

UNIVERSITE DE MONS

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

**Etude des facteurs motivationnels incitant les étudiants à s'inscrire
dans un cursus d'études pédagogiques depuis la réforme de la
formation initiale des enseignants en Belgique francophone**

Direction :

S. LOTHAIRE

D. CANZITTU

Mémoire présenté par Camille
DERIDDER en vue de
l'obtention du diplôme de
Master en sciences de
l'éducation, à finalité
spécialisée en enseignement et
apprentissage scolaires

Année académique 2024-2025

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Lothaire, la directrice de ce travail de mémoire pour son accompagnement, sa patience, sa bienveillance et son soutien tout au long de son processus d'élaboration. Je la remercie également pour l'enthousiasme qu'elle a démontré à l'égard de mon sujet. Je souhaite également la remercier d'avoir contribué à la découverte d'un intérêt nouveau pour la recherche scientifique à travers ses enseignements et son rôle de maître de stage lors de ces deux années de master.

Je désire remercier Monsieur Canzittu, le second directeur de cette étude pour la disponibilité et l'expertise dont il a fait preuve afin de m'aiguiller au mieux dans la rédaction de cet écrit.

Je tiens également à remercier Madame Renard et Monsieur Demeuse pour le temps qu'ils m'ont consacré et pour leurs critiques constructives qui m'ont permis de m'améliorer tout au long de ce cursus d'études. Merci à eux de m'avoir laissé l'opportunité de construire ma propre identité professionnelle tout en me prodiguant de précieux conseils.

J'adresse mes remerciements à l'ensemble des professeurs côtoyés au cours de ce master pour leur compréhension et leur disponibilité. Ils m'ont aidée pendant trois années à me former et à me perfectionner. Merci à eux de m'avoir fait prendre conscience que la recherche scientifique est dans un domaine professionnel dans lequel j'aimerais m'investir et m'épanouir.

Un grand merci à ma maman pour le soutien moral et l'aide incommensurable qu'elle m'a apportée durant ces trois dernières années. Je remercie également mon compagnon qui a su m'épauler et me rassurer dans les moments de doute et de difficultés.

Je souhaite également remercier l'ensemble des étudiants ayant pris le temps de répondre au questionnaire diffusé.

Enfin, j'exprime ma gratitude à toutes les personnes qui ont pu contribuer de près ou de loin à la rédaction de ce mémoire.

Table des matières

<i>Partie I : introduction</i>	8
<i>Partie II : cadre théorique</i>	11
2.1. La formation initiale des enseignants en Belgique francophone	11
2.1.1. La formation initiale des enseignants d’hier à aujourd’hui	11
2.1.2. RFIE : une réforme marquée par le changement.....	16
2.1.2.1. Des changements actés.....	16
2.1.2.2. Des changements encore en discussion.....	19
2.2. La motivation	21
2.2.1. La théorie de l’autodétermination	21
2.2.2. Les facteurs motivationnels propres au métier d’enseignant	23
2.2.2.1. Les types de motivation.....	16
2.2.2.2. Le modèle <i>Factors influencing teaching choice</i>	18
2.3. Conclusion de la partie théorique	29
<i>Partie III : méthodologie</i>	29
3.1. Questions de recherche	29
3.2. Méthodes de recueil des données	31
3.2.1. Type d’enquête	31
3.2.2. La récolte des données sur le terrain	31
3.3. Questionnaire	32
3.4. Échantillon	34
3.5. Méthodes d’analyses des données	35
<i>Partie IV : résultats</i>	36
4.1. Profil des étudiants	36
4.2. Analyses descriptives	37
4.2.1. Données relatives aux motivations à devenir enseignant	38
4.2.1.1. Les valeurs.....	31
4.2.1.2. Les perceptions de soi	33

4.2.1.3. Les perceptions de la carrière enseignante	33
4.2.1.4. Les influences de socialisation	34
4.2.1.5. Le choix de la carrière par défaut	36
4.2.1.6. Synthèse des analyses descriptives des dimensions du modèle FIT-Choice	36
4.2.1.7. La satisfaction à l'égard du choix d'études	37
4.2.2. Données relatives à la connaissance et l'influence de la RFIE	44
4.3. Analyses comparatives des facteurs motivationnels selon la section d'études	45
4.3.1. Les valeurs	45
4.3.2. Les perceptions de soi	46
4.3.3. Les perceptions de la carrière enseignante	47
4.3.4. Les influences de socialisation	47
4.3.5. Le choix de la carrière par défaut	47
4.3.6. La satisfaction à l'égard du choix d'études	48
4.4. Conclusion de la partie résultats	48
Partie V : discussion	49
5.1. Les types de motivation à l'origine du choix d'études	49
5.2. L'influence du sentiment d'efficacité personnelle	50
5.3. L'impact des influences de socialisation	50
5.4. L'influence des perceptions de la carrière enseignante	51
5.5. Le choix de la carrière par défaut	52
5.6. L'influence de la RFIE	52
Partie VI : limites et perspectives	53
Partie VII : conclusion générale	55
Partie VIII : bibliographie	58
Partie IX : annexes	58

Table des tableaux

Tableau 1 Répartition d'étudiants par section d'études et par Haute École.....	28
Tableau 2 Facteurs de la dimension « Valeurs »	31
Tableau 3 Items de la variable « temps pour la famille et facilité d'emploi » dans le facteur « utilité personnelle ».....	32
Tableau 4 Facteurs de la dimension « Perceptions de la carrière enseignante ».....	33
Tableau 5 Items de la variable « statut social » dans le facteur « bénéfices de l'emploi »	34
Tableau 6 Variables de la dimension « Influences de socialisation ».....	35
Tableau 7. Items relatifs à la satisfaction à l'égard du choix d'études.....	37
Tableau 8. Significativité des résultats au sein du facteur « Utilité sociale ».....	39

Table des figures

Figure 1 Structure des formations initiales à l'enseignement.....	10
Figure 2 Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TDA.....	14
Figure 3 Modèle FIT-choice adapté de Watt et Richardson (2007).....	18
Figure 4 Distribution des moyennes des dimensions du modèle FIT-Choice.....	36

Partie I : introduction

Depuis plus de deux décennies, les enquêtes internationales s'inquiètent de l'existence d'une pénurie d'enseignants (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Dupriez & Mahiat, 2023 ; Maroy, 2008). Effectivement, dans les cinq premières années, 33,7 % des enseignants novices quittent la profession (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Ce taux d'abandon précoce, constituant le principal facteur explicatif de la pénurie, entraîne le recrutement d'agents non détenteurs du diplôme requis exerçant sous un titre de pénurie voire sous un titre non listé (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023 ; Sutchter, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2019). Ces membres du personnel, ne disposant généralement pas de formation pédagogique, risquent d'autant plus de quitter la profession prématurément au vu de leurs conditions d'emploi et de travail plus précaires en raison du titre sous lequel ils sont engagés (Lothaire, 2020).

Parallèlement à ces constats, ces vingt dernières années ont été marquées par le développement de politiques éducatives à l'origine de nombreux changements dans la régulation du système éducatif, dans le fonctionnement interne des établissements scolaires ou encore dans les curriculums et parcours d'apprentissage des élèves. Dans ce contexte, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) s'inscrit aujourd'hui dans un modèle de professionnalité des personnels de l'enseignement parfois paradoxal. En effet, elle se situe à la croisée de deux injonctions : la recherche d'une professionnalisation des personnels éducatifs basée sur une amélioration des compétences professionnelles selon une approche réflexive et collaborative ainsi qu'une responsabilisation accrue dans le cadre du renforcement des politiques de reddition des comptes (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Dupriez & Mahiat, 2023 ; Renard, Demeuse & Dagnicourt, 2021). Dans cette mouvance, les changements apportés par le Pacte pour un Enseignement d'excellence contribuent à une professionnalisation du corps enseignant (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Rayou & Véran, 2017) alors que ce dernier est marqué par un certain malaise en raison des profondes transformations du système éducatif (Barrère, 2017 ; Maroy, 2008 ; Torres, 2014). Comme le souligne Périer (2014, p.1) « l'ébranlement des fondements historiques de l'enseignement et des formes traditionnelles du rapport pédagogique » entraîne une « reconfiguration du métier et de ses modes d'exercice ».

Depuis l'année académique 2016-2017, le nombre d'inscrits dans une filière pédagogique en Belgique francophone est en constante diminution (ARES, 2022 ; Lothaire, Demeuse & Derobertmeasure, 2022). Cette décroissance s'explique, notamment, par une perte d'attractivité du métier de part et d'autre de l'Atlantique (Dupriez & Mahiat, 2023 ; Maroy, 2008 ; Lothaire, Dumay & Dupriez, 2012), mais surtout par le phénomène du « choc de la réalité » (Ambroise, Toczec & Brunot, 2017) vécu ainsi qu'au manque de préparation durant les études supérieures, principalement responsables du taux d'abandon élevé des novices. La réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) d'application depuis la rentrée académique 2023-2024 pour les sections 1, 2 et 3 se conçoit dans une perspective de développement et de revalorisation du métier (ARES, 2022 ; Torres, 2014) afin d'atténuer la pénurie rencontrée en FWB et de redorer l'image du métier.

L'allongement des études prévu dans le décret du 2 décembre 2021 fait l'objet de certaines réticences par crainte d'accroître la pénurie (Aupaix, 2018 ; Ghiotto, 2021). En effet, bien qu'envisagée, une chute de la population dans les cursus pédagogiques se fait ressentir. Les explications de cette baisse peuvent être multiples telles que les changements importants dans la RFIE, l'incertitude barémique au terme du Master en Enseignement ou encore les intentions politiques du gouvernement Degryse (MR-Les Engagés) (Lothaire, Derobertmeasure, Demeuse, 2025). Bien que conscient du risque de la perte de futurs diplômés, le politique a tout de même misé sur une refonte de la formation initiale dans la volonté de l'améliorer et de la renforcer. L'hypothèse défendue par les acteurs de la RFIE est la suivante : si les novices sont mieux formés et préparés lors de leur insertion professionnelle, le taux d'abandon endéans les cinq premières années devrait diminuer. Dès lors, la pénurie pourrait non seulement cesser de s'exacerber, mais elle pourrait également être réduite (Lothaire et al., 2022 ; Lothaire et al., 2025). En outre, au regard de la formation initiale des enseignants dans les pays européens ayant opté pour un allongement, l'effet pénurie est contré par un regain d'attractivité et une revalorisation sociale de la profession (Aupaix, 2018).

Dans cette perspective, au-delà de l'allongement des études et de la maîtrise du diplôme, nombreux sont les jeunes demeurant motivés à s'inscrire dans une formation enseignante en Belgique francophone. Au regard des changements que la RFIE engendre, il est intéressant de s'interroger sur les facteurs motivationnels à l'origine de ce choix

d'études. De cette réflexion a émané la question de recherche suivante : « *quels sont les facteurs motivationnels incitant les étudiants à s'inscrire dans un cursus d'études pédagogiques (sections 1, 2 et 3) depuis la réforme de la formation initiale des enseignants ?* ». Chercher à étudier les facteurs motivationnels pour embrasser une carrière dans l'enseignement pourrait aider à comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants se sont inscrits dans un cursus d'études pédagogiques.

Pour ce faire, ce travail de mémoire présente tout d'abord une partie théorique. Cette dernière s'intéresse à l'organisation et au fonctionnement de la formation initiale des enseignants de ses prémisses jusqu'à la réforme actuellement implémentée en FWB ainsi que les changements qu'elle apporte. Outre la genèse de la formation initiale à l'enseignement, la partie théorique s'attarde sur le concept de motivation dont notamment les facteurs influençant les étudiants à s'inscrire dans un cursus d'études pédagogiques. Après une brève conclusion de ce cadre théorique, la méthodologie privilégiée dans cette recherche est détaillée. Dans celle-ci, les différentes questions de recherche sont explicitées ainsi que la méthode de recueil des données et l'outil utilisé pour y répondre. Par la suite, l'échantillon obtenu et les méthodes d'analyses effectuées sont décrits. La partie suivante détaille l'ensemble des résultats tant descriptifs que comparatifs. Ces derniers sont discutés dans le volet suivant en regard de la littérature. Les limites et perspectives relative au sujet et à la méthodologie mise en œuvre sont ensuite étudiées. Finalement, une conclusion générale clôture ce mémoire afin de répondre aux questions de recherche traitées.

Partie II : cadre théorique

Le cadre théorique de ce travail traite deux grands concepts : la formation initiale des enseignants en Belgique francophone et la motivation. La réforme de la formation initiale des enseignants est abordée d'un point de vue sociohistorique avant de s'attarder sur les changements qu'implique sa mise en application. Quant au concept de motivation, il détaille la théorie de l'autodétermination ainsi que les motivations propres au métier d'enseignant. Ces dernières présentent, d'une part, les types de motivation qui les animent et, d'autre part, le modèle *Factors influencing teaching choice* (FIT-Choice) (Watt & Richardson, 2007) validé empiriquement dans les recherches sur les aspirations à embrasser une carrière enseignante. Pour clôturer ce cadre théorique, une brève conclusion synthétise les éléments essentiels à retenir.

2.1. La formation initiale des enseignants en Belgique francophone

2.1.1. La formation initiale des enseignants d'hier à aujourd'hui

La formation initiale des enseignants est devenue l'objet d'une préoccupation à partir de la seconde moitié du dix-neuvième siècle et a poursuivi son développement tout au long du vingtième siècle (Lothaire et al., 2022). Pour retracer son parcours, il faut remonter à la proclamation de l'indépendance de la Belgique en 1830. En effet, c'est durant cette période de transition que des institutions dénommées « écoles normales » sont chargées de la formation professionnelle des futurs enseignants. À l'époque, les conditions d'accès à l'exercice du métier sont peu vérifiées puisqu'une part importante des enseignants exercent grâce à leur expérience sur le terrain sans forcément être diplômés d'une formation en enseignement (Lothaire et al., 2022 ; Lothaire, Fayt & Desablens, 2024b).

Cependant, une nécessité de former les enseignants émerge des instances politiques souhaitant démocratiser l'enseignement primaire (Lothaire et al., 2022 ; Lothaire et al., 2024b). Dans cette perspective de professionnalisation, la promulgation de la première loi organique de l'instruction primaire, dénommée loi Nothomb, structure en 1842 la formation initiale des instituteurs primaires. Huit ans plus tard, soit en 1850, la première loi organique de l'enseignement moyen, ancienne appellation du secondaire inférieur, organise la formation initiale des enseignants professant dans le niveau en question. Le

niveau maternel et les classes préparatoires font l'objet d'une attention particulière plus tardivement respectivement en 1898 et en 1929. À ce stade, excepté la formation initiale des enseignants pour les classes préparatoires, qui constitueront ultérieurement le niveau secondaire supérieur conditionnant l'accès aux études supérieures, qui est suivie à l'Université, les formations sont dispensées à un niveau secondaire (Lothaire et al., 2022 ; Lothaire et al., 2024b).

Au cours des années 20, une succession de modifications dans la formation initiale des enseignants (âges d'admissions, nombres d'années d'études, etc.) concourt à diplômer des enseignants qualifiés et préparés à l'exercice du métier. Néanmoins, d'importantes différences persistent entre les étudiants des écoles normales tenus d'avoir réussi leur cursus dans l'enseignement secondaire inférieur alors que les catholiques acceptent des jeunes n'ayant pas poursuivi leurs études au-delà du primaire. A partir de ce constat, les règlements de 1923 et 1926 octroient la possibilité aux écoles normales confessionnelles, contrairement aux écoles normales de l'État, d'établir leur propre programme. Durant les quelques décennies de l'entre-guerre, malgré une nécessité croissante de former des enseignants compétents, le nombre d'écoles normales catholiques connaît une expansion importante tandis que celui des écoles normales officielles stagne.

La période d'après Seconde Guerre mondiale a favorisé le suivi de l'enseignement secondaire pour une plus grande part d'élèves. La loi allongeant l'obligation scolaire à 18 ans, promulguée en 1983, renforce davantage cette massification. De facto, l'organisation et les compétences développées au cours de la formation initiale sont interrogées au regard des dimensions de plus en plus diversifiées qu'implique l'exercice du métier. Dans cette optique, toutes les formations initiales sont désormais dispensées après les études secondaires. Dès lors, les formations se distinguent selon deux modèles. Le premier dit « simultané », ou « concomitant », propre aux études pour devenir instituteurs maternels ou primaires et enseignants dans le secondaire inférieur se consacre tant aux aspects disciplinaires que pédagogiques. Selon ce modèle, dès 1984, les formations durent trois ans et sont dispensées par les Instituts supérieurs pédagogiques et ensuite par les Hautes Ecoles. Dans le second modèle « successif », la formation pédagogique est très courte et suivie après une première formation axée sur les contenus disciplinaires. Cette formation disciplinaire antérieure est, soit de niveau secondaire pour les futurs diplômés de cours technique et de pratique professionnelle et organisée par les institutions de Promotion

sociale, soit de niveau supérieur pour les futurs diplômés du secondaire supérieur et dispensée par les Universités ainsi que les Écoles supérieures des Arts (Degreaf, Mertens, Rodriguez, Franssen & Van Campenhoudt, 2012 ; Lothaire et al., 2024b).

