

Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement

A quantitative analysis of perseverance intentions in new professors: A prospective approach to early perseverance in teaching

doi:10.18162/fp.2014.93

Joachim **De Stercke**
Faculté de psychologie et
des sciences de l'éducation
Université de Mons

Gaëtan **Temperman**
Faculté de psychologie et
des sciences de l'éducation
Université de Mons

Bruno **De Lièvre**
Faculté de psychologie et
des sciences de l'éducation
Université de Mons

Résumé

La complexité du processus d'insertion professionnelle en enseignement rend l'explication du décrochage de la relève peu aisée. Cet article contribue à la réflexion sur cet inquiétant phénomène, en s'intéressant à l'intention de persister dans l'enseignement de 462 professeurs entrants diplômés de Hautes Écoles belges. À cette fin, nous testons plusieurs modèles de régressions multiples visant à mettre en évidence les *constructs* responsables des variations de cette intention chez nos sujets. Cette étude quantitative qui prend appui sur une enquête par questionnaires met en lumière que leur « *Teaching Commitment* » influence fortement leur intention de persister.

Mots-clés

Insertion professionnelle, professeurs entrants, intention de persister, quantitatif, régressions multiples

Abstract

The complexity of the teaching induction process makes it difficult to explain why so many beginning teachers leave the profession after only a few months. This article studies this question in analyzing the intention to persist in the teaching profession of 462 entering teachers. To this end, we identify the constructs involved in the variation of this intention using multiple regressions. This quantitative study, based on a survey conducted in Belgium, shows that teaching commitment strongly predicts the intention to persist of our subjects.

Keywords

Induction, entering teachers, intention to persist, quantitative, multiple regressions

Introduction

Au sein de la relève enseignante issue des Hautes Écoles belges, tous les diplômés n'aspirent pas avec la même conviction à devenir enseignants. Si certains ont une forte intention de persister dans l'enseignement, d'autres sont plus partagés à ce sujet, et d'autres encore n'hésitent pas à déclarer qu'ils n'ont pas l'intention de faire carrière dans la profession, alors même qu'ils achèvent leur formation initiale pédagogique (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2013). Pour dépasser la description de cette situation interpellante, il nous faut tenter d'identifier les variables qui contribuent à expliquer l'intention de persister des professeurs entrants. C'est ce que nous nous proposons de réaliser dans cette étude.

À l'arrière-plan de notre questionnement, on retrouve un double enjeu. Pour les systèmes éducatifs, le départ précoce d'individus spécialement formés à l'enseignement constitue une perte financière indéniable (Epperson, 2004). De surcroît, l'abandon et le roulement des enseignants sont connus pour être néfastes à la qualité de l'enseignement (OCDE, 2005). Pour les enseignants, les conséquences de l'instabilité et du décrochage professionnel sont évidemment tout aussi regrettables (Ndoreroaho et Martineau, 2006). Il est donc crucial que la recherche se penche sur la problématique de l'entrée en carrière en enseignement.

Cette étude s'inscrit dans le prolongement de nos précédents travaux (De Stercke et al., 2013), et plus largement dans le cadre d'une recherche doctorale centrée sur la persévérance et l'abandon des enseignants débutants. Ses résultats prendront par conséquent tout leur sens une fois articulés avec les autres volets empiriques de notre recherche; notamment avec les résultats d'une étude qualitative menée auprès de quinze sujets impliqués dans la présente analyse. En étudiant l'intention de persister des professeurs entrants, nous adoptons une approche prospective de la persévérance et de l'abandon précoces de la carrière.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette étude se structure autour des dimensions du schéma directeur de notre questionnaire. Ces dimensions sont au nombre de quatre et ont trait à l'intention de persister dans l'enseignement, au « *Teaching Commitment* », au sentiment d'auto-efficacité et à la satisfaction de nos sujets quant à leur formation initiale. Nous définissons aussi dans cette section le public auprès duquel nous avons effectué nos collectes de données.

