

---

# La formation initiale pédagogique face à ses diplômés

## Analyse de la satisfaction des diplômés des Hautes Écoles vis-à-vis de leur préparation à l'enseignement

**Joachim De Stercke\***, **Gaëtan Temperman\*\***, **Bruno De Lièvre\*\*** & **Antoine Derobertmeasure\*\*\***

\* Institut Provincial de Formation du Hainaut - Ecole du Feu, 25-35 Route d'Ath 7050 Jurbise

\*\* Université de Mons - Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs, 18 Place du Parc 7000 Mons

\*\*\* Université de Mons – Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire, 18 Place du Parc 7000 Mons

[joachim.destercke@gmail.com](mailto:joachim.destercke@gmail.com)

[gaetan.temperman@umons.ac.be](mailto:gaetan.temperman@umons.ac.be)

[bruno.delievre@umons.ac.be](mailto:bruno.delievre@umons.ac.be)

[antoine.derobertmeasure@umons.ac.be](mailto:antoine.derobertmeasure@umons.ac.be)

---

*RÉSUMÉ. À l'heure où les Hautes Écoles pédagogiques sont amenées à prendre du recul quant à la qualité de la formation qu'elles dispensent (AEQES, 2010 ; 2014), et alors même que la physionomie de l'enseignement supérieur change en Fédération Wallonie-Bruxelles (Décret « Paysage », 2013), identifier des indicateurs permettant d'améliorer la préparation de la relève enseignante sur des bases solides constitue un enjeu crucial. Parmi l'ensemble des indicateurs utilisables à cet effet, le niveau de satisfaction des bénéficiaires de la formation initiale pédagogique et la nature de cette satisfaction au regard des enjeux de l'enseignement représentent deux objets d'analyse des plus intéressants. La présente étude, qui leur est dédiée, s'appuie sur un dispositif diachronique, articulant méthodes quantitative et qualitative. Dans un premier temps, une enquête par questionnaires a été diffusée auprès de 460 professeurs entrants du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur, arrivés au terme de leur formation initiale en 2011 ou 2012. Ensuite, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec quinze d'entre eux, au cours de leur première ou deuxième année de carrière. Il en ressort un certain nombre de pistes qui, aux yeux des diplômés questionnés, pourraient participer à améliorer la préparation de nos futurs enseignants.*

*MOTS-CLÉS : formation initiale, satisfaction, enseignants débutants, Fédération Wallonie-Bruxelles, Hautes Écoles pédagogiques.*

---

## 1. Problématique

S'interroger sur les atouts et les limites des dispositifs de formation de la relève enseignante constitue plus qu'un objet de recherche : il s'agit d'une responsabilité sociétale. En Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone), cette responsabilité rencontre actuellement un vif intérêt. En effet, ces dernières années, deux importantes études consacrées à la qualité de la formation initiale des enseignants ont été publiées (Degraef, Franssen et Van Campenhoudt, 2012 ; Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, 2014). Dans l'éternelle quête d'amélioration qualitative de l'enseignement qu'elles organisent et subventionnent (European University Association, 2007), les instances en charge des politiques éducatives ont besoin que des indicateurs soient mis au jour afin de situer leur progression dans ce processus. Si certains de ces indicateurs renvoient à des faits objectifs (p. ex. les taux de redoublement, les pourcentages de réussite en fin de cycles, etc.), d'autres relèvent davantage de la subjectivité. Dans cette seconde catégorie, on retrouve des indicateurs liés aux perceptions individuelles, dont la satisfaction des usagers des institutions de formation initiale quant à la préparation qui leur a été dispensée lorsqu'ils les fréquentaient. Notre étude s'intéresse spécifiquement à cette satisfaction, ou *contentement* (Bouchard et Plante, 2002), analysée auprès de diplômés de Hautes Écoles pédagogiques (HEP) situées en province de Hainaut. Outre la quantification du niveau de satisfaction des diplômés quant à leur préparation à l'enseignement, notre analyse propose une lecture plus fine de la question en dégageant les dimensions et points particuliers par rapport auxquels ils se jugent satisfaits, ou non, de celle-ci. La formation théorique, pratique et réflexive, aussi bien que le soutien dont ils ont pu bénéficier en HEP balisent le contour des entretiens conduits en ce sens auprès des diplômés. A la suite de cette double lecture, quantitative, puis qualitative, nous discutons les pistes d'amélioration de la formation initiale proposées par ceux-ci, en croisant l'ensemble des résultats avec la littérature, et au regard du contexte actuel du système éducatif considéré.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. Qualité et satisfaction

Qualité et satisfaction sont deux notions qui ne peuvent être assimilées l'une à l'autre. Ainsi, si intégrer une mesure de la satisfaction dans l'évaluation de la qualité perçue d'un organisme a tout son sens, croire que celle-ci nous offre une vision globale de la qualité dudit organisme constitue une regrettable méprise (Bouchard et Plante, 2002).

Plante (1994) définit la qualité en référence au processus qui la sous-tend. Pour l'auteur, la qualité est une finalité qu'un organisme cherche à atteindre en se fondant sur une série d'indicateurs multidimensionnels. S'engager dans un processus de qualité suppose en conséquence de se soumettre à une forme d'évaluation, de la *qualité voulue* (en lien avec les objectifs de l'organisme), de la *qualité rendue* (en lien avec ses produits), et de la *qualité perçue* (en lien avec les perceptions des usagers) (Bouchard et Plante, 2002). C'est sur cette dernière dimension de la qualité que notre étude se focalise, puisque celle-ci s'intéresse à la question de la satisfaction des diplômés des HEP vis-à-vis de leur formation initiale.

La mesure de la satisfaction des usagers nécessite, elle aussi, quelques précisions conceptuelles. En effet, dans le contexte où un organisme tel qu'une HEP tend à répondre aux besoins des individus qui la fréquentent, le plaisir que ces personnes ont pu tirer de leur expérience de formation ne donne pas d'information directe quant aux apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de leur formation. En d'autres termes, un étudiant diplômé dont un besoin particulier a été satisfait par le truchement de sa formation initiale ne formulera pas pour autant, à coup sûr, une appréciation positive de sa préparation à l'enseignement. C'est pour cette raison que la mesure de la satisfaction des usagers renvoie, dans bien des situations (y compris la présente), à une mesure de leur « contentement » (ibid.).