En 1984, les formations basées sur le modèle simultané passent d'un cursus en deux années à un cursus en trois années étant donné la complexité et les évolutions inhérentes à la profession (Degreaf et al., 2012). Ce premier allongement ne semble pas efficace puisqu'en 1990 un rapport de recherche de l'Université de Liège suggère d'allonger les formations initiales simultanées d'une voire de deux années d'études supplémentaires en plus de celle ajoutée en 1984. Ainsi, Gilbert de Landsheere recommande une formation en quatre ou cinq années d'études et une collaboration avec les Universités (Boquillon, Demeuse & Derobertmeasure, 2017 ; Lothaire et al., 2024b). La réponse des Instituts supérieurs pédagogiques est plutôt négative par crainte de ne plus pouvoir organiser les formations initiales et de devoir se centrer uniquement sur la formation continue.

Quelques années plus tard, au début du vingt-et-unième siècle, les observations issues de la recherche scientifique dont notamment les résultats aux enquêtes du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) sont largement médiatisés relayant les constats interpellants sur le manque d'équité et d'efficacité du système éducatif belge francophone. En outre, des rapports internationaux mettent en lumière le fait que la profession enseignante périclité dans de nombreux systèmes et qu'il devient urgent de la revaloriser, notamment, par la consolidation de la formation initiale (Degreaf et al., 2012 ; Lothaire et al., 2024b). Dans ce contexte, un premier décret en 2000 ciblant les instituteurs et les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) et un second en 2001 propre aux agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) modifient les formations initiales dans une logique d'approche par compétences. Pourtant, alors que de Landsheere évoquait déjà en 1990 l'intérêt d'une universalisation de la formation initiale tous niveaux confondus, les deux décrets ne bouleversent pas l'organisation des formations. En effet, la structure de la formation est toujours spécifique au niveau d'enseignement que ce soit par rapport aux institutions les organisant, la conception des formations, c'est-à-dire simultanée en Haute École et à la suite d'un master grâce à une agrégation à l'Université, ou encore selon le niveau de diplomation (Boquillon et al., 2017 ; Derobertmeasure et al., 2020). Les deux textes législatifs imposent tout de même une unicité de la profession, quel que soit le niveau auquel les enseignants exercent afin

d'accroître leur professionnalisation par le biais de treize compétences communes mêlant les sphères théorique et pratique (Derobertmeasure et al., 2020 ; Lothaire et al., 2024b) :

1) mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ; 2) entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ; 3) être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ; 4) maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique; 5) maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ; 6) faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ; 7) développer des compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ; 8) mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ; 9) travailler en équipe au sein de l'école ; 10) concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ; 11) entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir; 12) planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage et 13) porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée (article 3 du Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000, p.2).

La rentrée académique 2010-2011 marque un tournant dans la formation initiale des enseignants en raison des propos du ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt, qui défend l'importance d'une réflexion axée sur l'allongement de la formation initiale des instituteurs et des diplômés AESI (Lothaire et al., 2022 ; Lothaire et al., 2024b). Dans ce contexte, la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2009-2014 affirme une modification dans la formation initiale des enseignants à la suite d'une évaluation à large échelle menée par Degraef et ses collègues (2012). En effet, certains manquements sont pointés dans la formation pédagogique telle qu'elle est organisée par rapport à la réalité de terrain. Les futurs diplômés ne possèdent pas le bagage nécessaire pour gérer l'hétérogénéité des publics, la complexité du savoir, le nouveau rapport des élèves face à l'autorité ou encore la modification des pratiques qu'engendrent les nouveaux référentiels. Ils subissent un réel « choc de la réalité » (Ambroise et al., 2017 ; Devos & Paquay, 2013) puisqu'avant d'entrer dans la profession, le futur enseignant est

partagé entre peurs et engouement tout en concevant l'enseignement de manière utopique. Dès son insertion, le novice se heurte à la réalité du terrain en contradiction avec ses perceptions du métier jusqu'à engendrer une remise en question du choix de carrière voire une détresse psychologique. Les enseignements reçus lors de la formation initiale, les expériences antérieures et le vécu personnel déteignent sur la vision de la profession des jeunes diplômés (Ambroise et al., 2017). Parallèlement à ces failles qui relèvent de l'organisation de la formation, le déséquilibre entre l'investissement dans des études pédagogiques et dans le quotidien professionnel ainsi que le peu de valeur accordée à la profession sont soulevés (ARES, 2022).

Partant de ces divers constats, un groupe de travail des « quatre opérateurs » (GT4O) est mandaté pour suggérer des pistes d'amélioration (Lothaire et al., 2022). Les propositions soumises dans le rapport final de 2016 contribuent à la rédaction du décret de 2019 définissant la formation initiale des enseignants en Belgique francophone par le ministre en charge de l'enseignement supérieur (Lothaire et al., 2022 ; Lothaire et al., 2024b). Cependant, cette version du décret est finalement abandonnée et revue par le nouveau gouvernement en place à la suite des élections fédérales et régionales de 2019. En effet, dans la DPC de 2019-2024, le politique informe du report d'un an la mise en œuvre de la RFIE afin que l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES) s'assure de la possibilité d'opérationnalisation de la réforme par les différentes institutions d'enseignement supérieur, l'adapte au besoin et quantifie l'impact financier de son implémentation (Lothaire et al., 2022 ; Lothaire et al., 2024b).

Ce n'est que dix mois plus tard, soit en juillet 2020, qu'un avant-projet de décret paraît. Cependant, ce texte apporte des changements plus ou moins importants par rapport à la réforme telle que prévue dans le décret de 2019 mais ne rassure pas réellement les opérateurs quant à la faisabilité de la RFIE (Derobertmeasure et al., 2020). En effet, plusieurs spécialistes dont des doyens de facultés universitaires et des analystes s'inquiètent du coût financier de la réforme dans des cartes blanches parues en réaction à l'avant-projet de réforme de juillet 2020. Néanmoins, la réflexion amorcée dans ces cartes blanches manque de robustesse puisque leurs auteurs n'ont pas budgétisé le coût de la formation initiale organisée avant la réforme pour asseoir leur argumentaire (Derobertmeasure et al., 2020). De surcroît, en regard du taux de sortie précoce des enseignants novices, il semble que la formation aussi onéreuse fut elle était un

investissement moins lucratif qu'espéré puisque plus d'un tiers (33,7 %) de ces derniers quittent la profession endéans les cinq premières années (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Finalement, après plus de deux ans paraît le décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants.

La formation initiale des enseignants a connu un parcours tumultueux rythmé par les multiples réformes s'étant opérées au fil des décennies. Néanmoins, ces diverses transformations ont toujours été orchestrées dans une volonté d'amélioration du système éducatif (Lothaire, Derobertmeasure, Marseille & Demeuse, 2024a). Dans la continuité de cette perspective, la dernière réforme peut être qualifiée de grande envergure au vu des changements apportés dans la formation initiale des enseignants dès la rentrée académique 2023-2024. La suite de ce cadre théorique s'attarde justement sur ces différents changements.

2.1.2. RFIE : une réforme marquée par le changement

Le décret de 2021 entré en vigueur à la rentrée 2023-2024 sous-tend des changements majeurs apportés dans une recherche d'unicité de la profession. Dans cette visée, le politique cherche à amoindrir les ruptures entre les niveaux d'enseignement et à former des enseignants exerçant de concert le même métier, quel que soit le niveau auquel ils professent ou la discipline enseignée. Cette priorité d'unicité défendue par le politique est toutefois remise en cause dans une enquête menée auprès de 386 enseignants en fonction par Lothaire, Fayt et Desablens (2024b) puisque l'objectif majeur d'harmonisation de la profession est défendu pour seulement 39,4 % des répondants. Néanmoins, une majorité non négligeable (68,7 %) des enseignants se positionnent en faveur de la RFIE.

2.1.2.1. Des changements actés

Les principales modifications dans le cursus d'études des instituteurs et des AESI sont l'allongement d'une année de la formation initiale, sa masterisation et une collaboration renforcée entre les Hautes Écoles, les Universités et les Écoles supérieures des Arts (FWB, 2019 ; Lothaire et al., 2024a ; Lothaire et al., 2024b). De fait, la formation passe en quatre années et permet l'obtention d'un diplôme de Master en Enseignement sur lequel est mentionnée la section d'études suivie. Ces changements s'opèrent grâce au principe de co-diplomation entre les institutions d'enseignement supérieur. Concrètement, les Hautes Ecoles, comme auparavant, restent les institutions de référence

de la formation initiale des enseignants en organisant 180 des 240 crédits du cursus d'études. Quant à elles, les Universités dispensent les 60 crédits restant répartis équitablement entre les trois années de bachelier et l'année de master (Lothaire et al., 2024b). En ce qui concerne les AESS, leur formation pédagogique est deux fois plus importante en termes de crédits passant de 30 à 60 bien que cette mesure ne sera d'application qu'à la rentrée académique 2025-2026.

Outre ces mesures, dans l'objectif d'unicité de la profession, un principe de tuilage est favorisé grâce à l'élargissement de l'empan d'années auxquelles peuvent enseigner les diplômés (Lothaire et al., 2024a ; Lothaire et al., 2024b). Dans cette perspective d'atténuer les ruptures pédagogiques au passage d'un niveau d'enseignement à un autre, les intitulés des diplômes sont modifiés. Plus concrètement, comme le montre la figure ci-dessous :

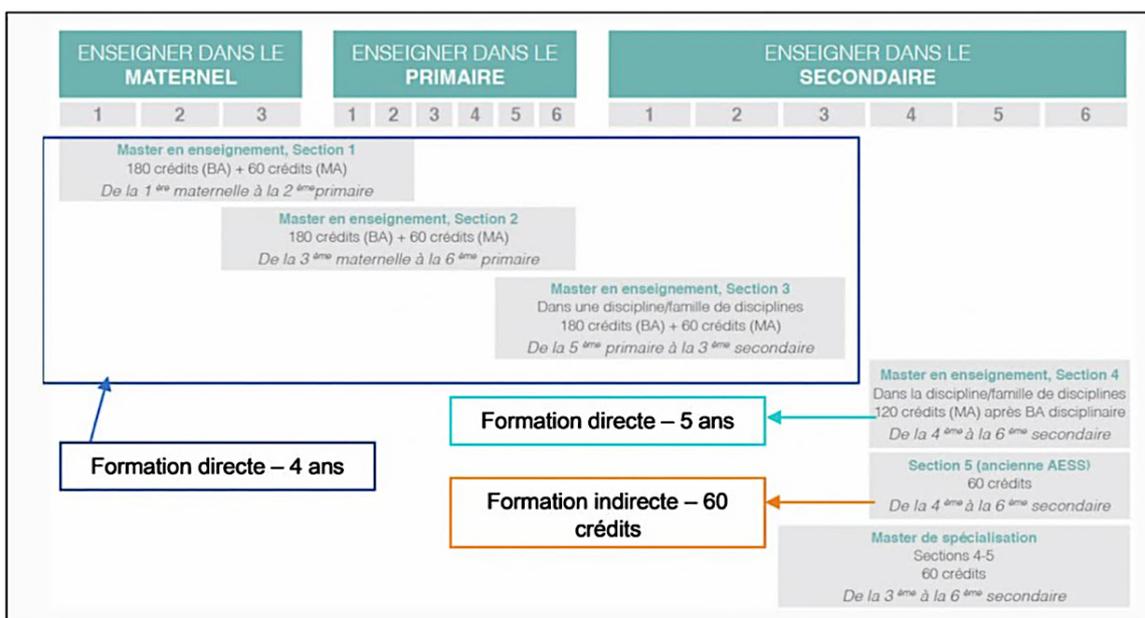


Figure 1 : Structure des formations initiales à l'enseignement (Lothaire et al., 2024b)

- Les diplômés de la section 1 peuvent exercer de la première maternelle à la deuxième primaire (180 crédits en bachelier + 60 crédits en master).
- Les diplômés de la section 2 peuvent exercer de la troisième maternelle à la sixième primaire (180 crédits en bachelier + 60 crédits en master).
- Les diplômés de la section 3 peuvent exercer de la cinquième primaire à la troisième secondaire (180 crédits en bachelier + 60 crédits en master).

- Les diplômés de la section 4 continuent d’enseigner de la quatrième à la sixième secondaire (180 crédits en bachelier disciplinaire + 120 crédits en master).
- Les diplômés de la section 5 continuent d’enseigner de la quatrième à la sixième secondaire (60 crédits en master).

Si cette configuration cherche à amoindrir les ruptures constatées aux différents niveaux d’enseignement entre la maternelle, la primaire et l’entrée dans le secondaire, elle s’inquiète peu de la transition entre les troisième et quatrième années secondaires alors que le taux de redoublement s’aggrave aux années charnières du système scolaire. En effet, il semblerait que seul un public minime aura la possibilité d’assurer le principe de tuitage entre la fin du tronc commun (troisième année) et le début du secondaire supérieur (quatrième année), à savoir les diplômés des sections 4 et 5 au terme d’un master de spécialisation (Lothaire et al., 2024a).

Le dernier grand changement ne concerne pas les conditions d’accès au cursus d’études qui reste accessible dès l’obtention du Certificat d’Enseignement du Secondaire Supérieur (CESS), mais plutôt un test diagnostique témoignant de la maîtrise de la langue française (MLF). La réussite de cet examen pour les sections 1, 2 et 3 valorise directement un cours. La logique est inverse pour les sections 4 et 5 pour lesquelles l’échec conduit à l’ajout d’un cours de 5 crédits dans le cursus d’études (Derobertmeasure et al., 2020 ; Lothaire et al., 2022 ; Lothaire et al., 2024b). Pourtant, non seulement les manquements relatifs à la langue d’enseignement entraînent des échecs en formation initiale mais, selon l’échantillon d’enseignants interrogés par Lothaire et ses collègues (2024b), 97,4 % des enseignants en exercice insistent sur la nécessité de former les étudiants à la maîtrise de la langue française ayant eux-mêmes avoué, pour 42,2 % d’entre eux, la trop faible proportion de cours relatifs à la MLF lors de leur formation initiale (Lothaire et al., 2024b). En outre, la réussite ou l’échec de ce test diagnostique risque de creuser le fossé entre les diplômés puisque la mention attestant d’une bonne maîtrise de la langue d’enseignement à l’entrée en formation initiale sera indiquée dans le supplément au diplôme alors qu’un test obligatoire à l’entrée aurait pu éviter toute stigmatisation future et aider à redorer l’image de la profession enseignante (Lothaire et al., 2024a).

2.1.2.2.Des changements encore en discussion

La question du barème des futurs étudiants diplômés des sections 1, 2 et 3 reste en suspens. Construit sur le modèle des masters à 60 crédits, le barème auquel prétendront les étudiants au terme de leur formation initiale en enseignement est toujours flou. A l'heure actuelle, aucune certitude ne permet d'affirmer que les diplômés de ces sections bénéficieront des avantages financiers qu'induit le nombre d'années d'études effectué (Lothaire et al., 2024a). Récemment, la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2024-2029 soutient une proposition de barème intermédiaire entre le barème 301 et 501 en contrepartie d'une charge horaire de deux heures supplémentaires par semaine. Néanmoins, cette suggestion reste tributaire de la faisabilité budgétaire des dépenses relative au personnel enseignant.

Une autre zone d'incertitude concerne l'organisation de la quatrième année du Master en Enseignement des sections 1 à 3. Le décret de décembre 2021 laisse présager un stage « de longue durée » et la réalisation du travail de fin d'études. Cependant la DPC 2024-2029 évoque un possible modèle d'alternance selon lequel, contre rémunération, les étudiants se verraient confier des classes à l'instar de collègues diplômés déjà en poste. Dès lors, les étudiants, supposés parfaire leur formation sous la supervision de maîtres de stage formés, seraient finalement livrés à eux-mêmes entraînant leur propre responsabilité (Lothaire et al., 2024a).

Si tous les changements apportés par la réforme s'élaborent dans une volonté d'améliorer le système éducatif en Belgique francophone tout en luttant contre la pénurie par le biais, entre autres, de la revalorisation du métier, certains auteurs (Lothaire et al., 2024a) s'inquiètent des propositions avancées par le nouveau Gouvernement Degryse (MR-Engagés). En effet, la suppression des avantages statutaires en faveur de contrats à durée indéterminée, la mise en pratique de la quatrième année de formation ou encore la suggestion de préférer une formation continue plutôt qu'un « master en pédagogie » (DPC 2024-2029) sont des préoccupations légitimes quant à l'impact sur la profession supposée gagner un regain d'attractivité.