Les professeurs entrants

Par professeurs entrants, nous désignons dans cet article 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 des stages au sein d'établissements scolaires au cours de leur préservice; préservice réalisé, dans le cas de nos sujets, en Haute École. Pour cette raison, parmi d'autres, nous considérons qu'ils ont déjà entamé leur processus d'insertion professionnelle. Notons que cette appellation repose sur un choix linguistique tout à fait arbitraire. Son intérêt est purement pragmatique.

L'intention de persister

L'intention de persister des professeurs entrants nous informe sur leur volonté, *a priori*, de s'insérer dans la profession pour s'y maintenir à plus ou moins long terme. Sa dimension subjective enjoint de la distinguer de la persévérance effective dans l'enseignement. Il s'agit en effet d'une intention, et non de l'action qui peut l'accompagner. L'individu nous fournit une déclaration quant à sa persévérance. Toutefois, de nombreuses recherches, dont celle de Rots, Aelterman, Devos et Vlerick (2010, p. 1625), attestent que l'intention de persister est un prédicteur de choix pour étudier la persévérance : « (...) student teachers' intention to enter the teaching profession (reported shortly before graduation) was the most powerful predictor of actual entrance. ». La théorie de l'action raisonnée (Ajzen, 1991), la théorie du comportement planifié (Ajzen et Fishbein, 1980), ou encore la philosophie de l'action (Anscombe, 1957; Wilson, 1989), étayent par ailleurs cette thèse.

Le « Teaching Commitment »

Le « *Teaching Commitment* » se rapporte à la « *Social learning theory of decision making* » de Krumboltz (1979) et de Mitchell et Krumboltz (1996). Ce concept renvoie à l'investissement dans l'enseignement, mais aussi de l'enseignement d'un individu, dans le sens où il comporte une dimension psychologique et émotionnelle non négligeable. À ce titre, Coladarci (1992) le définit comme : « an indicator of teacher's psychological attachment to the teaching profession » (p. 326). Un professeur entrant présentant un haut niveau de « *Teaching Commitment* » se caractérise par une importante motivation intrinsèque pour l'enseignement, par des justifications de choix de carrière positives, par une volonté d'apprendre et de se perfectionner professionnellement, par une passion pour l'exercice pédagogique, ou encore par le sentiment de pouvoir avoir un impact sur la vie des apprenants (Rots et al., 2010). Ces personnes font

certainement l'expérience d'états d'absorption cognitive (Agarwal et Karahanna, 2000), qui se traduit notamment par une perte de la notion de temps lorsqu'ils enseignent.

Il existe plusieurs typologies du « *Teaching Commitment* » dans la littérature, comme celle de Dave et Rajput (1998), qui compte cinq dimensions (*commitment to the learner; commitment to the society; commitment to the profession; commitment to achieve excellence; commitment to basic human values*), celle de Meyer et Allen (1991), qui en retient trois (*affective commitment; normative commitment; continuance commitment*), ou encore celle de Crosswell et Elliott (2004). Cette dernière s'articule autour de six dimensions qui définissent le « *Teaching Commitment* » comme : une passion ou un attachement émotionnel à l'enseignement; un investissement en temps supplémentaire dans la profession; une focalisation sur les besoins individuels des apprenants; une responsabilité en matière de transmission de savoirs, savoir-faire, savoir-être; un moyen de développement professionnel; ou un engagement vis-à-vis de la communauté.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Issu de la théorie sociocognitive de Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement peut, dans notre contexte, se définir comme la croyance qu'un enseignant a quant à sa capacité à atteindre ses objectifs en termes d'apprentissage et d'engagement des apprenants, y compris en ce qui concerne les élèves présentant des difficultés de comportement ou une faible motivation scolaire. Comme l'auteur le rappelle, « 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).

Coladarci (1992) considère le sentiment d'efficacité général et personnel comme le prédicteur le plus fort du « *Teaching Commitment* » des enseignants débutants. Hoy et Spero (2005) rappellent de leur côté que les novices confiants dans leur auto-efficacité expriment plus d'optimisme quant à leur persévérance dans l'enseignement (Burley et al., 1991, cités dans Hoy et Spero, 2005; Hall et al., 1992, cités dans Hoy et Spero, 2005).

