteurs	*B*	*E-S*	β	Tolérance
Attentes (TC2)	.61	.04	.57***	.56
Absorption (TC1)	.17	.05	.15***	.58
SEP gestion de classe (SEP GC)	.19	.05	.12***	.86
Engagement études (TC3)	.12	.04	.10**	.81
(Constante)	-.76	.44		

Note. *Variable critère : intention de persister*

$R^2_{ajusté}$= *.60 ; D(ddl4, 448)=167.550, α < 001*

*** *α < .001 ;* ** *α < .01*

Tableau 44. Modèle de régression multiple « affiné final » – Synthèse

La conclusion de cette analyse de régression « affinée finale » est que, toutes choses égales par ailleurs, la correspondance de la profession aux attentes, l'*absorption cognitive*, le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et l'engagement des professeurs entrants dans leurs études prédisent efficacement leur intention de persister dans la profession. Par opposition, leur sentiment d'aise dans la profession, leur désir d'aller en stage plutôt que de rester chez eux (item TC5 renversé), leur SEP dans l'engagement des élèves et dans les stratégies d'enseignement, leur degré de satisfaction vis-à-vis de la formation ou du soutien dont ils ont pu bénéficier en formation initiale ne sont pas des prédicteurs significatifs de notre variable critère. Parmi les six variables rejetées par notre modèle de régression « affiné final », l'absence de force prédictive du sentiment d'aise dans la profession (TC4) peut selon nous poser question. En effet, Mukamurera (2011b) rapporte que l'aisance dans le travail constitue un motif de persévérance dans la carrière pour les enseignants débutants. Il est toutefois possible que les professeurs entrants, qui basent leur sentiment d'aisance dans la profession sur leurs seules expériences de stage, en viennent à reconsidérer l'importance de cette variable pour juger de leur intention d'y rester une fois engagés dans une école. Une hypothèse sensée, quoique moins plausible étant donné la corrélation unissant les deux variables (r = .61 ; α <.001), serait que certains sujets peu à l'aise dans l'enseignement n'en considèrent pas moins que cette profession correspond à leur attente, et qu'un effort de perfectionnement ou de nouvelles expériences professionnelles donneront raison à leur forte intention d'y persister. Dernière hypothèse explicative, l'item pourrait avoir été compris différemment selon les su-

jets, affectant par là sa *validité de signifiance* (Pourtois et al., 2001). Suite au traitement des entretiens de notre étude 2, nous serions tenté de priviligier cette hypothèse, dans le sens où certains individus rapportent le sentiment d'aise à leur sentiment d'auto-efficacité alors que d'autres lui prêtent une dimension plus psychologique (« être bien ») ; ce qui n'est pas sans rappeler la définition-même du concept proposée par Mukamurera (2011b).

1.20.4 Prolongement des analyses

1.20.4.1 Intention d'entrer dans l'enseignement

S'intéresser à l'intention de persister des professeurs entrants pour mieux comprendre leur persévérance effective dans la profession semble une démarche pleine de sens. En dépit de cette évidence, on peut se demander si ce questionnement ne devrait pas être précédé de l'étude spécifique de l'intention d'entrer dans l'enseignement des diplômés au sortir de leur formation initiale. A l'instar de Rots et al. (2010 ; 2012), nous sommes convaincus que cette prime interrogation revêt une importance capitale, puisque le choix d'entrer (ou non) en carrière conditionne en toute logique celui d'y persévérer à plus ou moins long terme. Dans la mesure où l'une des cinq variables constitutives de la dimension d'intention de persister de notre schéma directeur mesure spécifiquement l'intention de chercher un poste dans l'enseignement des diplômés (« J'ai l'intention de chercher un poste dans l'enseignement après avoir terminé mes études. »), il nous est tout à fait possible de régresser cette nouvelle variable critère sur les quatre prédicteurs significatifs de notre modèle « affiné final ». En appliquant ce plan, nous arrivons aux résultats repris aux tableaux 45 (caractéristiques des prédicteurs) et 46 (synthèse du modèle de régression). La méthode utilisée est celle de la régression *hiérarchique descendante*, avec élimination progressive des prédicteurs non significatifs, bloc par bloc.

Avant d'examiner les résultats, notre attention doit être attirée par la Tolérance des prédicteurs du modèle de régression multiple de l'intention d'entrer en carrière des professeurs entrants. Le fait est que malgré un indice de .61, qui peut paraître élevé dans l'absolu, la Tolérance des prédicteurs TC1 et TC2 est insuffisante pour écarter sereinement tout problème de colinéarité au sein de ce modèle étant donné son R^2 relativement faible. En appliquant la formule « $1\text{-}R^2$ », visant à déterminer le seuil minimal de Tolérance à atteindre, on obtient effectivement un résultat de .76. La Tolérance de nos prédicteurs est en conséquence légèrement

trop faible, ce qui incite à l'adoption d'une distance critique par rapport à nos conclusions.

Au-delà de cette limite, que d'aucuns qualifieraient d'excès de prudence, on notera que le prédicteur « Attentes » (TC2) est le plus efficace pour prédire notre variable critère (β = .40), comme c'était le cas pour nos modèles de régression de l'intention de persister précédents. Le prédicteur « Absorption » (TC1) apporte quant à lui une contribution plus modeste (β = .13), mais elle aussi significative, à l'explication de l'intention d'entrer en carrière de nos sujets. Le prédicteur SEP GC est exclu du modèle, ce qui porterait à croire que le SEP en gestion de classe n'intervient pas spécifiquement dans l'intention de chercher un poste après diplomation des étudiants. La correspondance de l'enseignement aux attentes et l'*absorption* liée de son exercice seraient donc prépondérants à ce niveau. Conjointement insérées dans notre modèle, et en contrôle l'une de l'autre, ces deux variables explicatives liées au « Teaching Commitment » permettent d'expliquer 24% de la variance de l'intention d'entrer en carrière de nos répondants. Certes, il ne s'agit là que d'un pouvoir explicatif assez modéré (Cohen, 1988), mais à sa décharge, la parcimonie en prédicteurs de notre modèle (Bressoux, 2010) et sa cohérence avec nos autres observations et la littérature (Rots et al., 2010) lui confèrent un intérêt indiscutable.

Variables	*M*	*E-T*	1	2	N
Intention de chercher un poste après diplôme	9.25	1.92	.38	.48	456
1. TC1	8.98	1.42	-		456
2. TC2	8.61	1.56	.62	-	456

Tableau 45. Modèle de RM de l'intention d'entrer – Moy, E-T et intercor. (α < .001)

Prédicteurs	*B*	*E-S*	β	Tolérance
Attentes (TC2)	.50	.06	.40***	.61
Absorption (TC1)	.17	.07	.13*	.61
(Constante)	3.44	.53		

Note. *Variable critère : intention de chercher un poste après diplôme*

N = 456 ; $R^2_{ajusté}$ *=.24 ; D(ddl2, 453)=201.964, α < 001*

**** α < .001 ; * α < .05*

Tableau 46. Modèle de RM de l'intention d'entrer – Synthèse

1.20.4.2 Un modèle par niveau d'enseignement

A côté de la distinction que l'on peut faire entre l'explication de l'intention d'entrer et l'intention de persister dans l'enseignement, une autre entrée possible pour enrichir les conclusions tirées jusqu'ici consiste à décliner l'analyse de l'intention de persister selon le niveau d'enseignement auquel se destinaient les sujets de notre échantillon. Issus de la formation initiale pédagogique non universitaire, ceux-ci sont, pour rappel, soit instituteurs préscolaires (PS), soit instituteurs primaires (PP), soit agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI). Les deux premières catégories d'enseignants partageant un niveau équivalent d'intention de persister dans la profession ($F = 7.78$; ddl = 2 ; $\alpha < 001$[48]) – plus élevé que celui de leurs collègues du secondaire (Tuckey = PS (M=8.84) > AESI (M=8.09), $\alpha < 001$; PP (M=8.56) > AESI (M=8.09), $\alpha < 01$) – l'analyse de régression multiple proposée ci-après les regroupe sous le vocable d'enseignants du fondamental et les opposent aux AESI. Les deux nouvelles analyses de régression réalisées continuent de reposer sur la méthode *hiérarchique descendante* avec élimination des prédicteurs non significatifs de la variable critère d'intention de persister, bloc par bloc.

— L'intention de persister des professeurs entrants du fondamental

Comme on peut le lire au tableau 47, pour la première fois, l'un de ses prédicteurs significatifs (SEP GC) n'entretient aucune liaison avec un autre prédicteur du modèle (TC3). Concrètement, cela laisse entendre qu'un professeur entrant du fondamental déclarant avoir été très engagé dans ses études ne présente pas nécessairement un haut sentiment d'efficacité en matière de gestion de classe ($r = .08$; NS) et inversément. Ce résultat n'est nullement incohérent dans le sens où nous ne nous attendions pas particulièrement à l'existence d'une corrélation significative entre ces deux variables. Toutefois, on pourra remarquer que celles-ci entretenaient pourtant une liaison statistiquement significative dans le modèle de régression « affiné final » ($r = .20$; $\alpha < .001$) précédemment analysé. L'absence de distinction entre les professeurs entrants du fondamental et du secondaire inférieur inclus à notre échantillon est plus que probablement responsable de cette situation.

---

[48] Le test d'homogénéité des variances de Levene est significatif mais les résultats de l'ANOVA vont dans l'exacte direction de ceux du test de Kruskal-Wallis réalisé préalablement. La meilleure lisibilité des outputs de la première analyse a ici guidé notre choix de test.

Variables	*M*	*E-T*	1	2	3	4	N
Intention de persister	8.66	1.40	.51	.65	.37	.32	273
1. TC1	9.25	1.11	-				273
2. TC2	8.81	1.30	.56	-			273
3. TC3	8.82	1.30	.38	.32	-		273
4. SEP GC	7.40	.86	.25	.25	.08NS	-	273

Tableau 47. Modèle de RM de l'intention de persister, fond. – Moy, E-T et intercor. ($\alpha < .001$)

Si l'on examine les indices de Tolérance des quatre prédicteurs significatifs du modèle de régression repris au tableau 48, on ne peut que rejeter l'hypothèse d'une quelconque colinéarité entre ceux-ci. En effet, ces indices sont tous supérieurs à .51 (1-R^2). Le R^2 ajusté de ce modèle de régression multiple nous renseigne sur le fait qu'il explique 49% de la variance de l'intention de persister des professeurs entrants du fondamental au moyen de ses prédicteurs significatifs. Ce pouvoir explicatif peut être considéré comme élevé au regard des normes de Cohen (1988). Parmi les prédicteurs significatifs de ce modèle, on retrouve sans surprise la variable « Attentes » (TC2), dont le coefficient standardisé de .49 ($\alpha <$ .001) trahit l'efficacité prédictive. Derrière ce prédicteur, les trois variables explicatives restantes possèdent un β relativement similaire. Le coefficient standardisé de la variable SEP GC est de .15 ($\alpha <$ .001), celui de la variable « Engagement » (TC3) de .15 ($\alpha <$ .01) également, et celui de la variable « Absorption » (TC1) de .14 ($\alpha <$ .01).

Prédicteurs	*B*	*E-S*	β	Tolérance
Attentes (TC2)	.53	.06	.49***	.66
SEP gestion de classe (SEP GC)	.24	.07	.15***	.92
Engagement études (TC3)	.16	.05	.15**	.84
Absorption (TC1)	.18	.07	.14**	.63
(Constante)	-.85	.70		

Note. *Variable critère : intention de persister*

N =273 ; $R^2_{ajusté}$ *=.49 ; D(ddl4, 268)=65.606,* $\alpha < 001$

*** $\alpha < .001$; ** $\alpha < .01$

Tableau 48. Modèle de RM de l'intention de persister, fond. – Synthèse

— L'intention de persister des professeurs entrants AESI

A la lecture du tableau 49, on peut observer que la corrélation entre l'intention de persister des professeurs entrants AESI et le prédicteur TC2 est particulière-

ment élevée et significative. Sachant que ce prédicteur renvoie à la correspondance de la profession aux attentes des sujets, et en connaissance de l'apport de cette variable à nos précédents modèles de régression, il ne s'agit en réalité pas là d'une constatation de premier ordre. Signalons par la même occasion que l'effectif total mobilisé pour calculer la régression multiple décrite ci-après ne s'élève qu'à 184 sujets. Suffisant pour garantir la fiabilité de nos résultats, on ne négligera toutefois pas le fait que ce N regroupe l'ensemble des spécialisations de la formation initiale des AESI (Français-morale, mathématique, etc.). Dans le cas où nous souhaiterions expliquer l'intention de persister des professeurs entrants de chacune de ces spécialisations, sous couvert d'une hypothèse de différence entre celles-ci, nous devrions par corollaire constituer un échantillon nettement plus large de répondants.

Variables	***M***	***E-T***	**1**	**2**	**3**	**N**
Intention de persister	8.10	1.95	.61	.80	.38	184
1. TC1	8.58	1.70	-			184
2. TC2	8.31	1.83	.65	-		184
3. SEP GC	6.76	1.15	.28	.37	-	184

Tableau 49. Modèle de RM de l'intention de persister, AESI– Moy, E-T et intercor. ($\alpha < .001$)

Vu les indices de Tolérance de ce modèle de régression multiple, il aurait été surprenant de mettre au jour un problème de colinéarité entre ses prédicteurs (tableau 50). Dans les faits, le calcul du seuil minimal de Tolérance autorisé nous donne raison puisque tous les prédicteurs présentent un indice supérieur à .34 (1-R^2). Notons que la Tolérance du prédicteur SEP GC est la plus importante, probablement en raison du fait qu'il est le seul prédicteur du modèle à renvoyer à la dimension d'auto-efficacité de notre schéma directeur ; alors que les deux autres prédicteurs partagent un même cadre conceptuel, à savoir celui du « Teaching Commitment ». Comme à l'accoutumée, la variable explicative se rapportant à la correspondance de l'enseignement aux attentes des sujets représente le meilleur prédicteur de notre modèle ($\beta = .67$; $\alpha < .001$), témoignant que celui-ci convient à la fois à l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants du fondamental qu'à celle des professeurs entrants du secondaire inférieur. Le deuxième prédicteur significatif du modèle est la variable « Absorption », avec un β de .15 ($\alpha < .05$), le SEP en gestion de classe arrivant dernier avec un β de .10 ($\alpha < .05$). Le pouvoir explicatif de ce modèle dépasse les espérances communes du chercheur en culminant à .66 (R^2 *ajusté*). Ce résultat est en réalité catalysé par la forte

corrélation qui unit la variable critère à son principal prédicteur significatif (r = .80 ; α < .001).

Prédicteurs	*B*	*E-S*	β	Tolérance
Attentes (TC2)	.71	.06	.67***	.54
Absorption (TC1)	.17	.06	.15*	.58
SEP gestion de classe (SEP GC)	.16	.08	.10*	.86
(Constante)	-.37	.59		

Note. *Variable critère : intention de persister*

N =184 ; $R^2_{ajusté}$ *=.66 ; D(ddl3, 180)=154.065, α < 001*

**** α < .001 ; * α < .05*

Tableau 50. Modèle de RM de l'intention de persister, AESI – Synthèse

Pour conclure cette comparaison des modèles explicatifs de l'intention de persister des professeurs entrants selon le niveau d'enseignement auquel ils se destinaient, mettons en évidence leurs deux divergences les plus notables. Primo, le pouvoir explicatif du modèle de régression multiple computé à partir de notre sous-échantillon de professeurs entrants du fondamental est inférieur à celui du modèle calculé pour les AESI (R^2 *ajustés*, .49 < .66), à niveau de fiabilité équivalent. Secundo, on signalera que ce modèle plus complet que celui des AESI en termes de prédicteurs retient l'ensemble des variables explicatives significatives de notre modèle « affiné final », ce qui pourrait indiquer que la constitution interne de ce dernier est complexifiée sous l'effet des données relatives aux professeurs entrants du fondamental. Un fort engagement en préservice chez les professeurs entrants du préscolaire et du primaire expliquerait ainsi, toutes choses égales par ailleurs, leur intention de persister dans l'enseignement, alors que cette variable ne serait pas un prédicteur d'intérêt pour expliquer cette même variable critère chez les professeurs entrants du secondaire inférieur. Nous manquons honnêtement d'éléments pour étayer cette hypothèse. Peut-être le fait que les étudiants des sections préscolaire et primaire des Hautes Ecoles choisissent davantage l'enseignement comme un premier choix de formation (et de carrière) que ceux de la section AESI (cf. supra) les poussent à s'engager avec plus d'ardeur dans leurs études, ainsi qu'à juger que cet investissement en formation initiale justifierait leur intention de persister dans la profession…

1.21 Discussion

Cette troisième étude de notre thèse de doctorat soulève deux questions sur lesquelles nous devons revenir. La première se rapporte au sentiment d'efficacité personnelle, et la deuxième à la satisfaction des enseignants diplômés des Hautes Ecoles vis-à-vis de leur formation initiale.

Dans le domaine de l'insertion professionnelle, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants débutants est considéré comme un concept-clef. Cependant, si sa mobilisation est parfaitement justifiée dans la plupart des situations de recherche, nous devons être vigilants quant à son aura fédératrice. En effet, si l'analyse des difficultés pédagogiques et didactiques de la relève enseignante ne peut, par exemple, se passer de ses apports, notre tentative d'explication de l'intention de persister des professeurs entrants relativise son implication dans la problématique de l'abandon/persévérance précoce dans l'enseignement. Plus précisément, c'est l'imputation de l'abandon/persévérance à un sentiment global d'auto-efficacité par rapport à laquelle nous mettons en garde. Puisque ce sentiment se mesure, dans notre cas comme dans bien d'autres, au regard d'une série de tâches spécifiques, agrégées en dimensions conceptuellement et statistiquement consistantes, c'est en référence à chacune de ses dimensions qu'il faut évaluer son influence sur une variable telle que l'intention de persister dans la carrière. Ce n'est qu'au prix de cette précision que nous serons plus à mêmes d'appréhender son rôle dans le processus d'insertion et dans la rétention du nouveau personnel enseignant. Dans le cas présent, nos résultats étayent la recherche en indiquant que c'est spécifiquement le sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe qui prédit le mieux l'intention de persister des professeurs entrants, parmi les trois dimensions du concept utilisées (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Les difficultés des novices sur ce plan sont effectivement reconnues (De Stercke et al., 2010). Les bonnes pratiques en matière de gestion de classe mériteraient par conséquent d'être enseignées, plus explicitement et plus intensément, en formation initiale pédagogique. Venons-en à la question relative à cette formation, justement.

Comme nous l'évoquions plus haut, nous doutons de l'influence de la satisfaction des professeurs entrants vis-à-vis de leur formation initiale sur leur intention de persister dans l'enseignement. Nos résultats vont à l'encontre du caractère prédicteur de la première variable sur la seconde, quand ceux de Rots et al. (2010) ne le reconnaissent qu'à la condition d'un effet de médiation du « Teaching Commitment ». Il nous faut donc éprouver cette hypothèse à partir de nos données. Pour mettre en œuvre notre analyse de médiation, nous nous sommes basé

sur les recommandations de Klein, Marchal & Van der Linden (2008). Les variables que nous avons mobilisées sont les dimensions de notre schéma directeur (IP ; TC ; Satis FI). Sur le plan corrélationnel, rappelons-nous que :

- le « Teaching Commitment » est positivement et significativement lié à la satisfaction globale vis-à-vis de la formation initiale ($r = .44$; $\alpha < .001$) ;
- l'intention de persister est positivement et significativement liée à la satisfaction globale vis-à-vis de la formation initiale ($r = .36$; $\alpha < .001$) ;
- le « Teaching Commitment » est positivement et significativement lié à l'intention de persister ($r = .67$; $\alpha < .001$) ;

En calculant la corrélation partielle entre la satisfaction globale vis-à-vis de la formation initiale et l'intention de persister, sous « contrôle » du « Teaching Commitment », on peut en conclure que l'influence de la satisfaction globale vis-à-vis de la formation initiale sur l'intention de persister de nos sujets est partiellement, mais pas totalement, médiée par leur « Teaching Commitment » ($r = .10$; $\alpha < .05$). En d'autres termes, il existe une influence à la fois directe et indirecte de la variable de satisfaction sur celle d'intention de persister. En effet, bien que la valeur de la corrélation unissant ces deux variables baisse lorsqu'on « contrôle » la variable de « Teaching Commitment », celle-ci reste significative, au même titre que la corrélation simple calculée précédemment. Attention toutefois à la portée à accorder à ce résultat. Nous sommes présentement dans le cadre de relations bidirectionnelles entre nos variables. Répliquons donc cette analyse selon un paradigme explicatif afin d'aller plus loin.

Lorsqu'on adopte la méthode de régression linéaire pour évaluer l'effet médiateur du « Teaching Commitment » dans la relation qui unit la satisfaction globale vis-à-vis de la formation initiale et l'intention de persister, voici ce que nous observons (figure 53) :

- la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale prédit le « Teaching Commitment », étant donné que le coefficient standardisé de cette régression simple est significativement différent de 0, et par ailleurs positif ($\beta = .44$; $\alpha < .001$) ;
- toujours d'après une régression simple, la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale prédit l'intention de persister ($\beta = .36$; $\alpha < .001$) ;
- si on effectue une régression multiple dans laquelle la variable critère d'intention de persister est régressée sur les prédicteurs de « Teaching

Commitment » et de satisfaction vis-à-vis de la formation initiale, ces deux dernières variables continuent de prédire significativement l'intention de persister de nos sujets. Le « Teaching Commitment », en « contrôle » de la variable de satisfaction, présente un β de .64 (α < .001). Quant à la variable de satisfaction vis-à-vis de la formation initiale, malgré un affaiblissement de son coefficient standardisé par rapport à la situation de régression simple, celui-ci reste significatif en « contrôle » de la variable médiatrice de « Teaching Commitment » (β = .08 ; α < .05). Nous sommes en conséquence face à une situation de médiation partielle. Le « Teaching Commitment » explique, en partie seulement, l'impact de la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale sur l'intention de persister dans la profession. Il existe visiblement un effet direct et indirect de la variable de satisfaction sur cette dernière.

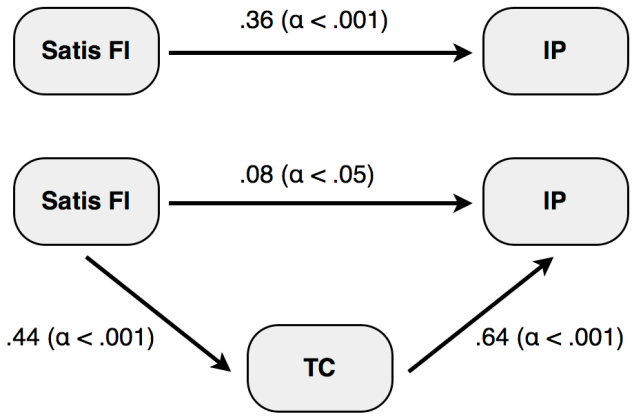

Figure 53. Analyse de médiation entre le TC, la Satis FI et l'IP

Si l'on prend un peu de distance par rapport à ces résultats, et qu'on les croise avec ceux de nos modèles « méta » et « affinés » (pp. 240 et 249), nous devons néanmoins reléguer la variable de satisfaction vis-à-vis de la formation initiale à un statut secondaire dans l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants. Ses coefficients standardisés, lorsqu'ils sont significatifs (ce n'est le cas qu'à la condition d'exclure la variable relative au sentiment d'auto-efficacité de nos sujets), n'en sont pas moins faibles.

Une dernière remarque mérite d'être faite au sujet de la satisfaction des professeurs entrants vis-à-vis de leur formation initiale, à savoir qu'un biais pourrait être à l'origine des scores en moyenne relativement élevés de nos répondants aux deux variables constitutives de cette dimension de notre schéma directeur (M = 7.40/10). Nos questionnaires ayant été remplis alors que ceux-ci étaient encore officiellement inscrits au sein de leur Haute Ecole, il est possible qu'ils aient

quelque peu minoré leur sentiment de déception à propos de leur formation, par « loyauté » ou par manque de recul. Cette réflexion nous vient car un certain nombre de recherches ont mis en évidence que les enseignants débutants sont généralement critiques vis-à-vis de leur formation initiale (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2004 ; 2008 ; De Stercke et al., 2010). Le fait que nos répondants aient un profil différent, celui de professeur entrant, constitue une piste d'explication de cette divergence avec la littérature. Le volet quantitatif de notre étude 2 nous renseigne à ce propos, puisque la satisfaction globale quant à leur formation initiale des quinze enseignants débutants interrogés dans le cadre de celle-ci a chuté d'une moyenne de 7.57/10 à 6.63/10, entre l'obtention de leur diplôme et leur première ou deuxième année d'enseignement. Si nous répliquions nos analyses quantitatives auprès d'un échantillon de novices en fonction depuis quelques années, il se pourrait ainsi que leur niveau moyen de satisfaction vis-à-vis de la formation initiale passe sous la barre des 7.40/10…

1.22 Conclusion

1.22.1 Quel modèle choisir ?

Si nous devions faire le choix d'un modèle explicatif au sein de l'éventail de possibilités s'offrant à nous au terme de cette recherche, ce choix se porterait probablement sur notre modèle « global ». Par sa puissance de synthèse, ce modèle conjugue en effet les qualités essentielles de parcimonie des prédicteurs (Bressoux, 2010) et de fiabilité, puisqu'il limite le danger de colinéarité des prédicteurs en recourant à ce niveau aux dimensions de notre schéma directeur. Il a également le mérite de ne pas se limiter au recours à un item unique pour mesurer une variable d'intérêt, ce qui ajoute encore à sa robustesse (Kline, 1998). Toutefois, ce modèle « global » occulte le fait que la variable « Attentes » (TC2) est, parmi l'ensemble des prédicteurs de ses trois dimensions explicatives, celle qui prédit le plus efficacement l'intention de persister des professeurs entrants. Par analogie, le prédicteur « SEP Global », retenu par le modèle, ne l'est en réalité que par le jeu de sa variable liée au sentiment d'auto-efficacité (SEP GC). En conséquent, choisir le modèle « global » simplifie – par la limitation des effets d'interaction dus aux degrés de liberté et par la minimisation des effets aléatoires – autant qu'il complexifie – par son opacité – l'interprétation des résultats de cette analyse de régression multiple globale. L'intérêt de disposer d'un modèle affiné, vis-à-vis duquel on adoptera une plus grande prudence interprétative, est donc véritable.

1.22.2 Conclusion générale

Lorsque nous avons projeté d'étudier l'intention de persister des professeurs entrants en vue d'identifier les facteurs individuels influençant ses fluctuations, l'état de la recherche relative à cette question nous permettait d'être confiant quant à la pertinence du choix des prédicteurs de nos modèles de régression. Parmi ces prédicteurs, ceux liés à la dimension de « Teaching Commitment » apparaissaient comme les plus à même d'expliquer l'intention de persister de nos sujets au vu des issues mises au jour par Rots et al. (2007 ; 2010 ; 2012) ou Mukamurera (2011b). Et de fait, nos résultats concordent avec ces issues, puisque le meilleur prédicteur de l'intention de persister des professeurs entrants de notre échantillon reste, quel que soit le modèle considéré, un prédicteur appartenant à cette dimension d'investissement de/dans la profession. Par l'intermédiaire du calcul de modèles explicatifs « affinés » de cette variable critère, nous pouvons affirmer qu'au sein de cette dimension-clef, la correspondance de l'enseignement aux attentes des diplômés est son prédicteur le plus efficace. Le concept d'*absorption cognitive* (Agarwal & Karahanna, 2000) semble également devoir être pris en compte dans l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants. En effet, ce prédicteur significatif contribue à compléter les équations de régression de l'ensemble de nos modèles affinés, quand bien même il n'égale jamais la force prédictive de la variable « Attentes ». Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe s'avère lui aussi être un prédicteur significatif de l'intention de persister des professeurs entrants. Avec un β oscillant aux alentours de celui du prédicteur « Absorption », l'introduction de cette variable dans nos modèles explicatifs entre en parfaite cohérence avec les travaux de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) et de Hoy & Spero (2005).

Etude 4. Décrypter l'abandon

Quelles réalités se cachent derrière l'abandon des enseignants débutants ?

RESUME. Rendu à ce stade de nos investigations, nous sommes en mesure de décrire l'intention de persister des professeurs entrants (étude 1), de comprendre les sens qu'ils donnent à leur investissement de/dans la profession (étude 2), et d'expliquer la première variable par la seconde (étude 3). Mais peut-on se fier à l'intention de persister pour rendre compte de la persévérance précoce dans la carrière enseignante ? La littérature scientifique plaide en faveur de cette thèse à laquelle nous avons apporté du crédit jusqu'ici. Il est temps de la mettre à l'épreuve de nos données. Avant tout, comment analyser la persévérance de nos professeurs entrants devenus enseignants débutants ? Dans cette dernière étude, nous proposons non plus de l'approcher à travers la subjectivité des sujets, mais de l'objectiver à travers un indicateur factuel. Nous déterminerons ainsi si les sujets de notre échantillon exercent ou non dans un établissement scolaire à plusieurs moments donnés de l'année scolaire au cours de leurs deux premières années d'exercice. A son terme, nous aurons une représentation plus juste de ce qu'est et n'est pas l'abandon précoce de la carrière enseignante. Ce diagnostic différentiel nous révélera entre autres que l'*abandon pur et simple de l'enseignement* ne peut être confondu avec une *fuite* du diplômé avant insertion en emploi. Partant de là, nous serons en mesure de proposer des statistiques de décrochage précoce actualisées pour les enseignants débutants issus des Hautes Ecoles du Hainaut, qui ne sont pas sans remettre en question les chiffres alarmistes qui nous sont régulièrement vendus, pour cette population bien précise.

METHODOLOGIE. *Descriptif, quantitatif, listings*

1.23 Introduction

Jusqu'ici, les questions relatives au sens de la persévérance précoce dans la carrière enseignante nous ont bien plus préoccupé que la quantification de l'abandon des enseignants débutants issus des Hautes Ecoles. En réalité, notre recherche doctorale n'a jamais eu pour principal objectif d'analyser en profondeur le phénonème de décrochage de la relève enseignante selon cet angle de vue. Cependant, puisque nous disposions de données permettant quelques investigations à ce sujet, nous avons pris le parti de nous appuyer sur celles-ci à des fins plus conceptuelles que strictement statistiques.

La première étape de l'analyse rattachée à cette dernière étude de notre thèse de doctorat passe par un volet descriptif. Au cours de celle-ci, nous observerons l'influence de variables individuelles telles que le genre, la civilité ou le diplôme sur le taux d'embauche de notre échantillon. Nous irons cependant plus loin en mobilisant d'autres variables d'entrées les concernant, comme le grade académique sanctionnant leur dernière année de formation initiale pédagogique, la forme d'enseignement fréquentée durant la dernière année d'études secondaires, ou encore leur profil de professeur entrant. Nous dépasserons ensuite ce traitement de surface pour tenter de donner du sens à plusieurs situations d'insertion bien spécifiques. Cette deuxième étape, cette fois plus interprétative, sera pour nous l'occasion de clarifier la notion d' « abandon » de l'enseignement.

Un *appendix* consistant en un contrôle de la fiabilité de certains de nos résultats par *triangulation des sources* (Pourtois et al., 2001) est adjoint à cette étude 4. La démarche de « follow-up » à laquelle il fait place nous sera de la plus grande utilité pour solidifier les bases de la discussion générale de notre thèse de doctorat.

1.24 Méthodologie

1.24.1 Questions de recherche

La question de recherche principale de cette étude est la suivante :

« Quelles réalités se cachent derrière l' « abandon » des enseignants débutants ? ».

Cette question prend racine dans notre constatation du flou entourant la définition de l'« abandon » dans la littérature scientifique. Nous soupçonnons d'ailleurs que cette imprécision conceptuelle soit source d'erreurs dans le calcul

des taux de décrochage/sortie précoce des nouveaux enseignants de nombreux systèmes éducatifs.

Deux questions de recherche secondaires sont également posées :

- Quelles sont les caractéristiques (objectives et subjectives) des diplômés de notre échantillon insérés en emploi à nos quatre temps de mesure ?
- Quel impact peut avoir la poursuite d'études universitaires en Sciences de l'éducation des diplômés des Hautes Ecoles sur les statistiques d'« abandon » précoce de la profession ?

En répondant à ces questions, nous poserons les dernières pièces de notre puzzle empirique de la problématique de l'abandon/persévérance.

1.24.2 Echantillon

Pour les besoins de cette étude, nous avons exclusivement eu recours à notre échantillon de diplômés de Hautes Ecoles de 2011, laissant ainsi de côté près de la moitié de nos sujets potentiels. Ce choix se justifie par le fait que nous disposions d'un ensemble plus complet d'informations concernant cette cohorte de 2011 que nous n'en possédions pour celle de 2012. Par conséquent, privilégier cette dernière, ou travailler à partir des deux, nous aurait privé d'un certain nombre d'analyses possibles. L'affaiblissement de notre effectif total s'est donc fait au profit d'un accroissement de la précision de nos observations.

Comme nous l'avons expliqué à plusieurs reprises déjà, les diplômés de 2011 et de 2012 de notre échantillon mère ne diffèrent pas significativement les uns des autres par rapport aux principales variables mobilisées dans le cadre de nos travaux. Pour cette raison, nous ferons exceptionnellement l'économie de la description de notre échantillon avant d'aborder les analyses de cette étude.

1.24.3 Récolte et traitement des données

Les données utilisées dans le cadre de cette étude proviennent de listings que nous ont fourni nos Hautes Ecoles partenaires (listes de diplômés) et l'administration du Ministère de l'enseignement obligatoire (listes d'enseignants comptabilisant moins de 60 mois d'ancienneté pécuniaire). Elles ont été récoltées à plusieurs reprises au cours de notre thèse de doctorat. Les listes de diplômés ont été récupérées en juin et en septembre de chaque année scolaire. Les listes d'enseignants débutants nous ont quant à elles été communiquées par le Ministère en avril et en décembre, pour les années 2010 à 2014.

En ce qui concerne le « follow-up » présenté dans l'*appendix* de cette étude, nos données proviennent de la passation d'un questionnaire électronique, envoyé par email ou administré par téléphone. Conçu à l'aide de Google+, ce formulaire est disponible dans les annexes numériques de cet ouvrage.

L'ensemble des données collectées pour cette dernière étude de notre thèse de doctorat ont été traitées de manière descriptive, au moyen d'un tableur (*Excel* ou *Numbers*).

1.25 Analyse des résultats

1.25.1 Volet descriptif

1.25.1.1 Diplômés employés dans l'enseignement : vue d'ensemble

Adoptons tout d'abord une perspective globale afin d'examiner les taux d'embauche des diplômés de 2011 à nos quatre temps de mesure. Pour ce faire, nous aurons recours au tableau 51 ainsi qu'à son graphique associé de la page suivante. Au 31 décembre 2011, soit quatre à six mois après l'obtention de leur accréditation à enseigner, 68.90% (N=162) des sujets ayant participé à notre enquête par questionnaires sont en poste dans l'enseignement. Parmi les 235 individus interrogés, 73 (31.10%) sont par conséquent absents du marché du travail enseignant. Au 30 avril 2012, le taux d'embauche passe à 76.20%. Avec 179 diplômés employés dans le système éducatif belge francophone, on en déduit que seuls 56 (23.80%) sont potentiellement en dehors du monde de l'éducation. Au 31 décembre 2012, 180 (76.60%) diplômés de notre cohorte de 2011 disposent d'un poste d'enseignant. A l'inverse, 55 (23.40%) individus manquent encore à l'appel. Enfin, au 30 avril 2013, le taux d'embauche des diplômés de 2011 s'élève à 77.40%. Au total, on compte donc 182 enseignants débutants insérés en emploi à ce quatrième temps de mesure et 53 (22.60%) individus portés disparus sur les 235 sujets constituant notre échantillon.

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
Travaille	N	162	179	180	182
	%	*68.90*	*76.20*	*76.60*	*77.40*
~~Travaille~~	N	73	56	55	53
	%	*31.10*	*23.80*	*23.40*	*22.60*

Tableau 51. Diplômés employés aux quatre temps de mesure

Si on observe la courbe décrivant le taux d'embauche des diplômés de nos Hautes Ecoles partenaires (figure 54), on peut conclure à un accroissement de ce taux tout au long des deux premières années d'exercice pour les enseignants débutants détenteurs d'un bachelier professionnalisant. Entre le 31 décembre 2011 et le 30 avril 2013, on assiste à une augmentation totale du nombre de sujets employés dans l'enseignement de 8.50% (N=20).

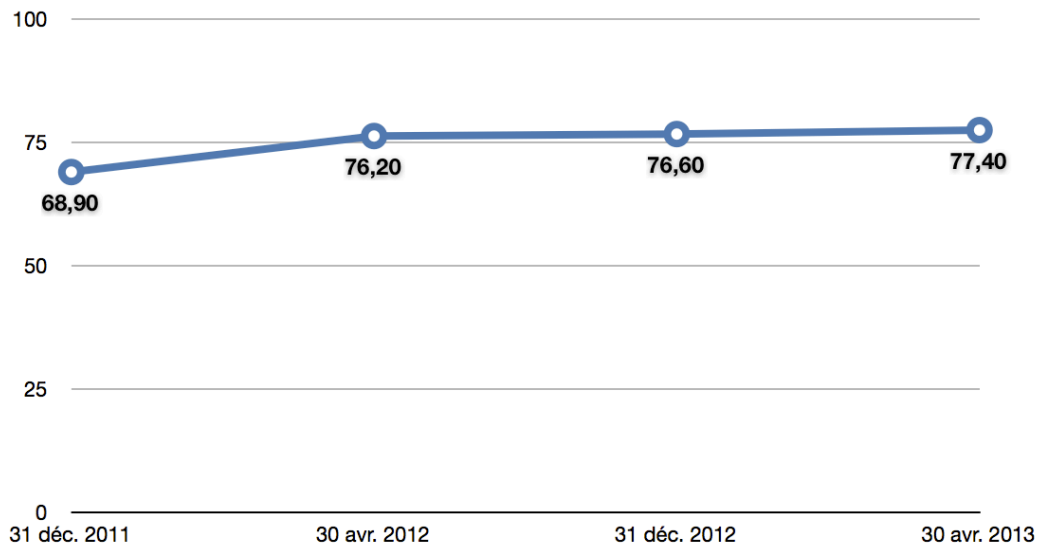

Figure 54. % de diplômés employés aux quatre temps de mesure

Passons à présent à une lecture plus fine de nos données. En effet, s'il apparaît intéressant de dresser un panorama général de l'activité professionnelle des diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques, il n'en reste pas moins que ces diplômés sont porteurs de caractéristiques individuelles pouvant influencer leur insertion professionnelle.