Les différents changements évoqués dans la formation initiale des enseignants visent à perfectionner et outiller davantage les futurs enseignants, à revaloriser le métier et à lutter

contre la pénurie que rencontre le système éducatif belge. Cette dernière est, en grande partie, imputée à l'abandon précoce des novices dont 33,7% quittent la profession endéans les cinq premières années (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Néanmoins, ce pourcentage est à nuancer puisque, d'après leur enquête, Dupriez et Mahiat (2023) mettent en exergue que ce sont les enseignants prestant sans titre pédagogique, à hauteur de 61%, qui quittent précocement la profession, alors que ce pourcentage diminue à 21% pour les enseignants détenteurs d'un titre pédagogique. De surcroît, ce sont principalement les enseignants ayant suivi un cursus universitaire, et professant dans le secondaire supérieur, à 32% qui se reconvertissent tandis que parmi les instituteurs primaires, 87% exercent toujours après les cinq premières années (Dupriez & Mahiat, 2023). Sutchter et ses collègues (2019) posent l'hypothèse selon laquelle le taux d'enseignants diplômés d'un cycle universitaire se réorientant est aussi élevé parce que leur diplôme leur offre d'autres perspectives de carrière. De plus, toujours selon l'enquête de Dupriez et Mahiat (2023), il apparaît que la pénurie rencontrée est loin d'être aussi répandue qu'il n'y paraît. Si une pénurie majeure persiste bel et bien, elle ne concerne pas tous les niveaux d'enseignement ou toutes les disciplines. Ainsi, dans l'enseignement préscolaire et primaire, respectivement 99,4% et 98,6% des enseignants ont le diplôme requis pour exercer la profession.

La réforme de la formation initiale des enseignants d'application depuis la rentrée académique 2023-2024 se conçoit dans une perspective de développement et de revalorisation du métier (ARES, 2022). Les futurs instituteurs préscolaires et primaires ainsi que les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur respectivement inscrits dans les sections 1, 2 et 3 sont les cohortes d'enseignants les plus stables en terme de longévité dans la profession. Pourtant, ce sont eux qui connaissent le plus de changements dans la nouvelle mouture de la formation initiale. Malgré cela, au-delà de l'allongement des études et de la maîtrise du diplôme, nombreux sont les jeunes demeurant motivés à s'inscrire dans une formation enseignante (sections 1, 2 et 3) en Belgique francophone. Dès lors, au regard des changements que la RFIE engendre, il est intéressant de s'interroger sur les facteurs motivationnels à l'origine de ce choix d'études.

2.2. La motivation

2.2.1. La théorie de l'autodétermination

La motivation est l'une des préoccupations centrales depuis plusieurs décennies. De nombreuses théories ont vu le jour dans l'espoir d'en comprendre les mécanismes et les impacts (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau, & Duchesne, 2019). Parmi celles-ci, une des théories emblématiques est celle de l'autodétermination (TDA) soutenue par Ryan et Deci (2000) qui revêt un caractère multidimensionnel (Tessier, 2023). L'intérêt de cette théorie est qu'elle offre une approche plus affinée de la motivation en sortant de la vision dichotomique des motivations soit exclusivement intrinsèque soit extrinsèque (Forest & Mageau, 2008 ; Sarazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011 ; Tessier, 2023). Comme le montre la figure 2, la TDA regroupe trois grands types de motivation selon un continuum d'intensité d'autodétermination :

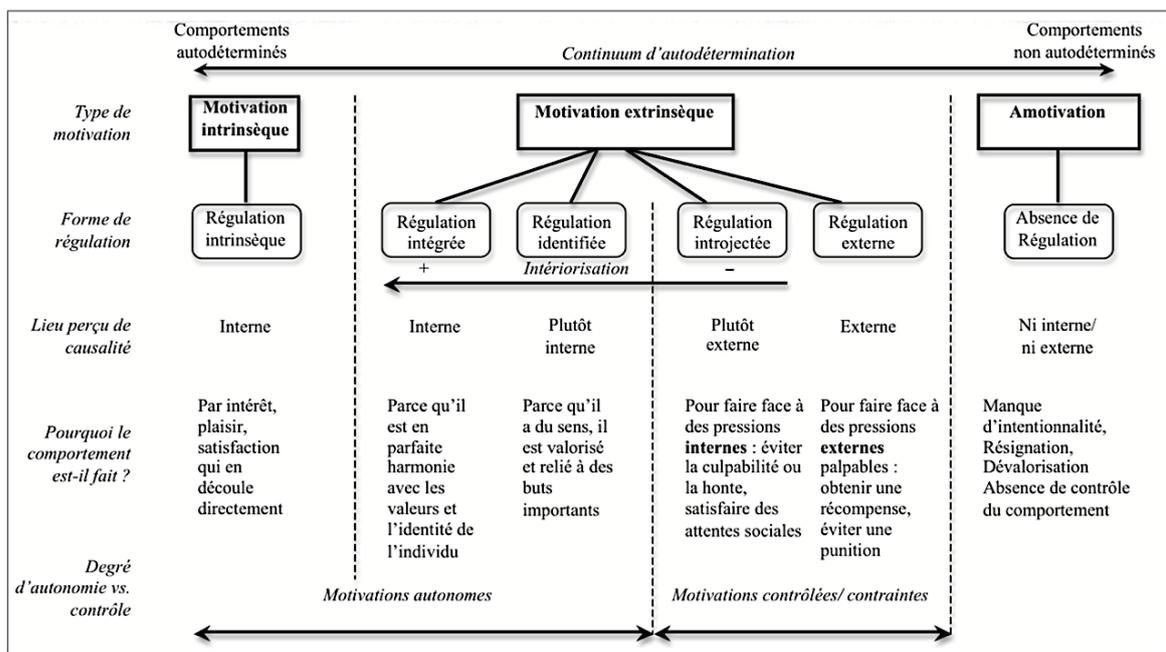


Figure 2 : Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TDA (Sarazin et al., 2011)

Le premier type de motivation ou plutôt d'absence totale de motivation se nomme l'amotivation (Sarazin et al., 2011). Le deuxième type de motivation dite extrinsèque est soumis à des pressions intrapsychiques ou interpersonnelles (Tessier, 2023). De plus, dans la motivation extrinsèque, le lieu de causalité ne réside pas dans le propre chef de l'individu, mais est bien externe à lui (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991), ce qui explique que le recours à cette motivation ne permet pas au comportement de perdurer (Tessier, 2023).

Selon la TDA développée par Ryan et Deci (2000), la motivation extrinsèque se subdivise en quatre formes de régulations selon le degré d'internalisation. Ce concept est défini comme : « le processus d'assimilation de valeurs, de croyances, ou des règles de comportement provenant de sources externes, et permettant de les transférer en valeurs personnelles » (Tessier, 2023, p. 106). La première régulation, appelée externe, pousse les individus à agir en fonction des récompenses ou de l'absence de punition qui résulterait de leurs comportements. La deuxième forme de régulation dite introjectée est engagée lorsque l'égo et la valeur personnelle entrent en ligne de compte, poussant les individus à agir d'une certaine manière. Le comportement n'est pas totalement délibéré et est le résultat d'une pression interne. La régulation identifiée se déclare lorsqu'un comportement est effectué en fonction des buts personnels qui sont importants pour les individus. La dernière, nommée régulation intégrée, renvoie aux valeurs, aux convictions personnelles et ce à quoi les individus portent de l'importance pour (ré)agir (Deci et al., 1991 ; Lachapelle et al., 2022 ; Sarazin et al., 2011 ; Tessier, 2023).

Le troisième grand type de motivation sur le continuum, à savoir la motivation intrinsèque, est le plus autodéterminé puisqu'un individu agit par pur plaisir et par intérêt pour l'activité en elle-même sans se soucier des conséquences qui pourraient en découler (Forest & Mageau, 2008 ; Lachapelle et al., 2022 ; Sarazin et al., 2011 ; Tessier, 2023).

Plusieurs études menées sur le concept de motivation dans divers contextes (Tessier, 2023) démontrent que la motivation intrinsèque, voire la régulation identifiée issue de la motivation extrinsèque, favoriserait des conséquences positives à différents niveaux tels que les niveaux psychologique, comportemental, physique et même économique (Forest & Mageau, 2008 ; Tessier, 2023).

Cependant, pour espérer renforcer les motivations autonomes et réduire celles contrôlées, trois besoins fondamentaux doivent être assouvis : le sentiment de compétence, l'appartenance sociale et l'autonomie. Le besoin de compétence induit une volonté d'être efficace, de démontrer ses capacités voire de réaliser des défis (Lachapelle et al., 2022 ; Sarazin et al., 2011 ; Tessier, 2023). Celui d'appartenance sociale implique de faire partie intégrante et d'être accepté dans un groupe. Plus spécifiquement, dans la TDA, ce besoin implique d'être reconnu et considéré en tant qu'individu par les autres (Sarazin et al., 2011 ; Tessier, 2023). Le besoin d'autonomie est le fait d'être le propre chef de ses

comportements et actions en se détachant du sentiment de contrôle exercé par autrui. Dans cette perspective, l'individu doit être à l'origine de son action (Lachapelle et al., 2022 ; Sarazin et al., 2011 ; Tessier, 2023).

Si la théorie de l'autodétermination offre un premier point d'ancrage théorique intéressant pour aborder le concept de motivation, certaines nuances sont à apporter. Dans cette perspective, la suite de cet écrit analyse plus finement les types de motivation influençant le choix de devenir enseignant afin d'appréhender les facteurs plus ou moins décisifs.

2.2.2. Les facteurs motivationnels propres au métier d'enseignant

2.2.2.1. Les types de motivation

La motivation extrinsèque renvoie au fait que des éléments extérieurs à l'individu influencent ses actions. Autrement dit, les facteurs motivationnels relatifs à la motivation extrinsèque représentent des récompenses ou des avantages pour l'individu. À titre d'exemples, des facteurs motivationnels extrinsèques pour devenir enseignant sont les conditions du travail, les horaires prestés et la durée des vacances, le salaire gagné par rapport au nombre d'heures prestées ou encore un certain prestige social lié à la profession exercée (Berger & D'Ascoli, 2011). Ce type de motivation représente la forme la moins déterminante pour entreprendre un cursus d'études pédagogiques (Berger & D'Ascoli, 2011), mais elle reste tout de même prépondérante. En effet, environ 60 % des enseignants des pays de l'OCDE identifient les facteurs économiques et les conditions de travail en tant que motivations principales dans le choix de la profession (OCDE, 2019b). Cependant, les recherches sur les motivations pour exercer le métier peuvent être sujettes au biais de désirabilité sociale puisque les enseignants interrogés auraient pu volontairement nier les avantages de la profession pour en expliquer leur attrait (Kyriacou & Coulthard, 2000). Selon l'étude de Périer (2004), ce sont davantage les enseignants professant dans le niveau secondaire qui exposent les atouts du métier comme des sources motivationnelles. À ce sujet, Richardson et Watt (2005) attestent que travailler dans le secteur de l'enseignement facilite un équilibre entre les sphères privée et professionnelle.

Une deuxième motivation qui entre en ligne de compte est la motivation intrinsèque. Cette dernière correspond à l'attrait pour l'activité en tant que telle ; ce qui « pousse » l'individu à agir émane directement de sa personne. Plus concrètement « lorsque l'individu (ou l'élève) a choisi, lui-même, son activité, uniquement pour le plaisir de pratiquer cette

activité, il a un fort sentiment d'autonomie : c'est la motivation intrinsèque » (Blanchard, Lieury, Le Cam & Rocher, 2013, p.23). Ce type de motivation est prépondérant pour se lancer dans un cursus pédagogique (Berger & D'Ascoli, 2011), mais revêt des dimensions plus diversifiées. Ainsi, la stimulation intellectuelle, l'activité d'enseignement, la passion pour la discipline, les contenus dispensés constituent des déterminants à un degré variable selon les individus, mais tous relatifs à la motivation intrinsèque. Les enseignants du secondaire ont justement un attrait plus sensible à la discipline enseignée, ce qui explique que la motivation intrinsèque puisse être plus déterminante dans leur choix d'études que dans celui de leurs homologues du primaire moins attachés à une matière spécifique. Ces enseignants choisissent parfois l'enseignement parce qu'il leur permet d'exercer une profession liée à leur domaine d'intérêt (Périer, 2004) contrairement aux instituteurs qui s'inscrivent dans une profession plus transversale d'un point de vue disciplinaire.

Outre les motivations intrinsèque et extrinsèque, les recherches sur les motivations à devenir enseignant ont mis en lumière une troisième catégorie : la motivation altruiste (Kyriacou & Coulthard, 2000). Ce type de motivation intervient lorsque l'activité entreprise est utile à la collectivité. Plus concrètement, elle apparaît dans la volonté de travailler auprès de jeunes, de les soutenir dans leur parcours et de participer plus globalement à l'amélioration de la société (Berger & D'Ascoli, 2011). Certains auteurs ne distinguent pas la motivation altruiste comme une troisième catégorie, mais plutôt comme une dimension de la motivation intrinsèque puisque le désir d'aider autrui est ancré dans l'individu et résulterait, de fait, de la motivation intrinsèque (Sinclair, Dowson & McInerney, cité par Berger et D'Ascoli, 2011). Quel que soit le système éducatif, la littérature (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Heinz, 2015 ; OCDE, 2019a) s'accorde sur la motivation altruiste comme déterminante dans l'aspiration à la profession. L'enquête TALIS 2018 corrobore ce constat puisqu'environ 90 % des enseignants en fonction dans les pays de l'OCDE mentionnent le sentiment d'épanouissement personnel au sein du service public, le soutien au développement des élèves et la contribution à la collectivité comme les motivations majeures à l'exercice de leur métier (OCDE, 2019b). Les résultats sont plus nuancés selon le niveau d'enseignement dans lequel les enseignants professent. Ainsi, ce sont les instituteurs préscolaires et primaires qui sont le plus animés par la motivation altruiste (Berger & D'Ascoli, 2011 ; OCDE, 2019a) puisqu'ils déclarent accorder plus d'importance aux élèves et aux aspects psychologiques qu'au caractère académique du métier (Berger & D'Ascoli, 2011). Book Byers et Freeman (1983 ; cités

par Berger & D'Ascoli, 2011) expliquent cette prédominance de la motivation altruiste par la recherche d'une forme de parentalité selon laquelle les enseignants agissent sur le développement du concept de soi chez les élèves.

Au regard des éléments mis en lumière par la théorie de l'autodétermination et les différents types de motivation étudiés, il est certain que le choix d'embrasser une carrière enseignante est le résultat de divers facteurs. Néanmoins, les recherches susmentionnées ne permettent pas de les organiser. La suite de ce cadre théorique propose un modèle qui non seulement considère ces différents facteurs, mais surtout, les structure.

2.2.2.2. Le modèle *Factors influencing teaching choice*

La volonté d'embrasser une carrière dans l'enseignement est, comme évoqué précédemment, le fruit de plusieurs types de motivation auxquels se greffent une multitude de facteurs. Le modèle *Factors influencing teaching choice* (FIT-Choice) de Watt et Richardson (2007) les appréhende en s'inspirant de la théorie motivationnelle de *l'expectancy-value* d'Eccles (cité par Berger & D'Ascoli, 2011).

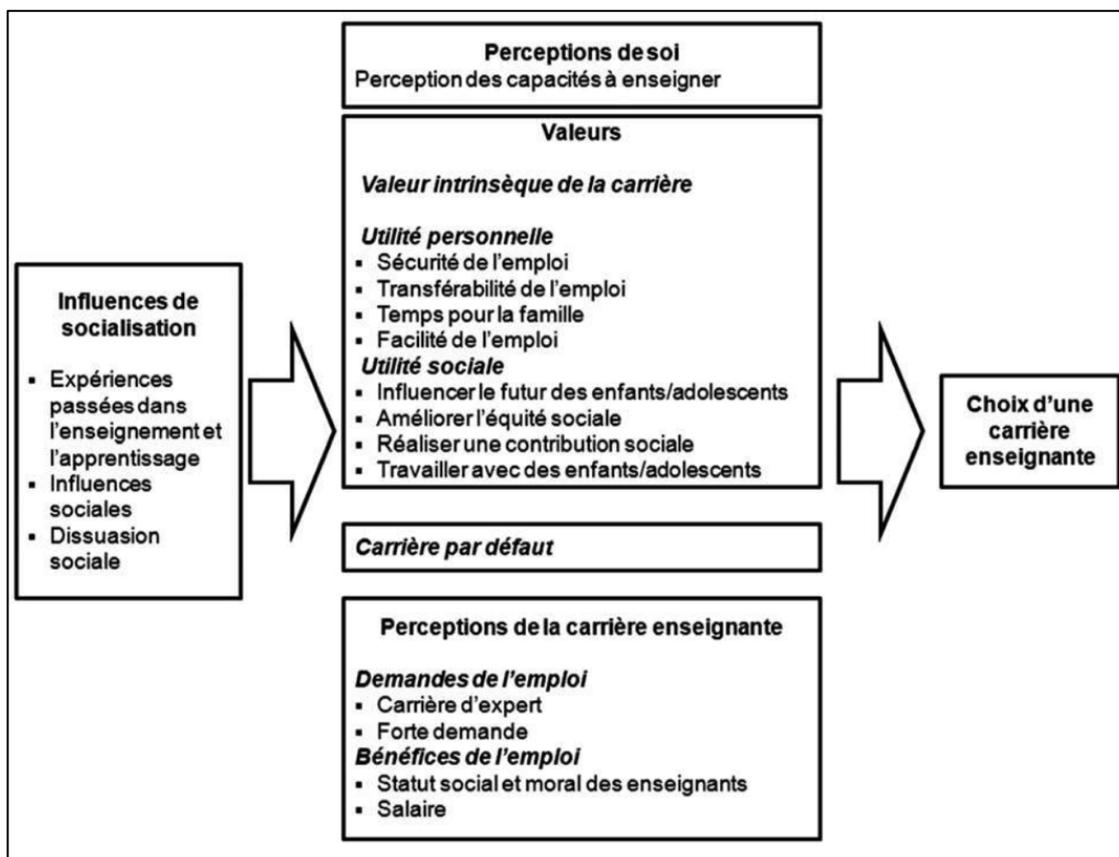


Figure 3 : Modèle FIT-choice adapté de Watt et Richardson (2007) (issu de Berger & D'Ascoli, 2011)

Une première dimension centrale à considérer dans le choix d'une carrière enseignante est celle des diverses valeurs relatives au métier. Plus concrètement, « les valeurs » se subdivisent en facteurs : la valeur purement intrinsèque de la carrière, l'utilité personnelle ainsi que l'utilité sociale. Ces facteurs renvoient respectivement aux motivations intrinsèque, extrinsèque et altruiste. Premièrement, la valeur intrinsèque de la carrière correspond à la motivation intrinsèque, car l'individu est motivé par l'activité en elle-même, c'est-à-dire l'acte d'enseigner. Deuxièmement, le facteur de l'utilité personnelle se réfère à la motivation extrinsèque puisque l'individu perçoit des avantages de diverses variables telles que la sécurité de l'emploi, la transférabilité de l'emploi, un équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale et une facilité d'emploi. Troisièmement et dernièrement, le facteur de l'utilité sociale renvoie à la motivation altruiste dans le sens où la profession enseignante permet d'améliorer l'équité sociale, de contribuer à la collectivité et à la société, de travailler auprès de jeunes ainsi que d'influencer leur futur.