La formation initiale pédagogique

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire inférieur est organisée en trois ans par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles. Les étudiants y reçoivent des cours théoriques, mais des conventions entre ces institutions non universitaires et des écoles les amènent également à réaliser au moins 480 heures de stages, sous la supervision d'enseignants en exercice.

Comme dans de nombreux systèmes éducatifs (Baillauquès et Breuse, 1993; Gervais, 1999), les enseignants diplômés en Belgique francophone sont généralement assez critiques vis-à-vis de leur formation initiale (De Stercke et al., 2010). Souvent, c'est sa distance avec la réalité du terrain que mettent en cause les novices (Eurydice, 2002; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Mukamurera, 2004, 2008). Notons que plusieurs chercheurs ont observé que le sentiment d'avoir été bien préparés des diplômés est positivement corrélé à leur intention de rester dans l'enseignement (Darling-Hammond, Chung et Frelow, 2002; LaTurner, 2002).

Méthodologie

Question de recherche

La question de recherche de cette étude est la suivante : « Quelles variables constitutives des dimensions de notre schéma directeur sont les plus à même d'expliquer la variabilité de l'intention de persister de nos sujets? ». Cette question vise à faire avancer la réflexion sur la persévérance et l'abandon précoces de l'enseignement, en adoptant un paradigme explicatif (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2001).

Échantillon

L'échantillon mobilisé dans le cadre de nos analyses est constitué de 462 professeurs entrants ayant suivi une formation initiale dans une Haute École pédagogique belge. Parmi ces sujets, on retrouve des instituteurs de maternelle (n = 112), des instituteurs du primaire (n = 164) et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (n = 186). Tous ont été diplômés durant l'année académique 2010-2011 ou 2011-2012.

Sans surprise, notre échantillon compte une majorité de femmes (89,80 %). Les répondants sont relativement jeunes, la moyenne d'âge étant de 22 ans. La plupart sont célibataires (91,60 %); 4,90 % sont cohabitants de fait; 2,40 % cohabitants légaux et seuls 1,10 % sont mariés. Les professeurs entrants interrogés proviennent pour 79,60 % de l'enseignement secondaire de transition, contre 19,70 % issus de l'enseignement secondaire qualifiant, et 0,70 % d'un système scolaire étranger. La proportion de nos sujets ayant redoublé au moins une année au cours de leur formation initiale se monte à 22,22 %. Pour finir, près d'un tiers de notre échantillon (30,04 %) déclare que l'enseignement n'était pas son premier choix d'études.

Si nous avons construit cet échantillon sur la base de critères géographiques (les institutions de formation sont situées dans un même pôle de formation) et académiques (seules les filières pédagogiques conduisant à la fonction d'enseignant ont été considérées), il se rapproche néanmoins d'un échantillon occasionnel (D'Hainaut, 1975). Malgré la participation volontaire, le taux de réponse s'élève à 72 %.

Tableau 1*Description de l'échantillon*

Cohorte	Formation	N	%
2011	Instituteur de la maternelle	54	23,00
	Instituteur du primaire	82	34,90
	AESI	99	42,10
2012	Instituteur de la maternelle	58	25,60
	Instituteur du primaire	82	36,10
	AESI	87	38,30
2011+2012	Instituteur de la maternelle	112	24,20
	Instituteur du primaire	164	35,50
	AESI	186	40,30

Schéma directeur, récolte et traitement des données

Quatre dimensions constituent la charpente de notre outil de recueil de données, matérialisé sous la forme d'un questionnaire auto-administré. Les trois premières dimensions (intention de persister; « *Teaching Commitment* »; satisfaction vis-à-vis de la formation initiale) sont mesurées à l'aide d'échelles en onze niveaux (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 et Woolfolk Hoy (2001). Ce questionnaire d'auto-efficacité s'articule autour de trois axes complémentaires (efficacité dans l'engagement des élèves, efficacité dans les stratégies d'enseignement et efficacité dans la gestion de la classe), évalués sur la base d'échelles en neuf niveaux (1 à 9). L'instrument complet a fait l'objet d'une conception collaborative par une équipe pluridisciplinaire (chercheurs, formateurs, enseignants).