1.25.1.2 Diplômés employés par genre

La question du genre est une question qui traverse le monde de l'éducation depuis des décennies. La féminisation du corps enseignant (Beckers, Jaspar & Voos, 2003) nous pousse à nous interroger sur l'employabilité des hommes et des femmes diplômés de la formation initiale organisée par les Hautes Ecoles, et avant cela sur la répartition des genres chez les diplômés des trois sections pédagogiques de notre échantillon. Le tableau 52 ne fait pas mentir la théorie intuitive selon laquelle les sections préscolaire (PS) et primaire (PP) attirent moins la gente masculine que la section AESI. Ainsi, on compte seulement 3.70% et 9.80% de diplômés hommes dans ces deux premières sections, contre 19.20% dans la section AESI. Néanmoins, l'existence de multiples spécialisations au sein de cette

dernière section vient relativiser cette situation. Effectivement, sur les dix spécialisations fréquentées par des diplômés de notre cohorte de 2011, seules quatre le sont par des hommes. La majorité d'entre eux sont diplômés AESI en Mathématique (N=8 ; 42.00%) ou en Sciences humaines (N=9 ; 47.40%) ; les deux autres ayant suivi la spécialisation en Sciences économiques (N=1 ; 5.30%) ou Sciences naturelles (N=1 ; 5.30%).

		PS	PP	AESI
Homme	N	2	8	19
	%	*3.70*	*9.80*	*19.20*
Femme	N	52	74	80
	%	*96.30*	*90.20*	*80.80*

Tableau 52. Diplômés par section et par genre

En l'absence de distinction entre les sections de provenance des diplômés, on observe à la lecture du tableau 53 que les enseignants hommes sont plus nombreux à travailler que leurs collègues du sexe opposé à trois des quatre temps de mesure (1, 2 et 4). Après deux ans d'exercice (30 avril 2013), leur taux d'insertion est de 82.80% contre 76.20% chez les femmes, proportionnellement bien plus représentées dans la cohorte considérée. Cet écart n'est certes pas énorme, mais il mérite d'être relevé. Doit-on en induire que la compétition entre les enseignantes débutantes serait plus rude qu'entre leurs homologues masculins, que les directions tenteraient davantage d'attirer vers leurs écoles afin d'accroître la diversité de leur équipe éducative ? Cette hypothèse reste à éprouver ; sachant que ce genre de logique d'embauche n'est pas forcément des plus aisée à objectiver…

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
Homme	N	24	25	22	24
	%	*82.80*	*86.20*	*75.90*	*82.80*
Femme	N	138	154	158	158
	%	*67.00*	*74.80*	*76.70*	*76.70*

Tableau 53. Diplômés employés par genre

Une autre différence que l'on peut relever entre les diplômés et les diplômées des Hautes Ecoles est qu'au contraire de ces dernières dont le taux d'embauche croît progressivement entre le 31 décembre 2011 (67.00%) et le 30 avril 2013 (76.70%), celui des hommes suit une variation plus complexe (figure 55). Ainsi, il croît tout d'abord de 3.40% entre les temps 1 et 2, ensuite chute de 86.20% à 75.90%, avant de se rétablir à son niveau de départ, c'est-à-dire 82.80%. Les

femmes sont quant à elles 9.70% de plus en poste au temps 4 qu'au temps 1. Au 31 décembre 2012 (temps 3), enseignantes et enseignants présentent un taux d'embauche similaire.

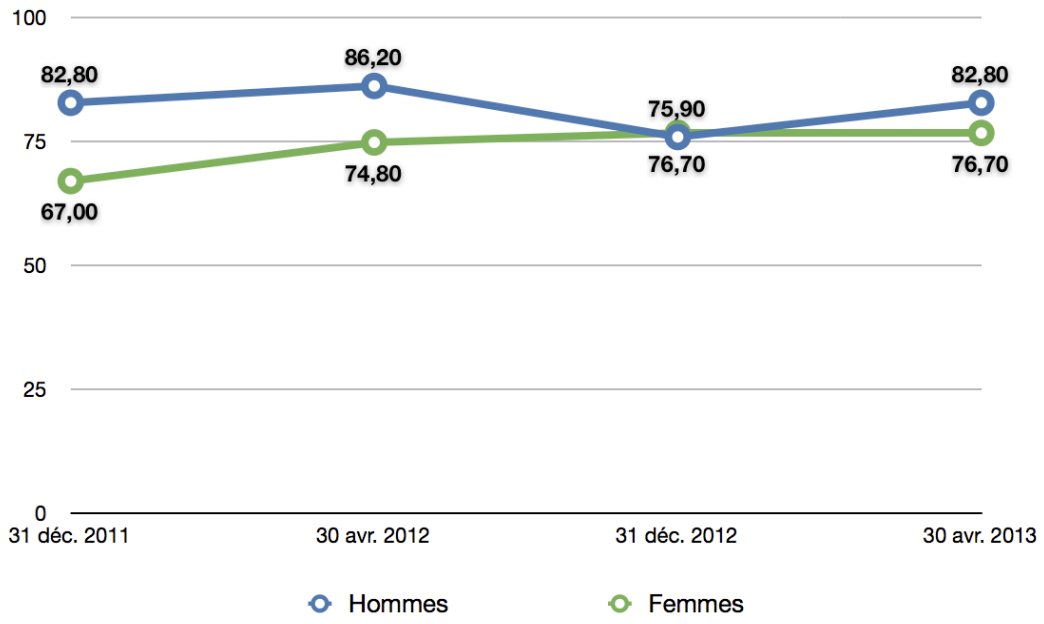

Figure 55. % de diplômés employés par genre

1.25.1.3 Diplômés employés par civilité

Etant donné la jeunesse de notre échantillon de diplômés de 2011, il n'est pas étonnant que la majorité d'entre eux soit légalement considérés comme célibataires au moment de l'obtention de leur certification à l'enseignement (N=230 valide, soit 90.43%). Sans rechercher la moindre liaison statistique entre cette variable de contrôle de notre enquête et le fait que les sujets exercent ou non dans une école à un temps donné, décrivons brièvement leur taux d'embauche en référence à cette information (tableau 54). Toutefois, restons particulièrement prudent. En effet, nous manipulons ici une variable soumise à de nombreuses contingences. Rien ne permet d'affirmer qu'un diplômé célibataire au 31 décembre 2011 l'est toujours un an et demi plus tard ou qu'une autre, cohabitante de fait au temps 1 n'est pas devenue cohabitante légale quelques mois plus tard…Tout au plus, nous pouvons espérer que les personnes cohabitantes ou mariées sont restées en couple avec leur conjoint. Quelque part, le bon sens scientifique voudrait que nous nous cantonnions à décrire les taux d'embauche au premier temps de mesure de notre dispositif.

Au 31 décembre 2011, soit tout au plus six mois après obtention de leur diplôme, nos sujets célibataires sont 69.70% (N=145) à travailler dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Chez les cohabitants de fait, ce pourcentage atteint 73.30% (N=11). Parmi les quatre cohabitants légaux de notre échantillon de 2011, deux (50.00%) sont employés dans un établissement scolaire à cette date. Enfin, sur les trois diplômés mariés interrogés pour cette cohorte, un seul (33.33%) est en poste au 31 décembre 2011. N'allons pas plus loin dans le détail et concentrons-nous plutôt sur les variations de ces taux d'embauche dans le temps, en conservant une distance critique vis-à-vis de nos données ; nos diplômés en couple sont en effet sous-représentés par rapport aux célibataires.

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
Célibataires	N	145	159	163	164
	%	*69.70*	*76.40*	*78.40*	*78.80*
Cohabitants de fait	N	11	13	11	10
	%	*73.30*	*86.70*	*73.30*	*66.70*
Cohabitants légaux	N	2	1	2	2
	%	*50.00*	*25.00*	*50.00*	*50.00*
Mariés	N	1	2	1	2
	%	*33.33*	*66.77*	*33.33*	*66.77*

Tableau 54. Diplômés employés par civilité

A la lecture de la figure 56, on note que l'évolution des taux d'embauche des célibataires est la seule à suivre une courbe croissante entre les quatre temps de mesure. A l'origine 69.70% à être employés dans une école, ils sont 78.80% à exercer dans notre système éducatif deux ans après diplomation. Les cohabitants légaux ne sont jamais plus de 50% à exercer en Belgique francophone, leur trajectoire étant stable si l'on excepte le temps 2. Les courbes des deux autres catégories de sujets sont plus erratiques. Les cohabitants de fait voient leur pourcentage de diplômés employés augmenter entre le temps 1 (73.30%) et le temps 2 (86.70%), avant que celui-ci décroisse jusqu'au 30 avril 2013 (73.30% au temps 2 puis 66.70% au temps 4). Et pour ce qui est des personnes mariées, on observe des variations similaires entre les temps 1 (33.33%) et 2 (66.77%) et les temps 3 (33.33%) et 4 (66.77%), qui s'expliquent bien entendu par la faible représentation de cette catégorie (N total=3).

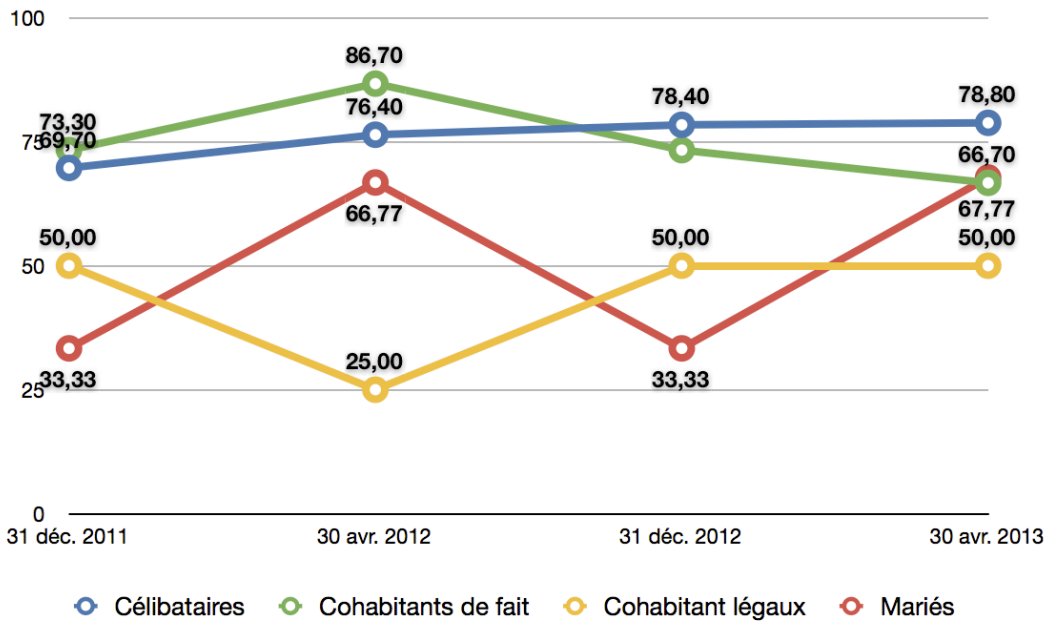

Figure 56. % de diplômés employés par civilité

Soyons francs. Connaître la civilité des diplômés à l'orée de leur (potentielle) entrée en fonction n'aide visiblement pas à comprendre leur trajectoire professionnelle si l'on ne peut apprécier l'évolution de ce statut dans le temps et le mettre en rapport avec les décisions des sujets quant à leur recherche d'emploi. Nous restons tout aussi sceptique quant à la connaissance du fait que le conjoint des diplômés en couple au moment de notre enquête travaille. Evidemment, il serait tentant de se servir de cette information pour émettre des hypothèses quant à la nécessité pour eux de chercher un emploi à court terme afin de satisfaire aux besoins de leur ménage, mais les inconnues sont trop nombreuses pour que nous nous permettions un tel développement. Parmi les 67 couples répertoriés lors de la passation de notre enquête, combien sont encore d'actualité à l'heure où nous écrivons ces lignes ? Combien étaient ou se sont installés ces dernières années ? Combien bénéficiaient du soutien financier de leur famille et combien devaient déjà s'assumer durant leurs études ?

1.25.1.4 Diplômés employés par intitulé du diplôme

Nous avons évoqué brièvement plus haut les différences qui peuvent toucher les sections des Hautes Ecoles quant au taux d'insertion en emploi de leurs diplômés. Intéressons-nous donc plus avant à ces différences, en considérant l'intitulé du diplôme des sujets employés aux quatre temps de mesure (tableau 55).

Au 31 décembre 2011, 21 diplômés du préscolaire (PS) ont un poste dans l'enseignement, ce qui correspond à un pourcentage de 38.90% pour cette section. En comparaison, les instituteurs primaires (PP) et les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) sont proportionnellement bien plus nombreux en exercice puisque leurs taux d'embauche sont respectivement de 76.80% (N= 63) et de 78.80% (N=78). Au 30 avril 2012, l'écart entre les sections s'est déjà fortement réduit. En effet, on compte à ce deuxième temps de mesure 66.70% (N=36) de diplômés PS en emploi, contre 74.40% (N=61) chez les PP et 82.80% (N=82) chez les AESI. Au 31 décembre 2012, la situation professionnelle des diplômés des trois sections pédagogiques interrogées conserve une physionomie semblable à celle du temps de mesure précédent. Les PS sont pour 68.50% (N=37) en poste dans un établissement scolaire, les PP 72.00% (N=59) à travailler et les AESI 84.80% (N=84) en emploi. Au 30 avril 2013, 70.40% (N=38) des diplômés de la section préscolaire sont en fonction, contre 69.50% (N=57) chez les instituteurs primaires et 87.90% (N=87) chez les AESI.

Cette analyse nous enseigne que les bacheliers AESI sont proportionnellement plus nombreux à exercer dans l'enseignement que leurs collègues diplômés de la section préscolaire ou primaire, et ce aux quatre temps de mesure ; la différence entre eux et la section primaire est cependant ténue au 31 décembre 2011 (T1). Deux ans après diplomation, les AESI sont environ 17% de plus à être en fonction dans l'enseignement que leurs collègues du fondamental. Près de neuf diplômés AESI sur dix sont ainsi en poste dans un établissement scolaire. Si l'on se remémore notre étude 1, le fait que les professeurs entrants de cette section présentent un score moyen d'intention de persister statistiquement inférieur à celui des diplômés du fondamental et qu'ils soient davantage représentés dans le profil de professeurs entrants « fuyant », ce résultat peut questionner. Nous y reviendrons lorsque nous aurons une vision plus complète de cette situation.

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
PS	N	21	36	37	38
	%	*38.90*	*66.70*	*68.50*	*70.40*
PP	N	63	61	59	57
	%	*76.80*	*74.40*	*72.00*	*69.50*
AESI	N	78	82	84	87
	%	*78.80*	*82.80*	*84.80*	*87.90*

Tableau 55. Diplômés employés par intitulé du diplôme

Sur le plan longitudinal, l'évolution des taux d'embauche des diplômés analysée section par section à l'aide de la figure 57 met en lumière une tendance tout à fait intéressante. Alors que les sections AESI et PS voient leur taux de diplômés en emploi augmenter à chaque temps de mesure, la section PP est marquée par une lente décroissance du nombre de ses diplômés en fonction dans une école entre le 31 décembre 2011 et le 30 avril 2013. Les diplômés instituteurs primaires sont effectivement 7.30% de moins à exercer au temps 4 qu'ils ne l'étaient au temps 1. Mais là où l'œil du chercheur doit s'arrêter, c'est sur le fait que la courbe d'embauche des PS fait place à une spectaculaire augmentation du taux de diplômés en fonction dans une école entre le 31 décembre 2011 (T1) et le 30 avril 2012 (T2), quand les sections PP et AESI n'affichent que des variations réduites (respectivement – 2.40% et + 4.00%. En clair, il semble que l'état du marché du travail enseignant soit moins propice à l'engagement rapide de la relève enseignante du maternel (Delvaux et al., 2013), mais qu'au prix d'une persévérance de quelques mois dans leur recherche d'emploi, cette idiosyncrasie systémique perde en substance jusqu'à aboutir à un équilibre presque parfait entre les taux d'embauche des instituteurs maternels et primaires deux ans après leur diplomation (T4). L'ouverture de nouvelles classes dans le courant de l'année dans l'enseignement maternel n'est probablement pas étrangère à ce phénomène…

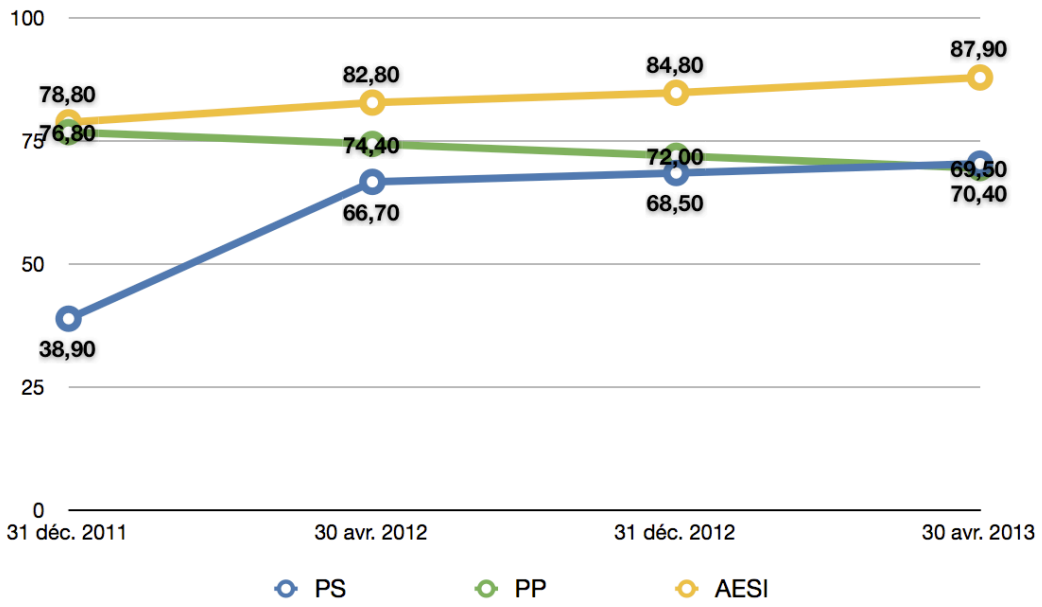

Figure 57. % de diplômés employés par intitulé du diplôme

1.25.1.5 Diplômés AESI employés après deux ans par spécialisation

Comme nous venons de le voir, les diplômés de la section AESI ayant participé à notre enquête par questionnaire de 2011 sont, au 30 avril 2013 (T4), proportionnellement plus nombreux en fonction dans une école que les diplômés des sections préscolaire et primaire. Toutefois, ce résultat est un résultat global qui ne nous informe pas quant aux taux d'embauche des AESI en fonction de la spécialisation qu'ils ont suivie en formation initiale. Pour remédier à cette situation, portons notre attention sur la figure 58 qui reprend les pourcentages d'AESI en emploi au 30 avril 2013 pour les 99 diplômés de cette section interrogés.

Sans l'ombre d'un doute, les spécialisations les plus porteuses en termes de perspective d'embauche de la section AESI sont les Arts plastiques (N=3 diplômés), les Sciences naturelles (N=9) et l'Economie sociale et familiale (N=6). Toutes trois affichent un taux d'embauche de leurs diplômés de 100% deux ans après obtention de leur accréditation à l'enseignement. Suivent ensuite les spécialisations en Langues germaniques (N=11) et en Mathématiques (N=21), qui affichent respectivement 90.90% et 90.50% de diplômés en emploi au 30 avril 2013. La spécialisation Français-Français Langue Etrangère (N=22) arrive en sixième position, avec 86.40%, devant les AESI Français-Morale (N=5) dont le taux d'embauche au temps 4 est de l'ordre de 80.00%. La spécialisation en Sciences humaines (N=14) révèle un taux d'embauche final de 78.60%. Enfin, les spécialisations en Français-Religion (N=4) et en Sciences économiques (N=4) ferment la marche avec un taux de 75.00% chacune.

A l'évidence, les différences entre les AESI en termes de taux d'embauche ne peuvent exclusivement s'expliquer par une concurrence accrue entre les individus diplômés d'une spécialisation plus fréquentée qu'une autre étant donné le cas des spécialisations en Mathématiques ou en Français-FLE – davantage fréquentées et pourtant propices à assurer un emploi aux diplômés – ou encore de la spécialisation en Sciences économiques – seulement trois diplômés sur quatre employés au bout de deux ans. Nous sommes face à un phénomène plus complexe que cela. La disponibilité de postes au moment donné de la tentative d'insertion économique des diplômés dans leur région est à prendre en considération, tout autant que leur souhait de mettre à profit ou non leur diplôme une fois celui-ci obtenu. On ne peut occulter ni la perspective systémique et l'état du marché du travail, ni la perspective individuelle et le libre arbitre dans ce questionnement. Ceci vaut bien entendu autant pour les diplômés AESI que pour leurs collègues du fondamental, qui sont visiblement confrontés à une plus grande compétition intra-section une fois en recherche d'emploi. Nous invitons le lecteur à consulter la recherche de Delvaux et

al. (2013) pour approfondir cette réflexion aux accents plus sociologiques. D'après leurs travaux, le diplôme possédé par les enseignants débutants a une influence sur leur trajectoire et leur probabilité de sortie précoce de l'enseignement. Les détenteurs d'un diplôme pédagogique non universitaire auraient ainsi des trajectoires plus stables et durables que celles des diplômés des Universités ou des non-détenteurs d'un diplôme pédagogique.

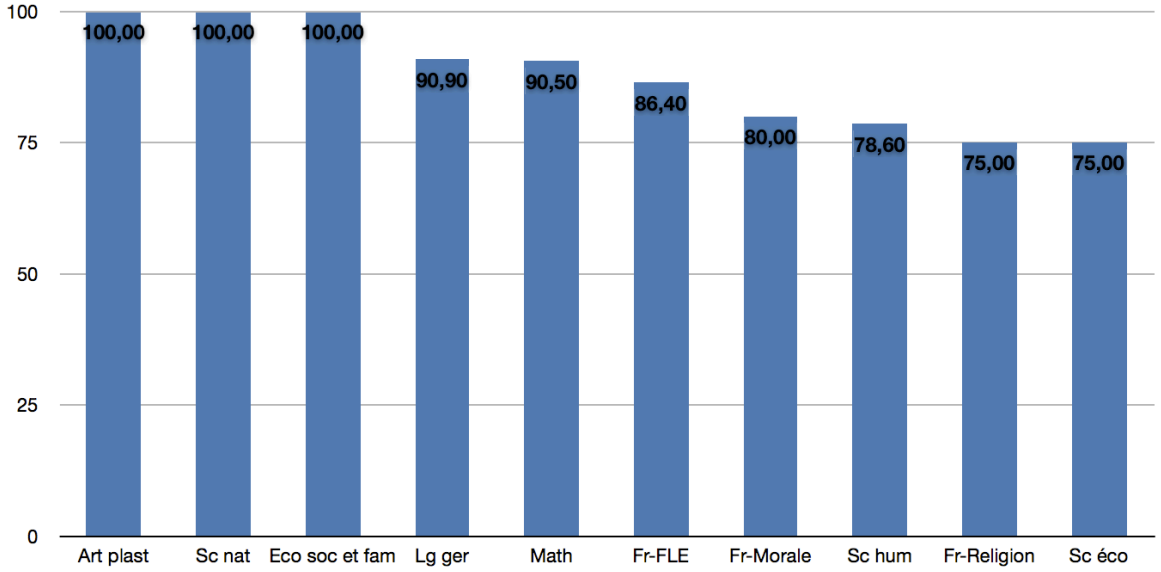

Figure 58. % de diplômés AESI employés après deux ans par spécialisation

1.25.1.6 Diplômés employés par grade académique

Lorsqu'est évoquée la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, c'est très souvent dans la relation que tissent les acteurs éducatifs entre ce processus et l'abandon/persévérance de la relève professorale. Mais retenir les nouveaux enseignants dans le monde de l'éducation n'est pas le seul enjeu de l'entrée en carrière : il nous faut également nous préoccuper de leur efficacité à assurer l'apprentissage des futurs citoyens de notre société. La question de la « qualité » des enseignants est des plus délicates, et nous étendre ici sur ce sujet serait parfaitement hors propos. Néanmoins, on peut raisonnablement s'interroger quant au niveau de performance atteint par les enseignants débutants employés aux quatre temps de mesure considérés, en s'appuyant pour cela sur le grade académique qu'ils ont obtenu au terme de leur formation initiale. Il s'agit là d'une mesure indirecte de leur efficacité, qui présente ses limites, mais nous ne résistons pas à proposer cette analyse au lecteur. Il est un autre indicateur que l'on pourrait utiliser pour apprécier la « qualité » de la relève enseignante, à savoir le

fait qu'un sujet ait ou non redoublé au moins une fois durant sa formation initiale en Haute Ecole. Nous reviendrons plus loin sur cette information.

Pour rappel, le grade académique associé au diplôme des sujets correspond à un score global reposant sur sa moyenne dans le domaine de sa formation théorique (cours), pratique (stages et ateliers de formation pratique) et réflexive (travail de fin d'études) ; le jury pouvant toutefois attribuer un grade « honorifique » à un étudiant n'étant pas strictement dans les conditions de son obtention). Un score total situé entre 60% et 70% donne accès au grade « Satisfaction » (S), de 71% à 80%, ce grade est celui de « Distinction » (D), entre 81% et 90%, l'étudiant peut espérer un grade de « Grande Distinction » (GD) et s'il dépasse ce seuil, il se voit gratifié de « La Plus Grande Distinction » (LPGD). Le tableau 56 présente la répartition de ces grades parmi les enseignants débutants en fonction entre le 31 décembre 2011 et le 30 avril 2013. Son détail ne nous semble pas essentiel, mais lorsque l'on observe de plus près la distribution des grades académiques à chaque temps de mesure, on ne peut que noter le plus faible taux d'embauche de l'élite académique (GD et LPGD) en comparaison des diplômés ayant obtenu une Distinction ou une Satisfaction. Bien entendu, ce résultat est fortement affecté par le fait que seuls deux étudiants se sont vu attribuer La Plus Grande Distinction au sein de la cohorte de diplômés de 2011. De fait, l'absence de l'un d'eux occasionne une perte de 50% de l'effectif total potentiellement employable dans un établissement scolaire. Toutefois, la tendance reste la même si l'on considère les diplômés ayant obtenu une Grande Distinction. A aucun moment au cours des deux années suivant leur diplomation ils ne sont davantage en fonction dans l'enseignement que leurs collègues moins performants.

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
S	N	75	81	80	81
	%	*71.40*	*77.10*	*76.20*	*77.10*
D	N	62	70	74	75
	%	*67.40*	*76.10*	*80.40*	*81.50*
GD	N	24	27	25	25
	%	*66.70*	*75.00*	*69.40*	*69.40*
LPGD	N	1	1	1	1
	%	*50.00*	*50.00*	*50.00*	*50.00*

Tableau 56. Diplômés employés par grade

A nouveau, analyser avec minutie les fluctuations d'embauche des diplômés en fonction de leur grade ne mérite pas de longs discours. Précisons cependant

que le seul et unique diplômé gratifié de La Plus Grande Distinction a une trajectoire professionnellement *a priori* stable (figure 59). Du reste, si les diplômés ayant obtenu une Satisfaction ou une Distinction ont tendance à voir leur taux d'embauche croître entre le 31 décembre 2011 et le 30 avril 2013, ceux gratifiés d'une Grande Distinction ne dépassent pas la barre des 70% de taux d'embauche au temps 4.

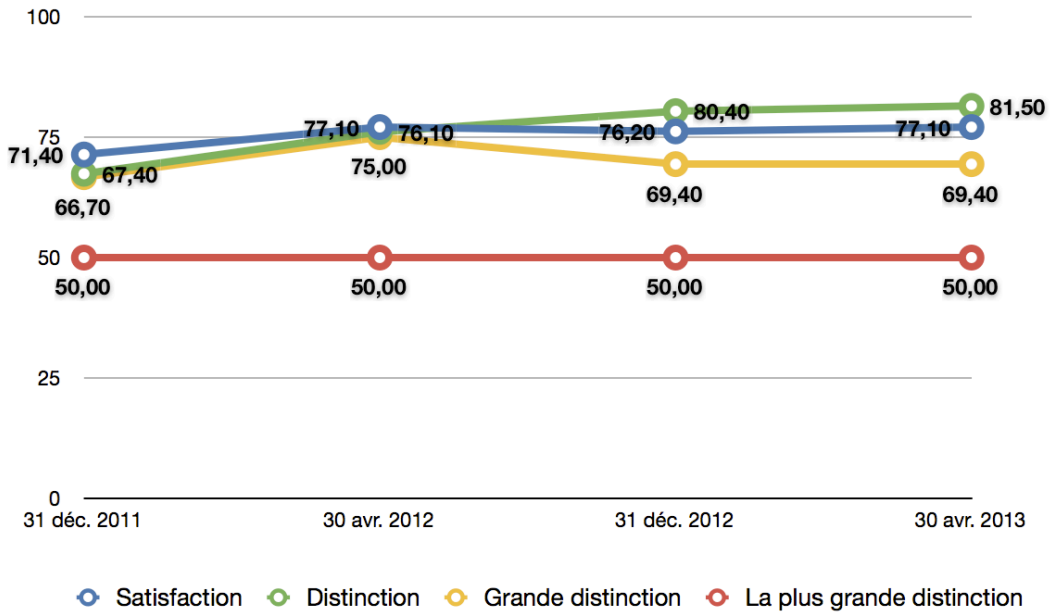

Figure 59. % de diplômés employés par grade

1.25.1.7 Diplômés employés ayant redoublé en formation initiale

Intéressons-nous à présent au redoublement en cours de préservice chez nos diplômés. Comme nous l'écrivions plus haut, sauf exception due aux circonstances de la vie (maladie, décès d'un parent, …), on pourrait considérer comme plus efficace un diplômé n'ayant jamais redoublé en formation initiale par rapport à l'un de ses collègues qui aurait recommencé au moins une année de préservice du fait d'un échec dans des cours théoriques, en stage, ou encore dans le cadre de son travail de fin d'études.

Tout d'abord, rappelons qu'au sein de notre échantillon de répondants pour 2011, près d'un quart (23.17% ; N=54) déclarent avoir redoublé au moins une année au cours de leur formation initiale pédagogique. S'il ne nous appartient pas d'avancer quelle que piste explicative quant à cette constatation, signalons qu'il s'agit là d'une proportion cohérente avec la réalité des Hautes Ecoles (p.104). Passons à la lecture du tableau 57. On peut y lire que quel que soit le moment de référence choisi pour examiner les taux d'embauche, les sujets ayant redoublé au

moins une fois au cours de leur préservice sont systématiquement plus nombreux à être employés dans un établissement scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles que leurs collègues dont le parcours de formation n'a été entaché par aucun échec. Si l'écart se réduit au temps 4 (76.00% de débutants n'ayant jamais redoublé contre 83.30% pour ceux ayant recommencé au moins une année), il est assez marqué aux autres temps de mesure, et plus particulièrement au temps 2 où 24.00% séparent les deux groupes.

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
NON	N	115	126	131	136
	%	*64.20*	*70.40*	*73.20*	*76.00*
OUI	N	45	51	47	45
	%	*83.30*	*94.40*	*87.00*	*83.30*

Tableau 57. Diplômés employés ayant redoublé en formation initiale

Il est difficile de proposer une interprétation concernant la trajectoire professionnelle de nos diplômés selon qu'ils ont ou non redoublé durant leur préservice. On remarquera toutefois à partir de la figure 60 que ceux ayant complété leur préparation sans échec sont chaque année plus nombreux à enseigner dans notre système éducatif ; à terme, ils sont 11.80% de plus à exercer en Fédération Wallonie-Bruxelles. A contrario, après une progression de 11.10% entre les temps 1 et 2, leurs collègues ayant recommencé au moins une année de formation voient leur taux d'embauche diminuer jusqu'au 30 avril 2013. A cette date, ils ont en fait rejoint leur taux d'embauche initial de 83.30%.

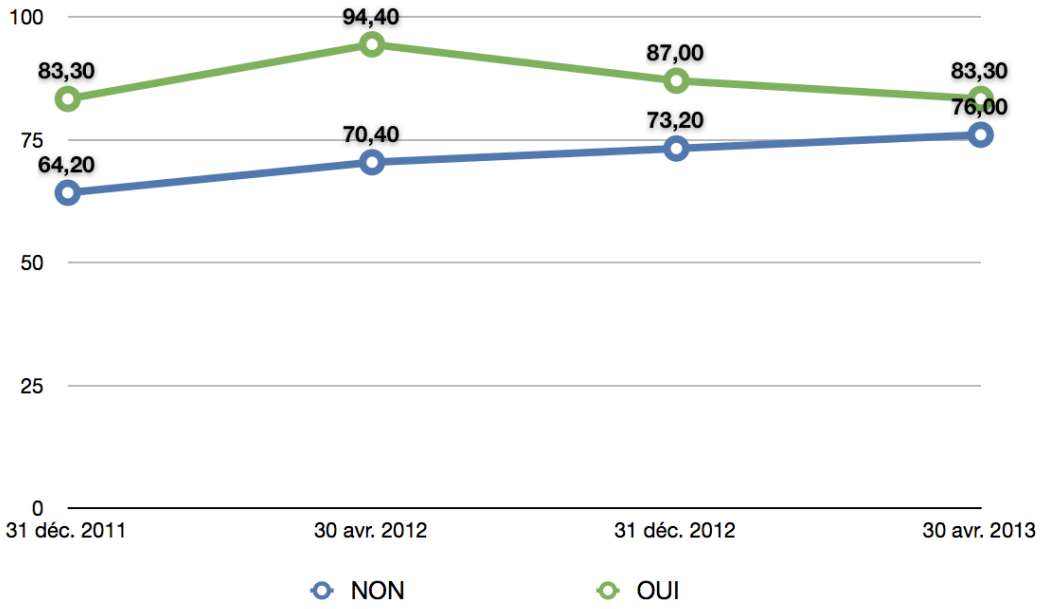

Figure 60. % de diplômés employés ayant redoublé en formation initiale

1.25.1.8 Diplômés employés par forme d'enseignement secondaire

L'une des difficultés auxquelles les Hautes Ecoles pédagogiques sont confrontées et qui complexifie la tâche des formateurs provient du fait que les étudiants s'y inscrivant ont des backgrounds contrastés. Ainsi, si certains d'entre eux sont issus de l'enseignement secondaire de transition (général et technique de transition), d'autres ont réalisé ou achevé leurs études secondaires dans l'enseignement de qualification (technique de qualification et professionnel). Dans sa mission d'assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale, l'Ecole matérialisée dans l'enseignement obligatoire et son prolongement que sont les études supérieures semble dans une certaine mesure remplir son contrat. En effet, les diplômés instituteurs préscolaires, primaires et agrégés de l'enseignement secondaire inférieur des Hautes Ecoles interrogés n'ont pas tous fréquenté l'enseignement secondaire de transition.

En observant la répartition des diplômés en emploi au 31 décembre 2011 (tableau 58), on pourrait trop vite conclure à une influence, non pas de la filière d'enseignement secondaire de provenance des diplômés, mais de la forme d'enseignement qu'ils ont fréquenté. Clairement, à ce temps de mesure, les enseignants débutants ayant suivi leurs études dans l'enseignement secondaire général sont proportionnellement plus nombreux à être en poste dans un établissement scolaire (75.00% contre 57.70% pour ceux du technique de transition, 51.40% pour ceux du technique de qualification et 50% pour ceux du professionnel). Mais lorsqu'on pousse l'analyse plus loin que l'on analyse la fluctuation des taux d'embauche dans le temps (figure 61), dès le 30 avril 2012, la situation tend à s'équilibrer entre les formes d'enseignement. Au quatrième temps de mesure, les débutants provenant de l'enseignement secondaire général ne sont plus les enseignants les plus employés dans nos écoles. Les deux seuls diplômés issus du secondaire professionnel ayant réussi à compléter avec succès leurs études pédagogiques étant en fonction au 30 avril 2013, leur taux d'embauche culmine à 100%. Les novices ayant terminé leurs études secondaires dans l'enseignement technique de qualification sont en termes de pourcentages autant insérés en emploi que ceux issus de l'enseignement secondaire général (respectivement 78.40% contre 78.00%). En apparence, ce sont les diplômés provenant de l'enseignement secondaire technique de transition qui sont un peu moins représentés dans nos écoles que leurs collègues, avec un taux d'embauche plafonnant à 69.20% dès le 30 avril 2012.

Tout comme l'analyse du taux d'embauche selon le grade des diplômés doit être considérée avec précaution, observer les variations de celui-ci selon leur forme d'enseignement secondaire de provenance doit suivre le même principe.

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
G	N	126	130	132	131
	%	*75.00*	*77.40*	*78.60*	*78.00*
TT	N	15	18	17	18
	%	*57.70*	*69.20*	*65.40*	*69.20*
TQ	N	19	27	27	29
	%	*51.40*	*73.00*	*73.00*	*78.40*
P	N	1	2	2	2
	%	*50.00*	*100.00*	*100.00*	*100.00*

Tableau 58. Diplômés employés par forme d'enseignement secondaire

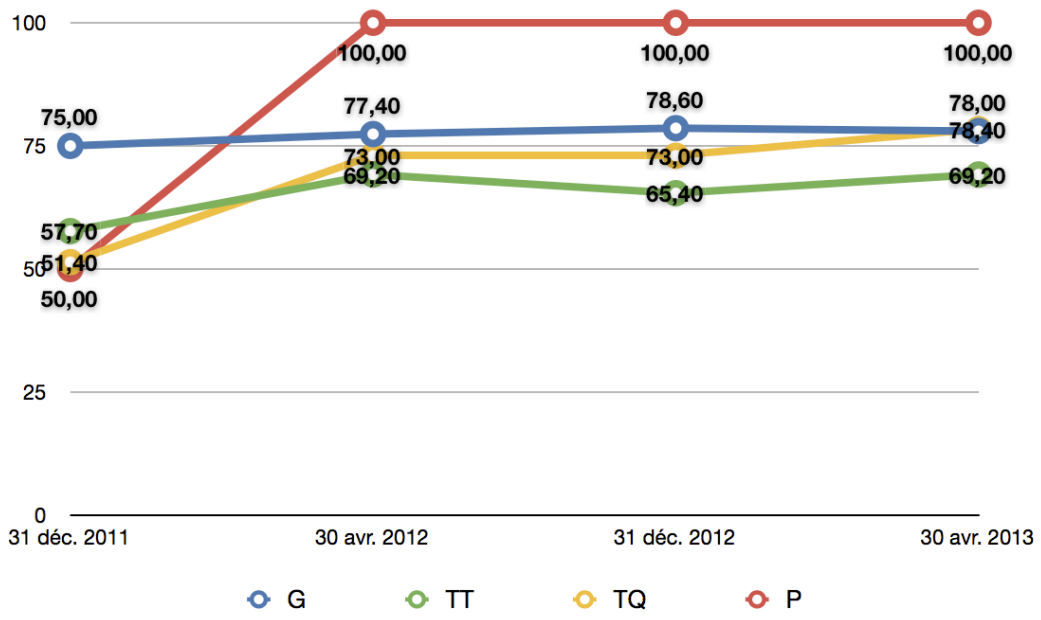

Figure 61. % de diplômés employés par forme d'enseignement secondaire

La question que l'on peut se poser, c'est si l'hypothétique masterisation de la formation initiale pédagogique en Belgique francophone ne viendra pas changer la donne quant à l'origine scolaire (et socio-culturelle) des candidats à l'inscription dans les sections préscolaire, primaire et AESI des futures structures de préservice des enseignants. En réalité, derrière cette question s'en cache une autre : la formation initiale pédagogique veut-elle continuer d'attirer un tel public ? Sur cette toile de fond, et au regard des informations dont nous disposons

sur les diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques de 2011 ayant répondu à notre enquête, nous pouvons apporter un élément de connaissance, cette fois objectif, quant au profil de la relève enseignante.