Outre la dimension des valeurs, le modèle considère également d'autres ensembles de facteurs, à savoir les perceptions de soi, les perceptions de la carrière, les influences de la socialisation ainsi que des paramètres par défaut. Au sujet des perceptions de soi, elles sont fortement décisives puisqu'elles impactent le sentiment d'efficacité personnelle. Les recherches ont démontré que le choix d'études s'explique, entre autres, par la satisfaction de sa propre capacité à exercer une profession. En effet, Biémar, Philippe et Romainville (2003, p.2) expliquent que « l'élève de terminale renonce à certaines aspirations selon la probabilité qu'il s'accorde de réussir dans telle ou telle filière du supérieur, compte tenu de ce qu'il perçoit de ses compétences ». De façon très rationnelle, les étudiants s'orientent dans un cursus d'études pour lequel ils estiment disposer des aptitudes requises (Biémar et al., 2003 ; de Kerchove & Lambert, 2001). Dès lors, le sentiment d'efficacité personnelle relatif à ses propres perceptions de sa capacité à enseigner influence directement le choix de s'orienter ou non vers un cursus d'études pédagogiques.

Les perceptions de la carrière, troisième dimension au sein du modèle FIT-Choice, sont parfois dissemblables selon les systèmes. En effet, la valorisation de la profession, le degré d'expertise nécessaire, le marché du travail du secteur, le salaire et autres bénéfices potentiels sont directement tributaires du contexte éducatif et culturel du pays. En Belgique francophone, le système éducatif est confronté à une pénurie au sein d'un nombre croissant de fonctions. Au premier abord, il est pertinent de penser que les futurs

enseignants trouveraient aisément et, surtout, rapidement du travail. Pourtant, l'enquête menée par Dupriez et Mahiat (2023) met en avant que, excepté pour certaines fonctions en pénurie sévère, de nombreux novices ne trouvent pas si facilement un emploi une fois leur diplôme en poche. En effet, moins de la moitié sont engagés dès le mois de septembre suivant l'obtention de leur diplôme d'enseignement supérieur. Ce constat, s'il est connu des futurs étudiants, peut représenter un frein dans le choix de s'orienter vers des études pédagogiques. De surcroît, les novices, peu sollicités dès la rentrée académique, sont souvent engagés pour des remplacements ponctuels, et voire partiels, selon les absences de leurs homologues nommés ou engagés à titre définitif (Dupriez & Mahiat, 2023 ; Lothaire, 2021). Non seulement, la quantité de travail peut s'intensifier en cumulant divers remplacements, mais le salaire peut également être impacté (pas de paie en fin de mois selon la date d'embauche, difficulté de trouver plusieurs temps partiels en même temps, etc.). En bref, ces conditions précaires ne sont pas à négliger, car elles entrent en ligne de compte dans les perceptions de la carrière qui influencent le choix de devenir enseignant. Néanmoins, ces perceptions n'étant pas intrinsèques aux individus, elles sont moins déterminantes dans le choix du métier d'enseignant (Berger & D'Ascoli, 2011). De plus, elles se forment notamment par le biais des enseignants côtoyés durant le parcours académique (Périer, 2014). Au sein du modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007) cette dimension se décline en deux facteurs, eux-mêmes subdivisés en deux variables. D'une part le facteur des demandes de l'emploi abordant la forte demande de la carrière (lourdeur de la tâche enseignante, difficulté sur le plan émotionnel, etc.) ainsi que l'importance de l'expertise et d'autre part, les bénéfices de l'emploi s'intéressant au statut social et au moral, supposés élevés, des enseignants ainsi qu'au salaire jugé attractif.

Une autre dimension du modèle de Watt et Richardson (2007) à considérer relève des influences de socialisation tenant compte tant des expériences antérieures dans l'enseignement que des influences du réseau relationnel à plus large échelle. Le cercle social est soit un moteur soit à un frein dans la motivation à l'exercice du métier (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Biémar et al., 2003 ; Postic et al., 1990). Selon les modèles tirés de la sociologie, les variables relatives à la socialisation de l'individu, au soutien de la famille, à l'influence de l'entourage du futur étudiant ainsi que l'établissement scolaire fréquenté constituent des déterminants à considérer dans les aspirations d'études (Gonzalez Sanzana, 2014). En effet, dans la société industrialisée actuelle, l'individu est placé au cœur du processus d'orientation professionnelle. Pourtant, au vu de la complexité de ce

processus, il ne peut se limiter à sa seule réflexion. Ainsi, il implique ses proches, voire des tiers plus lointains, dans ses choix de carrière (Canzittu, 2019 ; Guichard, 2022). Néanmoins, Périer (2016) nuance l'influence du réseau relationnel dans l'orientation vers un cursus pédagogique. Bien qu'il confirme que la famille ou les amis soient des facteurs explicatifs dans le choix de la profession, ils ne font souvent que renforcer ou décourager un choix déjà posé. L'enseignement et l'apprentissage qu'a connu un jeune est également un facteur dominant dans la volonté de poursuivre un cursus pédagogique. Effectivement, il peut prendre un enseignant qu'il a rencontré en modèle parce que ce dernier l'aura marqué cognitivement et/ou affectivement.

Enfin, la dimension des facteurs relatifs au choix de la carrière par défaut renvoie à l'idée que d'autres paramètres entrent en ligne de compte dans l'orientation. Comme susmentionné, les enseignants professant en secondaire ont un attrait particulier pour la discipline enseignée. Cette passion pour une matière peut conduire à la volonté de devenir enseignant faute d'autres débouchés (Berger & D'Ascoli, 2011). Les dispositifs d'orientation tels que les salons d'études ou les rencontres avec les corps de métier contribuent également à poser un choix d'études (Biémar et al., 2003). La dimension de la carrière par défaut se conçoit dans ce modèle comme un second choix faute de « mieux » en raison d'une impossibilité d'accéder au cursus d'études convoité ou d'un doute persistant sur la carrière envisagée.

L'ensemble des facteurs du modèle FIT-Choice sont à considérer dans le choix d'embrasser une carrière dans l'enseignement (Berger & D'Ascoli, 2011). Cependant, l'étude d'envergure menée par Watt et Richardson (2007) permet de les classer selon le degré d'intensité dans le choix posé. Le facteur le plus décisif est celui de la valeur intrinsèque de la carrière. Ce constat est cohérent au regard de l'influence de la motivation intrinsèque mise en évidence précédemment. La dimension des perceptions de sa capacité à exercer le métier d'enseignant représente le deuxième ensemble prépondérant. Viennent ensuite les facteurs propres à l'utilité sociale qui font référence à la motivation altruiste. Le réseau social tenant compte de l'entourage qui tente de persuader ou, au contraire, de dissuader le jeune est le quatrième facteur. L'utilité personnelle se place en avant-dernière position, ce qui est en accord avec l'influence moins marquée de la motivation extrinsèque. Finalement, les dimensions relatives au choix de la carrière par défaut et les perceptions de la carrière sont minoritaires.

2.3. Conclusion de la partie théorique

La motivation encourage l'individu à s'engager dans certaines activités plutôt que dans d'autres (Fréchette-Simard et al., 2019). Cette partie théorique s'est attardée à étudier les facteurs motivationnels qui incitent les jeunes à s'inscrire dans un cursus pédagogique depuis la RFIE marquée par de profonds changements (allongement des années d'études, mastérisation, co-diplômation).

Les recherches menées mettent en évidence la prévalence des motivations intrinsèque et altruiste dans le choix d'embrasser une carrière enseignante (Berger & D'Ascoli, 2011). Ces motivations encourageraient une certaine persévérance dans l'activité entreprise contrairement à une motivation extrinsèque (Forest & Mageau, 2008 ; Tessier, 2023).

D'autres facteurs, mis en évidence dans le modèle FIT-Choice, se sont également révélés déterminants tels que le sentiment d'efficacité personnelle conditionnant les perceptions de sa capacité à enseigner ou encore les influences du réseau relationnel et des expériences antérieures dans l'enseignement (Watt & Richardson, 2007).

Partie III : méthodologie

Cette partie détaille la recherche empirique menée dans le cadre de ce travail de mémoire. Tout d'abord, la question de recherche principale ainsi que les questions secondaires qui en découlent sont présentées. Ensuite, la méthode de recueil des données, le questionnaire utilisé, l'échantillon de répondants ainsi que les méthodes d'analyses sont explicités.

3.1. Questions de recherche

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants a fait couler beaucoup d'encre ces dernières années depuis les travaux du GT40 proposant des pistes d'amélioration jusqu'au décret du 2 décembre de 2021 modifiant le décret de 2019 définissant la formation initiale des enseignants. En effet, le politique, les syndicats et les acteurs de l'enseignement se sont intéressés au bien-fondé de cette réforme ainsi qu'aux retombées tant positives que négatives de sa mise en œuvre.

Plus récemment, l'actualité s'est, à nouveau, emparée de la question de la formation initiale des enseignants puisque ladite réforme est mise en application depuis la rentrée académique 2023-2024. Si la presse n'a pas manqué de relayer la baisse de plus de 15%

à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Lothaire et al., 2025) des inscriptions dans les cursus pédagogiques, il reste tout de même qu'un effectif non négligeable de jeunes, plus précisément 3 562 étudiants de premier bloc de bachelier pour l'année académique 2024-2025 en Fédération Wallonie-Bruxelles (ARES, 2024), se destine au métier d'enseignant. En outre, la configuration proposée au sein du Consortium GoProf!, à savoir le fait que les enseignants de l'UMONS intervenant dans le cadre de la co-diplomation se déplacent au sein des Hautes Ecoles, permettrait d'aplanir la chute des inscriptions pour certaines partenaires du Consortium (Lothaire et al., 2024a). Dès lors, si une baisse des étudiants à l'entrée en formation initiale des enseignants n'est pas à démentir, elle ne serait pas directement la conséquence de la nouvelle collaboration entre les institutions retenues dans cette étude. De ces réflexions a émané la question de recherche principale suivante : « *quels sont les facteurs motivationnels incitant les étudiants à s'inscrire dans un cursus d'études pédagogiques (sections 1, 2 et 3) depuis la réforme de la formation initiale des enseignants ?* ».

La question de recherche principale se subdivise en cinq questions secondaires élaborées à partir du modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007) détaillé ci-dessus :

1. Quels types de motivation (intrinsèque, extrinsèque, altruiste) animent les étudiants s'orientant vers le métier d'enseignant ?
2. Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants relatif à leur perception de leur capacité à enseigner a-t-il influencé leur choix d'études ?
3. Les influences sociales (expériences antérieures dans l'enseignement et réseau relationnel) ont-elles impacté le choix du cursus d'études des étudiants inscrits dans un cursus pédagogique ?
4. Les perceptions de la carrière enseignante ont-elles une influence dans le choix d'études des étudiants ?
5. Les facteurs motivationnels des étudiants inscrits dans un cursus d'études pédagogiques depuis la réforme de la formation initiale des enseignants diffèrent-ils selon la section d'études ?

3.2. Méthodes de recueil des données

3.2.1. Type d'enquête

Cette enquête se fonde sur une approche déductive dans le sens où la question de recherche principale susmentionnée découle d'une question sociale problématisée (de Ketele & Roegiers, 2015), c'est-à-dire l'identification des facteurs motivationnel ayant poussé les étudiants à s'inscrire dans un cursus d'études pédagogiques depuis la mise en application de la RFIE. Après cette constatation, une recherche documentaire a été réalisée afin de concevoir des outils de recueil de données pertinents pour répondre à la problématique ciblée. De plus, il est à préciser que les quatre questions secondaires sont, elles aussi, le fruit d'une approche déductive puisqu'elles ont été rédigées à partir de la littérature scientifique (de Ketele & Roegiers, 2015).

Dans l'objectif d'identifier les facteurs motivationnels des étudiants inscrits dans un cursus d'études pédagogiques depuis l'entrée en vigueur de la RFIE, une étude à visée quantitative à partir d'un questionnaire en ligne auto-administré est privilégiée (Berthier, 2016). Le recours à un questionnaire standardisé est pertinent par rapport à l'objectif de cette enquête puisqu'il permet de « faire des comparaisons, expliquer les déterminants de conduites, repérer le poids de facteurs sociaux » (Berthier, 2016, p. 27).

De surcroît, le fait que le questionnaire soit autoadministré en ligne se justifie par plusieurs raisons. Premièrement, cette méthode est un gain de temps pour le chercheur puisqu'il s'épargne l'étape chronophage et fastidieuse de l'encodage des données à posteriori (Parizot, 2012). Secondement, si la présence d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un smartphone n'est pas totalement neutre (Parizot, 2012), le fait de recourir à l'administration d'un questionnaire de type « face à face » peut être davantage parasitant. En effet, comme le mentionnent Kyriacou et Coulthard (2000), les réponses des étudiants pourraient être sujettes au biais de désirabilité sociale, par exemple, lorsqu'ils devraient aborder les facteurs relatifs à la motivation extrinsèque dans leur choix de devenir enseignant.

3.2.2. La récolte des données sur le terrain

Dans un premier temps, les directions des établissements du Consortium GProf! organisant la formation initiale des enseignants en Belgique francophone ont été

contactées par le biais d'un courriel afin de les sensibiliser à cette recherche et de disposer de leur accord pour administrer le questionnaire aux étudiants. Dans un deuxième temps, plusieurs enseignants donnant cours à l'ensemble des étudiants ciblés ont dégagé du temps pendant leur cours afin de faciliter une participation directe des étudiants volontaires. Dans un dernier temps, les étudiants ont été sollicités par courriel via le Moodle GoProf afin de maximiser le taux de réponses. La collecte des données sur le terrain s'est effectuée entre février et mars 2025.

3.3. Questionnaire

Le questionnaire soumis aux étudiants (annexe I) est administré via le logiciel Microsoft Forms. La première partie présente vingt-huit questions signalétiques à choix multiples ainsi que quatre questions ouvertes afin d'établir le profil des répondants. Une deuxième partie s'intéresse plus spécifiquement aux facteurs motivationnels des étudiants. Pour ce faire, plusieurs séries d'items sont proposées. Ces dernières ont été regroupées par dimension du modèle FIT-Choice susmentionné (Watt & Richardson, 2007). La première dimension questionne le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants, c'est-à-dire leur perception de leur capacité à enseigner relative à la perception de soi au sein du modèle (Watt & Richardson, 2007). La deuxième dimension a été subdivisée selon les trois facteurs qui la composent, à savoir la valeur intrinsèque du métier, l'utilité personnelle perçue qui correspond à la motivation extrinsèque et l'utilité sociale qui renvoie à la motivation altruiste. Le premier facteur, la valeur intrinsèque de la carrière enseignante traite de l'intérêt porté pour la profession. Les items du second facteur de cette dimension, l'utilité personnelle, se composent de deux variables : la sécurité de l'emploi ainsi que la facilité de l'emploi et le temps pour la famille. Quant au troisième et dernier facteur de cette dimension, l'utilité sociale, il se décline en trois variables : influencer le futur des enfants/adolescents et améliorer l'équité sociale, contribuer à la société et travailler avec des enfants/adolescents. La dimension suivante s'intéresse aux influences de socialisation considérant trois variables : les expériences antérieures dans l'enseignement, l'influence du réseau social et la dissuasion sociale encourageant ou dissuadant les étudiants à s'engager dans un cursus pédagogique. La dernière dimension de cette partie aborde la carrière par défaut selon laquelle les étudiants sont inscrits dans un cursus enseignant en dépit d'une autre possibilité d'orientation professionnelle ainsi que leur satisfaction à l'égard du choix d'études posé. La troisième partie du questionnaire se centre sur la

connaissance des étudiants des changements engendrés dans la formation initiale à l'enseignement depuis la mise en application de la réforme à la rentrée académique 2023-2024 pour les sections 1, 2 et 3. Au-delà de la connaissance de la réforme, son influence potentielle sur le choix posé d'entamer un cursus d'études pédagogiques est questionnée. Enfin, la fin du questionnaire se concentre sur la dernière dimension du modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007), c'est-à-dire les perceptions du métier d'enseignant par les étudiants, pouvant influencer sur leur motivation à exercer la profession. Cette dimension se subdivise en deux facteurs, d'une part, les bénéfices de l'emploi regroupant les variables relatives au statut social élevé de la profession et au salaire attractif. D'autre part, le facteur des demandes d'emploi comprend deux variables : la complexité du métier (charge de travail, charge émotionnelle, etc.) ainsi que le niveau d'expertise exigeant.