Le tableau 2 nous renseigne sur le fait que chaque dimension de notre schéma directeur remplit les conditions de fiabilité (α Cronbach $> .70$) pour l'agrégation des items qu'elles comportent. Les moyennes calculées pour chaque item sont assez élevées. Nos sujets obtiennent en moyenne 8,44/10 sur l'échelle d'intention de persister, 8,62/10 sur celle de « *Teaching Commitment* », 7,40/10 sur celle de satisfaction quant à la formation initiale, et 7,27/9 sur l'échelle de sentiment d'auto-efficacité. Mis à part la variable TC5 (envie d'aller en stage), les coefficients de variation n'indiquent pas de forte hétérogénéité au sein des résultats, puisque cet indice reste sous le seuil des 30 % posé par D'Hainaut (1975). À l'inverse, on peut constater une certaine homogénéité dans les scores relatifs au « *Teaching Commitment* » moyen (C.V. = .14) et au sentiment d'auto-efficacité moyen (C.V. = .11); cette conclusion pouvant être tirée lorsque le coefficient de variation est inférieur à 15 % (D'Hainaut, 1975).

Tableau 2

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

DIMENSIONS	Items	α Cronbach	Moy	Coef. Var.
Intention de persister	5	.84	8,44	.20
« Teaching Commitment »	5	.74	8,62	.14
<i>Temps passe vite en stage (absorption) (TC1)</i>	1		8,98	.16
<i>Profession correspond aux attentes (TC2)</i>	1		8,61	.18
<i>Engagement dans les études (TC3)</i>	1		8,65	.17
<i>Aise dans la profession (TC4)</i>	1		8,75	.15
<i>Envie d'aller en stage (TC5)</i>	1		8,15	.31
Satisfaction quant à la formation	2	.78	7,40	.22
<i>Formation dispensée (Satis F)</i>	1		7,46	.23
<i>Soutien bénéficié (Satis S)</i>	1		7,37	.25
Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	24	.88	7,27	.11
<i>Dans l'engagement des élèves (SEP E)</i>	8		7,27	.12
<i>Dans les stratégies d'enseignement (SEP S)</i>	8		7,38	.11
<i>Dans la gestion de classe (SEP GC)</i>	8		7,14	.14

La collecte des données a été réalisée pour chaque cohorte au mois de juin, via la diffusion d'exemplaires papier du questionnaire auprès d'étudiants arrivés au terme de leur formation initiale dans 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. Nos sujets sont donc tous susceptibles d'obtenir une première affectation dans une école, raison pour laquelle nous les appelons des professeurs entrants.

Les items de notre questionnaire se présentent sous la forme d'affirmations, telles que « la profession d'enseignant correspond à mes attentes », face auxquelles les répondants doivent se positionner. Les données récoltées par le truchement de notre questionnaire ont été soumises à des analyses de régressions multiples, au moyen du logiciel *SPSS 21*. La méthode hiérarchique descendante a été utilisée. En suivant cette méthode, l'élimination progressive des prédicteurs non significatifs de la variable critère – ici, la moyenne de la dimension d'intention de persister – doit conduire à la création d'un modèle explicatif le plus parcimonieux et le plus fiable possible (Bressoux, 2010).

Analyse des résultats

Le modèle théorique sur lequel s'appuient nos analyses de régressions comporte cinq prédicteurs liés au « *Teaching Commitment* », trois prédicteurs se rapportant au sentiment d'auto-efficacité, et deux prédicteurs relatifs à la satisfaction des professeurs entrants vis-à-vis de leur formation initiale (voir tableau 2). Ces dix prédicteurs, qui correspondent à des items de notre questionnaire, sont dans un premier temps tous envisagés comme potentiellement responsables de la variation de l'intention de persister de nos professeurs entrants.

Les prédicteurs ont été introduits dans l'ordre suivant dans le logiciel : 1) bloc du « *Teaching Commitment* »; 2) bloc du sentiment d'auto-efficacité; 3) bloc de la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale. Cet ordre se justifie par l'état des connaissances disponibles quant à l'influence possible de chaque dimension sur l'intention de persister.