### 2.2. La formation initiale des enseignants en Belgique francophone

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation initiale des instituteurs préscolaires, primaires, et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur est assurée par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles, lesquelles organisent un cursus conduisant à l'obtention du grade de « bachelier » (Décret « Paysage », 2013). Les Hautes Écoles diffèrent des Universités en ceci qu'elles prennent en charge une mission de formation professionnalisante de type court, basé sur un mode d'apprentissage simultané, tandis que la formation universitaire est de type long et fondée sur un mode d'apprentissage consécutif ; la formation à l'enseignement peut néanmoins être suivie à l'Université par la réalisation d'un master à finalité didactique, ou au terme d'un master à finalité spécialisée, via l'agrégation, mais ne visent pas les niveaux d'études concernés par cette étude.

Au cours de leurs trois années de formation en HEP, les instituteurs préscolaires, primaires, et les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur reçoivent une formation théorique, pratique et réflexive. Leur formation pratique les amène à effectuer des stages professionnalisants au sein d'établissements scolaires, à hauteur de 480h, auxquelles s'ajoutent 300h d'ateliers de formation professionnelle ; ces derniers visant à faire acquérir des compétences méthodologiques ainsi qu'un regard réflexif sur leurs pratiques aux étudiants (Décret « Formation initiale », 2001), sous la direction d'enseignants travaillant à la fois en Haute École et dans l'enseignement obligatoire. Les enseignants fraîchement diplômés des HEP possèdent donc, malgré leur « jeunesse », une expérience de l'enseignement en contexte quasi réel ; lors de leurs stages, les étudiants sont en effet supervisés par un maître de stage, et soumis à son évaluation comme à celle des formateurs des HEP effectuant des visites de stage.

Les catégories pédagogiques des Hautes Écoles sont les organismes sur lesquels porte l'analyse de la satisfaction présentée dans cet article. Quant aux usagers, il s'agit donc des étudiants finissants et des enseignants débutants issus de ces institutions d'enseignement supérieur non universitaire.

### 2.3. Satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur formation initiale

Dans de nombreux systèmes éducatifs (Baillauquès et Breuse, 1993 ; De Stercke et al., 2010), les enseignants sont assez critiques vis-à-vis de la formation initiale qui leur a été dispensée. La distance entre cette formation et la réalité du terrain en est généralement la cause : manque d'opérationnalité de certains contenus et méthodes d'apprentissage, vision utopiste de l'école et des élèves, etc. (Gervais, 1999 ; European Commission/Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2004 ; 2008 ; Martineau, Presseau et Portelance, 2005).

Les opportunités de mise en pratique en contexte réel sont, par ailleurs, souvent considérées comme l'élément le plus important de leur préparation à l'enseignement par les (ex-)étudiants (Rots, Aelterman, Vlerick et Vermeulen, 2007). Dans la mesure où ce type d'opportunités d'apprentissage est structurellement intégré à la formation initiale des instituteurs préscolaires (PS), primaires (PP) et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) en Fédération Wallonie-Bruxelles, il semble d'autant plus pertinent de s'interroger sur leur perception par les usagers des HEP.

Enfin, plusieurs auteurs avancent que, plus les enseignants sont satisfaits de la formation qui leur a été dispensée, plus ils ont l'intention de rester dans l'enseignement (Darling-Hammond, Chung et Frelow, 2002 ; LaTurner, 2002). Cependant, si cette corrélation positive se confirme pour les diplômés des HEP de la Fédération Wallonie-Bruxelles, une étude précédente montre aussi que la variable de satisfaction échoue à prédire leur intention de persister dans la profession (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2014). Des analyses complémentaires réalisées sur le même échantillon permettent d'étayer les résultats mis au jour par Rots, Aelterman, Devos et Vlerick (2010) en Communauté flamande de Belgique, à savoir que l'effet de la satisfaction des futurs enseignants quant à leur formation initiale sur leur intention de persister dans l'enseignement passe par la médiation partielle de leur « *Teaching Commitment*<sup>1</sup> » (De Stercke, 2014).

## 3. Méthodologie

### 3.1. Questions de recherche

La question de recherche principale à laquelle cette étude entend répondre est la suivante : « *Quel est le niveau de satisfaction des diplômés des HEP quant à leur préparation à l'enseignement ?* ». Plusieurs questions secondaires découlent de cette interrogation, en lien avec les objets de satisfaction et sujets satisfaits au sein de notre échantillon. Ces questions visent notamment à déterminer s'il existe des différences significatives en termes de niveau moyen de satisfaction entre les diplômés selon :

1. l'intitulé de leur diplôme ou section ;
2. leur sexe ;
3. au fait qu'ils aient ou non redoublé au moins une année durant leur formation initiale en HEP ;
4. au fait que les études en HEP étaient, ou non, leur premier choix d'études supérieures.

---

<sup>1</sup> 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.* » (De Stercke, 2014, p. 61).

### 3.2. Echantillons

Notre échantillon quantitatif se compose de 460 diplômés issus de HEP situées en province de Hainaut. Parmi ces diplômés, 112 (24.35 %) sont des instituteurs préscolaires, 164 (35.65 %) des instituteurs primaires et 184 des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (40.00 %) ; la répartition des femmes et des hommes dans chacune de ces sections est présentée au tableau 1. Cet échantillon regroupe des novices que nous qualifions de « professeurs entrants » (De Stercke, 2014), dans la mesure où ces individus ont été accrédités à l'enseignement (en 2012 ou 2013), mais qu'ils ne disposent encore d'aucune expérience – présentement synonyme d'ancienneté – dans la fonction.