Une lecture rapide du tableau 59 mettant en correspondance le grade académique obtenu par les diplômés à la fin de leur formation initiale pédagogique et la forme d'enseignement secondaire qu'ils ont fréquentée permet déjà de mettre en évidence le fait que les deux enseignants gratifiés de La Plus Grande Distinction proviennent de l'enseignement secondaire général. A côté de ces deux diplômés qui constituent l'élite académique des Hautes Ecoles participantes pour 2011, les autres enseignants débutants ayant fréquenté l'enseignement secondaire général sont néanmoins proportionnellement plus nombreux à avoir obtenu le grade de Satisfaction (44.00%) ou de Distinction (38.10%) qu'une Grande Distinction (16.70%). Concernant ce dernier grade académique, il faut signaler qu'il a été attribué à davantage de diplômés de notre échantillon ayant terminé leurs études dans l'enseignement technique de transition (19.20% soit 5 étudiants sur 26 répondants à notre enquête) qu'à ceux issus de l'enseignement secondaire général (16.70% soit 28 étudiants sur 168). Parmi les diplômés provenant de l'enseignement secondaire technique de qualification, seuls 3 sur 37 (soit 8.20%) ont reçu une Grande Distinction au terme de leur formation initiale. Aucun n'a atteint ce grade, ni celui de La Plus Grande Distinction dans ceux issus de l'enseignement secondaire professionnel. Pour refermer ce point, spécifions que la répartition des grades de Distinction et de Satisfaction est parfaitement équivalente entre les diplômés ayant fréquenté le secondaire qualifiant : 17 (45.90%) ont obtenu une Distinction et 17 une Satisfaction pour ceux du technique de qualification, quand les deux diplômés issus de l'enseignement secondaire professionnel ont chacun reçu l'un ou l'autre de ces grades.

		LPGD	GD	D	S	Total
G	N	2	28	64	74	168
	%	*1.20*	*16.70*	*38.10*	*44.00*	*100.00*
TT	N	0	5	9	12	26
	%	*0.00*	*19.20*	*34.60*	*46.20*	*100.00*
TQ	N	0	3	17	17	37
	%	*0.00*	*8.20*	*45.90*	*45.90*	*100.00*
P	N	0	0	1	1	2
	%	*0.00*	*0.00*	*50.00*	*50.00*	*100.00*

Tableau 59. Forme d'enseignement secondaire VS grade académique FI des diplômés

S'il fallait donner sens à ces résultats, nous dirions que la méthode de travail acquise par les étudiants du secondaire de transition, et principalement du général, les prépare probablement plus que les étudiants du qualifiant aux exigences de l'enseignement supérieur ; quand bien même la performance finale en formation initiale pédagogique ne repose pas exclusivement sur la maîtrise de savoirs, mais sur leur intégration dans une pratique (stages) réflexive (travail de fin d'études). Notons toutefois qu'un élève achevant ses études secondaires dans l'enseignement technique de qualification ou professionnel n'y a pas nécessairement réalisé l'entièreté de son parcours. Un étudiant ayant suivi une formation dans la filière de transition jusqu'au dernier degré de l'enseignement secondaire avant de terminer ses études dans le qualifiant quelle qu'en soit la raison (échec ; réorientation volontaire liée au projet professionnel ; …) ne présente en effet pas le même profil qu'un autre ayant fréquenté cette filière tout au long de sa scolarité secondaire avant de s'inscrire en formation initiale pédagogique. Nos données ne permettant pas d'établir cette distinction, nous restons prudent quant à leur interprétation.

En croisant à présent la forme d'enseignement dans laquelle les diplômés de 2011 ont achevé leurs études secondaires avec l'intitulé de leur diplôme pédagogique (tableau 60), un nouvel élément de réflexion vient à apparaître : existerait-il un lien entre le background scolaire des enseignants diplômés des Hautes Ecoles et la section dans laquelle ils ont choisi de réaliser leur préservice ? En d'autres termes, retrouve-t-on, par exemple, davantage d'élèves de l'enseignement secondaire général chez les diplômés AESI que chez les instituteurs préscolaires ? A l'évidence, et pour ce qui est de la cohorte de diplômés de 2011, il faut répondre positivement à cette question. A l'œil nu, force est de constater que les ex-élèves du secondaire général sont proportionnellement plus nombreux à sortir diplômés de la section AESI que de la section PS ; la différence entre AESI et PP n'étant pas particulièrement importante. La tendance est assez similaire pour les étudiants issus de la forme technique de transition, avec un équilibre renversé pour ce qui est des sections PP et AESI. A contrario, la section PS diplôme incontestablement plus d'enseignants ayant effectué leurs études secondaires dans l'enseignement technique de qualification ou dans l'enseignement professionnel. En fait, si l'on considère non plus les quatre formes d'enseignement secondaire, mais les filières dont proviennent les diplômés de chaque section des Hautes Ecoles (tableau 61), un test d'équipartition devient envisageable (auparavant les cases afférentes à la forme d'enseignement professionnel comptaient moins de cinq sujets et contrindiquaient donc l'usage d'un Chi^2). Il ressort de ce test que la distribution des di-

plômés des Hautes Ecoles pédagogiques entre les deux filières d'enseignement secondaire considérées (transition VS qualifiant) n'est pas équivalente ($Chi^2 = 27.07$; ddl = 2 ; $\alpha < .001$), et que notre précédente hypothèse se confirme : on retrouve proportionnellement davantage de diplômés de la section préscolaire issus de l'enseignement qualifiant (53.80%) que d'instituteurs primaires (17.90%) ou d'AESI (28.20%). A l'inverse, ces deux dernières sections diplôment plus d'ex-élèves du secondaire de transition (respectivement 38.60% et 45.40%) que la section PS (16.00%).

		PS	PP	AESI
G	N	24	65	79
	%	*14.30*	*38.70*	*47.00*
TT	N	7	10	9
	%	*26.90*	*38.50*	*34.60*
TQ	N	19	7	11
	%	*51.40*	*18.90*	*29.70*
P	N	2	0	0
	%	*100.00*	*0.00*	*0.00*

Tableau 60. Forme d'enseignement secondaire VS intitulé du diplôme des diplômés

		PS	PP	AESI	Total
Transition	N	31	75	88	194
	%	*16.00*	*38.60*	*45.40*	*100.00*
Qualification	N	21	7	11	39
	%	*53.80*	*17.90*	*28.20*	*100.00*

Tableau 61. Filière d'enseignement secondaire VS intitulé du diplôme des diplômés

Nous le constatons, la profession enseignante est actuellement attirante pour un certain nombre d'élèves provenant du secondaire qualifiant qui, s'ils performent à terme moins que ceux de l'enseignement secondaire de transition (tableau 59), et sont plus représentés dans la section PS (tableau 60), parviennent bel et bien à décrocher et valoriser leur diplôme en s'insérant en emploi (tableau 58 et figure 61). Mais quelles différences existent dans les faits entre ces deux publics ? Quelles sont leurs forces et faiblesses respectifs ? Notre étude ne permet en aucun cas de se prononcer sur ces questions. Nos observations contextualisées ont pour seule ambition de mettre sur la table ces interrogations fondamentales que sont celles de l'attractivité de la carrière enseignante et de l'orientation/sélection des candidats à la formation initiale pédagogique. Nous sommes en ce qui nous con-

cerne convaincu que la profession doit pouvoir représenter un choix professionnel positif pour tous les élèves de l'enseignement secondaire, et ce y compris son élite académique. Mais pour assurer le meilleur enseignement possible à tous nos enfants, qui eux-mêmes portent des caractéristiques contrastées, ne devrions-nous pas nous garder de standardiser nos enseignants sur un modèle socio-culturel déconnecté des populations fragilisées de notre société ? Pour faire une nouvelle fois le lien avec la masterisation de la formation initiale pédagogique, par rapport à laquelle nous nous positionnons favorablement, ne faut-il pas craindre qu'elle nous prive d'enseignants dont la richesse réside dans leur aptitude à entrer en relation avec ce type de population, et ainsi à les accompagner dans leur tentative d'ascension sociale à travers l'institution Ecole ? Les élèves issus de l'enseignement technique et professionnel pourront-ils encore se projeter dans la carrière une fois cette réforme mise en application, ou se tourneront-ils vers un objectif qu'ils percevront peut-être comme plus à leur portée, car jugé moins ambitieux sur le plan académique ? Nous restons face à ces interrogations auxquelles les sociologues seront bien plus à même que nous de répondre d'ici quelques années…

1.25.1.9 Diplômés employés par profils de professeurs entrants

Avant de refermer cette lecture descriptive de la trajectoire professionnelle de nos diplômés de 2011, nous nous devons d'intégrer à cette analyse l'un des éléments transversaux de cette thèse, à savoir le profil de professeur entrant des sujets. La question fondamentale que nous pourrions nous poser serait la suivante : l'appartenance d'un enseignant débutant à une catégorie particulière de professeur entrant, lorsqu'il était en fin de formation initiale permet-elle d'inférer sur son parcours d'insertion en emploi ? Cantonnons-nous donc à notre position descriptive, et reformulons cette question en conséquence : observe-t-on des taux d'embauche similaire chez les enseignants débutants en fonction de leur ancien profil de professeur entrant ? Dans la lignée de nos précédentes analyses descriptives, demandons-nous également si l'évolution de ces taux d'embauche entre les quatre temps de mesure est comparable selon lesdits profils.

En posant nos yeux sur le tableau 62, on est frappé par le fait qu'un profil se détache clairement des trois autres. Ce profil, c'est celui des *fuyants*. Souvenez-vous, les fuyants sont ces professeurs entrants montrant un faible investissement dans/de la profession et déclarant avoir moins que leurs collègues l'intention d'y persister (étude 1). Les enseignants débutants ex- *fuyants*, qui ne sont toutefois que huit au sein de la cohorte de 2011, sont moins insérés en emploi que les débu-

tants des autres profils. Au 30 avril 2013, cinq d'entre eux travaillent (62.50%), ce qui fait de cette catégorie de professeurs entrants la moins employées dans notre système éducatif deux ans après diplomation. Entre les autres profils, les différences de taux d'embauche sont plus faibles, ceux-ci oscillant globalement entre 70 et 80%. Néanmoins, il faut noter que les ex- *hésitants* sont proportionnellement moins nombreux à exercer dans un établissement scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles que les ex- *bonnes recrues* ou les anciens membres de la *relève idéale* à tous nos temps de mesure. A nouveau, nous devons rappeler que les porteurs du profil *hésitant* scorent en moyenne systématiquement plus bas que les *bonnes recrues* et la *relève idéale* aux échelles d'intention de persister et de « Teaching Commitment » utilisées dans notre enquête par questionnaires.

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
Bonnes recrues	N	67	77	74	77
	%	*71.30*	*81.90*	*78.70*	*81.90*
Relève idéale	N	46	51	54	53
	%	*68.70*	*76.10*	*80.60*	*79.10*
Hésitants	N	45	44	48	46
	%	*70.30*	*68.80*	*75.00*	*71.90*
Fuyants	N	3	5	4	5
	%	*37.50*	*62.50*	*50.00*	*62.50*

Tableau 62. Diplômés employés par profils de professeurs entrants

Le détail de l'évolution des taux d'embauche par profils de professeurs entrants nous est donné par la figure 62. On y découvre une légère augmentation chez les ex- *bonnes recrues* et l'ex- *relève idéale* aux quatre temps de mesure. Les ex- *bonnes recrues* entament leur trajectoire à 71.30% et gagnent environ 10% de taux d'embauche entre le 31 décembre 2011 et le 30 avril 2012. Ils affichent ensuite une faible baisse au 31 décembre 2012 et achèvent leur parcours en rétablissant leur pourcentage du temps 2 au temps 4, c'est-à-dire 81.90%. L'ex- *relève idéale* montre une progression relativement constante entre le temps 1 (68.70%) et le temps 3 (80.60%), avant de terminer sur un taux d'embauche légèrement plus faible au 30 avril 2013 (79.10%). L'amplitude de la fluctuation du taux d'embauche des ex- *hésitants* ne dépasse pas 6.20% (T2 vs T3). La tendance de leur courbe est à la stabilité, même si celle-ci passe par de faibles hausses et diminutions. Partant de 70.30% de diplômés en emploi au 31 décembre 2011, les ex- *hésitants* rejoignent un taux final de 71.90%. Enfin, les ex- *fuyants* présentent la courbe la plus erratique ; influencée par le faible effectif total de ce profil. Seule-

ment 37.50% à exercer dans un établissement scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles au 31 décembre 2011, ils passent par un taux d'embauche de 62.50% au 30 avril 2012, puis de 50.00% au 31 décembre 2012, avant de rétablir leur pourcentage à 62.50% (cinq diplômés en emploi sur huit) au 30 avril 2013.

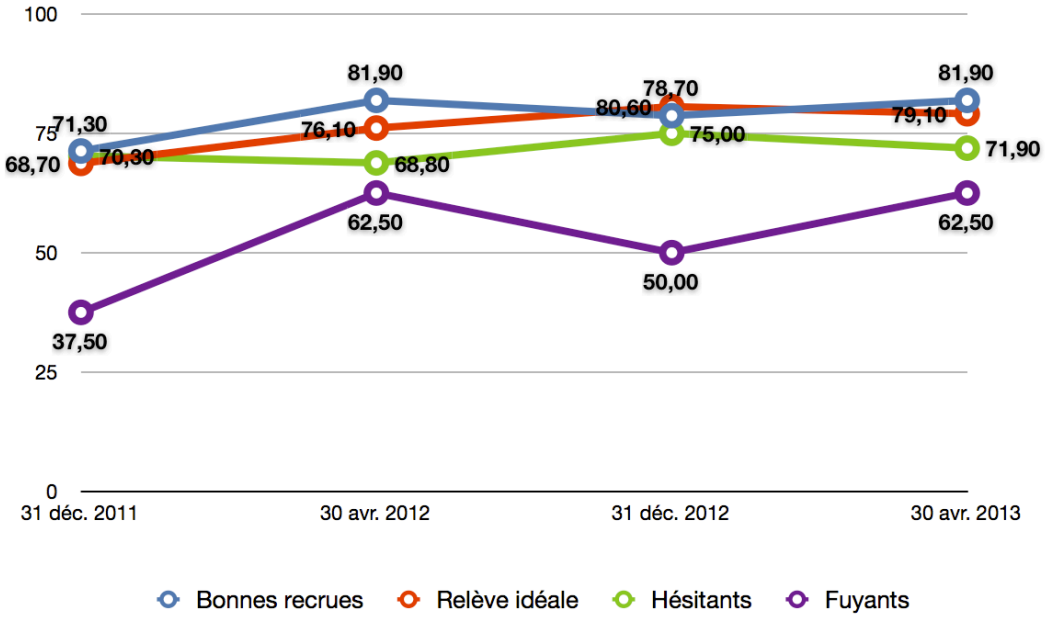

Figure 62. % de diplômés employés par profils de professeurs entrants

Quel sens donner à ces résultats ? Tout d'abord, il semble qu'en termes de taux d'embauche, les enseignants débutants ex- *bonnes recrues* et ex- *relève idéale* puissent être considérés dans une méta-catégorie. Sur le plan de l'insertion en emploi – et strictement sur celui-là –, il apparaît en effet peu pertinent de les différencier tant leurs courbes s'entrelacent au cours de leurs deux premières années d'exercice. Ensuite, et c'est là que se révèle le véritable intérêt de notre typologie (étude 1), nos constats concernant les ex- professeurs entrants *hésitants* et *fuyants* doivent pousser à la réflexion. Pourquoi ces enseignants débutants moins investis dans la profession et davantage dans le doute quant à leur intention d'y persister, alors qu'ils étaient au terme de leur préservice, sont-ils moins en fonction dans nos écoles que leurs collègues ? Deux hypothèses explicatives nous viennent à l'esprit. La première est qu'en raison de leur « Teaching Commitment » plus faible et de leur plus grande indécision quant à la réalisation d'un projet professionnel dans l'enseignement, ceux-ci sont moins assidus que leurs collègues dans leur recherche d'un poste d'enseignant ou plus ouverts à des propositions de travail dans d'autres secteurs que le milieu scolaire une fois diplômés. La deuxième piste explicative renvoie à l'opportunité qu'ont les étudiants des Hautes Ecoles pédagogiques belges francophones de poursuivre leur forma-

tion initiale à travers la réalisation d'un Master en Sciences de l'éducation à l'Université. On pourrait ainsi défendre que les professeurs entrants *fuyants* déclarent une plus faible intention de persister dans la profession du fait de leur projet de passerelle à l'Université, et qu'ils se trouvent effectivement être moins employés dans nos écoles du fait de la mise en application de celui-ci. Cependant, nous verrons plus loin que cette hypothèse ne résiste pas à une analyse plus poussée de nos résultats en ce qui concerne ce dernier profil de professeurs entrants.

1.25.2 Volet interprétatif

1.25.2.1 Un panel de situations

Afin de mieux comprendre les différences qui peuvent exister entre les trajectoires professionnelles des diplômés des Hautes Ecoles associées à nos recherches, intéressons-nous cette fois, non plus à leur profil en fin de formation initiale (étude 1), mais à leur niveau d'insertion en emploi mesuré deux ans après l'obtention de leur diplôme pédagogique. Pour ce faire, recourons au tableau 63, qui vient approfondir les informations dont nous disposons déjà quant à l'entrée en exercice des sujets de notre échantillon diplômés en juin et septembre 2011.

Dans ce tableau, le temps 1 (T1) correspond comme précédemment à la situation professionnelle desdits diplômés au 31 décembre 2011. Le temps 2 (T2) à cette même situation au 30 avril 2012. Le temps 3 (T3) se rapporte à l'état d'embauche des diplômés au 31 décembre 2012. Quant au temps 4 (T4), il est relatif au 30 avril 2013. Au sein de ces quatre colonnes, un « 1 » signifie que l'individu travaille dans un établissement scolaire en tant qu'enseignant au temps de mesure observé, et un « 0 » qu'il n'est embauché dans aucune école de la Fédération Wallonie-Bruxelles audit moment. Bien entendu, cette donnée factuelle ne renseigne absolument pas sur la qualité de l'insertion des sujets, uniquement sur le fait qu'ils sont en activité dans un établissement scolaire et donc en situation d'insertion en emploi ; première étape du processus d'entrée en carrière selon Mukamurera et al. (2013). Cependant, l'attention portée à la dimension subjective de l'insertion professionnelle tout au long de cet ouvrage à travers nos précédentes études rend à ce stade parfaitement acceptable et pertinent l'adoption de ce nouvel angle d'approche du phénomène de décrochage précoce des enseignants débutants.

Un « taux d'activité » est calculé en fonction des quatre temps de mesure précités, et associé à un « niveau d'insertion ». Un débutant employé dans un établissement scolaire en tant qu'enseignant à chacun de ces moments est considéré en

raison de sa pleine activité (100%) en *parfaite insertion*. A son exact opposé, on retrouve des diplômés n'ayant peut-être jamais exercé dans l'enseignement (0%), que nous jugeons en *fuite*. Dans l'intervalle se situent des individus aux situations professionnelles plus contrastées, allant de 25% à 75% de taux d'activité dans l'enseignement. Ces situations sont catégorisées comme des situations d'*insertion satisfaisante* (75%), d'*instabilité professionnelle* (50%) ou de *danger de décrochage* (25%). Chaque qualificatif laisse entrevoir un début d'interprétation quant à la situation professionnelle des diplômés. Certaines de ces situations semblent ainsi plus « tenables » que d'autres, et qu'à taux d'activité égal, deux individus ne partagent pas forcément des situations d'insertion en emploi identiques.

T1	T2	T3	T4	Taux d'activité	Niveau d'insertion	N	%
1	1	1	1	***100%***	***Parfaite insertion***	***130***	***55.32***
				75%	***Insertion satisfaisante***	***39***	***16.60***
0	1	1	1	75%		19	
1	0	1	1	75%		8	
1	1	0	1	75%		6	
1	1	1	0	75%		6	
				50%	***Instabilité professionnelle***	***29***	***12.30***
0	0	1	1	50%		15	
1	1	0	0	50%		8	
0	1	0	1	50%		4	
0	1	1	0	50%		2	
1	0	0	1	50%		0	
1	0	1	0	50%		0	
				25%	***Danger de décrochage***	***8***	***3.40***
1	0	0	0	25%		4	
0	1	0	0	25%		4	
0	0	1	0	25%		0	
0	0	0	1	25%		0	
0	0	0	0	*0%*	***Fuite***	***29***	***12.34***

Tableau 63. Situations d'insertion en emploi deux ans après diplomation

Examinons les niveaux d'insertion synthétisant les multiples situations professionnelles décrites dans le tableau ci-dessus en partant de la situation (théoriquement) idéale pour aller vers les cas plus délicats.

— La « *parfaite » insertion*

Les enseignants débutants considérés comme en situation de *parfaite insertion* travaillaient aux quatre temps de mesure considérés. Au plus tard, les diplômés concernés par cette catégorie ont donc été engagés dans une école environ six mois après l'obtention de leur diplôme (diplômés de juin 2011), et au plus tôt quatre mois après certification (diplômés de septembre 2011). Pour certains, le recrutement s'est effectué dès septembre. Pour d'autres, la révision du nombre d'inscrits dans les écoles et donc de capital-périodes (ou NTPP) octroyables, qui a lieu au 1er octobre de l'année scolaire en cours (Beckers et al., 2003), a dû jouer ; pour le préscolaire, deux autres comptages sont réalisés après les vacances de fin d'année et de printemps (ibid.). Tous ces enseignants débutants engagés dans un établissement scolaire au 31 décembre 2011 étaient encore en fonction, dans leur premier poste ou dans un autre, au 30 avril 2012. L'année scolaire suivante, ils étaient à nouveau repris sur les listes des enseignants en poste en Fédération Wallonie-Bruxelles au 31 décembre 2012, puis au 30 avril 2013. Ceci laisse à penser que leur stabilisation dans la profession est en bonne voie, même si un excès d'optimisme à ce sujet est à exclure en raison de notre mode de calcul de l'ancienneté statutaire ; mode qui retarde la nomination des débutants. De plus, on peut déplorer que seule la moitié des sujets de notre échantillon de diplômés de juin/septembre 2011 soient en *parfaite insertion* (N=130 ; 55.32%) ; ce qui, toutes proportions gardées, s'avère relativement cohérent avec les observations de Delvaux et al. (2013) pour ce public spécifique issu des Hautes Ecoles. Cet état de fait trahit une nouvelle fois la précarité de l'insertion professionnelle en enseignement sur le plan de l'emploi (Mukamurera et al., 2013).

— L'*insertion satisfaisante*

Au contraire des débutants en situation de *parfaite insertion*, ceux dont on peut qualifier l'entrée de carrière de *satisfaisante* n'exerçaient pas à chacun des temps de mesure retenus. Derrière un taux d'activité de 75%, les cas de ces diplômés diffèrent. Pour certains novices accrédités à enseigner en juin 2011, l'attente du premier emploi aura duré six mois tout au plus (N=20), quand d'autres auront peut-être dû patienter dix mois pour obtenir une désignation (N=19), sans possibilité de toucher le chômage en raison du stage d'attente (rebaptisé « stage d'insertion professionnelle ») de douze mois imposé par la législation belge. Parmi ces cas intermédiaires d'*insertion satisfaisante*, on retrouve une situation où des diplômés ont exercé aux trois premiers temps de mesure, mais

n'avaient aucune affectation au dernier, c'est-à-dire au 30 avril 2013 (N=6). Nous jugeons cette situation dangereuse dans le sens où elle envoie un signal négatif aux débutants confiants jusqu'alors dans la stabilité professionnelle relative que pouvait leur apporter l'enseignement. Cette déception d'ordre subjectif peut également être renforcée par un élément d'ordre objectif, à savoir la pression financière découlant de la contraction d'un emprunt hypothécaire à rembourser pour les jeunes enseignants en phase d'émancipation vis-à-vis de leurs parents ; ou encore confrontés au remboursement d'un prêt lié à l'achat d'un véhicule rendu indispensable par leurs déplacements professionnels. Pour ne pas nous étendre sur l'ensemble des autres configurations possibles, signalons simplement que 39 sujets (16.60%) de notre échantillon de diplômés de 2011 sont repris dans cette catégorie d'insertion satisfaisante, dont les conséquences semblent pouvoir être plutôt positives (0 1 1 1 ; 1 0 1 1) ou, à l'inverse, potentiellement déstabilisantes (1 1 0 1 ; 1 1 1 0).

— L'*instabilité professionnelle*

Moins les débutants travaillent durant leurs deux premières années d'insertion théorique en emploi, plus les risques de décrochage « alimentaire » s'accroissent pour des raisons purement financières. La déception des attentes de stabilité professionnelle que peuvent nourrir les novices à qui l'on a parfois explicitement – et aveuglément – promis le plein emploi au moment de faire le choix de la formation initiale pédagogique ajoute à la noirceur de ce tableau peu flatteur pour la profession. Prenons l'exemple d'un diplômé de juin 2011 s'étant réjoui d'avoir trouvé un emploi dans une école au début de l'année scolaire 2011-2012. Quel ne sera pas son désarroi si cet intérim est suivi au mieux de périodes d'inactivité professionnelle ponctuelle (1 0 1 0 ; N=0) ou au pire d'une année scolaire entière de chômage (1 1 0 0 ; N=8) ? L'un de ses collègues aura quant à lui peut-être dû attendre les premiers mois de 2012 pour décrocher un emploi, avant de devoir faire face au chômage à la rentrée de septembre jusqu'à février, mars ou avril 2013 (0 1 0 1 ; N= 4). Un autre aura exercé d'avril à décembre 2012, après plusieurs mois de recherche d'emploi, avant de se retrouver sans ressource financière provenant de l'enseignement au cours de la fin d'année scolaire 2013 (0 1 1 0 ; N=2). Parfois, il faudra même une année scolaire entière à un débutant pour s'insérer en emploi, si on écarte l'hypothèse d'une inscription dans un cursus complémentaire d'un an mené à terme (comme une spécialisation en psychomotricité par exemple), ou un échec dans une tentative de poursuite d'études à l'université dans le domaine pédagogique ou non (0 0 1 1 ; N=15).

Concrètement, seuls 29 sujets (12.30%) de notre échantillon de diplômés de juin/septembre 2011 sont rapportés en situation d'*instabilité professionnelle*, mais peut-on malgré cela négliger l'effet ô combien négatif produit par l'impossibilité d'exercer pleinement ses fonctions au cours de son insertion sur l'attachement des novices à la profession ? « Chat échaudé craint l'eau froide » nous rappelle le vieil adage, et l'on ne saurait dès lors sous-estimer l'effet de cette précarité professionnelle – révélée par l'irrégularité de leurs contrats – sur la persévérance des débutants. A l'inverse, il faut espérer que des débuts difficiles laissant place à une meilleure stabilité puisse guérir leurs blessures et combler leurs besoins.

— Le *danger de décrochage*

Parmi les multiples situations professionnelles délicates qui pourraient inciter les enseignants qu'elles touchent au décrochage économique, seule une apparaît à nos yeux comme potentiellement salvatrice pour leur rétention dans le système éducatif : 0 0 0 1. Malheureusement, aucun diplômé de 2011 n'est dans ce cas. En postulant qu'il soit suivi d'une stabilisation immédiate et durable en emploi pour les années scolaires suivantes, ce raccrochage tardif ne balaierait cependant pas nécessairement le manque de confiance acquis des sujets dans la capacité de l'enseignement à leur assurer une stabilité professionnelle satisfaisante. A ce sujet, on peut émettre l'hypothèse qu'un individu ayant persisté à chercher un emploi d'enseignant pendant près de deux ans (de juin 2011 à avril 2013) sera probablement enclin à persévérer dans sa tentative de stabilisation en carrière pour des raisons conatives intrinsèques. A côté de cette situation fictive qui pourrait, à renfort de positivité, sembler moins grave pour le système éducatif, on en retrouve d'autres qui s'avèrent selon nous beaucoup plus lourdes de conséquences pour celui-ci. Trois d'entre elles nous apparaissent comme des invitations du système au décrochage, si bien sûr celles-ci ne sont pas créées par les novices (0 0 1 0, N= 0 ; 0 1 0 0, N= 4 et 1 0 0 0, N= 4). Honnêtement, confronté à ce type de circonstances professionnelles, l'on pourrait difficilement reprocher à un débutant d'élargir ses recherches d'emploi afin qu'il puisse s'assurer un moyen de subsistance décent. Fort heureusement, on ne compte que 8 sujets (3.40%) de notre échantillon de diplômés de juin/septembre 2011 dans ces cas de figure.

Laissons provisoirement le cas de la « fuite » de côté pour tenter d'approcher plus globalement les réalités multiples qui peuvent se cacher derrière l'absence d'un enseignant diplômé du système éducatif.

1.25.2.2 Des absences aux réalités multiples

Le fait qu'un débutant ne soit pas employé dans une école à un moment donné de son processus d'insertion professionnelle en emploi ne peut être traduit comme un abandon pur et simple de l'enseignement. Par ailleurs, quand bien même cette absence se révélerait être synonyme d'abandon de la carrière, nul n'étant devin, rien ne permet d'affirmer que cet abandon sera définitif, comme le laissent entendre Gibson & Hunt (1965).

Le travail que nous réalisons ci-après a précisément pour fin de mettre à mort cette conception erronée de l' « abandon », largement répandue et renforcée par l'opacité des chiffres du décrochage précoce agités tous azimuts par les médias, les politiques, parfois même par les chercheurs eux-mêmes. Pour traiter cette question que l'on pourrait rapprocher d'une forme de profilage – non plus des individus, mais de leurs conditions professionnelles –, nous aurons recours à une catégorisation en « situations d'absence ». Cette catégorisation continue de s'appuyer sur les différents taux et niveaux d'insertion repris dans le tableau 63.

— Le *chômage temporaire* et le *décrochage provisoire*

L'un des cas particulier brièvement abordé plus haut retient tout d'abord notre attention dans cette tentative de mise au jour des différentes situations d' « abandon » de l'enseignement. Il s'agit du cas 1 0 0 1, renvoyant au fait qu'un diplômé de juin/septembre 2011 soit en emploi au 31 décembre de la même année, puis absent du système éducatif jusqu'au 30 avril 2013. En effet, si l'on peut traduire cette situation comme révélatrice d'une instabilité professionnelle subie par le débutant, on peut également l'envisager sous un autre angle : un *abandon provisoire* volontaire de la carrière. Bien qu'il s'agisse là d'une interprétation qui nous laisse perplexe, dans l'absolu, celle-ci est aussi valide que l'hypothèse de *chômage temporaire* précédemment avancée ; ou encore que celle de la contraction d'une maladie incapacitante.

En réalité, les novices présentant une trajectoire professionnelle à court terme marquée par une absence passagère de poste dans une école peuvent donc être considérés, soit comme des victimes de la précarité du marché de l'emploi en enseignement ou des contingences de la vie, soit comme des *reprenants* (Gibson & Hunt, 1965) activement responsables de leur décrochage temporaire. Quelle que soit la justification de cette absence passagère, nous ne pouvons nous résoudre à la qualifier d'« abandon ». Quoi qu'il en soit, aucun débutant de notre échantillon n'est en fait concerné par cette situation particulière (1 0 0 1), ce qui nous fait croire à sa marginalité.

— La *fuite*

Au-delà du fait qu'on ne peut confondre les décrochages provisoires et définitifs des enseignants débutants, nous pensons que le cas 0 0 0 0 ne peut être exclusivement rattaché à un abandon de la profession. Notre opinion s'appuie sur la variété de causes à l'origine de l'absence totale des 29 débutants (12.34%) de notre échantillon de diplômés de juin/septembre 2011 aux quatre temps de mesure de notre dispositif d'analyse. Peut-on effectivement qualifier d'abandon le cas d'un diplômé ayant fait le choix de parfaire immédiatement sa formation pédagogique de trois ans à travers la réalisation d'un Master en Sciences de l'éducation – ou dans un domaine connexe tel que la Psychologie – à l'Université ? De même, qu'en est-il des individus qui ont choisi de s'inscrire après obtention de leur diplôme dans un programme de spécialisation en orthopédagogie ou en psychomotricité ? Ajoutons à cela que des passerelles existent dans certaines institutions de formation initiale pédagogique pour que des diplômés instituteurs préscolaires puissent élargir leur champ de compétences en décrochant, moyennant une année supplémentaire de formation, leur diplôme d'instituteur primaire. Tous ces cas de figure peuvent expliquer la situation 0 0 0 0, et écartent donc définitivement sa dénomination exclusive sous le vocable d'« abandon ». Nous lui préférons de notre côté le terme de *fuite*. La reprise d'études dans un domaine tout autre que l'enseignement après diplomation représente selon nous un cas limite. Nous le qualifierions de *fuite* du fait que les individus concernés n'ont *a priori* jamais cherché à se confronter à la réalité de la profession et qu'ils ne peuvent donc, logiquement, l'avoir abandonnée. Néanmoins, il s'agit tout de même d'un départ (probablement) volontaire, ce qui porte à confusion. Il est à noter qu'un cas particulier de fuite peut également s'appliquer à la situation 1 1 0 0 : la poursuite d'études pédagogiques après quelques mois d'exercice (l'absence des enseignants débutants au 31 décembre 2012 s'expliquant alors tout simplement par leur présence dans les listes d'étudiants des Universités ou d'autres institutions de formation). Suite à l'analyse des trajectoires individuelles des huit sujets de notre échantillon de diplômés de 2011 en configuration 1 1 0 0, nous pouvons en conclure que seuls deux sont dans cette situation. Par conséquent, et d'après les informations dont nous disposons, les six autres doivent être repris dans la catégorie d'absence que nous décrivons ci-dessous.

— L'*abandon pur et simple* de l'enseignement

S'il est des situations qui méritent d'être appelées *abandon pur et simple* de l'enseignement au regard des données présentement mobilisées, ce sont bien les situations 1 0 0 0 (N= 4) et 0 1 0 0 (N= 4) et 1 1 0 0 (N= 8-2 en poursuite d'études en Sciences de l'éducation à l'UMons = 6). En décrochant un contrat dans les six premiers mois suivant l'obtention de leur diplôme, les quatre débutants de notre échantillon concernés par la première espéraient probablement pour la plupart pouvoir se stabiliser en carrière à plus ou moins court terme. Force est de constater que leurs espoirs ont été déçus, ou qu'ils ont finalement choisi l'un des autres chemins professionnels qui s'offraient à eux après une première expérience (au moins) dans l'enseignement. L'un d'eux a fait ce choix, puisqu'après avoir été reporté comme exerçant dans une école au 31 décembre 2011, nous le retrouvons dans les listes d'inscrits en année préparatoire au Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Mons ; portant définitivement à trois abandons purs et simples associés à la configuration 1 0 0 0. L'un des quatre diplômés dans la deuxième situation d'absence (0 1 0 0) est également dans ce cas. En clair, sur les huit individus (3.40% des 235 diplômés de 2011) identifiés comme étant en *danger de décrochage* du fait de leur taux d'activité dans l'enseignement de 25% (cf. supra), six seulement sont véritablement concernés par cette situation. Quant à l'absence des six diplômés en situation d'*instabilité professionnelle* n'étant pas en poursuite d'étude en Science de l'éducation (cf. supra) – et qui se trouvent dans la situation 1 1 0 0 – nous pensons que celle-ci peut raisonnablement être assimilée à un *abandon pur et simple* de la carrière.

Il est évident que l'on peut imaginer qu'après un an à un an et demi d'inactivité dans le monde de l'enseignement, certains débutants ayant eu une première expérience d'insertion en emploi persévéreront malgré tout dans leur choix de carrière et finiront par retrouver un poste dans une école. Néanmoins, nous pensons qu'à mesure que le temps s'écoule depuis la première désignation, les chances qu'un individu conserve une intention de persister dans l'enseignement élevée en dépit de difficultés sérieuses d'embauche s'amenuisent. Cette forme de résilience professionnelle frôlerait d'ailleurs l'obstination. Arrive un stade où tout un chacun doit pouvoir s'assumer financièrement. L'âge moyen de notre échantillon de diplômés de juin/septembre 2011 (21 ans et huit mois) laissant supposer que la majorité d'entre eux peuvent compter sur le soutien de leurs parents sur ce plan, peut-être est-ce davantage le désir d'indépendance plutôt que le besoin alimentaire qui pousse certains novices désenchantés à quitter pré-

cocement la profession au profit d'un emploi moins précaire. Notons que le manque de ressources financières limite non seulement les perspectives d'émancipation des jeunes enseignants, mais également leur possibilité d'acquérir un véhicule personnel souvent indispensable à leur mobilité professionnelle ; qui pour rappel est assez caractéristique des débuts en enseignement (Beckers et al., 2007). Enfin, l'impossibilité de cumul de l'ancienneté de fonction entre les différents réseaux du système éducatif belge francophone, qui retarde la nomination des novices et donc leur stabilisation professionnelle, n'est certainement pas étrangère au phénomène d'*abandon pur et simple* de la profession. Ce ne sont là que quelques pistes d'explications alternatives à celles développées dans cet ouvrage en lien avec l'attachement psychologique des diplômés à la profession, et qui n'excluent par ailleurs en aucun cas les hypothèses explicatives du décrochage enseignant mobilisant les variables afférentes aux conditions d'emploi, d'exercice, et de socialisation des novices dans les établissements scolaires.

— Des cas particuliers

Quelques cas particuliers peuvent être envisagés au regard de nos données. Bien qu'ils soient à notre humble avis assez rares, relevons-les par souci d'exhaustivité. Ces cas concernent l'éventualité où un enseignant diplômé belge prend parti d'aller – temporairement ou définitivement – exercer ses fonctions dans un système éducatif étranger (comme travailleur résident ou pour le compte d'une ONG, par exemple), la situation où un individu décide de s'accorder une année sabbatique avant de rechercher activement un emploi dans l'enseignement, ou encore le cas de diplômés malheureusement précocement décédés.