L'exécution de l'analyse mène à la constitution d'un modèle à quatre prédicteurs significatifs, dont les statistiques (moyennes, écarts-types et intercorrélations) sont notées au tableau 3. On notera la corrélation positive et significative assez élevée entre l'intention de persister et le prédicteur TC2 ($r = .75$; $\alpha < .001$). Les autres corrélations entre notre variable critère et ses prédicteurs sont elles aussi toutes positives et significatives.

Tableau 3

Modèle de régression – Moyennes, E-T et intercorrélations ($\alpha < .001$)

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	-

Au tableau 4 se dévoile l'aboutissement de la comparaison de sept modèles de régressions multiples considérés successivement par le logiciel. Notre modèle final compte quatre prédicteurs, tous significatifs. Ensemble, ces prédicteurs expliquent 60 % (R^2 ajusté) de la variance de l'intention de persister de nos sujets, 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 sujets (TC2) qui prédit le plus efficacement leur intention de persister dans la profession ($\beta = .57$). Vient ensuite le prédicteur relatif au plaisir d'enseigner (TC1), avec un β de .15. Le prédicteur se rapportant au sentiment d'efficacité en gestion de classe des sujets arrive en troisième position (SEP GC), avec un β de .12, le modèle se refermant avec le prédicteur TC3 ($\beta = .10$), attaché à l'engagement des professeurs entrants dans leurs études pédagogiques.

L'apport individuel 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 ($1-R^2$) (Leech, Barrett et Morgan, 2005).

Tableau 4

Modèle final de régression – Synthèse

Prédicteurs	B	E-S	β	Tolérance
Attentes (TC2)	.61	.04	.57***	.56
Absorption cognitive (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

$R^2_{ajusté} = .60; D(ddf, 448) = 167.550, \alpha < .001$

*** $\alpha < .001$; ** $\alpha < .01$

La conclusion de cette analyse de régression est que, toutes choses égales par ailleurs, la correspondance de la profession aux attentes, l'absorption cognitive associée à l'enseignement, 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, leur sentiment d'auto-efficacité dans l'engagement des élèves et dans les stratégies d'enseignement, et leur degré de satisfaction vis-à-vis de la formation ou du soutien dont ils ont pu bénéficier en formation initiale ne se révèlent pas être des prédicteurs significatifs de leur intention de persister dans l'enseignement. Parmi les six variables rejetées par notre modèle de régression, l'absence de force prédictive du sentiment d'aise dans la profession (TC4) peut poser question. En effet, Mukamurera (2011) rapporte que l'aisance dans le travail constitue un motif de persévérance dans la carrière pour les enseignants débutants. L'hypothèse explicative que nous privilégions ici serait que notre item pourrait avoir été compris différemment selon les sujets, affectant par là sa validité de signifiante (Pourtois et al., 2001). Avec le traitement des entretiens semi-dirigés complémentaires à cette étude quantitative, nous observons que certains individus rapprochent le sentiment d'aise du sentiment d'efficacité personnelle, alors que d'autres lui prêtent une dimension strictement psychologique (« être bien », ne pas souffrir de stress, etc.), ce qui n'est pas sans rappeler la définition du sentiment d'aisance proposée par Mukamurera (2011, p. 42). Pour l'auteure, il s'agit en effet d'un « sentiment de compétence pédagogique et de confort psychologique dans le rôle d'enseignant ». On peut donc penser que la confusion a pu naître dans l'esprit de nos professeurs entrants.

Globalement, on peut estimer que le « *Teaching Commitment* » est la dimension de notre schéma directeur la plus à même de rendre compte des variations d'intention de persister de nos professeurs entrants, ce qui concorde avec la littérature scientifique (Chapman, 1983, 1984; Chapman et Green, 1986; Mukamurera, 2011; Rots, Aelterman, Vlerick et Vermeulen, 2007; Rots et al., 2010). On notera que cette tendance ne change pas lorsqu'on réplique cette analyse en scindant notre échantillon en deux groupes, en fonction des niveaux d'enseignement. Ainsi, qu'il s'agisse des professeurs entrants se destinant à l'enseignement fondamental (préscolaire ou primaire), ou de ceux appelés à enseigner dans l'enseignement secondaire inférieur, leur intention de persister est toujours plus fortement influencée par leur « *Teaching Commitment* » que par leur sentiment d'auto-efficacité ou leur satisfaction vis-à-

vis de leur formation initiale. De la même façon, c'est le prédicteur se rapportant à la correspondance de la profession aux attentes des sujets qui reste systématiquement le plus efficace de l'ensemble des prédicteurs significatifs de ces modèles.

Discussion

Sur la base de notre modélisation, on ne peut nier que les variables liées au sentiment d'auto-efficacité et la satisfaction des sujets vis-à-vis de leur formation initiale ne sont pas les plus efficaces pour prédire leur intention de persister.

En ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité, ceci pourrait s'expliquer par le fait que ce *construct* a tendance à croître tout au long de la formation initiale jusqu'à atteindre son point culminant à l'obtention du diplôme (moment de notre prise de données). Par la suite, en l'absence de protection – assurée par exemple par un dispositif de soutien à l'insertion professionnelle –, ce sentiment s'amenuise durant la première année d'exercice (Hoy et Spero, 2005). On notera néanmoins qu'un axe du SEP global des professeurs entrants prédit significativement leur intention de persister : le sentiment d'efficacité en gestion de classe. Les enseignants débutants rencontrant couramment des difficultés dans ce domaine, la Belgique francophone ne faisant pas exception (De Stercke et al., 2010), les bonnes pratiques de gestion de classe mériteraient par conséquent d'être enseignées de manière plus explicite en formation initiale; en référence à des stratégies dont l'efficacité a été prouvée par la recherche, et éprouvée par des enseignants experts.

Pour ce qui est de la satisfaction de répondants quant à leur formation initiale, deux hypothèses s'offrent à nous pour expliquer les résultats qui y sont liés. Primo, un effet de tendance centrale dû à un biais de désirabilité sociale pourrait être à l'origine de l'inertie des scores afférents à cette dimension autour de la moyenne. Nos questionnaires ayant été remplis alors que les sujets étaient encore inscrits comme étudiants au sein de leur institution de formation, il n'est pas impossible que certains d'entre eux aient quelque peu minoré leur sentiment de déception vis-à-vis de celle-ci, par « loyauté » ou par manque de recul critique; nous avons vu que l'évaluation de la formation initiale par les novices est généralement plus sévère. Secundo, si la satisfaction des sujets quant à leur préservice est, selon la littérature, mais aussi d'après nos analyses corrélationnelles ($r = .36$; $\alpha < .001$), positivement liée à l'intention d'entrer dans l'enseignement et d'y rester (Darling-Hammond et al., 2002; LaTurner, 2002); Rots et al. (2010) précisent que cette liaison s'exprime à travers la médiation du « *Teaching Commitment* ». Tout ceci nous suggère de reléguer cette variable à un statut secondaire pour l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants.

Conclusion et perspectives

D'après cette étude quantitative, la correspondance de l'enseignement aux attentes des professeurs entrants issus des Hautes Écoles pédagogiques belges est le prédicteur le plus efficace de leur intention de persister dans la profession. À côté de cette variable-clé, l'absorption cognitive relative à l'enseignement semble également devoir être prise en compte. En effet, ce prédicteur significatif contribue à compléter notre modèle final de régression, quand bien même il néglige jamais la force prédictive de la variable « Attentes ». Le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et le