Pour chaque proposition, les étudiants se positionnent sur une échelle de Likert à sept niveaux allant de « pas du tout d'accord » à tout « tout à fait d'accord ». Il a été décidé de ne pas proposer de modalité intermédiaire de type « neutre » pour encourager les étudiants à prendre position puisque les indécis ont davantage tendance à prendre une position médiane (Berthier, 2016).

Les items retenus pour cette enquête sont tirés du questionnaire de D'Ascoli et Berger (2012) conçu à partir des différentes échelles du modèle FIT-Choice validé empiriquement (Watt & Richardson, 2007) et ayant fait l'objet d'un chapitre du cadre théorique de ce travail. La qualité de la traduction en français proposée par D'Ascoli et Berger (2012) a été évaluée par des analyses factorielles confirmatoires multigroupe et la consistance interne des échelles par alpha de Cronbach. Ainsi, la validité et la fiabilité de la traduction sont également validées scientifiquement (Berger & D'Ascoli, 2012). Néanmoins, la recherche menée par Berger et D'Ascoli en Suisse (2012) s'inscrit dans un contexte particulier qui diffère de celui de l'étude menée dans le cadre de ce mémoire. En effet, les auteurs (Berger & D'Ascoli, 2012) ont ciblé un public d'adultes en reconversion professionnelle dans l'enseignement. De ce fait, certaines variables de leur questionnaire ont été modifiées pour correspondre davantage à la version initiale du modèle FIT-Choice Scale de Watt et Richardson (2007). Premièrement, la dimension *carrière par défaut*, plus adaptée à l'échantillon de cette enquête, a été réintroduite pour remplacer celle d'*opportunité* qui correspondait davantage à un public en situation de réorientation professionnelle. Deuxièmement, alors que Berger et D'Ascoli (2012) souhaitaient

interroger la possibilité d'exercer le métier d'enseignant à l'étranger et le lien éventuel entre le domicile des répondants et leur lieu de travail, ce facteur n'est pas pertinent dans le contexte des étudiants inscrits en horaire de jour au sein des sections 1 à 3 du Master en Enseignement. Troisièmement, l'un des items de la variable relative aux influences sociales chez Berger et D'Ascoli (2012) questionne le fait que des collègues aient pu encourager les répondants à exercer le métier d'enseignant. À l'instar de ce qui a été susmentionné, cette formulation est plus adaptée à des adultes en reconversion. De ce fait, le terme de *personnes côtoyées* a été privilégié pour remplacer celui de *collègues*.

Le choix de se tourner vers un questionnaire existant se justifie de plusieurs façons. Tout d'abord, ce questionnaire a fait l'objet d'une validation empirique, ce qui permet de s'assurer de recueillir des données pertinentes quant à l'objet d'étude de cette recherche. En outre, le modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007) a été retenu dans la partie théorique pour sa structuration des différents facteurs motivationnels à l'origine d'un choix d'études pédagogiques. Qui plus est, le questionnaire utilisé par D'Ascoli et Berger (2012) est lui-même adapté sur la base du modèle FIT-Choice de Watt et Richardson (2007). De surcroît, la volonté de repartir de l'outil dont il est question s'explique par le fait qu'il sera intéressant de mettre en perspective les types de motivations qui animent les étudiants actuellement inscrits dans un cursus pédagogique selon la section choisie (sections 1, 2 ou 3) au regard de ceux prédominants selon les recherches empiriques ayant recouru au même questionnaire détaillées dans la partie théorique.

3.4. Échantillon

L'échantillon de cette enquête quantitative s'est élaboré à partir de plusieurs critères d'exclusion. Premièrement, les répondants devaient être inscrits dans un cursus pédagogique depuis l'application de la RFIE, soit à la rentrée académique 2023-2024. Deuxièmement, les étudiants devaient suivre leurs études dans l'une des Hautes Écoles du Consortium GoProf!, c'est-à-dire à la Haute École en Hainaut (HEH), la Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet (HEPH-Condorcet) ou à la Haute École Albert Jacquart (HEAJ). Troisièmement, seuls les étudiants inscrits en première année de bachelier étaient ciblés. Ce choix méthodologique s'explique par le fait que des analyses selon la section d'études sont réalisées. Ainsi, afin d'éliminer un biais susceptible d'influencer les résultats selon l'année d'études, une unique année est considérée. En outre, il a été décidé

de se concentrer sur les étudiants inscrits en premier bloc du bachelier puisque ce sont les étudiants qui seraient le moins influencés par le cursus déjà entamé pour évoquer les facteurs motivationnels à l'origine de leur choix d'études. De surcroît, cette étude s'inspirant du modèle FIT-Choice de Watt et Richardson (2007), les comparaisons éventuelles avec leur recherche seraient d'autant plus pertinentes en ciblant le même public de répondants. En effet, ces auteurs australiens (2007) ont interrogé, tant dans la première que dans la deuxième cohorte de leur étude, des étudiants en première année d'études supérieures pour devenir enseignant.

Plus concrètement, l'échantillon se compose de 157 étudiants inscrits en première année de Master en Enseignement (bloc 1). De par l'échantillonnage et la méthode de recueil des données, l'échantillon d'étudiants obtenu est de convenance (Berthier, 2016). En effet, la méthode privilégiée étant un questionnaire en ligne auto-administré, les étudiants étaient libres de répondre ou non selon leur bon vouloir. Le tableau ci-dessous détaille le nombre d'étudiants selon la section d'études suivie (1, 2 ou 3) et selon la Haute École dans laquelle ils sont inscrits (HEH, HEPH-Condorcet ou HEAJ).

	Section 1	Section 2	Section 3
Haute École en Hainaut	8	7	29
Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet	30	38	18
Haute École Albert Jacquart	17	7	3

Tableau 1. Répartition d'étudiants par section d'études et par Haute École.

3.5. Méthodes d'analyses des données

Premièrement, des analyses statistiques descriptives sont réalisées sur l'ensemble de l'échantillon à partir des moyennes et des coefficients de variation des données recueillies. Plus concrètement, la moyenne de chacune des variables est calculée. Au départ de celles-ci, de nouvelles moyennes ont été établies à l'échelle des facteurs, elles-mêmes utilisées pour déterminer les moyennes des dimensions du modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007). En outre, les coefficients de variation ont également été calculés selon le rapport entre l'écart-type des données et leur moyenne pour chaque

variable, facteur et dimension. D'une part, ces analyses descriptives permettent d'établir le profil général des répondants et d'autre part, à partir des réponses à chaque niveau de l'échelle de Likert, elles permettent d'obtenir une vision panoramique des réponses obtenues à chaque partie du questionnaire relative aux différentes dimensions, facteurs et variables de la théorie FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007).

Secondement, des analyses statistiques bivariées sont également réalisées en vue d'étudier plus spécifiquement les facteurs motivationnels sur différents sous-groupes. Plus concrètement, des tests statistiques sont calculés en vue de comparer les sous-groupes selon la section d'études (sections 1, 2 ou 3). L'ANOVA est privilégiée lorsque les données recueillies suivent une loi normale. Dans le cas contraire, le test de Kruskal-Wallis est utilisé. Lorsque la p valeur témoigne d'une significativité, le test post hoc LSD est également réalisé. L'intérêt de ce type de tests est d'évaluer la significativité statistique des résultats obtenus. De la sorte, il est possible de déterminer s'il y a ou non une différence statistiquement significative entre les sous-groupes pour chaque item. Dans cette recherche, les différences entre les moyennes sont retenues comme indice de comparaison, ce qui justifie le recours aux tests d'ANOVA ou de Kruskal-Wallis. En effet, l'échelle de Likert à sept niveaux utilisée est assimilée à une variable quantitative à l'instar des études sur le modèle FIT-Choice de Watt et Richardson (2007), et plus récemment de D'Ascoli et Berger (2012), afin d'en faciliter les comparaisons. Ces diverses analyses des données quantitatives sont réalisées grâce au logiciel JASP®.

Partie IV : résultats

La partie présentant les résultats de ce mémoire se scinde en trois volets : le détail du profil des étudiants, les analyses descriptives et les analyses comparatives des facteurs motivationnels des étudiants selon la section d'études. Avant de développer ces dernières, les analyses descriptives se déclinent en deux points, à savoir les données relatives aux motivations à l'origine de la volonté d'embrasser une carrière enseignante ainsi que celles considérant la connaissance et l'influence de la RFIE dans le choix d'études.

4.1. Profil des étudiants

Parmi les 157 répondants, 132 sont des femmes, 23 sont des hommes et 2 se sont classés dans la proposition de réponse « autre ». 146 d'entre eux sont belges et 11 sont d'une autre nationalité. Quant à leur âge, celui-ci oscille entre 17 et 40 ans avec une grande

majorité, à savoir 122 étudiants, entre 17 et 20 ans. Au niveau des études entreprises, l'ensemble des répondants sont bien inscrits en premier bloc de bachelier d'un cursus d'études pédagogiques en horaire de jour dont 134 pour la première fois cette année académique 2024-2025. En revanche, 17 étudiants se sont dirigés vers des études pédagogiques dès l'année académique 2023-2024 et 6 autres avaient déjà entamé ce type d'études précédemment. Si tous visent à devenir enseignant, le ou les niveau(x) d'enseignement ciblé diffère(nt) selon la section d'études. L'échantillon est relativement équitable comptabilisant 55 étudiants en section 1, 52 inscrits en section 2 et 50 répondants en section 3.

En outre, 101 des étudiants sont diplômés de l'enseignement secondaire de transition tandis que 56 sortent de la filière de qualification. Selon les étudiants, 102 n'ont jamais redoublé durant l'enseignement obligatoire alors que 38 ont redoublé une année et 17 ont un retard, à minima, de deux années scolaires. Au sujet de la scolarité post-secondaire, 137 étudiants se sont directement inscrits dans l'enseignement supérieur au sortir de l'enseignement secondaire. Parmi les 20 étudiants restants, 7 ont d'abord travaillé, 6 ont pris une année sabbatique et les 7 derniers ont fait « autre chose ». Sur les 157 étudiants, 61 se sont réorientés dans l'enseignement supérieur, mais seulement 28 ont redoublé au moins une fois dont 25 en premier bloc de bachelier.

Pour aborder plus spécifiquement le cursus d'études pédagogiques entrepris, la moitié des répondants, à savoir 79 sur 157, déclare que le cursus d'études actuel n'était pas leur premier choix d'études. Quant à leur perception de leur niveau scolaire en comparaison à celui de leurs condisciples, la plupart des étudiants se situent à un niveau au-dessus de la moyenne sur une échelle de 1 à 5. En effet, sur la totalité de l'échantillon, 86 étudiants estiment que leur niveau correspond à un score de 3 et 53 d'entre eux se placent au quatrième niveau et 4 au cinquième niveau. La grande majorité, 104 étudiants, attribue ce niveau au travail fourni, un peu moins d'un tiers (47) affirme que le niveau actuel correspond à leurs capacités tandis que 6 l'associent plutôt au hasard ou à la chance.

4.2. Analyses descriptives

Au départ des données récoltées, des analyses descriptives ont été réalisées. Premièrement, l'objectif est d'obtenir une vue d'ensemble quant aux motivations des étudiants inscrits dans un cursus d'études pédagogiques depuis la RFIE selon les

dimensions du modèle FIT-Choice. Deuxièmement, les analyses descriptives détaillent la connaissance et l'influence de la RFIE sur le choix d'études arrêté.

4.2.1. Données relatives aux motivations à devenir enseignant

4.2.1.1. Les valeurs

La première dimension centrale du modèle FIT-Choice est celle des « valeurs » regroupant trois facteurs, à savoir la valeur intrinsèque de la carrière, l'utilité personnelle et l'utilité sociale. La moyenne de cette dimension est de 5.359, ce qui est supérieur au niveau moyen (3.5) de l'échelle de Likert à sept niveaux. Plus concrètement, cela signifie que la dimension des valeurs est largement plébiscitée par les étudiants dans le choix d'études entrepris. De plus, le coefficient de variation de 14%, correspondant à la dispersion des données autour de la moyenne, démontre que les résultats sont fortement homogènes entre les répondants. En effet, les données sont considérées comme hétérogènes au-delà d'un coefficient de variation de 30%. L'analyse des facteurs qui composent la dimension relative aux valeurs est présentée dans le tableau ci-dessous :

	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Valeur intrinsèque de la tâche	5.545	1.231	22,2%
Utilité personnelle	4.562	1.193	26,2%
Utilité sociale	5.872	0.844	14,4%

Tableau 2. Facteurs de la dimension « Valeurs »

L'intérêt pour la profession (valeur intrinsèque de la tâche) et son utilité sociale sont les deux facteurs prépondérants. L'utilité personnelle retirée par l'exercice du métier est, de fait, moins marquée dans le choix des études entreprises. Globalement, les résultats sont homogènes, mais il est à noter que l'utilité sociale obtient le coefficient de variation le moins élevé, ce qui témoigne d'une plus forte homogénéité dans les résultats des étudiants. Si la valeur intrinsèque de la tâche renvoie directement à une série d'items du questionnaire, les deux autres facteurs se déclinent eux-mêmes en une série de variables dont deux pour l'utilité personnelle et quatre pour l'utilité sociale.

Le premier facteur, la valeur intrinsèque de la tâche, obtient une moyenne de 5.545 et un coefficient de variation de 22,2%. L'analyse des quatre items est plus nuancée puisque trois d'entre eux font augmenter la moyenne du facteur, à savoir porter un intérêt

particulier au métier (moy. = 6.127 ; CV = 19,2%), aimer enseigner (moy. = 5.968 ; CV = 19%) et être enthousiaste à l'idée d'enseigner (moy. = 5.675 ; CV = 24,2%). En revanche, le quatrième item, le fait d'avoir toujours voulu être enseignant, a une moyenne équivalente à 4.408 et un coefficient de variation à 51%. Dès lors, si les trois premiers items présentent des résultats homogènes, ceux du quatrième sont fortement hétérogènes.

L'utilité personnelle a une moyenne de 4.562 et un coefficient de variation de 26,2% plus élevé que celui des autres facteurs. Ce deuxième facteur de la dimension des valeurs fait référence aux intérêts personnels et aux avantages d'exercer dans le secteur de l'enseignement. De ce fait, ce facteur comprend deux variables ; d'une part, celle relative à la sécurité d'emploi (moy. = 4.817 ; CV = 30,8%) et, d'autre part, le temps consacré à la famille et la facilité d'emploi notamment grâce aux vacances scolaires ou aux journées de travail plus courtes (moy. = 4.409 ; CV = 30,4%). La variable qui a trait à la sécurité de l'emploi est questionnée par le biais de trois items : l'enseignement offrant un métier sûr (moy. = 4.573 ; CV = 36,2%), une stabilité dans la carrière enseignante (moy. = 4.949 ; CV = 34,1%) et un salaire fixe (moy. = 4.930 ; CV = 32,8%). Ainsi, bien que les scores obtenus à ces items soient hétérogènes, les étudiants s'accordent sur une certaine sécurité de l'emploi tant en matière de stabilité que de salaire. En revanche, comme le montre le tableau ci-dessous, les quatre items composant la seconde variable du temps pour la famille et de la facilité de l'emploi du facteur de l'utilité personnelle sont plus mitigés :

	Heures travail adéquation responsabilités familiales	Journées de travail courtes	Vacances adéquation responsabilités familiales	Temps partiel = plus de temps famille	Longues vacances
Moyenne	5.408	3.185	4.777	4.541	4.134
Écart-type	1.648	1.804	1.771	1.792	1.840
Coefficient de variation	30,5%	56,6%	37,1%	39,5%	44,5%

Tableau 3. Items de la variable « temps pour la famille et facilité d'emploi » dans le facteur « utilité personnelle »

Quant à l'utilité sociale, elle est le facteur le plus déterminant au sein de la dimension des valeurs avec une moyenne de 5.872. Ce facteur se subdivise en plusieurs variables selon l'ordre croissant d'importance suivant : travailler avec des enfants ou adolescents (moy.