1.26 Discussion

Nous avons plusieurs fois évoqué le cas d'enseignants débutants en poursuite d'études, et plus particulièrement en Master en Sciences de l'éducation puisqu'il s'agit quelque part là d'une éventuelle suite logique de leur formation initiale pédagogique. L'ensemble de nos diplômés de 2011 étant belges et ayant effectué leurs études dans une Haute Ecole située en Hainaut (Tournai, Mons, Leuze-en-Hainaut), il y a fort à parier que ceux qui ont fait ce choix se sont tournés vers l'Université de Mons pour le réaliser. Les listes d'étudiants inscrits en année préparatoire et en Master en Sciences de l'éducation à l'UMons nous étant accessibles puisque nous appartenons à cette même institution, nous avons pu actuali-

ser les statistiques d'embauche des diplômés de notre échantillon de 2011 en excluant ceux en poursuite d'études pédagogiques à l'Université. Bien entendu, il n'est pas impossible qu'un étudiant soit mal classé en raison d'une inscription dans une autre Université belge, mais ce cas est peu probable selon nous ; et nous ne pouvions de toute manière avoir accès à cette information.

Le tableau 64 propose donc une mise à jour des taux d'embauche des enseignants de notre échantillon diplômés en 2011, avec ou sans inclusion des individus en poursuite d'études à l'UMons, et dans la perspective longitudinale adoptée précédemment. A sa lecture, on constate que le pourcentage de diplômés employés à chacun des quatre temps de mesure est systématiquement plus élevé lorsqu'on extrait du calcul l'erreur due à l'inclusion des individus en poursuite d'études pédagogiques à l'UMons. Au 30 avril 2013, la sous-estimation du taux d'embauche est de 2.80%. Au regard de ce résultat, on peut avancer de manière plus fiable que le pourcentage de diplômés de 2011 des Hautes Ecoles ayant participé à notre enquête à être en emploi deux ans après obtention de leur diplôme est d'environ 80% (N=182).

		31 déc 2011	30 avr 2012	31 déc 2012	30 avr 2013
Avec A.P.M. Sc Ed	N	162	179	180	182
	%	*68.90*	*76.20*	*76.60*	*77.40*
Sans A.P.M. Sc Ed	N	160	177	180	182
	%	*70.50*	*78.00*	*79.30*	*80.20*

Tableau 64. Diplômés employés avant/après extraction des poursuites d'études

Que soient ou non inclus les diplômés en poursuite d'études en Sciences de l'éducation dans l'équation, les courbes d'embauche décrites par la figure 63 laissent entrevoir l'accroissement du pourcentage d'enseignants débutants employés dans notre système éducatif au fil de nos quatre temps de mesure. Sans distinction selon leur section (PS, PP ou AESI) et si l'on exclut les étudiants en poursuite d'études pédagogiques, on observe une augmentation de 9.70% entre le taux d'embauche des diplômés des Hautes Ecoles interrogés entre le 31 décembre 2011 et le 30 avril 2013. Ce taux passe ainsi de 70.50% au temps 1 à 80.20% au temps 4. Le gain le plus notable est constaté entre le 31 décembre 2011 (T1) et le 30 avril 2012 (T2), avec une augmentation de 7.50%. Si l'on se réfère aux conclusions de l'étude de Delvaux et al. (2013), l'obtention d'un poste durant la première année d'insertion serait un facteur protecteur pour la persévérance des novices dans la profession. Nos propres observations semblent concorder avec le fait qu'une entrée en fonction au cours de la première année est en tout cas plus fré-

quente pour les diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques qu'elle ne l'est au cours de la deuxième année.

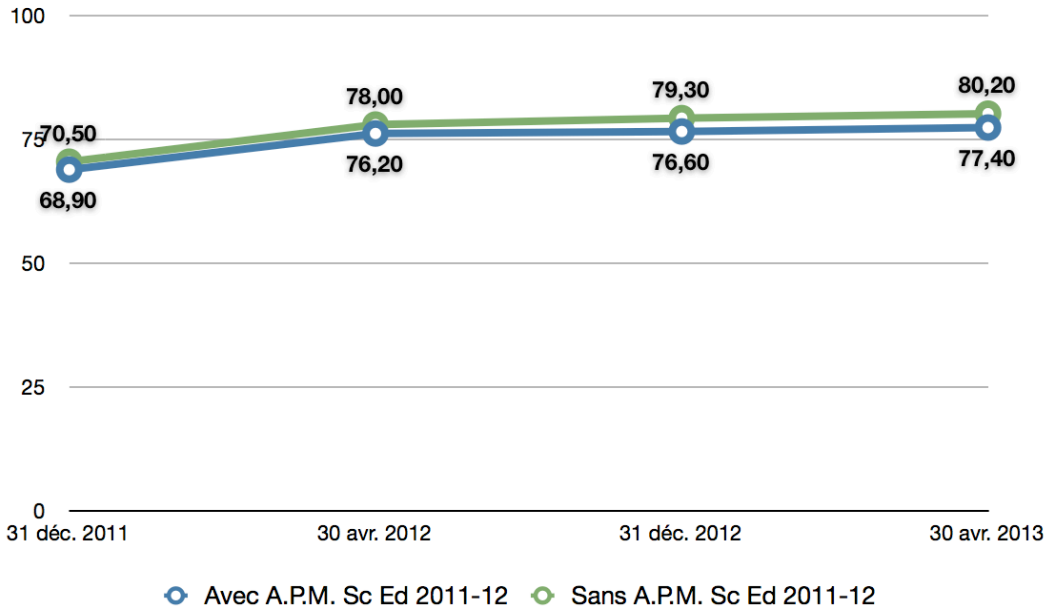

Figure 63. % de diplômés employés avant/après extraction des poursuites d'études

Une autre précision que nous pouvons apporter concerne le grade académique des diplômés des Hautes Ecoles ayant fait le choix de poursuivre leurs études à travers un Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Mons. La question que nous pouvons nous poser à ce sujet est la suivante : quels enseignants les écoles de nos enfants perdent-elles, peut-être définitivement, du fait de la modification du projet professionnel de ces enseignants nouvellement formés ? Nous pouvons répondre partiellement à cette interrogation en ce qui concerne notre échantillon de 2011. En effet, si nous n'avons aucune idée de leurs qualités en tant qu'êtres humains, de leurs valeurs pédagogiques, de leurs compétences relationnelles, …nous disposons d'informations concernant leur niveau de performance en fin de formation initiale, à propos de leur sentiment d'auto-efficacité ou encore en rapport à leur attachement psychologique à la profession enseignante ; ces deux dernières variables étant rapportées alors qu'ils étaient professeurs entrants (cf. étude 1).

Le tableau 65 (p.297) dépeint le portrait des dix diplômés de 2011 (4.25% de l'échantillon) ayant décidé de parfaire leur formation à l'Université de Mons. A l'heure actuelle, nous ne pouvons présager de leur réussite dans cette entreprise, tout juste constater leur présence dans la liste des inscrits en année préparatoire au Master en Sciences de l'éducation (année académique 2011-2012 ou 2012-2013). Parmi ces diplômés en poursuite d'études pédagogiques, on compte neuf femmes

pour un homme ; la surprise n'est pas grande étant donné la faible représentation masculine au sein de l'échantillon. La majorité des étudiants en année préparatoire à l'UMons sont des institutrices primaires (7 sur 10). En ce qui concerne les autres, on note deux AESI et seulement une institutrice préscolaire. Aucun des dix enseignants/étudiants n'a obtenu un grade inférieur à la « Distinction » à la fin de son préservice en Haute Ecole. Cinq ont reçu ce grade, quatre une « Grande Distinction », et une s'est vu gratifiée de « La Plus Grande Distinction ». Aucun n'a redoublé durant sa formation. En moyenne, le sentiment d'auto-efficacité de ces enseignants/étudiants s'élève à 7.07/9. Sachant qu'au sein de l'échantillon total de 2011 (N=235), la moyenne de cette variable était de 7.22, on peut tirer la conclusion, qu'à part peut-être le sujet 8, ces enseignants « poursuivants » ne portaient pas au moment de leur diplomation un sentiment d'efficacité personnelle sensiblement différents de celui des autres diplômés ($t = .59$ $\alpha = .56$ NS). Il en va de même en ce qui concerne leur « Teaching Commitment » (TC), puisque celui-ci s'élève en moyenne pour ces dix diplômés en poursuite d'études à 8.40/10, contre 8.74 dans notre échantillon global ($t = .97$; $\alpha = .33$ NS). Dans ce tableau, nous avons également intégré le profil de professeur entrant des sujets, calculé alors qu'ils étaient en fin de formation initiale (cf. étude 1). Grâce à cette dernière information, on peut définitivement écarter l'hypothèse précédemment avancée que les ex- *fuyants* (F) seraient moins en emploi que leurs collègues en raison de leur poursuite d'études pédagogiques à l'Université, puisqu'aucun des étudiants de l'UMons repris ci-dessous ne présentait ce profil de professeur entrant. En ce qui concerne les *hésitants* (H), la situation est en revanche tout autre. En effet, cinq diplômés de 2011 rapportés comme *hésitants* en fin de préservice s'étant inscrits dans ce projet de prolongement de leur formation pédagogique sur un total de 64 diplômés porteurs de ce profil, on peut imputer une part de la différence constatée entre le taux d'embauche des débutants de ce profil et ceux des *bonnes recrues* et de la *relève idéale* à ce choix. Moyennant un calcul assez simple, et dans l'hypothèse où ces cinq diplômés n'auraient pas décidé de parfaire leur formation initiale à l'Université et qu'ils seraient en exercice au 30 avril 2013, on obtient un taux d'embauche ajusté de 79.67% pour les ex- *hésitants* de notre cohorte de 2011 (contre 71.90% si l'on inclut les cinq « poursuivants » dans le calcul ; cf. supra). La différence peut paraître ténue, et est parfaitement hypothétique puisqu'on ne peut assurer que ces cinq diplômés se seraient effectivement insérés en emploi dans l'enseignement, mais elle invite à relativiser l'écart constaté précédemment entre les taux d'embauche des ex- *hésitants* et de l'ex- *relève idéale* (RI). En procédant de la même façon, on peut effectivement mettre au jour que cette dernière

catégorie qui compte un représentant parmi les individus en poursuite d'études à l'UMons sur un total de 67 diplômés pour ce profil n'atteindrait qu'un taux d'embauche ajusté de 80.60% dans le cas où celui-ci travaillerait au 30 avril 2013 ; soit pas même 1% de plus que les ex- *hésitants*. En réalité, avec un taux d'embauche ajusté de 85.10% (contre 80.90% à la base), les ex- *bonnes recrues* de 2011, au profil moyen en termes d'intention de persister et d'attachement à la profession (cf. étude 1), resteraient les enseignants débutants proportionnellement les plus présents dans nos écoles si le scénario concurrent à leur poursuite d'études pédagogique avait dû se réaliser, et que leur recherche d'emploi avait été couronnée de succès.

Sujet	Sexe	Section	Grade	Redoublé	SEP	TC	Profil P.E.
1	F	PP	LPGD	Non	6.25	7.40	H
2	F	PP	D	Non	6.96	8.00	H
3	F	PP	GD	Non	8.04	9.20	RI
4	F	AESI	D	Non	7.43	8.20	BR
5	F	PS	GD	Non	6.58	7.20	H
6	F	PP	GD	Non	7.46	8.80	BR
7	F	PP	D	Non	7.83	9.20	BR
8	H	AESI	D	Non	5.83	7.60	H
9	F	PP	GD	Non	7.04	9.00	BR
10	F	PP	D	Non	7.26	9.40	H

Tableau 65. Profil des diplômés en poursuite d'études pédagogiques à l'UMons

Quelque part, ce que nous apprend ce bref complément d'analyse et qui mérite selon nous d'être retenu, c'est tout simplement que les diplômés de 2011 ayant pris la décision de s'inscrire en année préparatoire au Master en Sciences de l'éducation à l'UMons sont loin d'être ceux dont les résultats académiques, le sentiment d'auto-efficacité ou l'investissement dans/de la profession étaient les plus bas en fin de formation initiale pédagogique. D'ailleurs, pour aller plus loin, pas un seul d'entre eux n'a scoré sous 6/10 lorsque nous l'avons interrogé sur la correspondance de l'enseignement à ses attentes (Moy= 8/10). Certes, cinq d'entre eux étaient des professeurs entrants *hésitants*, mais nous avons vu que ce profil n'était pas fondamentalement éloigné de celui des *bonnes recrues*. Ceci laisse penser que la décision de poursuivre leurs études qu'ont posée ces dix diplômés n'a probablement pas été prise dans la perspective de rompre définitivement avec l'enseignement, de s'écarter d'un projet de carrière initial finalement

jugé incohérent avec leurs attentes. Il faut se rendre à l'évidence. Ces diplômés qui ne fréquenteront peut-être jamais nos écoles constituent une perte regrettable pour notre enseignement obligatoire. Toutefois, ceux d'entre eux qui rejoindront les rangs des professeurs de l'enseignement supérieur, en tant que maîtres-assistants en Haute Ecole par exemple, pourront faire profiter nos futurs enseignants de leurs compétences et de leur attachement à la profession. D'autres encore deviendront peut-être assistants à l'Université, responsables de formation dans une entreprise, … la fonction pédagogique n'étant ainsi pas totalement écartée de leur trajectoire professionnelle.

1.27 Conclusion

Au long de cette quatrième et dernière étude, notre énergie a été tournée vers la description de la trajectoire professionnelle de la relève enseigante issue des Hautes Ecoles, ainsi que vers le décryptage des multiples réalités cachées derrière l'expression fourre-tout d'« abandon » précoce de la carrière. Les enseignements que nous tirons de cette analyse sont pluriels. Parmi ses principaux apports à la problématique de la persévérance et du décrochage des enseignants débutants figure l'actualisation du taux d'embauche global des diplômés des Hautes Ecoles de 2011 ayant répondu à notre enquête par questionnaires. En guise de conclusion, nous avons choisi de clarifier une bonne fois la situation dans laquelle se trouvent les individus de cette cohorte rapportés en *fuite* ou en *abandon pur et simple*, en prenant en considération leur section, et en excluant ceux en poursuite d'études pédagogiques à l'Université. Au terme de ce dernier effort, nous aurons la vision la plus fiable possible quant au pourcentage d'enseignants diplômés de nos Hautes Ecoles partenaires véritablement portés disparus de notre système éducatif au 30 avril 2013 – soit deux ans après diplomation – que nous le permet notre dispositif d'analyse. Pour ce faire, nous aurons recours au tableau 66.

Quatre configurations doivent être prises en compte au regard de nos critères : 1 1 0 0, 1 0 0 0, 0 1 0 0 et 0 0 0 0. Toutes permettent en effet de soupçonner, soit un *abandon pur et simple* de l'individu (les trois premières), soit sa *fuite* du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles avant insertion en emploi (0 0 0 0). Commençons par cette dernière situation. D'après nos précédentes observations, 29 sujets de notre échantillon seraient en *fuite* pour la cohorte de 2011 (cf. tableau 63). Seulement, dans ce groupe de diplômés, six (PS = 1 ; PP = 3 ; AESI = 2) se sont inscrits en année préparatoire au Master en Sciences de l'éducation à l'UMons dès la rentrée suivant l'obtention de leur diplôme, ce qui réduit à 23

(9.79% des 235 sujets) le nombre de *fuites* non explicables par ce phénomène de poursuite d'études. Maintenant, focalisons-nous sur la situation qualifiée plus haut d'*abandon pur et simple* de l'enseignement. En tout, seize diplômés sont rapportés absents aux troisième et quatrième temps de mesure et se trouvent donc dans l'une des situations suivantes : 1 1 0 0, 1 0 0 0 ou 0 1 0 0. Toutefois, quatre de ces diplômés sont repris dans les listes d'inscrits en Sciences de l'éducation à l'UMons (PS = 0 ; PP = 4 ; AESI = 0). En conséquence, nous ne pouvons considérer que douze (5.11% des 235) individus sur les seize originaux comme en situation d'*abandon pur et simple* de la carrière. Quatre sont instituteurs préscolaires, six sont instituteurs primaires et deux sont AESI.

Situation d'absence	Section HE	N	%
Fuite		***23***	***9.79***
	PS	7	2.98
	PP	9	3.83
	AESI	7	2.98
Abandon pur et simple		***12***	***5.11***
	PS	4	1.70
	PP	6	2.56
	AESI	2	0.85

Tableau 66. Synthèse des situations d'absence des diplômés après 2 ans

En définitive, nos calculs indiquent qu'au sein de notre échantillon de diplômés de 2011, et au terme d'une période de deux ans à compter de l'obtention du diplôme, on ne peut estimer à plus de 14.90% (n=35) la proportion d'individus ayant été chercher leur accréditation à l'enseignement sans volonté ou possibilité concrète d'en faire usage dans notre système éducatif. Ne sommes-nous pas loin des 40% d'abandon de Vandenberghe (2000) ? Si. Mais s'arrêter sur cette question rhétorique reviendrait à sacrifier la scientificité à l'esthétique du discours, car cette comparaison, certes attirante, est hasardeuse. Voici pourquoi.

Primo, nos analyses ne concernent que les deux premières années d'exercice, alors que ces 40% renvoyaient à un constat dressé cinq ans après l'entrée en fonction des nouveaux enseignants. En analysant le phénomène de manière longitudinale, Delvaux et al. (2013) ont ainsi pu observer que si le taux de sortie des novices après cinq ans oscille autour des 35%, plus de la moitié de ces sorties précoces (19.10%) se faisant au cours de la première année de carrière. Selon cette étude, leur taux de sortie après deux années scolaires est de 25.90%. L'écart se réduit déjà…

Secundo, notre étude a pour public des enseignants porteurs d'un diplôme pédagogique de Haute Ecole, conduisant (en principe) à une prise de fonction dans l'enseignement fondamental ou secondaire inférieur. A la différence, l'étude de Vandenberghe (2000) se focalise exclusivement sur les enseignants débutants du secondaire. A nouveau, si l'on se réfère aux récents travaux de Delvaux et al. (2013), le taux de sortie des débutants ne possédant aucun titre pédagogique est bien supérieur à celui de leurs collègues ayant complété avec succès une formation initiale à l'enseignement. Après un an, ce taux est en effet cinq fois plus important chez les premiers. Même après cinq ans, il reste trois fois plus élevé.

Tertio, il faut se rappeler que nos analyses ne portent que sur une seule cohorte de diplômés sortis des nos Hautes Ecoles partenaires en 2011, alors que le pourcentage d'abandon de Vandenberghe est, comme le rappellent Delvaux et al. (2013), basé sur 23 années scolaires comprises entre 1973 et 1996. Quelle cohérence peut-on véritablement rechercher entre ces statistiques établies à des époques et selon des méthodes différentes ?

Considérant tout ceci, nous pouvons en conclure que parmi les diplômés des Hautes Ecoles de notre échantillon de 2011, seuls 5.11%, soit douze sujets sur 235, sont *a priori* véritablement en situation d'*abandon pur et simple* de l'enseignement deux ans après l'obtention de leur diplôme. Si l'on remonte au terme de la première année de carrière potentielle, parmi eux, seuls 2.55%, soit six sujets (1 0 ou 0 1 pour nos mesures de décembre 2011 et avril 2012) sont dans ce cas de figure. Un doute raisonnable subsiste néanmoins en raison des limites méthodologiques de notre analyse. En effet, il est tout à fait possible qu'un individu renseigné absent à nos quatre temps de mesure ait travaillé à un moment ou à un autre dans l'intervalle de ceux-ci, ou même après ! Nous sommes conscients de cette éventualité, et l'éthique de la recherche nous imposait d'en faire état. Ceci étant dit, l'unique conséquence qu'aurait ce genre de situation sur nos statistiques serait de réduire encore les pourcentages de sujets de notre échantillon en *fuite* ou en *abandon pur et simple* de l'enseignement présentés plus haut. Par ailleurs, nous avons à notre disposition un moyen de vérifier la fiabilité de nos conclusions. Connaissant l'identité de nos sujets rapportés en *fuite* ou en *abandon pur et simple* de l'enseignement deux ans après diplomation, rien ne nous empêche effectivement de tenter de prendre contact avec eux pour les interroger sur leur parcours professionnel. C'est par ce captivant « follow-up » que nous conclurons cette étude et refermerons ainsi les analyses de notre thèse de doctorat.

1.28 *Appendix* : follow-up

La démarche de « follow-up » que nous vous présentons ici poursuit deux objectifs : contrôler la fiabilité de nos précédentes conclusions et enrichir nos connaissances concernant la trajectoire professionnelle des individus renseignés plus haut comme en *fuite* ou en *abandon pur et simple* de l'enseignement. La réalisation de cette investigation complémentaire a été prise en charge par un étudiant de Master 2 en Sciences de l'éducation, dans le cadre d'un stage de recherche mené au sein du Service de Pédagogique Générale et des Médias Educatifs de l'Université de Mons[49]. Concrètement, un lien vers un questionnaire électronique (http://goo.gl/yLWt3Z) a été envoyé par email ou via la messagerie de *Facebook* aux 35 sujets concernés par ce « follow-up ». Lorsqu'aucune réponse n'a pu être obtenue de leur part par l'intermédiaire de ces médias, ces personnes ont été contactées par téléphone, grâce aux coordonnées fournies par nos Hautes Ecoles partenaires. En tout, 20 d'entre eux ont accepté de compléter le questionnaire, ce qui porte le taux de réponse de cette enquête à 57.14%. Voici donc, dans un format synthétique, les résultats de ce « follow-up ».

— Actualiser les statistiques

D'après nos précédents calculs, 23 individus sur les 35 rapportés comme « absents » du système éducatif deux ans après diplomation étaient en situation de *fuite*, ces 23 sujets représentant 9.79% de notre échantillon d'enquête de 2011. Parmi eux, 11 ont participé à notre « follow-up ». Il ressort de nos analyses complémentaires que seuls 3 d'entre eux (1 PS, 1 PP et 1 AESI) ont en réalité vraiment fuit l'enseignement immédiatement après l'obtention de leur diplôme de Haute Ecole. En effet, les autres ont, soit travaillé au moins un jour en tant qu'enseignant depuis lors (n=7), soit poursuivi des études universitaires en littératures françaises et romanes (n=1). Dans le cas des 12 individus n'ayant pas répondu à notre enquête, nous ne pouvons malheureusement nous prononcer. Si nous les excluons de l'échantillon en vue de calculer la proportion de sujets véritablement en situation de *fuite* dans notre cohorte de 2011, nous arrivons à 1.35% à peine (tableau 67).

[49] M. Julien Duchatel.

Situation d'absence	Section HE	% (N=235)	% ajusté (N=223)
Fuite		***9.79***	***1.35***
	PS	2.98	.45
	PP	3.83	.45
	AESI	2.98	.45

Tableau 67. Ajustement des statistiques de *fuite*

Avant notre « follow-up », 12 de nos 35 sujets « absents » étaient classés en situation d'*abandon pur et simple* de l'enseignement, soit 5.11% de notre échantillon de 2011 (n=235). Fort des nouvelles informations en notre possession, nous devons ajouter à ce nombre les 7 sujets erronément rapportés en *fuite*, ce qui nous donne un total de 19 individus. Parmi eux, 16 ont participé à notre « follow-up ». Il s'avère qu'à la lumière des résultats de cette vérification, seuls 7 sujets sur les 16 sont réellement en situation d'*abandon pur et simple* de l'enseignement. Cinq d'entre eux sont salariés dans un autre domaine d'activité que l'enseignement. Les deux derniers sont sans emploi et ne souhaitent pas en trouver un dans l'enseignement. Qu'en est-il des neuf autres sujets ? Et bien sept sont enseignants en fonction, un est enseignant, mais temporairement au chômage, et le dernier poursuit des études en Sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles ; avec toutefois l'intention de chercher un poste d'enseignant une fois diplômé du Master. Ceci porte à 3.02% seulement le taux d'abandon pur et simple de la profession chez les enseignants débutants de notre échantillon de 2011, la proportion d'instituteurs primaires dans ce cas étant supérieure à celle des PS et des AESI (tableau 68).

Situation d'absence	Section HE	% (N=235)	% ajusté (N=232)
Abandon pur et simple		***5.11***	***3.02***
	PS	1.70	.43
	PP	2.56	2.16
	AESI	0.85	.43

Tableau 68. Ajustement des statistiques d'*abandon pur et simple*

— Les motifs de *fuite* et d'*abandon pur et simple*

Lorsqu'on interroge les sujets que l'on peut à présent sans doute aucun qualifier comme ayant fuit ou abandonné l'enseignement sur les raisons de ce départ précoce, ils évoquent des motifs divers et variés. Sur ces dix sujets (trois *fuites* et sept *abandons purs et simples*), neuf ont accepté de nous les livrer. Dans certains cas, un motif unique est avancé. Dans d'autres, deux à quatre motifs sont exprimés sans ordonnancement particulier. La figure 64 illustre ces motifs en les catégorisant à la manière des motifs d'abandon potentiel qu'évoquaient les sujets de notre étude 2 ; la différence étant que dans le cas présent, les motifs renvoient à un abandon effectif de la profession. Bien entendu, la liste de motifs que nous proposons n'a aucunement la prétention de couvrir l'ensemble des causes possibles du décrochage précoce de la relève enseignante. La plus-value de notre « follow-up » réside à tout le moins dans le fait qu'il permet d'attester que les motifs repris dans cette liste doivent être considérés avec la plus grande attention lorsqu'on étudie ce phénomène chez les enseignants débutants détenteurs d'un titre pédagogique en Belgique francophone. Afin de rendre notre propos plus concret, quelques illustrations extraites de notre questionnaire sont présentées.

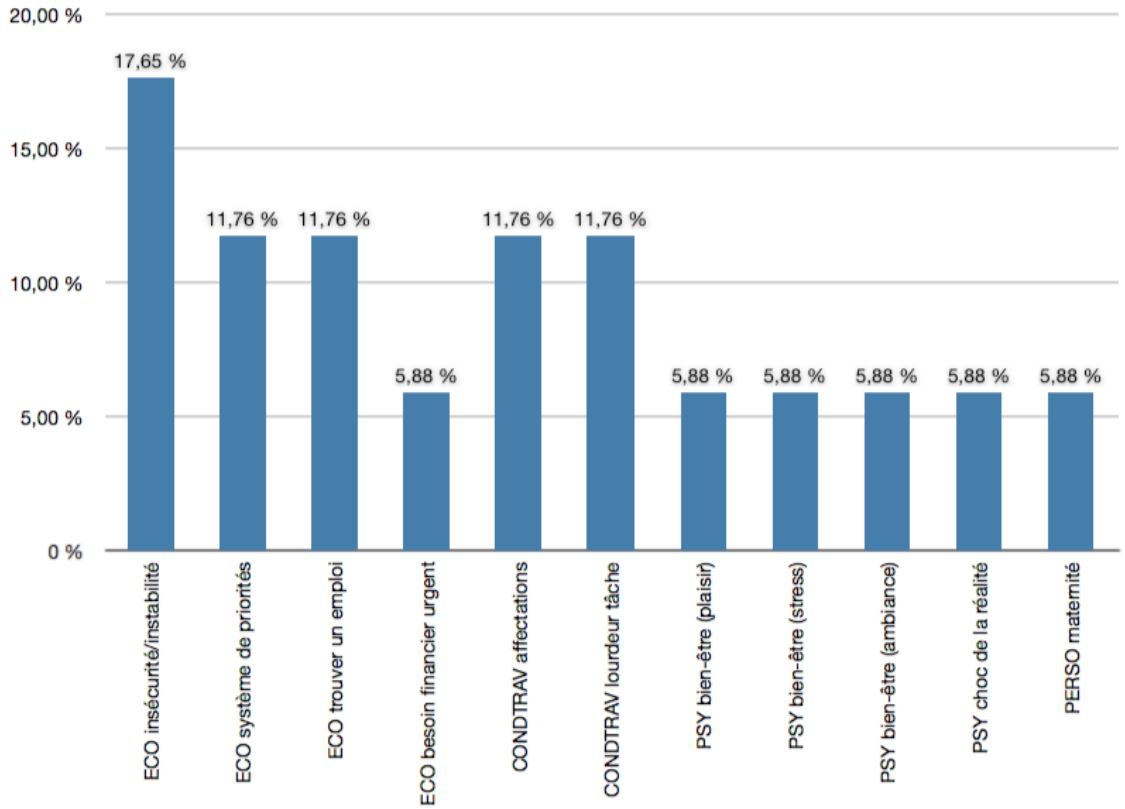

Figure 64. Motifs de *fuite* et d'*abandon pur et simple* de l'enseignement

En premier lieu, quatre motifs d'ordre économique sont mis en avant par les sujets : la précarité de l'emploi dans l'enseignement verbalisée sous les termes d'insécurité ou d'instabilité (17.65%), la critique du système de priorité ou de passe-droit à l'origine de l'embauche en enseignement (11.76%), la difficulté à trouver un emploi d'enseignant (11.76%) et enfin le fait d'avoir un besoin financier urgent ne permettant pas d'attendre une affectation dans une école ou de faire face au délai de traitement des premiers mois de travail qui peut atteindre plusieurs mois en enseignement (5.88%). Ensemble, ces motifs économiques liés aux conditions d'emploi recouvrent près de la moitié des justifications avancées par nos sujets pour expliquer leur fuite ou leur abandon pur et simple de la profession (47.05%). L'identification du motif afférent aux règles de priorité étaye la thèse de Delvaux et al. (2013) selon laquelle ces règles et les rapports de force entre novices et enseignants « établis » seraient responsables d'un grand nombre de sorties précoces en Fédération Wallonie-Bruxelles ; en ce qui nous concerne, notre opinion quant à l'influence de ces facteurs est plus nuancée. A propos de la difficulté à trouver un emploi, il est particulièrement intéressant de noter que ce motif est verbalisé par une institutrice préscolaire et un instituteur primaire, mais par aucun AESI. Dans le cas de la première, rappelons-nous que nous avons démontré par nos précédentes analyses que les premiers mois de carrière sont bien plus rudes pour les instituteurs préscolaires que pour les instituteurs primaires ou les AESI sur le plan financier. En décembre de leur première année de carrière, ceux-ci sont en effet deux fois moins nombreux à avoir trouvé un emploi que les instituteurs primaires ou les AESI (p.271). Au contraire de sa collègue du préscolaire qui a abandonné l'enseignement pour cette seule raison et après un unique remplacement de deux semaines, l'instituteur primaire avançant également la difficulté de trouver un emploi comme motif d'abandon a travaillé 12 mois comme enseignant avant de changer de profession et justifie son départ par d'autres motifs. Il cite ainsi, en plus de la difficulté à trouver un emploi, l'instablité de l'emploi, les règles de priorité et l'affectation dans des écoles « difficiles » (cf. supra). Les causes à l'origine de l'abandon pur et simple de ces deux personnes ne sont donc pas parfaitement identiques. A titre d'illustration, voici le témoignage que nous livre l'institutrice préscolaire dont nous venons de parler à propos des raisons de son décrochage. Il illustre pour nous avec clarté l'enjeu économique de la transition entre la formation initiale et le milieu professionnel. Cette personne est actuellement conseillère dans une société de titres-services mais n'exclut pas la possibilité de revenir vers l'enseignement si une opportunité se présentait à elle.

> *« Ma situation familiale ne me permettait pas d'attendre après un emploi et d'attendre quelques mois avant d'être payée. J'avais une petite fille à nourrir et un loyer à régler et je n'ai pas trouvé de place rapidement. Une opportunité s'est alors présentée à moi. » (Carole, institutrice préscolaire)*

Après les motifs économiques, ce sont les motifs se rapportant aux conditions de travail qui sont proportionnellement les plus cités par nos sujets. L'affectation dans une école ou l'attribution de classes « difficiles » (11.76%) côtoient la lourdeur de la tâche occasionnée par les préparations de leçons et les corrections (11.76%) dans cette catégorie couvrant environ un cinquième des justifications de *fuite/abandon*. Derrière le motif des attributions de début de carrière démotivantes se cache probablement dans certains cas la problématique de la gestion de classe, qui touche nombre d'enseignants débutants. Peut-être moins avouable, les difficultés rencontrées dans la relation pédagogique avec les élèves pourraient très bien être un « motif caché » d'abandon, un artefact né de l'interaction entre une affectation/attribution inadaptée au noviciat et le manque d'expérience des débutants en matière de gestion de classe. Une institutrice primaire ayant enseigné 3 mois avant d'abandonner la carrière s'exprime au sujet des affectations/attributions « difficiles » et de ses difficultés à trouver un emploi stable dans l'enseignement. Elle est à présent employée dans un service administratif.

> *« Une première année après le diplôme où c'était la galère pour trouver un emploi, des remplacements démoralisants et pas d'emploi dans l'enseignement en vue en septembre 2012. Quand j'ai eu l'opportunité de mon emploi actuel dans une période où j'avais vraiment besoin d'un emploi… » (Séphora, institutrice primaire)*

Ensuite, quatre motifs d'ordre psychologique sont mis en avant par nos sujets pour expliquer leur *fuite/abandon*, dont trois liés au bien-être au travail : la diminution du plaisir d'être enseignant (5.88%), la recherche d'une situation professionnelle moins stressante (5.88%), le désir de travailler « dans une autre ambiance » (5.88%) et le « choc de la réalité ». En ce qui concerne le premier motif, précisons que la diminution évoquée ne peut être assimilée à la diminution du plaisir d'enseigner, à la perte du goût de l'acte pédagogique. Précisément, la personne dit que *« le monde de l'enseignement ne lui plaisait plus autant »*, ce qui implique plutôt à nos yeux une forme de désillusion par rapport à une ou plusieurs composantes du système éducatif. L'acte pédagogique en lui-même est donc peut-être impliqué, mais probablement pas indépendamment des conditions qui l'entourent. L'institutrice primaire justifiant son abandon par la recherche d'une situation professionnelle moins stressante met également en avant la lourdeur de

la tâche évoquée plus haut et le « choc de la réalité » (Füller, 1969) comme moteurs de son départ. Elle formule cette dernière cause en ces termes : *« une idée du métier pas proche de la réalité découverte sur le terrain. »*, en l'associant à son choix de formation initiale. Sans regretter ce choix, elle déclare que si c'était à refaire, elle n'entreprendrait plus d'études pédagogiques en Haute Ecole, et qu'elle n'a par ailleurs aucune intention de chercher à nouveau un poste dans l'enseignement à l'avenir.

Enfin, un sujet de notre échantillon justifie sa fuite par sa maternité (5.88%). Ayant eu deux enfants au cours de sa formation initiale, puis un troisième juste après l'obtention de son diplôme, elle a choisi de se consacrer à sa famille dans la perspective de revenir éventuellement vers l'enseignement d'ici quelques années.

— Qui fuit ? Qui abandonne ?

Si nous connaissons mieux les motifs de *fuite* et d'*abandon pur et simple* des dix sujets nous aidant ici à comprendre le phénomène de décrochage précoce de l'enseignement, nous n'en savons encore que peu sur leur profil. S'agit-il plutôt d'hommes ou de femmes ? De quelle section de Haute Ecole proviennent-ils ? Quel grade académique ont-ils obtenu au terme de leur formation initiale ? A quel type de professeurs entrants appartenaient-ils ? Autant de questions dont les réponses pourraient alimenter notre réflexion. Munissons-nous du tableau 69 pour les traiter.

Sujet	Sexe	Section	Grade	Fuite/Ab.	IP	TC	Profil P.E.
1	F	PS	S	A	10.00	9.40	RI
2	F	PS	D	F	8.20	8.60	BR
3	F	PP	GD	F	9.80	9.60	RI
4	F	PP	S	A	9.20	9.60	RI
5	F	PP	S	A	7.20	6.40	H
6	F	AESI	D	F	.20	4.00	F
7	M	PP	S	A	9.60	9.60	RI
8	F	PP	S	A	8.40	8.00	H
9	F	PP	S	A	7.40	9.40	BR
10	F	AESI	D	A	7.00	9.20	BR

Tableau 69. Profil des diplômés en *fuite* ou en *abandon pur et simple*

La première information sur laquelle nous renseigne le tableau est que parmi nos dix sujets, neuf sont des femmes. Sachant que la proportion de femmes au sein de notre cohorte de 2011 est à la base de 87.70%, contre 12.30% d'hommes, ce résultat nourrit – en dépit des limites inhérentes à notre méthodologie – l'hypothèse que le décrochage précoce ne frappe pas plus durement les hommes que les femmes chez les diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques. Il est à noter que notre seul homme en situation d'abandon pur et simple de l'enseignement justifie son départ par des causes multiples, essentiellement extrinsèques (trouver un emploi ; système de priorité décourageant ; instabilité professionnelle et affectations/attributions difficiles), mais qui ne diffèrent pas de celles évoquées par ailleurs par certaines de ses collègues de la gente féminine.

Intéressons-nous ensuite à l'intitulé de leur diplôme pédagogique. La lecture du tableau nous apprend qu'à travers les *fuites/abandons* de ces novices, ce sont surtout des instituteurs primaires (6/10) que perd notre système éducatif. Les instituteurs préscolaires (2/10) et les AESI (2/10) sont en effet moins représentés au sein de cet échantillon réduit de décrocheurs ; ces derniers étant pourtant proportionnellement plus nombreux au sein de notre cohorte de 2011 (PS = 23.00% ; PP = 34.90% ; AESI = 42.10%). Bien que nous restions prudents par rapport à la portée de ce résultat contextualisé, il pourrait remettre en question l'hypothèse selon laquelle les instituteurs préscolaires décrocheraient plus que leurs collègues de l'enseignement primaire et secondaire inférieur en raison de difficultés à trouver un emploi au cours des deux premières années de carrière. Nos précédentes analyses (p.271) ont d'ailleurs mis en évidence qu'à l'issue de ces deux premières années, leur taux d'embauche est équivalent à celui des instituteurs primaires, qui a lui tendance à légèrement décroître durant cette période. Ainsi, s'il est vrai que les instituteurs préscolaires rencontrent plus de difficultés à trouver un emploi, ils ne sont en revanche probablement pas plus nombreux à fuir ou abandonner précocement l'enseignement pour autant. Il s'agit en tout cas d'une piste à explorer. A ce propos, plusieurs chercheurs défendent que les enseignants débutants du secondaire seraient plus exposés à l'usure et au décrochage précoce que ceux du fondamental (Billingsley, 1993) et qu'ils auraient le sentiment d'avoir été moins bien préparés à enseigner que ces derniers (Rots et al., 2007). Quand bien même nos résultats relatifs à la *fuite* et à l'*abandon pur et simple* de l'enseignement ne permettent pas d'étayer ces positionnements, il n'en reste pas moins que nous avons démontré que l'intention de persister des AESI est significativement plus faible que celle de leurs collègues du fondamental (étude 1). A ce stade, nous posons l'hypothèse que cette différence d'intention de persister et de taux d'abandon

entre enseignants du fondamental et du secondaire s'applique plus, du fait des spécificités de notre système éducatif, entre les enseignants du fondamental et les enseignants du secondaire supérieur. En effet, la préparation à l'enseignement de ces derniers est bien moins poussée – notamment en termes de stages – que celle des instituteurs préscolaires, primaires et des AESI en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, le fait que les futurs AESI fréquentent les mêmes institutions de formation initiale que les futurs instituteurs préscolaires et primaires, et qu'ils partagent même dans certains cas les mêmes psychopédagogues ou maîtres de discipline, les rapproche probablement sur certains plans bien plus des enseignants du fondamental que des enseignants du secondaire supérieur (AESS) – qui ont pour rappel quant à eux réalisé leur formation initiale à l'Université – des enseignants du secondaire ne possédant aucun titre pédagogique (les « articles 20 »), ou encore de ceux détenteurs d'un Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP).