	PS	PP	AESI	Total
Femmes	110	152	151	413
Hommes	2	13	32	47
Total	112	165	183	460

**Tableau 1.** Répartition des femmes et des hommes selon les sections, échantillon quantitatif (N=460)

Notre analyse qualitative s'appuie quant à elle sur un sous-échantillon de quinze sujets, choisis au sein de l'échantillon quantitatif en fonction de deux critères principaux : l'intitulé de leur diplôme (qui détermine par ailleurs le type de préparation qu'ils ont suivi au cours de leur formation initiale) et leur profil de professeur entrant ; ce dernier ayant été déterminé lors d'une précédente étude au moyen d'une classification hiérarchique (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2013)<sup>2</sup>. En tout, une institutrice préscolaire, six institutrices primaires et huit agrégés de l'enseignement secondaire inférieur ont participé à l'élaboration du corpus qualitatif. Contrairement aux sujets de notre échantillon quantitatif, ces diplômés sont à proprement parler des enseignants débutants puisqu'ils avaient, au moment de nos entretiens, une expérience professionnelle d'un à deux ans.

### 3.3. Méthodes

Un premier recueil de données, quantitatif, a été effectué auprès de diplômés de trois HEP hainuyères. Suite à cette collecte basée sur un recensement au sein des institutions participantes, une deuxième prise de données a été mise en œuvre, cette fois à partir d'un échantillonnage théorique (Van der Maren, 1995).

Sur le plan quantitatif, une enquête par questionnaires a été diffusée au sein des catégories pédagogiques des Hautes Écoles sollicitées en juin 2012 et 2013. Le taux de participation est de 72 % (N=460). Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette collecte de données se présente sous une forme papier auto-administrée. Au-delà de son volet socio-démographique, il s'intéresse principalement à l'intention de persister dans l'enseignement des diplômés (5 items), à leur « *Teaching Commitment* » (5 items) et à leur sentiment d'auto-efficacité (24 items issus de l'adaptation francophone de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale* de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy ; De Stercke, Temperman, De Lièvre et Lacocque, 2014). Deux items concernent spécifiquement le niveau de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale. Le premier est formulé comme suit : « *Je suis satisfait de la formation qui m'a été dispensée en Haute École.* » et s'applique à évaluer la satisfaction des diplômés quant aux aspects non humains de leur préparation à l'enseignement. Le deuxième est quant à lui dédié à l'aspect animé de celle-ci : « *Je suis satisfait du soutien dont j'ai bénéficié au cours de ma formation en Hautes Écoles.* ». Tous deux sont mesurés à l'aide d'une échelle métrique allant de 0 à 10. Les données récoltées par ces items ont été soumises à des analyses statistiques descriptives et inférentielles,

Quinze entretiens semi-dirigés sont à la base du corpus qualitatif constitué dans le prolongement de l'enquête par questionnaires susmentionnée. Ces entretiens ont été menés en présentiel en avril 2012 et 2013, soit environ un an ou deux après l'entrée en fonction des diplômés. Un guide d'entretien a été créé à cet effet, et les verbatim ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Cette analyse thématique a été appliquée au moyen d'un plan de codage conceptualisé (Huberman et Miles, 1991), selon une logique délibérative (Savoie-Zajc, 2004), et dans une perspective inter-sujets. Le corpus comprend 104 unités de sens ; le découpage suit la règle sémantique.

Deux dimensions traversent le thème de satisfaction de notre plan de codage : la satisfaction quant à la *formation* (satisfaction globale, vis-à-vis des contenus de formation, vis-à-vis de la formation pratique et vis-à-vis de la formation réflexive) et la satisfaction quant à *l'encadrement, au soutien et à la supervision* expérimentés durant leur préservice (les acteurs impliqués ici étant les formateurs de la HEP, les maîtres de

<sup>2</sup> Les quatre profils en question sont, par ordre décroissant d'intention de persister et de « *Teaching Commitment* » : la « relève idéale », les « bonnes recrues », les « hésitants » et les « fuyants ».

formation pratique en charge des ateliers de formation professionnelle, et les maîtres de stage). On notera que ces deux dimensions rejoignent celles mesurées par les items de l'enquête par questionnaires.

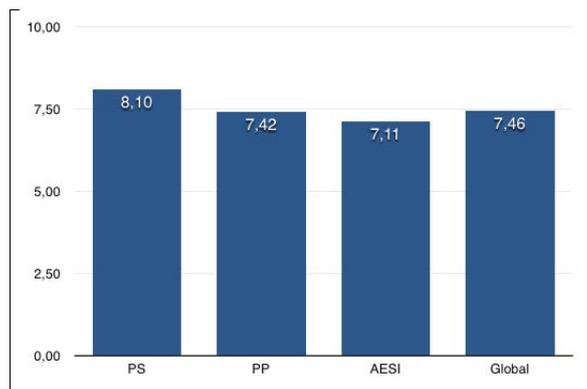
#### 4. Analyses

La présentation des résultats de cette étude suit la logique séquentielle établie plus haut. Des analyses quantitatives descriptives et inférentielles sont tout d'abord conduites. Une analyse qualitative est ensuite réalisée, en complément.

##### 4.1. Analyses quantitatives

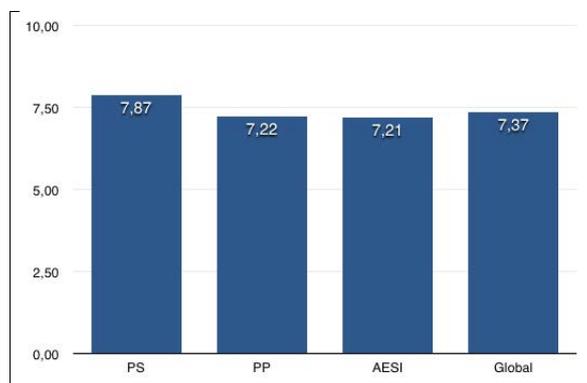
###### 4.1.1. Analyses descriptives

La moyenne globale de notre échantillon quantitatif en matière de satisfaction vis-à-vis de la formation dispensée en HEP s'élève à 7.46/10. Si l'on considère chaque section de diplômés isolément, on note que les instituteurs préscolaires (PS) sont satisfaits de cette formation à hauteur de 8.10/10, que les instituteurs primaires (PP) le sont à 7.42/10, et enfin que les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur évaluent en moyenne leur niveau de satisfaction à 7.11/10 (figure 1).