= 6.151), apporter une contribution sociale (moy. = 5.843) et améliorer l'équité sociale (moy. = 5.366). Les moyennes de chacun des items constituant ces trois variables sont toutes supérieures au niveau moyen de l'échelle. En outre, ces trois variables présentent une forte homogénéité dans les réponses des étudiants puisque leurs coefficients de variation sont respectivement de 16,8%, 15,9% et 23,5%.

4.2.1.2. Les perceptions de soi

Une deuxième dimension du modèle FIT-Choice, les perceptions de soi, questionne les représentations des étudiants quant à leur capacité à exercer le métier d'enseignant. Cette dimension est, de fait, intimement lié au sentiment d'efficacité personnelle. La moyenne de 5.021 est supérieure au niveau moyen de l'échelle. Les résultats obtenus sont homogènes puisque le coefficient de variation est de 21,4%.

Parmi les différents items, l'adéquation entre les perceptions de ses propres capacités et celles indispensables au métier obtient le score le plus élevé avec une moyenne de 5.312 (CV = 22,3%) vient ensuite le fait de disposer des aptitudes caractérisant un bon enseignant avec une moyenne de 4.981 (CV = 25,3%) et finalement le sentiment d'avoir les compétences nécessaires pour enseigner avec une moyenne de 4.771 (CV = 25,3%).

4.2.1.3. Les perceptions de la carrière enseignante

Une autre dimension analysée est celle des perceptions de la carrière enseignante qui renvoie aux croyances sur l'exercice du métier. Elle obtient une moyenne de 4.105, ce qui est supérieur au niveau moyen de l'échelle. De plus, les réponses des étudiants sont homogènes en raison du coefficient de variation de 19%. Cette troisième dimension du modèle FIT-Choice se subdivise en deux facteurs repris dans le tableau ci-dessous :

	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Demandes de l'emploi	5.487	0.917	16,7%
Bénéfices de l'emploi	3.341	1.091	33,7%

Tableau 4. Facteurs de la dimension « Perceptions de la carrière enseignante »

Le premier facteur relatif aux demandes de l'emploi se décline en deux variables : la carrière d'expert et la forte demande. La variable correspondant à la carrière d'expert obtient une moyenne de 5.156 dont les résultats sont plutôt homogènes (23,4%). Elle est

analysée sous le prisme de deux items selon lesquels être enseignant nécessite des connaissances spécifiques (moy. = 5.389 ; CV = 25,2%) et l'enseignement implique une expertise de haut niveau (moy. = 4.924 ; CV = 27,6%). La seconde variable considérant la forte demande (moy. = 5.707 ; CV = 17,5%) questionne la complexité du métier sur le plan émotionnel (moy. = 5.592 ; CV = 25%), la lourdeur de la charge de travail (moy. = 5.790 ; CV = 21,5%) et la difficulté du métier (moy. = 5.739 ; CV = 18,8%).

Le second facteur, nommé « les bénéfices de l'emploi », interroge des aspects positifs souvent associés au métier d'enseignant. Plus concrètement, ce facteur renvoie à la dimension des perceptions de la carrière et se décompose lui-même en deux variables, à savoir le salaire perçu (moy. = 4.118 ; CV = 36,3%) et le haut statut social de la profession (moy. = 2.949 ; CV = 41,5%). La variable relative au salaire interroge les étudiants afin de déterminer si, selon eux, l'enseignement est un métier bien rémunéré (moy. = 4.166 ; CV = 36,5%) et si les enseignants perçoivent un bon salaire (moy. = 4.070 ; CV = 38,4%). Quant à la deuxième variable de ce facteur, bien que le statut social associé au métier obtienne un score moyen (2.949) inférieur au niveau moyen de l'échelle, l'analyse des différents items permet de nuancer ce résultat :

	Enseignants se sentent valorisés	Enseignants perçus comme spécialistes	Carrière enseignante respectée	Enseignants estiment haut statut social	Enseignants perçus haut statut social	Moral enseignants élevé
Moyenne	2.662	2.777	2.726	3.146	2.898	3.484
Écart-type	1.466	1.627	1.538	1.572	1.524	1.608
Coefficient de variation	55%	58,6%	56,4%	50%	52,6%	46,1%

Tableau 5. Items de la variable « statut social » dans le facteur « bénéfices de l'emploi »

4.2.1.4. Les influences de socialisation

Une autre dimension du modèle FIT-Choice est celle des influences de socialisation. Cette dernière a trait aux expériences d'apprentissage et d'enseignement entrant en ligne de compte dans la volonté de s'orienter vers un cursus pédagogique ainsi que des influences du réseau relationnel qui cherche à encourager ou dissuader une orientation vers

l'enseignement. Cette quatrième dimension révèle une moyenne de 4.470, un coefficient de variation de 22,4% et se décline en trois variables comme le montre le tableau ci-dessous :

	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage	5.446	1.455	26,7%
Influences sociales	4.274	1.881	44%
Dissuasion sociale	3.861	1.807	46,8%

Tableau 6. Variables de la dimension « Influences de socialisation »

La variable relative aux expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage est analysée par le biais de trois items. Ainsi, le fait d'avoir rencontré, au cours de sa scolarité obligatoire, des enseignants inspirants présente une moyenne de 5.599, suivi de près par la chance d'avoir eu de bons enseignants en modèle à 5.459 et d'avoir vécu des expériences d'apprentissage positives à 5.28. Les trois items sont tout de même à la limite de l'hétérogénéité avec des coefficients de variation respectifs de 29,9%, 29,2% et 29,1%.

Les items de la variable des influences sociales (amis, famille et personnes côtoyées) obtiennent des moyennes similaires autour de 4 et 4.5 avec une légère prépondérance de la famille dans le choix d'un cursus d'études pédagogiques. Cependant, les coefficients de variation oscillant entre 44,5% et 53,4% présentent des résultats fortement hétérogènes entre les étudiants pour les trois items.

En ce qui concerne la variable de la dissuasion sociale, les items selon lesquels l'entourage aurait dit aux étudiants que l'enseignement n'est pas un bon choix de carrière, les aurait incités à envisager d'autres perspectives professionnelles et les conseiller dans ce sens obtiennent respectivement une moyenne de 3.67, 3.57 et 3.85. Par contre, l'item selon lequel les répondants auraient été encouragés à suivre une autre carrière a une moyenne supérieure à 4.36. Les résultats obtenus aux quatre items présentent une dispersion importante avec des coefficients de variation entre 50,6% et 65,7%.

4.2.1.5. Le choix de carrière par défaut

La dernière dimension du modèle FIT-Choice relative à la carrière par défaut renvoie à des items interrogeant d'éventuelles autres explications à l'origine du choix d'études. Sa moyenne équivaut à 2.543, ce qui est inférieur au niveau moyen de l'échelle. En revanche, les résultats sont fortement hétérogènes avec un coefficient de variation de 60%. Les différents items de cette dimension qui questionnent l'enseignement comme un dernier recours, un choix par manque d'alternative ou d'autres possibilités professionnelles ainsi qu'une impossibilité d'accès à la carrière rêvée obtiennent un score moyen plus faible entre 2.268 et 2.382 tandis que le fait de ne pas être sûr du choix de la carrière a un score moyen plus élevé à 3.452. Quels que soient les items, les résultats sont très hétérogènes puisque les coefficients de variation oscillent entre 65,3% et 89,2%.

4.2.1.6. Synthèse des analyses descriptives des dimensions du modèle FIT-Choice

Les diverses analyses descriptives détaillées précédemment sont organisées selon les cinq dimensions du modèle FIT-Choice. Comme le montre le graphique ci-dessous, la dimension la plus déterminante dans le choix d'embrasser une carrière enseignante est la première, c'est-à-dire celle des « valeurs » avec une moyenne de 5.357. La deuxième dimension présentée dans ce travail, à savoir les perceptions de soi, est également la deuxième la plus revendiquée dans le choix des étudiants dont la moyenne est de 5.021. La dimension qui arrive en troisième position pour les étudiants est celle qui a trait aux influences de socialisation avec une moyenne de 4.470. La dimension relative aux perceptions de la carrière enseignante (moy. = 4.105) se place en quatrième position dans les facteurs motivationnels à l'origine du choix d'études. Enfin, la cinquième et dernière dimension abordée dans cet écrit, le choix de la carrière par défaut, est celle la moins prépondérante pour les étudiants avec une moyenne de 2.543.

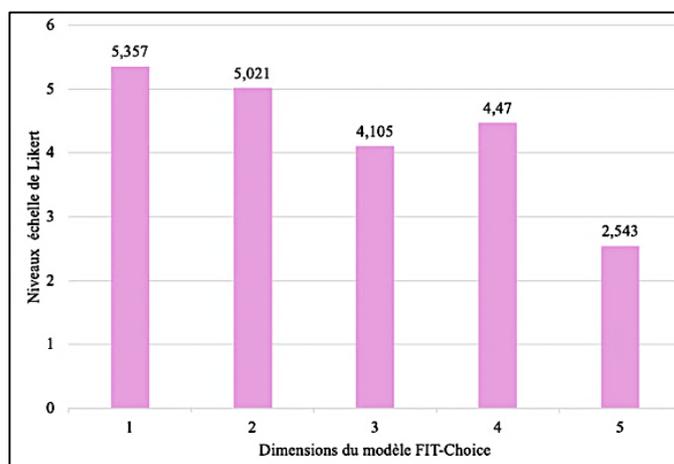


Figure 4. Distribution des moyennes des dimensions du modèle FIT-Choice

4.2.1.7. La satisfaction à l'égard du choix d'études

Outre les différentes dimensions du modèle FIT-Choice, certains items du questionnaire cherchent à appréhender la satisfaction du choix d'études depuis l'inscription des étudiants. En effet, si certaines préconceptions et influences du métier ont pu être tantôt des moteurs tantôt des freins dans la volonté d'embrasser une carrière enseignante lors à l'entrée du cursus d'études, il est intéressant de questionner la satisfaction des étudiants à l'égard du choix d'études posé quelques mois après leur inscription. La moyenne de la satisfaction est de 5.456, ce qui est supérieur au niveau moyen de l'échelle. De surcroît, les résultats sont relativement homogènes puisque le coefficient de variation est de 23,9%.

Comme le montre le tableau ci-dessous, avoir envisagé avec soin le choix de la carrière enseignante obtient une moyenne plus faible comparativement aux items relatifs à la satisfaction du choix de carrière et au fait d'être comblé par la décision de se tourner vers l'enseignement. Néanmoins, le choix de la carrière envisagé avec soin présente des résultats hétérogènes à l'inverse des deux autres items.

	Choix de carrière envisagé avec soin	Satisfaction du choix de devenir enseignant	Décision prise comble l'étudiant
Moyenne	4.987	5.732	5.650
Écart-type	1.758	1.411	1.449
Coefficient de variation	35,2%	24,6%	25,7%

Tableau 7. Items relatifs à la satisfaction à l'égard du choix d'études

4.2.2. Données relatives à la connaissance et l'influence de la RFIE

Les étudiants ayant répondu au questionnaire ont été ciblés puisqu'ils ont fait le choix de s'inscrire dans un cursus d'études pédagogiques depuis la mise en application de la RFIE. L'intérêt de ce volet de la partie axée sur les résultats est d'analyser si ces étudiants ont connaissance des changements engendrés par cette réforme et son éventuelle influence sur leur volonté d'embrasser une carrière enseignante.

Tout d'abord, si 75,8% des étudiants, soit 119 répondants, estiment être au courant des changements apportés dans leurs cursus dont 29,9% à un niveau de sept sur sept à l'échelle de Likert, il n'en reste pas moins que 24,2%, soit 38 étudiants, se positionnent à un niveau inférieur au score moyen de l'échelle. Si la grande majorité a connaissance des

changements, plus de la moitié (52,8%) n'est pas en accord avec ceux-ci, près de 20% ayant sélectionné le score le plus bas sur l'échelle de Likert.

Ensuite, près de 75% des étudiants affirment que les changements n'ont pas influencé leur choix d'études dont plus de 45% se placent au premier niveau de l'échelle de Likert. Les résultats sont légèrement plus nuancés quant à l'hésitation de s'inscrire dans un cursus pédagogique à la suite de la RFIE puisque 34,3% ont hésité alors que 26,1% attestent d'aucune influence des changements appliqués sur leur volonté de devenir enseignant.

Enfin, les étudiants ont également été interrogés sur la possibilité de s'inscrire avant la RFIE. Il en ressort que 82,8% d'entre eux se seraient inscrits dans un cursus d'études pédagogiques avant la réforme et 86,7% déclarent qu'ils auraient choisi la même section d'études qu'elle celle suivie actuellement.

4.3. Analyses comparatives des facteurs motivationnels selon la section d'études

Les étudiants en premier bloc d'un bachelier pédagogique sont inscrits dans diverses sections d'études selon l'empan d'années scolaires auquel ils souhaitent exercer. Dans la volonté d'analyser d'éventuelles différences dans les facteurs motivationnels des étudiants à s'orienter vers un cursus pédagogique selon la section choisie (1, 2 ou 3), une ANOVA à un facteur a été réalisée en priorité. Cependant, les résultats à la plupart des items ne suivant pas une loi normale, le test non paramétrique de Kruskal-Wallis, dont la statistique est symbolisée « H », a été privilégié pour les items en question. Ce dernier mesure la différence entre les groupes d'après le rang moyen. Lorsque des différences significatives étaient révélées, le test post hoc LSD a été réalisé.

4.3.1. Les valeurs

Au sujet de la première dimension du modèle FIT-Choice, les valeurs, le test de Kruskal-Wallis s'avère non significatif avec une p valeur à 0.489. Le détail des trois facteurs constituant cette dimension apporte davantage de nuances selon le seuil de signification (0.05), dénoté α , correspondant à la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle étant qu'il n'y a pas de différence significative selon la section (1, 2 ou 3) suivie. L'analyse met en évidence que les deux premiers facteurs, à savoir la valeur intrinsèque de la tâche ($\alpha = 0.398$) et l'utilité personnelle ($\alpha = 0.193$), sont tous les deux non significatifs, l'utilité sociale du métier est quant à elle significative à $\alpha = 0.009$.

Pour aborder plus en détail la valeur intrinsèque de la tâche, chacun des items interrogeant ce facteur s'est également révélé non significatif au test de Kruskal-Wallis avec au minimum une p valeur de 0.292.

En ce qui concerne le facteur de l'utilité personnelle, les deux variables relatives à la sécurité d'emploi ($\alpha = 0.193$) ainsi qu'au temps pour la famille et la facilité de l'emploi ($\alpha = 0.205$) sont non significatives. Il est également intéressant de préciser que l'ensemble des items de ces deux variables sont apparus non significatifs.

Enfin, l'utilité sociale, qui est fortement significative ($p < 0.01$), reflète plusieurs différences dans les réponses des étudiants selon la section d'inscription. Le tableau ci-dessous présente les résultats significatifs obtenus aux divers variables et items de ce troisième facteur. Ceux qui ne sont pas mentionnés ont, de fait, une p valeur non significative :

	Indice de comparaison	Résultat au test	Significativité
Item « Transmettre des valeurs aux jeunes »	Rang moyen	H = 8.300	0.016
Item « Exercer une influence sur les générations futures »	Rang moyen	H = 6.490	0.039
Variable « Travailler avec les enfants/adolescents»	Rang moyen	H = 14.267	$p < 0.001$
Item « Vouloir travailler avec les jeunes »	Rang moyen	H = 13.688	0.001
Item « Exercer un métier axé sur les jeunes »	Rang moyen	H = 12.166	0.002
Item « Aimer travailler avec les jeunes »	Rang moyen	H = 17.623	$p < 0.001$

Tableau 8. Significativité des résultats au sein du facteur « Utilité sociale »

4.3.2. Les perceptions de soi

Les résultats recueillis quant aux perceptions de sa propre capacité à enseigner ne diffèrent pas significativement selon la section suivie par les étudiants. En effet, la dimension du modèle FIT-Choice relative aux perceptions de soi obtient une p valeur de

0.743 au test de Kruskal-Wallis. L'analyse des items au sein de cette dimension atteste également d'une non significativité en ce qui concerne les aptitudes à enseigner ($\alpha = 0.808$), le sentiment de posséder les compétences nécessaires au métier ($\alpha = 0.499$) ou encore le fait d'avoir les capacités d'un bon enseignant ($\alpha = 0.440$).

4.3.3. Les perceptions de la carrière enseignante

Les perceptions de la carrière enseignante ne semblent pas différer selon la section d'études puisque le test d'ANOVA effectué affiche une significativité de 0.508. Les facteurs qui concernent les demandes de l'emploi ainsi que les bénéfices de l'emploi ne sont pas associées à la section d'études puisque les p valeurs respectives s'élèvent à 0.958 et 0.419. Au sein de ce premier facteur, les variables liées à la carrière d'expert qu'induit le métier ($\alpha = 0.702$) et la forte demande de la profession ($\alpha = 0.548$) ainsi que les divers items qui les composent sont tous non significatifs. En outre, le second facteur, c'est-à-dire les bénéfices de l'emploi, comprenant la variable du statut social associé aux enseignants ($\alpha = 0.412$) et celle de leur salaire ($\alpha = 0.349$) est également non significative.