En s'appuyant sur les conclusions de Schlecty & Vance (1981), Murnane et al. (1991), ou encore Henke et al. (2000), Smith & Ingersoll (2004) avancent que la relève enseignante la plus performante aux examens externes américains tels que le *SAT* a davantage tendance à quitter précocement la profession. Cette perte des « meilleurs » nouveaux enseignants nous guetterait-elle également en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Nous pouvons tenter de répondre à cette question en nous référant au grade académique obtenu par nos sujets à la fin de leur formation initiale pédagogique. Force est de constater que cette thèse ne résiste pas à notre analyse. En effet, l'examen de la variable nous indique que la majorité de nos sujets ne faisaient pas partie de l'élite académique des Hautes Ecoles, puisque six n'ont reçu qu'une « Satisfaction », trois une « Distinction », et un seul une « Grande Distinction » ; aucun n'ayant atteint « La Plus Grande Distinction ». Cette distribution est en réalité assez cohérente avec la répartition des quatre mentions au sein de notre échantillon de 2011 (S = 44.70% ; D = 39.10% ; GD = 15.30% ; LPGD = .90%). Notre résultat semble donc indiquer que la *fuite* et l'*abandon* précoce de la carrière touchent tous les profils académiques de diplômés en Belgique francophone. Il faut donc infirmer la thèse de Smith & Ingersoll (2005) en ce qui concerne spécifiquement le décrochage de relève enseignante issue des Hautes Ecoles. Par contre, et c'est là que notre décryptage du vocable fourre-tout d'« abandon » prend tout son sens, nous perdons bel et bien l'élite académique des Hautes Ecoles en raison d'un phénomène endémique dans notre système éducatif : la poursuite d'études en Sciences de l'éducation, rendue possible par l'existence de la passerelle entre les Hautes Ecoles et l'Université. Nos précédentes observations l'ont démontré (p.297), les diplômés de notre échantil-

lon de 2011 rapportés comme absents du milieu scolaire pour cette raison précise ont obtenu des grades académiques honorables à très élevés. Tous ont reçu une mention supérieure à la « Satisfaction », ce groupe compte quatre fois plus de « Grande Distinction », et l'un d'eux a été gratifié de « La Plus Grande Distinction ». En l'essence, oui, *« the best and the brightest among the newcomers appear to be most likely to leave »* (ibid., p.283), mais non, ce départ ne s'explique pas par la *fuite* ou l'*abandon pur et simple* de la profession pour la relève des Hautes Ecoles en Belgique francophone.

Dépassons à présent la perspective académique pour nous interroger sur le profil de professeurs entrants de nos dix sujets en *fuite* ou en *abandon*. Certes, peut-être n'étaient-il pas pour la plupart les plus performants de nos diplômés, mais à quel point (s') investissaient-ils (dans) l'enseignement ? Avaient-ils l'intention d'y persister au crépuscule de leur formation initiale ? A y regarder de plus près, nos dix décrocheurs étaient majoritairement porteurs de profils « forts ». Quatre faisaient partie de la *relève idéale* et trois étaient des *bonnes recrues*, contre seulement deux *hésistants* et un *fuyants*. Il faut donc renoncer à croire à cette séduisante idée selon laquelle la *fuite* et l'*abandon pur et simple* de l'enseignement toucheraient avec une intensité bien plus importante les diplômés moins affirmés dans leur « Teaching Commitment » ou leur intention de persister dans la profession. La *fuite* et l'*abandon pur et simple* frappent tous les profils de professeurs entrants, ce qui signifie que ce phénomène nous coûte aussi bien des nouveaux enseignants *a priori* moins investis et sujets à la persévérance précoce que des professeurs qui souhaitaient véritablement s'impliquer dans le monde de l'éducation et, de prime abord, y persister. Voilà l'une des principales conséquences de l'inertie de notre système éducatif en matière d'induction du nouveau personnel enseignant. Notre système, qui ne filtre pas ses entrées (imput) en formation initiale pédagogique, ne contrôle pas ses sorties en cours d'insertion professionnelle (output). De là, la question mérite d'être posée : « Perd-on les bonnes personnes, pour de bonnes raisons ? » En d'autres termes, la sélection naturelle à laquelle notre système s'abandonne est-elle profitable à son efficience ? En ce qui nous concerne, nous ne le pensons pas. Nous croyons qu'accepter de perdre des enseignants pour des raisons économiques (besoin financier, manque de stabilité professionnelle, etc.) revient à s'exposer au fait de perdre de bons comme de moins bons éléments si l'on voit plus loin que l'horizon académique (cf. supra). Certes, au sein de notre échantillon de 2011, la perte est faible proportionnellement au nombre de diplômés (moins de 5% si l'on cumule *fuites* et *abandons pur et simple*), mais ces départs n'en restent pas moins navrants pour les individus

concernés (puisqu'ils ne sont en grande majorité pas volontaires mais subis), et potentiellement regrettables pour nos élèves (puisque rien ne permet de défendre que nos décrocheurs auraient été des enseignants moins efficaces que leurs collègues). Concernant les diplômés en poursuite d'études en Sciences de l'éducation à l'Université, c'est une autre question. Le système éducatif souhaiterait-il les retenir ou les voir revenir à terme dans l'enseignement ? Si oui, à quel prix ? Ce que nous pouvons constater au jour d'aujourd'hui, c'est que l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 14 mai 2009 revalorisant la rémunération des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur détenteurs d'un Master en Sciences de l'éducation pourrait stimuler leur retour vers l'enseignement obligatoire. De là à statuer sur l'attractivité de cette opportunité pour nos Maîtres en Sciences de l'éducation, il y a un pas. De surcroît, la masterisation de la formation initiale pédagogique, actuellement à l'étude en Belgique francophone, pourrait litttéralement redistribuer les cartes de ce jeu particulièrement délicat…

— En guise de conclusion

Cette extension de la quatrième et dernière étude de notre thèse de doctorat nous apprend principalement deux choses. Primo, les motifs de *fuite* et d'*abandon pur et simple de* l'enseignement sont variés chez les enseignants débutants diplômés des Hautes Ecoles. A quoi il faut ajouter que des motifs de plusieurs ordres peuvent co-exister chez un même individu. Secundo, ces situations de décrochage précoce concernent bien moins de novices qu'on pourrait le croire lorsque l'on considère spécifiquement la population issue des institutions de formation initiale pédagogique non universitaires, en province de Hainaut. Sans parler de la qualité générale de leur insertion, le taux de sortie des diplômés de 2011 de nos Hautes Ecoles partenaires, au terme de la deuxième année de carrière, est parfaitement cohérent avec les récentes estimations de Delvaux et al. (2013). Les chercheurs ont ainsi mis en évidence que les novices issus de l'enseignement supérieur de type court ont des trajectoires d'insertion plus stables que celles de leurs collègues de l'enseignement supérieur de type long, sans qualification ou disposant d'un certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP ou autre). A la fin de leur première année de carrière, seuls 4.50% environ des instituteurs primaires et 6.10% des AESI sont, d'après leurs calculs, sortis de la profession. Ce taux passe à 7.40% pour les instituteurs préscolaires. Une moyenne de ces taux nous donne donc un taux global de 6.00% pour les enseignants présentant ces trois types de diplômes pédago-

giques. Toutes proportions gardées, notre taux de décrochage après deux ans est encore inférieur à ces 6.00% relatifs à la première année de carrière. La différence entre ces deux taux est bien sûr accentuée par le fait que nous tenons à distinguer les *fuites* et les *abandons purs et simples* de l'enseignement des situations de poursuite/reprise d'études universitaires en Sciences de l'éducation ; en raison du taux de décrochage précoce inférieur en province de Hainaut que dans toute autre province de la Fédération Wallonie-Bruxelles (ibid.) ; et d'autres variables incluant la constitution de notre échantillon. Cependant, les résultats de nos travaux concordent avec ceux de nos confrères.

Chapitre III.

SORTIR DU CADRE

Discussion générale

Au choc des idées jaillit la lumière.

Nicolas Boileau

Croiser ses résultats et les mettre en perspective avec les travaux de ses pairs représente une étape importante et particulièrement stimulante du processus de recherche. Après plusieurs années d'investissement dans le domaine de l'insertion professionnelle, nous voici enfin prêt à contribuer à son avancée. Pour ce faire, nous avons choisi de regrouper les questionnements animant notre thèse de doctorat en une série de discussions approfondies. Il nous a semblé que ce choix faciliterait la compréhension de cette section tout en améliorant l'« utilisabilité » future de son contenu. Puisqu'il s'agissait de notre première question de recherche, notre attention se portera tout d'abord sur le profilage de la relève enseignante issue des Hautes Ecoles (*Le profilage de la relève*). Ensuite, c'est au phénomène d'abandon/persévérance précoce en enseignement que nous nous attaquerons avec vigueur (*L'abandon et la persévérance précoces*). Décomposée en sous-thèmes, cette réflexion nous amènera à reconsidérer sa nature sous un angle psychologique. Dans la discussion suivante, c'est à l'intensité du décrochage des enseignants débutants que nous consacrerons quelques lignes, à la lumière du contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles (*Kronos et l'enseignement*). Enfin, cette section n'aurait pas été complète sans une prise de distance par rapport aux choix méthodologiques posés dans le cadre de cette thèse. Nous nous atellerons donc à synthétiser les avantages et les limites des voies que nous avons empruntées pour mener à bien notre projet doctoral, dans notre *Critique de la méthodologie*.

1.1 Le profilage de la relève

Dans le domaine de l'insertion professionnelle en enseignement, les recherches visant à profiler la relève professorale selon une perspective plus « motivationnelle » que socio-démographique sont extrêmement rares. Nos travaux sur le sujet représentent d'ailleurs l'une des premières applications de la méthode de classification hiérarchique à cette population bien spécifique. Le revers de la médaille de cet apport à la littérature scientifique est que nous ne pouvons que difficilement évaluer la cohérence externe de nos résultats. La réflexion que nous proposons ici a en conséquence davantage l'apparence d'une conclusion que d'une véritable discussion.

La première issue sur laquelle se pose notre regard renvoie à la question de recherche principale de la première étude de notre thèse de doctorat : « Existe-t-il différents profils de professeurs entrants au sein de la relève enseignante des Hautes Ecoles ? ». En répondant positivement à cette question, nous avons établi que nos données nous permettaient de classer les diplômés de nos institutions de formation initiale partenaires selon quatre profils : la *relève idéale*, les *bonnes recrues*, les *hésitants* et les *fuyants*. Le prolongement qualitatif de notre étude 1 nous suggère que ces profils sont relativement résistants à l'insertion en emploi ; qui, comme nous le savons, peut-être marquée par un « choc de la réalité ». Après une ou deux années, les enseignants débutants ayant persévéré dans leur choix de carrière conservent un profil très proche de celui qui était le leur en fin de préservice. Certaines transitions d'un profil à un autre peuvent avoir lieu dans l'intervalle de nos temps de mesure, mais toujours de proche en proche, jamais entre deux extrêmes (p.ex. du profil de *fuyant* à celui de *relève idéale*). Ce résultat quelque peu déterministe relativise l'effet du temps et des expériences sur le profil « motivationnel » de la relève enseignante. Les individus se déclarant fortement investis dans la profession au sortir de leur formation initiale ont tendance à le rester dans leur début de carrière. De la même façon, le niveau d'intention de persister des enseignants débutants de notre étude 2 n'est pas foncièrement différent du score qu'ils avaient obtenu pour cette variable au terme de leurs études pédagogiques. Cette stabilité des profils a par ailleurs été constatée tant chez des enseignants du fondamental que chez des enseignants du secondaire inférieur. Par contre, il nous est impossible de nous prononcer quant à la variation de profil qui pourrait avoir lieu entre la fin de formation initiale d'un individu et son abandon de l'enseignement, puisque tous les sujets de notre deuxième étude étaient encore en fonction.

Deuxième issue méritant d'être rappelée : la fuite et l'abandon pur et simple de l'enseignement ne touchent pas plus durement les individus dont le profil de professeur entrant était « faible » que ceux aux profils plus « forts ». En d'autres termes, les professeurs entrants *hésitants* et les *fuyants* ne sont pas plus sujets au décrochage précoce que leurs collègues *bonnes recrues* ou de la *relève idéale*. D'une certaine façon, cette conclusion pourrait être interprétée comme un signal d'alarme. En effet, n'est-il pas regrettable que notre système éducatif soit privé d'enseignants qui, à l'orée de leur entrée en fonction potentielle, se considéraient comme très investis dans la profession et désireux d'y persister ? Sans instaurer aucune hiérachie entre ces individus sur le plan personnel, le décrochage précoce d'un diplômé de la *relève idéale* n'est-il pas plus préjudiciable pour nos enfants que l'abandon d'un diplômé qualifié de *fuyant* ? D'après les liens avérés entre la motivation professionnelle, le sentiment d'auto-efficacité, et l'efficacité des enseignants, on est en droit de s'interroger sur cette question. De là à filtrer les sorties de la formation initiale ou à privilégier les diplômés aux profils plus « forts » par rapport aux postes à pourvoir, il y a toutefois une marge que nous ne franchirons pas.

Troisième et dernière issue : aucun profil de professeurs entrants n'est plus particulièrement affecté par la *fuite* ou l'*abandon pur et simple* de l'enseignement. En revanche, les diplômés aux profils « forts » sont plus susceptibles que les autres de poursuite/reprendre à court terme des études universitaires ; principalement en Sciences de l'éducation. S'il ne s'agit pas là d'un phénomène participant au décrochage de la relève professorale, ses conséquences sont en tout point identiques à celui-ci pour ce qui est des individus qui ne reviendront jamais vers l'enseignement obligatoire. Dans certains cas, des personnes ayant obtenu un Master en Sciences de l'éducation décideront – par choix ou par contrainte alimentaire – de postuler dans l'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles plutôt que de chercher un emploi en Haute Ecole, d'embrasser une carrière académique à l'Université, ou encore d'entrer dans le secteur privé. Mais quoi qu'il en soit, la perte de ces enseignants débutants (potentiels) faisant généralement partie de l'élite académique et « motivationnelle » nous semble elle aussi dommageable pour notre système éducatif. Comment en effet pouvoir espérer développer l'excellence de notre enseignement si nos « meilleurs » professeurs ne sont pas incités à rester dans la profession ?

1.2 L'abandon et la persévérance précoces

1.2.1 La persévérance

Qu'est-ce qui pousse les enseignants issus des Hautes Ecoles à persévérer dans leur choix de carrière au cours de leurs premières années d'enseignement ? Pour répondre à cette question, il nous faut mobiliser à la fois les résultats de nos travaux et les issues de la recherche internationale centrée sur la rétention des nouveaux enseignants.

Sur le plan quantitatif, nous pouvons affirmer que l'intention de persister des professeurs entrants est fortement liée à leur « Teaching Commitment » ($r = .67$; $\alpha < .001$), et corrélée de manière plus modérée à leur sentiment d'efficacité personnelle global ($r = .38$; $\alpha < .001$) ainsi qu'à leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale ($r = .36$; $\alpha < .001$). Lorsqu'on dépasse le paradigme *descriptif* pour adopter un angle *explicatif*, le « Teaching Commitment » (TC) est clairement le construct le plus impliqué dans la variabilité de l'intention de persister (IP) des professeurs entrants ($\beta = .61$; $\alpha < .001$), devant le SEP global ($\beta = .08$; $\alpha < .05$) ; la variable de satisfaction relative au préservice étant non significative ($\beta = .07$; NS). Le modèle de régression multiple associé à cette observation permet d'expliquer 46.10% (R^2 *ajusté*) de la variance de la variable critère, ce qui constitue un effet important selon Cohen (1988). En définitive, si l'on extrait la variable non significative de ce modèle, son expression prend la forme suivante :

$$Y_i = b_0 + b_1 X_{1i} + b_2 X_{2i} + e_i$$

$$IP = (Constante) + TC + SEP\ Global + erreur$$

Mise en perspective avec la littérature scientifique, cette équation prend tout son sens. En effet, le caractère prédictif du « Teaching Commitment » dans l'explication de l'intention d'entrer en carrière, d'y persister, ou son implication plus large dans la rétention des enseignants débutants ont été soulignés par plusieurs chercheurs étrangers (Chapman, 1983 ; 1984 ; Chapman & Green, 1986 ; Rots et al., 2007 ; 2010). Quant au sentiment d'efficacité personnelle, sa présence dans notre modèle concorde avec d'autres recherches ayant attesté des liaisons qu'il entretient avec la persévérance précoce dans l'enseignement et le « Teaching Commitment » (Hoy & Spero, 2005 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007 ; Rots et al., 2010).

A un niveau supérieur de finesse, nos analyses indiquent que, parmi l'ensemble des items constituant notre échelle de « Teaching Commitment », c'est celui relié à la correspondance de l'enseignement aux attentes professionnelles des sujets qui est majoritairement responsable de la variabilité de leur intention de persister ($\beta = .57$; $\alpha < .001$). Il est suivi par un deuxième item de cette échelle, qui se rapporte à l'*absorption cognitive* – plus particulièrement, à la *dissociation temporelle* – (Agarwal & Karahanna, 2000) associée à l'enseignement ($\beta = .15$; $\alpha < .001$). Ensuite, c'est une variable composite (8 items) rattachée au sentiment d'efficacité personnelle en matière de gestion de classe qui intervient ($\beta = .12$; $\alpha < .001$) ; seule représentante de ce construct retenu par notre modèle « global ». Enfin, la quatrième et dernière variable de notre modèle « affiné » a trait à l'engagement des professeurs entrants dans leur formation initiale ($\beta = .10$; $\alpha < .001$). Ce modèle permet d'expliquer 60% (R^2 ajusté) de la variabilité de la variable critère d'intention de persister dans la profession. Une nouvelle fois, il s'agit d'un effet important (Cohen, 1988). L'équation résumant ces résultats est reprise ci-dessous.

$$Y_i = b_0 + b_1 X_{1i} + b_2 X_{2i} + b_3 X_{3i} + b_4 X_{4i} + e_i$$

IP = (Constante) + Attentes + Absorption + SEP GC + Engagement + erreur

Bien que théoriquement cohérente avec la littérature, puisqu'elle consiste en une décomposition de notre modèle global, cette équation est plus difficile à mettre en rapport avec les issues de la recherche quantitative internationale. Pour aller plus loin, il nous faut donc faire appel aux conclusions de nos analyses qualitatives.

D'après notre analyse thématique, les enseignants issus des Hautes Ecoles en situation de persévérance précoce définissent principalement leur « Teaching Commitment » comme un *attachement psychologique et émotionnel à la profession*. Sans que la conception de leur investissement dans/de l'enseignement ne se limite exclusivement à cette dimension du concept, elle supplante chez eux les cinq autres conceptions du cadre de référence de Crosswell & Elliott (2004). Cette conclusion, qui étaye la thèse des auteurs, apporte également du sens à la définition de Coladarci (1992), qui voit le « Teaching Commitment » comme : *« an indicator of teacher's psychological attachment to the teaching profession. »* (p. 326). Si le « Teaching Commitment » n'est pas en soi l'attachement psycholo-

gique à la profession des enseignants débutants, aborder avec eux ce concept permet de le révéler. Devant cette constatation, notre propre traduction du concept peut elle-même être précisée : le « Teaching Commitment » est d'abord un investissement *de* la profession avant d'être un investissement *dans* la profession. Cet investissement *de* l'enseignement, qui repose sur l'attachement psychologique et émotionnel des novices à l'enseignement, s'illustre à travers l'expression de leur bien-être professionnel. Le plaisir et les émotions liées au bien-être, la motivation intrinsèque et l'*absorption cognitive* associés à l'enseignement, sont au centre du discours de nos débutants. L'influence de ce dernier construct sur l'intention de persister des professeurs entrants, attestée par notre modèle de régression affiné, semble ainsi confirmée par nos entretiens qualitatifs ; à la différence que notre corpus qualitatif fait ressortir l'intensité du plaisir d'enseigner et la curiosité intellectuelle plutôt que la dissociation temporelle comme éléments de l'*absorption cognitive* des débutants. S'agissant du plaisir d'enseigner, Lebel & Belair (2007) soutiennent comme nous l'hypothèse qu'il joue un rôle sur la persévérance des enseignants, à côté de la confiance en soi et de l'amour du travail. D'autres variables, que nos sujets évoquent lorsqu'ils abordent leur bien-être et leur investissement professionnels, influent sur la persévérance des novices d'après les recherches de Mukamurera (2011b). Parmi elles, on retrouve la motivation intrinsèque à enseigner, l'attachement à la profession – déterminant pour Duchesne & Savoie-Zajc (2005) –, son appréciation positive par les débutants interrogés, l'amour de la profession – que l'on retrouve chez Lebel & Belair (2007) –, le caractère enrichissant et non routinier de l'enseignement, ou encore l'aisance dans le travail. Mukamurera (2011b) n'omet cependant pas de préciser que des facteurs d'ordre extrinsèque sont également à l'œuvre dans la chimie de la persévérance, comme par exemple les perspectives d'emploi dans l'enseignement.

La variable « Engagement » de notre modèle de régression affiné, reliée à l'engagement dans leurs études de nos sujets, trouve dans une certaine mesure écho dans les preuves que nombre d'entre eux nous donnent de leur investissement « extra » dans l'enseignement. Cet indicateur de l'investissement *dans* la profession des débutants vient compléter la définition du « Teaching Commitment » et renforcer son poids dans la balance de leur persévérance dans l'enseignement. Bien entendu, le parallèle que nous traçons ici est soumis à caution puisqu'il concerne des variables différentes, mais nous ne résistons à l'idée qu'un étudiant (intrinsèquement motivé) fortement engagé dans sa formation, sera plus enclin à s'investir dans sa fonction une fois en poste dans une école. Avec cette variable, nous refermons le bloc des prédicteurs de notre modèle strictement

rattachés au « Teaching Commitment ». En effet, si l'on peut justifier statistiquement que la variable prédictrice « Attente » soit incluse à cette dimension de notre schéma directeur, conceptuellement, celle-ci mérite un traitement singulier.

La correspondance de l'enseignement aux attentes des professeurs entrants est la variable portant le pouvoir prédictif le plus fort dans notre équation de régression visant à expliquer leur intention de persister. La question laissée en suspend par notre étude 3 était cependant de taille : « Quelles sont ces fameuses attentes ? ». Nous pouvons maintenant y répondre, puisqu'elles ont été recueillies auprès d'enseignants débutants exerçant depuis un à deux ans dans notre système éducatif. Les motivations à entrer dans l'enseignement et les attentes professionnelles des enseignants débutants partagent un trait commun qu'est la diversité. On retrouve ainsi treize catégories d'attentes différentes chez les novices issus des Hautes Ecoles, que l'on pourrait relier à chacune des dimensions de l'insertion professionnelle du modèle de Mukamurera et al. (2013) ou aux deux grands types de motivation du continuum de l'autodétermination de Ryan & Deci (2000). Lorsque certains débutants expriment avant tout des attentes en rapport à leurs conditions de travail (affectation, attributions, etc.), d'autres mettent l'accent sur des attentes relationnelles, et d'autres encore sur des attentes personnelles. Les combinaisons d'attentes possibles sont légions. Dès lors, affirmer que l'intention de persister des professeurs entrants – ou par extension, des enseignants débutants – est majoritairement déterminée par la correspondance de l'enseignement à leurs attentes, et ce en se basant exclusivement sur des résultats quantitatifs, serait particulièrement imprécis. Correct, mais imprécis. Chaque individu ayant développé ses propres attentes vis-à-vis de la profession, ce n'est que dans cette logique individuelle que ses motifs de persévérance peuvent être compris. Libre ensuite au chercheur de tenter de regrouper plusieurs individus selon leur patern complexe d'attentes. C'est en tout cas notre opinion à ce stade de notre réflexion, opinion d'ailleurs renforcée par la multiplicité des motifs de persévérance explicitement présents dans le discours de nos sujets. Bien que moins diversifiés que les motifs d'abandons, les motifs de persévérance dans l'enseignement de nos débutants touchent à trois des cinq dimensions de l'insertion professionnelle : la dimension psychologique, la dimension économique – appelée « emploi » par Mukamurera (2011a) – et la dimension personnelle. Face à des motifs de persévérance psychologiques tels que le plaisir d'enseigner, l'épanouissement personnel, le sentiment d'utilité, le sentiment de vocation, etc., certains novices affichent des motivations plus extrinsèques et terre à terre comme le fait d'avoir un contrat de travail et la nécessité de conserver son emploi, la perspective de stabilité professionnelle ou-

verte par la nomination ou encore l'envie « d'avancer dans la vie ». Persévérer n'est donc pas qu'une question de bien-être au travail pour la relève enseignante, même si cette variable s'illustre avec force dans la problématique. Comme tout autre (jeune) travailleur, l'enseignant débutant doit pouvoir subvenir à ses besoins primaires (Maslow, 1972). L'aspiration à l'accomplissement ne peut être son seul moteur, plus encore s'il s'est déjà émancipé de ses parents. Ainsi, il semble qu'il faille accepter l'idée que la persévérance dans l'enseignement repose sur une combinaison de facteurs intrinsèques et extrinsèques, conscientisés ou non par l'individu, socialement avouables ou non à l'interviewer, combinaison néanmoins dominée par les motifs intrinsèques d'ordre psychologique chez les diplômés des Hautes Ecoles. La prévalence de ces facteurs au sein de notre échantillon étaye les issues de Berthelot (1991) et de Mukamurera (2011b).

Enfin, voyons si nous pouvons tisser un lien entre le dernier prédicteur significatif de l'intention de persister de notre modèle affiné et nos résultats qualitatifs. D'après notre équation de régression, le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des professeurs entrants permettrait de prédire, faiblement, mais significativement, leur intention de persister dans la profession. Deux fois moins évoquée que leur sentiment d'auto-efficacité en matière de stratégies d'enseignement/apprentissage par les sujets de notre deuxième étude, cette variable n'en reste pas moins présente dans leur discours, spécialement lorsqu'ils abordent la question du cadre disciplinaire à instaurer en classe. Les expériences de maîtrise dans ce domaine pourraient donc jouer un rôle important sur le sentiment d'efficacité personnelle global des novices, et par là stimuler leur persévérance dans la profession. Il est en effet assez logique de penser que des difficultés de gestion de classe ne favorisent pas l'émergence d'un vécu positif avec les élèves et l'établissement d'une relation affective satisfaisante avec sa profession. Or, la qualité des primes expériences d'insertion est considérée par plusieurs chercheurs comme un facteur clef de la persévérance en enseignement (Chapman, 1983 ; 1984 ; Chapman & Green, 1986 ; Mukamurera 2011b), à l'instar de l'attachement psychologique et émotionnel à la profession dont nous avons discuté plus haut. En dépit de son pouvoir prédictif inférieur à celui des prédicteurs liés au « Teaching Commitment », le sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe méritent par corollaire l'attention que lui porte la recherche en insertion professionnelle.

Face à ces issues, la conviction selon laquelle la problématique de la persévérance en enseignement serait dominée par les éléments de « savoir-être » plutôt que par ceux de « savoir-faire » (Lebel & Belair, 2007) se trouve renforcée.

1.2.2 La *fuite* et l'*abandon*

Toute chose a son contraire. A la persévérance s'opposent ainsi la *fuite* et l'*abandon* de la carrière enseignante. Mais quelles sont les raisons qui poussent les diplômés de nos Hautes Ecoles pédagogiques à quitter précocement l'enseignement ? Cette thèse de doctorat nous offre une lecture diachronique de ce phénomène inquiétant, par l'intermédiaire du témoignage de novices encore en fonction et se projetant dans l'idée d'abandonner (étude 2), ainsi que de celui d'individus ayant fuit ou abandonné la profession au cours de leurs deux premières années de carrière (*appendix* de l'étude 4). Voyons ensemble en quoi ces deux visions complémentaires peuvent nous éclairer quant à la question qui nous anime, en mettant par la même occasion le résultat de nos observations en perspective avec la littérature scientifique actuellement disponible à ce sujet. Pour conduire cette discussion, utilisons le tableau 70 (p. 329)[50].

Parmi les motifs d'abandon potentiel évoqués par les quinze sujets de notre étude 2, on retrouve des motifs d'ordres psychologique, personnel, liés à la professionnalité, économiques, et enfin des motifs afférents aux conditions de travail. Quatre de ces cinq catégories de motifs trouvent échos dans les motifs de *fuite/abandon* effectif de la profession avancés par les répondants au « follow-up » de notre étude 4. Toutefois, si la catégorie de professionnalité semble absente de ces motifs, le motif unique auquel elle se rattache (gestion de classe) se matérialise en réalité dans leur discours derrière d'autres appellations (notamment l'affectation à des classes « difficiles »). On peut donc en conclure qu'il existe une cohérence plus qu'évidente entre l'idée de quitter la profession et la réalisation concrète de cette projection chez les diplômés des Hautes Ecoles ; bien que notre comparaison se fasse ici dans une perspective inter-sujets. Il s'agit là d'une première constatation.

Deuxième constatation, qu'il s'agisse des motifs d'abandon potentiel ou effectif, les raisons de départ mises en avant par nos sujets renvoient aussi bien à des facteurs individuels (besoin de stimulation ; besoin financier urgent ; etc.) qu'à des facteurs systémiques (insécurité/instabilité professionnelle ; affectations/attributions ; etc.), ce qui n'est pas sans rappeler toute la complexité de la problématique de la rétention des enseignants débutants.

Troisième constatation, la diversité des motifs d'abandon potentiel et effectif de l'enseignement s'exprime également dans le degré d'autodétermination (Ryan

[50] Dans ce tableau, l'italique est utilisé pour marquer la concordance entre les motifs d'abandon potentiels et effectifs de la profession.

& Deci, 2000) qui peut leur être associé. Les motifs *intrinsèques*, principalement reliés aux catégories psychologique (bien-être, besoin de stimulation, sentiment d'inutilité, choc de la réalité), personnelle (envie de voyager, évolution dans la carrière, projet professionnel hors enseignement, maternité) et de professionnalité (gestion de classe), côtoient les motifs plus ou moins *extrinsèques* des catégories économique (salaire, insécurité/instabilité, système de priorité, trouver un emploi, besoin financier), personnelle (plus-value pour la famille), et celle des conditions de travail (affectations, attributions, lourdeur de la tâche). Rappelons que des motifs *intrinsèques* et *extrinsèques* d'abandon potentiel ou effectif peuvent coexister chez un même individu. Le décrochage des enseignants débutants ne peut donc être attribué aux seules causes *extrinsèques* ou *intrinsèques*, pas plus d'ailleurs qu'aux seules causes systémiques ou individuelles. Notre étude 2 étaye cependant la thèse selon laquelle les motifs de persévérance dans l'enseignement sont généralement davantage *intrinsèques* qu'*extrinsèques*, alors que les motifs d'abandon font une place plus importante – mais pas exclusive – aux motifs *extrinsèques*.

Dernière constatation, les justifications avancées par les diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques pour expliquer leur abandon potentiel ou effectif de l'enseignement ne diffèrent pas foncièrement de celles mises en évidence par la recherche, en référence à d'autres populations enseignantes, ou dans d'autres contextes géographiques ou structurels. Détaillons ensemble les points de convergence entre nos travaux et quelques-unes des issues les plus récentes en matière d'abandon des enseignants débutants. Dans cette comparaison, nous laisserons de côté les fréquences d'apparition des motifs d'abandon potentiel et effectif de la profession pour nous concentrer sur leur nature. Puisqu'il nous faut toutefois choisir une porte d'entrée pour mener à bien cette tâche, choisissons celle des motifs extrinsèques, qui sont selon Mukamurera (2011b) : *« au cœur des remises en questions du choix professionnel et de la décision de quitter l'enseignement. »* (p. 43).

Cinq motifs d'abandon potentiel ou effectif d'ordre économique ont été relevés lors de nos analyses. L'*insécurité/instabilité professionnelle* caractéristique des débuts dans l'enseignement est peut-être le motif le plus emblématique de cette catégorie. On retrouve ce motif chez nos sujets diplômés de Hautes Ecoles du Hainaut, mais aussi plus largement chez les enseignants débutants du secondaire à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles (De Stercke et al., 2010), ainsi que dans d'autres systèmes éducatifs, comme au Québec (Mukamurera & Bouthiette, 2008 ; Mukamurera & Gingras, 2008). La difficulté à trouver un poste régulier, que l'on peut rapprocher de ce motif, est également mise en évidence par

Duchesne (2008). Pour Mukamurera (2011b), les pratiques d'embauche et d'affectation sont une cause d'abandon à considérer au Québec. Récemment, Delvaux et al. (2013) ont contextualisé cette problématique à notre système éducatif en affirmant que les conditions d'emploi en Fédération Wallonie-Bruxelles sont susceptibles d'être la source de l'abandon d'un certain nombre de nos enseignants débutants. Nos résultats étayent cette hypothèse. Sans pour autant donner la primeur à ce motif par rapport à d'autres pour expliquer l'abandon précoce de notre relève enseignante, le *système de priorité* à l'origine de l'embauche en Belgique francophone est explicitement cité par l'un de nos sujets comme l'une des causes de son abandon. Avant même de parvenir à se stabiliser professionnellement, il faut que nos « jeunes » diplômés parviennent à *trouver un emploi*. Parfois, la difficulté à trouver ce premier emploi a contraint des sujets de notre recherche à quitter la profession sans jamais avoir presté un seul jour en tant qu'enseignant. Au-delà du souhait de pouvoir exercer la profession pour laquelle on a été formé, obtenir un poste, renvoie pour certains débutants à un *besoin financier urgent*, alimentaire. Parmi eux, ceux qui ne trouveront pas assez rapidement un contrat seront contraints et forcés de quitter l'enseignement, comme ce fut le cas pour plusieurs novices de notre échantillon de 2011. Enfin, dans certains cas, la question financière peut être liée à la concurrence que d'autres professions peuvent faire à l'enseignement sur le plan salarial. L'attrait du *traitement plus élevé* que garantissent d'autres professions constitue ainsi un autre motif d'abandon de l'enseignement, pour nos diplômés des Hautes Ecoles, comme pour certains enseignants débutants québécois (Duchesne, 2008).

Chez les enseignants débutants que nous avons interrogés, on retrouve deux motifs d'abandon potentiel ou effectif se rapportant aux conditions de travail dans l'enseignement. Le premier a trait aux *affectations et aux attributions*. A travers notre analyse thématique, nous avons pu noter à quel point l'amour d'une discipline, le souhait d'enseigner à un autre niveau ou à un groupe-classe plus « facile » pouvait animer la relève ; plus particulièrement les AESI. Il semble qu'un trop faible niveau de satisfaction quant à ces attentes puisse donner naissance à l'idée d'abandonner l'enseignement, jusqu'à pousser certains novices à réellement quitter la profession. Nous savons en tout cas que les affectations/attributions sont des facteurs de satisfaction professionnelle et de rétention des enseignants (Darling-Hammond, 1998 ; Johnson & Birkeland, 2003 ; Ingersoll & Smith, 2004 ; Stockard & Lehman, 2004 ; Corbell, 2009). L'enseignement en contexte « difficile » est lui aussi reconnu comme une cause d'abandon (Epperson, 2004 ; Curtis, 2005 ; Lee, 2005 ; Brighton, in Kraft, 2005 ; cités par Martineau & Ndoreraho,

2006 ; Mukamurera & Bouthiette, 2008 ; De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera, 2011b ; Delvaux et al., 2013). Plus spécifiquement, les groupes-classes attribués aux enseignants débutants sont souvent inadéquats. Délaissées par les professeurs plus établis, les classes les plus difficiles à gérer, les « tâches restantes », ingrates ou instables, continuent d'être confiées à certains de nos débutants (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Hétu et al., 1999 ; Mukamurera, 2011a). Le rapport de force entre la relève et les membres « installés » du corps enseignant, souligné par Delvaux et al. (2013), est ici pleinement à l'œuvre ; mais pas plus que d'autres facteurs à nos yeux. Ajoutons à cela qu'il arrive que les enseignants débutants soient contraints, pour des raisons économiques évidentes, d'accepter des postes qui ne correspondent pas à leur formation initiale (Lessard & Tardif, 2003 ; Mukamurera, 2011a). Ceci limite non seulement leur efficacité auprès des apprenants, mais est par ailleurs producteur d'insatisfaction et d'inconfort professionnels. De surcroît, de telles attributions sont souvent synonymes d'accroissement de leur charge de travail, déjà conséquente à la base (De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera, 2011a ; OCDE, 2005 ; 2012). Cette *lourdeur de la tâche* représente le deuxième motif d'abandon de la profession mis en évidence par nos analyses qualitatives. Son rôle dans la décision de quitter l'enseignement ne fait aucun doute au regard de la littérature internationale, tout comme celui de la « difficulté de la tâche » professorale (Darling-Hammond, 1998 ; Johnson & Birkeland, 2003 ; Ingersoll & Smith, 2004 ; Stockard & Lehman, 2004 ; Mukamurera & Bouthiette, 2008 ; Corbel, 2009 ; De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera 2011b). A ces deux motifs de poids viennent s'adjoindre le manque de soutien de l'équipe éducative (De Stercke et al., 2010) ou de la direction (Mukamurera, 2011b), qui n'ont pas explicitement été cités par nos sujets en tant que motifs d'abandon de la carrière. Pourtant, des manques à ce niveau ont clairement été exprimés par plusieurs d'entre eux. Enfin, des conditions générales de travail insatisfaisantes (Ingersoll, 2001 ; Darling-Hammond & Sykes, 2003), trop stressantes (Duchesne, 2008) ou jugées meilleures dans une autre profession (Luekens et al., 2004) peuvent conduire des débutants à abandonner l'enseignement. Ces dernières justifications nous amènent à considérer les motifs d'abandon d'ordres personnel et psychologique, qui tendent à s'entrelacer avec quelques-uns des motifs que nous avons déjà abordés.