**Figure 1.** Moyennes de l'item « Satisfaction vis-à-vis de la formation dispensée en Hautes Écoles » (N=460)

Le niveau moyen de satisfaction des diplômés en matière de soutien reçu en cours de formation est de 7.37/10. A nouveau, les instituteurs préscolaires scorent un peu plus haut que leurs collègues du primaire et du secondaire inférieur, puisqu'ils évaluent leur niveau de satisfaction en termes de soutien à 7.87/10, contre respectivement 7.22/10 et 7.21/10 pour ces derniers (figure 2).



**Figure 2.** Moyennes de l'item « Satisfaction vis-à-vis du soutien reçu en Hautes Écoles » (N=460)

Globalement, et sur base des informations en notre possession à cette étape de l'étude, l'on pourrait conclure que les enseignants issus des HEP, interrogés juste après obtention de leur diplôme, sont relativement satisfaits de la formation et du soutien dont ils ont bénéficié au sein de ces institutions.

Complétons à présent cette lecture par quelques analyses inférentielles.

#### 4.1.2. Analyses inférentielles

Quatre questions secondaires ont fait l'objet d'analyses inférentielles dans cette étude, à partir du score moyen de nos sujets aux items « formation » et « soutien ». Pour rappel, ces questions sont liées (1) à l'intitulé du diplôme (PS, PP ou AESI), (2) au sexe, (3) au fait d'avoir ou non redoublé au moins une année durant sa formation initiale en HEP et (4) enfin au fait que les études pédagogiques effectuées dans ces institutions soient, ou non, le premier choix d'études supérieures. Il ressort de nos analyses les résultats suivants.

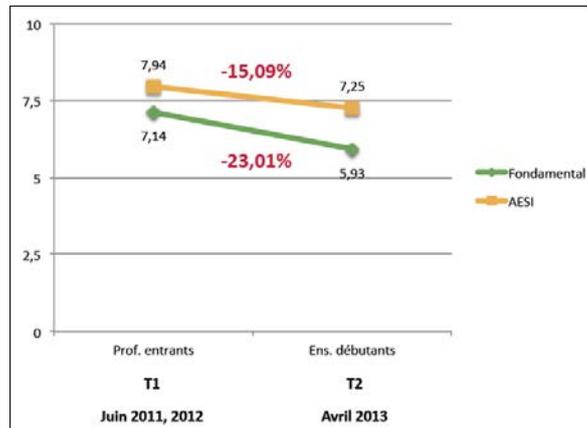
Premièrement, il existe une différence significative entre le niveau de satisfaction des diplômés des HEP selon l'intitulé de leur diplôme ( $F = 10.18$  ;  $ddl = 2$  ;  $p < .001$ ). Ainsi, les instituteurs préscolaires sont plus satisfaits de leur formation (7.98/10) que les instituteurs primaires (7.32/10) et les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (7.12/10). En revanche, la différence entre la moyenne des instituteurs primaires et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur n'est pas significative.

Deuxièmement, les femmes diplômées des HEP sont davantage satisfaites de leur préparation à l'enseignement que leurs collègues masculins ( $F = 15.94$  ;  $ddl = 1$  ;  $p < .001$ ). En moyenne, le niveau de satisfaction s'élève à 7.50/10, contre 6.51/10 pour les hommes. Ce résultat est toutefois soumis à caution dans la mesure où notre échantillon est majoritairement composé des femmes (89.80%), et que celles-ci se concentrent surtout dans les sections préscolaires et primaires.

Troisièmement, il n'existe aucune différence significative en termes de satisfaction quant au préservice entre les diplômés ayant redoublé au moins une année en formation initiale et ceux ayant complété leur préparation à l'enseignement sans redoubler ( $F = 1.79$  ;  $ddl = 1$  ; NS). Bien que l'on aurait pu s'attendre à ce que les diplômés au parcours émaillé d'un échec soient moins satisfaits de leur formation que leurs collègues n'ayant jamais redoublé, par exemple en raison d'une attribution causale externe de celui-ci, il n'en est rien. Une ébauche de piste explicative serait qu'en dépit de cet échec, avoir finalement été accrédité à l'enseignement par sa HEP compenserait, dans une certaine mesure, et *a posteriori*, l'éventuelle insatisfaction née du redoublement.

Quatrièmement, les diplômés pour lesquels la formation en HEP était un premier choix d'études sont davantage satisfaits de leur préservice que leurs collègues pour lesquels l'orientation vers l'enseignement était un deuxième, voire un troisième choix ( $F = 7.03$  ;  $ddl = 1$  ;  $p < .01$ ). Les sujets s'étant directement tournés vers une HEP scorent en moyenne à 7.53/10, contre 7.09/10 pour les autres. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'un choix d'études/de carrière plus réfléchi conduirait à une plus grande satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale ; celle-ci donnant accès, *in fine*, à la profession que l'on souhaite exercer. A ce sujet, il est interpellant de constater que près d'un tiers de nos répondants déclarent que la formation en HEP n'était pas leur premier choix d'études ; la proportion avoisinant les 60% chez les AESI. Rappelons, par ailleurs, que de précédentes analyses ont montré que les individus n'ayant pas choisi l'enseignement comme premier choix de carrière ont tendance à se juger moins investis dans la profession (De Stercke et al., 2013).

En plus de ces analyses inter-sujets, une comparaison *Prétest-Posttest* a été réalisée entre le niveau de satisfaction global des quinze diplômés sélectionnés en vue de nos entretiens au moment de l'enquête par questionnaires (T1) et au moment de leur entretien (T2), soit un à deux ans plus tard (figure 3). Les mêmes items ont été utilisés dans les deux cas, et la comparaison a été effectuée à l'aide de la technique du *gain relatif* (D'Hainaut, 1975). Cette analyse intra-sujets met en évidence une perte relative entre les deux temps de mesure, ce qui signifie que les quinze sujets interrogés sont moins satisfaits de leur formation initiale un à deux ans après avoir obtenu leur diplôme (6.59/10) qu'au sortir de leur formation en HEP (7.54/10). Ce résultat sera discuté ultérieurement. Si l'on regroupe l'unique institutrice préscolaire avec les institutrices primaires au sein du groupe des enseignants du fondamental, pour comparer leur perte relative avec celles des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, voici ce qu'on observe : la perte relative de 23.01 % des enseignants débutants du fondamental est significative ( $t = 2.89$  ;  $ddl = 6$  ;  $p < .05$ ), alors que celle des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, qui se monte à 15.09 %, ne l'est pas ( $t = 1.59$  ;  $ddl = 7$  ; NS).