4.3.4. Les influences de socialisation

À nouveau, la quatrième dimension, à savoir les influences de socialisation, est non significative au test d'ANOVA ($\alpha = 0.217$). L'analyse de la première variable de cette dimension, c'est-à-dire les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage, s'avère également non significative ($\alpha = 0.174$) ainsi que les trois items au cœur de cette variable. La deuxième variable qui a trait aux influences sociales obtient une p valeur de 0.868, ce qui est cohérent puisque que ce soit l'influence d'amis, de la famille ou d'autres personnes côtoyées, les résultats sont non significatifs avec des p valeurs respectives à 0.850, 0.706 et 0.923. Enfin, la troisième variable relative à la dissuasion sociale ($\alpha = 0.272$) est toujours non significative ainsi que les divers items qui la composent: conseiller une autre carrière que l'enseignement ($\alpha = 0.200$), inciter à envisager d'autres débouchés ($\alpha = 0.109$) ou encore affirmer que l'enseignement n'est pas un bon choix ($\alpha = 0.822$).

4.3.5. Le choix de la carrière par défaut

La dernière dimension du modèle FIT-Choice s'intéresse au choix de la carrière par défaut. À l'instar des dimensions susmentionnées, le test de Kruskal-Wallis s'avère non significatif avec une p valeur de 0.389. Les cinq items soumis aux étudiants dans le cadre de cette dimension sont également tous non significatifs. Tout d'abord, le fait de ne pas être certain de la carrière vers laquelle s'orienter obtient la p valeur la plus élevée 0.695.

Le peu de possibilités professionnelles envisagées a une p valeur de 0.561 suivi de près par le manque de débouchés ou d'alternatives autres que l'enseignement avec une p valeur de 0.427. Le choix de l'enseignement en dernier recours a une p valeur de 0.322 et l'impossibilité d'accéder à la carrière rêvée a la p valeur la plus petite dans cette dimension à 0.138.

4.3.6. La satisfaction à l'égard du choix d'études

Tout comme l'ensemble des dimensions du modèle FIT-Choice précédemment détaillées, l'analyse comparative de la satisfaction des étudiants à l'égard du choix d'études ne diffère pas selon la section d'inscription ($\alpha = 0.645$). L'ensemble des items dont la p valeur est calculée via le test de Kruskal-Wallis se révèlent être non significatifs.

4.4. Conclusion de la partie résultats

Au sujet des données relatives aux motivations à devenir enseignant, il est intéressant de rappeler que le cursus actuel d'études n'est un premier choix que pour seulement un étudiant sur deux. Néanmoins, leur satisfaction à l'égard du cursus entrepris obtient non seulement une moyenne élevée avoisinant les 5.5, mais les résultats sont également homogènes entre les étudiants.

Les analyses descriptives ont également permis de mettre en évidence l'importance des différentes dimensions du modèle FIT-Choice à l'origine du choix d'études. Dès lors, la dimension des valeurs se révèle être la plus déterminante pour les étudiants dont notamment le fait que l'enseignement permette de contribuer à la société. Les perceptions de sa propre capacité à enseigner sont la deuxième sphère qui encourage ou freine la volonté d'embrasser une carrière enseignante suivie par les influences de socialisation. La quatrième dimension est celle des représentations des étudiants quant à l'exercice du métier. Finalement la seule dimension dont la moyenne est inférieure au score moyen de l'échelle a trait au choix de la carrière enseignante par défaut.

En ce qui concerne les analyses de comparaisons de groupes, elles ont mis en lumière certaines différences significatives selon la section d'études (1, 2 ou 3) des étudiants. En effet, ce sont les étudiants de la section 1 qui sont particulièrement attachés à l'utilité sociale du métier d'enseignant notamment le fait de transmettre certaines valeurs aux jeunes, d'exercer une certaine influence sur les générations futures ainsi que de travailler avec les enfants (et adolescents).

Partie V : discussion

5.1. Les types de motivation à l'origine du choix d'études

Les résultats présentés précédemment démontrent que la dimension des valeurs du modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007) est la plus décisive dans la volonté d'embrasser une carrière enseignante. L'analyse théorique de cette dimension a identifié trois variables principales, à savoir la valeur intrinsèque de la tâche, l'utilité personnelle et l'utilité sociale. Cette dernière, qui renvoie au concept de la motivation altruiste, obtient la moyenne la plus élevée parmi les trois (moy. = 5.872). Ce résultat n'est pas étonnant puisque la littérature (Berger et D'Ascoli, 2011 ; Heinz, 2015 ; OCDE, 2019a ; Watt & Richardson, 2007) a largement mis en évidence la prévalence de ce type de motivation dans le choix de devenir enseignant. Près de 90% des étudiants interrogés mentionnent le fait de transmettre des valeurs aux jeunes et de contribuer à la société comme étant des motivations majeures à l'exercice du métier. Ce constat concorde avec celui de l'enquête TALIS 2018 selon laquelle environ 90% des enseignants en fonction dans les pays de l'OCDE déclarent le sentiment d'épanouissement personnel au sein du service public, le soutien au développement des élèves et la contribution à la collectivité comme étant les sources de motivations principales à leur profession (OCDE, 2019b).

La valeur intrinsèque de la tâche faisant référence au concept de motivation intrinsèque est le deuxième type de motivation le plus déterminant chez les étudiants interrogés (moy. = 5.545). Si ce résultat s'aligne à celui de l'étude menée par Berger & D'Ascoli (2012) puisque la motivation intrinsèque suit de près la motivation altruiste à l'entrée d'un cursus d'études pédagogiques, il s'éloigne des constations tirées par Watt et Richardson (2007) à l'origine du modèle FIT-Choice. En effet, chez ces auteurs (2007), la motivation intrinsèque surplombe toutes les autres motivations. Qui plus est, la motivation altruiste n'arrive qu'en troisième position, précédée par les perceptions de sa capacité à enseigner (Watt & Richardson, 2007).

L'utilité personnelle, qui a trait à la motivation extrinsèque, revêt moins d'importance que les deux autres pour les étudiants tout comme chez Berger et D'Ascoli (2012). Cependant, bien qu'elle soit la moins plébiscitée par les étudiants, elle a tout de même une moyenne de 4.562 nettement supérieure au score moyen de l'échelle, ce qui pourrait être inquiétant puisque le recours à cette motivation ne permet, en général, pas au comportement de perdurer (Tessier, 2023).

Les analyses comparatives relatives à la motivation altruiste selon la section d'études reflètent également les propos de la littérature susmentionnés (Berger & D'Ascoli, 2011 ; OCDE, 2019a). Plus concrètement, les étudiants inscrits en section 3 qui professeront dans l'enseignement secondaire inférieur ou en fin d'enseignement primaire sont moins attachés à la motivation altruiste contrairement à leurs homologues de la section 1. De ce fait, les étudiants qui donneront cours à un public d'élèves plus jeunes sont bel et bien davantage attirés par le fait d'être auprès d'enfants, d'avoir un travail axé sur la jeunesse ou encore d'exercer une influence sur les générations futures et de leur transmettre des valeurs. En outre, Périer (2004) précise que les étudiants de section 3 seraient plus sensibles aux avantages liés à la profession enseignante tels que les horaires, les nombreuses vacances et le salaire. Pourtant, contrairement à l'étude de Périer (2004), les résultats de cette enquête ne révèlent aucune différence quant à l'impact de la motivation extrinsèque selon la section d'études suivie.

5.2. L'influence du sentiment d'efficacité personnelle

Les perceptions de soi, c'est-à-dire les perceptions de sa propre capacité à exercer le métier d'enseignant, ont été interrogées dans le questionnaire. Elles constituent la deuxième dimension du modèle FIT-Choice la plus marquée dans le choix des étudiants de s'orienter vers un cursus d'études pédagogiques. Cette observation est cohérente avec les études précédemment menées dans lesquelles les perceptions de soi sont importantes dans le choix de devenir enseignant (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Watt & Richardson, 2007). L'influence du sentiment d'efficacité personnelle n'est pas spécifiquement liée au cursus d'études pédagogiques. En effet, de façon très rationnelle, les étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire ont tendance à s'orienter vers une filière pour laquelle ils jugent disposer d'un minimum de compétences prérequis (Biémar et al., 2003 ; de Kerchove & Lambert, 2001).

5.3. L'impact des influences de socialisation

Les influences de socialisation se positionnent en troisième dans l'ordre d'importance des dimensions du modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007). Tout d'abord, les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage sont prépondérantes avec une moyenne de 5.446. Cette dernière s'explique par le fait que l'établissement scolaire fréquenté constitue un déterminant essentiel dans les aspirations d'études (Gonzalez Sanzana, 2014). De plus, la vocation enseignante naît parfois d'un ancien professeur

marquant rencontré au cours de sa scolarité (Périer, 2016). Le cercle relationnel, composé de la famille, d'amis ou simplement de connaissances, exerce également une influence dans le choix de carrière. Cet entourage peut tantôt jouer le rôle de moteur, tantôt celui de frein (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Biémar et al., 2003 ; Canzittu, 2019 ; Guichard, 2022 ; Postic et al., 1990). Alors que Périer (2016) nuance l'influence du réseau relationnel dans l'orientation vers un cursus d'études pédagogiques, les résultats à cette étude sont quelques peu contradictoires. En effet, les variables des influences sociales (moy. = 4.274) et de la dissuasion sociale (moy. = 3.861) sont toutes deux supérieures au score moyen de l'échelle à l'instar des résultats de Watt et Richardson (2007). Cependant, la dissuasion sociale est plus importante chez ces auteurs (2007) que les influences sociales alors que la tendance inverse s'observe dans cette étude. Contrairement à cette enquête, celle de Berger et D'Ascoli (2012) présente des moyennes inférieures pour tant pour les influences sociales que de la dissuasion sociale.

5.4. L'influence des perceptions de la carrière enseignante

Les perceptions de la carrière enseignante constituent la quatrième dimension influençant le choix de s'orienter vers un cursus d'études pédagogiques. Le constat selon lequel les perceptions de la carrière sont moins déterminantes s'explique par le fait qu'elles ne sont pas intrinsèques aux étudiants (Berger & D'Ascoli, 2011). Cependant, les résultats sont plus nuancés selon les variables relatives aux demandes de l'emploi et ses bénéfices. Ainsi, les demandes de l'emploi (moy. = 5.487) sont largement mentionnées par les étudiants notamment parce qu'ils s'accordent sur la difficulté que revêt l'exercice du métier, entre autres, sur le plan émotionnel. De plus, la charge de travail importante notamment puisque la profession incombe un certain degré d'expertise et des connaissances spécifiques est également largement mise en lumière. Ces résultats ne sont pas surprenants au vu du contexte dans lequel s'insèrent les enseignants novices en Belgique francophone. Souvent restreints à divers remplacements rarement décrochés en début d'année scolaire et parfois même partiels, des horaires peu flexibles, des classes plus turbulentes, etc., il n'est pas aisé pour eux de débiter une carrière dans de bonnes conditions (Dupriez & Mahiat, 2023 ; Lothaire, 2021). En revanche, les bénéfices de l'emploi (moy. = 3.341) obtient une moyenne inférieure au score moyen de l'échelle. De fait, la plupart des étudiants estiment que le statut social de la profession n'est pas, ou peu, valorisé au sein de la société. Ce sentiment n'est pas nouveau, la réforme d'envergure mise en œuvre par le politique avait déjà pointé le manque de reconnaissance du métier

d'enseignant. C'est d'ailleurs dans une perspective de revalorisation que la RFIE se conçoit. Le fait que les étudiants inscrits depuis la mise en application de la RFIE ne perçoivent pas la profession comme un métier ayant un haut statut social n'est pas étonnant puisqu'il n'y a, à l'heure actuelle, pas assez de recul pour observer une amélioration à cet égard. Il est à espérer, que d'ici quelques années, les futurs étudiants inscrits dans un cursus d'études pédagogiques estimeront que l'image de l'enseignant aura été redorée, notamment grâce aux changements apportés par la réforme.

5.5. Le choix de la carrière par défaut

Le choix de la carrière par défaut est l'unique dimension du modèle FIT-Choice qui obtient une moyenne de 2.543 inférieure au score moyen de l'échelle. Ce résultat est rassurant en ce sens que les items relatifs à la carrière par défaut mettent en évidence l'enseignement comme un dernier recours faute de mieux. Le choix de l'enseignement était, de fait, un second choix parce que la carrière rêvée n'était pas envisageable ou parce qu'une autre alternative ou opportunité n'était pas possible. Néanmoins, les résultats aux différents items sont très hétérogènes, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que certains étudiants, notamment ceux de section 3, sont plus attachés à une discipline particulière qu'à l'acte d'enseigner en lui-même (Berger & D'Ascoli, 2011). Même si les analyses comparatives ne révèlent aucune différence à ce sujet selon la section d'études d'inscription, il est possible que ce constat soit imputable au faible taux de répondants.

Bien que la moyenne de cette dimension (moy. = 2.543) soit inférieure au score moyen de l'échelle, elle reste tout de même élevée. Il est encore courant que l'enseignement soit un second choix pour bon nombre d'étudiants inscrits en premier bloc de bachelier. Néanmoins, il est rassurant de constater que la moyenne de satisfaction à l'égard du choix d'études avoisine un score de 6. Dès lors, si une partie des étudiants se rabat sur le métier d'enseignant à défaut d'une autre carrière, la grande majorité en est très satisfaite.

5.6. L'influence de la RFIE

Environ trois quarts des étudiants affirment être informés des changements dans le cursus d'études pédagogique entrepris. Il n'en reste pas moins qu'un quart des étudiants, après plus de six mois en premier bloc, ne sont pas au courant, ou du moins pas en détail, des modifications apportées dans l'organisation et les finalités du cursus d'études.

Si la plupart des étudiants ont connaissance des changements, seulement moins de la moitié (47,2%) est en accord et près de 20% sont en total désaccord. Pourtant, près de 75% attestent qu'ils n'ont pas impacté leur volonté de devenir enseignant. Plus concrètement, bien que qu'une petite majorité des étudiants se positionnent en défaveur de la réforme, trois quarts d'entre eux affirment qu'elle n'a pas exercé d'influence sur leur choix d'études. Ces constats sont quelques peu surprenants puisqu'un peu plus d'un tiers déclare avoir hésité à s'inscrire dans un cursus d'études pédagogiques en raison de la mise en application de la RFIE. Une hypothèse à envisager serait le fait que ces étudiants pourraient avoir une idée de la RFIE, sans être totalement au clair quant à son contenu et ses implications.

Bien que l'analyse des données telle que présentée précédemment dans ce mémoire ne permette pas d'en attester, un éventuel lien avec l'actualité et l'incertitude politique pourrait expliquer cette hésitation. En effet, le manque de clarté quant à l'organisation de la quatrième année de formation et, notamment, du stage long ou au barème auquel prétendront les étudiants peuvent constituer des freins. De surcroît, la récente Déclaration de Politique Communautaire (DPC) MR-Engagé (2024-2029) remettant en question le statut des enseignants pourrait également être contraignante et entacher l'attractivité du métier qui manque pourtant cruellement de reconnaissance (Lothaire et al., 2024a).

Partie VI : limites et perspectives

Une première limite à mettre en évidence est le taux relativement faible de répondants. Cela peut, en partie, s'expliquer par le fait que les étudiants ont été sollicités, certes à plusieurs reprises, mais seulement pendant un mois afin de pouvoir clôturer en temps voulu ce mémoire. Par conséquent, certains résultats, dont notamment ceux obtenus aux analyses comparatives, sont peut-être influencés par le faible taux de réponses.

Le moment de passation du questionnaire est également une limite à mentionner. Pour des raisons organisationnelles, il a été diffusé à partir de mois de février 2024. Dès lors, les résultats à certaines parties ont pu être biaisés, notamment la connaissance des modifications apportées dans le cursus d'études depuis la réforme ou encore les perceptions de soi et de la carrière enseignante. En effet, les changements dans le cursus d'études ont pu être abordés dans l'un ou l'autre cours, par un professeur ou autre. En ce

qui concerne les perceptions de la carrière, les quelques mois passés ont probablement confirmé ou infirmé certaines représentations que se faisaient les étudiants sur le métier. Il en va de même pour les perceptions de soi au sujet desquelles il y a fort à penser que les derniers mois ont conforté ou, au contraire, dissuadé les étudiants dans leur choix orientation d'études. En perspective, il serait intéressant de réitérer cette enquête dès le début de l'année académique afin de laisser plus de temps aux étudiants de répondre. De surcroît, ces derniers seraient probablement plus enclins à compléter le questionnaire en début d'année puisqu'ils sont, généralement, plus disponibles qu'en milieu de second quadrimestre lorsque leurs travaux s'enchaînent. Cette alternative permettrait de contrer les deux limites susmentionnées.