Au sein de notre corpus qualitatif, les motifs personnels d'abandon potentiel ou effectif de l'enseignement s'organisent en deux groupes. Le premier groupe comprend les motifs familiaux tels que la *maternité* ou l'aspiration à exercer une profession laissant *plus de place à la vie de famille* que l'enseignement. Cette attente visant à augmenter le temps que l'on peut consacrer à sa famille en chan-

geant de profession est relatée par d'autres recherches (Kersaint et al., 2007 ; Mukamurera & Bouthiette, 2008 ; Clark & Antonelli, 2009). Selon Mukamurera (2011b), elle serait davantage cause de décrochage chez les femmes que chez les hommes. Le départ de ces derniers pour raisons personnelles serait en effet plus motivé par la recherche de nouveaux défis (Mukamurera & Bouthiette, 2008 ; Mukamurera, 2011b) ou d'un « autre climat de travail »[51] (Mukamurera & Bouthiette, 2008). La recherche de nouveaux défis fait partie de notre deuxième groupe de motifs d'abandon personnels. Ce groupe agrège des motifs relatifs à l'ambition et aux projets professionnels des débutants. En ce qui concerne nos sujets, on y retrouve exclusivement des motifs d'abandon potentiel : *l'envie de voyager/enseigner à l'étranger* ou de *réaliser un projet professionnel hors enseignement*. Toutefois, la recherche élargit ce groupe à d'autres motifs tout aussi dignes d'intérêt. Citons, dans le registre de l'ambition : l'abandon lié à une opportunité d'avancement dans la carrière (Luekens et al., 2004) ou d'emploi dans un autre secteur que l'enseignement (Clark & Antonelli, 2009), le désir de trouver un emploi « plus intéressant » (Duchesne, 2008) ou tout simplement d'exercer une autre profession (De Stercke et al., 2010). L'insatisfaction professionnelle, cette fois considérée dans un sens plus large que l'insatisfaction relative aux conditions de travail (cf. supra) est également mise en avant par Clark & Antonelli (2009), qui nous rappellent aussi que l'abandon d'un enseignant peut dans certains cas être causé par des problèmes de santé. Pour finir, il semblerait que posséder un diplôme d'enseignement supérieur dans un autre domaine que l'enseignement ou en complément de la certification pédagogique acquise augmente les risques d'abandon, particulièrement pour les enseignants débutants du secondaire (Rots et al., 2007). Si nous abondons dans le sens des chercheurs en soulignant que le décrochage des novices peut être influencé par leur employabilité dans les secteurs public ou privé (l'une de nos AESI Langues germaniques est par exemple devenue réceptionniste dans un hôtel), nos observations indiquent que les instituteurs préscolaires ou primaires sont eux aussi soumis à l'attractivité de postes (plus rapidement ou durablement) disponibles dans ou hors du système éducatif. Ainsi, l'une de nos institutrices préscolaires a choisi d'accepter un emploi de puéricultrice en crèche afin d'être au contact des tout petits, d'éviter un délai d'embauche qu'elle savait long en raison de la pléthore de diplômés, et de se stabiliser professionnellement à plus court terme. L'un de nos instituteurs primaires est quant à lui devenu éducateur pour diverses raisons que nous avons exposées plus haut. Etc.

[51] Nous avons quant à nous classé ce motif dans la catégorie psychologique, en raison de son lien avec le bien-être social-relationnel (Barthod-Prothade, 2012).

Cette situation met une fois de plus en lumière le fait que les motifs d'abandon ne peuvent être parfaitement compartimentés : chez un même individu, ils se combinent, se potentialisent, ou sont à l'inverse minorés par des motifs de persévérance, dans une dialectique à la fois consciente et inconsciente.

Les motifs d'abandon potentiel et effectif d'ordre psychologique qu'évoquent nos sujets sont essentiellement traversés par la question du bien-être au travail. On retrouve ainsi chez nos débutants des motifs de décrochage comme la *recherche d'un meilleur bien-être dans une autre profession*, la diminution du *plaisir d'enseigner*, le désir *d'enseigner une discipline donnée* ou le *besoin de stimulation inassouvi*, mais également le *sentiment d'inutilité* – que nous avions identifié lors d'une précédente enquête (De Stercke et al., 2010), la *sensation de burnout* et l'aspiration à *exercer un emploi moins stressant* – que Duchesne (2008) met en évidence en rapport aux conditions de travail –, l'aspiration à *travailler dans une « autre ambiance »*, ou encore le *« choc de la réalité »*, dont l'influence est confirmée par la recherche (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; Mukamurera & Bouthiettes, 2008 ; Mukamurera, 2011b). D'autres motifs d'abandon rapportés par la littérature ne sont pas exprimés par nos sujets. On compte parmi ceux-ci la dévalorisation et la critique de l'enseignement par la société (Duchesne, 2008 ; De Stercke et al., 2010), le faible niveau de « Teaching Commitment » initial des novices (Rots et al., 2007) ou de décevantes expériences précoces d'enseignement (ibid.). Il y a fort à croire que le déficit de bien-être à l'origine de l'idée d'abandonner l'enseignement de plusieurs de nos sujets prend racine, à tout le moins partiellement, dans leur confrontation à des conditions de travail éprouvantes.

Notre dernière catégorie de motifs d'abandon est la catégorie dite de professionnalité. Cette catégorie coïncidant avec la quatrième dimension du modèle de Mukamurera fait place à des motifs liés à *« l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. »* (Mukamurera et al., 2013, p. 16). Chez nos sujets, les motifs d'abandon en rapport à la professionnalité se réduisent à un seul et unique motif d'abandon potentiel. Là où son identification prend tout son sens, c'est dans le fait qu'il met en avant l'éventualité d'un décrochage dû à des difficultés de gestion de classe. Or, ce type de difficultés est largement documenté par la recherche, et caractéristique des débuts dans l'enseignement. Les incivilités et les comportements « déviants » des élèves et leur manque de motivation à apprendre ont ainsi été relevés comme des causes de l'idée d'abandon chez les enseignants débutants du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (De Stercke et al., 2010). Susceptibles

d'affecter le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment de compétence des novices, les difficultés de gestion de classe – qui sont par ailleurs catalysées par de mauvaises attributions ou un manque de soutien de l'équipe éducative – ne doivent par conséquent pas être négligées dans la problématique de l'abandon précoce de la relève enseignante.

Motifs d'abandon potentiel	Motifs de fuite/abandon effectif
Psychologiques	***Economiques***
Bien-être (global)	*Insécurité/instabilité*
Sentiment d'inutilité	Système de priorité
Besoin de stimulation	Trouver un emploi
Bien-être (plaisir disciplinaire)	Besoin financier urgent
Personnels	***Conditions de travail***
Envie de voyager/enseigner à l'étranger	*Affectations/attributions*
Plus-value pour la vie de famille	Lourdeur de la tâche
Evolution dans la carrière	
Projet professionnel hors enseignement	
Professionnalité	***Psychologiques***
Gestion de classe	*Bien-être (plaisir d'ens.)*
	Bien-être (stress)
	Bien-être (ambiance)
	Choc de la réalité
Economiques	***Personnels***
Salaire plus élevé	*Maternité*
Insécurité/instabilité	
Conditions de travail	
Affectations	

Tableau 70. Motifs d'abandon potentiel et effectif des diplômés des Hautes Ecoles

Nous insistons une fois encore sur le fait que nos observations ne doivent en aucun cas faire oublier qu'il existe d'autres motifs de décrochage précoce qui méritent également toute notre attention. Nous pensons par exemple à un motif s'appliquant exclusivement à l'*abandon pur et simple*, et pas à la *fuite*, tel que le harcèlement moral sur le lieu de travail[52]. Dans les débuts de la carrière, le poids des attentes institutionnelles d'efficacité qui pèse sur certains novices est renforcé

[52] Le harcèlement moral est punissable pénalement en Belgique depuis la loi du 11 juin 2002.

par la conduite abusive et anxiogène de collègues ou de supérieurs hiérarchiques (chef d'atelier, préfet de discipline, direction, etc.). Tiraillés par leur aspiration à la sécurité/stabilité professionnelle, le « baptême du feu » (Baillauquès, 1999) que vivent ces personnes peut vite se transformer en une véritable persécution qui n'aura pas nécessairement pour conséquence le « turnover » ou l'*abandon pur et simple* de la carrière. Parfois, les atteintes physiques ou psychiques vécues par un novice confronté à la nécessité de conserver son emploi le conduiront à ce que Martineau & Ndoreraho (2006) appellent l'*abandon psychologique et moral* de la profession. A travers ce mécanisme de défense, son investissement dans/de l'enseignement sera réduit, voire interrompu. En mettant en lumière ce phénomène, nous ne postulons ni qu'il soit répandu chez les enseignants débutants, ni qu'il soit plus fréquent au cours de l'insertion professionnelle qu'à d'autres moments de la carrière. Nous pensons juste que le monde de la recherche en psychologie, comme celui de la médecine du travail, devraient lui prêter une plus grande attention en raison des souffrances dont il est la source pour quelques-uns de nos (nouveaux) enseignants. Par ailleurs, nous croyons qu'une sensibilisation des administrateurs scolaires au harcèlement moral pourrait être envisagée dans le cadre de la formation des directeurs, et les débutants informés dans le cadre d'un programme d'induction.

Une autre limite de nos résultats liés à l'abandon de la carrière réside dans leur contextualisation à la population des enseignants débutants détenteurs d'un bachelier pédagogique délivré par une Haute Ecole du Hainaut. Si notre expérience et notre expertise acquises dans le domaine de l'insertion professionnelle nous intiment la conviction qu'ils pourraient être transférables au niveau d'autres diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique non universitaire de notre pays, nous pensons en revanche que leur généralisation à l'ensemble des enseignants débutants de la Fédération Wallonie-Bruxelles est sujette à caution. Il y a fort à parier que les novices licenciés de l'Université Agrégés de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS), ceux en possession d'un Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP), ou encore les nouveaux enseignants ne disposant d'aucun titre pédagogique, dont la préparation à l'enseignement diffère de celle de nos sujets, soient porteurs de certaines spécificités en termes de motifs d'entrée en carrière, de persévérance, et d'abandon. Cette hypothèse est notamment étayée par le taux d'abandon cinq fois supérieur de ces derniers en comparaison de leurs collègues formés à l'enseignement après un an d'exercice ; et trois fois supérieur au terme des cinq premières années de noviciat (Delvaux et al., 2013).

1.2.3 Attentes professionnelles et abandon de l'enseignement

Vous l'avez probablement noté comme nous : des ponts conceptuels semblent pouvoir être bâtis entre les attentes professionnelles des enseignants débutants que nous avons interrogés et les motifs de fuite/abandon (potentiel ou effectif) qu'ils mettent par ailleurs en avant. Derrière cette recherche de convergence entre attentes professionnelles et motifs de fuite/abandon se cache une hypothèse de recherche, par rapport à laquelle nous ne pouvons à ce stade que spéculer. Concrètement, au vu du lien étroit existant entre l'intention de persister des professeurs entrants et la variable mesurant la correspondance entre leurs attentes et la profession enseignante, nous pensons qu'une distorsion entre leurs aspirations professionnelles et la réalité du terrain pourrait nourrir leur intention de quitter l'enseignement à court terme. Cette hypothèse, qui implique l'une des facettes du concept de « choc de la réalité », nous paraît des plus plausibles dans le cadre d'une approche individuelle et subjective du phénomène de décrochage précoce telle que la nôtre. En d'autres termes, à mesure qu'un débutant perçoit dans l'enseignement (au sens large) des éléments entrant en conflit avec ce qu'il attend(ait) de son (futur) emploi, son intention d'y persister diminuerait et son intention de quitter l'enseignement augmenterait par la même occasion. Pour comprendre cette dynamique, il s'agit donc d'examiner, pour chaque sujet considéré dans son individualité, la nature (et éventuellement la force) de ses attentes vis-à-vis de sa profession, en parallèle des motifs qu'il met en évidence pour justifier sa persévérance dans l'enseignement ou son abandon. Malheureusement, nous ne disposons pas des informations nécessaires pour répondre à cette question née tardivement du croisement des résultats de notre thèse. En revanche, nous pouvons mettre en perspective les données que nous possédons par rapport à ces variables au niveau des études 2 et 4 (ce compris son « follow-up »). Le tableau 71 (p.336) [53] nous aidera dans cette tâche. Les catégories d'attentes et de motifs de fuite/abandon y sont ordonnées en référence au modèle de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Les modes de catégorisation des attentes utilisés dans notre étude 2 ne suivant pas ce modèle, nous avons dû les redistribuer au mieux selon notre nouveau système de classement ; les attentes de changement au niveau du système éducatif ont dû être exclues. Notons que lorsque nous marquons une attente ou un motif d'un astérisque, c'est qu'il pourrait, selon l'interprétation que l'on en fait, appartenir à l'une ou l'autre catégorie.

[53] Dans ce tableau, les motifs d'abandon potentiel ne se retrouvant pas dans la liste des motifs de fuite/abandon effectif sont suivis du signe (p). L'italique est à nouveau employé pour mettre en évidence la concordance entre les motifs de chaque colonne.

Sur le plan économique, trois points de correspondance peuvent être identifiés entre les attentes et les motifs de fuite/abandon des enseignants débutants. Le premier concerne le *besoin alimentaire de gagner sa vie* (salaire ; besoin financier urgent). Le montant du traitement n'est pas ici en question ; plusieurs sujets ont d'ailleurs déclaré avoir toujours été conscients du fait que l'enseignement ne leur permettrait pas de percevoir une rémunération élevée, et l'avoir accepté au moment même de leur inscription en Haute Ecole. L'abandon pour cause financière provient donc plutôt de facteurs tels que le délai d'attente avant l'obtention du premier emploi ou le retard de paiement des premiers salaires, problématique qui touche plus particulièrement les enseignants débutants émancipés de leurs parents (ayant ou non des enfants à charge). Le deuxième point de correspondance économique a trait à la *sécurité/stabilité* de l'emploi dans l'enseignement. Les attentes que portent les novices vis-à-vis de la profession à ce niveau sont clairement déçues lors de l'entrée effective en carrière de certains d'entre eux, jusqu'à en conduire plusieurs au décrochage précoce. Le troisième point de correspondance entre les variables touche à la *recherche d'emploi*. L'aide à la recherche d'emploi, qui est une attente révélée par notre analyse thématique, fait écho à la difficulté que rencontrent certains débutants à trouver un poste dans l'enseignement une fois leurs études achevées. Sans même aborder la question de la « qualité » des postes disponibles pour les novices (durée du contrat, mobilité, affectations/attributions, etc.), le simple fait d'arriver à se faire engager (rapidement) peut parfois poser problème. L'état du marché de l'emploi dans la zone géographique de chaque débutant et la concurrence – pas toujours loyale – entre les diplômés sont dans le cas présent en cause, aux côtés des stratégies de recherche d'emploi – plus ou moins efficaces – auxquelles ont recours les novices. Le désir d'indépendance des (jeunes) enseignants débutants ne trouve pas de correspondance directe avec un motif de fuite/abandon de la profession. Cependant, cette indépendance étant conditionnée par leur autonomie financière, on peut considérer qu'en dépit du caractère implicite du lien unissant cette attente et les motifs de décrochage mis au jour, ce lien est bien réel. Enfin, le motif d'abandon potentiel relatif à la possibilité d'obtenir un salaire plus élevé dans une autre profession ne renvoie à aucune attente de la relève des Hautes Ecoles. Comme nous le notions plus haut, ceci s'explique probablement par le fait que la majorité des individus s'inscrivant dans le projet de devenir enseignant savent pertinemment que leur futur salaire ne sera pas très élevé, mais qu'il ne s'agit tout simplement pas à leurs yeux d'un critère important pour leur choix de carrière (et leur persévérance).

Au niveau des conditions de travail, trois points de correspondance peuvent à nouveau être trouvés entre les attentes et les motifs de fuite/abandon des enseignants débutants. Les deux premiers points, scindés pour des raisons conceptuelles, sont tous deux liés à la difficulté de la tâche confiée aux novices, qui entre en parfaite inadéquation avec leur « nouveauté » sur le marché du travail. Cette difficulté peut provenir de leur *affectation dans un établissement scolaire réputé « difficile »*, ou de leur *attribution de groupes-classes « difficiles »* ; pardonnez les redondances. Combinés, il est clair que ces deux facteurs interagissent pour créer un climat d'insertion professionnelle extrêmement néfaste au développement d'une relation positive entre un individu et l'enseignement et à la persévérance dans la profession. A côté de ces deux sources d'attentes et de décrochage précoce, on retrouve également une convergence entre ces variables au niveau de la *lourdeur de la tâche* que doivent prendre en charge les novices. Inutile de rappeler qu'en début de carrière, le volume d'heures et l'énergie consacrés à la phase pré-active de l'enseignement sont décuplés. Une réduction de certaines contraintes professionnelles, plus précisément administratives, est en conséquence attendue par la relève, qui comme tout enseignant doit aussi s'investir en dehors de ses heures de travail dans les corrections de copies, la participation aux projets pédagogiques, aux fancy-fairs, aux sorties scolaires, … Notons que ces dernières activités revêtent une importance non négligeable pour les débutants : outre le fait qu'elles facilitent leur socialisation dans l'équipe-école, elles constituent pour eux un moyen d'extérioriser leur investissement dans l'enseignement propre à influer sur leur futur ré-engagement. Naturellement, ou stratégiquement, nombre de novices ne peuvent donc faire l'économie de cet investissement « extra », quitte à en faire les frais sur les plans psychologique (stress, burnout, etc.), personnel (vie privée), voire économique (dépenses liées aux projets, déplacements supplémentaires). Plusieurs attentes exprimées lors de nos entretiens ne correspondent à aucun motif de fuite/abandon de la profession, à savoir le fait d'être engagé dans une école plus proche de son domicile, le fait de travailler dans un autre type d'enseignement (ordinaire plutôt que spécialisé), le fait d'enseigner à un autre niveau d'études ou une autre discipline, le fait d'avoir un groupe-classe unique (plutôt que plusieurs), le fait d'avoir son propre local ou encore d'avoir un meilleur horaire. Il ne faut pas en conclure que ces facteurs sont sans effet sur le décrochage de la relève enseignante issue des Hautes Ecoles. Leur influence sur la décision de quitter précocement l'enseignement est peut-être simplement plus faible que celle d'autres facteurs…

La socialisation organisationnelle est une dimension quelque peu oubliée au sein de nos multiples corpus qualitatifs. Les enseignants débutants que nous avons interrogés en parlent peu en tant que telle, et les facteurs qui y sont liés sont par ailleurs classables dans la catégorie psychologique des attentes et des motifs de fuite/abandon de la profession. Essentiellement, la correspondance qu'on peut trouver entre les variables se cristallise autour de la qualité de la socialisation des novices dans leur environnement de travail, et plus spécialement dans l'*ambiance* entourant l'exercice professionnel. Cette ambiance, les débutants la souhaitent évidemment bonne, tant dans leur relation avec leurs collègues qu'avec les élèves. Le déficit de bien-être – l'utilisation de ce terme met en exergue la controverse relative au classement de ce facteur – provoqué par une mauvaise ambiance sur le lieu de travail est ainsi à la fois une attente et une cause d'abandon des novices.

Si la dimension de professionnalité du modèle de Mukamurera et al. (2013) fait place à un grand nombre d'attentes professionnelles, une seule seulement peut être mise en correspondance avec un motif d'abandon de la profession d'après les données dont nous disposons. Nous ne sommes pas surpris que cet unique facteur partagé soit celui touchant la *gestion de la classe* et donc les aspirations rattachées à la qualité de la relation avec les apprenants. Lorsqu'un débutant est confronté à des difficultés de gestion de classe, son sentiment d'auto-efficacité dans ce domaine est mis à mal. Pire, son image de lui-même en tant qu'enseignant peut être affectée, jusqu'à remettre en cause son choix de carrière. Nul doute que l'abandon causé par (un complexe incluant) ce facteur peut avoir des conséquences psychologiques néfastes pour un individu. Les autres attentes portées par les novices, et qui ne correspondent en apparence pas à des motifs de fuite/abandon, sont les suivantes : le désir d'apprendre aux élèves (que l'on pourrait relier à la recherche d'utilité), le souhait d'avoir une certaine liberté pédagogique, l'aspiration à la collaboration au sein de l'équipe-éducative, l'attente de partenariats éducatifs école-famille, le souhait d'avoir des préparations de leçons d'avance (un lien avec la lourdeur de la tâche pourrait ici être fait), l'attente de la mise à disposition du matériel nécessaire à l'enseignement, et enfin l'espoir d'être soutenu dans son insertion professionnelle (non plus dans la recherche d'emploi, mais cette fois en matière d'accompagnement au sens propre).

C'est sur le plan psychologique que le plus grand nombre de points de correspondance peuvent être trouvés entre les attentes des enseignants débutants et leurs motifs de fuite/abandon de la profession. Est-ce encore seulement surprenant au regard des observations que nous avons déjà pu faire au sujet de cette dimension de l'insertion professionnelle ? Le noyau de cette convergence met en effet une

fois de plus en évidence tout le poids du bien-être subjectif dans l'équation d'abandon/persistance. Chez les novices, la recherche d'un *bien-être global et particulier* représente ainsi tant une expectation qu'un motif de décrochage précoce. Au niveau particulier, on retrouve la correspondance des facteurs liés au *plaisir d'enseigner* et d'*enseigner la discipline qu'on aime*, au fait de *travailler dans une bonne ambiance* – à quoi on pourrait adjoindre le facteur relatif au *stress* –, au *sentiment d'utilité*, ainsi qu'au *besoin de stimulation*. Si l'on fait le rapprochement entre l'ensemble des attentes et motifs d'abandon, convergents ou non, qui se rapportent au bien-être « social-relationnel » des débutants (Baromètre social du bien-être au travail des Français, 2010 ; cité par Barthod-Prothade, 2012), on peut prendre la mesure de l'impact de ces facteurs dans la problématique qui nous occupe. Le bien-être et l'épanouissement à travers l'enseignement au sens large jouent indubitablement un rôle majeur dans l'abandon précoce de la profession, abandon qui ne peut qu'être renforcé lorsqu'un individu voit ses attentes déçues par la réalité de la profession à laquelle il se destinait.

Enfin, sur le plan personnel, les enseignants débutants s'entendent – vis-à-vis d'eux-mêmes et entre eux – sur un point : *le temps qu'ils espèrent pouvoir consacrer à leur vie de famille*. Si l'enseignement ne répond pas à cette attente, certains quitteront la profession au profit d'une autre *a priori* à même de leur offrir une plus value à ce niveau. La question du temps libre traverse les attentes des novices en rapport à d'autres activités, les hobbies et la détente, et s'exprime dans l'aveu de la satisfaction de bénéficier du régime des congés scolaires ou d'horaires attractifs. Ces éléments faisant partie des acquis des enseignants, il est logique qu'on ne les retrouve pas dans les motifs de fuite/abandon de la profession. En revanche, la maternité des enseignantes débutantes fait partie de la réalité du décrochage précoce de la relève. Evoqué par anticipation, le désir d'avoir des enfants s'accompagne chez les débutantes d'attentes personnelles qui seront satisfaites par la profession, comme le fait d'être en congé en même temps que ses enfants. Cependant, la maternité arrivée, certaines ne reprendront pas rapidement le chemin de l'école, voire décideront de se consacrer pleinement à leur famille, expliquant par là une proportion d'abandons précoces de la carrière. Pour finir, trois motifs d'abandon potentiel de la profession n'ont pas de correspondance directe avec les attentes des novices : le fait de voyager/enseigner à l'étranger, l'absence d'évolution dans la carrière et le fait de réaliser un autre projet professionnel. Dans le cas des deux premiers, on pourrait malgré tout imaginer leur pendant en termes d'attentes professionnelles qui, non satisfaites, deviendraient alors des motifs de décrochage.

Attentes professionnelles	Motifs de fuite/abandon
Economiques	
Salaire (pouvoir gagner sa vie)	*Insécurité/instabilité*
Indépendance/s'émanciper de ses parents*	Système de priorité
Sécurité/stabilité de l'emploi (nomination)	*Trouver un emploi*
(d'un intérim à l'autre)	*Besoin financier urgent*
Induction (aide à la recherche d'emploi)	Salaire plus élevé (p)
Conditions de travail	
Affectation (proximité du domicile)	*Affectations (école difficile)*
Affectation (type d'enseignement)	*Attributions (groupe-classe difficile)*
Affectation (autre établissement)	*Lourdeur de la tâche (leçons, corrections)*
Attributions (niveau d'enseignement)	
Attributions (autre discipline)	
Attributions (groupe-classe unique)	
Attributions (groupe-classe plus « facile »)	
Avoir sa propre classe (local)	
Avoir un meilleur horaire	
Réduction de la lourdeur de la tâche (adm)	
Socialisation organisationnelle	
Bonne relation avec les collègues*	*Bien-être (ambiance)**
Bonne relation avec les élèves*	
*Bonne ambiance dans l'école**	
Professionnalité	
*Bonne relation avec les élèves**	*Gestion de classe*
Apprendre des choses aux élèves	
Avoir une certaine liberté pédagogique	
Collaboration au sein de l'équipe-éducative	
Partenariat éducatif (école-famille)	
Avoir des préparations de leçons d'avance	
Avoir le matériel nécessaire pour ses cours	
Induction (accompagnement)	
Psychologiques	
Bien-être (sentiment de plénitude)	*Bien-être (global)*
Bien-être (santé physique et mentale)	*Bien-être (plaisir d'ens.)*
Bien-être (plaisir d'enseigner)	*Bien-être (plaisir disciplinaire)*
Bien-être (enseigner la discipline qu'on aime)	*Bien-être (stress)*
Bonne relation avec les collègues*	*Bien-être (ambiance)**
Bonne relation avec les élèves*	Choc de la réalité
*Bonne ambiance dans l'école**	*Sentiment d'inutilité (p)*
Contact humain/social	*Besoin de stimulation (p)*
Respect de la part des élèves et de leurs parents	
Reconnaissance sociale de la profession	
Estime vis-à-vis des enseignants	
Légitimité professionnelle	
Travailler au contact d'enfants	
Recherche de compréhension de soi	
Epanouissement professionnel	
Recherche de stimulation	
Recherche d'un sentiment d'utilité	
Personnels	
Profession compatible avec la vie de famille	Maternité
Temps libre pour un hobby, se détendre	*Plus-value pour la vie de famille*
Congés scolaires	Envie de voyager/enseigner à l'étranger (p)
Horaires (terminer tôt, mercredi pm libre, etc.)	Evolution dans la carrière (p)
Indépendance/s'émanciper de ses parents*	Projet professionnel hors enseignement (p)

Tableau 71. Attentes professionnelles et motifs de *fuite/abandon* de l'enseignement

Les enseignants débutants n'attendent pas tous la même chose de leur profession. Certains auront un rapport plus pragmatique avec l'enseignement, d'autres y chercheront davantage des leviers d'autoréalisation, et d'autres encore oscilleront entre ces positionnements artificiellement opposés tout au long de leur carrière. En plus de leur multidimensionnalité, les attentes professionnelles de la relève sont plus que probablement dynamiques. Objectivées à l'instant T, certaines parmi les plus profondément ancrées résisteront à l'effet du temps et de l'expérience, alors que d'autres évolueront, disparaîtront en laissant place à d'autres expectations, … L'enseignement à tirer de tout ceci est que ce serait une erreur de considérer la relève enseignante de la Fédération Wallonie-Bruxelles comme un ensemble homogène lorsqu'on aborde la question de sa persévérance/abandon dans la profession. Même au sein de la population issue des Hautes Ecoles, la variabilité qualitative en matière d'attentes professionnelles et de motifs de fuite/abandon de l'enseignement appelle à l'adoption d'une perspective de recherche respectant cette diversité. Il ne suffit pas d'avoir un emploi, soit-il stable, pour développer son intention de persister dans la profession. De même, le simple fait de peiner à obtenir un premier emploi ne peut à lui seul expliquer le décrochage des diplômés des Hautes Ecoles. S'insérer économiquement dans la profession est un préalable. Ainsi, signer rapidement un contrat de travail pourrait agir sur les novices comme un facteur protecteur vis-à-vis du décrochage ; notamment alimentaire. Toutefois, croire que cet incitant extrinsèque suffit à garantir leur persévérance sur le long terme est une dangereuse illusion. Nous croyons bien plus à la force de la « passion » et de la « vocation » professionnelles s'exprimant à travers le « Teaching Commitment » pour stimuler l'intention de persister de la relève et sa résilience face aux difficultés de l'insertion. Cette hypothèse expliquerait d'ailleurs en partie pourquoi les enseignants sans titre pédagogique sont plus sujets au décrochage précoce que leurs collègues diplômés d'institutions de formation initiale (Billingsley, 2003 ; Delvaux et al., 2013) : leur orientation vers l'enseignement est très probablement moins enracinée dans une inclination intrinsèque ou altruiste pour la carrière…

1.2.4 Vers une théorie de l'abandon/persévérance

Nous arrivons ici à un tournant de notre questionnement sur l'abandon et la persévérance des enseignants débutants. Pour pousser plus loin encore notre effort de compréhension, offrons-nous l'opportunité de prolonger le stade des constatations empiriques en adoptant une perspective plus conceptuelle. Concrètement, nous vous proposons d'examiner un modèle du processus d'abandon/persévérance des enseignants débutants, conçu à partir des issues de nos travaux, et étayé par la littérature. Ce modèle privilégie une approche individuelle et psychologique de l'abandon/persévérance. Il s'agit bien entendu d'un essai de théorisation, qui a pour principale vocation d'alimenter notre propre réflexion sur le sujet. Nous souhaitions toutefois le partager avec la communauté, puisqu'il constitue l'aboutissement le plus synthétique de notre thèse de doctorat.

Afin de fournir un support à notre pensée, nous avons choisi de schématiser le processus psychologique d'abandon/persévérance au moyen de la figure 65. Mais avant de la détailler, pourquoi cet intitulé ? La raison est la suivante : si l'abandon/persévérance de la profession est sans nul doute une action, cette action est le produit d'un processus. Puisque c'est précisément à ce processus que nous nous intéressons ici, nous avons jugé que le titre de notre modèle devait refléter cette finalité.

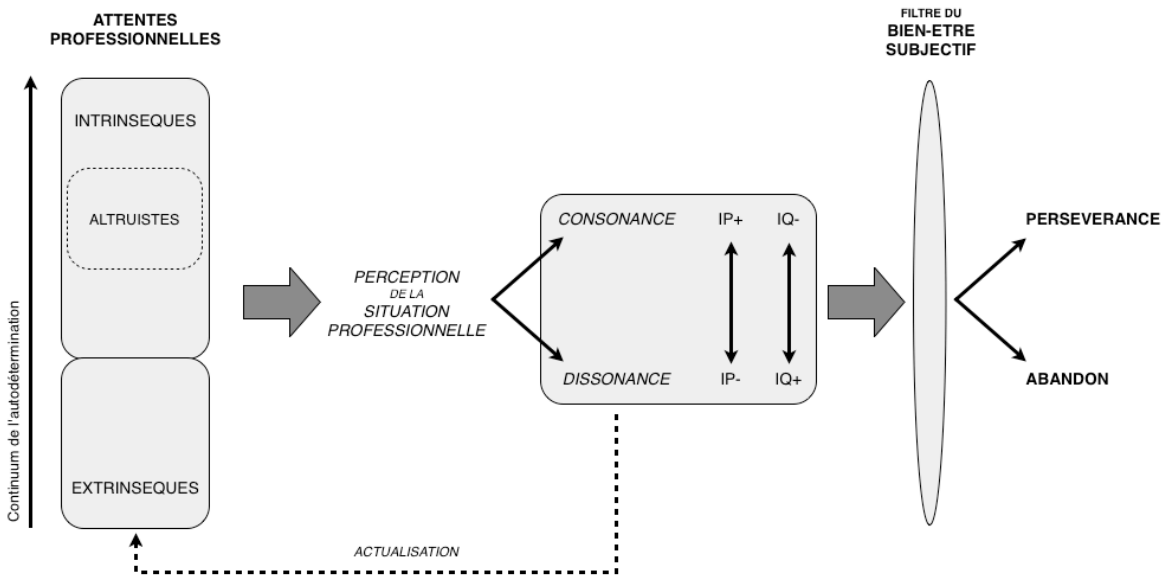

Figure 65. Modèle théorique du processus psychologique d'abandon/persévérance

Notre modèle théorique du processus psychologique d'abandon/persévérance précoce en enseignement s'articule autour d'un ensemble de variables et de processus que l'on pourrait qualifier de « sous-jacents ».

Les variables principales sont les **attentes professionnelles** des enseignants débutants et leur **bien-être subjectif**. Les premières se répartissent sur le continuum de l'autodétermination de Ryan & Deci (2000) et peuvent être ainsi *extrinsèques* ou *intrinsèques* (cette catégorie incluant les attentes altruistes). La deuxième variable principale renvoie quant à elle à l'autoévaluation de son niveau de bien-être par l'individu, au regard de sa condition professionnelle.

Les variables secondaires de notre modèle sont l'**intention de persister** dans la profession de l'enseignant débutant (IP), ainsi que son **intention de quitter** l'enseignement (IQ). Nous avons fait le choix de disposer ces deux variables, non pas sur un seul axe bipolaire, mais plutôt sur deux axes parallèles. En dépit du fait que ces variables s'opposent par essence, nous avons apporté la preuve qu'un individu peut exprimer tout à la fois son intention de persister et son intention de quitter l'enseignement à un instant T, à des intensités certes variables. S'il est plausible qu'à mesure que son intention de persister croît, son intention de quitter la profession diminue, nous pensons que le rapport unissant ces deux variables n'est tout simplement pas parfaitement inversement proportionnel. Tout comme des résidus de motivation *extrinsèque* peuvent subsister chez certains individus hautement autodéterminés, des raisons latentes d'abandonner l'enseignement au profit d'une autre activité peuvent certainement continuer d'entretenir l'intention de quitter la profession de certains enseignants débutants. Par exemple, sur une échelle de 0 à 10, il n'est pas dit qu'un sujet scorant à 8 pour la variable d'intention de persister se situera à 2 pour la variable d'intention de quitter l'enseignement.

Les processus sous-jacents de notre modèle sont, par ordre chronologique d'activation : la **perception de sa situation professionnelle** par l'individu, son **évaluation de la consonance ou de la dissonance** de cette situation d'avec ses attentes professionnelles, l'éventuelle **actualisation de ses attentes** corollaire à cette évaluation, la **détermination de ses niveaux d'intention de persister et d'intention de quitter la profession** – elle aussi conséquente à l'évaluation de la consonance/dissonance – et, enfin, la **transformation de ces intentions en action de persévérance ou d'abandon**, passant par le filtre du bien-être subjectif.

Voici comment ce modèle fonctionne et les idées qui le sous-tendent. Avant même de s'insérer en emploi, tout individu est porteur d'attentes vis-à-vis de sa future profession. Ces attentes sont composées d'aspirations *intrinsèques*, *altruistes*, ou *extrinsèques*, ou plus vraisemblablement d'une combinaison complexe – car changeante, et seulement partiellement conscientisée – d'aspirations. Chaque attente est associée à une valeur dans l'esprit de l'individu, à un poids

subjectif qui dépend de ses priorités personnelles et professionnelles. Avec son entrée sur le marché du travail et l'obtention de son premier emploi, les attentes de cet individu se heurtent à la réalité de sa profession. Plus exactement, à sa perception de cette réalité. Il s'agit du premier processus de notre modèle. De là, il évaluera – de nouveau, consciemment ou non – dans quelle mesure sa situation professionnelle satisfait ses attentes, qui peuvent être, rappelons-le, multiples et multidimensionnelles. La référence qu'il prendra pour effectuer cette évaluation touche à sa représentation idéalisée du monde du travail, au but – réaliste ou non – qu'il poursuit en termes d'activité professionnelle. Nous désirons tous au plus profond de nous avoir un travail idéal, qui comble au mieux nos besoins. C'est dans ce contexte que s'effectuera le processus d'évaluation de la consonance/dissonance de la situation professionnelle perçue d'avec les attentes de cet individu. Plus la consonance sera forte, plus son intention de persister se développera, et moins son intention de quitter sa profession sera attisée. Par opposition, plus la dissonance sera forte, moins son intention de persister sera entretenue, et plus il aura envie de quitter ses fonctions. A ce stade, – et nous serions tenté de croire, de façon concomitante à la détermination de ses intentions de persister et de quitter sa profession – cet individu actualisera peut-être ses attentes professionnelles afin de réduire la dissonance entre son idéal et sa perception de la réalité de sa profession. C'est là que le processus psychologique d'abandon/persévérance se complexifie. Car entre l'intention et l'action, il y a un pas. D'après notre compréhension du processus étudié, la direction dans laquelle ce pas sera franchi pourrait bien être influencée par le bien-être subjectif de la personne. Pour être plus clair, prenons une fois de plus un exemple. Animé par une forte intention de quitter la profession du fait de l'insatisfaction de ses attentes professionnelles initiales, ne serait-il pas possible qu'un individu décide quoi qu'il en soit de persévérer dans sa carrière en raison de contreparties insoupçonnées que lui offre son travail ? Faisons-nous plus concret encore. Une agrégée de l'enseignement secondaire inférieur en Français-morale, passionnée par sa discipline, ayant cependant dû accepter un poste dans l'enseignement spécialisé pour subvenir à ses besoins financiers, ne pourrait-elle en raison du climat de travail particulièrement enthousiaste de son école décider de persévérer dans la carrière plutôt que de quitter son poste ou l'enseignement ? Nous sommes convaincu que si. Cet exemple qui mobilise le bien-être « social-relationnel » (Barthod-Prothade, 2012) et les attentes professionnelles *intrinsèques* peut par ailleurs très facilement être décliné à d'autres situations. Mettons qu'un enseignant espère trouver dans la profession un moyen d'assouvir son besoin d'aider les jeunes les plus fragilisés à

s'émanciper socialement. Nous sommes ici face à une attente *altruiste*. Engagé dans un établissement d'enseignement secondaire technique et professionnel, cette personne juge que sa situation professionnelle devrait lui permettre de satisfaire sa plus grande attente, et son intention de persister s'en trouve ainsi renforcée. Quel comportement adopterait cependant cet enseignant s'il était confronté à répétition au rejet de ses élèves, ayant totalement perdu confiance dans l'Ecole ? Ne serait-il pas enclin à envisager, à tout le moins de quitter son poste, voire à quitter la profession ?

En résumé, ce qu'illustre notre modèle de l'abandon/persévérance tient dans l'hypothèse suivante : la persévérance professionnelle dépend de ce qu'on attend de sa profession et des conditions (perçues) dans lesquelles on l'exerce. Il s'agit d'une logique subjective propre à chacun, mais systématiquement orientée vers la recherche du bonheur (au sens de l'eudémonie). Selon une autre lecture, inspirée de la philosophie de l'action (Anscombe, 1957), on pourrait dire qu'un individu justifie son *intention* de persister à travers les *raisons* pour lesquelles il juge utile ou attractif que cette intention devienne *action* de persévérance au regard de sa situation professionnelle. Ses *raisons* seront, dans le cadre de notre théorie, déterminées par ses attentes professionnelles et son niveau de bien-être subjectif.