**Figure 3.** Comparaison Prétest/Posttest du niveau de satisfaction global de l'échantillon qualitatif (n=15)

Passons à présent à nos analyses qualitatives, qui nous permettront de mieux cerner la nature de la satisfaction ou de l'insatisfaction des quinze individus sélectionnés pour nos entretiens semi-dirigés.

#### 4.2. Analyses qualitatives

L'analyse thématique appliquée à nos données qualitatives se fonde sur un plan de codage comportant deux thèmes primaires :

1. la satisfaction des diplômés vis-à-vis de la *formation* dispensée par leur HEP en termes de contenus d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et savoir-être), d'occasions de mise en pratique de ces contenus, ainsi qu'en matière de formation réflexive ;
2. la satisfaction des diplômés vis-à-vis de *l'encadrement, de la supervision et du soutien* reçus en cours de formation initiale de la part des principaux intervenants de cette formation : maîtres assistants, maîtres de formation pratique, et maîtres de stage.

Les Unités de Sens (US) du premier thème primaire, qui se réfère à l'aspect « inanimé » de la formation initiale, se subdivisent en quatre thèmes secondaires : évaluation globale (5 US), contenus (36 US), occasions de mise en pratique (7 US) et formation réflexive (4 US). Quant au deuxième, quant à lui dédié à l'aspect « animé » du cursus pédagogique, il en comporte trois : formateurs des HEP (40 US), maîtres de formation pratique (6 US) et maîtres de stages (6 US). Au vu de la répartition des unités de sens, on peut constater que les répondants se sont surtout exprimés à propos des contenus de formation (34.61 % du corpus) et des formateurs des HEP (38.46 % du corpus). Il n'en reste pas moins que certaines opinions, mêmes marginales, peuvent être révélatrices d'informations utiles au questionnement.

Précisons que les extraits de verbatim proposés plus loin ont une vocation purement illustrative. Ils ne sont de ce fait pas « représentatifs » du corpus analysé. Les prénoms utilisés sont évidemment fictifs.

##### 4.2.1. Satisfaction quant à la formation

A l'évocation de ce thème, les diplômés s'expriment tantôt sur un mode d'appréciation global (i.e. sans précision quant à l'objet de leur (in-)satisfaction), tantôt en se focalisant sur certains éléments particuliers de leur formation à l'enseignement.

Sur le plan global, on retrouve trois déclarations de satisfaction, un avis mitigé et un aveu d'insatisfaction, toutefois des plus catégoriques.

Lorsque les déclarations des diplômés se font plus précises, les thèmes qu'ils abordent en matière de contenus de formation sont principalement liés à la pertinence de ces contenus par rapport aux compétences à mobiliser sur le terrain, à la qualité du volet théorique de leur préparation à l'enseignement, au caractère inachevé de leur formation initiale (dans une optique de perfectionnement professionnel continu), à l'absence de « leçons-types » pouvant servir de guide pour la pratique, ou encore à leur manque de préparation en termes de gestion de la classe et de la discipline. La question de la gestion des divers documents administratifs (journal de classe, planification didactique, préparations de leçon pour la direction ou l'inspection, etc.) est soulevée par plusieurs diplômés qui déplorent un déficit de formation dans ce domaine précis en HEP.

En ce qui concerne la mise en pratique des contenus de formation, les diplômés sont généralement assez positifs dans leurs déclarations. Le fait de bénéficier d'un grand nombre de stages sur le terrain, mais aussi d'ateliers de formation professionnelle, constitue selon eux un atout certain de la formation initiale pédagogique. Pour autant, ces occasions d'apprentissage en contexte quasi réel ne suffisent pas, en quantité ou en qualité, aux yeux de tous les enseignants débutants interrogés. La question de l'articulation entre théorie et pratique se pose également, notamment par rapport à la gestion de classe : malgré les expériences de stages répétées durant la formation initiale, certains diplômés n'en jugent pas moins qu'ils n'ont pas acquis cette compétence essentiellement basée sur des connaissances procédurales (Chouinard, 1999). Outre le renforcement de l'enseignement des techniques efficaces de gestion de groupe en HEP, il apparaît ainsi nécessaire que leur mise en application lors des stages devienne un objectif plus explicite, dans une logique de transfert des apprentissages.

Enfin, l'appréciation de la formation réflexive par nos quinze diplômés pointe trois éléments : l'acquisition au travers de leur préservice d'une aptitude à la constante remise en question, qu'ils considèrent comme bénéfique à leur enseignement ; le manque de préparation et de guidance pour ce qui est de la réalisation du travail de fin d'études ; et l'absence de liberté d'initiative en matière de préparation de leçon au sein de leur HEP. Une institutrice primaire s'exprime sur ce dernier point en ces termes :

*« On devait faire les leçons comme les professeurs le voulaient à la Haute École. Donc c'était plus faire 'à la manière de'. C'était efficace, parce qu'on avait fait comme les professeurs le voulaient, mais c'était plus un 'copier-coller' ... » (Lindsey, PP, diplômée en 2012)*

Ce propos, qui entre en contradiction avec le souhait de bénéficier de « leçons-types » évoqué plus haut, illustre les différences de cultures organisationnelles qui peuvent exister entre les institutions de formation initiale en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que les divergences d'attentes que peuvent avoir les étudiants vis-à-vis de leur préservice. Mais plus encore, ce paradoxe renvoie à la question de la liberté pédagogique, que l'on sait chère aux enseignants, et à la définition même de la tâche de cette catégorie professionnelle ; le prescrit légal étant des plus ouverts à ce sujet en Fédération Wallonie-Bruxelles.