niveau d'engagement dans les études s'avèrent eux aussi être des prédicteurs significatifs de l'intention de persister de nos sujets. Néanmoins, leur potentiel explicatif ne doit pas être surestimé. Enfin, on peut conclure que notre modèle final de régression multiple s'ajuste bien à nos données, puisqu'il explique 60 % de la variance de l'intention de persister de nos sujets. Partant de là, nous pourrions mieux orienter nos futures investigations.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette étude ne représente qu'une étape de notre questionnement sur la problématique de l'abandon/persévérance précoces en enseignement. Elle trouve son plus important prolongement dans la réalisation d'entretiens auprès d'individus sélectionnés sur la base d'un échantillonnage théorique (Van der Maren, 1995) parmi les participants à nos enquêtes. Ces personnes seront interviewées un ou deux ans après l'obtention de leur diplôme, et le corpus ainsi constitué traité au moyen d'une analyse thématique. Plus précisément, nous examinerons par cet intermédiaire la question des attentes de la relève enseignante. Si nous savons que la correspondance de la profession à ses attentes accroît l'intention de persister, nous ne pouvons à ce stade nous avancer quant à la nature de ces attentes. Nous profiterons également de cette analyse qualitative pour examiner les dimensions du « *Teaching Commitment* » que les sujets de cet échantillon évoquent le plus lorsqu'on les interroge sur leur insertion professionnelle, en nous appuyant sur le cadre de Crosswell et Elliott (2004).

Références

- Agarwal, R. et Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *Management Information Systems Research Center*, 24(4), 665-694. doi:10.2307/3250951
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Oxford, R.-U. : Basil Blackwell.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Chapman, D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34(5), 43-49. doi:10.1177/002248718303400512
- Chapman, D. W. (1984). Teacher retention: The test of a model. *American Educational Research Journal*, 21(3), 645-648.
- Chapman, D. W. et Green, M. S. (1986). Teacher retention: A further examination. *Journal of Educational Research*, 79(5), 273-279.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Crosswell, L. J. et Elliott, R. G. (2004). *Committed teacher, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Repéré à <http://eprints.qut.edu.au/968>
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique* (vol. 1). Bruxelles : Labor.

- Darling-Hammond, L., Chung, R. et Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302. doi:10.1177/0022487102053004002
- Dave, R. H. et Rajput, J. S. (1998). *Competency based and commitment oriented teacher education for quality education*. New Delhi, Inde : National Council for Teacher Education, Sri Aurobindo Marg.
- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2013). Une typologie des professeurs entrants. *Éducation & Formation*, e-299, 78-91. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- De Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J. B., Leemans, M., . . . 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. Repéré à http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&cid_fiche=5451&dummy=26336
- Epperson, A. D. (2004). *A study of new teacher efficacy and mentor teacher relationships* (Thèse de doctorat inédite). Texas A&M University-Commerce, Texas.
- Eurydice. (2002). *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.
- 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. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113-137). Bruxelles : De Boeck.
- Hoy, A. W. et Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career choice. Dans A. M. Mitchell, G. B. Jones et J. D. Krumboltz (dir.), *Social learning theory and career decision making* (p. 19-49). Cranston, RI : Carroll Press.
- LaTurner, R. J. (2002). Teachers' academic preparation and commitment to teach math and science. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 653-663. doi:10.1016/S0742-051X(02)00025-2
- Leech, N. L., Barrett, K. C. et Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics. Use and Interpretation* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte de la communication prononcée dans le cadre des lundis interdisciplinaires. Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/?L-insertion-professionnelle-en>
- Meyer, J. et Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. doi:10.1016/1053-4822(91)90011-Z
- Mitchell, L. K. et Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and counseling. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (3e éd., p. 233-280). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Contribution longue de la communication N° 7282 – Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain? », 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
- Mukamurera, J. (2008). *Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes*. Communication présentée 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. ». Québec, QC : Université de Sherbrooke. Repéré à http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/journees/20_mars_08/20_mars_mukamurera.pdf
- Mukamurera, J. (2011). 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* (p. 37-58). Montréal, QC : CEC.

- Ndoreraho, J. P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Repéré à http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Auteur.
- Pourtois, J. P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers*, 65, 29-52.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. et Vlerick, P. (2010). Teaching education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629. doi:10.1016/j.tate.2010.06.013
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. et Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher education*, 23(5), 543-556. doi:10.1016/j.tate.2007.01.012
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Wilson, G. (1989). *The intentionality of human action*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Pour citer cet article

- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et profession*, 22(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.93>