Ce qui nous frappe dans cette théorisation du processus psychologique d'abandon/persévérance, c'est son potentiel de transfert à d'autres champs professionnels que celui de l'enseignement. Nous pensons à ce titre que pour mieux comprendre la problématique de la rétention des enseignants débutants, il faudrait envisager les choses selon une perspective plus ample. Certes, certaines caractéristiques de l'enseignement entrent en ligne de compte dans la décision de persévérer de la relève enseignante. Cependant, les motivations profondes qui nourrissent l'intention de persister des enseignants débutants ne sont probablement pas fondamentalement différentes de celles qui animent tout individu confronté au monde du travail, et même tout être humain au cours de son existence : subvenir aux besoins qu'il considère comme prioritaires pour améliorer sa condition. Sur ce principe, aristotéliciens, psychologues d'obédience positive et bouddhistes s'accorderaient certainement.

1.3 Kronos et l'enseignement

Le fait que la *fuite* et l'*abandon pur et simple* de l'enseignement touchent ensemble moins de 5% (respectivement 1.35% et 3.02%) des diplômés de notre échantillon de 2011 vient incontestablement remettre en question le chiffre qui nous a longtemps été vendu comme celui du décrochage des enseignants débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Si Vandenberghe (2000) n'avait aucunement l'intention de nous tromper en suggérant un taux de décrochage de 40% pour notre enseignement secondaire, beaucoup ont malheureusement instrumentalisé ce résultat en en faisant un pourcentage d'abandon tout terrain et multifonction (Delvaux et al., 2013). Pourtant, si nous le contextualisons aux seuls diplômés des Hautes Ecoles pédagogiques, il ne tient pas la route. De là, on ébranle la conception même de la profession enseignante *« that eats its Young »* (Halford, 1998, p.33). Certes, s'insérer en enseignement sur l'ensemble des plans que comporte ce processus complexe (Mukamurera et al., 2013) relève d'un défi. Certes, certains niveaux et branches d'enseignement sont moins accessibles aux postulants (Beckers et al., 2007). Mais il est une chose qui ne peut être affirmée avec insistance, comme c'est trop souvent le cas, c'est qu'il n'est pas profession à l'appétit plus développé pour sa progéniture que l'enseignement dans notre pays. En communiquant de la sorte, on discrédite non seulement la formation initiale pédagogique, mais on ternit encore un peu plus l'image d'une profession en mal d'attractivité. Bien entendu, les conditions d'emploi et de travail des enseignants débutants doivent être améliorées, promptement et durablement, pour accroître leur bien-être et stimuler leur persévérance à long terme, nous plaidons cette cause depuis des années et sommes convaincu de son bien fondé. Toutefois, nous devons nous rendre à l'évidence que le véritable abandon de la carrière ne frappe pas aussi durement les enseignants diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire que nous l'imaginions à l'entame de notre thèse de doctorat. Notre temps d'observation étant trop court pour généraliser nos conclusions à l'échelle des cinq premières années, et nos données ne concernant qu'une seule cohorte de diplômés des Hautes Ecoles, nous restons prudent quant à nos conclusions. Pour autant, rien ne laisse présager qu'elles ne soient pas transférables aux cohortes de diplômés d'autres institutions pédagogiques non universitaires en Belgique francophone. De plus, notre recherche tend à renforcer l'opinion de Delvaux et al. (2013) selon laquelle la formation initiale ne serait pas si déconnectée des réalités du métier que certains auraient tendance à le clamer. Ainsi, l'attention de la recherche en insertion professionnelle devrait à présent porter son regard sur

l'origine plausible de la surestimation populaire de l'abandon précoce de la profession : l'engagement d'enseignants ne disposant d'aucune qualification pédagogique dans nos écoles, et dont les faiblesses en termes de compétences professionnelles sont accentuées par une orientation certainement plus pragmatique vers la profession que leurs (jeunes) collègues issus des Hautes Ecoles. Mais il ne faut pas se méprendre, le simple fait de posséder un diplôme pédagogique n'est probablement pas en soi protecteur vis-à-vis de la fuite/abandon. C'est plus que certainement le vécu associé aux années de formation initiale et le sens qui lui est donné par chaque individu qui détermine la direction du choix professionnel des novices. Ensuite, encore faut-il que le système soit prêt à les accueillir…car il semble à l'heure actuelle matériellement impossible de garder l'ensemble de nos diplômés au vu du nombre de postes à pourvoir dans l'enseignement (ibid.). La question à se poser est donc la suivante : « Qui veut-on voir s'insérer et persévérer dans la carrière ? » A quoi l'on pourrait ajouter : « Et à quel prix ? ».

1.4 Critique de la méthodologie

En empruntant la voie du savoir, le chercheur accepte tacitement de se prêter au jeu de la critique. Cette critique est indispensable à la scientificité de toute démarche épistémologique. Dans cette courte discussion, nous nous proposons d'interroger les choix méthodologiques que nous avons posés tout au long de notre thèse de doctorat. Par là, nous espérons guider nos futures investigations, mais aussi faire bénéficier à chacun d'un retour d'expérience quant à certaines pratiques de recherche dans le domaine de l'insertion professionnelle.

Abordons tout d'abord la question du profilage des professeurs entrants (étude 1). A ce sujet, nous pensons qu'adopter une méthodologie quantitative, basée sur une enquête par questionnaires et sur la technique de classification hiérarchique, constitue une décision pertinente. Les modèles que nous avons construits dans notre première étude permettent en effet de présenter de manière simple et efficace une série de caractéristiques « motivationnelles » de la relève enseignante. Il est clair que l'intégration de variables individuelles dépassant la simple perspective sociodémographique constitue une plus-value dans une telle démarche de profilage. En termes de perspectives d'améliorations, nous pensons que nos typologies gagneraient à l'avenir à prendre appui sur un cadre théorique plus fort.

Pour ce qui est de l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants (étude 3), nous sommes tout aussi convaincu par notre décision première de l'analyser selon une méthodologie quantitative. En mobilisant la technique de régression multiple auprès d'un large échantillon de diplômés, nous avons pu identifier quelques-uns des facteurs coresponsables de sa variabilité. Là où cette méthodologie nous laisse plus dubitatif, c'est quant au *sens* des résultats qu'elle permet de mettre au jour. Sans le renfort des méthodes qualitatives, nous n'aurions pu dissiper la brume flottant autour de certains résultats de cette étude quantitative. Notre expérience nous enjoint donc à mettre en garde le chercheur contre l'isolement méthodologique. Le danger de se perdre est grand en cas de délaissement du paradigme *compréhensif* (Pourtois et al., 2001) dans le domaine qui est le nôtre.

Concernant justement notre analyse qualitative (volet 2 et l'étude 2), nous sommes tout à fait conscient de son caractère perfectible. Etant moins coutumier de l'analyse de contenu que des techniques d'analyse quantitative des données, notre usage de l'analyse thématique a fait place à quelques tâtonnements. A notre décharge, nous nous sommes entouré d'une experte en la matière, dont les conseils nous ont guidé dans notre processus d'analyse. Par ailleurs, le nombre peu

important d'enseignants débutants interrogés dans le cadre de cette étude (N=15) doit enjoindre à la prudence quant à ses résultats. Ce n'est qu'après réplication de cette étude auprès d'autres sujets, dans d'autres contextes professionnels, que nous serons en mesure d'évaluer leur véritable portée.

La réalisation de notre quatrième et dernière étude (étude 4) n'impliquait, à première vue, aucune difficulté méthodologique particulière. Cependant, en dépit de la rigueur associée à cette analyse descriptive, nos conclusions concernant les taux d'embauche des diplômés des Hautes Ecoles auraient été partiellement biaisées si nous n'avions pu les mettre à l'épreuve d'un « follow-up ». En effet, notre dispositif souffrait des limites inhérentes à l'accessibilité des données relatives à l'activité professionnelle de nos sujets. Cette situation rend d'autant plus pressante la constitution d'indicateurs fiables pour le suivi de la relève professorale dans notre pays.

Pour conclure sur une note plus générale, nous avons le sentiment qu'un glissement s'est opéré dans notre façon d'appréhender la problématique de l'abandon/persévérance en enseignement au cours de notre recherche doctorale. A mesure que notre réflexion avançait, nous nous rendions compte que son étude nécessitait l'intégration de théories issues de champs autres que celui des Sciences de l'éducation. C'est pourquoi nous avons, par exemple, renforcé notre cadre conceptuel à l'aide d'éléments relatifs à la Psychologie positive et au bien-être subjectif. Ce faisant, nous nous sommes aventuré hors de notre zone de confort professionnelle. Néanmoins, *a posteriori*, il nous semble que cette décision se justifiait pleinement. En effet, si le domaine de l'insertion professionnelle est à la croisée des disciplines, l'objet de recherche qu'est le phénomène d'abandon/persévérance en enseignement, analysé selon la perspective individuelle, relève probablement autant de la Psychologie que des Sciences de l'éducation. C'est en tout cas l'opinion que nous nous sommes forgée au travers de notre processus de thèse, opinion qui guidera d'ailleurs nos futures investigations dans ce domaine.

Conclusion générale

La fin du discours importe plus que le commencement.

Sir Francis Bacon

A l'hiver de notre passionnant périple épistémique, l'heure est venue de tirer les enseignements de nos travaux centrés sur la rétention des enseignants débutants. Examinons donc les principales issues de notre recherche doctorale.

La première contribution de notre thèse est d'asseoir un peu plus l'idée, qu'au-delà de son hétérogénéité « socio-académique », la relève enseignante se caractérise par la diversité de ses niveaux d'attachement psychologique et émotionnel à l'enseignement et d'intention de persister dans la profession. Nos typologies sont claires : avant même leur entrée sur le marché du travail, certains de nos nouveaux professeurs s'illustrent par la faiblesse de leur « Teaching Commitment » ainsi que par le doute accompagnant leur décision d'entrer et de persévérer dans l'enseignement. Là où cette information révèle son potentiel, c'est lorsqu'elle nous dévoile une inquiétante réalité : la *fuite* et l'*abandon pur et simple* de l'enseignement ne touchent pas plus durement ces individus originellement fragilisés quant à leur choix de carrière. A côté de ceux-là, des professeurs entrants parmi les plus « motivés » à persévérer dans l'enseignement sont également frappés par le décrochage précoce. Cette conclusion est d'autant plus regrettable pour l'efficacité de notre système éducatif que l'élite académique des Hautes Ecoles est en parallèle attirée par le Master en Sciences de l'éducation qu'organisent nos Universités, et qu'une proportion non négligeable de nos « meilleurs nouveaux enseignants » ne foulera par conséquent peut-être jamais le sol de l'enseignement obligatoire. Comme Schlechty & Vance (1983) en leur temps, nous croyons que le fait que l'enseignement soit *« (…) unattractive to the more academically able and disproportionately attractive to the less able creates a significant public relations problem for the teaching occupation and probably serves to discourage potentially competent teachers from pursuing careers in*

teaching. » (p.6). L'attractivité de la carrière, pointée du doigt ici, doit incontestablement être questionnée si l'on aspire à rendre le corps professoral plus stable, plus dynamique et plus efficace, au bénéfice des apprenants.

La deuxième contribution de nos travaux a trait à la quantification du décrochage précoce en enseignement. Bien que nous n'ambitionnions pas d'actualiser ou de réviser le taux d'abandon des enseignants débutants en Belgique francophone à travers notre thèse de doctorat, nous sortons de notre processus de recherche avec une plus-value à la littérature sur le sujet. Si l'on veut être au plus proche de la validité dans la mesure de ce phénomène, on ne peut faire l'économie de sa conceptualisation verbale. Une fois cette étape franchie, il devient possible de planifier un comptage plus juste du décrochage de la relève. Quitter les fonctions auxquelles nous destinait notre formation initiale pédagogique avant la signature de son premier contrat n'est pas un abandon de la carrière, c'est une *fuite* ; peu importe le terme, tant que l'idée véhiculée demeure identique. Décider de compléter ses études pédagogiques par un Master en Sciences de l'éducation à l'Université immédiatement après diplomation n'est ni un *abandon pur et simple*, ni même une *fuite* ; ce choix laisse d'ailleurs ouverte l'éventualité d'un retour vers l'enseignement une fois le Master achevé. Seul un départ, volontaire ou contraint, subséquent à une tentative d'insertion effective dans la profession – symbolisée par l'obtention d'un contrat de travail – peut être qualifié d'*abandon pur et simple* de l'enseignement. Oui, toutes ces situations sont sources de déperditions d'effectifs au sein du nouveau personnel enseignant. Mais non, elles ne peuvent être assimilées les unes aux autres, car les leviers actionnables pour les combattre – et la seule décision d'y faire front ou non – divergent indubitablement. Partant de là, la proportion d'enseignants débutants récemment diplômés des Hautes Ecoles hainuyères en *abandon pur et simple* de la profession ne semble pas dépasser les 3%. Avec l'ajout des novices en *fuite*, ce pourcentage atteint à peine 5% au terme des deux premières années de carrière. D'après les seuils de référence généralement admis par les économistes, nous ne serions donc pas loin du plein emploi pour ce public bien particulier. Toutefois, même quantitativement réduit, son décrochage précoce ne dénote pas à nos yeux, comme à ceux de nombre de collègues, un phénomène « naturel » et acceptable (Martineau, Mukamurera & Karsenti, 2013). De surcroît, le simple fait de savoir si un enseignant dispose ou non d'un poste ne nous renseigne pas sur la qualité de son insertion professionnelle. Or la clef de la rétention de la relève se trouve à l'évidence dans la compréhension et l'interprétation de son vécu.

La dernière contribution de notre thèse de doctorat est de mettre en lumière une série de résultats enrichissant la description, la compréhension et l'explication de la persévérance et de l'abandon précoces de la relève enseignante. Au sein de notre échantillon, le bien-être subjectif et les attentes des novices semblent être les principaux facteurs influençant leur intention de persister ou de quitter la profession. Dans la plupart des situations d'abandon précoce de la carrière, il est effectivement possible de relier le départ d'un individu à la recherche d'un mieux-être dans une autre activité professionnelle. Par ailleurs, les raisons qui motivent ces abandons coïncident avec les attentes professionnelles qu'expriment nos sujets. Nous voyons ici l'opportunité de développer une nouvelle clef de lecture du phénomène d'abandon/persévérance, qui respecte la complexité de ce phénomène en y intégrant les nombreux éléments objectifs, mais surtout subjectifs, qui y sont à l'œuvre. Bien sûr, nous n'en sommes qu'aux prémisses de cette entreprise transdisciplinaire, et la théorie qui la sous-tend n'en est elle-même qu'à ses balbutiements. Quoi qu'il en soit, l'hypothèse que nous esquissons séduit par son apparente candeur et ouvre des pistes pour la recherche en insertion professionnelle. Pourquoi développons-nous l'intention de persévérer dans notre choix de carrière ? N'est-ce pas, avant tout, parce que nous entrevoyons l'impact positif de cette persévérance – soit-elle stratégique – sur notre bien-être professionnel et, plus largement, sur notre bonheur ?

Le souci fondamental de tous les êtres
– les hommes, les animaux et même les insectes –
c'est évidemment d'être heureux et de ne pas souffrir.

Yongey Mingyour Rinpoché

Perspectives

Il n'est rien qui ne s'arrange par la pratique du non-agir.

Lao-Tseu

Dans cet ultime volet, nous examinerons l'éventail de perspectives que notre thèse ouvre sur le plan de la recherche en insertion professionnelle, sur le plan de la formation initiale pédagogique, ainsi que sur le plan de l'induction du nouveau personnel enseignant. Cette note aux *enjeux* plus *politique* et *pragmatique* (Van der Maren, 1995) nous rappelle que, dans le champ des Sciences de l'éducation, le chercheur doit s'efforcer d'ancrer son propos dans le réel. A notre sens, il s'agit *a minima* d'une contrepartie naturelle à la participation bénévole des acteurs éducatifs à ses prises de données. Au mieux, son effort de pragmatisme constituera un véritable service à la société. Suivant cette déontologie, une fois nos perspectives de recherche exposées, nous nous attacherons à décrire avec la plus grande attention plusieurs pistes concrètes visant à améliorer l'orientation, la préparation et l'induction des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Sur ce dernier plan, nos propositions prendront la forme d'un prototype de programme d'induction en carrière, fondé tant sur les recommandations de la recherche internationale que sur notre propre expérience dans ce domaine. Ce programme s'articule autour de trois axes complémentaires : l'accueil/orientation, l'accompagnement, et la formation continuée. Loin d'être la panacée universelle en matière d'aide à l'insertion professionnelle, il illustre notre vision de ce que pourrait devenir l'induction en carrière dans notre système éducatif.

1.5 Perspectives pour la recherche en insertion professionnelle

Lorsqu'on parcourt les travaux de recherche menés jusqu'à aujourd'hui dans le domaine de l'insertion professionnelle, on est en effet frappé par leur densité et leur diversité. Pourtant, un certain nombre de questions relatives à l'entrée en carrière enseignante restent encore sans réponse. Plutôt que de nous lancer dans une énumération fastidieuse de ce champ des possibles scientifique, nous avons choisi de présenter succinctement quelques projets de recherches entrant dans la lignée de notre thèse de doctorat.

1.5.1 Développer le modèle de l'abandon/persévérance

La première de nos préoccupations est très clairement de développer notre modèle théorique du processus psychologique d'abandon/persévérance.

Tout d'abord, il nous semble essentiel d'introduire le cadre du bien-être subjectif dans le domaine de l'insertion professionnelle en enseignement. Largement étudié aux Etats-Unis, sous l'impulsion de la psychologie positive, ce cadre nous semble en effet sous-utilisé dans la problématique qui nous occupe. Ce travail pourrait commencer par la publication d'une revue de la littérature centrée sur le bien-être et la satisfaction au travail dans le monde enseignant. Ensuite, l'analyse du niveau de bien-être subjectif des enseignants débutants, en lien direct avec leur intention de persister dans la profession ou de la quitter, pourrait être conduite par le biais d'une approche méthodologique mixte. Mais décrire et comprendre le bien-être subjectif des enseignants débutants ne suffit pas. Il faudrait associer à ce questionnement fondamental un volet appliqué, visant à identifier et stimuler leurs sources de bien-être subjectif afin, notamment, de les retenir dans la profession. Nous pensons bien entendu ici à d'autres sources que les seuls incitants extrinsèques. Des techniques d'entraînement psychologique pourraient par exemple être testées, en s'appuyant sur la conscience et la compréhension de soi. Faciliter la reliance entre novices au moyen de communautés d'apprentissage, constitue une autre piste pour promouvoir leur bonne santé mentale.

Ensuite, la question des attentes professionnelles des enseignants et de leur consonance/dissonance avec la réalité perçue de la profession devrait être examinée. Pour ce faire, le recours à certains éléments de la théorie motivationnelle d' « Expectancy-value » et au cadre de Watt & Richardson (2007) pourrait s'avérer judicieux. Les raisons motivant les individus dans leur choix d'études et de carrière pourraient ainsi être mises en relation avec nos conclusions quant à leurs attentes vis-à-vis de leur profession.

Enfin, une fois ces deux études suffisamment avancées, nous serons en mesure de croiser leurs cadres de référence et résultats respectifs en les intégrant à notre modèle de l'abandon/persévérance. Ce modèle s'en trouvera alors affiné, jusqu'à pouvoir être véritablement testé empiriquement en tant que tel.

1.5.2 Des profils d'étudiants entrants ?

De la même façon que profiler les professeurs entrants, remonter aux origines de notre typologie en interrogeant le profil d'entrée en formation initiale de ces enseignants en devenir nous apparaît des plus pertinents. Si de nombreuses études se sont intéressées au profil socio-démographique des étudiants de l'enseignement supérieur, y compris pédagogique, bien peu prennent cependant en compte l'attachement à la profession des candidats à l'enseignement et leur intention d'y persister à long terme. D'aucuns pourraient trouver étrange de questionner un étudiant de première année du bachelier pédagogique quant à sa potentielle persévérance dans son choix de carrière, une fois diplômé. Ce n'est pas notre cas. Nous soupçonnons en effet que, dès leur inscription en Haute Ecole, nos futurs enseignants se différencient sur ce plan, comme sur celui de leur « Teaching Commitment » en construction. Au vu de la diversité des motivations pour la carrière que portent les futurs enseignants, cette hypothèse mérite à tout le moins d'être mise à l'épreuve. Plusieurs méthodologies sont à nouveau envisageables à cette fin. Bien que plus compliqué à mettre en place, un dispositif intra-sujets mêlant les approches quantitative (enquête par questionnaires et la classification hiérarchique) et qualitative (entretiens semi-dirigés et analyse thématique) aurait notre préférence. Il nous permettrait en effet d'identifier les points d'inflexion de l'intention de persister et du « Teaching Commitment » des étudiants au cours de leur formation initiale, selon une démarche semblable à celle de Rots et al. (2012).

1.5.3 D'autres pistes

Parmi les autres investigations que nous envisageons, plusieurs pourraient être réalisées à court terme. L'analyse de la satisfaction des débutants vis-à-vis de leur formation initiale représente une tâche à laquelle nous nous attèlerons très prochainement, sur base de données résiduelles de notre thèse. Entre autres, nous sommes également curieux d'observer dans quelle mesure leurs attentes professionnelles concordent avec leurs motifs déclarés de choix d'études. Enfin, nous avons comme objectif de synthétiser les demandes de l'ensemble des protagonistes de l'insertion que nous avons rencontrés au cours de notre thèse, dans le but d'étudier leur *à-propos* (Bouchard & Plante, 2000).

1.6 Perspectives pour la formation initiale pédagogique

Après ce survol de nos perspectives de recherches, nous pouvons à présent nous consacrer à un exercice d'un autre genre, à savoir proposer une série de recommandations pour la formation initiale des enseignants dans notre pays. Comme nous l'avons évoqué dans notre première étude, le contexte de l'enseignement supérieur belge francophone se caractérise par l'absence presque totale de sélectivité des candidats étudiants. Exception faite des études polytechniques, aucun concours ne conditionne l'accès aux études supérieures, et les rares exemples d'examens d'entrée sur notre sol n'ont théoriquement pas le tri pour vocation. Soyons honnêtes, un vide sidéral entoure la transition vers l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le poids de l'orientation professionnelle repose par conséquent sur un agrégat de logiques familiales de *protention* (Husserl, 1991), de guidance scolaire volatile et de (pseudo) libre arbitre. La réflexion que nous lançons ici s'appuie sur cette toile de fond. N'ayant aucune prétention à détenir la solution au problème que nous soulevons, cette invitation au questionnement institutionnel entrait cependant dans le cadre des responsabilités qui, nous l'avons dit, sont celles du chercheur en Sciences de l'éducation. Comment donc réconcilier attractivité, orientation et sélection dans notre enseignement supérieur ?

Inspirés par certains modèles étrangers, d'aucuns auraient tôt fait de transférer à notre système de formation le principe du concours d'entrée, en arguant que l'enseignement doit, autant que l'ingénierie, viser le recrutement de l'élite. Si nous croyons au bien fondé de cette finalité, les dérives connues de ce type de pratique encourageant le bachotage et renforçant les inégalités socio-économiques entre citoyens enjoignent de se détourner de cette solution à l'apparence méritocratique. Pour des raisons connexes, nous ne sommes pas favorable à l'instauration d'un système de ranking des étudiants sortant de l'enseignement secondaire, basé sur une évaluation externe standardisée. Nous craignons que toutes deux encouragent une double compétition : entre les individus, mais aussi entre les pôles et institutions d'enseignement de notre pays. La solution à laquelle nous pensons passe par l'amélioration de l'orientation des étudiants vers des études supérieures porteuses de sens pour leur projet professionnel, et plus largement pour leur projet de vie. Loin d'être révolutionnaire, cette idée ancrée dans l'*approche orientante* (Canzittu & Duroisin, 2012) gagne en pertinence lorsqu'on examine tel que nous l'avons fait le « Teaching Commitment » des professeurs entrants des Hautes Ecoles, et ses implications sur leur intention de persister. Comment retenir

efficacement dans la carrière des novices en mal d'attachement à leur profession ? Allons plus loin. Leur rétention est-elle souhaitable si l'on met en balance la qualité de l'enseignement et l'attractivité de l'enseignement pour les générations futures ? Devant des professeurs blasés, nos élèves pourront-ils développer le projet de devenir un jour enseignant à leur tour ? L'enjeu de la revalorisation de la carrière professorale est indissociable de l'objectif du Décret « Mission » (1997) d'assurer à tous nos citoyens des chances égales d'émancipation sociale.

Laissons donc de côté la perspective d'un filtre purement académique à l'entrée de la formation initiale pédagogique, et envisageons celle d'un « Commitment filter », plus congruente avec nos travaux et nos positions. La mise en pratique de cette idée, inspirée de Sinclair (2008), pourrait prendre plusieurs formes. En ce qui nous concerne, nous pensons que l'orientation des étudiants vers un cursus de formation dans l'enseignement supérieur doit faire place à un programme clair et finalisé. Un tel programme s'articulerait autour de plusieurs mesures complémentaires et moments-clefs. Examinons rapidement deux des objectifs de cet ambitieux projet.

- Objectif 1 : renforcer et élargir l'organisation de stages de sensibilisation et d'activités d'orientation en milieu professionnel pour les élèves du second et troisième degrés de l'enseignement secondaire de transition.

- Objectif 2 : imposer aux élèves de 3e degré de l'enseignement secondaire de transition la rédaction d'un essai documenté sur la profession pour laquelle ils éprouvent une inclination, en mettant l'accent non pas sur sa définition théorique, mais sur la confrontation de leur représentation et de leurs attentes avec le terrain.

  Par l'intermédiaire de ce « pré-choc de la réalité », il n'est pas impossible que certaines trajectoires professionnelles soient corrigées, pour le bien-être des individus. Il va de soi qu'une telle tâche demande un accompagnement réflexif qui devrait être assuré par un professeur référent, en partenariat avec un conseiller d'orientation ainsi qu'avec le maître de stage de l'élève, tout cela dans un dialogue constructif entre l'école et la famille de l'élève. Pour autant, le rôle de l'élève dans son processus d'orientation devrait rester central.

  Pour en revenir à l'essai que nous évoquions, nous suggérons qu'il ne soit pas mis au placard dès sa rédaction achevée. C'est évident, le simple fait de conscientiser le jeune quant à son projet professionnel

contribue à donner du sens à cet écrit individuel, mais il nous semble que celui-ci devrait également porter une dimension sociale. En le présentant à sa classe, l'élève parachèverait un peu plus sa démarche émancipatrice. Cette succession de phases, d'abord individuelle et introspective, puis collective et tournée vers l'extériorisation, amènerait l'élève à se convaincre lui-même, et à prouver ensuite aux autres, qu'il a muri son choix d'études et qu'il comprend les contingences de sa (possible) carrière.

Un retour sur cet essai, juste avant l'inscription de l'étudiant dans l'enseignement supérieur, serait par ailleurs tout à fait pertinent. A travers une deuxième lecture plus distanciée, couplée à un entretien confidentiel entre l'étudiant et un membre du corps enseignant de l'institution d'enseignement supérieur, gageons que la décision du jeune aura toutes les chances de reposer sur des fondations plus stables et intrinsèques (OCDE, 2005).

L'indécision passagère fait partie du processus décisionnel (Falardeau, 2007). Ce n'est pas la remise en question qu'il faut bannir de l'esprit de nos étudiants, mais les choix d'études dus au phénomène de relégation.

Nous tenons néanmoins à mettre en garde contre une application trop précipitée de ces suggestions. Si demain, un programme d'orientation instituant une guidance des étudiants vers l'enseignement supérieur pédagogique et la carrière enseignante était implémenté, celui-ci échouerait plus que probablement à remplir ses objectifs. Plutôt que d'attirer les candidats à la fonction professorale vers l'enseignement, sa formalisation risquerait de dissuader nombre d'entre eux d'emprunter la voie pédagogique. L'orientation professionnelle doit être pensée à un niveau global, afin qu'elle constitue une plus-value pour l'ensemble des filières de formation de notre système éducatif, et non un frein supplémentaire à l'attractivité du monde scolaire. Une chose est claire : le secteur de l'éducation doit cesser d'être une voie de garage. C'est à cette seule condition que nous pourrons toucher du doigt l'objectif d'excellence et l'enjeu sociétal d'amélioration de la formation des citoyens inscrits dans la Déclaration de Lisbonne (European University Association, 2007).

1.7 Perspectives pour l'induction des nouveaux enseignants

C'est un fait, notre recherche doctorale n'empruntait pas la voie de la recherche-action. Pourtant, des actions concrètes en faveur des enseignants débutants ont cependant pu être menées en parallèle de nos investigations plus fondamentales, grâce au concours d'acteurs du monde enseignant. Ces actions, inscrites dans le cadre d'un partenariat institutionnel établi au sein du Pôle Hainuyer, s'enracinent elles-mêmes dans un projet pilote d'induction que nous avons coordonné au cours de la recherche subventionnée « Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire » (2009-2010). Sur la base de ces cinq années d'expérience sur le terrain de l'aide à l'entrée en carrière en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que des connaissances actuellement disponibles en la matière, nous avons choisi de partager avec vous un prototype de programme d'induction formel et structuré (Beckers et al., 2007 ; Mukamurera, 2008 ; De Stercke et al., 2010), simple, flexible et individualisable (Martineau & Bergevin, 2007), dont le potentiel nous convainc. En agissant ainsi, nous n'avons pas l'intention d'imposer ce modèle d'induction comme référence, mais plutôt de le soumettre à la critique publique pour que soit au plus vite – mais intelligemment – mis en place un tel service au bénéfice du nouveau personnel enseignant en Belgique francophone.

Notre prototype de programme d'induction s'articule autour de trois axes, augmentés d'un volet dédié à des mesures complémentaires favorables à la rétention de la relève enseignante. Chacun de ces trois axes se divise lui-même en plusieurs points charnières. Le premier axe est celui de l'accueil et de l'information. Le deuxième axe est celui de l'accompagnement à proprement parler. Et le troisième axe est celui de la formation continuée. Découvrons donc les principales lignes directrices de ce programme.

1.7.1 AXE 1 : l'accueil et l'information

Lorsque la question de l'induction en carrière du nouveau personnel enseignant est évoquée, il n'est pas rare que des imprécisions se glissent dans le discours des acteurs éducatifs quant aux enjeux et moyens à mettre en œuvre dans cette entreprise. Programme d'insertion professionnelle et dispositif de soutien, accueil et accompagnement, mentorat et communautés de pratiques, …tous ces termes sont sujets à confusions. Pourtant, sans définition précise, l'efficacité des mesures d'aide à l'insertion risque d'être compromise.

En matière d'accueil et d'information, les principaux objectifs d'un programme d'induction visent à accueillir l'enseignant débutant dans la profession, sur son/ses lieu(x) de travail, à l'orienter par rapport à la culture explicite et implicite de son établissement, ainsi qu'à faciliter sa socialisation professionnelle. L'acteur-clef de cet axe est sans nul doute le directeur de l'établissement dans lequel le novice est engagé, épaulé dans sa tâche par son équipe-école. Cette étape de l'induction de la relève est la première à enclencher dans le processus d'insertion professionnelle. Elle commence dès les premiers contacts entre le débutant et le milieu professionnel, voire avant, durant la phase de pré-insertion qu'est la formation initiale pédagogique. Bien qu'elle puisse paraître anodine ou allant de soi à certains, il convient de ne surtout pas la négliger.

1.7.2 AXE 2 : l'accompagnement

Après l'accueil et l'information, tout programme d'induction qui se respecte doit assurer l'accompagnement des enseignants débutants à travers des dispositifs de soutien efficaces. Derrière ce terme, il faut entendre plusieurs choses : « les moins contraignants », « les plus proches de leur réalité », « les plus adaptés à leurs besoins », ou encore « les plus à même de rompre leur isolement ». Clairement, il n'existe aucun dispositif d'aide à l'insertion qui puisse à lui seul satisfaire l'ensemble de ces critères de qualité. C'est pour cette raison que la recherche juge opportun d'associer plusieurs mesures de soutien, intelligemment conçues et articulées, au sein des programmes d'insertion professionnelle (Smith & Ingersoll, 2004). Le plus souvent, l'une de ces mesures prend la forme d'un dispositif de mentorat en présentiel (Martineau, 2008). Nous avons nous-même choisi de retenir cette option dans le cadre de notre prototype de programme d'induction, en lui adjoignant toutefois un dispositif de partage entre pairs inspiré du principe de communauté d'apprentissage et de pratiques (Wenger, 1998).

— Mentorat

Dès lors que l'on projette de mettre en place un dispositif de mentorat, il faut impérativement se poser une série de questions qui dessineront ses contours ; et qui détermineront son efficience. Ces questions, qui découlent tant de nos lectures que de notre propre réflexion sur le sujet, nous y répondons en prenant comme attache le contexte de l'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

1. Qui veut-on comme mentor ?

Chronologiquement, il s'agit probablement de la première question à se poser. Les mentors que l'on désire voir accompagner les enseignants débutants doivent-ils être eux-mêmes enseignants en fonction ou peut-on envisager qu'ils soient à la retraite, qu'ils soient conseillers pédagogiques, directeurs, psychologues scolaires, etc. ? A cette question, nous répondrons sur base de la littérature qu'il est préférable que les mentors soient :

- des enseignants possédant un diplôme pédagogique (de niveau bachelier au minimum ; ou dans des cas particuliers, un CAP) ;
- expérimentés, c'est-à-dire ayant une ancienneté suffisante pour ne plus être eux-mêmes en insertion, mais possédant avant tout une expérience utile et une expertise pertinente par rapport à leur mission ;
- encore en fonction dans l'enseignement ;
- travaillant dans le même établissement scolaire que leur(s) mentoré(s) et auprès du même public scolaire, et donc *a fortiori* dans le même réseau, la même filière, la même forme et le même type d'enseignement ;
- de bons communicants présentant des qualités humaines indéniables ;
- volontaires pour endosser la responsabilité mentorale.

Nous n'excluons pas la prise en considération d'autres critères, mais ceux-ci constituent une base commune transférable à la plupart des situations mentorales.

2. Comment identifie-t-on et sélectionne-t-on les mentors ?

Identifier les enseignants expérimentés présentant le profil idéal du mentor suppose d'une part, qu'ils reconnaissent leur propre qualification pour cette fonction et, d'autre part, que l'information relative à la recherche de candidats à ces postes leur parvienne. S'il est difficile d'agir sur le premier plan, on peut en revanche travailler sur le deuxième. Pour ce faire, au niveau central de responsabilité du programme d'induction, il convient tout d'abord d'établir une stratégie de communication positive et efficace autour du projet. En parallèle, il faut décider de la voie à privilégier pour contacter les mentors potentiels. Enfin, il faut s'entendre sur les modalités de sélection des candidats à la formation mentorale. Voici notre position par rapport à ces trois objectifs. En termes de communication, un site Internet professionnel et engageant doit être mis en ligne pour donner du crédit et présenter le projet à quiconque s'y intéresse. Une campagne de recrutement officielle doit être lancée par le responsable politique du programme d'induction, basée sur l'envoi de courriers et d'affiches de promotion dans les

établissements scolaires invitant les enseignants expérimentés intéressés à proposer leur candidature à leur direction ainsi que par email, à une adresse donnée. Encourager les chefs d'établissements à proposer des candidats est également un moyen d'identifier des mentors potentiels qui ne seraient peut-être pas enclins à se mettre en avant, en dépit de leurs compétences. Cependant, il faut se garder de faire exclusivement appel à eux dans ce processus. En effet, soyons franc, il n'est pas impossible que certains se saisissent de cette opportunité pour faire la publicité de leur école plutôt que pour véritablement tenter d'améliorer la condition des enseignants débutants. L'ensemble des candidatures seront récoltées à une deadline choisie. La base de données nettoyée et organisée, l'équipe en charge de l'implémentation du dispositif devra alors croiser les données issues des enseignants et des directions. Chaque candidature sera alors examinée en fonction des critères de sélection préalablement déterminés. Une liste de candidats recevables sera alors constituée. De là, nous pensons qu'il serait pertinent que chacun des candidats soit rencontré individuellement par les responsables du programme d'induction, sur leur lieu de travail. Ceux-ci pourront ainsi apprécier dans quelle mesure les candidats sont effectivement volontaires pour la fonction, ainsi qu'évaluer leurs motivations. Cet entretien ne devra être, ni trop formel, ni trop intimidant. La perspective de devenir mentor doit être entourée d'une dimension de responsabilité et de rigueur, mais aussi de plaisir professionnel, d'autoréalisation. Surtout, elle ne doit pas être source de stress. Ce n'est qu'après cette rencontre que l'avis de leur chef d'établissement sera pris en compte, comme pourrait également l'être celui de leur inspecteur et même de leurs collègues, d'élèves de l'établissement, …à pure fin informative.

3. Comment forme-t-on les mentors ?

Les candidats mentors sélectionnés seront orientés vers une formation spécifiquement conçue à leur attention. Mais qui formera ces professionnels de l'accompagnement ? Par qui auront-ils eux-mêmes été formés ? Quels contenus aborder et quelles méthodes employer durant cette formation ? Comment et quand devrait-t-on l'organiser ? Autant d'interrogations capitales pour l'efficacité du mentorat…Tâchons d'y répondre succinctement. En l'absence de Cellule fédérale d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants, la formation des mentors devra être confiée à une équipe pluridisciplinaire rattachée au programme d'induction. Cette équipe devrait compter un spécialiste universitaire du contenu et un nombre suffisant de formateurs. Ces formateurs devraient être eux-mêmes des enseignants expérimentés, détenteurs d'un Master en Sciences de l'éducation,

et bien entendu volontaires, motivés par le projet. En plus de cela, ils devront avoir été préparés à leur tâche par des lectures et par leur participation à la création de la formation à destination des candidats mentors. Il va de soi que ces intervenants doivent bénéficier d'incitants en contrepartie de leur implication dans le projet. Détachés partiellement ou totalement, leur fonction devra être, elle aussi, officiellement reconnue au sein du programme et dans le système éducatif. Nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire d'assortir une valorisation salariale à cette responsabilité, les formateurs de mentors pouvant déjà prétendre à un traitement au barème Master. En termes de méthodes et de contenus, la formation des mentors devra s'appuyer sur quelques éléments théoriques, mais surtout sur des mises en situations cadrant avec le réel – d'où l'importance d'impliquer des enseignants possédant une expérience du terrain –, ainsi que sur un travail au niveau des représentations. Le mentorat combinant subtilement socialisation, professionnalisation et développement de l'identité professionnelle, les compétences sociales et humaines des canditats mentors devront être mobilisées au cours de leur formation. Pour atteindre ce but, l'ensemble des demi-jours de formation continuée obligatoire auxquelles les enseignants expérimentés volontaires doivent s'inscrire chaque année, soit trois jours au total, ne seront pas de trop. Au terme de ces journées de formation, une accréditation au mentorat sera délivrée aux participants reçus ; car il faut envisager la possibilité d'une erreur de sélection et prévoir l'attitude à adopter dans ce cas. Cette accréditation valorisera leur formation en tant que formation continuée, et leur donnera accès aux incitants associés à leur nouvelle fonction (prime salariale, allègement horaire, …). Nous pensons toutefois qu'il serait pertinent de prévoir le renouvellement de cette accrédication à intervalles raisonnables, tous les cinq ans par exemple, afin de s'assurer de la mise à jour des compétences des mentors au cours de leur carrière. Par ailleurs, les mentors chevronnés devraient être invités à contribuer à la formation des nouvelles générations de mentors dans une dynamique de réseautage. Progressivement, une communauté d'apprentissage et de pratiques centrée sur l'induction du nouveau personnel enseignant sera ainsi naturellement créée. Enfin, il serait pertinent de donner les moyens aux mentors chevronnés de réaliser un Master en Sciences de l'éducation, si ce projet cadre avec leurs attentes. De là, une nouvelle perspective de carrière s'ouvrirait à eux : devenir formateur de mentors.

4. Comment outille-t-on et accompagne-t-on les mentors ?

Former les candidats mentors ne suffit pas. Il faut faciliter leur travail quotidien et leur offrir un suivi sécurisant et utile. Cette supervision ne doit en aucun

cas avoir l'apparence d'un contrôle. Partant du principe que les mentors diplômés ont été triés sur le volet, l'équipe en charge du programme d'induction doit témoigner de toute sa confiance dans leur efficacité. L'objectif est donc de leur donner les moyens nécessaires à la mise en œuvre du dispositif mentoral dans leur établissement scolaire. Ces moyens consistent en :

- l'allocation d'un local où pourront se rencontrer mentors et mentorés à l'écart du reste de l'équipe-école, dans un souci de confidentialité ;
- l'articulation des horaires des mentors et mentorés, rendant possible leur collaboration pendant leurs heures de travail ;
- l'allègement de la charge horaire des mentors et mentorés au profit des activités mentorales[54] ;
- la conception d'outils à destination des mentors et des mentorés tels qu'un guide décrivant leurs rôles respectifs, des fiches types d'activités mentorales, ou encore des documents permettant l'évaluation continue et formative du mentoré.

La supervision des mentors et le suivi des équipes mentorales seront essentiellement réalisés à distance, grâce aux technologies (email, visioconférence, etc.). Ponctuellement, des visites sur leur lieu de travail peuvent être envisagées.

5. Comment attire-t-on et valorise-t-on les mentors ?

Cette question a été partiellement traitée plus haut, mais répondons y de manière spécifique. Pour attirer les enseignants expérimentés vers la fonction de mentor, plusieurs ingrédients sont nécessaires. Il faut avant tout donner du sens à cette fonction, en sensibilisant encore un peu plus l'opinion publique et le secteur de l'éducation à son importance. Ensuite, une communication claire quant aux responsabilités mais aussi aux avantages de la fonction de mentor doit être établie. L'accès à ce statut doit être associé à une promotion dans l'esprit des enseignants, par ailleurs officiellement reconnue au sein du système éducatif. Bien que le jumelage du mentor avec un (ou plusieurs) débutant(s) conduise à l'allègement de son temps de présence face aux élèves, devenir mentor ne doit pas constituer une échappatoire pour des professeurs démotivés par l'enseignement. Au contraire, les mentors doivent impérativement être investis dans la profession afin de pouvoir renforcer le « Teaching Commitment » et l'intention de persister de leur(s) men-

[54] Un système de remplacement des mentors et mentorés pourrait être mis en place avec les Hautes Ecoles afin d'éviter que leurs élèves ne soient systématiquement privés d'enseignant lors de leurs activités communes. L'une des réserves de certains directeurs à l'égard du mentorat pourrait ainsi être réduite.

toré(s). Ainsi, si certains enseignants en fin de carrière devraient pouvoir accéder à la fonction de mentor, nous sommes loin d'être convaincus qu'ils aient le meilleur profil pour endosser ce rôle. De surcroît, une trop grande différence d'âge entre le mentor et son mentoré peut parfois être néfaste à l'efficacité du mentorat. Enfin, nous recommandons que tout mentor soit, ne serait-ce que symboliquement, rétribué pour sa nouvelle fonction. Devenir mentor supposant que l'on suive un parcours de formation exigeant, il semble juste que l'accrédidation à la fonction soit assortie d'une plus-value salariale.

6. Comment jumèle-t-on mentors et mentorés ?

La liberté relative à la constitution des dyades mentorales étant conditionnée par l'ampleur du « pool de mentors » et la localisation de chacun d'entre eux, il est difficile de se projeter par rapport à cette étape du projet. Toutefois, on considère généralement que l'efficacité du mentorat est accrue lorsque mentor et mentoré enseignent la même discipline et au même niveau. A tout le moins, il faudrait s'assurer qu'ils travaillent dans le même degré ou cycle d'enseignement. Quoi qu'il en soit, le seul critère de correspondance d'attributions n'est pas suffisant pour garantir la qualité de la relation mentorale. Mentor et mentoré doivent avoir envie de travailler ensemble, et donc s'entendre sur le plan humain.

Pour que toutes ces dispositions se commuent en un dispositif officiel et structuré de mentorat, nous ne voyons pas d'autre alternative que la création d'une cellule « Mentorat » au niveau de chaque réseau de notre système éducatif, voire si possible à son niveau central. Bien entendu, le fonctionnement de cette cellule et de ses acteurs a un coût. Mais une politique audacieuse telle que celle-ci renferme de nombreux avantages, non seulement en matière de rétention et de perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant, mais également en termes d'impacts positifs sur le bien-être de l'ensemble du corps professoral. En offrant un moyen d'évolution de carrière aux enseignants expérimentés, en développant l'image d'une profession plus solidaire et moins solitaire, en favorisant les partages intergénérationnels et la transmission/actualisation de la culture scolaire, …c'est toute la profession qui tirera bénéfice de l'induction des débutants.

— Groupes de Travail Collaboratif

Le mentorat n'est pas le seul dispositif d'accompagnement à même de faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Parmi les alternatives à cette mesure, les dispositifs basés sur le principe de communauté d'apprentissage

et de pratiques représentent un choix judicieux. Ces groupes, que nous appellerons « Groupes de Travail Collaboratif » (GTC) mais que l'on retrouve également sous le nom de « groupes de co-développement », peuvent être organisés en différents lieux. Puisque notre prototype de programme d'induction propose déjà un accompagnement sur le lieu de travail des débutants, la meilleure option est d'envisager que ces GTC soient mis en place au niveau des institutions de formation initiale dont proviennent les novices. En effet, ces lieux sont connus des débutants, et la plupart s'y sentent chez eux et en sécurité. Par ailleurs, les institutions de formation initiale sont les mieux placées pour gérer la communication avec leurs diplômés, dont ils possèdent les coordonnées.

L'accompagnement sous forme de GTC s'articule parfaitement avec le mentorat dans le sens où cette mesure s'appuie sur des rencontres entre pairs plutôt que sur une relation d'expert à novice. Le caractère modélisant du mentorat peut ainsi être contrebalancé par la dynamique d'auto-socio construction du savoir inhérente aux GTC. Notons que si les GTC représentent un espace-temps privilégié pour la collaboration professionnelle entre enseignants débutants, les initiatives de partage qu'ils font naître en dehors des rencontres formelles d'accompagnement sont une plus-value collatérale non négligeable, et bien réelle.

L'animation des GTC nécessite la participation d'un médiateur fort. Son profil est tout à fait compatible avec celui d'un Maître-assistant ou d'un Maître de Formation Pratique de Haute Ecole, compétent et à l'écoute. La qualité de sa relation avec les étudiants de l'institution est la clef de voûte de l'efficacité des rencontres. Aucun débutant ne s'inscrira effectivement aux GTC s'il sait ceux-ci encadrés par un formateur peu engageant. Comme tout acteur d'insertion, ce médiateur devra bénéficier d'un allègement de sa charge d'enseignement afin de pouvoir préparer chaque rencontre en fonction des besoins et demandes des novices invités. Son premier challenge sera d'établir une relation d'égal à égal avec ses anciens étudiants devenus, comme lui, enseignants. La plupart du temps, ce défi ne pose cependant pas de problème aux formateurs, car il s'agit de personnes ouvertes et volontaires pour la fonction.

Les GTC sont organisés à plusieurs reprises durant chaque année scolaire. Cinq rencontres annuelles est un nombre qui semble adapté selon nos retours d'expériences.

1.7.3 AXE 3 : la formation continuée

La formation continuée est un élément de l'induction du nouveau personnel enseignant à ne pas négliger, et ce pour plusieurs raisons. Primo, l'arrimage de la

formation initiale, du milieu professionnel et de la formation continuée est un objectif indissociable de l'aide à l'insertion étant donné que cette dernière vise à favoriser la professionnalisation des enseignants débutants. Secundo, la dimension obligatoire de la formation continuée permet d'insuffler une rentabilité supplémentaire à la formation mentorale des enseignants expérimentés. S'ils peuvent officiellement valoriser leurs journées de formation au mentorat dans leur plan de perfectionnement professionnel, les candidats mentors ne seront que plus enclins à s'investir dans ce processus. Tertio, la possibilité offerte par la formation continuée de toucher tous les réseaux de notre système éducatif laisse entrevoir l'opportunité d'organiser une préparation des mentors transversale plutôt que cloisonnée.

Concernant les formations continuées à destination des enseignants débutants, nous plaidons pour que leur contenu soit, dans un premier temps, au plus proche de leurs préoccupations de survie ; plus encore celles à l'attention des enseignants sans titre requis. Nos fréquents échanges avec la relève enseignante nous font insister sur le manque total de pertinence des formations centrées sur des savoirs théoriques ou sur tout autre objet déconnecté de leurs besoins quotidiens. Comment puis-je instaurer une dynamique de gestion de classe positive avec mes élèves ? Comment planifier ma matière sur le long terme ? Comment gérer une classe composite ? Comment pratiquer concrètement la différenciation pédagogique ? Comment gérer la relation avec les parents d'élèves ? Comment gérer le volet administratif lié à mon/mes Pouvoirs Organisateurs ? Voilà les questions les plus fréquentes posées par les débutants des Hautes Ecoles. L'approche par compétences ou la maîtrise des logiciels de bureautique, par exemple, ne correspondent pas à leurs besoins étant donné leur profil.

Pour ce qui est des formations continuées au mentorat, dont nous avons déjà parlé, nous ajouterons seulement qu'il serait des plus profitables à notre système éducatif qu'elles soient toutes basées sur le même « modèle de mentorat ». Dans le cas contraire, le manque d'unité du dispositif sera préjudiciable à son efficacité.

Enfin, les chefs d'établissements ne doivent pas être oubliés par la formation continuée. Au vu du rôle qu'ils jouent dans l'accueil/information des enseignants débutants, il convient de les préparer à ce rôle. Par ailleurs, dans l'éventualité de l'instauration d'un dispositif de mentorat, les directions doivent être formées à la gestion pratique et administrative de cette mesure de soutien.

1.7.4 Des mesures complémentaires

A côté des dispositions d'accueil/information et des dispositifs d'accompagnement à mettre en place dans le cadre de notre prototype de programme d'induction, un certain nombre de mesures complémentaires doivent être prises afin d'assurer une insertion à nos enseignants débutants. Parmi celles-ci, les plus importantes à nos yeux consistent :

- en l'allègement de leur charge de travail (administrative notamment – pour rendre possible leur participation au programme d'induction – mais également didactique, via la mise à disposition de ressources d'enseignement) ;
- en l'aménagement de leur horaire (à nouveau, dans l'intérêt de leur accueil/accompagnement) ;
- dans leur traitement à terme échu (et non différé de plusieurs mois parfois) ;
- et, avant cela, dans leur stabilisation plus rapide dans un poste correspondant à leur diplôme et, si possible, à leurs attentes.

Sans ces leviers, les sirènes d'activités professionnelles plus sécurisantes sur le plan strictement financié auront raison de la vocation – parfois certes plus fragile – de certains. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur la pertinence de créer des postes spécialement destinés à des enseignants détenteurs d'un Master en Sciences de l'éducation dans nos écoles, qui pourrait offrir à la relève des Hautes Ecoles inscrite dans ce processus de perfectionnement professionnel la perspective d'un retour gagnant vers l'enseignement. Bien entendu, la valorisation salariale associée à cette certification, à laquelle ils peuvent déjà prétendre actuellement une fois leur formation universitaire achevée, est un premier pas dans cette direction. Cependant, aucune reconnaissance d'expertise ou démarche visant à la capitaliser au bénéfice des équipes-écoles n'existant officiellement à ce jour, les dimensions psychologique et professionnelle de ce projet que portent de plus en plus nos enseignants ne sont une nouvelle fois pas pris en compte dans ce calcul scolaire. Penser une telle fonction d'innovation pédagogique qui s'appuie sur cette réalité tangible de notre système éducatif qu'est son délaissement par les nouvelles recrues les plus compétentes, représente une voie de plus que l'on pourrait emprunter pour parfaire sa structure. Nous croyons ainsi, non seulement en la nécessité de travailler sur l'attractivité de la profession à son entrée, mais aussi dans celle d'offrir des opportunités d'évolution de carrière aux enseignants.

Pour conclure, d'après notre expérience, le plus grand défi de l'insertion du nouveau personnel enseignant n'est pas de concevoir un plan de programme d'induction formel et structuré, simple, flexible, etc. Le meilleur des programmes d'induction devra toujours son efficacité à ses rouages humains. Ainsi, nous nous opposons à toute tentative d'implémentation d'un tel programme en Fédération Wallonie-Bruxelles qui ne soit précédée d'une réflexion sur la sélection et la formation des nombreux intervenants appelés à le faire vivre. En agissant de la sorte, le politique sacrifierait l'efficience de cette initiative basée sur le calcul à long terme à la publicité d'une innovation creuse. Des professionnels investis dans l'induction des enseignants débutants existent déjà dans notre pays. A nous de les identifier, de leur donner les moyens de persévérer dans cette mission, de partager leur expérience et leur expertise, pour mettre progressivement sur pieds un réseau cohérent et unifié d'agents d'insertion qui travailleront main dans la main avec la relève professorale. Ce n'est qu'à ce prix, majoré d'une véritable transformation des conditions d'emploi et de travail de la relève, que pourra un jour être atteint le double objectif de rétention et de professionnalisation du nouveau personnel enseignant. Pour son bien-être…pour le bien de notre enseignement…et dans l'intérêt des élèves.

Bibliographie

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Alliance for Excellent Education (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing highquality new teachers*. Washington, DC: AEE.

Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Tie Flies When You're Having Fun: Cognitive Absorption and Belief's about Information Technology Usage. *Management Information Systems Research Center*, 24(4), 665-694.

Allen, M.B. (2005). *Eight Questions on Teacher Recruitment and Retention: What Does the Research Say?* Education Commission of the States Teaching Quality Research Reports, Research report. En ligne : http://goo.gl/b0BlgF (Consulté le 27 janvier 2014).

Anadón, M. (2007). *La recherche participative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Anscombe, G.E.M. (1957). *Intention*. Oxford: Basil Blackwell.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2008-2009 (2008). *Ministère de la Communauté française*, 25 avril. En ligne : http://goo.gl/elGHIk (Consulté le 2 septembre 2013).

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant revalorisation de certains membres du personnel de l'enseignement porteurs d'un master en application du protocole d'accord du 20 juin 2008 (2009). *Ministère de la Communauté française*, 14 mai. En ligne : http://goo.gl/M9bG7P (Consulté le 11 mars 2014).

Bacqué, M.H., & Biewener, C. (2003). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris : La Découverte.

Bakker, A.B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.

Baillauquès, S. (1999a). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Baillauquès, S. (1999b). Insertion ou formation des enseignants débutants ? In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 210-219). Bruxelles : De Boeck.

Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe*, Paris, ESF.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barnes, G., Crowe, E., & Schaefer, B. (2007). *The cost of teacher turnover in fi ve school districts: A pilot study (Rep.)*. Washington, D.C.: National Commission on Teaching and America's Future.

Barthod-Prothade, M. (2012). Le bien-être donne-t-il du sens au travail ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 46(18), 123-157.

Becker, H. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.

Beckers, J. (2008, 2e éd.). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J., Jaspar, S., & Voos, M-C. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S., & Mathieu, C. (2007). *«Insert'prof » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Synthèse de recherche. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

Berger, J.L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146.

Berthelot, M. (1991). *Enseigner: Qu'en disent les profs? Rapport de recherche*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education,* 26, 1006-1014.

Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174.

Billingsley, B.S. (2003). *Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Litterature (COPSSE Document n°RS-2E)*. Gainesville, FL: University of Florida.

Bimrose, J. (2004). Lifelong Learning for Guidance. In: Reid, H. and Bimrose, J. (dir.) *Constructing the Future III: Reflection on Practice (pp. 1-11)*. Stourbridge : Institute for Careers Guidance.

Blais, M.R., Lachance, L., Vallerand, R.J., Brière, N.M., & Riddle, A.S. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.

Bouchard, C., & Plante, J. (2000). La qualité – sa définition et sa mesure. *Service social*, 47, 1-2.

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnell des enseignants : récension d'écrits. In Akkari, A., Solar-Pelletier, L. & Heer, S. (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès

(Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 85-56). Bruxelles : De Boeck.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Breaux, A., & Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.

Brownwell, M.T., & Smith, S.W. (1993). Understanding special education teacher attrition: A conceptual model and implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 16(3), 270-282.

Burns, R.P., & Burns, R. (2008). *Business Research Methods and Statistics Using SPSS*. Sage : London.

Cannon, A. (1988). Getting minorities into College. *San Franscisco Chronicle*, A2.

Canzittu, D., & Duroisin, N. (2012, juin). *Implémentation de l'approche orientante en Province de Hainaut (Belgique)*. Communication présentée au Colloque international de didactique professionnelle, Nantes.

Carré, P., Compte, C., Carapato E. E; Demonty, B., François, P.H., Galand, B., Lecomte, J., Meyer, T., Petot, J. M., Pourtois, J. P., Vanlede, M. et Verlhiac, J.F. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura*. Paris: Harmattan.

Cattonar, B. (2002). *Homogénéité et diversité parmi les identités professionnelles des enseignants du secondaire*. 2ème congrès des chercheurs en éducation : L'école, dans quel(s) sens ? Université Catholique de Louvain.

Chapman, D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34, 43-49.

Chapman, D.W. (1984). Teacher retention: the test of a model. *American Educational Research Journal*, 21, 645-648.

Chapman, D. W., & Green, M. S. (1986). Teacher retention: a further examination. *Journal of Educational Research*, 79, 273-279.

Chenu, F., Blondin, C., & Vanhulle, S. (2000). *Enquête relative aux besoins de formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur. Rapport final*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

Chevandier, C. (2009). Vocation professionnelle : un concept efficient pour le XXe siècle ? *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 116 (3), 95-108.

Chicago Association of Community Organizations for Reform Now. (2003). *Where have all the teachers gone?: The costs of teacher turnover in ACORN neighborhood schools in Chicago*. En ligne : http://goo.gl/4s9k25 (Consulté le 7 février 2014).

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

Clark, R., & Antonelli, F. (2009). *Why Teachers Leave: Results of an Ontario Survey 2006-08*. En ligne : http://goo.gl/W0X4n9 (Consulté le 20/02/2013).

Cohen, J. (1988, 2nd ed). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.

Corbell, K.A. (2008). *Evaluating the Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers and its connection to teacher retention*. Doctoral dissertation, North Carolina State University.

Corbell, K.A. (2009). Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series*, 3, 1-14.

Crosswell, L. J., & Elliott, R. G. (2004). *Committed Teacher, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. En ligne : http://goo.gl/5xqdaN (Consulté le 14/01/2014).

Crow, M.G., Levine, L., & Nager, N. (1992). Are Three Heads Better Than One? Reflections on Doing Collaborative Interdisciplinary Research. *American Educational Research Journal*, 29(4), 737-753.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.

D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique (Vol. 1)*. Bruxelles : Labor.

Darling-Hammond, L. (1984). *Beyond the commission reports. The coming crisis in teaching*. Santa Monica: RAND.

Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports students learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters, what leaders ca do. *Educational leadership, 60(8),* 6-13.

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33). En ligne : http://goo.gl/svIJhT (Consulté le 8 février 2014).

Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.

Dave, R.H., & Rajput J.S. (1998). *Competency based and commitment oriented teacher education for quality education*. New Delhi: NCTE, Sri Aurobindo Marg.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.

De Stercke, J., Renson, JM., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, JB., Leemans, M., Maréchal, C. Radermaecker, G., & Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2011). *Le mentorat en enseignement : quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire ?* Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes.

De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2013). Une typologie des professeurs entrants. *Education et Formation*, e-299, 77-89.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant la formation des instituteurs et des régents. (2001). *Moniteur belge,* 19 janvier.

Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre.

Décret du Gouvernement de la Communauté française établissant les grades académiques délivrés par les Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française et fixant les grilles d'horaires minimales. (2006). *Moniteur belge*, 21 septembre.

Décret du Gouvernement de la Communauté française démocratisant l'enseignement supérieur, oeuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur. (2009). *Moniteur belge*, 1er septembre.

Décret du Gouvernement de la Communauté française fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles. (1995). *Moniteur belge*, 1er septembre.

Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. (2013). *Moniteur belge*, 7 novembre.

Delvaux, B., Desmarez, P., Durpiez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 92.

Demontrond, P., & Gaudreau, P. (2008). Le concet de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliqué au sport. *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 79, 9-21.

Demerouti, E., Bakker, A., Naichreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-ressources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512.

Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.) *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (pp. 85-109). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

Despret, V. (1996), *Naissance d'une théorie éthologique. La danse du cratérope écaillé*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.

Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.

Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43, 309-326.

Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25, 65-95.

Dupont, J.P., Carlier, G. Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de littérature. *Les Cahiers de la Recherche en Education et Formation*, 73.

Elliott, B., & Crosswell, L. (2001). *Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives*. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Eduactional Research, Lille.

Epperson, A. D. (2004). *A study of new teacher efficacy and mentor teacher relashionships*. Doctoral Thesis, Texas, Texas A&M University-Commerce.

Esquieux, N. (1999). *Les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Bilan des six premières années d'exercice*. Note d'information 99.09, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

European University Association (2007). *Déclaration de Lisbonne. Les Université européennes après 2010 : la diversité dans la poursuite d'un objectif commun*. Bruxelles : EUA.

Eurydice (2002c). *La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 2 : l'offre et la demande. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice (2004). *La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles : EACEA.

Eurydice (2012). *Chiffres clés de l'éducation 2012 : Principaux développements des systèmes éducatifs européens au cours de la dernière décennie*. Bruxelles : Commission européenne. En ligne : http://goo.gl/x8oeZ2 (Consulté le 2 septembre 2013).

Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81–85.

Falardeau I. (2007). *Sortir de l'indécision*. Sainte-Foy : Septembre.

Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter*, 26, 17-20.

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (2012). *Pénurie d'enseignants : rumeurs et vrais problèmes*. Bruxelles : FAPEO. En ligne : http://goo.gl/KtzaeG . Consulté le 8 février 2014.

Feeney Jonson, K. (2008, 2nd ed). *Beeing an effective mentor. How to help beginning teachers Succeed ?* California: Corwin Press.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher Need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.

Floor, A. (2011). *Jeune enseignant : pourquoi tu pars ?* Analyse UFAPEC n°27.11. Bruxelles.

Franquet A., Friant N., & Demeuse M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique: la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4).

Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The Quality of Teachers' Professional Lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation and Research in Education*, 12(2), 61-71.

Füller, F.F. (1969). Concerns of teachers': A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal,* 6(2), 207-226.

Garant, C., Lavoie M., Martin, A., Monfette, R., & S. Turcotte (1995). *Le développement et l'expérimentation d'un modèle d'encadrement de la démarche*

d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. Rapport final de recherche. Ministère de l'Éducation, Victoriaville/Sherbrooke.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 85-112). Bruxelles : De Boeck.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-137). Bruxelles : De Boeck.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Gibson, R.O., & Hunt, H.C. (1965). *The School Personnel Admnistrator*. Boston : Huughton Mifflin Company.

Glaser, B. G., & Strauss L. A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. New York: Aldin Publishing Co.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and inductions. In J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education (2e éd.)* (p. 548-594). New-York: Macmillan.

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009). *Projet de Déclaration de politique communautaire 2009-2014*. En ligne : http://goo.gl/hBV5Vt. (Consulté le 2 septembre 2013).

Guarino, C., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. Faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Guibert, P., & Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en éducation*, 50-62.

Halford, J.M. (1998). Easing the way for new teachers. *Educational Leadership*, 55(5), 33-34.

Hebert, L., Clift, R., & Wennerdahl, R. (2008). If we build it, will anyone use it? From web based resources toward a statewide community of support. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008,* (pp. 2973-2978). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Henke, R. R., Chen, X., & Geis, S. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992–93 College graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Héraclite. (2002). *Fragments* (J.F. Pradeau, Trad.). Paris : Flammarion.

Hétu, J-C., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.

Heutte, J. (2009). *Bien-être psychologique : hédonisme ou eudémonisme ?* En ligne : http://goo.gl/ivs6X9 (Consulté le 30 janvier 2014).

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Paris Ouest-Nanterre, La Défense.

Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers* (J. Neufeld, Trans.). London: Cassell Villiers House.

Huberman, M. (1989a). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. In M. Huberman, M. Grounauer et J. Marti (dir.). *La vie des enseignants : Evolution et bilan d'une profession*. Neufchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A.

Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de Pédagogie*, 86, 5-16.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

Husserl, E. (1991). *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time* (J. Barnett Brough Trans.). Dordrecht: Klower. (Original text 1893-1917).

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

Ingersoll, R., & Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalism and teacher commitment: A multilevel analysis (NCES 97-069)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2010). Is the Supply of Mathematics and Science Teachers Sufficient? *American Educational Research Journal*, 43(3), 563-594.

Ingersoll, R. M., & Smith, T.M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership, 60(8)*, 30-33.

Ingersoll, R.M., Smith, T., & Dunn, A. (2007). *Who gets quality induction?* Communication presented at the American Educational Research Association, Chicago.

Inman, D., & Marlow, L. (2004). Teacher retention: why do beginning teachers remain in the profession? *Education*.

Jaoul, G., & Kovess, K. (2004) Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 26-35.

Johnson, S.M., & Brikeland, S.E. (2003). Pursuing a « Sense of Success »: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.

Johnson, S.M., & The Project on the Next Generation of Teachers (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*. En ligne : http://goo.gl/IcO0AD (Consulté le 31 janvier 2014).

Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775–794.

King, A.J.C., & Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal.

Klein, O., Marchal, C., & Van der Linden, N. (2008). L'analyse de la médiation en psychologie sociale expérimentale : une introduction non technique. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 2, 53-62.

Kline, R.B. (1998). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.

Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career choice. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (dir..), *Social learning theory and career decision making*. (pp. 19-49). Cranston, RI: Carroll Press.

Krumboltz, J. D. (1981). A social learning theory of career choice. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (dir.), *Career Development in the 1980s: Theory and Practice*. Springfield, IL: Thomas.

Krumboltz, J.D. (1994). Improving Career Development Theory from a Social Learning Perspective, In Savickas, M.L. & Lent, R.L. (dir.) *Convergence in Career Development Theories*. (pp.9-31). Palo Alto, CA: CPP Books.

Krumboltz, J.D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assesment*, 17(2), 135-154.

Krumboltz, J.D., & Levin, A.S. (2004). *Luck is no accident: making the most of happenstance in your life and career*. Atascadero, CA: Impact Publishers

Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., & Jones, G.B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counselling Psychologist*, 6(1), 71-81.

Kyriacou, C., & Coultard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.

LaTurner, R. J. (2002). Teachers' academic preparation and commitment to teach math and science. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 18, 653–663.

Lacaze, D., & Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel. Volume 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*. (pp. 273-302). Bruxelles : De Boeck.

Lacey, C. (1977). *The socialisation of teachers*. London: Methuen.

Laguardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281–304.

Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-heméneutique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 499-519.

Lawrence, A.S., & Deepa, T. (2012). Teacher Commitment in Promoting Education: The Need of the Hour. *A.V. Parvathiy Private Publications*, 298-303. En ligne : http://goo.gl/DpKq6D (Consulté le 07 juillet 2013).

Lebel, C., & Belair, L.M. (2007). Les facteurs de persévérance dans l'enseignement. *Actualités de la recherche en Education et en Formation*. Strasbourg, 1-10.

Leech, N., Barret, K. Morgan, G. (2005, 2nd ed.). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. New Jersey : Lauwrence Erlbaum Association.

Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-95.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

Lessard, C., & Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes.* Sherbrooke : Editions du CRP.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.

Letven, E. (1992). Induction. In R. Fessler et J. Christensen (dir.) *The Teacher Career Cycle.* (pp. 59-86). Boston : Allyn and Bacon.

Lévesque, M., & Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

Liu, X.S., & Meyer, J.P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of their Teacher Follow-up Survey for 1994-1995. *Teachers College Record*, 107(5), 985-1003.

Loi relative à la protection contre la violence et le harcèlement moral ou sexuel au travail (2002). Moniteur belge, 22 juin. En ligne : http://goo.gl/jh2r1d (Consulté le 13 décembre 2013).

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological analysis*. Chicago: University of Chicago.

Louis, K.S., & Marks, H.M. (1998). Does professional community aff ect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106, 532-575.

Luekens, M. T., Lyter, D. M., Fox, E. E., & Chandler, K. (2004). *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-01*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.

Martineau, S., Mukamurera, J., & Karsenti, T. (2013). *Insertion professionnelle et décrochage en enseignement : un tour d'horizon*. Conférence présentée dans le cadre des Capsules Savoir du Crifpe. Trois-Rivières : Université de Québec à Trois-Rivières. En ligne : http://goo.gl/YCvu8R (Consulté le 24 janvier 2014).

Martineau, S. (2008) *Propos sur la profession enseignante*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S., & Bergevin, G. (2007). *Résumé des questionnaires sur l'expérience d'un programme d'insertion professionnelle (mentors/mentorés/2006-2007)*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S., & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.

Martineau, S., Gauthier, C., & Desbiens, J.-F. (2000). Ce n'est pas toujours la faute à El Niño. À propos de l'incompétence en enseignement. In C. Lessard & C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*. (pp. 299-332). Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

Martineau, S., & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In C. Gohier et Alin (dir.). *Enseignant-Formation : la construction de l'identité professionnelle*. (pp.85-110). Paris : L'Harmattan.

Martineau, S., & Ndoreraho, J.P. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Trois-Rivières: Université de Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-57.

Martineau, S., & Vallerand, A.- C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée à l'occasion des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Jouvence.

Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée à l'occasion des lundis interdisciplinaires, Trois-Rivières, Université de Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L. (2009). *Analyse des limites et des possibilités d'un programme de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante. Colloque Insertion Professionnelle*. Laval: Centre des Congrès de Laval. (En ligne : http://goo.gl/1fmqjS). Consulté le 08 janvier 2014.

Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.

Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003, 2e éd.). *Analyses des données qualitatives*. Paris : De Boeck.

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and counseling. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*. (3rd ed., pp. 233–280). San Francisco: Jossey-Bass.

Mukamurera, J. (1999b). Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. *Revue Éducation et francophonie*, 27. En ligne : http://goo.gl/XweG2r (Consulté le 2 septembre 2013).

Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée lors de la 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon.

Mukamurera, J. (2008). Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes. Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. », Université de Sherbrooke.

Mukamurera, J. (2011a). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales*. (pp. 17-39). Bejune : HEP.

Mukamurera, J. (2011b). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (pp. 37-58). Montréal : Éditions CEC.

Mukamurera, J., & Bouthiette, M. (2008). *Rester dans l'enseignement ou quitter ? Portrait de la situation et motivation des enseignants*. Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. », Université de Sherbrooke.

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

Mukamurera, J., & Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 203-222.

Mukamurera, J., & Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation & Profession*, 16(2), 54-56.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110-138.

Mukamurera, J., Martineau, S., Ndoreraho, J.P., & Bouthiette, M. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, e-299, 13-35.

Mukamutara, I. (2009). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants débutants du Québec : situation et principales sources*. Communication présentée à l'occasion du Colloque du CNIPE, Laval.

Mukamutara, I. (2012). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Murnane, R., Singer, J., Willett, J., Kemple, J., & Olsen, R. (1991). *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Nabatchi, T., Bingham, L., & Good, D.H. (2007). Organizational justice and organizational mediation: a six-factor model. *Interantional Journal of Conflict Management*, 18(2), 148-174.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. In C.R. Snyder & Shane J. Lopez (2002). *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.

National Commission on Teaching and America's Future (2005). *Induction into learning communities*. Washington, D. C.: NCTAF.

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Nault, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : De Boeck.

Nias, J. (1981). Commitment and Motivation in Primary School Teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190.

Nsame Sima, M., Desrumaux, P., & Boudrias, J.S. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 97, 69-87.

Observatoire de l'enseignement supérieur. *Indicateurs 2009-2010*. En ligne : http://goo.gl/nhMnWb (Consulté le 20 mars 2014).

OCDE (2002). *Manuel De Frascati : méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*. Paris : Editions OCDE.

OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Editions OCDE. En ligne : http://goo.gl/iLZ3fo (Consulté le 24 février 2014).

OCDE (2012). *Regard sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*. Editions OCDE.

Ouellet, J. (2012). *Le rapport à la formation infirmière continue chez les infirmières en soutien à domicile* (Mémoire). Université de Sherbrooke.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). L'analyse thématique. In P. Paillé et A. Mucchielli, *L'analyse thématique en sciences humaines et sociales*. (p. 123-145). Paris: Armand Colin/VUEF.

Pelletier, J.-P. & Jutras F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation active dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education*, 43, 187-212.

Perrenoud, P. (1993). Le sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 1993, 314-315, 23-27.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strenghts and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington D.C.: APA Press and Oxford University Press.

Petit, A. (2013). *L'insertion professionnelle des enseignants débutants de Belgique : degré d'insertion et perceptions des acteurs face à ce concept multidimensionnel*. Mémoire de Master en Sciences de l'éducation non publié, Université de Mons, Mons.

Peyrache, M-H. (1999). Recherche de cohérence dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants : études de cas. In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion profes-*

sionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? (pp. 161-186). Bruxelles : De Boeck.

Pitman, M.A., & Maxwell, J.A. (1992). Qualitative Approaches to Evaluation: Models and Methods. In M. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (dir.), *The handbook of qualitative research in education*. (p. 729-770). San Diego: Academic Press, INC.

PISTE (2013). *Les indicateurs de l'enseignement 2013*. Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : http://goo.gl/h7Tfj2 (Consulté le 11 mars 2014).

Portelance, L. (2004). *Vers l'insertion professionnelle: le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en oeuvre d'une réforme*. Communication présentée au colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION », Laval.

Postic, M., Le Calve, G., Joly, S., & Beninel, F. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 91, 25-36.

Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2007, 3e éd.). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre: Mardaga.

Pourtois J.P., Desmet H., & Lahaye W. (2001), Les points-charnières de la recherche scientifique, *Revue Recherche en soins infirmiers*, 65, 29-52.

Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Reiman, A.J., Corbell, K.A., & Thomas, E. (2007). *New teacher support: A report to the UNC Dean's Council on Teachr Education*. Unpublished report. Raleigh, NC: North Carolina State University.

Richardson, P., & Watt, H. (2005). I've decided to become a teacher: influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.

Richardson, P., & Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

Rots, I., & Aelterman, A. (2008). Teacher training for secondary education and graduates' entrance into the teaching profession. *Educational Studies*, 34, 399-417.

Rots, I., & Aelterman, A. (2009). Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 453-471.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher education*, 23, 543-556.

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teaching education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619-1629.

Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10.

Roussel, P. (2000). La motivation au travail – concept et théories. *Les notes du LIRHE*, 326.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues and research perspectives. In Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (dir.) *Understanding and preventing teacher burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sa Sainteté le Dalaï-Lama (2003). *365 méditations quotidiennes du Dalaï-Lama*. Paris : Presses de la Renaissance.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Th. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (pp.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Th. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schensul, J.J., & Schensul, S.L. (1992). Collaborative Research: Methods of Inquiry for Social Change. In M. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (dir.), *The handbook of qualitative research in education*. (pp. 161-200). San Diego: Academic Press, INC.

Schlecty, P., & Vance, V. (1981). Do academically able teachers leave education? The North Carolina case. *Phi Delta Kappan*, 63, 105-112.

Schlechty, P., & Vance, V. (1983). Recruitment, selection and retention: The shape of the teaching force. *Elementary School Journal*, 83, 469-487.

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

Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Research Report n°430. Department for Education and Skills.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.

Stafford, J. & Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : PUQ.

Stockard, J., & Lehman, M.B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.

Stoel, C. F., & Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.

Tardif, M. (2013). *La professionnalisation de l'enseignement 30 ans plus tard : un mouvement bloqué*. Communication présentée au 20e Colloque du Crifpe, Montréal.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., & Lessard, C. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Education & francophonie*, 29, 1. En ligne : http://goo.gl/SQfgKI (Consulté le 31 juillet 2013).

Texas Center for Educational Research (2000). *The Cost of Teacher Turnover*. En ligne : http://goo.gl/nx18KH (Consulté le 7 février 2014).

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Tsui, K.T., & Cheng, Y.C. (1999). School organisational health and teacher commitment: a contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.

Vallerand, A.-C., Martineau, S., & Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée au colloque de l'ACFAS, Montréal.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Van Hoorn, A. (2007). *A Short Introduction To The Subjective Well-Being: Its Measurement, Correlates And Policy Uses*. Prepared for the international conference « Is happiness measurable and what do those measures mean for policy? ». Rome, University of Rome. En ligne : http://goo.gl/D8Ljn1 (Consulté le 30 janvier 2014).

Vandenberghe V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239.

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

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2009). *Arbeidsmarktrapport : Basisonderwijs en Secundair Onderwijs*. Brussel : Departement Onderwijs en Vorming.

Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, 47-60.

Ward, J. H., Jr. (1963), Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236–244.

Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.

Watt, H., & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Watt, H., Richardons, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* (pp. 187-204). Bruxelles : De Boeck.

Wilson, G. (1989). *The Intentionality of Human Action*. Stanford: Stanford University Press.

Wong, H.K. (2002). The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54.

Wong, H.K. (2004). Producing Educational Leaders through Inducation Programs. *Kappa Delta Pi Record*, 106-111.

Wong, H.K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the World can teach us about the new teachers induction. *Phi Delta Kappan*, 86, 379-384.

Yongey Mingyour Rinpoché (2007). *Bonheur de la méditation*. Paris : Fayard.

Contenu des annexes

Les annexes de cette thèse de doctorat ont été gravées sur CD. Leur contenu est le suivant :

1. questionnaire d'enquête (études 1 et 3) ;
2. questionnaire d'enquête du « follow-up » (étude 4) ;
3. guide d'entretien semi-dirigé (étude 2) ;
4. plan de codage conceptualisé (étude 2) ;
5. verbatim des entretiens (étude 2) ;
6. scatterplot du modèle de régression « méta » (étude 3) ;
7. scatterplot du modèle de régression affiné (étude 3) ;
8. graphiques d'analyse des résidus du modèle « méta » (étude 3) ;
9. graphiques d'analyse des résidus du modèle affiné (étude 3) ;
10. base de données au format .sav (analyses quantitatives).