#### 4.2.2. Satisfaction quant à l'encadrement, à la supervision et au soutien

Lorsqu'ils évoquent les personnes ayant directement contribué à leur formation à l'enseignement, les diplômés des HEP ne distinguent pas toujours l'individu en tant que tel, du rôle qu'il a joué dans leur cursus, ou encore de l'objet d'apprentissage qu'il transpose. La relation tissée entre les étudiants et les formateurs des HEP intervenant dans la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants, elle est marquée par l'identification et la différenciation (Cattonar, 2001 ; 2006). C'est ainsi que l'on retrouve par ailleurs, dans le discours de nos sujets, un mélange d'appréciations personnelle et professionnelle de leurs formateurs, maîtres de formation pratique et maîtres de stage.

Les enseignants débutants de notre échantillon qualitatif sont pour certains satisfaits de l'encadrement et du soutien reçu des formateurs de leur ancienne HEP (N=7), d'autres à la croisée de la satisfaction et de l'insatisfaction (N=2), et d'autres encore insatisfaits sur ce plan (N=6). Parmi les éléments de satisfaction relevés, on trouve le fait que les formateurs encouragent les étudiants à l'initiative, tout en restant disponibles en cas de besoin ou de difficulté ; se positionnant ainsi dans une posture pédagogique en lien avec l'axe « apprendre » du triangle de Houssaye (1988). Un autre élément de satisfaction concerne la supervision des maîtres assistants et didacticiens de disciplines, avant, pendant et après les stages professionnalisants. Enfin, on note une appréciation positive des enseignants débutants par rapport à l'articulation des compétences des différents formateurs de leur HEP, telle qu'exprimée par cette enseignante.

*« On avait un très bon professeur de littérature, qui avait une connaissance extraordinaire, et une très bonne pédagogie. Ils se complétaient l'un l'autre. » (Amélie, AESI Fr-Morale, dipl. en 2012)*

Les appréciations plus mitigées ou tout à fait négatives des répondants concernent, elles aussi, plusieurs sujets et objets. Si le fait de ne pas s'être entendu avec son psychopédagogue constitue un regret pour certains enseignants débutants, d'autres éléments d'insatisfactions peuvent être mis en évidence : le manque de soutien dans les moments « difficiles » (de doute, de remise en question du choix de carrière, etc.), ou encore le favoritisme perçu chez l'un ou l'autre formateur. La crainte inspirée par les formateurs de la HEP dans le cadre des visites de stage est mentionnée à plusieurs reprises. Ceux-ci gardent un souvenir de ces expériences comme génératrices d'un stress intense. Pour terminer, un répondant exprime son insatisfaction par rapport à la « qualité pédagogique » de l'un de ses anciens professeurs, qui n'avait jamais enseigné la discipline dont il assurait la charge en HEP. Ce commentaire rappelle l'importance d'une formation spécifique et d'une expérience préalable des didacticiens des disciplines en charge de la formation des enseignants.

S'il est des acteurs de la formation initiale dont les enseignants débutants interviewés sont, pour ceux l'évoquant, tout à fait satisfaits, ce sont les maîtres de formation pratique. Le profil de ces intervenants de la formation initiale, en lui-même, constitue un atout pédagogique, voire une source de respect, pour plusieurs diplômés. Le pragmatisme et le soutien prodigué par les maîtres de formation pratique sont décrits comme des facteurs de motivation par les ex-étudiants.

Pour conclure, la satisfaction vis-à-vis de leurs anciens maîtres de stage est un sujet sur lequel nos enseignants débutants se sont également exprimés. Alors que certains se réjouissent d'avoir toujours eu « la chance de tomber sur de bons maîtres de stage », d'autres sont très insatisfaits des enseignants qui les ont encadrés sur le terrain. Les critiques formulées à leur égard ont trait au manque de prise en considération de la situation personnelle des étudiants, ainsi qu'au manque de cohérence entre les attentes des formateurs des HEP et celles des maîtres de stage. Un autre problème, causant l'insatisfaction d'une diplômée, tient au fait que certains maîtres de stage n'assument pas leurs conceptions pédagogiques lors de la visite des formateurs des HEP, comme l'illustre l'extrait suivant.

*« Personnellement, j'ai eu dur, parce que j'ai eu des problèmes avec certains maîtres de stage, qui étaient en accord avec ce que je faisais lorsque je leur montrais et qui, lors de la visite de professeurs de la Haute École, me descendaient en pleine leçon... » (Bénédicte, PP, dipl. en 2012)*

## 5. Discussion

Grâce au raffinement des résultats de notre enquête par questionnaires, nous pouvons tout d'abord relativiser la satisfaction globale des diplômés des HEP vis-à-vis de leur formation et du soutien offerts par celles-ci. Certes, au sortir de leur préservice, les usagers de la formation initiale sont en moyenne satisfaits de leur préparation à l'enseignement, mais il n'en reste pas moins que cette formation est perfectible, comme en attestent les entretiens conduits au cours de l'insertion professionnelle de quinze d'entre eux. Deux hypothèses, qui ne s'excluent pas mutuellement, semblent pouvoir expliquer cette différence de niveau de satisfaction entre les deux temps de mesure séparés d'un ou deux ans. La première est qu'en interrogeant les enseignants au sein de leur institution de formation initiale, au moment même de l'obtention de leur diplôme, ceux-ci pourraient surévaluer leur niveau de satisfaction vis-à-vis de leur HEP, par manque de recul, ou par « loyauté » envers cet organisme ayant officiellement reconnu leur compétence professionnelle à travers la délivrance de leur certification à l'enseignement. La deuxième est que les expériences d'insertion professionnelle vécues par les enseignants débutants pourraient affecter ce niveau de satisfaction. On peut effectivement concevoir que, face à certaines difficultés professionnelles (en gestion de classe, par exemple), le sentiment de « ne pas avoir si bien été préparés à l'enseignement qu'ils ne le pensaient » pourrait naître chez certains novices. Rappelons par ailleurs que les conditions d'insertion professionnelle des enseignants restent à améliorer en Fédération Wallonie-Bruxelles, comme dans d'autres systèmes éducatifs où les novices se voient encore confier les mêmes responsabilités et des tâches souvent plus difficiles et lourdes que leurs collègues expérimentés, tout cela en étant tenus au même niveau d'efficacité (Lamarre, 2003 ; Mukamurera, 2011a ; De Stercke, 2014).