Le biais de désirabilité sociale peut également représenter une limite à cette étude. Comme le soulignent Kyriacou et Coukthard (2000), certains étudiants pourraient nier certains avantages de la profession comme étant leurs sources de motivation principales dans le choix de devenir enseignant.

Une quatrième et dernière limite à aborder est le manque de nuance dans les réponses. De par sa nature, une enquête quantitative permet de toucher un plus large effectif de répondants. Néanmoins, les réponses sont dépourvues d'explication. Dès lors, il serait opportun de prévoir des entretiens semi-directifs avec quelques étudiants de chacune des sections afin d'apporter des précisions à certains items.

Outre les perspectives cherchant à contrecarrer les quelques limites présentées, une comparaison entre cette étude et une recherche ultérieure suivant la même cohorte d'étudiants est à envisager. Dès lors, une étude longitudinale suivant ces derniers durant la suite de leur cursus d'études et leur insertion professionnelle permettrait d'étayer la problématique de l'abandon précoce des étudiants et du « choc de la réalité » (Ambroise et al., 2017). Plus concrètement, cela permettrait de vérifier si le pari tenu par le politique a effectivement porté ses fruits, à savoir que les étudiants qui se sont inscrits après la mise en application de la réforme perdureront davantage dans le métier que leurs homologues diplômés avant la RFIE.

Une autre approche pourrait également chercher à comparer le profil motivationnel des étudiants inscrits actuellement à celui de ceux ayant suivi le cursus d'études avant la

RFIE. De ce fait, il serait possible de mettre en exergue une éventuelle influence de la réforme sur les aspirations des études à l'entrée du cursus. Dans la même idée, les changements souhaités dans la DPC (2024-2029) visant à réformer la carrière enseignante pourraient également être interrogés.

Partie VII : conclusion générale

Plusieurs études (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Watt & Richardson, 2007) se sont intéressées aux facteurs motivationnels des étudiants souhaitant devenir enseignants. Ce mémoire a cherché à étudier le profil motivationnel des étudiants en Belgique francophone dans un contexte particulier de réforme de la formation initiale des enseignants. En effet, la FWB connaît, depuis l'année académique 2023-2024 pour les sections 1, 2 et 3, une réforme d'envergure transformant les bacheliers pédagogiques en un Master en Enseignement résultant d'une co-diplomation entre les Hautes Ecoles et les Universités.

Dans cette perspective, au-delà de l'allongement d'une année des études et de la masterisation du diplôme, nombreux sont les étudiants sortant de l'enseignement secondaire qui s'inscrivent dans un cursus d'études pédagogiques. De ce constat est née la question de recherche suivante : « *quels sont les facteurs motivationnels incitant les étudiants à s'inscrire dans un cursus d'études pédagogiques (sections 1, 2 et 3) depuis la réforme de la formation initiale des enseignants ?* ». Chercher à répondre à cette question permet de mettre en évidence les facteurs motivationnels pour embrasser une carrière dans l'enseignement, et ainsi aider à comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants se sont inscrits dans un cursus d'études pédagogiques. Pour plus de clarté, cette question principale s'est déclinée en cinq questions de recherche secondaires :

1. Quels types de motivation (intrinsèque, extrinsèque, altruiste) animent les étudiants s'orientant vers le métier d'enseignant ?
2. Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants relatif à leur perception de leur capacité à enseigner a-t-il influencé leur choix d'études ?
3. Les influences sociales (expériences antérieures dans l'enseignement et réseau relationnel) ont-elles impacté le choix du cursus d'études des étudiants inscrits dans un cursus pédagogique ?

4. Les perceptions de la carrière enseignante ont-elles une influence dans le choix d'études des étudiants ?
5. Les facteurs motivationnels des étudiants inscrits dans un cursus d'études pédagogiques depuis la réforme de la formation initiale des enseignants diffèrent-ils selon la section d'études ?

Afin de répondre aux différentes questions de recherche susmentionnées, une enquête quantitative par le biais d'un questionnaire en ligne auto-administré a été privilégiée. L'échantillon s'est composé de 157 étudiants tous inscrits en premier bloc de bachelier d'un Master en Enseignement au sein de l'une des Hautes Ecoles du Consortium GoProf!. La répartition de ces étudiants était équivalente entre les sections d'études. Le questionnaire diffusé s'est basé sur la traduction de Berger et D'Ascoli (2012) du questionnaire de Watt et Richardson (2007) tiré du modèle FIT-Choice élaboré par ces derniers.

La première source de motivation dans le choix de devenir enseignant renvoie à la dimension des valeurs du modèle FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007). Au sein de celle-ci, l'utilité sociale faisant référence à la motivation altruiste est la plus marquée. Ainsi, le fait de contribuer à la collectivité et à l'équité sociale est primordial pour les étudiants. Ensuite, la motivation intrinsèque est le deuxième type de motivation le plus déterminant dans le choix de s'orienter vers un cursus d'études pédagogiques. Dès lors, la valeur perçue de la tâche est un facteur décisif. Enfin, la motivation extrinsèque est la moins plébiscitée par les étudiants bien que la majorité d'entre eux avouent qu'elle a tout de même pesé dans leur choix d'études.

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, il se révèle être déterminant pour les étudiants puisque les perceptions de soi constituent la deuxième dimension du modèle la plus importante. De ce fait, les étudiants interrogés estimaient, pour la grande majorité, disposer des compétences nécessaires à l'exercice du métier lors de leur inscription. Selon toute logique, ils ont privilégié une filière dans laquelle ils disposaient des aptitudes en adéquation avec l'exercice du métier.

Quant aux influences de socialisation, celles-ci, bien que moins prépondérantes, impactent effectivement la volonté d'embrasser une carrière enseignante. Les expériences passées dans l'enseignement à travers, entre autres, les enseignants rencontrés ont fortement marqué les étudiants. En revanche, l'influence du réseau relationnel est moins significative, bien que ce dernier ait davantage encouragé les étudiants à poursuivre une carrière enseignante plutôt qu'à déconseiller l'enseignement comme choix de vie professionnel.

Au sujet des perceptions de la carrière enseignante, elles influencent le choix d'études posé, mais dans une moindre mesure comparativement aux dimensions précédentes. En effet, ces représentations n'étant pas directement inhérentes aux étudiants, elles sont moins déterminantes. Néanmoins, la difficulté du métier est fortement mise en évidence dans les réponses obtenues tout comme le peu de reconnaissance du métier ou des bénéfices à en tirer.

Enfin, le dernier grand constat à tirer somme toute positif est que l'enseignement comme un choix de carrière par défaut est la dimension la moins décisive bien que certains étudiants avouent tout de même que ce choix de carrière était un second choix. Néanmoins, une très grande satisfaction à l'égard des études entreprises est révélée pour la grande majorité des étudiants.

Cette enquête a permis de considérer les facteurs motivationnels des étudiants inscrits depuis la mise en application de la RFIE. Excepté pour la prévalence de la motivation altruiste en section 1, l'ensemble des résultats ne présentant aucune différence selon la section d'études. Qui plus est, les principaux résultats corroborent ceux de l'étude de Berger et D'Ascoli (2011) sur laquelle cette étude s'est basée.

En perspective, il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale suivant ces mêmes étudiants jusqu'à leur insertion dans le monde professionnel. Cela permettrait d'étudier la problématique de l'abandon précoce des novices et ainsi vérifier si le « choc de la réalité » (Ambroise et al., 2017) est amoindri à la suite de la mise en application de la réforme. Un avenir plus ou moins proche révèlera si le politique a eu raison de miser sur une refonte de la formation initiale des enseignants pour contrer voire atténuer la pénurie dans l'enseignement obligatoire en Belgique francophone.

Partie VIII : bibliographie

- Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : Vécu et transformations : Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Aupaix, R. (2018). La réforme de la formation initiale des enseignants de la scolarité obligatoire en Belgique. *Administration & Education*, 158(2), 97-100. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0097>
- ARES. (2022). La formation initiale des enseignants. *StatSup'Info*, 4. https://www.ares-ac.be/images/Indicateurs_Graphiques/StatSupInfo/ARES-Note-StatSupInfo-juin_2022.pdf
- ARES. (2024, 19 novembre). *Présentation des données de la rentrée 2023-2024 et 2024-2025* [Communication]. Journée de partage, Bruxelles.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 319-343. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et de deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M., & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523(1), 23-35. <https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0023>.
- Bocquillon, M., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2017). Histoire d'une réforme en cours : la formation initiale des enseignants en communauté française de Belgique. *Administration & Éducation*, 154(2), 137-144. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-2-page-137.htm?ref=doi>

- Canzittu, D. (2019). *Vers une école réellement orientante Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21^e siècle* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL open science. <https://theses.hal.science/tel-02280760v1>
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>.
- Crispin, G. (2017). Le choix du métier : Typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 79-88. <https://doi.org/10.4000/ries.5806>
- D'Ascoli, Y., & Berger, J.-P. (2012). Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 1-33. <https://doi.org/10.7202/1018455ar>
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Rayan, R. (1991). Motivaton and Education : the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3 & 4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 3 mai 2019, p.23808.
- Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2 décembre 2012). *Moniteur belge*, 2 février 2022, p.8551.
- Degraef, V., Mertens, A., Rodriguez, J., Franssen, A., & Van Campenhoudt, L. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. <http://hdl.handle.net/2078.3/140363>
- De Kerchove, A.-M., & Lambert, J.-P. (2001). *Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s*. UCLouvain. http://centres.fusl.ac.be/CEREC/document/2001/cerec2001_5.pdf
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. De Boeck.

- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). *Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail* (N° 92). Les Cahiers de Recherche du Girsef. <https://hal.science/hal-00978999/document>
- Derobertmeasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « Le pays où l'on n'arrive jamais »... *La Revue nouvelle*, 7(7), 17-26. <https://doi.org/10.3917/rn.207.0017>
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Derobertmeasure, A. (2016). 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. *Education & Formation*, e-305. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=24&page=3>
- Devos, C., & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : Quelle place pour la réflexivité ? Dans : M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 229-247). De Boeck. <http://hdl.handle.net/2078.1/130223>
- Dupriez, V. (2015). Les politiques de pilotage par les résultats. Dans : V. Dupriez (Eds), *Peut-on réformer l'école : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (pp. 101-117). De Boeck. <https://www.cairn.info/peut-on-reformer-l-ecole--9782804190460-page-101.htm>
- Dupriez, V., & Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone. Dans V. Dupriez, D. Périsset & M. Tardif (Eds), *Les pénuries dans l'enseignement* (pp. 23-44). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782766300686-003>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2024). *Déclaration de Politique Communautaire législature 2024-2029*. https://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=42b50671ba347bb8079d509f45c14ebb0bfbb947&file=fileadmin/sites/portail/uploads/PDF/DPC2024-2029.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2023). *Les indicateurs de l'enseignement 2023* (N° 18). Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. <http://www.enseignement.be/public/docs/les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF>

- Forest, J., & Mageau, G. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec*, 25(5), 33-36. http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/articles/forest_mageau_2008_dissemination%20paper.pdf
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Ghiotto, S. (2021, 9 septembre). Comment finalement résoudre la pénurie des enseignants ? Jeans Hindriks [Interview]. Dans *Itinera Talks*. Itinera Institute. <https://www.itinera.team/fr/comment-finalement-resoudre-la-penurie-des-enseignants-jean-hindriks>
- Gonzalez-Sanzana, A. (2014). La modélisation du processus de choix d'études supérieures : apports et limites. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 97. <https://hal.science/hal-00980190/document>
- Guichard, J. (2022). Orientation professionnelle (Vocational guidance, career counseling). Dans J. Guichard & M. Huteau (Eds.), *Orientation et insertion professionnelle 75 concepts clés* (pp. 307-315). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0307>.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching ? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000) Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H., & Haelewyck, M.-C. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 94(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>
- Lothaire, S. (2021). *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés de travail en Fédération Wallonie-Bruxelles* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. Archives ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03429227/document>
- Lothaire, S. (2020, 12-13 novembre). *Le recrutement des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : un processus impactant les parcours professionnels*

- [Communication]. Céreq Echanges Sélections, du système éducatif au marché du travail, Toulouse. <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2021-02/CECH-16.pdf>
- Lothaire, S., Derobertmeasure, A., Marseille, A., & Demeuse, M. (2024a). RFIE : les Premiers temps... *La Revue nouvelle*, 8(8), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rn.244.0023>.
- Lothaire, S., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2025). Baisse alarmante des inscriptions en filières pédagogiques. *Eduquer*, 191, 7-10. <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/publications/eduquer/191/enseigner-lart-et-la-culture-tout-un-programme>
- Lothaire, S., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2022). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2564-2565, 5-78. <https://doi.org/10.3917/cris.2564.0005>
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Lothaire, S., Fayt, M.-E., & Desablens, E. (2024b). Les formations initiales à l'enseignement et leur réforme : qu'en pensent les enseignants du fondamental et du secondaire professant en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Enseignement & Apprentissage*, 10. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2024/02/EA_10_fevrier2024_online.pdf
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation*, 57, 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>
- Nicaise, J., Bodson, X., & Naif, N. (2011). *Etat de la question : Etat des lieux et perspectives pour la formation initiale des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. https://docplayer.fr/18591933-Etat-des-lieux-et-perspectives-pour-la-formation-initiale-des-enseignants-de-la-federation-wallonie-bruxelles.html#google_vignette
- OCDE. (2019a). *Résultats de TALIS 2018 des enseignants et des chefs d'établissement en formation à vie* (Volume I). <http://www.enseignement.be/index.php?page=28161#résultats>
- OCDE. (2019b). *Résultats de TALIS 2018 des enseignants et des chefs d'établissement comme professionnels valorisés* (Volume II). <http://www.enseignement.be/index.php?page=28161#résultats>

- Parizot, I. (2012). L'enquête par questionnaire. Dans S. Paugam (Eds), *L'enquête sociologique*. (pp.93-113). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.peri.2014.01>
- Périer, P. (2016). S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant.e.s. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(4), 424-447. <https://doi.org/10.4000/osp.5259>
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147, 79-90. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3122>
- Postic, M., Le Calve, G., Joly, S., & Beninel, F. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 91, 25-36. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1385>
- Rayan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rayou, P., & Véran, J.-P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.5777>
- Renard, F., Demeuse, M., & Dagnicourt, J. (2021). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes en Belgique francophone. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 45, 33-56. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/2925/1/DSE45_Renard_VF.pdf
- Richardson, P., & Watt, H. (2005). I've decided to become a teacher : Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Richardson, P., & Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why ? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>

- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive* (pp. 273-312). De Boeck. https://www.researchgate.net/publication/256089059_Nourrir_une_motivation_autonome_et_des_consequences_positives_dans_differeents_milieux_de_vie_les_apports_de_la_theorie_de_l'autodetermination
- Sutcher., L., Darling-Hammond,L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages : An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Tessier, D. (2023). La théorie de l'autodétermination. Dans F. Fenouillet & P. Carré (Eds.), *Grand manuel de psychologie de la motivation* (pp. 101-124). Dunod. https://www.researchgate.net/publication/376204039_La_theorie_de_l'autodetermination
- Torres, J.-C. (2014). La reconnaissance professionnelle des enseignants : difficultés et contradictions. *Administration & Éducation*, 144, 143-149. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0143>
- Watt, H. & Richardson, P. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice : Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2012.03.003>.

Partie IX : annexes

I. Annexe I : questionnaire

Résumé

Ce mémoire s'est donné pour objectif d'analyser le profil motivationnel des étudiants inscrits en premier bloc de bachelier d'un cursus d'études pédagogiques (sections 1, 2 et 3) des trois Hautes Écoles du Consortium GoProf! depuis la mise en application de la réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. Pour ce faire, une étude quantitative par le biais d'un questionnaire en ligne auto-administré a été privilégiée. Les résultats mettent en évidence que plus de la moitié des étudiants sont en désaccord avec les changements apportés par la réforme. De surcroît, plus d'un tiers avouent avoir hésité à s'inscrire dans un cursus d'études pédagogiques à la suite de sa mise en application. Cette enquête a également cherché à déterminer les facteurs incitant ou dissuadant les étudiants à s'orienter vers l'enseignement. Ainsi, les résultats ont révélé une prédominance de la motivation altruiste chez les étudiants suivie par la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. L'utilité sociale du métier marquée pour l'ensemble de l'échantillon s'est tout de même avérée plus déterminante pour les étudiants de section 1 que ceux de la section 3. Dès lors, les étudiants destinés à enseigner aux plus jeunes sont davantage sensibles aux aspects psychologiques et relationnels qu'à l'aspect académique du métier. Les perceptions de sa propre capacité à enseigner sont également décisives. En effet, les étudiants ont eu tendance à s'orienter vers l'enseignement puisqu'ils estimaient disposer des aptitudes nécessaires à l'exercice de la profession. Les influences de socialisation ainsi que les perceptions de la carrière sont également deux autres dimensions à l'origine du choix d'études. Enfin, il ressort des analyses que l'enseignement est un choix de carrière par défaut pour une part des étudiants. Toutefois, la grande majorité est très satisfaite à l'égard du choix d'études posé, ce qui laisse espérer une certaine persévérance et motivation dans l'exercice du métier.