Le problème de déconnexion de la formation initiale avec la réalité du terrain est moins prégnant qu'attendu, au regard des résultats de recherches antérieures (Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2004 ; 2008 ; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que notre échantillon qualitatif est exclusivement composé d'enseignants débutants ayant suivi leur formation initiale au sein de HEP. La préparation assurée par ces institutions comprenant de nombreux stages ou activités dans des écoles ou en partenariat avec des acteurs éducatifs, la distance entre la représentation de l'enseignement (et de l'enseignant) construite par les étudiants les fréquentant est ainsi probablement moins éloignée de la réalité que ne peut l'être celle d'enseignants issus des Universités (comme les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur), ou encore sans titre requis. A y regarder de plus près, lorsque les sujets évoquent la question de la distance entre formation initiale et milieu professionnel, c'est davantage sous l'angle de l'(in)utilité de certains contenus de formation enseignés en HEP que sous l'angle du « choc de la réalité » (Nault, 1999). Ce qui est clair, c'est que les opportunités de mise en pratique de la formation à l'enseignement sont considérées comme primordiales, ce qui ne fait que renforcer les conclusions d'autres recherches abordant ce point (Rots et al., 2007). Il n'en reste pas moins qu'après un à deux ans, la satisfaction des diplômés à l'égard de leur formation initiale est plus faible qu'au sortir de celle-ci, ce qui s'explique probablement par l'actualisation de leur représentation de la profession ; qui, comme nous le savons, peut parfois s'avérer idéalisée avant l'entrée effective en fonction.

Si l'on s'intéresse à présent plus spécifiquement à la satisfaction des enseignants débutants quant au soutien dont ils ont pu bénéficier en cours de préservice, il est possible d'identifier quelques leviers d'améliorations. Nos entretiens mettent, par exemple, en évidence la problématique du stress lors des stages professionnalisants. Il est évident que la personnalité des étudiants joue un rôle à ce niveau. Il n'empêche que l'idée même que les étudiants soient plongés dans un climat d'inquiétude constant, dû à la visite possible d'un formateur de sa HEP,

n'est pas être propice à l'apprentissage. La crainte d'être « jugé et reconnu coupable » d'un manque de compétence, est en effet en contradiction avec une pédagogie reconnaissant l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage et pratiquant l'évaluation formative. Un environnement sécurisant (y compris sur le plan psychologique), tout comme l'établissement d'une relation positive avec les médiateurs de cet apprentissage, sont des conditions nécessaires à un apprentissage efficace. Il serait donc pertinent d'être attentif au respect de ses préceptes pédagogiques au-delà de l'enseignement obligatoire, à travers le recours à des méthodes de supervision des étudiants prenant en considération la composante émotionnelle de l'apprentissage (OECD, 2002 ; CERI, 2008).

Autre problématique soulevée par nos entretiens : la variabilité de la « qualité » de l'encadrement des maîtres de stage. Au-delà des compétences socio-affectives essentielles à l'exercice de cette fonction clef de notre système de formation à l'enseignement, les maîtres de stage auxquels est confiée notre relève enseignante devraient impérativement être, eux-mêmes, des enseignants efficaces. Il s'agit là d'une condition *sine qua non* pour que ces modèles d'identification deviennent un véritable levier d'amélioration qualitative de notre système éducatif, à travers leur propre pratique, et celle de leurs stagiaires. Fort heureusement, nos entretiens mettent en lumière des expériences positives, humaines et pédagogiques, entre ex-étudiants et maîtres de stage.

Le dernier point que nous soulèverons concerne la cohérence des attentes, principalement administratives, entre les différents acteurs de la formation initiale et de la supervision des enseignants sur le terrain. En effet, plusieurs enseignants débutants interviewés expriment leur difficulté à s'adapter aux exigences respectives de ces acteurs en matière de journal de classe, de plan de matière, etc. Leur insatisfaction est très probablement renforcée par le fait que la gestion des documents administratifs constitue souvent, en début de carrière, une source d'accroissement de leur charge de travail (De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera, 2011b) ; souvent jugée accessoire par rapport au temps qu'ils désireraient pouvoir consacrer à leurs élèves ou à leur vie privée.

## 6. Conclusions et perspectives

Cette étude met en lumière quelques résultats à même d'inspirer les HEP dans le processus d'amélioration continue de la qualité de la formation qu'elles dispensent. Premièrement, au moment de leur diplomation, les (ex-)étudiants des catégories pédagogiques sont globalement satisfaits de leur formation initiale. En cours d'insertion, cette satisfaction tend cependant à diminuer, pour de multiples raisons. Deuxièmement, en termes de formation à l'enseignement à proprement parler, les débutants verraient un intérêt à ce que certains contenus de formation soient révisés. Si cette attente devait être prise en considération sur le plan de la didactique des disciplines, réduire les exigences de maîtrise en termes de contenus d'apprentissage dans les HEP ne constitue probablement pas un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de la formation initiale. Troisièmement, en ce qui concerne les variables humaines des HEP, les maîtres de formation pratique apparaissent clairement comme des acteurs clefs de leur formation aux yeux des novices interrogés. Ils en sont très satisfaits. La satisfaction de la relève quant à ses anciens psychopédagogues et maîtres de stage est plus mitigée, faisant place à des récits de tensions, à l'expression d'un sentiment d'injustice, tout autant qu'à des souvenirs positifs.

Ces issues nous amènent à formuler des pistes pour l'amélioration de la formation initiale des enseignants en HEP qui se déclinent sur trois axes de travail. Sur un axe psychologique, nous pensons qu'une réflexion devrait être menée au sujet du stress occasionné par les visites de stage aux étudiants. La posture des évaluateurs, et la fonction même de l'évaluation en situation d'apprentissage sont ici en question. Sur un axe professionnel, nous encourageons les responsables du système éducatif à penser dans les plus brefs délais la mise en place d'un programme de formation à destination des maîtres de stage, si possible doublé d'une procédure de sélection des candidats à la fonction. Cette formation devrait idéalement être organisée sur la base d'un référentiel définissant les compétences attendues d'un maître de stage. Il apparaît cependant qu'un tel outil n'existe pas, la seule référence légale existante en la matière, se limitant à indiquer que le maître de stage est « *un partenaire privilégié pour les professeurs du département pédagogique et la qualité de l'évaluation formative qu'il fait du travail de l'étudiant est crucial dans la progression de celui-ci. (...). Contrairement au maître de formation pratique qui apporte au département pédagogique le fruit d'une expérience acquise, l'encadrement du stagiaire est, pour le maître de stage, une nouvelle facette de son métier* » (Circulaire n°000092, 2001, p. 7-8). Si l'on peut se réjouir que le législateur reconnaisse bel et bien qu'être maître de stage représente une nouvelle facette du métier d'enseignant, on peut regretter l'absence de définition formelle quant à son rôle. C'est en ce sens que Derobertmeasure, Dehon et Demeuse (2011) ont proposé un référentiel définissant les compétences du maître de stage. Enfin, sur un axe administratif, nous plaignons pour une meilleure harmonisation des attentes des HEP, des Pouvoirs Organisateurs et du service d'inspection quant aux documents balisant l'exercice enseignant (journal de classe, plan matière, progression dans le développement des compétences, etc.).

Enfin, en termes d'analyses complémentaires, il pourrait être intéressant de conduire des entretiens sur base des questions auxquelles cette étude ne permet pas de répondre. Par exemple, pourquoi les femmes sont-elles

plus satisfaites que les hommes de leur formation en HEP ? Quelles raisons expliqueraient la plus grande satisfaction des instituteurs préscolaires de notre échantillon ? Ou encore, pourquoi n'observe-t-on pas un moindre niveau de satisfaction chez les diplômés ayant rencontré un échec au cours de leur cursus en HEP ?

## 7. Remerciements

Nous tenons à remercier l'ensemble des diplômés ayant pris part à nos collectes de données, ainsi que les directions et équipes des Hautes Écoles pédagogiques du Pôle hainuyer qui ont rendu cette étude possible. Aussi, merci à Mmes Amélie Branders et Véronique Huaux pour leur contribution à la récolte des données.

## Références bibliographiques

- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) (2010). *Évaluation du bachelier instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*. Bruxelles : AEQES. En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/AEQES-PRESCOLAIRE-NET.pdf>
- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) (2010). *Évaluation du bachelier instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles : AEQES. En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/20140603%20AT%20PRIMAIRE%20-%20sans%20NA%20pour%20publication.pdf>
- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) (2014). *Évaluation du bachelier Instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale. Rapport final de synthèse*. Bruxelles : AEQES. En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/20140513InstitPrimRFSHEAJ.pdf>
- Baillauguès, S., et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouchard, C., et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11, 219-236. En ligne : [http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cese/comfr/ulg/cahiers11\\_11.pdf](http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cese/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf)
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 10. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/35/66/PDF/010cahier.pdf>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tension en le vrai travail et le sale boulot. *Education et francophonie*, 34(1), 193-212. En ligne : [http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIV\\_1\\_193.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_193.pdf)
- Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement. (CERI). (2008). *Évaluer l'apprentissage : l'évaluation formative. Rapport de la Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle : recherche, innovation, politiques »*. En ligne : <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 497-514.
- Circulaire n°000092 du Gouvernement de la Communauté française. (2001). *Ministère de l'enseignement supérieur*, 7 juin.
- 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. En ligne : <http://www.sagepub.com/dvlastudy/articles/Darling-Hammond%20article.pdf>
- Degraef V., Franssen A., et Van Campenhoudt, L. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Derobertmeasure A., Dehon A., et Demeuse M. (2011). L'approche par problème: un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions : Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 13, 201-222.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons, Mons, Belgique. En ligne : [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/1625D0A0-47E6-4573-8606-851F741FBA81/THESE-De\\_Stercke-2014.pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/1625D0A0-47E6-4573-8606-851F741FBA81/THESE-De_Stercke-2014.pdf)
- De Stercke, J., Temperman, G., et De Lièvre, B. (2013). Une typologie des professeurs entrants. *Éducation & Formation*, e-299, 78-91. En ligne : <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., et Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des

- Médias Educatifs, Université de Mons. En ligne : [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/ECE75383-AEA4-4469-8DF1-E51AAA25081E/De\\_Sterckeetal-EchelleSEPEenseignants\(tradTSES\).pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/ECE75383-AEA4-4469-8DF1-E51AAA25081E/De_Sterckeetal-EchelleSEPEenseignants(tradTSES).pdf)
- 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. *Profession et Formation*, 22(2), 1-12. En ligne : [http://formation-profession.org/files/numeros/8/v22\\_n02\\_93.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/8/v22_n02_93.pdf)
- 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. En ligne : [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=8042etdo\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=8042etdo_check)
- Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant la formation des instituteurs et des régents. (Décret « Formation initiale ») (2001). *Moniteur belge*, 19 janvier.
- Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (Décret « Paysage »). (2013). *Moniteur belge*, 7 novembre.
- European Commission/Eurydice (2002). *La profession enseignante 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. En ligne : <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012566/>
- European University Association (2007). *Déclaration de Lisbonne. Les Universités européennes après 2010 : la diversité dans la poursuite d'un objectif commun*. Bruxelles : EUA. En ligne : [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Lisbon\\_Convention/Lisbon\\_Declaration.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf)
- 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. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 113-137) Bruxelles: De Boeck.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologicohémeuétique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- LaTurner, R. J. (2002). Teachers' academic preparation and commitment to teach math and science. *Teaching and Teacher Education*, 18, 653-663.
- 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. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières.
- 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, 14-17. En ligne : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
- 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. ». Québec : Université de Sherbrooke. En ligne : [http://www.criese.ca/Communications/Documents\\_disponibles/journees/20\\_mars\\_08/20\\_mars\\_mukamurera.pdf](http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/journees/20_mars_08/20_mars_mukamurera.pdf)
- 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.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : De Boeck.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
- Plante, J. (1994). *Evaluation de programme (Français, Anglais, Espagnol)*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- 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, 543-556. En ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X07000133>
- 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, 1619-1629. En ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000946>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Th. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

© Revue Education & Formation, e-305, Avril - 2016

ISSN 2032-8184

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique