

Quelle est la motivation des futurs enseignants du secondaire inférieur à devenir enseignant ?

Auteur : Usé, Jérôme

Promoteur(s) : Lafontaine, Dominique

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/9269>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Jérôme Usé

Quelle est la motivation des futurs enseignants du secondaire
inférieur à devenir enseignant ?

*Mémoire réalisé en vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en enseignement*

Promoteur : Dominique LAFONTAINE

Lecteurs : Valérie QUITTRE

Natasha NOBEN

Année académique 2019-2020

REMERCIEMENTS

*J'adresse mes remerciements à Madame Dominique Lafontaine d'avoir accepté
d'endosser le rôle de promotrice.*

*Je tiens à remercier Madame Valérie Quittre pour toute l'attention, l'aide et le
soutien qu'elle a portés à ce mémoire.*

*Merci à Madame Natasha Noben pour l'attention qu'elle accordera au présent
travail.*

*Je remercie tous les enseignants des Hautes-Écoles qui m'ont accueilli afin que
je propose mon questionnaire à leurs étudiants.*

*J'adresse toute ma gratitude aux futurs enseignants qui ont accepté de
participer à la recherche, sans lesquels celle-ci n'aurait pas pu être possible.*

Merci à Martine pour sa relecture méticuleuse.

*Enfin, je remercie mes proches et plus particulièrement ma maman et ma
compagne pour leur patience, leur écoute et leurs encouragements.*

Merci à eux.

Jérôme Usé

Quelle est la motivation des futurs enseignants du secondaire
inférieur à devenir enseignant ?

*Mémoire réalisé en vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en enseignement*

Promoteur : Dominique LAFONTAINE

Lecteurs : Valérie QUITTRE

Natasha NOBEN

Année académique 2019-2020

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
-------------------	---

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1 - <i>Pourquoi s'intéresser à la motivation chez les futurs enseignants ?</i>	4
Chapitre 2 - <i>La motivation du choix de carrière chez les enseignants</i>	12
Chapitre 3 - <i>Quelques facteurs d'influence sur les motivations à devenir enseignant</i>	22

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 4 – <i>Hypothèses de recherche</i>	33
Chapitre 5 – <i>Méthodologie</i>	35
Chapitre 6 – <i>Résultats et interprétations</i>	46
Chapitre 7 – <i>Discussions et perspectives</i>	81

BIBLIOGRAPHIE.....	89
--------------------	----

TABLE DES ILLUSTRATIONS	93
-------------------------------	----

TABLE DES MATIÈRES	96
--------------------------	----

ANNEXE	100
--------------	-----

INTRODUCTION

Il a toujours voulu être enseignant. Il est fait pour cela, cela se voit. Il a fait comme son papa. Il a une autorité naturelle. Elle a toujours aimé les mathématiques. Elle est douée avec les jeunes. Elle est patiente quand elle explique.

Il n'est pas rare d'entendre cela à propos d'un enseignant en fonction ou d'un futur enseignant. En réalité, **quelle est la motivation des futurs enseignants du secondaire inférieur à devenir enseignant ?**

De nombreux systèmes éducatifs, dont la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), sont confrontés à une pénurie d'enseignants et peinent à attirer les jeunes vers la profession (FW-B, 2019). Pourtant, Delvaux et al. (2013) rapportent que peu de recherches dans l'espace francophone ont étudié de manière rigoureuse les conditions pragmatiques d'entrée dans la profession. Si le thème de la pénurie est bien présent dans l'espace public, peu d'analyses ont par contre permis de documenter avec rigueur ce qui alimente ou freine celle-ci. Dans le contexte actuel, où les directeurs des écoles éprouvent des difficultés relatives à la gestion des effectifs enseignants et évoquent leurs inquiétudes qui en découlent quant à la qualité de l'enseignement, Berger et D'Ascoli (2011) s'interrogent sur les raisons pour lesquelles un individu choisit d'embrasser la carrière enseignante. Apparaît ici tout l'intérêt de ce mémoire : identifier, chez les bacheliers en enseignement qui se destinent à enseigner dans le secondaire inférieur, les motivations sous-jacentes les orientant vers l'enseignement.

Dans cette perspective, le présent travail met en exergue les préoccupations de la recherche en Sciences de l'éducation concernant les motivations à enseigner. Le modèle de Richardson et Watt (2006), le FIT-Choice (*Factors Influencing Teaching Choice*) portant sur le choix des enseignants pour cette carrière a largement inspiré la présente recherche d'un point de vue théorique. Concernant l'aspect pratique, la récente enquête de l'OCDE (2019), TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) 2018, a servi de modèle et a permis de concevoir un questionnaire afin de mesurer les motivations à devenir enseignant des futurs enseignants. Les résultats de l'enquête de l'OCDE ont également servi à des fins de comparaison entre les motivations des enseignants débutants du degré inférieur de l'enseignement secondaire, interrogés par TALIS, et les motivations des futurs enseignants ciblés par ce mémoire. Pour cette raison, celui-ci se concentre sur les futurs enseignants du degré inférieur de

l'enseignement secondaire.

Ce mémoire a donc pour ambition d'élaborer un questionnaire sur base de la littérature et de le proposer aux étudiants des Hautes-Écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le but de cette recherche et de ce questionnaire n'est pas d'identifier une motivation qui serait plus importante qu'une autre pour devenir enseignant. L'objectif réside dans le fait d'identifier ce qui motive les futurs enseignants à se destiner à une carrière enseignante. De nos jours, devient-on enseignant par vocation ou est-ce le fruit d'une reconversion parfois tardive ? Choisit-on d'enseigner par engagement personnel, en fonction de valeurs, de rôles sociaux ou pour des raisons d'ordre pratique ? Les futurs enseignants sont-ils attirés par l'enseignement pour des avantages financiers ou familiaux ?

Ce mémoire de fin d'études est composé de deux parties. Tout d'abord, une partie « théorique » sera consacrée à la revue de la littérature apportant un éclairage particulier sur l'intérêt de prêter attention à la motivation du personnel enseignant. Elle aura également pour but d'identifier les motivations qui amènent les individus à enseigner. Enfin, elle prêtera attention à certains critères individuels qui influencent ses motivations à enseigner. Ensuite, une partie « pratique » détaillera successivement les hypothèses, la méthodologie de recherche employée et les résultats ainsi que leurs interprétations. Ces derniers seront discutés dans le dernier chapitre.

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1

Pourquoi s'intéresser à la motivation chez les futurs enseignants ?

L'attention portée à la motivation du personnel enseignant est essentielle dans tout programme d'excellence en matière d'enseignement (Palmer et Collins, 2006). Selon Brophy (2010), la raison la plus importante des échecs scolaires est le manque de motivation des enseignants et des élèves. Senol et Akdag (2018) rapportent que l'une des composantes fondamentales de l'enseignement est que les enseignants assurent de manière qualifiée la formation de leurs étudiants. Pour s'en assurer et faire progresser la qualité du système éducatif, il faut que la motivation des enseignants soit élevée.

Plus précisément, Senol et Akdag (2018) affirment que l'enthousiasme et la motivation dans le processus d'enseignement influencent le processus d'apprentissage des élèves. En effet, d'après ces derniers, pour mettre en œuvre correctement les processus d'enseignement et d'apprentissage, la volonté des enseignants est requise, c'est-à-dire que l'enseignant doit être très motivé, enthousiaste, innovant, moderne et inspirant. Selon les deux auteurs, le processus de motivation amène les enseignants à travailler plus efficacement et de manière plus volontaire. De plus, dans les recherches d'Atkinson (2000), il est indiqué que plutôt que leur compétence professionnelle, les niveaux de motivation des enseignants jouent un rôle important dans l'apprentissage des élèves. La capacité des établissements d'enseignement à dispenser un enseignement de la qualité souhaitée est étroitement liée à la volonté et au succès des enseignants. Plus les enseignants sont motivés et meilleure est la qualité de leurs apprentissages. En outre, l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, 2012) rapporte que plus la motivation des enseignants est élevée, et plus les enseignants sont efficaces dans leur enseignement et la préparation de leurs leçons. Enfin, selon Berger et D'Ascoli (2011), la motivation joue un rôle clé sur l'engagement et l'investissement des enseignants dans la profession. Le degré de motivation personnelle des enseignants a une répercussion sur l'engagement, sur la persévérance dans le métier et sur la qualité du travail fourni par l'enseignant. Il joue également un rôle considérable sur la satisfaction professionnelle.

Michaelowa (2002) fait la distinction entre la motivation à enseigner et la satisfaction professionnelle. Elle précise que la satisfaction du travail fournit une indication du bien-être provoqué par le travail, tandis que la motivation est définie chez les enseignants comme leur

enthousiasme, leur volonté ou leur désir d'entreprendre un bon enseignement. Galand et Gilet (2004) précisent quant à eux que le type de motivation a un effet sur le niveau de satisfaction procuré par une activité. Dès lors, la motivation semble jouer un rôle sur l'image que les enseignants se font de l'enseignement puisque selon Weiss (2002), la satisfaction professionnelle est le jugement positif ou négatif que les travailleurs, y compris les enseignants, se font de leur métier. Skaalvik et Skaalvik (2011) définissent la satisfaction professionnelle des enseignants comme les réactions affectives des enseignants par rapport à leur travail ou à leur rôle d'enseignant.

On pourrait s'interroger sur le jugement et sur les réactions affectives des enseignants à l'égard de leur métier puisque, selon la Fédération Wallonie-Bruxelles (2019) dans leurs indicateurs de l'enseignement qui se basent sur les résultats de TALIS 2018, de nombreux systèmes éducatifs, dont la Fédération Wallonie-Bruxelles, sont confrontés à une pénurie d'enseignants et peinent à attirer les jeunes vers la profession. Eurydice (2004, cité par Maroy 2008) définit la pénurie comme une situation où la demande d'enseignants excède le nombre d'enseignants pleinement qualifiés, disponibles et désireux d'occuper le poste à pourvoir. Delvaux et al. (2013) rapportent que la pénurie d'enseignants est souvent mise en relation avec des taux élevés de sortie de la profession après une courte période d'exercice. Selon Maroy (2008), la pénurie résulte d'une insatisfaction professionnelle et d'un malaise des enseignants qui souhaitent « changer de contexte ». Dès lors, Delvaux et al. (2013) indiquent qu'il est nécessaire de comprendre la pénurie afin de freiner celle-ci.

Mettre en place des actions pour rendre la profession attrayante demande d'abord de connaître les motivations qui incitent à devenir enseignant et le niveau de satisfaction des enseignants en place (FW-B, 2019). En effet, selon Ingersoll (2001, cité par Galand et Gilet, 2004), ceux-ci sont un déterminant dans la décision de changer d'emploi. Au regard de la pénurie dans le métier, la satisfaction professionnelle et la motivation des enseignants sembleraient diminuer.

Selon Maroy (2008), une des raisons de cette diminution serait la perte d'attractivité du métier d'enseignant qui trouve une partie de ses origines dans l'évolution du travail. L'OCDE (2005, cité par Watt et al., 2012) tente d'expliquer cette perte d'attractivité. Des études menées sur les motivations à enseigner et à rester dans l'enseignement montrent que le métier d'enseignant au quotidien devient plus complexe et plus exigeant en raison notamment de la diversité des populations d'étudiants, des attentes plus fortes de la société envers l'école, de la volonté

d'étendre le champ de connaissances ou encore en raison de nouveaux types de responsabilités à endosser. Dubet (2002) appuie cette idée d'évolution de la place, du statut et des attentes envers le corps enseignant aujourd'hui amené à exercer son métier dans le contexte d'une institution affaiblie par une perte de confiance envers ses acteurs. Billaudeau et Vercambre-Jacquot (2014) pour la fondation MGEN pour la santé publique, rapportent que 60% des enseignants jugent que l'exercice du métier est de plus en plus difficile. Maroy (2008) arrive au même constat et ajoute que le métier d'enseignant est en transformation en raison d'un public qui se massifie et de rapports à la scolarité et au savoir devenus plus hétérogènes. Il évoque une crise « identitaire » qui se traduit par de nombreux signes de « fuite » ou de retrait du métier mais également par une perte d'attractivité du métier pour les jeunes enseignants. Périer (2004) semble d'accord avec cette vision puisqu'il explique que des changements dans la sociologie des publics scolaires et les nouvelles conditions d'exercice du métier induiraient une crise des identités professionnelles dans le monde de l'enseignement faisant écho à la crise « identitaire » relevée par Maroy. Face aux nouvelles données du métier, Maroy (2008) explique qu'il y aurait une forme d'auto-protection et de retrait des enseignants. Ces conditions d'exercice qui changent et des élèves « plus problématiques » rendent le travail enseignant plus compliqué et engendrent une tendance à se replier, à consacrer davantage de temps pour la sphère extraprofessionnelle, à valoriser le métier pour le temps libre qu'il laisse ou l'équilibre entre la vie professionnelle et privée qu'il ménage.

Liu et al. (2000, cités par Watt et al., 2012) précisent l'idée de perte d'attractivité du métier. Ils ont réalisé des travaux aux États-Unis et rapportent que l'écart de salaire entre les enseignants et d'autres professions ainsi que des piètres conditions de travail à l'école combinés à des déceptions à propos de celle-ci constituent des raisons qui influencent les nouveaux enseignants à quitter la profession. Concernant l'aspect pécunier, les chiffres mis en évidence dans les « Indicateurs de l'Éducation à la loupe » (OCDE, 2018) révèlent qu'entre 2005 et 2014 le salaire statutaire des enseignants a diminué en valeur réelle dans un tiers des pays et économies disposant de données. De plus, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le salaire effectif des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire était en 2014 inférieur de « 11% à 25% » aux revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire. L'OCDE (2018) met en avant que la rémunération et les conditions de travail sont des facteurs importants pour attirer, développer et maintenir une main-d'œuvre qualifiée et compétente. Le salaire des enseignants peut avoir une incidence directe sur la décision individuelle d'entamer une formation d'enseignant et de devenir enseignant. Il peut également jouer un rôle majeur dans

le maintien des enseignants dans la profession. Maroy (2008) rapporte que les conditions de travail évoquées par l'OCDE pourraient être les raisons qui éloigneraient les jeunes du métier. En effet, ces dernières années, il y aurait une dégradation relative des conditions d'emploi (conditions de salaire, charge de travail, flexibilité des horaires, pension, possibilités de carrière).

De plus, selon Maroy (2008), des signaux de « désenchantement » ou de « déception » des enseignants à l'égard de leur métier se font jour. Les enseignants en fonction semblent songer à leur futur puisqu'une faible majorité d'entre eux se disent pessimistes lorsqu'ils évoquent leur avenir et voudraient cesser d'enseigner s'ils en avaient la possibilité. Billaudeau et Vercambre-Jacquot (2014) ajoutent que, globalement, un enseignant sur deux (48%) a déjà souhaité changer de profession, et un sur huit a déclaré avoir fait des démarches dans ce sens. Dans une enquête auprès des professeurs de mathématiques, Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS, 1995, citée par Maroy, 2008), les pourcentages des enseignants qui déclarent avoir l'intention de quitter l'enseignement si l'opportunité se présentait varient entre 12 et 50% selon les pays.

À ce sujet, les jeunes enseignants sont au cœur des préoccupations. Effectivement, Delvaux et al. (2013), dans leur rapport auprès des enseignants débutants en Belgique francophone, indiquent que plus de la moitié des abandons du métier ont lieu durant la première année. Ils estiment à 35% les sorties endéans les cinq années de noviciat. En ce qui concerne les données relatives à la partie flamande du pays, 33,5% des enseignants ayant intégré une école secondaire ordinaire entre 1999 et 2008 ont quitté la profession avant d'avoir atteint leur sixième année d'ancienneté (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009 cité par Delvaux et al., 2013). La littérature internationale révèle des tendances assez semblables et les recherches nord-américaines en particulier indiquent qu'aux États-Unis, 11% des enseignants quittent la profession au cours de la première année et 39% dans les cinq ans (Ingersoll, 2002 cité par Delvaux et al., 2013), concluant qu'il ne suffit plus de former les enseignants mais qu'il est primordial de les retenir dans le métier.

Le phénomène du décrochage enseignant est particulièrement répandu chez les enseignants débutants. Karsenti et al. (2013) révèlent que ces caractéristiques sont généralisables à l'ensemble de la profession enseignante. Ils précisent que le décrochage, aussi appelé « attrition » ou « déperdition », est généralement entendu comme volontaire. Cependant, il ne

l'est pas toujours autant qu'il y paraît. Certains enseignants novices semblent cumuler les défis et les problèmes jusqu'à n'avoir plus d'autre option que de quitter la profession.

Karsenti et al. (2013) envisagent deux conceptions de la déperdition. L'une comme une caractéristique inhérente à toute profession et l'autre comme une caractéristique symptomatique d'une profession. Dans le premier cas, certains enseignants prennent conscience qu'ils manquent de compétences pour le métier ou qu'ils n'ont pas le goût du travail avec les élèves. Ils s'orientent vers d'autres professions. Dans ce cas, l'attrition semble inévitable puisqu'elle résulte d'un « tri » et un renouvellement naturel du corps enseignant dont les conséquences sont a priori positives pour la profession. La conjoncture économique actuelle nous oriente également dans ce sens. En effet, selon Johnson et Birkeland (2003), la mondialisation et la mobilité nationale et internationale semblent valoriser le changement professionnel. Les « carrières uniques » se font plus rares et la profession d'enseignant peut parfois être perçue par certains débutants comme une carrière à court terme.

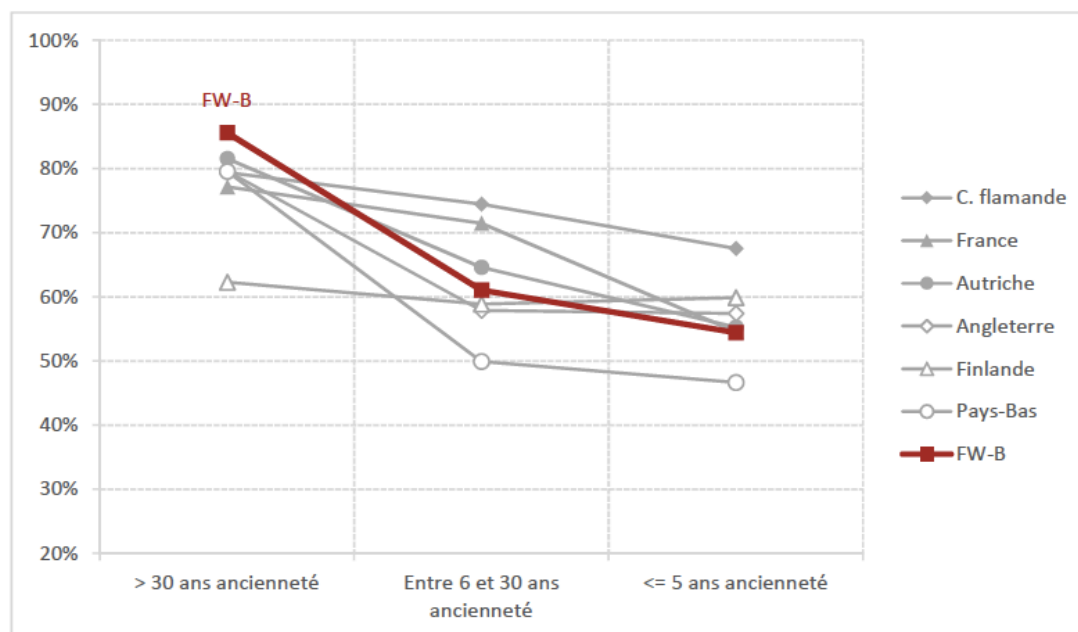
Dans le second cas, la déperdition apparaît davantage comme un dysfonctionnement professionnel. Le décrochage serait lié à la problématique de l'insertion dans la profession. Le manque d'expérience implique davantage de difficultés à gérer les problèmes quotidiens et à s'organiser en plus de l'internalisation progressive des codes professionnels du corps enseignant. Le manque d'expérience explique également la « tendance à l'idéalisation » que connaissent souvent les enseignants débutants, celle qui les amène à penser qu'ils sont faits pour devenir enseignant. Cette tendance nécessite parfois un ajustement douloureux entre la conception initiale de l'enseignement et la réalité de la profession. Par ailleurs, l'insertion professionnelle de l'enseignant novice ne se fait pas de façon graduelle. Les enseignants doivent assumer toutes les responsabilités professionnelles qui leur incombent en même temps. À cela s'ajoute, lors de l'entrée dans le métier, l'instabilité et la précarité des horaires, des disciplines enseignées ou des contrats d'embauche. L'enseignant qui débute doit donc assumer les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté, sans l'expérience de ce dernier. Il est censé exploiter sa pleine compétence à enseigner, alors qu'elle est justement en construction et ce, dans un contexte professionnel parfois instable. Autre facteur de difficulté d'insertion, l'OCDE (2019), dans TALIS 2018, souligne que les enseignants débutants ont tendance à travailler dans des établissements plus difficiles, qui comptent une plus forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique et d'élèves immigrés. Selon Périer (2004), des risques de tensions pédagogiques ou de désillusions professionnelles pourraient être engendrés dans ces établissements réputés « difficiles ». En effet, les jeunes enseignants qui

entrent dans le métier sont majoritairement de « bons élèves ». Cela intervient favorablement dans la représentation du métier. Dès lors, le risque réside dans le fait que l'écart entre les attentes des enseignants et les performances réelles de l'élève qu'ils découvrent dans leur classe soit trop grand. Cet écart représenterait alors la différence entre le métier auquel ils pensaient se vouer et celui qu'ils exercent réellement. Il le serait d'autant plus si les individus adoptaient le choix de la carrière dans une optique d'excellence disciplinaire puisque leur identité professionnelle resterait marquée par l'empreinte disciplinaire et la reconnaissance que procure la maîtrise de savoirs spécialisés.

Toujours selon Karsenti et al. (2013), les deux conceptions s'inscrivent dans une logique de continuité. Le décrochage paraît inévitable et nécessaire tant qu'il reste limité et stable. Cependant, s'il est élevé, ses retombées s'avèrent négatives à l'échelle d'un système éducatif pouvant être doublé par le dysfonctionnement professionnel évoqué plus tôt. Ce phénomène d'attrition ne doit pas être banalisé, notamment parce qu'il engendre un coût, tant quantitatif que qualitatif.

Afin de confirmer cette perte d'attractivité et de « désenchantement », on remarque que, par rapport aux générations plus anciennes, les enseignants récemment recrutés ont un rapport au métier beaucoup plus faible. Maroy (2008) précise ce constat en indiquant qu'ils ont moins souvent vécu leur entrée dans l'enseignement comme un premier choix. En effet, 67,5% des enseignants du secondaire travaillant dans le réseau d'enseignement « libre subventionné » en Communauté française de Belgique et ayant moins de cinq ans d'ancienneté ont opté pour le métier d'enseignant comme premier choix. En ce qui concerne les plus de 26 ans d'ancienneté, ce fut le cas pour 76,8%. Le choix de s'orienter vers une carrière d'enseignant semble donc moins évident qu'auparavant. Pour appuyer ce constat, Quittre, Dupont et Lafontaine (2019), dans leur publication *Devenir enseignant*, indiquent que deux enseignants sur trois déclarent que l'enseignement était leur premier choix de carrière. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'enseignement avait été un premier choix pour 86% des enseignants ayant aujourd'hui plus de 30 ans d'ancienneté alors qu'il s'agit d'un premier choix pour 54% des jeunes enseignants :

Figure II.4 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière, en fonction de l'ancienneté



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.II.4.

Figure 1 : Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière, en fonction de l'ancienneté (Quittre, Dupont, Lafontaine 2019)

Cependant, selon l'OCDE (2019), dans les résultats de TALIS 2018, il existe d'importantes variations d'un pays à l'autre. Celles-ci peuvent refléter les différences dans les processus de sélection et de certification des candidats. Les systèmes les plus sélectifs et les plus longs conduisant à une proportion plus élevée de premières vocations.

En plus du rapport au métier plus faible, il faut ajouter une dévalorisation de ce dernier. En effet, l'OCDE (2019), dans son enquête TALIS 2018, rapporte que les jeunes enseignants en FW-B pensent que leur métier n'est pas valorisé dans la société. Selon eux, les médias ne les valoriseraient pas non plus et leur opinion ne serait pas valorisée par les décideurs politiques. Au-delà de nos frontières, seule la Finlande affiche une majorité d'enseignants qui pensent que le métier d'enseignant est valorisé dans la société et par les médias. Il est donc urgent de s'interroger sur ce constat interpellant afin de maintenir davantage les jeunes dans la profession au risque de voir les chiffres vus précédemment, qui concernent le nombre de jeunes enseignants qui quittent le métier, augmenter. En effet, la valorisation du métier et la perception qu'en ont les enseignants sont des éléments clés pour recruter des enseignants de qualité et pour les garder.

Le métier d'enseignant est également soumis à de nombreuses demandes psychologiques. Le modèle de Karasek, expliqué par Billaudeau et Vercambre-Jacquot (2014), évalue le risque psychosocial au travail selon trois dimensions : la demande psychologique, la latitude décisionnelle et le soutien social d'ordre professionnel. Selon ce modèle, lorsqu'une personne doit faire face, dans le cadre de son travail, à une forte demande psychologique tout en ne disposant que d'une faible latitude décisionnelle, cela l'expose à des risques majorés pour sa santé physique et mentale. Cette personne est alors dite en situation de « jobstrain » (tension au travail). Le risque psychosocial varie sensiblement entre les niveaux d'enseignement. Les instituteurs primaires semblent les plus à risque de jobstrain, avec un différentiel particulièrement fort entre demande psychologique et latitude décisionnelle. Selon le Comité Syndical Européen de l'Éducation (2009), dans sa recherche visant à comprendre le phénomène du stress, les enseignants figurent parmi les travailleurs les plus en souffrance au travail. En France, 14% sont en situation d'épuisement professionnel voire de « burn out ». Le stress associé à une certaine détresse psychologique telle que l'anxiété influencent de façon significative le bien-être des enseignants au travail.

La perte d'attractivité du métier, l'évolution des exigences du métier, la déperdition des jeunes enseignants, le rapport au métier des enseignants plus faible qu'auparavant, la dévalorisation du métier et le risque psychosocial au travail sont des raisons parmi d'autres qui expliquent le manque de personnel enseignant de nos jours. Ces raisons jouent très certainement un rôle sur les pénuries d'enseignants du secondaire inférieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les indicateurs de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (2019) indiquent à propos de ces derniers que les fonctions de professeur de pratique professionnelle et cours techniques restent les plus touchées par la difficulté d'engager des titres requis ou suffisants. Pour les cours généraux, la proportion de détenteurs de titres de pénurie ou non listés est, en mars 2019, particulièrement élevée parmi les professeurs de langues germaniques (25%), philosophie et citoyenneté (24%), morale et religion (20%), sciences (18%), éducation plastique/ musicale (14%) et sciences économiques (13%) :

26.2 Répartition par fonction des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur engagés depuis le 1/09/2015 selon le titre détenu en mars 2019

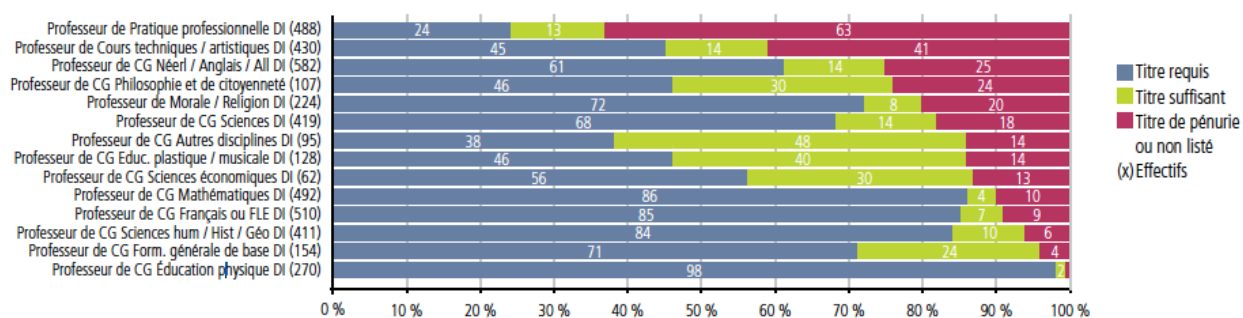


Figure 2 : Répartition par fonction des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur engagés depuis le 1/09/2015 selon le titre détenu en mars 2019

Suite à cela, les pouvoirs publics s'inquiètent des difficultés à pourvoir l'ensemble des postes du monde de l'enseignement. Plus encore, ils s'interrogent sur la désaffection pour le métier qui s'exprime sous la forme d'une « crise des vocations » (Périer, 2004).

Ces inquiétudes et les récents phénomènes de pénurie d'enseignants et de diminution de l'attrait pour ce métier amènent à s'interroger sur les motivations à devenir enseignant (Berger et D'Ascoli, 2011).

Chapitre 2

La motivation du choix de carrière chez les enseignants

Le chapitre précédent a présenté plusieurs sources qui attestent d'une forte déperdition en ce qui concerne le métier d'enseignant. Delvaux et al. (2013) estiment notamment que 35% des jeunes enseignants quittent le métier d'enseignant avant cinq ans d'ancienneté. Karsenti et al. (2013) ont évoqué que ce phénomène d'attrition apparaît dans certains cas comme un dysfonctionnement professionnel. Ces constats sont préoccupants. D'où l'intérêt d'étudier la motivation à devenir enseignant.

La majorité des études qui s'intéressent à la question interrogent des enseignants en fonction. C'est le cas des recherches exposées dans ce chapitre.

Le Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice)

Richardson et Watt (2006), ont développé un cadre théorique, nommé Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice). Celui-ci permet d'analyser le choix du métier d'enseignant en détail. Il se fonde sur un modèle motivationnel de type « expectancy-value ». Ce type de modèle théorique a pour objectif d'expliquer les choix réalisés par les individus ainsi que leur performance et leur persévérance dans un domaine. Il vise à fournir un modèle compréhensif et cohérent permettant de guider les recherches relatives aux raisons du choix de carrière dans l'enseignement.

Ce modèle représente une tentative de regroupement des thématiques sur les déterminants du choix de carrière des enseignants. Il considère d'une part les principaux facteurs de motivation mais également les perceptions liées au métier d'enseignant. Celles-ci réunissent les conditions salariales, l'exigence de la tâche, le niveau de connaissances requis, l'image de la profession et l'état moral des enseignants (D'Ascoli et Berger, 2012).

Le FIT-Choice présente quatre facteurs de motivation développés ci-après. En plus de ceux-ci, ce modèle tient compte d'autres variables prédictives d'ordre culturel ou social et considère les expériences passées personnelles.

Les quatre facteurs de motivation mis en évidence par le FIT-Choice sont les perceptions de soi, la carrière par défaut, les valeurs et les perceptions de la carrière d'enseignant. Chacune de ces composantes comporte plusieurs dimensions.

Tout d'abord, les perceptions de soi sont relatives à la perception de l'individu de ses propres capacités à enseigner (concept de soi). Les recherches relatives au choix de carrière, et notamment celles d'Eccles (2009), ont largement démontré que les personnes choisissent des métiers pour lesquels elles pensent avoir de bonnes capacités. Au contraire, elles se détournent des professions pour lesquelles elles ne pensent pas posséder les aptitudes nécessaires. Selon Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001), ce concept est en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle à enseigner qui concerne également la perception de ses propres aptitudes pour l'enseignement. Bandura (1994, 71 cité par Gerda, Visser-Wijnveen, Stes et Van Petegem, 2014) définit le sentiment d'efficacité comme « les croyances des gens sur leurs capacités à produire des niveaux de performance désignés qui exercent une influence sur les événements

qui affectent leur vie ». Selon lui, ces sentiments influencent largement la pensée, la motivation et le comportement des gens. L'auto-efficacité d'une personne influence sa volonté de faire des efforts pour adopter des comportements et travailler à des objectifs spécifiques.

Ensuite, la carrière par défaut représente les choix par manque de possibilité de l'individu d'exercer son premier choix. Autrement dit, l'individu embrasse la carrière d'enseignant par défaut. Périer (2004) indique que l'orientation vers l'enseignement correspond dans nombre de cas à une conversion parfois très tardive qui fait face à la nécessité de trouver un débouché professionnel à un intérêt disciplinaire qui suffirait en lui-même.

En outre, la composante « valeurs » reprend la valeur intrinsèque, c'est-à-dire l'intérêt pour la profession. Elle englobe également quatre composantes d'utilité personnelle : la sécurité d'emploi, la transférabilité de l'emploi qui détermine si l'individu peut exercer à l'étranger et s'il peut définir le lieu de son domicile, le temps pour la famille ainsi que la facilité à trouver de l'emploi. L'enseignant peut également influencer le futur des enfants ou des adolescents à l'école, la promotion de l'équité sociale, la contribution sociale et le fait de travailler avec des enfants ou des adolescents. Ces quatre dernières caractéristiques font partie de la motivation d'ordre d'utilité sociale.

Enfin, les perceptions de la carrière enseignante forment le dernier facteur de motivation présenté dans le FIT-Choice. Elles concernent les demandes intrinsèques à l'emploi comme le niveau d'expertise du métier, la charge de travail et la sollicitation émotionnelle. Elles reprennent également les perceptions qui portent sur les bénéfices potentiellement obtenus par l'exercice du métier, tels que le statut social des enseignants ou leur salaire. Les perceptions de la carrière enseignante sont variables en fonction des contextes éducatifs et culturels.

À ces quatre facteurs de motivation s'ajoutent les influences de la socialisation qui concernent le contexte dans lequel évolue l'individu ainsi que l'influence des expériences passées de celui-ci. Ces dernières considèrent que l'enseignant prend en compte des expériences passées dans l'enseignement et/ ou dans son apprentissage durant son parcours scolaire. Dans cette composante, les influences sociales ainsi que la dissuasion sociale provenant de la famille, des amis ou des collègues jouent un grand rôle. Comme nous le verrons ultérieurement, ce dernier point se rapproche du facteur « relations antérieures vécues avec le milieu scolaire » amené par Postic (1990). Périer (2004) indique d'ailleurs qu'une majorité d'enseignants reconnaît que

certaines personnes, principalement un enseignant ou un parent, ont joué un rôle dans leur choix du métier.

Berger et D'Ascoli (2011) proposent le modèle suivant qui articule et synthétise les différents types de motivation évoqués précédemment.

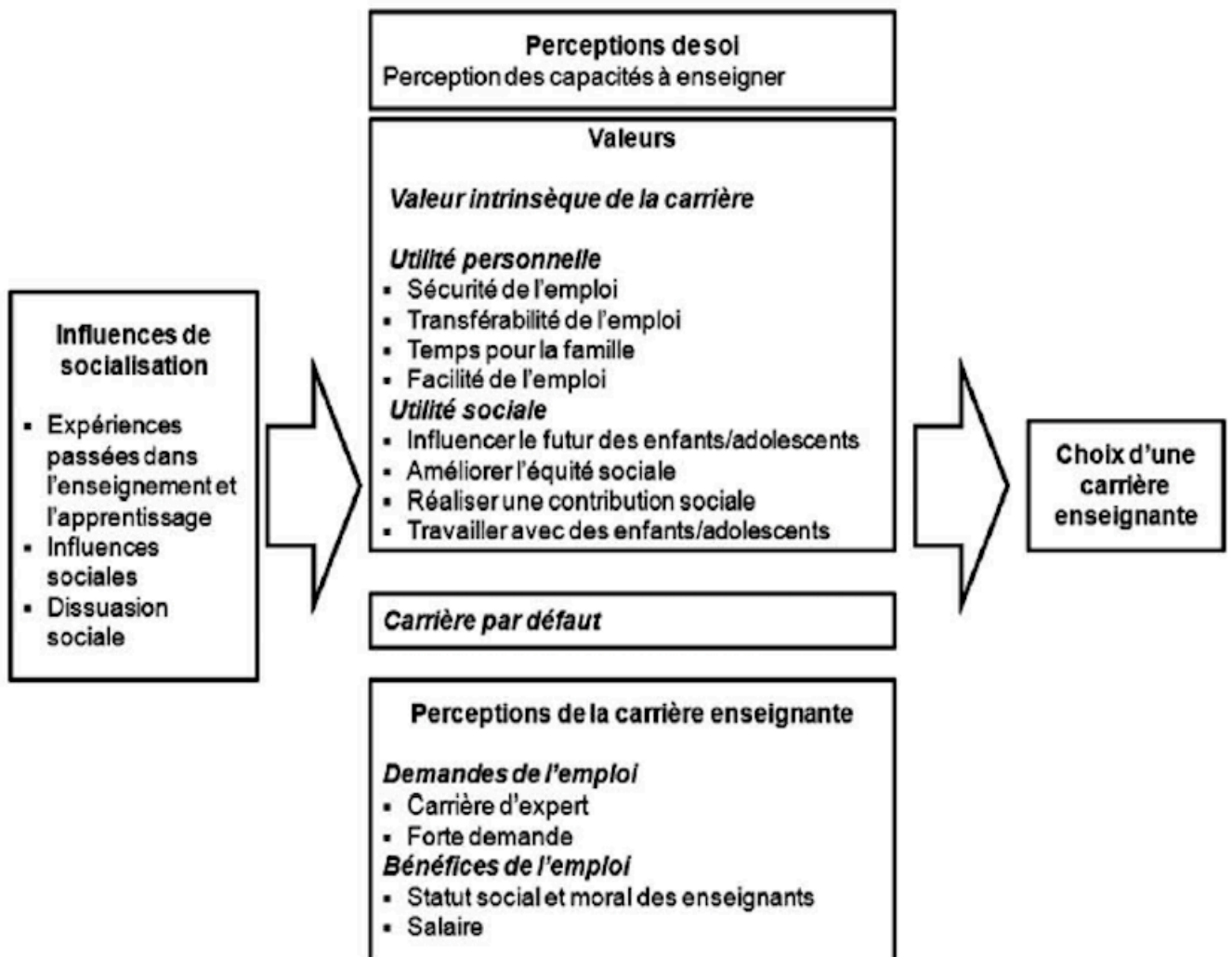


Figure 3 : Le modèle « FIT-Choice » adapté par Berger et D'Ascoli (2011)

Les apports de Kyriacou & Coulthard

Kyriacou & Coulthard (2000), quant à eux, catégorisent les motivations en trois grands groupes : les intrinsèques, les extrinsèques et les altruistes.

Les premières se situent dans la recherche de stimulation intellectuelle, dans l'intérêt pour

l'activité d'enseignement ou dans le choix du métier par vocation. « L'amour de la branche » enseignée se situe également dans ce type de motivation. L'enseignement apparaît alors comme le moyen de prolonger la passion disciplinaire, de continuer sous une forme professionnelle un cheminement dont la connaissance est au centre des motivations. Les enseignants motivés par ce type de motivation ont un avis plus positif sur la formation qu'ils ont suivi en comparaison de ceux qui privilégient la motivation extrinsèque (Berger et D'Ascoli, 2011), abordée dans le prochain paragraphe. Selon Galand et Gilet (2004), plus une personne est motivée de façon intrinsèque, plus elle persévère dans son métier, moins elle s'absente et moins elle désire quitter son emploi. En intégrant la passion disciplinaire dans les motivations intrinsèques, Kyriacou et Coulthard amènent une notion qui n'est pas abordée par les autres auteurs dans leurs facteurs de motivation.

Les motivations extrinsèques témoignent d'une volonté de récompenses comme par exemple la longueur des vacances, la rémunération ou encore le prestige lié à la profession. Richardson et Watt (2006) abordent quant à eux la rémunération et le statut de la profession dans le facteur de motivation lié aux perceptions du métier. Périer (2004) met en évidence que les motivations extrinsèques sont rarement évoquées d'autant moins que la carrière d'enseignant est, dans l'esprit du public, liée à l'idée de vocation ou de dévouement au service de la société. Pour l'auteur, dès lors qu'il y aurait travail sur autrui, comme dans le cadre pédagogique, il y aurait dans les représentations dominantes, la nécessité « d'un appel de vocation » et d'un dévouement à un idéal ou à une cause. De plus, Maroy (2002), dans une étude réalisée en Belgique auprès de 3.600 enseignants du secondaire, met en évidence que certaines motivations extrinsèques, telles que la compatibilité de l'emploi avec la vie privée ou le temps libre et les vacances, ne sont pas des raisons majeures dans le choix d'embrasser la carrière d'enseignant. Cependant, elles prennent de l'importance pour la satisfaction professionnelle, évoquée précédemment dans ce travail. Postic (1990), à son tour, explique que les jeunes enseignants ne choisissent pas le métier dans le but d'acquérir un statut social. Nonobstant, il émet l'hypothèse qu'ils revendiquent implicitement une revalorisation du statut social de l'enseignant. Il formule également l'hypothèse que la motivation à devenir enseignant est plus de nature intrinsèque qu'extrinsèque. Ainsi, l'auteur affirme que la volonté d'enseigner tient plus au caractère dynamique de la relation du sujet à son environnement qu'à des renforcements provoqués par l'extérieur sous forme d'espoir d'approbation ou de succès sociaux. De plus, être motivé de façon extrinsèque n'est pas associé à des conséquences positives et peut entraîner des conséquences négatives (Galand & Gilet, 2004).

Enfin, les motivations altruistes portent sur la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité. Elles signifient pour un enseignant la volonté de travailler avec des enfants ou de participer à la société. Ainsi, l'accès des élèves à l'autonomie individuelle, l'apprentissage de la vie collective, comprendre le monde et apprendre à s'y situer sont des composantes de ce point. Cette conception éducative est centrée sur l'élève (Périer, 2004). En ce sens, les motivations altruistes se rapprochent des motivations d'utilité sociale évoquées par Richardson et Watt. Billaudeau et Vercambre-Jacquot (2014), rapportant que l'appréciation de la relation avec les élèves varie significativement en fonction du niveau d'enseignement. Les enseignants du primaire y accordent plus d'importance tandis que les enseignants du secondaire sont plus réservés. Berger et D'Ascoli (2011) confirment ce constat et indiquent qu'en ce qui concerne les motivations altruistes, plus le niveau d'enseignement est élevé, moins l'altruisme représente un motif prépondérant pour devenir enseignant. Ce sont donc les enseignants primaires qui déclarent le plus régulièrement une motivation altruiste. Ils ajoutent que, comme pour les motivations altruistes, la prééminence des motivations intrinsèques et extrinsèques varie sensiblement en fonction des niveaux d'enseignement.

La théorie de Herzberg

Selon Louart (2002), la théorie de la motivation de Herzberg (2001) décrit la double nature des motivations qui se rapproche des apports de Kyriacou et Coulthard.

Dans un premier temps, citons les facteurs extrinsèques dans lesquels il range la qualité de l'environnement au travail et l'aspect financier. Selon l'auteur, ces besoins non assouvis engendrent un sentiment de frustration. Leur présence apaise sans stimuler. Ceux qui s'y retrouvent sont attentifs aux conditions de travail, aux relations avec l'encadrement, à l'administration de l'entreprise et aux aspects sécurisants de la rémunération.

Dans un second temps, Herzberg met en évidence les facteurs intrinsèques ou l'auto-motivation. Illustrons cette catégorie par l'intérêt pour le travail, les responsabilités ainsi que les possibilités de reconnaissance et d'accomplissement. Leur absence peut engendrer un sentiment d'insatisfaction. Les enseignants qui y font attention aspirent au développement d'eux-mêmes. Ils sont sensibles aux possibilités qu'on leur offre en matière d'accomplissement, de responsabilité, de promotion et de reconnaissance. Ils évaluent la qualité intrinsèque de leur

travail comme moyen de valorisation et d'évolution.

Herzberg conçoit la reconnaissance comme une motivation intrinsèque. En ce sens, il se différencie de Richardson et Watt pour lesquels la reconnaissance s'apparenterait davantage aux perceptions de la carrière enseignante qui reprend le niveau d'expertise du métier ou le statut social. Cette classification s'éloigne également de Kyriacou et Coulthard qui envisagent le prestige de la fonction, qui semble lié à la reconnaissance abordée par Herzberg, dans les motivations extrinsèques. De plus, contrairement aux autres chercheurs, Herzberg intègre les responsabilités dans les motivations intrinsèques, là où, bien souvent, ce facteur de motivation est défini par l'intérêt pour le métier.

Dans la théorie de Herzberg, les facteurs extrinsèques et intrinsèques ne sont pas strictement indépendants. L'attention devrait être portée sur ces deux facteurs motivationnels qui agiraient en même temps en augmentant le degré de satisfaction.

Les facteurs de motivation présentés par Postic

Postic (1990), à son tour, distingue trois facteurs de motivation qui entrent en interaction dans le processus du choix de la profession d'enseignant : les variables personnelles, les significations accordées aux conditions d'exercice et l'importance des relations antérieures vécues avec le milieu scolaire.

Ce que Postic appelle « les variables personnelles » reprend l'histoire personnelle de l'individu ainsi que ses valeurs. Les valeurs sont également abordées par Richardson et Watt. Cependant, ces derniers décomposent celles-ci en trois facteurs de motivation : l'utilité personnelle, l'utilité sociale et les motivations intrinsèques.

Les significations accordées aux conditions d'exercice de la fonction telles que les conditions matérielles, sociales ou de travail sont étroitement liées à la qualité de l'environnement au travail que Herzberg place dans les motivations extrinsèques. Postic et Herzberg semblent donc envisager les conditions qu'offre le métier sur le lieu de travail. De la sorte, ils se distinguent de Kyriacou et Coulthard qui définissent les motivations extrinsèques en dehors des bâtiments de l'école comme par exemple la longueur des vacances ou la rémunération. C'est également ce que font Richardson et Watt dans le facteur de motivation d'utilité personnelle.

Postic accorde de l'importance aux relations antérieures vécues avec le milieu scolaire. La personne qui opte pour l'enseignant a pu observer des enseignants en action. Elle a eu l'occasion de comparer ceux-ci et elle a fait face à des situations d'enseignement diverses. Cela fait écho à la considération des expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage dont parlent Richardson et Watt. Schutz, Crowder et White (2001), expliquant que pour la plupart des futurs enseignants, une pluralité de sources d'influence agit de manière multiple. Ainsi, deux facteurs influents sur la décision d'enseigner concernent le rôle de modèle joué par les anciens professeurs, dont les étudiants s'inspirent, et l'influence des amis et de l'entourage. Concernant le premier facteur, Lortie (2002) précise que le grand nombre d'années passées sur les bancs de l'école marque profondément les futurs enseignants. Certains s'identifient à l'un de leurs enseignants et le prennent comme un modèle à suivre. C'est ce que l'auteur a nommé le « phénomène de continuation ».

Le tableau suivant récapitule les facteurs de motivation mentionnés par les différents auteurs repris ci-dessus. Deux lectures du tableau sont proposées. La première invite à lire en commençant par l'auteur et en descendant dans la colonne sous le nom de ce dernier afin d'avoir une vue d'ensemble des grands types de motivations pris en compte par ce dernier. La seconde suggère de lire ligne par ligne. De manière non scientifique et tout à fait subjective, si une ligne est partagée par plusieurs auteurs, celle-ci propose des liens existants entre leurs idées principales.

<i>Les Motivations pour enseigner</i>			
<u>Richardson et Watt (2006)</u> -Le FIT-Choice-	<u>Kyriacou & Coulthard</u> (2000)	<u>Herzberg</u> (2001)	<u>Postic</u> (1990)
La perception de soi qui englobe : <ul style="list-style-type: none"> • Le concept de soi, • Le sentiment d'efficacité personnelle. 			
La carrière par défaut			
Les valeurs englobant l' utilité personnelle : <ul style="list-style-type: none"> • La sécurité et la transférabilité d'emploi, • Le temps pour la famille, • La facilité à trouver de l'emploi. 	Les motivations extrinsèques : <ul style="list-style-type: none"> • La longueur des vacances, • La rémunération, 	Les motivations extrinsèques : <ul style="list-style-type: none"> • La qualité de l'environnement au travail, • L'aspect financier. 	Les significations accordées aux conditions d'exercice de la fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Les conditions matérielles, • Les conditions sociales, • Les conditions de travail.
Les valeurs englobant l' utilité sociale : <ul style="list-style-type: none"> • L'influence sur le futur des enfants, • La promotion de l'équité, • La contribution sociale, 	Les motivations altruistes : <ul style="list-style-type: none"> • Le travail avec des enfants, • La participation à la société, • Conception centrée sur l'élève. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Le travail avec des enfants. 			
<p>Les valeurs englobant les motivations intrinsèques :</p> <p>L'intérêt pour la profession.</p>	<p>Les motivations intrinsèques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'intérêt pour enseigner • Le choix par vocation • « L'amour de la branche » 	<p>Les motivations intrinsèques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'intérêt pour le travail, • Les responsabilités, 	<p>Variables personnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'histoire personnelle, • Les valeurs.
<p>Les perceptions de la carrière enseignante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le niveau d'expertise du métier. • La charge de travail. • Les bénéfices obtenus grâce au métier. 	<p>Les motivations extrinsèques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le prestige de la fonction. 	<p>Les motivations intrinsèques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La reconnaissance. 	
<ul style="list-style-type: none"> • La prise en compte des variables prédictives d'ordre culturel et social. • La considération des expériences passées du sujet. • L'influence de la socialisation 			<p>L'Importance des relations antérieures vécues par le sujet avec le milieu scolaire</p>

Tableau 1 : Les motivations pour enseigner

Chapitre 3 :

Quelques facteurs d'influence sur les motivations à devenir enseignant

Le chapitre précédent a mis en lumière plusieurs motivations pouvant mener les individus à embrasser la carrière enseignante. D'autres facteurs semblent influencer les enseignants à s'orienter vers le métier comme le parcours professionnel antérieur, l'héritage social, le genre et la réussite scolaire en tant qu'étudiant. Ainsi, l'enseignement est-il une première carrière pour l'enseignant ou est-ce le fruit d'une réorientation professionnelle ? L'enseignant a-t-il un parent enseignant ? Est-il un homme ou une femme ? A-t-il réussi son parcours scolaire en primaire et en secondaire sans redoublement ?

Au-delà de jouer un rôle dans l'orientation des individus vers l'enseignement, ces composantes agiraient sur les facteurs de motivation abordés dans le chapitre 2. En fonction des réponses que les enseignants apportent aux questions précédemment formulées, ces derniers pourraient privilégier certains facteurs de motivation plutôt que d'autres.

Première ou deuxième carrière ?

Selon Tigchelaar, Brouwer et Vermunt (2010), pour combattre la pénurie dans le domaine éducatif, il est devenu plus facile d'embrasser la carrière enseignante suite à une réorientation professionnelle. Berger et D'Ascoli (2011) indiquent que le choix d'une deuxième carrière orientée vers l'enseignement semble résulter de deux processus réactionnels qui interagissent. D'une part, un détachement de la première activité professionnelle en raison d'une insatisfaction due au stress ou aux conditions de travail ou par la reconnaissance d'une certaine inadéquation de la profession aux valeurs de l'individu. D'autre part, un processus d'attraction vers l'enseignement qui peut être décrit par des motivations de même type que celles observées chez les enseignants de première carrière. Cela faciliterait le détachement de l'ancienne activité professionnelle en offrant une alternative valorisée par l'individu. De l'étude de Richardson, Watt et Tysvaer (2007), dans une étude fondée sur le FIT-Choice auprès de 90 enseignants qui ont tous précédemment été actifs dans le domaine du commerce, il ressort que des raisons largement similaires à celles invoquées par les enseignants de première carrière sont rapportées par les 90 enseignants. Toutefois, ces derniers ont rapporté qu'on avait essayé de les dissuader de devenir enseignant.

Cependant les résultats de Priyadharshiri et Robinson-Pant (2003) semblent contradictoires avec les résultats évoqués jusqu'à présent. Dans leur étude auprès de 34 enseignants de deuxième carrière exerçant dans le secondaire en Angleterre, ils expliquent plusieurs raisons qui poussent les individus de seconde carrière à s'orienter vers l'enseignement. Une première raison semble être que le métier d'enseignant est plus compatible avec leur vie de famille par rapport à leur ancienne fonction. Les enseignants de seconde carrière évoquent également leur venue dans l'enseignement comme l'opportunité de bénéficier de davantage de sécurité et de stabilité professionnelle. Ils déclarent également que l'enseignement est l'occasion d'être engagé sur du long terme et qu'ils souhaitent mener une carrière plus stable que dans leur ancien métier.

Être enseignant, un héritage social ?

Périer (2004) démontre dans une enquête menée auprès de 1.000 professeurs des collèges et lycées en France que la proportion des enseignants faisant partie des niveaux socio-économiques moyens ou supérieurs a augmenté de manière significative ces 30 dernières années. C'est également ce que remarquent Charles et Clément (1997) qui indiquent que le métier d'enseignant est l'apanage des milieux sociaux moyens et supérieurs. Périer (2004) constate également que le statut professionnel du père des enseignants a progressé au fil du temps.

Toujours en ce qui concerne la parenté, ce dernier auteur a également observé une surreprésentation des jeunes enseignants issus de familles comptant au moins un parent enseignant ou membre de la fonction publique ou para-publique. De la sorte, il y aurait des prédispositions chez les futurs enseignants à intégrer le corps professoral grâce à l'éducation familiale par le biais d'une valorisation de l'école et des savoirs scolaires, d'activités ou de relations amicales qui les socialisent, en pratique et sur le plan symbolique, à l'exercice de la fonction. Dans cette logique, il y aurait une hérédité sociale et professionnelle suite à l'identification des futurs professeurs à leurs parents ainsi qu'aux valeurs que leur ont inculquées ces derniers offrant des chances inégales d'accès au métier. Lortie (2002), dans son étude sociologique, semble confirmer l'idée de Périer et la nomme « continuation familiale », qui consisterait en l'adoption d'un métier similaire à celui de l'un ou de ses deux parents. Selon lui, ceci serait dû à un phénomène d'identification mais également à la transmission parentale de valeurs concordantes à celles en vigueur dans le métier d'enseignant. Postic (1990) va dans

le même sens en stipulant que lorsque ses parents ou des membres de sa famille sont enseignants, l'individu a eu l'occasion de voir comment l'action professionnelle se déroule et comment celle-ci peut-être sous-tendue par les valeurs de l'enseignant en question. Dans certains cas, il montre alors son envie de mettre en place ses propres actions professionnelles qui sont le reflet de ses valeurs. Charles et Clément (1997), dans leur étude qui vise à comprendre comment on devient enseignant, précisent quant à eux que les conditions de recrutement de leur étude et la nature des épreuves instaurées offrent l'occasion aux enfants d'enseignants d'exceller. Ainsi, en sélectionnant des indicateurs qui prennent en compte les rapports entretenus par la famille de l'étudiant à l'école, les auteurs mettent en évidence le processus d'assimilation du milieu intra et extra familial de l'univers enseignant.

Cependant, l'héritage transmis par les familles scolairement les plus proches des normes et valeurs de l'école augmente les probabilités d'accès à la fonction mais il expose ses bénéficiaires à l'épreuve d'une « déstabilisation initiale » (Van Zanten, 1999). Premièrement, par l'effet du métier qu'ils découvrent mais aussi par le jeu des interactions avec des élèves éloignés d'eux-mêmes. En effet, Périer (2004) met en évidence que les jeunes enseignants sont davantage représentés dans les établissements scolaires où les élèves éprouvent le plus de difficultés. Ainsi, quelles que soient les motivations exprimées dans le choix de la fonction, nombre de professeurs débutants se trouvent confrontés à des publics d'élèves dont ils sont sociologiquement les plus éloignés par leur origine familiale.

Schutz, Crowder et White (2001), dans une étude ayant pour objectif de développer l'envie de devenir enseignant auprès de 49 étudiants en formation pédagogique aux États-Unis, ont mis en lumière l'influence familiale mais également sociale dans le choix de carrière de ces derniers. Ainsi, ils mettent en lumière trois transmissions. La première, verticale, fait écho à l'influence familiale évoquée précédemment par plusieurs auteurs. La deuxième, oblique, met en évidence une influence exercée par les anciens enseignants des étudiants. Enfin, la troisième transmission, qui exerce une influence moindre, est attribuée aux pairs. Les trois transmissions s'expriment de différentes façons : en suggérant de devenir enseignant, grâce à des encouragements, via une exposition de la personne à des expériences d'enseignement.

Homme ou femme ?

D'Ascoli et Berger (2012) expliquent que, suite à l'âge avancé de nombreux enseignants et du nombre restreint d'étudiants masculins dans les programmes d'enseignement, le déséquilibre entre les sexes tend à s'amplifier ces dernières années. Ce constat est chiffré grâce à l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019). Selon eux, dans tous les pays et économies de l'enquête à l'exception du Japon, les femmes représentent plus de la moitié du corps enseignant dans le premier cycle du secondaire. En moyenne, 68% des enseignants sont des femmes. En Fédération Wallonie-Bruxelles, il y a 69% d'enseignantes et 31% d'enseignants. Toujours selon l'OCDE (2019), l'enseignement est davantage un premier choix pour les femmes, avec près de 70%, que pour les hommes (59%). La tendance en Fédération Wallonie-Bruxelles est identique, l'enseignement a été un premier choix pour 66% des femmes contre 54% pour les hommes. Billaudeau et Vercambre-Jacquot (2014) se rapprochent des chiffres évoqués précédemment et avancent que la population enseignante est largement féminisée : près de deux tiers sont des femmes (66%). Charles et Clément (1997), dans leur étude sociologique en France (Strasbourg), expliquent que la féminisation de la profession est associée à des effets conjugués. Ainsi, la croissance de la population féminine, la démocratisation d'accès à l'enseignement supérieur et le pari féminin du cumul et/ ou de l'alternance des rôles professionnels et familiaux sont des raisons, selon eux, d'une présence féminine importante dans l'enseignement. Sur ce dernier sujet, l'OCDE (2019), dans les résultats de TALIS 2018, indique que certaines normes culturelles ou attentes concernant les rôles des hommes et des femmes pourraient dissuader les candidats de sexe masculin d'embrasser la profession.

En ce qui concerne l'âge moyen des enseignants qui est de 44 ans, il existe une importante disparité entre les hommes et les femmes puisque les dernières citées sont plus jeunes en moyenne de trois ans. Billaudeau et Vercambre-Jacquot poursuivent en affirmant que le corps professionnel et le sexe sont très fortement associés. Près de 84% des professeurs des écoles sont des femmes, elles sont 64% parmi les certifiés, 48% parmi les agrégés et 21% parmi les professeurs des universités. Ainsi, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus la proportion d'hommes augmente. En maternelle, 8% des enseignants sont des hommes, tandis que dans le supérieur, ils représentent 62% des enseignants. Les hommes sont également très peu représentés dans les écoles primaires (16%) mais davantage représentés dans les écoles professionnelles (45%) et dans le supérieur (64%). Les indicateurs de l'enseignement 2019 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019), qui concernent l'évolution du nombre d'étudiants

entrant pour la première fois en première année des sections pédagogiques et la proportion de femmes parmi les inscrits, semblent confirmer le constat des deux auteurs. En effet, depuis l'année scolaire 2008-2009, on remarque que plus le niveau d'enseignement est élevé, plus le pourcentage de femmes qui s'inscrivent à la formation est faible. Le nombre d'étudiants diplômés dans les formations pédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles appuie ce constat puisqu'en 2016-2017, les femmes sont 96,7% en bachelier instituteur préscolaire, 88,1% en bachelier instituteur primaire et 59,5% en bachelier AESI. La Fédération Wallonie-Bruxelles (2019) indique de surcroît que le personnel enseignant se caractérise par une forte prédominance de femmes chez les jeunes et une présence masculine plus importante chez les plus anciens. L'enseignement poursuit donc sa féminisation à tous les niveaux. Les indicateurs de l'enseignement précisent également le pourcentage d'inscription pour la première fois en première année de bachelier par orientation et par sexe en 2017-2018. Il s'avère que les hommes représentent 80% des inscriptions en éducation physique et qu'ils sont majoritaires dans les orientations de sciences humaines et dans les sciences mais qu'ils sont minoritaires dans les filières d'économie familiale et sociale et arts plastiques.

Selon Maroy (2008), le degré de satisfaction varie avec le genre : les femmes se disent plus souvent satisfaites que les hommes. L'OCDE (2019) rapporte que les femmes accordent davantage d'importance aux motivations sociales que les hommes. De plus, des différences significatives en fonction du genre s'observent également dans certains systèmes éducatifs pour la motivation personnelle. C'est le cas en Autriche, en Communauté flamande et en France où les hommes déclarent accorder davantage d'importance aux motivations personnelles que les femmes. D'Ascoli et Berger (2012) rapportent quant à eux que les femmes sont significativement moins influencées par l'entourage social et par leurs expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage. Au contraire de l'OCDE, D'Ascoli et Berger indiquent que leurs motivations auraient davantage trait aux valeurs d'utilité personnelle que les hommes. Les auteurs y voient une explication au fait que les femmes soient davantage concernées par la recherche d'un travail à temps partiel. Toutefois, Richardson et Watt (2006) ne semblent pas en accord avec D'Ascoli et Berger puisqu'ils indiquent que la possibilité de concilier vie de famille et vie professionnelle est offerte par le métier d'enseignant, ce qui peut attirer, au contraire des croyances populaires, tant les hommes que les femmes. Selon D'Ascoli et Berger (2012), ces dernières considèrent également que l'enseignement exige une plus grande charge de travail et un statut d'expert.

Bon élève ou bonnet d'âne ?

À la question de savoir si les enseignants sont majoritairement de « bons élèves », l'OCDE (2019), dans les résultats de TALIS 2018, répond que dans de nombreux pays, les élèves qui souhaitent devenir enseignants ont des compétences en mathématiques et en lecture moins bonnes que ceux qui veulent exercer d'autres professions qui, tout comme l'enseignement, exigent au moins un diplôme universitaire.

Deauvieu (2005) exploite les enquêtes du laboratoire d'analyse secondaire et des méthodes appliquées aux sciences sociales de l'Université de Caen et une enquête par entretiens auprès de 37 professeurs stagiaires agrégés et certifiés interrogés à propos de l'entrée dans le métier d'enseignant du secondaire. Il indique un constat étroitement lié à celui de l'OCDE (2019), les enseignants sont les moins diplômés des sortants de l'université à un niveau supérieur ou égal à la licence. Néanmoins, il existe un paradoxe puisque les enseignants sont aussi ceux qui ont, au moins au moment de l'entrée dans le supérieur, les meilleures trajectoires scolaires. Selon Deauvieu, le fait de ne pas être en retard au bac augmente la probabilité de devenir enseignant du secondaire. Pour expliquer le constat que les enseignants se recrutent généralement parmi les étudiants ayant connu une bonne trajectoire scolaire, il s'attarde, comme Charles et Clément (1997), sur les modalités du concours de recrutement. En effet, les principes de sélection de ce dernier induisent des épreuves censées mesurer l'intérêt et les dispositions des candidats. Cependant, le concours demeure fondamentalement basé sur une évaluation des compétences strictement disciplinaires et tend à sélectionner les étudiants qui ont les meilleures trajectoires scolaires. Tous les nouveaux enseignants du secondaire confirment l'importance du rapport à la discipline scolaire dans le choix du métier d'enseignant secondaire. Dans les entretiens, les enseignants décrivent une scolarité secondaire perçue comme bonne ou excellente. Cette bonne scolarité secondaire se traduit par un rapport « intellectuel » au savoir et un attachement à une discipline que Kyriacou et Coulthard (2000) nomment l'amour de la branche.

Synthèse de la revue de la littérature

Nombreux sont les auteurs qui déclarent que la motivation des enseignants est primordiale pour le bon fonctionnement du système éducatif (Palmer et Collins, 2006 ; Brophy, 2010 ; Berger et D'Ascoli, 2011 ; Senol et Akdag, 2018). La motivation des enseignants a également une répercussion sur la satisfaction professionnelle (Galand et Gillet, 2004). Au regard de la forte déperdition dans le métier d'enseignant, les enseignants semblent insatisfaits. En effet, la Fédération Wallonie-Bruxelles peine à attirer les jeunes vers la profession et se retrouve confrontée à une pénurie (FW-B, 2019).

La perte d'attractivité du métier, l'évolution des exigences du métier, la déperdition des jeunes enseignants, le rapport au métier des enseignants plus faible qu'auparavant, la dévalorisation du métier et le risque psychosocial au travail sont rapportés pour expliquer le manque de personnel enseignant. Périer (2004) parle de « crise des vocations » tandis que Maroy (2008) évoque une « crise identitaire ». Les jeunes enseignants semblent particulièrement éprouver des difficultés. Delvaux et al. (2013) ont estimé à 35% les sorties endéans les cinq années de noviciat. Beaucoup décident dès lors de quitter l'enseignement et de s'orienter vers d'autres horizons faisant apparaître l'intérêt d'identifier les motivations à enseigner.

Les perceptions de soi, la valeur intrinsèque, l'utilité personnelle, l'utilité sociale, la carrière par défaut, les perceptions de la carrière enseignante et les influences de la socialisation sont des facteurs de motivation qui mènent les individus à s'orienter vers l'enseignement.

Plusieurs de ces facteurs de motivation diminueraient durant les premières années de carrière des enseignants novices. Selon Karsenti et al. (2013), le manque d'expérience amènerait les enseignants débutants à idéaliser le métier d'enseignant. Au fil de leurs premières expériences, il y aurait un ajustement douloureux entre la conception initiale que l'enseignant débutant avait du métier et la réalité. Cet ajustement amènerait les novices à remettre en doute leurs capacités à enseigner. De plus, durant ces premières expériences de travail, ils presteraient des horaires instables et parfois précaires et leurs contrats d'embauche le seraient tout autant. Maroy (2008) confirme ce constat et rapporte que la dégradation des conditions d'emploi, comme les conditions de salaire, la charge de travail ou la flexibilité des horaires éloigneraient les jeunes du métier. Dès lors, les jeunes enseignants percevraient dans le métier moins d'utilité

personnelle qu'au moment d'entamer leur bachelier en enseignement. En outre, l'OCDE (2019) indique que les enseignants débutants ont tendance à travailler dans des établissements plus difficiles dans lesquelles Périer (2004) indique qu'il pourrait y avoir des risques de tensions pédagogiques ou de désillusions professionnelles chez les novices de la profession. Ces derniers, souvent « bons élèves », se retrouvent durant leurs premières expériences de carrière confrontés à des élèves en difficulté. Le risque est alors que l'écart entre les attentes des jeunes enseignants et les performances réelles des élèves soit trop grand. Certains enseignants novices se diraient alors qu'ils n'aident pas les jeunes autant qu'ils l'espéraient. Dès lors, leurs motivations d'utilité sociale s'en trouveraient amoindries.

Les premières expériences d'enseignement des novices amèneraient-elles les enseignants à prendre conscience des réalités d'un métier qu'ils idéalisaient ? Dès lors, les motivations liées au sentiment d'efficacité personnelle, celles d'utilité personnelle et celles d'utilité sociale se dégraderaient-elles au cours des premières années de carrière ? Apparaît ici l'intérêt de s'interroger :

« Quelle est la motivation des futurs enseignants du secondaire inférieur à devenir enseignant ? »

Cette question a donc plusieurs raisons d'être. Tout d'abord, elle a pour objectif d'identifier la motivation des futurs enseignants qui les mène vers cette profession dans un contexte de pénurie. Ensuite, grâce aux réponses apportées, elle permettrait d'identifier une éventuelle perte de motivation entre le bachelier en enseignement et les premières années de carrière des enseignants novices.

En outre, d'autres dimensions semblent influencer les enseignants à s'orienter vers le métier comme le parcours professionnel antérieur du futur enseignant, son héritage social, son genre et sa réussite scolaire en tant qu'étudiant.

En plus de jouer un rôle dans l'orientation des individus vers l'enseignement, ces composantes agiraient sur les facteurs de motivation qui orientent les futurs enseignants à s'orienter vers l'enseignement.

Richardson, Watt et Tysvaer (2007) abordent le parcours professionnel que certains individus

ont réalisé avant de devenir enseignants. Il en ressort que des raisons largement similaires à celles invoquées par les enseignants de première carrière sont rapportées par les enseignants de seconde carrière. Ces derniers indiquent toutefois davantage qu'on a essayé de les dissuader de devenir enseignant. Priyadharshiri et Robinson-Pant (2003) expliquent plusieurs raisons qui poussent les individus de seconde carrière à s'orienter vers l'enseignement. Ils abordent la compatibilité du métier avec la vie familiale et la stabilité professionnelle.

Dès lors, les enseignants de seconde carrière auraient des motivations d'utilité personnelle plus élevées que les enseignants de première carrière. De plus, les enseignants pour qui l'enseignement est une seconde carrière seraient davantage dissuadés d'entreprendre une carrière d'enseignant. Les autres facteurs de motivation seraient évoqués de manière similaire chez les enseignants de première carrière que chez ceux de seconde carrière. Resta, Huling et Rainwater (2001) affirment que mieux saisir les motivations de ces enseignants de deuxième carrière permet d'adapter et de cibler les formations.

Une deuxième dimension semble modifier les motivations à enseigner, il s'agit de la « continuation familiale » évoquée par Périer (2004). Selon cet auteur, il y aurait une hérédité sociale et professionnelle suite à l'identification des futurs professeurs à leurs parents ainsi qu'aux valeurs que leur ont inculquées ces derniers. Postic (1990) affirme que les futurs enseignants ont eu l'occasion de voir comment l'action professionnelle se déroule et comment celle-ci peut être sous-tendue par les valeurs des enseignants. Par ce biais, ils auraient l'occasion de se faire une idée des compétences nécessaires pour devenir enseignant. Cette transmission familiale aboutirait-elle chez les enfants d'enseignants à des motivations supérieures aux autres futurs enseignants en ce qui concerne les motivations liées aux perceptions de soi et à celles relatives aux valeurs ?

Comme le parcours antérieur de l'enseignant et son héritage social, le genre de l'enseignant peut également influencer les facteurs de motivation qui le mènent à une carrière enseignante. Quelques disparités de motivation selon le genre sont rapportées par plusieurs auteurs. Au vu du déséquilibre d'enseignants selon le genre rapporté par l'OCDE (2019), les femmes semblent plus intéressées que les hommes par l'enseignement. L'OCDE indique également que les femmes accordent davantage d'importance aux motivations sociales que les hommes. Selon D'Ascoli et Berger (2012), elles seraient également moins influencées par l'entourage social et par les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage. Toutefois, elles considèrent

davantage que les hommes que l'enseignement exige une plus grande charge de travail et un statut d'expert. Plusieurs auteurs prêtent attention à la différence de motivation personnelle selon le genre. Cependant, les résultats divergent. Les dernières sources, celles de l'OCDE (2019), indiquent que les hommes accordent plus d'importance à ces motivations que les femmes. Ces disparités se confirment-elles selon le genre ?

Enfin, le parcours scolaire des enseignants comme étudiants semble également influencer leur entrée dans le métier. Selon, Deauvieu (2005), le fait de ne pas être en retard au bac augmente la probabilité de devenir enseignant du secondaire. Il explique ce constat par les épreuves de recrutement des enseignants qui évalueraient des compétences disciplinaires qui seraient davantage étoffées chez les étudiants attestant d'un parcours scolaire sans redoublement. Ces derniers auraient d'ailleurs un intérêt pour la matière plus prononcé. Ils renseigneraient d'ailleurs une excellente scolarité.

Dans cette logique, les futurs enseignants n'ayant jamais doublé auraient des motivations liées aux perceptions de soi plus élevées ainsi qu'un intérêt pour la discipline qu'ils souhaiteraient enseigner plus prononcé que les futurs enseignants ayant doublé au moins une fois. Les valeurs intrinsèques, qui incluent « l'amour de la branche » évoqué par Kyriacou et Coulthard (2000), seraient alors plus élevées chez les futurs enseignants dont le parcours scolaire a été réalisé sans faute, que chez les autres étudiants.

Ces disparités de motivation entre les enseignants novices et les futurs enseignants, entre les futurs enseignants dont l'enseignement est un premier choix de carrière et ceux pour qui c'est un deuxième choix, entre les étudiants enfants d'enseignants et les autres, entre les futurs enseignants et les futures enseignantes et entre les étudiants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement et les étudiants ayant doublé au moins une fois, seront au centre des préoccupations des hypothèses formulées dans le chapitre suivant.

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 4

Hypothèses de recherche

Au regard de la partie théorique, exposée dans les trois premiers chapitres, les hypothèses suivantes peuvent être formulées. Elles sont le reflet des disparités concernant les facteurs de motivation mis en lumière dans la synthèse de la revue de la littérature.

Hypothèses :

1. Il y aurait une dégradation de la motivation chez les enseignants entre la période de bachelier en enseignement et le noviciat.
 - 1.1 Les enseignants novices auraient moins de motivation liée au sentiment d'efficacité personnelle que les futurs enseignants.
 - 1.2 Les enseignants novices auraient des motivations liées aux valeurs d'utilité personnelle et aux valeurs d'utilité sociale moins élevées que les étudiants en bachelier en enseignement.

2. Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière indiqueraient des motivations différentes que les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière.
 - 2.1 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière auraient des motivations d'utilité personnelle plus élevées que les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix.
 - 2.2 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière seraient davantage dissuadés d'entreprendre une carrière d'enseignant que les étudiants pour qui l'enseignement un premier choix de carrière.
 - 2.3 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière et ceux pour qui l'enseignement est un second choix de carrière attesteraient de niveaux de motivation liée aux valeurs intrinsèques, à l'utilité personnelle et aux perceptions de soi identiques.

3. Il y aurait une transmission familiale en ce qui concerne le métier d'enseignant.
 - 3.1 Les étudiants en bachelier en enseignement dont au moins un parent est enseignant auraient des motivations supérieures aux autres futurs enseignants en ce qui concerne les motivations liées aux perceptions de soi et aux valeurs.

4. Le genre des étudiants influencerait leurs motivations à enseigner.
 - 4.1 Les femmes auraient des motivations de valeurs intrinsèques, d'utilité sociale et des perceptions de la carrière enseignante plus élevées que les hommes.
 - 4.2 Les hommes accorderaient plus d'importance aux motivations d'utilité personnelle, à l'influence sociale et aux expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage que les femmes.

5. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement attesteraient d'un parcours scolaire primaire et secondaire majoritairement sans redoublement.
 - 5.1 Les futurs enseignants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement auraient des motivations liées aux perceptions de soi plus élevées que les étudiants ayant recommencé au moins une année.
 - 5.2 Les futurs enseignants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement auraient des motivations liées aux valeurs intrinsèques plus élevées que les étudiants ayant recommencé au moins une année.

Chapitre 5 : *Méthodologie*

A. Méthode de recueil des données

Cette étude tente d'identifier les motivations à enseigner des étudiants en bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles qui se destinent à enseigner dans le secondaire inférieur. Des données quantitatives ont été recueillies auprès d'un échantillon d'étudiants.

Ce recueil a été complété grâce à un questionnaire constitué de quelques questions à réponses courtes ou à choix multiples relatives à des données démographiques. Il est toutefois essentiellement composé d'échelles de Likert qui abordent les différentes typologies de motivation.

B. Population cible

Cette étude s'adressait aux étudiants en bachelier en enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, de bloc 1, 2 et 3, qui se destinent à enseigner dans le secondaire inférieur. Elle concernait toutes les filières d'enseignement hors éducation physique. En effet, ce choix se justifie par les apports de Carlier, G. et al. (2002) dans leur étude sur l'adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels auprès des étudiants universitaires de l'Université de Liège et l'Université Catholique de Louvain (UCL). Les auteurs rapportent qu'un certain nombre d'étudiants en éducation physique sont attirés vers le coaching et considèrent les études comme un moyen d'accès à la position d'entraîneur. Leur attraction pour l'enseignement dépend d'un désir de maintenir une participation au sport d'élite. D'autres étudiants voient dans l'éducation physique quelque chose de plus large que l'enseignement. Ils souhaitent entrer dans des carrières qui traitent de l'administration et de l'organisation de programmes sportifs.

De la sorte, ils se différencient des étudiants des autres sections pédagogiques alors que cette étude souhaite mettre en évidence les typologies de motivation les plus représentées dans les réponses des futurs enseignants. Ce public était donc incompatible avec l'objectif de cette recherche.

Les étudiants ciblés par cette recherche et les réponses qu'ils apportaient permettaient la comparaison avec les motivations des jeunes enseignants, mises en lumière par TALIS 2018. Cette comparaison fait l'objet de la première hypothèse de cette recherche.

Le choix de se limiter aux motivations des futurs enseignants du secondaire inférieur permettait de resserrer le champ de recherche et d'obtenir des résultats plus exhaustifs que si les futurs enseignants du secondaire supérieur avaient été inclus. Cependant, ce dernier public et les motivations à enseigner qu'ils expriment pourraient faire l'objet d'une recherche ultérieure.

C. Construction du questionnaire

Ce point retrace l'élaboration du questionnaire du premier moment où la revue de la littérature a été consultée à sa mise en ligne. La version définitive du questionnaire est à retrouver en annexe (cf. Annexe 1 Questionnaire).

Ces explications sont divisées en deux points. Premièrement, les questions qui visent à récolter les données démographiques. Deuxièmement, il sera question de la création des échelles de Likert interrogeant les étudiants sur leurs motivations à enseigner.

a) « Données démographiques »

Afin de préciser l'échantillon et d'être en mesure de répondre aux hypothèses, des questions sur le genre, sur le(s) choix d'études, sur le succès scolaire et sur le métier et la formation des parents ont été posées. D'autres informations étaient demandées : l'âge, l'année d'étude actuelle, la section pédagogique et l'année d'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur.

b) « Votre motivation à devenir enseignant »

En ce qui concerne l'élaboration de la deuxième partie de ce questionnaire, celle sous la forme d'échelles de Likert, la première étape a consisté à définir les différentes motivations à mesurer. La littérature scientifique a été consultée. La figure ci-après, créée dans le cadre de ce mémoire, reprend les différentes motivations retenues pour cette recherche. Elle s'inspire du modèle adapté du FIT-Choice. Elle a été complétée avec la synthèse des « typologies » des motivations (cf. Tableau 1) conçue grâce aux apports de plusieurs auteurs. Les ajouts par rapport au modèle sont précisés entre les symboles slash (/). C'est sur base de ce modèle que les échelles ont été construites.

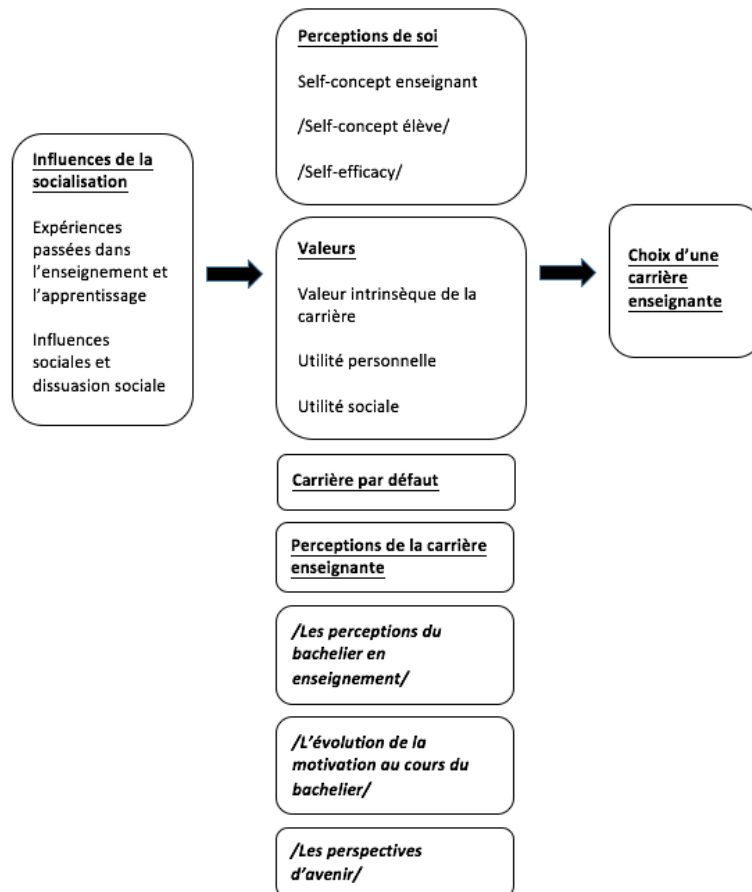


Figure 4 : Modèle inspiré du modèle « FIT-Choice » adapté de Berger et D'Ascoli (2011)

Chaque motivation représentée dans la figure 4 allait représenter une échelle dans le questionnaire. Pour construire ces échelles, plusieurs ressources existantes proposant un questionnaire sur les motivations à enseigner ont été consultées.

La première a été l'enquête TALIS 2018 de l'OCDE. En effet, comme évoqué précédemment, celle-ci s'intéresse aux motivations des enseignants et propose des items qui correspondent aux grandes « typologies » de motivation identifiées et donc aux échelles souhaitées. Le questionnaire réalisé par Watt et Richardson (2012) et les items que l'on retrouve dans le FIT-Choice ont été une seconde source d'inspiration en ce qui concerne le choix des items.

Les items retenus dans les deux enquêtes (TALIS et FIT-Choice) ont été répartis dans les échelles selon la typologie de motivation qu'ils mesuraient. Un premier tri a été effectué parmi l'ensemble de ceux-ci afin d'ôter les redondances. Par exemple, dans les deux recherches, plusieurs items faisaient écho au souhait des enseignants de travailler avec les jeunes ou à la volonté de rendre un service à la société. L'option privilégiée était alors de garder les items provenant de TALIS 2018 afin de permettre la comparaison entre les enseignants novices et les futurs enseignants.

Certains items et plusieurs consignes provenant des deux recherches ont été légèrement modifiés pour plusieurs raisons. Les détails de ces modifications sont à retrouver en annexe (cf. Annexe 3 Opérationnalisation du modèle théorique).

La première raison était de viser une homogénéité dans la formulation des items. Quelques-uns de ces derniers, écrits à l'imparfait ont été conjugués au présent. D'autres items formulés de manière interrogative ont été transformés de manière déclarative. Enfin, un item du FIT-Choice s'intégrait dans une échelle constituée d'une multitude d'items provenant de TALIS 2018. Ces derniers items commençaient tous par « L'enseignement ». Dès lors, « J'aime travailler avec les jeunes » est devenu « L'enseignement me permet de travailler avec les jeunes ».

Une deuxième raison était de mettre à l'épreuve l'attention du répondant. Pour ce faire, certains items ont été reformulés en items inverses. Selon Lafontaine et Dupont (2018), dans leurs notes de cours non publiées en « Construction et analyse de questionnaires » (CAQ) à l'ULiège, cette étape permettrait de réduire certains biais tels que la désirabilité sociale ou l'acquiescence et de maintenir la vigilance du répondant.

Une troisième modification a été apportée. Il s'agit de l'adaptation des consignes au public visé. Pour cette raison, la consigne de la question 21 qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle a été conjuguée au futur afin de s'adresser à des futurs enseignants et non plus aux enseignants auxquels la consigne initiale de TALIS 2018 s'adressait.

Enfin, certains items, tous provenant du FIT-Choice, ont volontairement été modifiés dans le but d'apporter à ces derniers davantage de précisions ou de clarté selon l'objectif poursuivi (cf. Annexe 2 Modifications des items).

Certaines échelles paraissaient trop courtes pour permettre un traitement statistique fiable. Dès lors, sur les conseils du service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'ULiège, certains items ont été créés. Les items définitifs sélectionnés selon les enquêtes et selon les motivations sont à retrouver en annexe (cf. Annexe 3 Opérationnalisation du modèle théorique).

L'ordre des questions du questionnaire a également été réfléchi. En effet, ce dernier propose les questions en les regroupant par thème. D'abord, les perceptions de soi (questions 14 et 15, Q14, 15), ensuite les influences sociales (Q16, 17), et puis les perceptions du bachelier et les valeurs et les motivations intrinsèques qui amènent les étudiants à l'enseignement (Q18, 19, 20). De plus, il respecte un ordre chronologique. Il évoque la perception du bachelier avant

celle du métier et la perception de soi étudiant avant la perception de soi enseignant. Enfin, il termine par les perspectives d'avenir. De plus, lorsque cela était possible, des questions filtres ont été utilisées. En effet, en cas de réponse négative à la question 5 (*Avez-vous entrepris d'autres études supérieures ?*), la 5b disparaissait (*Veillez préciser lesquelles*). De la même manière, en cas de réponse positive à la question 13 (*L'enseignement est-il votre premier choix de carrière ?*), la 13b n'apparaissait plus (*Veillez préciser votre premier choix*).

Le questionnaire a ensuite été publié en ligne. Ce sera le sujet du point suivant. Une première ébauche de celui-ci a fait l'objet d'un prétest. Cette dernière a été testée auprès d'une quinzaine de personnes, dix femmes et cinq hommes, afin de bénéficier de leurs critiques constructives. Il leur a été demandé de verbaliser leurs pensées pendant la réalisation du questionnaire. Lafontaine et Dupont (2018), en CAQ, indiquent que mettre un questionnaire à l'essai a pour objectif d'augmenter la validité, la fidélité et la praticabilité du questionnaire. Pour atteindre ce but, il a été demandé aux participants au prétest d'être vigilants à la clarté des questions, des consignes et de la présentation. Cela a permis d'éliminer les ambiguïtés dans la formulation des items, d'obtenir un feedback sur les types et formats de questions ainsi que sur les catégories de réponses. De plus, les répondants ont également donné leur avis sur la qualité de l'interface du questionnaire. Le prétest a été réalisé sur ordinateur (7 personnes), tablette (4) et smartphone (4). Sur ces deux derniers outils, suite aux conseils d'un infographiste, les répondants ont veillé à essayer de répondre en plaçant leur écran verticalement pour quelques questions et horizontalement pour d'autres afin de vérifier que le questionnaire s'adaptait à l'écran. Enfin, le temps nécessaire pour remplir le questionnaire a été vérifié et le système de codage pour le traitement des données a été mis à l'essai. Vous trouverez les critiques des répondants au prétest en annexe (cf. Annexe 4 Test pilote avec aménagements du questionnaire suite aux observations/ feedbacks).

Suite aux aménagements de ce pré-test, le questionnaire a été finalisé et mis à jour en ligne. Au final, il se compose de 24 questions et de 61 items. Au-delà du questionnaire, le consentement éclairé du comité d'éthique (CE-Cons_écl-1) a été introduit au début de celui-ci afin de renseigner les participants d'informations importantes. Parmi celles-ci, les étudiants pouvaient trouver l'assurance de la confidentialité des réponses apportées dans le questionnaire et la garantie de leur l'anonymat. Le consentement reprenait également l'objectif de la recherche, les modalités de passation du questionnaire, ainsi que les personnes à contacter en cas de questions ou de demandes.

D. Formats du questionnaire

Le questionnaire a été créé en format informatique grâce au système d'enquête UDI-FPLSE de l'Université de Liège imaginé par Monsieur Sougné. C'est sous cette version qu'il a été proposé aux étudiants via le lien suivant : <https://surveys.fplse.uliege.be/surveys/x.php?s=NRJXGOMPC>

Néanmoins, une version imprimable était prévue dans le cas où l'étudiant ne possédait pas d'ordinateur, ni de tablette ni de smartphone. Les étudiants étaient invités à y répondre, dans leur classe en Haute-École, en présence du chercheur.

L'emploi d'une version électronique se justifie de plusieurs manières. Tout d'abord, à l'heure où de nombreux étudiants marchent pour le climat, la version informatique permettait d'éviter l'impression d'environ 300 questionnaires. Ensuite, cette version, sans impression, offrait un gain de temps et une économie d'énergie. De plus, grâce à cette version, l'étape chronophage de l'encodage des réponses à la suite de la passation des questionnaires était automatique. Enfin, l'utilisation des nouvelles technologies a également permis de s'assurer que chaque questionnaire validé était complet. En effet, lorsqu'un répondant omettait de répondre sans en avoir l'intention, il se voyait imposer de revoir son questionnaire à la fin de ce dernier.

Toutefois, cette version comportait un risque dans la mesure où les appareils électroniques ne sont pas exempts de problème de batterie, de panne ou autres difficultés informatiques.

C'est pour tenter de pallier ce risque potentiel, que quelques questionnaires en version papier avaient été prévus. Cette version était parfaitement équivalente à la version électronique mais elle n'a servi pour aucun étudiant.

Au niveau logistique, lorsque le répondant réalisait l'enquête, il était en mesure de « voyager » de page en page. Les retours en arrière était possible. Les étudiants avaient également l'opportunité de réviser leurs réponses à la fin de la passation. Aucun identifiant n'était demandé afin de préserver la confidentialité des données.

E. Echantillon et contact avec les Hautes-Écoles

Afin de proposer le questionnaire à un maximum d'étudiants, la démarche souhaitée était de se déplacer dans les Hautes-Écoles dans le but de présenter le questionnaire aux futurs enseignants et de le leur soumettre lorsqu'ils marquaient leur accord.

Dès lors, six directeurs de Hautes-Écoles (HE), en Fédération Wallonie-Bruxelles, des sections pédagogiques du secondaire ont été contactés (cf. Annexe 5 Lettre directeurs) à la fin du mois

de décembre. Parmi les Hautes-Écoles qui étaient représentées, HELMo Sainte-Croix, la Haute École Charlemagne, la Haute-École de la ville de Liège et les Hautes-Écoles de Namur-Liège-Luxembourg (Bastogne, Malonne et Champion). Les objectifs et les modalités du questionnaire étaient présentés aux directeurs. Si la démarche de la recherche leur convenait, il leur était proposé de communiquer les adresses e-mails des enseignants qui dispensent des cours aux futurs enseignants du secondaire inférieur. Ces derniers étaient ensuite sollicités (cf. Annexe 6 Lettre enseignants). Les objectifs de la recherche et les modalités leur étaient exposés. De plus, une demande leur était formulée afin de voir s'ils acceptaient de recevoir, dans leur classe, le chercheur pour la passation du questionnaire. En cas de réponse positive, le questionnaire était proposé aux étudiants, libres d'y répondre, en présence du chercheur.

Obtenir un taux de participation élevé pour cette enquête a constitué un réel défi. Au préalable des contacts envisagés avec les directeurs et les enseignants, un tableau présentant des facteurs susceptibles d'entraver la participation des enseignants et des directeurs a été créé. De plus, quelques pistes d'actions pour y remédier ont été envisagées.

<u>Facteurs susceptibles d'entraver la participation.</u>	<u>Actions mises en place</u>
Enquête non-officielle	Présentation de l'enquête oralement par téléphone ou entrevue
Moment de contact à proximité des examens des étudiants	Un deuxième contact début février, à la suite des examens est prévu
Stage des étudiants	La passation se déroule durant le mois de février et de mars, comprenant une semaine de vacances dans le secondaire (durant laquelle les étudiants auront cours).
Manque de disponibilité des enseignants ou du chercheur	Un horaire de l'ensemble des disponibilités sera proposé aux enseignants
Boîtes mails des Hautes-Écoles remplies	Rappels d'e-mail et contacts téléphoniques ou entrevues.
Manque à gagner pour les Hautes-Écoles	Proposition d'envoi des résultats et lien entre le sujet de la recherche et le cours d'identité professionnelle en HE.

Tableau 2 : Facteurs susceptibles d'entraver la participation des étudiants à l'étude et les actions mises en place

F. Taux de participation

Au total, le nombre de questionnaires validés s'élève à 277. Tous ont été exploités.

Il est impossible d'assurer que l'échantillon précisé dans le chapitre suivant est représentatif de la population des étudiants du secondaire inférieur. Néanmoins, toutes les dispositions ont été prises afin que l'échantillon se rapproche le plus possible de cette population. En effet, les répondants proviennent de six Hautes-Écoles réparties sur le territoire francophone belge. Dans

toutes ces institutions, ils représentent les trois blocs du bachelier. Enfin, toutes les sections pédagogiques sont représentées.

G. Encodage du questionnaire

Tout d'abord, pour davantage de clarté, le tableau des données a été « nettoyé ». L'intitulé de chaque colonne, correspondant à une question ou un item, a été modifié en un code à six caractères. Par exemple, le premier item de la première question se codait : Q01I01.

Ensuite, plusieurs questions ouvertes à réponses courtes ont dû être recodées. C'est le cas des questions concernant le premier choix d'études (Q05I02), l'option principale choisie dans le dernier degré du secondaire (Q07I01), le métier des parents (Q10I01 et Q12I01) et le premier choix de carrière (Q13I02). Elles ont été recodées grâce à un codebook. À titre d'exemple, les premiers choix de carrière indiqués par certains étudiants ont été remplacés par un numéro qui correspondait aux facultés universitaires.

H. Analyse statistique des échelles

En ce qui concerne l'analyse des données, l'ensemble des réponses récoltées via les questionnaires a été traité via le logiciel statistique SAS (Statistical Analysis System).

Alpha de Cronbach, corrélations et analyses factorielles

Les outils abordés ci-après permettent de mettre en lumière statistiquement plusieurs éléments. Tout d'abord, est-ce que les échelles de Likert du questionnaire mesuraient bien ce qu'elles étaient censées mesurer ? Ensuite, est-ce que chaque item de ces échelles mesurait bien ce que l'échelle à laquelle il appartenait devait mesurer ? Il était important de répondre à ces questions afin que les interprétations ainsi que les comparaisons abordées dans les résultats de cette recherche se basent sur des données statistiquement confirmées.

Afin de vérifier la cohérence interne des échelles construites dans le questionnaire, les alphas de Cronbach des échelles ont été calculés. Deux cas sont envisageables. Soit l'alpha est satisfaisant ($> 0,7$), soit il ne l'est pas ($< 0,7$).

Lorsque l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,7, l'échelle s'oriente vers une unidimensionnalité satisfaisante. C'est le cas des échelles suivantes dont les alphas sont à retrouver dans le tableau 3 :

- Le sentiment d'efficacité personnelle (SELFEFF). Cette échelle est construite grâce à trois sous-échelles (les sentiments d'efficacité personnelle liés à la gestion de la classe, à la pédagogie variée et à l'engagement des élèves),
- Les valeurs intrinsèques de la carrière (VALINT),
- L'utilité personnelle (UTPERS),
- L'utilité sociale (UTSOCI),
- Le concept de soi enseignant (SELFENS).

Dans le cadre de ce mémoire, une exception a été faite concernant cette dernière échelle qui présente un alpha de 0,67. Ce dernier sera considéré comme satisfaisant.

D'autres échelles peuvent indiquer un alpha de Cronbach inférieur à 0,7. Cependant, si on enlève un item à celles-ci, l'alpha de Cronbach franchit ce seuil et devient dès lors satisfaisant.

Deux échelles sont dans ce cas :

- Le concept de soi élève (SELFELV) si on retire la Q1504 (*Si je voulais, je pouvais réussir n'importe quelles études supérieures*) à l'échelle, l'alpha passe de 0,64 à 0,76.
- Les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage (EXPPAS) si on retire la Q16I05 (*Certains professeurs m'ont dégouté du métier d'enseignant*), l'alpha de l'échelle augmente de 0,68 à 0,77.

Pour ces échelles pour lesquelles l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,7, les corrélations entre items ont été analysées afin de percevoir si chaque item mesurait la même chose que l'ensemble de l'échelle. Les items qui se trouvent sous le seuil critique de la valeur absolue 0,20 posent problème et nécessitent une analyse plus approfondie. Les items suivants n'ont donc pas été pris en considération lorsque des constats généraux à propos des échelles étaient rédigés : Q15I04, Q16I05, Q19I11, Q21I13.

En ce qui concerne la Q15I04 (concept de soi élève) et la Q16I05 (expériences passées dans l'enseignement), cela confirme ce que les alphas de Cronbach mettaient en évidence : elles ne mesurent pas le même concept que l'échelle à laquelle elles appartiennent. En s'intéressant à la corrélation insuffisante de la Q19I11 (*L'enseignement me permet de partager mon intérêt pour la ou les disciplines que j'affectionne*), on remarque que si l'item est supprimé de l'échelle d'utilité sociale, celle-ci augmente encore à un alpha de Cronbach de 0,83. L'item Q21I13 abordait l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie numérique dans l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle.

De plus, pour ces échelles, une analyse factorielle exploratoire a été effectuée afin de vérifier que les données confirment l'unidimensionnalité.

Lorsque l'alpha est inférieur à 0,7, l'échelle ne présente pas une unidimensionnalité suffisante. Les questions ne permettent pas de dégager une dimension consistante. Il convient alors d'analyser les fréquences des items qui peuvent révéler des informations pertinentes lors de l'exploitation et l'interprétation des données. Les échelles analysées de cette manière sont :

- Les perceptions de la carrière enseignante,
- Les influences sociales et la dissuasion sociale,
- Les perceptions du bachelier en enseignement.

Le tableau ci-dessous présente les alphas de Cronbach des échelles de motivation.

Echelles de motivation		Alphas satisfaisants	Alphas insatisfaisants
Perception de soi et de ses capacités	Self-concept enseignant	0,67	
	Self-concept élève	0,76	
	Sentiment d'efficacité personnelle	0,82	
Valeurs	Valeurs intrinsèques de la carrière	0,80	
	Utilité personnelle	0,82	
	Utilité sociale	0,83	
Perceptions de la carrière enseignante			0,62
Influence de la socialisation	Expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage	0,77	
	Influences sociales et dissuasion sociale		0,64
Perceptions du bachelier en enseignement			0,55

Tableau 3 : Alphas de Cronbach des échelles de motivation

Parmi l'ensemble des échelles, une était éprouvée. C'est le cas de celle du sentiment d'efficacité personnelle. C'est également le cas de nombreux items présents dans les échelles du concept de soi enseignant, des valeurs intrinsèques de la carrière, de l'utilité personnelle, de l'utilité sociale, de la perception de la carrière enseignante, des expériences passées dans l'enseignement. Hormis pour les perceptions de la carrière enseignante, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement, les alphas de Cronbach de ces échelles sont bons. C'est donc une preuve rassurante que les répondants ont complété le questionnaire de manière sérieuse.

D'autres échelles étaient majoritairement constituées d'items créés pour cette recherche. Parmi celles-ci, évoquons le concept de soi élève, les influences sociales et les perceptions du bachelier en enseignement. Dès lors, il est normal qu'il y ait quelques modifications à apporter.

Reconstruction des échelles à des fins de comparaisons avec TALIS

Afin de répondre à la première hypothèse et d'être en mesure de pouvoir comparer les motivations des enseignants novices et des futurs enseignants, quelques ajustements étaient nécessaires afin d'assurer la comparaison entre les deux études.

En effet, les échelles du sentiment d'efficacité personnelle, d'utilité personnelle et d'utilité sociale de TALIS ont été reconstruites de la même manière que les échelles de cette étude, c'est-à-dire en réalisant le calcul de la moyenne des items. Tout d'abord, seuls les sujets novices de la FW-B ont été conservés. Ensuite, pour tous les items d'une échelle qui attestaient de réponses manquantes avec un taux inférieur ou égal à 50% de réponses manquantes, la moyenne de l'item leur a été attribuée. Le score du sujet sur l'échelle était alors la moyenne des scores aux items qui la composent. Afin que les échelles soient comparables, l'échelle d'utilité sociale du questionnaire à destination des futurs enseignants a également été reconstruite. Seuls les trois items identiques à l'enquête TALIS ont été conservés. La base de données du questionnaire créé pour cette recherche et celle de TALIS ont ensuite été fusionnées en attribuant une variable de différenciation entre les deux études. Ainsi, la variable « STATUT » valait 0 pour les bacheliers et 1 pour les novices.

Les données de TALIS sont pondérées afin que chaque participant ait la même probabilité de sélection. Au contraire, les données ne sont pas pondérées dans le cadre de cette recherche. Afin de réaliser des comparaisons, il convient alors de standardiser les poids dans TALIS. Il s'agit d'une transformation qui conserve le rapport entre les poids de chaque sujet mais qui donne la somme des poids de tous les sujets de TALIS. Dans la présente étude, un poids a été donné à tous les sujets (=1). Ainsi, la somme des poids des étudiants a également été calculée. Toutes les analyses ont ensuite été réalisées en les pondérant par cette variable (la somme des poids). De la sorte, on conserve les rapports de pondération entre les réponses dans les deux études tout en conservant les rapports entre les tailles des deux échantillons.

I. Récapitulatif du dispositif

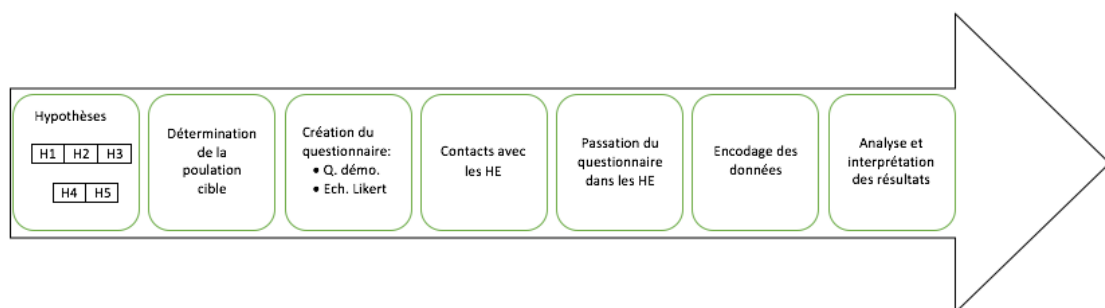


Figure 5 : Récapitulatif du dispositif de recherche

Chapitre 6 :

Résultats et interprétations

Ce chapitre expose les résultats des analyses statistiques réalisées grâce aux données recueillies par le biais des questionnaires. De plus, plusieurs interprétations seront suggérées afin d'expliquer ces résultats. Tout d'abord, il veille à présenter les motivations des futurs enseignants du secondaire inférieur afin de répondre à la question : « **Quelle est la motivation des futurs enseignants du secondaire inférieur à devenir enseignant ?** »

Il tentera ensuite d'apporter des éléments de réponse aux cinq hypothèses mises en lumière ci-après. La première tente d'identifier une perte de motivation au cours des premières années de carrière suite à un ajustement douloureux des représentations du métier des enseignants débutants entre l'image qu'ils se faisaient du métier et ce qu'ils vivent réellement durant leurs premières expériences de carrière. Les quatre autres hypothèses mesurent successivement les influences du premier choix de carrière, de la transmission familiale, du genre et du parcours scolaire antérieur des futurs enseignants sur leurs motivations à devenir enseignant. Chacune de ces quatre influences agirait sur les facteurs de motivation identifiés au chapitre 2. Chaque influence est étudiée indépendamment des trois autres. Pour cette raison, l'effet de chacune sur les facteurs de motivation a été mesuré à partir de régressions multiples. De la sorte, lorsqu'une influence est étudiée, elle l'est sous contrôle des trois autres.

1. Il y aurait une dégradation de la motivation chez les enseignants entre la période de bachelier en enseignement et le noviciat.
 - 1.1 Les enseignants novices auraient moins de motivation liée au sentiment d'efficacité personnelle que les futurs enseignants.
 - 1.2 Les enseignants novices auraient des motivations liées aux valeurs d'utilité personnelle et aux valeurs d'utilité sociale moins élevées que les étudiants en bachelier en enseignement.
2. Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière indiqueraient des motivations différentes que les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière.

- 2.1 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière auraient des motivations d'utilité personnelle plus élevées que les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix.
 - 2.2 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière seraient davantage dissuadés d'entreprendre une carrière d'enseignant que les étudiants pour qui l'enseignement un premier choix de carrière.
 - 2.3 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière et ceux pour qui l'enseignement est un second choix de carrière attesteraient de niveaux de motivation liée aux valeurs intrinsèques, à l'utilité personnelle et aux perceptions de soi identiques.
3. Il y aurait une transmission familiale en ce qui concerne le métier d'enseignant.
- 3.1 Les étudiants en bachelier en enseignement dont au moins un parent est enseignant auraient des motivations supérieures aux autres futurs enseignants en ce qui concerne les motivations liées aux perceptions de soi et aux valeurs.
4. Le genre des étudiants influencerait leurs motivations à enseigner.
- 4.1 Les femmes auraient des motivations de valeurs intrinsèques, d'utilité sociale et des perceptions de la carrière enseignante plus élevées que les hommes.
 - 4.2 Les hommes accorderaient plus d'importance aux motivations d'utilité personnelle, à l'influence sociale et aux expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage que les femmes.
5. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement attesteraient d'un parcours scolaire primaire et secondaire majoritairement sans redoublement.
- 5.1 Les futurs enseignants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement auraient des motivations liées aux perceptions de soi plus élevées que les étudiants ayant recommencé au moins une année.
 - 5.2 Les futurs enseignants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement auraient des motivations liées aux valeurs intrinsèques plus élevées que les étudiants ayant recommencé au moins une année.

Toutes les échelles de motivation ont été analysées selon les groupes identifiés dans les hypothèses. Lorsque des distinctions entre ces groupes semblent importantes mais qu'elles n'ont pas été abordées dans les sous-hypothèses, ces différences feront l'objet d'un point supplémentaire à la fin de la présentation des résultats de chaque hypothèse.

Pour rappel, les motivations sous-jacentes retenues qui amèneraient les étudiants à l'enseignement du secondaire inférieur sont présentées dans le modèle suivant :

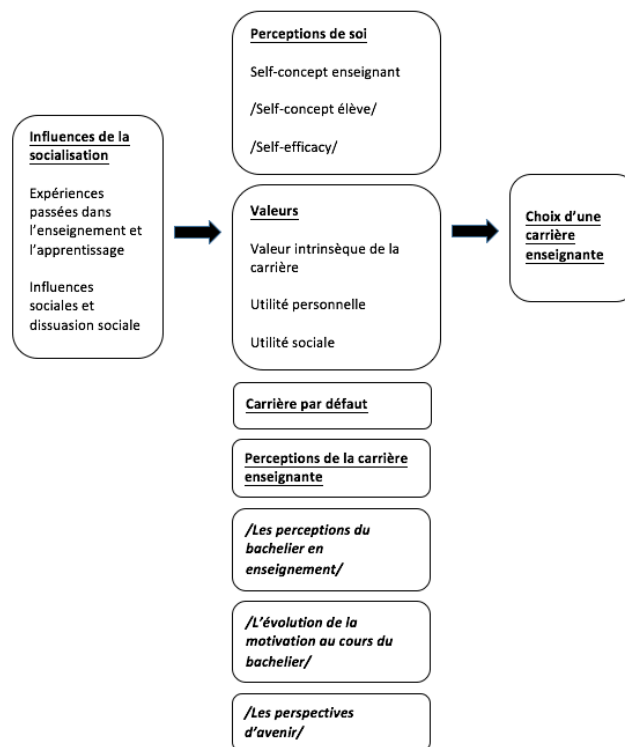


Figure 4 : Modèle inspiré du modèle « FIT-Choice » adapté de Berger et D'Ascoli (2011)

Au total, le nombre de questionnaires validés par les futurs enseignants du secondaire inférieur s'élève à 277 : 169 femmes et 108 hommes. Parmi les 277 étudiants à avoir répondu, 99 sont en bloc 1, 106 en bloc 2 et 72 en bloc 3. En ce qui concerne l'âge des étudiants, 87% ont entre 18 et 23 ans. Les jeunes âgés de 20 ans sont les plus représentés (21%). Le répondant le plus âgé a 43 ans.

La section pédagogique d'enseignement la plus représentée est celle des mathématiques avec 66 répondants. Suivent ensuite les sections de sciences (61), de langues vivantes (52), de français et français langue étrangère (35), de sciences humaines (34) et d'économie familiale et sociale (18). Onze étudiants ont coché la case « autres ».

A. Présentation de la motivation à enseigner des futurs enseignants du secondaire inférieur

Dans le contexte de pénurie actuelle en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'intérêt d'étudier la motivation à devenir enseignant des futurs enseignants est apparu. Avant de répondre aux hypothèses, celle-ci est abordée de façon descriptive au travers des différentes motivations sous-jacentes mises en exergue dans cette recherche.

A.1 La perception de soi et de ses capacités

A.1.1 Le concept de soi enseignant

Pour cette dimension, une analyse des fréquences des items a été envisagée afin de mettre en évidence les perceptions des étudiants quant à leurs capacités à enseigner. Le tableau ci-dessous présente les fréquences combinées des modalités « d'accord » et « tout à fait d'accord » relatives aux différents items. La dernière colonne montre que toutes les corrélations des items avec le score total sont satisfaisantes ($0,20 <$). Deux constats peuvent être réalisés au vu de ces résultats. De façon générale, les étudiants s'orienteraient vers un domaine dans lequel ils pensent être compétents. Néanmoins, environ un tiers des futurs enseignants doutent de leurs capacités à être un bon enseignant. Le manque d'heures de pratique les amènerait peut-être à ce constat.

Q14 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	D'accord ou tout à fait d'accord (%)	Corrélation de l'item avec le score total
Q14I01 L'enseignement est fait pour moi.	94	0,43
Q14I02 J'ai de bonnes compétences pour enseigner.	97	0,47
Q14I03 Je doute de mes capacités à être un(e) bon(ne) enseignant(e).	36	0,38
Q14I04 J'ai les qualités requises pour être enseignant(e).	94	0,56

Tableau 4 : Fréquences des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle du concept de soi enseignant

A.1.2 Le concept de soi élève

Concernant le concept de soi élève, l'échelle comporte trois items. Le score de chaque item peut varier de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Le tableau 5 présente les items qui composent cette échelle, leur corrélation avec le score total ainsi que la moyenne et l'écart-type. Les scores moyens attestent que les étudiants en bachelier en enseignement se perçoivent, en majorité, comme bons élèves et ont un bon rapport avec l'école. Toutefois, l'écart-type égal à 0,68 indique que certains étudiants se sentent plus confiants que d'autres. Le concept de soi

élève qui veille à mesurer comment l'étudiant se perçoit en tant qu'élève serait peut-être une échelle pour laquelle il y aurait des biais de réponse. En effet, selon Lafontaine et Dupont (2018), dans leurs notes de cours non publiées de CAQ, les réponses pourraient varier en fonction de traits de personnalité ou de facteurs liés à leur éducation et leur culture. Dès lors, les styles de réponse peuvent être vus comme une nuisance ou comme une manière de se présenter ou de communiquer.

Q15 : Pensez à l'élève que vous étiez AVANT d'entrer dans l'enseignement supérieur. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :	Corrélation de l'item avec le score total
Q15I01 J'étais un(e) bon(ne) élève.	0,61
Q15I02 Je faisais partie des élèves qui obtenaient les meilleurs notes de ma classe	0,63
Q15I03 J'aimais assez bien l'école et les études.	0,40
Moyenne	Ecart-type
2,94	0,68

Tableau 5 : Présentation des résultats pour l'échelle de « concept de soi élève »

A.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy)

Pour cette échelle, les modalités de réponse peuvent varier de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup). L'échelle complète du sentiment d'efficacité personnelle présente une moyenne des scores de 3,15 et d'un écart-type de 0,40. Cela indique que les futurs enseignants sont confiants en ce qui concerne l'adéquation de leurs capacités à celles qu'ils pensent nécessaires pour enseigner.

A.1.3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe (SECLS)

Quatre items mesurent cette dimension. Le tableau 6 les présente ainsi que leur corrélation avec le score total. Il reprend également la moyenne des scores ainsi que l'écart-type. Les résultats nous indiquent que les quatre items corrélaient avec le score total ($r > 0,2$). De plus, la moyenne de 3,01 traduit que les étudiants semblent penser que leurs capacités sont en adéquation avec celles nécessaires pour la gestion de classe.

Q21. Quand vous serez enseignant(e), dans quelle mesure pensez-vous pouvoir agir de la sorte ?	Corrélation de l'item avec le score total
Q21I04 Gérer les comportements perturbateurs en classe.	0,55
Q21I06 Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part des élèves.	0,43
Q21I08 Amener les élèves à respecter les règles en classe.	0,52
Q21I09 Calmer un élève bruyant ou perturbateur.	0,62
Moyenne	Ecart-type
3,01	0,56

Tableau 6 : Présentation des résultats pour l'échelle de « sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe »

A.1.3.2 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à une pédagogie variée (SEINS)

Quatre items mesurent cette dimension. Le tableau 7 présente les items qui composent la dimension ainsi que leur corrélation avec le score total, la moyenne des scores et l'écart-type. La moyenne des scores de 3,22 atteste que les étudiants sont très confiants concernant leurs capacités à varier les pédagogies.

Q21. Quand vous serez enseignant(e), dans quelle mesure pensez-vous pouvoir agir de la sorte ?		Corrélation de l'item avec le score total
Q21I10 Utiliser diverses modalités d'évaluation.		0,47
Q21I11 Expliquer les choses autrement, par exemple lorsque les élèves ont des difficultés à comprendre.		0,49
Q21I12 Utiliser diverses méthodes pédagogiques.		0,48
Q21I03 Rédiger de bonnes questions pour les élèves.		0,32
Moyenne		Ecart-type
3,22		0,49

Tableau 7 : Présentation des résultats pour l'échelle de « sentiment d'efficacité personnelle lié à une pédagogie variée »

A.1.3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève (SEENG)

Cette dimension est représentée par quatre items. Le tableau suivant met en évidence les items, leur corrélation, la moyenne des scores et l'écart-type. Tous les items indiquent des corrélations avec le score total plus que satisfaisantes. La moyenne des scores révèle que les futurs enseignants du secondaire inférieur pensent que leurs capacités conviennent pour stimuler les élèves dans le but de les motiver aux apprentissages.

Q21. Quand vous serez enseignant(e), dans quelle mesure pensez-vous pouvoir agir de la sorte ?		Corrélation de l'item avec le score total
Q21I01 Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires.		0,52
Q21I02 Aider les élèves à valoriser l'apprentissage.		0,53
Q21I05 Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail.		0,47
Q21I07 Aider les élèves à développer leur esprit critique.		0,37
Moyenne		Ecart-type
3,26		0,49

Tableau 8 : Présentation des résultats pour l'échelle de « sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève »

A.2 Les valeurs

A.2.1 Les valeurs intrinsèques de la carrière

Afin d'analyser ces motivations, un tableau reprenant les fréquences des modalités 3 (d'accord) et 4 (tout à fait d'accord) combinées a été envisagé. Seul un étudiant sur quatre affirme qu'il a toujours voulu être enseignant. Cela donne une idée des pourcentages que l'on pourrait retrouver concernant les étudiants de première carrière. Cependant, le score moyen de cette échelle de 3,15 reflète un intérêt prononcé des étudiants en ce qui concerne les valeurs intrinsèques de la carrière.

Q20 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	D'accord ou tout à fait d'accord (%)	Corrélation de l'item avec le score total
Q20I01 Le métier d'enseignant m'intéresse.	97	0,64
Q20I02 J'ai toujours voulu être enseignant.	41	0,46
Q20I03 J'aime apprendre aux autres.	98	0,53
Q20I04 Enseigner m'enthousiasme.	94	0,72
Q20I05 Je m'intéresse à tout ce qui touche à l'enseignement.	70	0,54
Moyenne	Ecart-type	
3,15	0,52	

Tableau 9 : Fréquences des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle des valeurs intrinsèques de carrière

A.2.2 L'utilité personnelle

Cinq items constituent l'échelle des motivations personnelles. Les scores pouvaient varier de 1 « pas du tout important dans mon choix d'études » à 4 « très important dans mon choix d'études ». Les résultats nous montrent que les corrélations ne posent pas de problème. Les trois premières attestent d'ailleurs de corrélations plus que satisfaisantes. Le score moyen s'élève à 3,22 ce qui signifie que les futurs enseignants prennent fortement en considération les motivations d'utilité personnelle.

Q19 : Repensez au moment où vous avez décidé d'entamer un bachelier en enseignement. Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants dans votre décision ?	Corrélation de l'item avec le score total
Q19I01 L'enseignement offre une carrière professionnelle stable.	0,71
Q19I02 L'enseignement assure un revenu stable.	0,73
Q19I03 L'enseignement offre un emploi stable.	0,72
Q19I04 L'emploi du temps d'un enseignant (par exemple, horaires, vacances, travail à temps partiel) s'accorde bien avec la vie privée.	0,44
Q19I05 L'enseignement offre l'assurance de trouver un emploi rapidement.	0,49
Moyenne	Ecart-type
3,22	0,56

Tableau 10 : Présentation des résultats pour l'échelle « utilité personnelle »

A.2.3 L'utilité sociale

Les utilités sociales ont fait l'objet de cinq items. Les modalités de réponse vont de 1 « pas du tout important dans mon choix d'études » à 4 « très important dans mon choix d'études ». Les items et leur corrélation avec le score total de l'échelle sont repris dans le tableau 11. La moyenne des scores de 3,25 affiche un résultat particulièrement élevé pour ces motivations. Cela signifie que les enseignants sont fortement motivés par les motivations d'utilité sociale.

Q19 : Repensez au moment où vous avez décidé d'entamer un bachelier en enseignement. Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants dans votre décision ?	Corrélation de l'item avec le score total
Q19I06 L'enseignement me donne la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes.	0,64
Q19I07 L'enseignement me donne la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées.	0,59
Q19I08 L'enseignement me permet d'apporter ma contribution à la société.	0,54
Q19I09 L'enseignement me permet de transmettre certaines valeurs aux jeunes.	0,70
Q19I10 L'enseignement me permet de travailler avec les jeunes.	0,57
Moyenne	Ecart-type
3,25	0,56

Tableau 11 : Présentation des résultats pour l'échelle « utilité sociale »

A.3 La carrière par défaut

Cette motivation sous-jacente a fait l'objet de la question 13 : L'enseignement est-il votre premier choix de carrière ? À cette interrogation, 63% des étudiants ont répondu « oui ». Ces résultats seront toutefois nuancés lors des comparaisons avec les enseignants novices dans les résultats de l'hypothèse 1.

A.4 Les perceptions de la carrière enseignante

Cette échelle avait pour objectif de mesurer les perceptions des étudiants concernant la carrière enseignante. Le tableau 12 présente la répartition des étudiants pour les quatre modalités de réponse aux items. Les résultats indiquent qu'un étudiant sur quatre pense que l'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques. Les scores attestent également que presque quatre enseignants sur dix pensent que les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives. Lorsqu'ils répondent à l'item qui concerne la rémunération du métier, la moitié affirme que ce dernier est bien payé, l'autre moitié estime que non.

En ce qui concerne ces trois items, les étudiants semblent indécis ; on a l'impression qu'ils ne savent pas comment se positionner. Nous pourrions émettre l'hypothèse que les étudiants manquent d'expérience ou de connaissance afin de se forger un avis construit à propos de la

valorisation du métier. Dès lors, il y aurait un risque qu'ils répondent au hasard par manque d'information.

Les futurs enseignants semblent toutefois d'accord sur le fait que le métier d'enseignant est dévalorisé. Selon 84% des futurs enseignants, le métier est dévalorisé dans la société et seuls 14% pensent que les enseignants sont valorisés par les médias.

Les bacheliers en enseignement semblent marquer leur désaccord lorsqu'on leur indique que le métier d'enseignant ne nécessite pas un niveau de compétence élevé puisque 90% choisissent les deux premières modalités : « pas du tout d'accord » et « pas d'accord ».

Q22 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Pas du tout d'accord (%)	Pas d'accord (%)	D'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)
Q22I01 L'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques au niveau fédéral et/ ou local.	26	49	23	2
Q22I02 Les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives au niveau fédéral et/ ou local.	19	43	34	4
Q22I03 Le métier d'enseignant est dévalorisé dans la société.	2	14	43	41
Q22I04 Les enseignants sont valorisés par les médias.	20	66	11	3
Q22I05 Le métier d'enseignant ne nécessite pas un niveau de compétence élevé.	58	32	9	1
Q22I06 Le métier d'enseignant est bien rémunéré.	12	41	43	4

Tableau 12 : Répartition des futurs enseignants en fonction des items sur la perception de la carrière enseignante.

A.5 L'influence de la socialisation

A.5.1 Les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage

Afin de voir si les étudiants tiennent compte de leurs expériences passées dans l'enseignement, cinq items abordaient ce thème. Le tableau 13 précise les items ainsi que leur corrélation avec le score total de l'échelle. Au regard de la moyenne des scores de 3,06, les expériences passées dans l'enseignement motiveraient les futurs enseignants à s'orienter vers l'enseignement.

Q16 : En considérant vos expériences passées dans l'enseignement, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Corrélation de l'item avec le score total
Q16I01 J'ai connu des enseignants qui m'ont donné envie de devenir moi-même enseignant.	0,54
Q16I02 Certains enseignants que j'ai eus me servent de modèle.	0,51
Q16I03 Je garde de bons souvenirs de moments passés à l'école.	0,47
Q16I05 Avoir vécu de belles expériences à l'école m'a donné envie de devenir enseignant.	0,65
Moyenne	Ecart-type
3,06	0,49

Tableau 13 : Présentation des résultats pour la dimension « expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage »

A.5.2 Les Influences sociales et la dissuasion sociale

Pour cette échelle de motivation, le tableau15 précise les fréquences aux quatre modalités de réponse de chaque item.

Presque neuf étudiants sur dix affirment que leurs amis pensent qu'ils sont faits pour l'enseignement. Toujours en ce qui concerne l'influence des pairs, 8% des étudiants indiquent que leurs amis leur déconseilleraient d'entreprendre des études afin de devenir enseignant. Dans le même ordre d'idée, ils sont pratiquement un tiers des répondants à indiquer qu'on les a mis en garde en disant que l'enseignement n'était pas un bon choix de métier.

En ce qui concerne le soutien des parents, 94% se sentent encouragés à devenir enseignant.

Un item de cette échelle semble particulièrement corrélé avec d'autres items du questionnaire. Il s'agit du Q17I02 : « Ma famille pense que je suis fait pour enseigner ». Il semble lié à l'échelle des valeurs intrinsèques de la carrière.

Corrélations entre l'item Q17I02 et les items de l'échelle des valeurs intrinsèques.	Q17 : Ma famille pense que je suis fait pour enseigner
Q20I01 Le métier d'enseignant m'intéresse	0,38
Q20I02 J'ai toujours voulu être enseignant	0,27
Q20I03 J'aime apprendre aux autres	0,29
Q20I04 Enseigner m'enthousiasme	0,36
Q20I05 Je m'intéresse à tout ce qui touche à l'enseignement	0,22

Tableau 14 : Corrélations entre l'item Q17I02 et les items des valeurs intrinsèques

À propos de ce dernier, 92% des étudiants sont d'accord. Il y aurait donc un lien entre l'idée que l'étudiant a de la perception de sa famille sur sa capacité à enseigner et l'intérêt du futur enseignant pour l'enseignement.

Q17 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Pas du tout d'accord (%)	Pas d'accord (%)	D'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)
Q17I01 Mes amis pensent que je suis fait pour enseigner.	1	11	62	26
Q17I02 Ma famille pense que je suis fait pour enseigner.	1	7	50	42
Q17I03 On m'a déjà dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière.	34	31	26	9
Q17I04 Mes parents m'ont soutenu dans ma décision de devenir enseignant.	1	5	39	55
Q17I05 Mes amis m'ont déconseillé d'entreprendre des études pour devenir enseignant.	56	36	6	2

Tableau 15 : Répartition des futurs enseignants en fonction des items sur les influences sociales et la dissuasion sociale

A.6 Les perceptions du bachelier en enseignement

Afin de voir si le bachelier en enseignement motivait les étudiants à devenir enseignant, sept items leur étaient proposés. Les pourcentages de réponse aux quatre modalités pour chaque item sont précisés dans le tableau 18.

Pour ces items, 57% des étudiants disent que c'est important que le bachelier en enseignement permette de garder du temps pour d'autres activités. Ils sont un peu plus de six étudiants sur dix à déclarer que c'est important que le bachelier en enseignement relève de l'enseignement supérieur de type court. Le niveau de difficulté abordable des études semble important pour environ 70% des répondants. Tandis que l'ambiance conviviale en Haute-École est considérée par trois étudiants sur quatre. Comme le montre le tableau 16, ces quatre derniers items (Q18I01, Q18I02, Q18I05 et Q18I07) sont corrélés à l'échelle d'utilité personnelle. Autrement dit, plus les étudiants seraient en accord avec ces items et plus leurs motivations d'utilité personnelle seraient élevées.

Corrélations entre l'échelle d'utilité personnelle et les items de l'échelle des perceptions des études	Q19 Echelle d'utilité personnelle
Q18I01 Ces études me permettaient de garder du temps pour d'autres activités	0,31
Q18I02 Le bachelier en enseignement relève de l'enseignement supérieur de type court (3 ans)	0,34
Q18I03 Ces études me permettaient d'accéder par la suite à des études universitaires	0,09
Q18I04 Ces études combinaient apprentissages théoriques et apprentissages pratiques	0,15
Q18I05 Le bachelier en enseignement me paraissait d'un niveau de difficulté abordable	0,28
Q18I06 Ces études me permettaient de réaliser des stages pratiques dès la première année	0,19
Q18I07 L'ambiance en Haute-Ecole me paraissait conviviale	0,22

Tableau 16 : Corrélations entre les items des perceptions du bachelier en enseignement et l'échelle d'utilité personnelle

Un autre item est corrélé aux items d'utilité sociale. Il s'agit du Q18I06, pour lequel 72% ont répondu que c'était important que les études permettent de réaliser des stages pratiques dès la première année.

Corrélations entre l'item Q18I06 et les items de l'échelle d'utilité sociale.	Q18I06 Ces études me permettaient de réaliser des stages pratiques dès la première année
Q19I06 L'enseignement me donne la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes	0,38
Q19I07 L'enseignement me donne la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées	0,27
Q19I08 L'enseignement me permet d'apporter ma contribution à la société	0,29
Q19I09 L'enseignement me permet de transmettre certaines valeurs aux jeunes	0,36
Q19I10 L'enseignement me permet de travailler avec des jeunes	0,22

Tableau 17 : Corrélations entre l'item Q18I06 et les items d'utilité sociale

Parmi les corrélations identifiées ci-dessus, la corrélation dont les liens entre les items sont les plus forts se situerait entre la possibilité de réaliser des stages pratiques dès la première année par le biais de ces études et la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes.

Deux items des perceptions du bachelier en enseignement abordent la possibilité d'accéder à des études universitaires par le biais du bachelier en enseignement et l'occasion de combiner les apprentissages pratiques et théoriques. Pour le premier, 55% des futurs enseignants attestent que c'est important. Ils sont 87% pour le second.

Q18 : Repensez au moment où vous avez décidé d'entamer un bachelier en enseignement. Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants dans votre décision ?	Pas important du tout dans mon choix d'études (%)	Pas important dans mon choix d'études (%)	Important dans mon choix d'études (%)	Très important dans mon choix d'études (%)
Q18I01 Ces études me permettaient de garder du temps pour d'autres activités.	13	30	36	21
Q18I02 Le bachelier en enseignement relève de l'enseignement supérieur de type court (3 ans).	13	26	39	22
Q18I03 Ces études me permettaient d'accéder par la suite à des études universitaires.	16	29	37	18
Q18I04 Ces études combinaient apprentissages théoriques et apprentissages pratiques.	3	10	48	39
Q18I05 Le bachelier en enseignement me paraissait d'un niveau de difficulté abordable.	9	22	50	19
Q18I06 Ces études me permettaient de réaliser des stages pratiques dès la première année.	7	21	33	39
Q18I07 L'ambiance en Haute-École me paraissait conviviale.	8	17	42	33

Tableau 18 : Répartition des futurs enseignants en fonction des items sur les perceptions du bachelier en enseignement

A.7 L'évolution de la motivation au cours du bachelier

Afin de mesurer l'évolution des motivations des futurs enseignants au cours du bachelier, une question leur a été posée. Elle propose trois modalités de réponse afin de déterminer cette évolution. Le tableau 19 indique la question et les fréquences aux trois modalités de réponse. Pour 84% des étudiants, leur motivation est restée identique ou a augmenté. Cependant, 16% révèlent que celle-ci a diminué. Restons toutefois prudents dans l'interprétation de ces résultats, certains répondants revenaient directement de stage au moment de répondre. Les étudiants pour lesquels les stages se seraient bien passés pourraient être euphoriques et être influencés par leur humeur du moment pour répondre. Leurs réponses seraient donc davantage positives. D'autres, qui auraient vécu une expérience de stage négative, attribueraient leur déception à l'ensemble de leur bachelier et répondraient de manière négative. De plus, certains étudiants de bloc 1 font également partie des répondants. Ces derniers n'ont pas encore eu l'opportunité de suivre autant d'apprentissages et de stages que les étudiants en bloc 2 ou 3 pour estimer des bienfaits ou des méfaits du bachelier sur la motivation à enseigner. Les répondants ne s'appuient donc pas sur la même expérience du bachelier mais détiennent pourtant la même voix, ce qui pourrait fausser les résultats.

	Ma motivation a augmenté (%)	Ma motivation est restée identique (%)	Ma motivation a diminué (%)
Q23 : Votre motivation à devenir enseignant a-t-elle évolué depuis le début de votre bachelier en enseignement ?	55	29	16

Tableau 19 : Répartition des futurs enseignants en fonction de l'item sur l'évolution de la motivation au cours du bachelier

A.8 Perspectives d'avenir

Une question s'intéressait également aux perspectives d'avenir des étudiants afin de déterminer s'ils se projetaient dans le métier d'enseignant. Le tableau ci-après présente les fréquences de réponse des futurs enseignants. Sept étudiants sur dix se voient encore enseignants à 40 ans. Trois pourcents des répondants s'imaginent exercer une fonction toujours liée à l'enseignement et dépendante du système éducatif mais ne se verraient pas dans le rôle d'enseignant. Par exemple, ils pensent aux fonctions de directeur ou d'inspecteur. D'autres étudiants perçoivent leur avenir en dehors du champ de l'éducation et du système éducatif. C'est le cas pour 12% d'entre eux. Enfin, 14% sont indécis lorsqu'ils évoquent leur avenir et ne sont pas capables de se positionner.

	Q24 : Quel métier ou fonction imaginez-vous exercer lorsque vous aurez environ 40 ans ?
Enseignant	71%
Fonction liée à l'enseignement dépendante du système éducatif	3%
Autre métier	12%
Je ne sais pas	14%

Tableau 20 : Répartition des futurs enseignants en fonction de l'item sur les perspectives d'avenir

A.9 Conclusion

Les motivations liées aux valeurs semblent être les plus importantes aux yeux des futurs enseignants. C'est l'utilité sociale qui est la motivation la plus plébiscitée, devant l'utilité personnelle et puis les valeurs intrinsèques. Les futurs enseignants s'orientent également dans un domaine dans lequel ils se sentent compétents. De plus, ils prennent en compte les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage et les influences sociales afin de s'orienter vers l'enseignement. Le concept de soi élève et le concept de soi enseignant semblent

également jouer un rôle dans le choix d’embrasser la carrière enseignante. Toutes ces motivations paraissent élevées et importantes aux yeux des futurs enseignants.

Néanmoins, environ 40% des futurs enseignants déclarent que l’enseignement est un second choix de carrière et les items relatifs aux perceptions de la carrière enseignante renvoient l’image d’un métier qui paraît dévalorisé aux yeux des étudiants. Ils sont environ sept futurs enseignants sur dix à percevoir leur avenir dans le métier.

HYPOTHÈSE 1 : Il y aurait une dégradation de la motivation chez les enseignants entre la période de bachelier en enseignement et le noviciat

Les jeunes enseignants sont nombreux à quitter l'enseignement durant les premières années de leur carrière. Ils participent alors au phénomène de déperdition. Ce constat interpellant résulterait d'une perte de motivation des enseignants novices au cours de leurs premières années d'enseignement. Afin de répondre à cette première hypothèse, il convient de comparer les échelles de motivation où TALIS 2018 et le questionnaire de ce mémoire présentent des items identiques.

Dès lors il sera possible de comparer les enseignants novices, ceux ayant moins de cinq ans d'ancienneté, en Belgique francophone et les futurs enseignants du secondaire inférieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

1.1 Les enseignants novices auraient moins de motivation liée au sentiment d'efficacité personnelle que les futurs enseignants

1.1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

De manière générale, le sentiment d'efficacité personnelle diminuerait durant les premières années d'exercice de la fonction. Le tableau 21 atteste de la prédiction des scores des individus selon leur statut. Les enseignants novices (dont le statut est égal à 1) ont des scores de motivation liée au sentiment d'efficacité personnelle significativement inférieurs à ceux des futurs enseignants. Il y a donc une perte de motivation du sentiment d'efficacité personnelle durant les premières années de carrière.

Parameter Estimates					
Variable	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	1	3.14700	0.02515	125.12	<.0001
Statut	1	-0.33438	0.03129	-10.69	<.0001

Tableau 21 : Effet du statut sur l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle

Plus précisément, les trois sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle ont été analysées dans les points suivants.

1.1.1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe.

Le tableau 22 qui compare les fréquences de réponse des étudiants en bachelier en enseignement et celles des novices met en lumière des éléments intéressants. Pour les deux publics, les fréquences 3 (assez bien) et 4 (beaucoup) sont combinées. Sur l'ensemble des trois sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle, seuls les deux items Q21I06 et Q21I09 présents dans cette sous-échelle mettent en avant un pourcentage de répondants plus important chez les novices que chez les futurs enseignants. Tous les deux abordent la gestion des comportements des élèves étroitement liée à l'autorité de l'enseignant. Cette dernière notion serait peut-être assimilée chez les étudiants à « l'expérience de travail ». Ainsi, l'autorité viendrait avec l'expérience et expliquerait le pourcentage en faveur des novices qui bénéficient de quelques années d'ancienneté. Les deux autres items, Q21I04 et Q21I08, qui concernent la gestion des comportements perturbateurs et le fait d'amener les enfants à respecter les règles en classe attestent de fréquences légèrement plus élevées chez les étudiants.

Q21. Quand vous serez enseignant(e)/ <u>En tant qu'enseignant(e), dans quelle mesure pensez-vous pouvoir/ parvenez-vous à agir de la sorte ?</u>	Etudiants (%)	Novices (%)
Q21I04 Gérer les comportements perturbateurs en classe.	68	65
Q21I06 Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part des élèves.	84	85
Q21I08 Amener les élèves à respecter les règles en classe.	87	78
Q21I09 Calmer un élève bruyant ou perturbateur.	66	70

Tableau 22 : Fréquences des modalités « assez bien » et « beaucoup » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe.

Néanmoins, le tableau 23 ne révèle pas de différence significative entre les futurs enseignants et les enseignants novices à propos du sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe.

Parameter Estimates					
Variable	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	1	3.01133	0.03572	84.30	<.0001
Statut	1	-0.06469	0.04444	-1.46	0.1459

Tableau 23 : Effet du statut sur l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe

1.1.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à une pédagogie variée

Les items repris dans le tableau 24 comparent les pourcentages de réponse des modalités 3 et 4 des deux groupes.

Parmi les items que l'on retrouve dans cette dimension, la différence la plus importante entre nos deux publics concerne l'utilisation de diverses modalités d'évaluation. Presque 80% des étudiants se sentent capables de varier les modalités d'évaluation tandis que c'est le cas de seulement 55% des jeunes enseignants. Ce pourcentage inférieur s'expliquerait peut-être par le fait que les novices auraient connaissance, grâce à leur jeune expérience, d'un plus grand nombre de modalités d'évaluation et auraient conscience des difficultés à élaborer celles-ci. Dès lors, il leur semblerait plus compliqué de varier les modalités d'évaluation. De la même manière, les connaissances plus étoffées des novices concernant les diverses méthodes pédagogiques les amèneraient à répondre de manière plus prudente, ce qui expliquerait le pourcentage moins élevé de 18% par rapport aux futurs enseignants.

Q21. Quand vous serez enseignant(e)/ <u>En tant qu'enseignant(e)</u>, dans quelle mesure pensez-vous pouvoir/ <u>parvenez-vous à agir de la sorte ?</u>	Etudiants (%)	<u>Novices</u> (%)
Q21I10 Utiliser diverses modalités d'évaluation.	79	55
Q21I11 Expliquer les choses autrement, par exemple lorsque les élèves ont des difficultés à comprendre.	93	90
Q21I12 Utiliser diverses méthodes pédagogiques.	87	69
Q21I03 Rédiger de bonnes questions pour les élèves.	82	75

Tableau 24 : Fréquences des modalités « assez bien » et « beaucoup » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à la pédagogie variée.

La différence entre les deux publics s'avère significative, comme l'atteste le tableau 25 qui présente la moyenne des scores et la prédiction des scores à l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à une pédagogie variée en fonction du statut. Les futurs enseignants ont une moyenne des scores plus élevée que les enseignants novices. Il y a donc une perte de motivation concernant le sentiment d'efficacité personnelle lié à la pédagogie variée entre le bachelier en enseignement et les premières années du métier.

Parameter Estimates					
Variable	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	1	3.22015	0.02990	107.69	<.0001
Statut	1	-0.30429	0.03720	-8.18	<.0001

Tableau 25 : Effet du statut sur l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à la pédagogie variée.

1.1.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève

Pour cette dernière sous-échelle, les différences de pourcentage des modalités 3 et 4 entre les deux publics sont comparées dans le tableau 26. Cette dernière dimension propose l'item où l'écart entre les novices et les étudiants en enseignement est le plus grand parmi les items des trois sous-échelles. L'item aborde la capacité à motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire, où une nouvelle fois, les étudiants seraient plus optimistes avec 82% contre 39% pour les novices. Une hypothèse d'explication de ce gouffre serait la diversité des publics que fréquentent les étudiants en stage moins importante que celle que côtoient les novices. Ces derniers, par le biais de leurs intérim, donneraient cours à une multitude de classes durant toute l'année, dans lesquelles les profils des élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire seraient variés. De ce fait, ils auraient plus de difficulté à parvenir à multiplier les sources de motivation de ces élèves. Cette explication pourrait également justifier l'écart de 19% à l'item qui concerne le fait d'amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats. Les étudiants sont également plus nombreux de 19% à indiquer qu'ils pourraient aider les élèves à développer leur esprit critique.

Q21. Quand vous serez enseignant(e)/ <u>En tant qu'enseignant(e), dans quelle mesure pensez-vous pouvoir/ parvenez-vous à agir de la sorte ?</u>	Etudiants (%)	Novices (%)
Q21I01 Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires.	90	71
Q21I02 Aider les élèves à valoriser l'apprentissage.	90	63
Q21I05 Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail.	82	39
Q21I07 Aider les élèves à développer leur esprit critique.	85	66

Tableau 26 : Fréquences des modalités « assez bien » et « beaucoup » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève.

Les différences entre les deux publics sont significatives. Le tableau 27 met en évidence la prédiction des moyennes des scores à l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève selon le statut. Les étudiants attestent d'une moyenne plus élevée que les jeunes enseignants, ce qui signifie qu'il y a une perte de motivation de ce facteur au cours des premières années de carrière.

Parameter Estimates					
Variable	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	1	3.25560	0.03214	101.30	<.0001
Statut	1	-0.52344	0.03998	-13.09	<.0001

Tableau 27 : Effet du statut sur l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève.

1.2 Les enseignants novices auraient des motivations liées aux valeurs d'utilité personnelle et aux valeurs d'utilité sociale moins élevées que les étudiants en bachelier en enseignement

1.2.1 L'utilité personnelle

Pour chaque item des valeurs d'utilité personnelle, les pourcentages des novices sont au minimum 20% plus bas que ceux des futurs enseignants. Pour ces derniers, plus de huit étudiants sur dix se montrent en accord pour chaque item. Les quatre items attestent d'une différence entre les deux populations assez stable. Les stabilités de carrière, de revenu et d'emploi au moment de s'orienter vers l'enseignement semblent davantage être importantes pour les étudiants encore en formation aujourd'hui que pour ceux fraîchement diplômés. Néanmoins, les novices qui exercent pourraient, avec leur jeune expérience, avoir une autre perception de ces stabilités. En effet, en raison de leurs intérim, les novices auraient une perception de la stabilité du métier moindre. Ils changeraient d'école régulièrement, ils presteraient des horaires instables et ils prépareraient leurs leçons multiples et variées des heures durant. Une autre explication pourrait être que la plupart des étudiants sont encore sous le toit parental, sans responsabilité financière majeure et sans charge familiale. Dès lors, les enjeux de la stabilité du métier ne seraient pas encore une priorité pour eux. La vision du métier des novices serait moins utopique et expliquerait dès lors une perte de motivation d'en moyenne 20%.

Q19 : Repensez au moment où vous avez décidé d'entamer un bachelier en enseignement. Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants dans votre décision ? / <u>Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants lorsque vous avez décidé de devenir enseignant(e) ?</u>	Etudiants (%)	<u>Novices</u> (%)
Q19I01 L'enseignement offre une carrière professionnelle stable.	88	65
Q19I02 L'enseignement assure un revenu stable.	84	63
Q19I03 L'enseignement offre un emploi stable.	90	70
Q19I04 L'emploi du temps d'un enseignant (par exemple, horaires, vacances, travail à temps partiel) s'accorde bien avec la vie privée.	84	64

Tableau 28 : Fréquences des futurs enseignants et des novices « d'accord » ou « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle d'utilité personnelle

Le tableau 29 atteste d'une différence significative en ce qui concerne les motivations d'utilité personnelle entre les deux groupes. La prédiction de la moyenne des scores est

significativement moins importante chez les novices que chez les futurs enseignants. Les étudiants ont donc davantage de motivation d'utilité personnelle que les enseignants novices.

Parameter Estimates					
Variable	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	1	3.22222	0.04156	77.53	<.0001
Statut	1	-0.46701	0.05168	-9.04	<.0001

Tableau 29 : Effet du statut sur l'utilité personnelle

1.2.2 L'utilité sociale

Le tableau ci-dessous reprend les trois items de comparaison et les fréquences combinées des modalités 3 (important) et 4 (très important) pour les deux groupes. Ils sont plus d'enseignants novices à trouver important que l'enseignement donne la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes et que le métier permette d'apporter sa contribution à la société.

Q19 : Repensez au moment où vous avez décidé d'entamer un bachelier en enseignement. Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants dans votre décision ? / Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants lorsque vous avez décidé de devenir enseignant(e) ?	Etudiants (%)	Novices (%)
Q19I06 L'enseignement me donne la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes.	93	95
Q19I07 L'enseignement me donne la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées.	75	67
Q19I08 L'enseignement me permet d'apporter ma contribution à la société.	76	84

Tableau 30 : Fréquences des modalités « important » et « très important » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle d'utilité sociale

Le tableau ci-après met en évidence la prédiction des scores de motivation d'utilité sociale selon le statut. Il atteste d'une différence significative entre les deux publics en ce qui concerne les motivations d'utilité sociale. Contrairement aux autres motivations, la prédiction de la moyenne des scores est plus élevée chez les jeunes enseignants que chez les étudiants. Les novices sont donc plus motivés par les motivations d'utilité sociale que les futurs enseignants.

Parameter Estimates					
Variable	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	1	3.16914	0.03873	81.82	<.0001
Statut	1	0.10196	0.04817	2.12	0.0346

Tableau 31 : Effet du statut sur l'échelle d'utilité sociale

1.3 D'autres points de comparaison entre TALIS 2018 et les futurs enseignants

Au-delà des sous-hypothèses, la comparaison entre les futurs enseignants et les enseignants novices étaient également envisageable concernant les facteurs de motivation liés au second choix de carrière et à la perception de la carrière enseignante qui partageaient les mêmes items dans TALIS 2018 et dans le questionnaire qui fait l'objet de cette recherche.

1.3.1 La carrière par défaut

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement a été un premier choix pour 54% des jeunes enseignants. En ce qui concerne les étudiants, ils sont 63% à avoir affirmé que l'enseignement était un premier choix de carrière. Il est toutefois important de nuancer en signalant que ces 63% n'ont pas encore terminé leur formation et que certains d'entre eux pourraient ne pas finir celle-ci, faisant descendre encore ce pourcentage.

1.3.2 La perception de la carrière enseignante

Le tableau 32 compare les fréquences de réponse des étudiants et des novices à trois items. Parmi les novices, 8% pensent que l'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques. Ils sont 17% de plus chez les étudiants. Un enseignant novice sur dix affirme que les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives. Ils sont pratiquement quatre sur dix chez les futurs enseignants. Enfin, 8% des jeunes enseignants indiquent que les enseignants sont valorisés par les médias. Ils sont 14% chez les étudiants. Le test des khi carrés met en évidence que les différences de pourcentage pour ces trois items selon le statut sont significatives. En effet, les étudiants sont toujours plus en accord aux items que les enseignants novices. Cependant, comme imaginé précédemment, il se pourrait que ces derniers ne soient pas armés de connaissances assez étoffées et ne bénéficient pas d'assez d'expérience pour répondre aux items. Dès lors, la vigilance est de mise en ce qui concerne ces interprétations.

Q22 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Étudiants (%)	Novices (%)	Khi carré selon le statut	
			DF	Prob
Q22I01 L'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques au niveau fédéral et/ ou local.	25	8	1	<0001
Q22I02 Les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives au niveau fédéral et/ ou local.	38	10	1	<0001
Q22I04 Les enseignants sont valorisés par les médias.	14	8	1	0,0162

Tableau 32 : Fréquences des modalités « d'accord » et « tout à fait d'accord » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle de la perception de la carrière

1.4 Conclusion

Certains facteurs de motivation diminuent au fil du temps. En effet, les futurs enseignants indiquent des motivations plus élevées que les enseignants novices pour les motivations liées au sentiment d'efficacité personnelle et pour les motivations d'utilité personnelle. Il y a donc une perte de motivation entre le bachelier en enseignement et le noviciat concernant ces facteurs de motivation. La multitude d'intérimis des jeunes enseignants en serait peut-être la cause. Cela fera l'objet d'une discussion dans le chapitre suivant.

Au contraire, les motivations d'utilité sociale, augmentent au cours des premières années de carrière.

HYPOTHÈSE 2 : Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière indiqueraient des motivations différentes que les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière

Envisager l'enseignement en tant que premier choix de carrière ou en tant que deuxième choix influencerait les facteurs de motivation à enseigner des futurs enseignants. Afin de répondre à cette hypothèse, deux groupes ont été identifiés. Ils ont été dissociés grâce à la question 13 du questionnaire (Q13I01) qui demandait : L'enseignement est-il votre premier choix de carrière? Les étudiants qui ont répondu « oui » constituent le premier groupe. Ils correspondent aux futurs enseignants qui se sont orientés vers l'enseignement comme premier choix de carrière. Ceux qui ont répondu « non », forment le deuxième groupe : ceux pour qui l'enseignement est second choix de carrière. Le premier groupe est représenté par 170 étudiants. Le second se compose de 100 futurs enseignants.

2.1 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière auraient des motivations d'utilité personnelle plus élevées que les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix

Pour répondre à cette sous-hypothèse, le tableau 33 met en évidence les prédictions des scores des moyennes des futurs enseignants en ce qui concerne les motivations d'utilité personnelle en fonction de si l'enseignement est un premier choix de carrière ou non et sous contrôle des variables de genre, de parent enseignant et de réussite scolaire. Aucune différence significative ne peut être attestée en ce qui concerne les motivations d'utilité personnelle entre les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière et ceux pour qui l'enseignement est un second choix.

Paramètres estimés					
Variables dépendantes	Variables	DF	Paramètres estimés	Erreur standard	Pr > t
Utilité personnelle	PremChoix	1	0,05688	0,07729	0,4624

Tableau 33 : Effet du premier choix sur l'échelle d'utilité personnelle sous contrôle des variables genre, parent enseignant et réussite scolaire

2.2 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière seraient davantage dissuadés d'entreprendre une carrière d'enseignant que les étudiants pour qui l'enseignement un premier choix de carrière

Pour les deux groupes, les motivations d'influence sociale et de dissuasion sociale ont été analysées. Le tableau 34 compare les fréquences des items de l'échelle entre les futurs enseignants dont l'enseignement est un premier choix de carrière et ceux pour qui c'est un second choix. L'item qui présente la différence de pourcentage la plus importante entre les deux publics (10%) est l'item Q17I02 où les étudiants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière sont plus nombreux. Les autres items indiquent des résultats assez proches. Aucun groupe ne semble être davantage dissuadé d'entreprendre une carrière d'enseignant.

Q17 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Premier choix de carrière (%)	Second choix de carrière (%)
Q17I01 Mes amis pensent que je suis fait pour enseigner.	91	85
Q17I02 Ma famille pense que je suis fait pour enseigner.	96	86
Q17I03 On m'a déjà dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière.	35	35
Q17I04 Mes parents m'ont soutenu dans ma décision de devenir enseignant.	96	89
Q17I05 Mes amis m'ont déconseillé d'entreprendre des études pour devenir enseignant.	9	7

Tableau 34 : Répartition des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle d'influences sociales en fonction de la variable premier choix de carrière

2.3 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière et ceux pour qui l'enseignement est un second choix de carrière attesteraient de niveaux de motivation liée aux valeurs intrinsèques, à l'utilité personnelle et aux perceptions de soi identiques

Pour répondre à cette sous-hypothèse, le tableau 35 met en évidence les prédictions des moyennes des scores des futurs enseignants aux facteurs de motivation liés aux valeurs intrinsèques, à l'utilité personnelle et aux perceptions de soi en fonction du premier choix de carrière et sous contrôle des variables de genre, de parent enseignant et de réussite scolaire. Parmi les échelles de motivation, seules les valeurs intrinsèques attestent d'une différence significative entre les futurs enseignants dont l'enseignement est le premier choix de carrière et ceux pour qui l'enseignement est un second choix. En effet, les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière ont une moyenne de motivation concernant les valeurs intrinsèques significativement plus élevée que les étudiants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière. Une hypothèse d'explication pourrait être que les étudiants qui se réorientent vers l'enseignement pourraient avoir vécu l'échec dans leur premier choix. Dès lors, suite à des déceptions à propos de ce dernier, ils pourraient l'abandonner. En raison de cet éventuel désaveu pour leur premier intérêt, ils se dirigeraient vers un métier pour lequel ils ont un intérêt moindre, autrement dit des valeurs intrinsèques moindres.

Paramètres estimés					
Variables dépendantes	Variables	DF	Paramètres estimés	Erreur standard	Pr > t
Concept de soi enseignant	PremChoix	1	0,03283	0,03991	0,4115
Concept de soi élève	PremChoix	1	-0,12804	0,08600	0,1378
Sentiment d'efficacité personnelle	PremChoix	1	0,07353	0,05398	0,1744
Valeurs intrinsèques	PremChoix	1	0,38906	0,06446	<0001
Utilité sociale	PremChoix	1	0,12186	0,07509	0,1058

Tableau 35 : Effet du premier choix sur les échelles de motivation sous contrôle des variables genre, parent enseignant et réussite scolaire.

Néanmoins l'ampleur de la différence entre les deux groupes pourrait également s'expliquer par la présence de l'item « J'ai toujours voulu être enseignant » au sein de l'échelle. En effet, cet item est corrélé avec le premier choix de carrière et pourrait recouvrir la question qui est à

la base de la distinction entre les deux groupes identifiés dans cette sous-hypothèse : « L'enseignement est-il votre premier choix de carrière ? ».

Corrélations entre items	J'ai toujours voulu être enseignant
L'enseignement est-il votre premier choix de carrière ?	-0,46

Tableau 36 : Corrélacion entre l'item « J'ai toujours voulu être enseignant » et le premier choix de carrière

2.4 D'autres facteurs de motivation qui attestent d'une différence importante selon le premier choix de carrière

2.4.1 Le maintien de la motivation au cours du bachelier

Les deux groupes ont répondu à la question qui concerne l'évolution de la motivation au cours du bachelier. Le tableau 37 reprend les fréquences des trois modalités de réponse pour les deux groupes ainsi que le khi carré. Les chiffres des étudiants pour qui l'enseignement est une première vocation indiquent que, pour 59% d'entre eux, leur motivation a augmenté. Pour cette modalité, les étudiants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière sont un peu plus de 10% de moins. Ces dix pourcents se retrouvent parmi les étudiants qui déclarent que leur motivation régresse où ils sont pratiquement le double par rapport au premier groupe (22%). Les différences de pourcentage sont significatives. La motivation au cours du bachelier serait davantage maintenue chez les futurs enseignants dont l'enseignement est un premier choix de carrière que chez les autres étudiants.

Q23I01 : Votre motivation à devenir enseignant a-t-elle évolué depuis le début de votre bachelier en enseignement ?	Ma motivation a augmenté (%)	Ma motivation est restée identique (%)	Ma motivation a diminué (%)
Etudiants dont l'enseignement est un premier choix de carrière.	59	29	12
Etudiants dont l'enseignement n'est pas un premier choix de carrière.	47	31	22

Statistique	DF	Prob
Khi carré Q23I01 selon le premier choix	1	0,0384

Tableau 37 : Répartition des futurs enseignants en fonction de la variable premier choix de carrière à l'item sur l'évolution de la motivation au cours du bachelier

2.4.2 Les perspectives d'avenir

Concernant les perspectives d'avenir, les fréquences des réponses des futurs enseignants selon le fait que l'enseignement a été un premier choix de carrière ou non sont reprises dans le tableau 38. Parmi les étudiants du premier groupe, pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière, pratiquement huit enseignants sur dix se voient enseignants à 40 ans. Ils ne sont que six sur dix dans le second groupe. Ils sont par contre deux fois plus d'étudiants indécis concernant leur avenir chez les étudiants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière que parmi les étudiants pour qui l'enseignement est une première vocation. Enfin, 9% des étudiants pour qui l'enseignement est un premier choix imaginent leur avenir ailleurs que dans le monde de l'enseignement. Ce pourcentage augmente à 16% dans le deuxième groupe.

	Q24 : Quel métier ou fonction imaginez-vous exercer lorsque vous aurez environ 40 ans ?	
	Premier choix de carrière	Second choix de carrière
Enseignant	77%	60%
Fonction liée à l'enseignement dépendante du système éducatif	4%	3%
Fonction liée à l'enseignement indépendante du système éducatif	0%	1%
Autre métier	9%	16%
Je ne sais pas	10%	20%

Tableau 38 : Répartition des futurs enseignants en fonction de la variable premier choix de carrière à l'item sur les perspectives d'avenir

2.5 Conclusion

En conclusion, les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière n'attestent pas d'une moyenne de motivation liée à l'utilité personnelle plus élevée que les enseignants de première vocation. Aucune différence entre les groupes n'a été relevée en ce qui concerne la dissuasion sociale. La seule différence entre les moyennes de motivation que l'on observe entre les étudiants dont l'enseignement est le premier choix de carrière et les autres étudiants réside dans la valeur intrinsèque attribuée à la carrière. Néanmoins, cette différence est probablement due à l'outil de mesure. En effet, un item de l'échelle des valeurs intrinsèques semble recouvrir la question qui est à l'origine des deux groupes constitués dans cette hypothèse. Les autres échelles de motivation n'attestent pas de différence de motivation entre les deux groupes. Les étudiants pour qui l'enseignement est une première vocation resteraient davantage motivés au cours du bachelier en enseignement que ceux pour qui l'enseignement est un second choix de carrière.

HYPOTHÈSE 3 : Il y aurait une transmission familiale en ce qui concerne le métier d'enseignant

Dans le cadre de cette recherche, la transmission familiale est la logique selon laquelle les étudiants qui ont au moins un parent enseignant souhaitent également devenir enseignant. Cette hérédité familiale amènerait les futurs enseignants à être motivés par des facteurs de motivation différents. Afin de distinguer les futurs enseignants qui ont au moins un parent enseignant des autres étudiants, les répondants ont été interrogés en ce qui concerne le métier de leurs parents (Q10I01 et Q12I01). Sur l'ensemble de l'échantillon, 192 futurs enseignants n'ont pas de parent enseignant tandis que 75 futurs enseignants ont au moins un parent enseignant. Autrement dit, c'est le cas de presque trois futurs enseignants sur dix. Onze répondants présentaient des données manquantes.

3.1 Les étudiants en bachelier en enseignement dont au moins un parent est enseignant auraient des motivations supérieures aux autres futurs enseignants en ce qui concerne les motivations liées aux perceptions de soi et aux valeurs

Le tableau 39 met en évidence les prédictions des moyennes des scores des futurs enseignants aux facteurs de motivation liés aux perceptions de soi et aux valeurs en fonction de la transmission familiale et sous contrôle des variables de première carrière, du genre et de réussite scolaire. Au regard de ce tableau, il n'y a pas de différence significative de motivation entre les futurs enseignants dont au moins un parent est enseignant et les étudiants n'ayant pas de parent enseignant.

Paramètres estimés					
Variables dépendantes	Variables	DF	Paramètres estimés	Erreur standard	Pr > t
Concept de soi enseignant	ParentEns	1	0,01127	0,04092	0,7832
Concept de soi élève	ParentEns	1	-0,02488	0,08817	0,7781
Sentiment d'efficacité personnelle	ParentEns	1	-0,03655	0,05535	0,5097
Sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe	ParentEns	1	0,01707	0,07686	0,8244
Sentiment d'efficacité personnelle lié à une pédagogie variée	ParentEns	1	-0,02585	0,06850	0,7062
Sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement des élèves	ParentEns	1	-0,05213	0,06841	0,4467
Valeurs intrinsèques	ParentEns	1	-0,10714	0,06609	0,1063
Utilité personnelle	ParentEns	1	0,09553	0,07925	0,2291
Utilité sociale	ParentEns	1	-0,05142	0,07699	0,5048

Tableau 39 : Effet de la variable parent enseignant sur les échelles de motivation sous contrôle du genre, de première carrière et de la réussite scolaire

HYPOTHÈSE 4 : Le genre des étudiants influencerait leurs motivations à enseigner

Les hommes et les femmes semblent être motivés par des raisons différentes pour enseigner. Pour répondre à cette hypothèse la question Q01I01 « Êtes-vous une femme ou un homme ? » permet de distinguer les deux groupes en fonction du genre. Parmi les répondants, elles sont 169 et ils sont 108.

4.1 Les femmes auraient des motivations de valeurs intrinsèques, d'utilité sociale et des perceptions de la carrière enseignante plus élevées que les hommes.

Le tableau 40 met en évidence les prédictions des moyennes des scores des futurs enseignants aux motivations de valeurs intrinsèques et d'utilité sociale selon le genre et sous contrôle des variables de première carrière, de transmission familiale et de réussite scolaire. Les différences sont significatives. Les femmes sont plus motivées que les hommes concernant ces deux facteurs de motivation.

Paramètres estimés					
Variables dépendantes	Variables	DF	Paramètres estimés	Erreur standard	Pr > t
Valeur intrinsèque	Fille	1	0,21557	0,06343	0,0008
Utilité sociale	Fille	1	0,25697	0,07389	0,0006

Tableau 40 : Effet du genre sur les échelles de valeurs intrinsèques et d'utilité sociale sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de réussite scolaire

Les items de l'échelle de perception du métier sont présentés dans le tableau 41. Leurs fréquences sont comparées selon le genre. Deux items attestent d'une différence de pourcentage plus importante que les autres selon le genre. Le premier concerne le niveau de compétence que nécessite le métier d'enseignant. Les futures enseignantes sont plus nombreuses que les hommes à penser que le métier d'enseignant ne nécessite pas un niveau de compétence élevé. Pour 38% d'entre elles, l'enseignement ne nécessite pas un niveau de compétence élevé. Les futurs enseignants semblent en désaccord puisqu'ils ne sont que 14%. Cette différence de fréquence pourrait s'expliquer par la féminisation du métier. Le métier d'enseignant est majoritairement représenté par des femmes. Les étudiantes pourraient penser que si d'autres femmes y arrivent, elles y arriveront aussi. Inversement, les hommes étant moins représentés dans le métier, les étudiants pourraient s'imaginer que le manque de présence masculine s'expliquerait par des compétences que la gente masculine présente moins. Dès lors, le métier d'enseignant nécessiterait selon eux des compétences élevées.

Le deuxième item qui atteste d'une différence selon le genre concerne l'influence des enseignants sur les politiques éducatives. Les futurs enseignants sont plus nombreux que les femmes à estimer que les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives.

Les autres items ne présentent pas de différence entre les deux groupes.

Q22 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Femmes (%)	Hommes (%)
Q22I01 L'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques au niveau fédéral et/ ou local.	24	26
Q22I02 Les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives au niveau fédéral et/ ou local.	34	44
Q22I03 Le métier d'enseignant est dévalorisé dans la société.	86	81
Q22I04 Les enseignants sont valorisés par les médias.	13	16
Q22I05 Le métier d'enseignant ne nécessite pas un niveau de compétence élevé.	38	14
Q22I06 Le métier d'enseignant est bien rémunéré.	46	48

Tableau 41 : Répartition des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle des perceptions de la carrière enseignante en fonction de la variable genre

4.2 Les hommes accorderaient plus d'importance aux motivations d'utilité personnelle, à l'influence sociale et aux expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage que les femmes

Les prédictions des moyennes des scores des futurs enseignants aux motivations d'utilité personnelle et d'expériences passées dans l'enseignement selon le genre et sous contrôle des variables de première carrière, de transmission familiale et de réussite scolaire sont présentées dans le tableau 42. Ce dernier atteste qu'il n'y a pas de différence pour ces facteurs de motivation selon le genre.

Paramètres estimés					
Variables dépendantes	Variables	DF	Paramètres estimés	Erreur standard	Pr > t
Utilité personnelle	Fille	1	0,02460	0,07605	0,7466
Expériences passées dans l'enseignement	Fille	1	-0,11349	0,06390	0,0769

Tableau 42 : Effet du genre sur l'échelle d'utilité personnelle et d'expérience passé dans l'enseignement sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de réussite scolaire.

Les fréquences des items de l'échelle des motivations d'influences sociales ont été comparées item par item grâce au tableau 43. Les femmes sont davantage à déclarer que leurs amis et leur famille pensent qu'elles sont faites pour enseigner. Elles sont également plus nombreuses à être d'accord avec l'item qui indique que leurs amis leur ont déconseillé d'entreprendre des études

pour devenir enseignant. Les hommes répondent en plus grand nombre qu'on leur a déjà dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière

Q17 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Femmes (%)	Hommes (%)
Q17I01 Mes amis pensent que je suis fait pour enseigner.	93	82
Q17I02 Ma famille pense que je suis fait pour enseigner.	95	88
Q17I03 On m'a déjà dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière.	33	38
Q17I04 Mes parents m'ont soutenu dans ma décision de devenir enseignant.	94	93
Q17I05 Mes amis m'ont déconseillé d'entreprendre des études pour devenir enseignant.	10	6

Tableau 43 : Répartition des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle d'influences sociales en fonction de la variable genre

4.3 D'autres facteurs de motivation qui attestent d'une différence importante selon le genre

4.3.1 Les perceptions de soi

Le tableau 44 met en évidence les prédictions des scores des futurs enseignants en ce qui concerne les facteurs de motivation liés aux perceptions de soi en fonction du genre et sous contrôle des variables de première carrière, de transmission familiale et de réussite scolaire. Les motivations liées au concept de soi élève et au sentiment d'efficacité personnelle attestent de différences significatives selon le genre. Les femmes présenteraient des moyennes concernant ces deux facteurs de motivation plus élevées. Elles sont donc plus motivées à propos de ces motivations.

Paramètres estimés					
Variables dépendantes	Variables	DF	Paramètres estimés	Erreur standard	Pr > t
Concept de soi enseignant	Fille	1	0,04512	0,03927	0,2517
Concept de soi élève	Fille	1	0,40400	0,08462	<.0001
Sentiment d'efficacité personnelle	Fille	1	0,11682	0,05312	0,0288

Tableau 44 : Effet du genre sur les échelles de perception de soi sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de réussite scolaire

4.3.2 Les perspectives d'avenir

En ce qui concerne les perspectives d'avenir, la différence de pourcentage selon le genre semble importante. Les futures enseignantes perçoivent davantage leur avenir dans l'enseignement que les hommes. Presque huit femmes sur dix perçoivent leur avenir dans le métier. Les hommes

ne sont que six sur dix à penser la même chose. Ils sont par contre 10% de plus par rapport aux femmes à imaginer leur futur dans un autre métier. Les hommes perçoivent moins leur avenir dans le métier. Plusieurs interprétations peuvent être amenées. La première réflexion envisage de faire le parallèle entre la répartition des futurs enseignants en fonction de la variable de première carrière à l’item sur les perspectives de carrière et la répartition présente dans le tableau 45. En effet, 77% des futurs enseignants de première carrière imaginent leur avenir dans l’enseignement. Ce chiffre se rapproche très fort des 78% de femmes qui se voient encore enseignante à 40 ans. Pour les étudiants de seconde carrière, ils sont 60%. Ce pourcentage est identique à celui des hommes qui perçoivent leur avenir dans le métier. Il est possible qu’il y ait plus d’hommes parmi les étudiants de seconde carrière.

Une seconde interprétation concerne l’organisation de la vie familiale dans laquelle les femmes investiraient plus de temps. L’enseignement offre des horaires plus souples et plus adaptés pour une vie de famille que la plupart des autres métiers. Ceux-ci permettraient aux femmes de bénéficier de temps pour s’occuper de leur vie de famille.

	Q24 : Quel métier ou fonction imaginez-vous exercer lorsque vous aurez environ 40 ans ?	
	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>
Enseignant	78%	60%
Fonction liée à l’enseignement dépendante du système éducatif	3%	4%
Fonction liée à l’enseignement indépendante du système éducatif	0%	1%
Autre métier	7%	18%
Je ne sais pas	12%	17%

Tableau 45 : Répartition des futurs enseignants en fonction de la variable genre à l’item sur les perspectives d’avenir

4.4 Conclusion

Pour conclure, les futures enseignantes sont plus motivées que les hommes en ce qui concerne les facteurs de motivation liés aux valeurs intrinsèques et à l’utilité sociale. Elles ont également des motivations liées au concept de soi élève plus élevées. Elles sont aussi plus confiantes que les futurs enseignants en ce qui concerne l’adéquation de leurs capacités avec celles nécessaires pour devenir enseignant. Enfin, elles montrent un intérêt plus prononcé pour le métier.

Les hommes n’indiquent quant à eux aucune motivation supérieure aux motivations des femmes.

HYPOTHÈSE 5 : Les étudiants qui se destinent à l'enseignement attesteraient d'un parcours scolaire primaire et secondaire majoritairement sans redoublement

Les épreuves d'évaluation menant les futurs enseignants vers l'enseignement favoriseraient davantage les étudiants qui attestent d'un parcours scolaire sans redoublement que les autres étudiants en évaluant des compétences disciplinaires. En effet, le dernier public cité aurait des connaissances moins étoffées que les étudiants n'ayant jamais redoublé. Afin d'apporter des éléments de réponse à cette hypothèse, les étudiants ont été répartis grâce aux questions Q08I01 et Q08I02 : Vous est-il arrivé de redoubler une année ? Pour le primaire, les répondants sont 267 à avoir indiqué qu'ils n'avaient jamais doublé. Huit futurs enseignants ont doublé une fois et un seul a répété plusieurs années. En ce qui concerne le secondaire, 202 étudiants ont réalisé leurs années dans l'enseignement secondaire sans doubler, 50 futurs enseignants y ont recommencé une année et 24 ont répété deux années ou plus.

Au total 188 étudiants n'ont jamais doublé durant le parcours scolaire et composent le premier groupe. Le second groupe est constitué de 72 futurs enseignants qui ont doublé au moins une année.

5.1 Les futurs enseignants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement auraient des motivations liées aux perceptions de soi plus élevées que les étudiants ayant recommencé au moins une année

Le tableau 46 met en évidence l'effet du redoublement sur les échelles de motivation liées aux perceptions de soi selon le redoublement sous contrôle des variables premier choix de carrière, de parent enseignant et de genre. Seule l'échelle de self-concept élève met en lumière une différence significative entre les étudiants ayant un parcours scolaire sans redoublement et les futurs enseignants ayant doublé au moins une fois. En effet, le self-concept élève des étudiants qui n'ont jamais doublé est significativement plus élevé que ceux des futurs enseignants ayant doublé une fois. Les membres du second groupe, en raison de leur(s) échec(s) scolaire(s), pourraient attester d'une motivation moins élevée.

Paramètres estimés					
Variabiles dépendantes	Variabiles	DF	Paramètres estimés	Erreur standard	Pr > t
Concept de soi enseignant	Redoublement	1	0,01249	0,04215	0,7673
Concept de soi élève	Redoublement	1	-0,41761	0,09082	<0001
Sentiment d'efficacité personnelle	Redoublement	1	0,04845	0,05701	0,3962

Tableau 46 : Effet de la réussite scolaire sur les échelles liées aux perceptions de soi et sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de genre

5.2 Les futurs enseignants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement auraient des motivations liées aux valeurs intrinsèques plus élevées que les étudiants ayant recommencé au moins une année

Les valeurs intrinsèques sont expliquées dans le tableau ci-dessous par l'effet du redoublement et sous contrôle des variables de premier choix de carrière, de parent enseignant et de genre. Aucune différence significative n'est identifiée entre les futurs enseignants ayant doublé au moins une année et ceux n'ayant jamais redoublé.

Paramètres estimés					
Variabiles dépendantes	Variabiles	DF	Paramètres estimés	Erreur standard	Pr > t
Valeurs intrinsèques	Redoublement	1	-0,07335	0,06808	0,2694

Tableau 47 : Effet de la réussite scolaire sur la valeur intrinsèque sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de genre.

5.3 D'autres facteurs de motivation qui attestent d'une différence significative selon le redoublement

5.3.1 Les perspectives d'avenir

Lorsque les futurs enseignants sont questionnés sur leurs perspectives d'avenir, le tableau 48 reprend leurs réponses selon la variable de redoublement. Trois étudiants sur quatre n'ayant jamais redoublé s'imaginent encore enseignant à 40 ans. Les futurs enseignants ayant doublé au moins une fois ne sont que 62% à répondre qu'ils se voient enseignant. Ils sont par contre 20% parmi les étudiants ayant doublé au moins une fois à ne pas savoir de quoi leur avenir sera

fait. À propos de ceux n'ayant jamais doublé, ils sont deux fois moins à être indécis concernant leur avenir. Concernant les différences de perspective d'avenir entre les deux groupes, plusieurs interprétations peuvent être envisagées. Les étudiants n'ayant jamais doublé pourraient se sentir davantage à l'aise dans un milieu pour lequel ils sont « formatés ». Par l'intermédiaire de leurs réussites scolaires, le milieu pédagogique leur conviendrait. Ils s'interrogeraient donc moins à propos d'un autre avenir professionnel. Au contraire, dans le deuxième groupe, les interrogations seraient plus nombreuses concernant leur avenir. Celles-ci seraient peut-être dues à leur(s) échec(s) passé(s) qui les auraient déjà conduits par le passé à envisager de multiples possibilités d'avenir.

	Q24 : Quel métier ou fonction imaginez-vous exercer lorsque vous aurez environ 40 ans ?	
	<i>Pas de redoublement</i>	<i>redoublement</i>
Enseignant	75%	62%
Fonction liée à l'enseignement dépendante du système éducatif	3%	4%
Fonction liée à l'enseignement indépendante du système éducatif	0%	1%
Autre métier	11%	13%
Je ne sais pas	11%	20%

Tableau 48 : Répartition des futurs enseignants en fonction de la variable redoublement à l'item sur les perspectives d'avenir

5.4 Conclusion

En conclusion, seule l'échelle du self-concept élève atteste d'une différence entre les deux groupes. En effet, les étudiants n'ayant jamais doublé sont davantage motivés que ceux ayant doublé au moins une fois en ce qui concerne le facteur de motivation lié au concept de soi élève.

Chapitre 7 :

Discussions et perspectives

Les résultats présentés au chapitre précédent ont permis d'apporter quelques éléments de réponse en ce qui concerne les motivations des futurs enseignants. L'intérêt de ce chapitre est, à présent, de porter parallèlement un regard sur la littérature scientifique et sur les résultats et les interprétations présentés. La richesse de cette procédure réside dans le fait d'identifier des divergences et des similitudes entre la théorie et la pratique. De ces comparaisons découleront de nouvelles réflexions, plusieurs hypothèses et quelques perspectives de recherche.

Les discussions et les perspectives seront envisagées en respectant l'ordre de la présentation des motivations des futurs enseignants et des hypothèses.

Dans la présentation des motivations des futurs enseignants, il a été mis en lumière que les futurs enseignants prêtent une attention particulière aux motivations liées aux valeurs. Celles-ci reprennent aussi bien « l'amour de la branche » évoqué par Kyriacou et Coulthard (2000) que les motivations d'utilité personnelle. Elles recouvrent aussi bien l'envie de l'étudiant de prolonger sa passion disciplinaire que sa volonté d'être récompensé. Périer (2004) a pourtant mis en évidence que ces motivations extrinsèques sont rarement évoquées d'autant plus que l'enseignement est, dans l'esprit du public, lié à l'idée de vocation ou de dévouement au service de la société. Pourtant, les futurs enseignants semblent leur accorder de l'importance et cela paraît important puisque selon Maroy (2008) elles entrent en ligne de compte pour la satisfaction du métier.

Les résultats montrent que les futurs enseignants sont confiants en ce qui concerne leurs capacités à enseigner. Cela semble confirmer ce que dit Eccles (2009), qui affirme que les personnes choisissent des métiers pour lesquels elles pensent avoir de bonnes qualités. Toutefois, la première hypothèse a mis en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle diminue au cours des premières années de carrière comme si les novices semblaient douter de leurs capacités de façon subite. Karsenti et al. (2013) parlent d'une « tendance à l'idéalisation » que connaissent souvent les enseignants débutants qui s'explique par le manque d'expérience de ces derniers. Il y aurait alors un ajustement douloureux lors des premières expériences des enseignants novices entre ce qu'ils imaginaient du métier avant d'être enseignant et la réalité du métier qu'ils côtoient durant leurs premières expériences de carrière. Durant celles-ci, un de

ces ajustements douloureux pourrait se situer au niveau des conditions de travail difficiles des intérimaires qui ne ressemblent pas aux conditions que les enseignants novices se feraient de la carrière d'un enseignant. En effet, ils offriraient des conditions de travail difficiles face auxquelles les jeunes enseignants perdraient confiance en leurs capacités. Par exemple, la succession des intérimaires des jeunes enseignants les placeraient devant des publics variés aux difficultés multiples qui seraient compliqués à motiver. Parfois impuissants face à ces élèves, les enseignants débutants se décourageraient. L'OCDE (2019) indique que ces derniers ont tendance à travailler dans des établissements plus difficiles. Ceux-ci comptent une plus forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés. Un certain nombre de ces élèves pourraient faire partie des publics aux difficultés multiples évoqués précédemment faisant naître chez les jeunes enseignants un sentiment de désillusion professionnelle évoqué par Périer (2004).

Cette diminution du sentiment d'efficacité personnelle durant les premières années de carrière est-elle propre au métier d'enseignant ? Cette orientation vers un domaine pour lequel on pense détenir les qualités nécessaires pourrait démontrer une ampleur plus importante pour les futurs enseignants que pour les autres travailleurs. En effet, au cours de leur scolarité, chaque étudiant a pu se construire une représentation des compétences nécessaires pour l'enseignement auprès d'enseignants chevronnés. Ces mêmes étudiants pourraient avoir une perception plus abstraite d'autres métiers qu'ils n'ont pas côtoyés. L'écart entre l'image qu'ils se sont faite du métier auprès d'enseignants expérimentés et les expériences réelles lors de leurs premières années d'exercice constituerait alors un gouffre. Cette importante différence existerait peut-être moins dans d'autres métiers en raison de connaissances antérieures moindres à propos de ces derniers. Selon cette logique, cette différence serait d'autant plus importante si le futur enseignant était issu d'une « continuation familiale ». Postic (1990) précise que les enfants d'enseignants ont eu l'occasion de voir comment l'action professionnelle se déroule. Ces derniers bénéficient dès lors de représentations plus détaillées du métier. C'est à ce moment que ces enfants auraient davantage l'occasion de percevoir s'ils ont, ou non, les capacités à enseigner. Pourtant, l'hypothèse 3 ne met pas en lumière de différence significative de sentiment d'efficacité personnelle entre les futurs enseignants, enfants d'au moins un enseignant, et les autres étudiants en bachelier en enseignement.

La motivation d'utilité personnelle diminue également au cours des premières années de carrière. À nouveau, la succession d'intérimaires pourrait en être une cause. Elle modifierait la perception des novices concernant la stabilité que fournit le métier en raison des conditions de

travail instables. Karsenti et al. (2013) mettent en avant cette instabilité lors de l'entrée dans le métier. Ils évoquent la précarité des horaires, des disciplines enseignées ou des contrats d'embauche qui mèneraient au phénomène d'attrition.

Les intérim, passage obligé des jeunes enseignants, et les difficultés qu'ils engendrent seraient-ils la cause de la « fuite » du métier ? Y aurait-il une différence trop importante entre les stages exercés par les étudiants, qui seraient le reflet des conditions de travail d'un enseignant déjà expérimenté, et les intérim prestés par les enseignants débutants ? Un système de « tutorat », où les enseignants expérimentés encadreraient les novices durant leurs premières années d'exercice, ne permettrait-il pas à ceux-ci d'assumer les responsabilités d'un enseignant de façon progressive ?

Les résultats de la deuxième hypothèse ont révélé des différences de motivation en ce qui concerne les valeurs intrinsèques entre les étudiants pour qui l'enseignant est un premier choix de carrière et ceux qui s'orientent vers le métier comme second choix. Cette différence reste à confirmer puisqu'elle pourrait être l'objet d'un biais méthodologique suite à un recouvrement entre deux items du questionnaire. Toutefois, les motivations intrinsèques reflètent un intérêt pour l'activité d'enseignement qui semble être la base de l'activité enseignante. La littérature de recherche s'est attardée sur les dires de Galand et Gilet (2004). Selon eux, plus une personne est motivée de façon intrinsèque, plus elle persévère dans son métier, moins elle s'absente et moins elle désire quitter son emploi. Si cette différence se confirme, les enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière contribueraient-ils au phénomène d'attrition ? Maroy (2008) a mis en lumière qu'une partie des enseignants en fonction voudraient cesser d'enseigner s'ils en avaient la possibilité. Les enseignants de seconde vocation en feraient-ils partie ?

Priyadharshiri et Robinson-Pant (2003) expliquent que les enseignants de seconde carrière s'orientent vers l'enseignement en raison de la compatibilité de l'horaire d'un enseignant avec la vie de famille ou parce qu'ils souhaitent une stabilité professionnelle. Ces souhaits sont évoqués dans le facteur de motivation d'utilité personnelle qui n'indique aucune différence entre les futurs enseignants pour qui l'enseignement est une première vocation et ceux pour qui l'enseignement est un second choix. Néanmoins, il existe une différence entre l'étude des deux auteurs et cette recherche. En effet, ils distinguent les enseignants de première carrière de ceux de seconde carrière tandis que cette recherche distingue les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un « premier choix » de carrière de ceux pour qui le métier est un « second

choix » de carrière. Alors que la première distinction insiste sur la pratique d'un premier métier, la seconde distinction ne le fait pas. C'est pourtant à partir d'une première expérience professionnelle que certains enseignants envisageraient de se réorienter afin de bénéficier d'avantages personnels tels qu'un horaire compatible avec la vie de famille et une stabilité professionnelle. De cette volonté se crée la distinction de motivation à enseigner entre les enseignants pour qui l'enseignement est une seconde carrière et ceux pour qui l'enseignement est une première carrière ou encore la différence entre les futurs enseignants ayant déjà exercé un premier métier et ceux pour qui l'enseignement serait une première fonction. Sans cette première expérience professionnelle, la distinction de motivation d'utilité personnelle à enseigner disparaît.

En ce qui concerne la troisième hypothèse, la littérature de recherche, grâce aux apports de Périer (2004) a mis en lumière que les futurs professeurs, enfants d'enseignants, s'identifient à ces derniers ainsi qu'aux valeurs qu'ils leur avaient inculquées. Cela offre selon Périer des chances inégales d'accès au métier. De plus, Postic (1990), affirme que ces futurs enseignants ont eu l'occasion de voir comment l'action professionnelle se déroule et comment celle-ci peut être sous-tendue par les valeurs des enseignants. Cela peut sous-entendre que les enfants d'enseignants développeraient un concept de soi et un sentiment d'efficacité personnelle plus affirmés que les futurs enseignants n'ayant aucun parent enseignant. Pourtant, comme évoqué précédemment, cette étude n'a pas montré de différence à propos des perceptions de soi et des valeurs entre les étudiants enfants d'enseignant(s) et les autres étudiants. Les expériences scolaires des futurs enseignants qui n'ont pas de parent enseignant suffiraient-elles à se faire une image du métier d'enseignant ? Cette image du métier aurait-elle une influence équivalente à la « transmission familiale » quant à la possibilité d'embrasser la carrière enseignante ?

Les différences de motivation entre les futures enseignantes et les futurs enseignants a été le fruit des investigations de la quatrième hypothèse. L'OCDE (2019), dans les résultats de TALIS 2018, indique que certaines normes culturelles ou attentes concernant les rôles des hommes et des femmes pourraient dissuader les candidats de sexe masculin d'embrasser la profession. Les futures enseignantes sont effectivement plus représentées que les hommes, puisqu'elles représentent 61% de la population de la présente recherche. Les résultats de celle-ci attestent que les étudiantes démontrent un intérêt plus prononcé pour le métier que les futurs enseignants de sexe masculin. L'OCDE précise également que les femmes accordent davantage d'importance aux motivations sociales que les hommes. Cette étude met également cette

différence en évidence. En revanche, dans la présente recherche, aucune différence selon le genre n'a été révélée en ce qui concerne les motivations d'utilité personnelle. L'OCDE informe quant à elle que les hommes privilégient ce facteur de motivation.

D'Ascoli et Berger (2012) rapportent que les femmes sont moins influencées par leurs expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage. À ce sujet, les résultats exposés dans ce travail ne confirment pas cette idée puisqu'il n'y aurait pas de distinction selon le genre. Ils mettent par contre en lumière que les femmes sont plus motivées que les hommes en ce qui concerne la motivation liée au concept de soi élève. Elles sont également plus confiantes que les futurs enseignants à propos de l'adéquation de leurs capacités avec celles nécessaires afin de devenir enseignant.

Les deux auteurs précisent également que les femmes considèrent que l'enseignement exige un statut d'expert. Dans l'analyse des fréquences, l'item qui concerne le niveau de compétence élevé que nécessite le métier a fait l'objet d'une différence importante entre les hommes et les femmes. Contrairement aux attendus, ce sont les hommes qui affirmaient le plus que le métier d'enseignant nécessite un niveau de compétence élevé. Une interprétation plausible de cet écart a abordé la féminisation du métier. Celle-ci amènerait les femmes à penser que le métier est fait pour elles et sèmerait le doute chez les hommes quant à leurs capacités à répondre aux besoins du statut d'expert d'un enseignant.

L'étude de Deauvieu (2005) avait suscité une cinquième hypothèse selon laquelle la réussite scolaire antérieure des futurs enseignants augmentait leurs chances d'accéder à l'enseignement et influençait leur motivation à devenir enseignant. À ce sujet, 72% des futurs enseignants ont obtenu leur certificat d'enseignement secondaire supérieur sans répéter une année. Concernant la différence de motivation entre les futurs enseignants qui n'ont jamais répété une année et les étudiants ayant doublé au moins une fois, seule la motivation du concept de soi élève atteste d'une différence. En effet, les futurs enseignants ayant doublé présentent un concept de soi élève moins élevé que celui des étudiants qui ont réussi leur parcours scolaire sans doubler. Deauvieu affirme que ces derniers ont un intérêt pour la matière plus prononcé que les futurs enseignants ayant doublé au moins une année scolaire. « L'amour de la branche », évoqué par Kyriacou et Coulthard (2000), fait partie des valeurs intrinsèques. Ce facteur de motivation n'atteste pas de différence selon le redoublement. Cependant, cela pourrait s'expliquer par le

fait que l'échelle qui mesure les valeurs intrinsèques ne présente aucun item qui concerne l'intérêt pour la section pédagogique dans laquelle le futur enseignant voudrait s'engager.

Ces résultats, aussi intéressants soient-ils, nécessitent d'être placés dans le contexte méthodologique de l'étude. Dès lors, la lecture de ceux-ci exige une certaine prudence puisque quelques limites sont à souligner.

Tout d'abord, le questionnaire visait les futurs enseignants du secondaire inférieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Néanmoins, il a été diffusé majoritairement auprès des étudiants d'une zone géographique, celle de Liège. Bien que le questionnaire ait été proposé dans les provinces de Namur et de Luxembourg, il n'a pas été suggéré dans les autres provinces wallonnes et il ne l'a pas été non plus à Bruxelles. Il convient donc de rester vigilant en attribuant les résultats à l'ensemble des futurs enseignants de FW-B. De plus, on ne peut garantir que l'échantillon de futurs enseignants soit significatif bien que toutes les mesures aient été prises afin qu'il représente la population la plus large possible.

Ensuite, le questionnaire prend en considération l'avis des étudiants. Des biais de réponses tels que la désirabilité sociale ou l'acquiescence pourraient survenir. De plus, comme déjà évoqué précédemment, plusieurs répondants étaient de retour de stage au moment de répondre. Les souvenirs de ces moments de pratique, qu'ils soient positifs ou négatifs, pourraient influencer l'humeur des répondants qui répondraient alors selon leur ressenti du moment.

De plus, l'interprétation des échelles du questionnaire peut varier entre les individus. Certaines d'entre elles proposaient la modalité « beaucoup ». Selon les perceptions d'un étudiant, celle-ci pourrait signifier « tout le temps » et pour d'autres « souvent ». En outre, plusieurs étudiants se sont interrogés concernant la distinction entre la notion de « stabilité d'emploi », évoquée dans un item et celle de « stabilité de carrière » abordée dans un autre. D'autres éprouvaient des difficultés à identifier la nuance entre « j'aime apprendre aux autres » et « enseigner m'enthousiasme ». Il existe un risque que les répondants ajustent leurs réponses selon leur compréhension.

Les résultats des comparaisons entre les groupes restent également à nuancer. En effet, ils reposent sur des comparaisons entre moyennes. Celles-ci sont construites sur base d'échelles de Likert à 4 modalités. Réaliser une moyenne entre les scores qui vont de 1 à 4 présuppose que

la distance d'opinion entre 1 « pas du tout important dans mon choix d'études » et 2 « pas important dans mon choix d'études » est la même qu'entre 2 et 3 « important dans mon choix d'études ». Pourtant, ce n'est pas nécessairement le cas.

Toujours en ce qui concerne les comparaisons, un point d'attention serait nécessaire lorsque les enseignants novices sont comparés aux futurs enseignants. En effet, l'enquête TALIS mesure les motivations à enseigner des enseignants débutants alors que cette recherche vise à mesurer les motivations à devenir enseignant. Les premiers indiquent leurs motivations à enseigner en ce qui concerne un métier qu'ils exercent réellement tandis que les deuxièmes informent de leurs motivations les amenant au métier. L'enquête TALIS semble davantage axée sur la satisfaction professionnelle des enseignants alors que ce mémoire tente davantage de comprendre les points attrayants du métier d'enseignant.

Plusieurs questions du questionnaire n'ont pas pu être exploitées comme prévu. C'est le cas par exemple de la question qui renseignait l'option des répondants. Il aurait été opportun de leur demander leur filière d'enseignement dans le dernier cycle du secondaire afin d'identifier un parcours privilégié par les futurs enseignants. De plus, l'ajout d'une modalité de réponse « autres » aux questions qui s'intéressent au niveau d'études des parents a fait perdre des informations précieuses qui auraient pu être analysées. Le niveau d'études des parents n'a donc malheureusement pas pu être exploité, ce qui offre une perspective de recherche : le niveau d'études des parents influence-t-il les étudiants à devenir enseignant du secondaire inférieur ?

Néanmoins, cette recherche a eu l'ambition de mesurer les motivations des futurs enseignants du secondaire inférieur en créant un questionnaire afin de mesurer les motivations de ceux-ci. Les réserves précédemment énumérées ouvrent diverses perspectives de recherche.

Il serait intéressant d'élargir la zone géographique de l'étude afin de généraliser au mieux les données recueillies. De plus, l'étude pourrait être réalisée auprès des futurs enseignants du secondaire supérieur afin de percevoir si des différences au niveau des motivations à enseigner existent par rapport aux étudiants en bachelier en enseignement qui se destinent au secondaire inférieur.

Afin d'éviter les interprétations multiples d'une même échelle ou d'un même item, quelques entretiens auprès de futurs enseignants pourraient être envisagés dans une perspective de

recherche davantage qualitative. Celle-ci offrirait une analyse détaillée des échelles des motivations identifiées.

Cette recherche a pu dissocier les étudiants qui déclarent que leur motivation est restée identique ou a augmenté de ceux qui indiquent qu'elle a diminué au cours du bachelier en enseignement. Une recherche pourrait être menée afin de voir si certaines échelles de motivation comme les valeurs intrinsèques, les motivations d'utilité sociale ou encore le sentiment d'efficacité personnelle, permettent ce maintien de motivation au cours du bachelier. Cela permettrait d'imaginer des pistes afin d'encourager les futurs enseignants à poursuivre leur formation.

Enfin plusieurs hypothèses ont fleuri concernant les possibles difficultés qu'engendrent les intérimis en début de carrière. Il serait pertinent d'aller à la rencontre des enseignants novices afin de connaître leur ressenti sur leur situation professionnelle. Cela pourrait permettre de mettre en lumière des difficultés éprouvées par ces derniers afin de mener une réflexion pour améliorer l'encadrement des jeunes enseignants.

BIBLIOGRAPHIE:

Atkinson, E.S. (2000). An Investigation into the Relationship between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educ. Psychol.* 2000, 20, 45-57.

Berger, J., D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, 113-146. URL : <http://rfp.revues.org/3113> ; DOI : 10.4000/rfp.3113

Billaudeau, N., Vercambre-Jacquot, M-N. (2014). *Enquête Qualité de vie des enseignants – Principaux résultats descriptifs*. Paris.

Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn Second Edition* ; Lawrence Erlbaum Associates London, UK, 2010.

Carlier, Gh., Cloes, M., Gaspard, L., Gérard, Ph., Laraki, N., Lenzen, B., Piéron, M., Renard, J.P. (2002). *Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels*. Belgique : Université de Liège et Université Catholique de Louvain.

Charles, F., Clément, J.-P. (1997). – *Comment devient-on enseignant ?* Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

Comité Syndical Européen de l'Éducation (2009). *Stress lié au travail des enseignants. Mise en oeuvre de l'accord-cadre autonome européen sur le stress lié au travail*. Bruxelles : CSEE.

D'Ascoli, Y., Berger, J. (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/10.7202/1018455>

Deauvieu, J. (2005). « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier ». *Revue française de pédagogie*, n°150, 31-41.

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. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°92, 1-157.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dussault, M., Villeneuve, P., Deaudelin, C. (2001). « L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 181-195.

Eccles, J. (2009). « Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action ». *Educational Psychologist*, vol. 44, n°2, 78-89.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). *Les indicateurs de l'enseignement 2019*. 14^e édition. Administration générale de l'Enseignement, Direction générale du Pilotage du Système éducatif, Service de l'analyse et de la prospective, Direction de l'exploitation des données. Bruxelles.

Galand, B., Gillet, M.P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 26, 1-22.

Gerda, J. Visser-Wijnveen, Stes, A., Van Petegem, P. (2014). *Clustering teachers' motivations for teaching*, *Teaching in Higher Education*, 19:6, 644-656, DOI: 10.1080/13562517.2014.901953

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. Boston, MA.

Johnson, S.M., Birkeland, S.E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.

Karsenti, T. et al. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International review of Education*. DOI 10.1007/s11159-013-9367-z

Kyriacou, C., Coulthard, M. (2000). "Undergraduates' views of teaching as a career choice". *Journal of Education for Teaching*, vol. 26, n°2, 117-226.

Lafontaine, D., Dupont, V. (2018). Construction et analyse de questionnaires. *Notes de cours*. Liège : Université de Liège (ULiège).

Lortie, D. (2002). *Schoolteacher. A sociological study* [1975]. Chicago : The University of Chicago Press.

Louart, P. (2002). Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. *Les cahiers de la recherche, CLAREE Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Évolution des Entreprises*.

Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et Formation*, 57, 23-38.

Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone sub-saharan Africa*. Hambourg, Allemagne : Hamburg Institute of International Economics.

OCDE (2018). « Salaire des enseignants : Évolution et position par rapport aux revenus du travail d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 53, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/077eb4d0-fr>.

OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.

Palmer, A., Collins, R. (2006). "Perceptions of Rewarding Excellence in Teaching: Motivation and the Scholarship of Teaching." *Journal of Further and Higher Education* 30 (2): 193–205. doi:[10.1080/03098770600617729](https://doi.org/10.1080/03098770600617729).

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-90.

Postic, M. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, n° 91, 25-36.

Priyadharshiri, E., Robinson-Pant, A. (2003). « The attraction of teaching : An investigation into why people change careers to teach ». *Journal of Education for Teaching*, vol.29, n°2, 95-112.

Quittre, V., Dupont, V., et Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018 – Devenir enseignant* Liège : Service d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université de Liège.

Resta, V. Huling, L., Rainwater, N. (2001). « Preparing second-career teachers ». *Educational Leadership*, vol.58, n°8, P.60-63

Richardson, P.W., Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why ? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27-56.

Richardson, P.W., Watt, H.M.G., Tysvaer, N.M. (2007). What motivates people from business-related careers to change to teaching ? In M. F. Ozbilgin et A. Malach-Pines (Éds.), *Career choice in management and entrepreneurship : A research companion* (p. 219-239). Cheltenham, Royaume-Uni : Edward Elgar Press.

Senol, C., Akdag, M. (2018). The relation between Prospective Teachers' Attitudes towards Uncertainty and Motivation In Teaching. *Educ. Sci.*, 8(3), 122 ; <https://doi.org/10.3390/educsci8030122>

Schutz, P., Crowder, K. & White, V. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n° 2, p. 299-308.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession : Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038

Tigchelaar, A. Brouwer, N., Vermunt, J. (2010). "Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers". *Educational Research Review*, vol.5, n°2, p.164-183

Van Zanten, A. (1999). *Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles*, in: J. Bourdon, C. Thélot (eds), *Éducation et formation*, Paris : CNRS éditions.

Watt, H. et al. (2012). "Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28/6, 791-805, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2012.03.003>.

Weiss, H. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, vol.12, n°2, 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

TABLE DES ILLUSTRATIONS

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les motivations pour enseigner	21
Tableau 2 : Facteurs susceptibles d'entraver la participation des étudiants à l'étude et les actions mises en place.	41
Tableau 3 : Alphas de Cronbach des échelles de motivation	44
Tableau 4 : Fréquences des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle du concept de soi enseignant.....	49
Tableau 5 : Présentation des résultats pour l'échelle de « concept de soi élève »	50
Tableau 6 : Présentation des résultats pour l'échelle de « sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe »	50
Tableau 7 : Présentation des résultats pour l'échelle de « sentiment d'efficacité personnelle lié à une pédagogie variée »	51
Tableau 8 : Présentation des résultats pour l'échelle de « sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève »	51
Tableau 9 : Fréquences des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle des valeurs intrinsèques de carrière.	52
Tableau 10 : Présentation des résultats pour l'échelle « utilité personnelle ».....	52
Tableau 11 : Présentation des résultats pour l'échelle « utilité sociale »	53
Tableau 12 : Répartition des futurs enseignants en fonction des items sur la perception de la carrière enseignante.....	54
Tableau 13 : Présentation des résultats pour la dimension « expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage ».....	55
Tableau 14 : corrélations entre l'item Q17I02 et les items des valeurs intrinsèques.....	55
Tableau 15 : Répartition des futurs enseignants en fonction des items sur les influences sociales et la dissuasion sociale	56
Tableau 16 : Corrélations entre les items des perceptions du bachelier en enseignement et l'échelle d'utilité personnelle	57
Tableau 17 : Corrélations entre l'item Q18I06 et les items d'utilité sociale.....	57
Tableau 18 : Répartition des futurs enseignants en fonction des items sur les perceptions du bachelier en enseignement.....	58
Tableau 19 : Répartition des futurs enseignants en fonction de l'item sur l'évolution de la motivation au cours du bachelier.....	59
Tableau 20 : Répartition des futurs enseignants en fonction de l'item sur les perspectives d'avenir	59
Tableau 21 : Effet du statut sur l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle.....	61
Tableau 22 : Fréquences des modalités « assez bien » et « beaucoup » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe.....	62
Tableau 23 : Effet du statut sur l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe	62

Tableau 24 : Fréquences des modalités « assez bien » et « beaucoup » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à la pédagogie variée.....	63
Tableau 25 : Effet du statut sur l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à la pédagogie variée.....	63
Tableau 26 : Fréquences des modalités « assez bien » et « beaucoup » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève.....	64
Tableau 27 : Effet du statut sur l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève.....	64
Tableau 28 : Fréquences des futurs enseignants et des novices « d'accord » ou « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle d'utilité personnelle.	65
Tableau 29 : Effet du statut sur l'utilité personnelle.....	66
Tableau 30 : Fréquences des modalités « important » et « très important » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle d'utilité sociale	66
Tableau 31 : Effet du statut sur l'échelle d'utilité sociale	67
Tableau 32 : Fréquences des modalités « d'accord » et « tout à fait d'accord » des futurs enseignants et des novices aux items de l'échelle de la perception de la carrière	68
Tableau 33 : Effet du premier choix sur l'échelle d'utilité personnelle sous contrôle des variables genre, parent enseignant et réussite scolaire.	69
Tableau 34 : Répartition des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle d'influences sociales en fonction de la variable premier choix de carrière.....	69
Tableau 35 : Effet du premier choix sur les échelles de motivation sous contrôle des variables genre, parent enseignant et réussite scolaire.....	70
Tableau 36 : Corrélation entre l'item « J'ai toujours voulu être enseignant » et le premier choix de carrière	71
Tableau 37 : Répartition des futurs enseignants en fonction de la variable premier choix de carrière à l'item sur l'évolution de la motivation au cours du bachelier.....	71
Tableau 38 : Répartition des futurs enseignants en fonction de la variable premier choix de carrière à l'item sur les perspectives d'avenir	72
Tableau 39 : Effet de la variable parent enseignant sur les échelles de motivation sous contrôle du genre, de première carrière et de la réussite scolaire.....	73
Tableau 40 : Effet du genre sur les échelles de valeurs intrinsèques et d'utilité sociale sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de réussite scolaire.....	74
Tableau 41 : Répartition des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle des perceptions de la carrière enseignante en fonction de la variable genre	75
Tableau 42 : Effet du genre sur l'échelle d'utilité personnelle et d'expérience passé dans l'enseignement sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de réussite scolaire.....	75

Tableau 43 : Répartition des futurs enseignants « d'accord » et « tout à fait d'accord » aux items de l'échelle d'influences sociales en fonction de la variable genre.....	76
Tableau 44 : Effet du genre sur les échelles de perception de soi sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de réussite scolaire.....	76
Tableau 45 : Répartition des futurs enseignants en fonction de la variable genre à l'item sur les perspectives d'avenir	77
Tableau 46 : Effet de la réussite scolaire sur les échelles liées aux perceptions de soi et sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de genre.....	79
Tableau 47 : Effet de la réussite scolaire sur la valeur intrinsèque sous contrôle des variables de première carrière, de parent enseignant et de genre.....	79
Tableau 48 : Répartition des futurs enseignants en fonction de la variable redoublement à l'item sur les perspectives d'avenir.....	80

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière, en fonction de l'ancienneté (Quittre, Dupont, Lafontaine 2019).....	10
Figure 2 : Répartition par fonction des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur engagé depuis le 1/09/2015 selon le titre détenu en mars 2019.....	12
Figure 3 : Le modèle « FIT-Choice » adapté par Berger et D'Ascoli (2011).....	15
Figure 4 : Modèle inspiré du modèle « FIT-Choice » adapté de Berger et D'Ascoli (2011)...	37
Figure 5 : Récapitulatif du dispositif de recherche.....	45

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PARTIE THÉORIQUE	3
Chapitre 1 : Pourquoi s'intéresser à la motivation chez les futurs enseignants ?	4
Chapitre 2 : La motivation du choix de carrière chez les enseignants	12
Le Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice).....	13
Les apports de Kyriacou & Coulthard	15
La théorie de Herzberg.....	17
Les facteurs de motivation présentés par Postic.....	18
Chapitre 3 : Quelques facteurs d'influence sur les motivations à devenir enseignant	22
Première ou deuxième carrière ?	22
Etre enseignant, un héritage social ?	23
Homme ou femme ?	25
Bon élève ou bonnet d'âne ?	27
Synthèse de la revue de la littérature	28
PARTIE PRATIQUE	32
Chapitre 4 : Hypothèses de recherche	33
Chapitre 5: Méthodologie	35
A. Méthode de recueil des données	35
B. Population cible	35
C. Construction du questionnaire	36
D. Formats du questionnaire	40
E. Echantillon et contact avec les Hautes-Écoles	40
F. Taux de participation	41
G. Encodage du questionnaire	42
H. Analyse statistique des échelles	42
Alpha de Cronbach, corrélations et analyses factorielles	42
Reconstruction des échelles à des fins de comparaisons avec TALIS ...	45
I. Récapitulatif du dispositif	45

Chapitre 6 : Résultats et interprétations	46
A. Présentation de la motivation à enseigner des futurs enseignants du secondaire inférieur.....	49
A.1 La perception de soi et de ses capacités	49
A.1.1 Le concept de soi enseignant	49
A.1.2 Le concept de soi élève	49
A.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy)	50
A.1.3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe (SECLS)	50
A.1.3.2 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à une pédagogie variée (SEINS)	51
A.1.3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève (SEENG)	51
A.2 Les valeurs	52
A.2.1 Les valeurs intrinsèques de la carrière	52
A.2.2 L'utilité personnelle	52
A.2.3 L'utilité sociale	53
A.3 La carrière par défaut	53
A.4 Les perceptions de la carrière enseignante	53
A.5 L'influence de la socialisation	54
A.5.1 Les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage	54
A.5.2 Les Influences sociales et la dissuasion sociale	55
A.6 Les perceptions du bachelier en enseignement	56
A.7 L'évolution de la motivation au cours du bachelier	58
A.8 Perspectives d'avenir	59
A.9 Conclusion	59
Hypothèse 1 : Il y aurait une dégradation de la motivation chez les enseignants entre la période de bachelier en enseignement et le noviciat.....	61
1.2 Les enseignants novices auraient moins de motivation liée au sentiment d'efficacité personnelle que les futurs enseignants.....	61
1.1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle.....	61
1.1.1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à la gestion de classe.....	62
1.1.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à une pédagogie variée	63

1.1.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement de l'élève.....	64
1.2 Les enseignants novices auraient des motivations liées aux valeurs d'utilité personnelle et aux valeurs d'utilité sociale moins élevées que les étudiants en bachelier en enseignement	65
1.2.1 L'utilité personnelle	65
1.2.2 L'utilité sociale	66
1.3 D'autres points de comparaison entre TALIS 2018 et les futurs enseignants.	67
1.3.1 La carrière par défaut	67
1.3.2 La perception de la carrière enseignante	67
1.4 Conclusion	68
Hypothèse 2 : Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière indiqueraient des motivations différentes que les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière	68
2.1 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière auraient des motivations d'utilité personnelle plus élevées que les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix	69
2.2 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un second choix de carrière seraient davantage dissuadés d'entreprendre une carrière d'enseignant que les étudiants pour qui l'enseignement un premier choix de carrière	69
2.3 Les futurs enseignants pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière et ceux pour qui l'enseignement est un second choix de carrière attesteraient de niveaux de motivation liée aux valeurs intrinsèques, à l'utilité personnelle et aux perceptions de soi identiques	70
2.4 D'autres facteurs de motivation qui attestent d'une différence importante selon le premier choix de carrière	71
2.4.1 Le maintien de la motivation au cours du bachelier	71
2.4.2 Les perspectives d'avenir	72
2.5 Conclusion	72
Hypothèse 3 : Il y aurait une transmission familiale en ce qui concerne le métier d'enseignant	73
3.2 Les étudiants en bachelier en enseignement dont au moins un parent est enseignant auraient des motivations supérieures aux autres futurs enseignants en ce qui concerne les motivations liées aux perceptions de soi et aux valeurs	73

Hypothèse 4 : Le genre des étudiants influencerait leurs motivations à enseigner	74
4.1 Les femmes auraient des motivations de valeurs intrinsèques, d'utilité sociale et des perceptions de la carrière enseignante plus élevées que les hommes	74
4.2 Les hommes accorderaient plus d'importance aux motivations d'utilité personnelle, à l'influence sociale et aux expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage que les femmes	75
4.3 D'autres facteurs de motivation qui attestent d'une différence importante selon le genre	76
4.3.1 Les perceptions de soi	76
4.3.2 Les perspectives d'avenir	76
4.4 Conclusion	77
Hypothèse 5 : Les étudiants qui se destinent à l'enseignement attesteraient d'un parcours scolaire primaire et secondaire majoritairement sans redoublement	78
5.1 Les futurs enseignants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement auraient des motivations liées aux perceptions de soi plus élevées que les étudiants ayant recommencé au moins une année	78
5.2 Les futurs enseignants qui attestent d'un parcours scolaire primaire et secondaire sans redoublement auraient des motivations liées aux valeurs intrinsèques plus élevées que les étudiants ayant recommencé au moins une année	79
5.3 D'autres facteurs de motivation qui attestent d'une différence significative selon le redoublement	79
5.3.1 Les perspectives d'avenir	79
5.4 Conclusion	80
Chapitre 7 : Discussions et perspectives	81
BIBLIOGRAPHIE	89
TABLE DES ILLUSTRATIONS	93

Jérôme Usé

Quelle est la motivation des futurs enseignants du secondaire
inférieur à devenir enseignant ?

*Mémoire réalisé en vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en enseignement*

ANNEXES

Promoteur : Dominique LAFONTAINE

Lecteurs : Valérie QUITTRE

Natasha NOBEN

Année académique 2019-2020

Annexe 1 : Questionnaire

Données démographiques.

Ces questions portent sur vous. Pour y répondre, sélectionnez la ou les réponses appropriées ou fournissez les chiffres demandés.

1. Êtes-vous une femme ou un homme ?

Sélectionnez une seule réponse.

₁ Une femme

₂ Un homme

2. Quel âge avez-vous ?

Indiquez un nombre.

-- ans

3. En quelle année d'études êtes-vous inscrit officiellement ?

Sélectionnez une seule réponse.

₁ Bloc 1

₂ Bloc 2

₃ Bloc 3

4. Dans quelle section pédagogique êtes-vous ?

Sélectionnez une seule réponse.

₁ Enseignement Français – Français langue étrangère

₂ Enseignement Mathématiques

₃ Enseignement Sciences humaines (Géographie, histoire, sciences sociales).

₄ Enseignement Sciences (Biologie, Chimie, Physique).

₅ Enseignement Langues vivantes

₆ Enseignement Economie familiale et sociale

₇ Autres :

5. Avant d'entamer votre bachelier en enseignement, avez-vous entrepris d'autres études supérieures ?

Sélectionnez une seule réponse.

₁ Oui

₂ Non

5b. Si oui, veuillez préciser lesquelles:

6. En quelle année avez-vous obtenu votre certificat d'enseignement secondaire supérieur ?

7. **Quelle option principale aviez-vous choisie en cinquième et sixième secondaire ?**

8. **Vous est-il arrivé de redoubler une année ?**

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

En primaire: 1 Non, jamais 2 Oui, une fois 3 Oui, deux fois ou plus

En secondaire : 1 Non, jamais 2 Oui, une fois 3 Oui, deux fois ou plus

9. **Quel est le niveau du diplôme le plus élevé que votre mère a obtenu ?**

Sélectionnez une seule réponse.

1 Enseignement secondaire supérieur

2 Enseignement postsecondaire non supérieur (7^e année)

3 Enseignement supérieur de type court (bachelier non universitaire, graduat)

4 Premier cycle de l'enseignement supérieur de type long (bachelier universitaire, candidature)

5 Enseignement universitaire ou supérieur de type long (master, licence)

6 Doctorat.

10. **Quel est le métier principal de votre mère ?** (Par exemple, enseignante, aide-cuisinière, directrice des ventes.) Si elle ne travaille pas actuellement, veuillez indiquer son dernier métier principal:

Réponse:

11. **Quel est le niveau du diplôme le plus élevé que votre père a obtenu ?**

Sélectionnez une seule réponse.

1 Enseignement secondaire supérieur

2 Enseignement postsecondaire non supérieur (7^e année)

3 Enseignement supérieur de type court (bachelier non universitaire, graduat)

4 Premier cycle de l'enseignement supérieur de type long (bachelier universitaire, candidature)

5 Enseignement universitaire ou supérieur de type long (master, licence)

6 Doctorat.

12. **Quel est le métier principal de votre père ?** (Par exemple, enseignant, aide-cuisinier, directeur des ventes.) Si il ne travaille pas actuellement, veuillez indiquer son dernier métier principal.

Réponse:

Votre motivation à devenir enseignant

13. L'enseignement est-il votre premier choix de carrière ?

Par "carrière", on entend avoir un travail rémunéré que vous souhaitez exercer tout au long de votre vie.

Sélectionnez une seule réponse.

₁ Oui

₂ Non

13b. Si non, veuillez préciser votre/ vos premier(s) choix:

14. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) L'enseignement est fait pour moi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) J'ai de bonnes compétences pour enseigner.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Je doute de mes capacités à être un(e) bon(ne) enseignant(e).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) J'ai les qualités requises pour être enseignant(e).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

15. Pensez à l'élève que vous étiez AVANT d'entrer dans l'enseignement supérieur. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) J'étais un(e) bon(ne) élève.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Je faisais partie des élèves qui obtenaient les meilleures notes de ma classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) J'aimais assez bien l'école et les études.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Si je le voulais, je pouvais réussir n'importe quelles études supérieures.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

16. En considérant vos expériences passées dans l'enseignement, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) J'ai connu des enseignants qui m'ont donné envie de devenir moi-même enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Certains enseignants que j'ai eus me servent de modèle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Je garde de bons souvenirs de moments passés à l'école.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Avoir vécu de belles expériences à l'école m'a donné envie de devenir enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Certains professeurs m'ont dégoûté du métier d'enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

17. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Mes amis pensent que je suis fait pour enseigner.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Ma famille pense que je suis fait pour enseigner.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) On m'a déjà dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Mes parents m'ont soutenu dans ma décision de devenir enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Mes amis m'ont déconseillé d'entreprendre des études pour devenir enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Des enseignants m'ont recommandé d'entreprendre des études pour devenir enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

18. Repensez au moment où vous avez décidé d'entamer un bachelier en enseignement.

Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants dans votre décision?

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas important du tout dans mon choix d'études.	Pas important dans mon choix d'études.	Important dans mon choix d'études.	Très important dans mon choix d'études.
a) Ces études me permettaient de garder du temps pour d'autres activités.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Le bachelier en enseignement relève de l'enseignement supérieur de type court (3 ans).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Ces études me permettaient d'accéder par la suite à des études universitaires.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Ces études combinaient apprentissages théoriques et apprentissages pratiques.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Le bachelier en enseignement me paraissait d'un niveau de difficulté abordable.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Ces études me permettaient de réaliser des stages pratiques dès la première année.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) L'ambiance en Haute-École me paraissait conviviale.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

19. Repensez au moment où vous avez décidé d'entamer un bachelier en enseignement.

Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils été importants dans votre décision ?

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas important du tout dans mon choix d'études.	Peu important dans mon choix d'études.	Important dans mon choix d'études.	Très important dans mon choix d'études.
a) L'enseignement offre une carrière professionnelle stable.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) L'enseignement assure un revenu stable.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) L'enseignement offre un emploi stable.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) L'emploi du temps d'un enseignant (par exemple, horaires, vacances, travail à temps partiel) s'accorde bien avec la vie privée.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) L'enseignement offre l'assurance de trouver un emploi rapidement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) L'enseignement me donne la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) L'enseignement me donne la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) L'enseignement me permet d'apporter ma contribution à la société.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) L'enseignement me permet de transmettre certaines valeurs aux jeunes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) L'enseignement me permet de travailler avec des jeunes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) L'enseignement me permet de partager mon intérêt pour la ou les discipline(s) que j'affectionne.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

20. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Le métier d'enseignant m'intéresse.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) J'ai toujours voulu être enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) J'aime apprendre aux autres.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Enseigner m'enthousiasme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Je m'intéresse à tout ce qui touche à l'enseignement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

21. Quand vous serez enseignant(e), dans quelle mesure pensez-vous pouvoir agir de la sorte?

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas du tout	Dans une certaine mesure	Assez bien	Beaucoup
a) Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Aider les élèves à valoriser l'apprentissage.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Rédiger de bonnes questions pour les élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Gérer les comportements perturbateurs en classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part des élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Aider les élèves à développer leur esprit critique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Amener les élèves à respecter les règles en classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Calmer un élève bruyant ou perturbateur.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Utiliser diverses modalités d'évaluation.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Utiliser diverses méthodes pédagogiques.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie numérique (par exemple: ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

22. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Sélectionnez une seule réponse par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) L'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques au niveau fédéral et/ou local.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives au niveau fédéral et/ou local.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Le métier d'enseignant est dévalorisé dans la société.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Les enseignants sont valorisés par les médias.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Le métier d'enseignant ne nécessite pas un niveau de compétences élevé.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Le métier d'enseignant est bien rémunéré.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

23. Votre motivation à devenir enseignant a-t-elle évolué depuis le début de votre bachelier en enseignement ?

Sélectionnez une seule réponse.

- 1 Ma motivation a augmenté.
- 2 Ma motivation est restée identique.
- 3 Ma motivation a diminué.

24. Quel métier ou fonction imaginez-vous exercer lorsque vous aurez environ 40 ans?

Réponse:

Merci pour votre participation !

Annexe 2 : Modifications des items

Items du questionnaire (codes)	Items initiaux
	<u>Items modifiés</u>
	Justifications
14a (Q14I01)	<p>Je dispose des aptitudes caractérisant un bon enseignant.</p> <p><u>L'enseignement est fait pour moi.</u></p> <p><i>Ce nouvel item a été suggéré par Madame Jaegers, membre du personnel de l'aSPe (analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement) à l'ULiège. Cette proposition se justifie dans la mesure où l'item initial ressemblait à l'item 14d « J'ai les qualités requises pour être enseignant(e) ». De plus, plusieurs termes utilisés dans la première version méritaient d'être opérationnalisés. En effet, qu'entend-on exactement par « aptitudes » ? Quelles sont celles qui caractérisent un « bon enseignant » ? L'utilisation du déterminant « des », prête à confusion. Y aurait-il « des » aptitudes spécifiques qui caractérisent « un bon enseignant » plus que d'autres aptitudes ? Autant de questions qui permettent des interprétations multiples et variées de la part des répondants. Dès lors, il existait un risque que l'item initial ne soit pas unidimensionnel.</i></p>
16a (Q16I01)	<p>J'ai eu des enseignants qui m'ont inspiré.</p> <p><u>J'ai connu des enseignants qui m'ont donné envie de devenir moi-même enseignant.</u></p> <p><i>La première modification de cet item a été de remplacer « eu » par « connu ». En effet, l'item vise à mesurer l'influence sociale dans le choix de s'orienter dans l'enseignement, et dans ce cas, l'influence d'un enseignant. Cette modification du verbe employé permet d'élargir le champ d'influence. Il ne s'agit plus uniquement des enseignants que le répondant a eus, mais plutôt de tous les enseignants qu'il a connus, incluant ce premier groupe.</i></p> <p><i>La seconde modification réside dans l'opérationnalisation du participe passé « inspiré ». En effet, la version finale de l'item est précisée en « donné envie de devenir moi-même enseignant » afin de correspondre davantage à l'objectif défini précédemment.</i></p>
16b	J'ai eu de bons enseignants en modèle.

(Q16I02)	<p><u>Certains enseignants que j'ai eus me servent de modèle.</u></p> <p><i>La formulation « me servent » dans la version définitive donne une notion temporelle qui insiste sur l'influence sociale toujours présente actuellement, au moment de leur choix d'études. De plus, elle amène une précision que l'item de base ne possédait pas. En effet, les enseignants exercent une influence, « ils servent à ». Dans la première version, les enseignants ont pu être de formidables modèles pour de nombreuses raisons sans contribuer à quoi que ce soit.</i></p>
16c (Q16I03)	<p>J'ai vécu des expériences d'apprentissage positives.</p> <p><u>Je garde de bons souvenirs de moments passés à l'école.</u></p> <p><i>L'item définitif augmente le champ des possibilités de l'influence de l'école dans le choix de s'orienter vers le métier d'enseignant.</i></p> <p><i>Il n'aborde plus uniquement les « expériences d'apprentissage » mais englobe celles-ci dans une tournure de phrase plus large : « moments passés à l'école ».</i></p>
20c (Q20I03)	<p>J'aime enseigner.</p> <p><u>J'aime apprendre aux autres.</u></p> <p><i>Tout d'abord, cette première version se rapprochait fortement de l'item déjà présent dans le questionnaire : « Enseigner m'enthousiasme ». La modification de l'item se voulait alors plus précise en ce qui concerne le choix du métier d'enseignant puisque « apprendre » est un aspect de « enseigner ». En effet, « enseigner », cela peut être apprendre, corriger, préparer des leçons, etc. De façon antagoniste, l'utilisation du verbe « apprendre » permet également de sortir du cadre de l'enseignement. Cet item qui se veut mesurer les valeurs intrinsèques de la carrière, s'attarde sur un éventuel amour de l'apprentissage même au-delà des institutions scolaires. .</i></p>

Annexe 3 : Opérationnalisation du modèle théorique

Légende de provenance des items : **TALIS** – **Fit-Choice** - **Items créés**

Perception de soi et de ses capacités			
Concept de soi enseignant		Inversé	Modifications
Q14I01	a) L'enseignement est fait pour moi.		Opérationnalisé en fonction de l'objectif poursuivi
Q14I02	b) J'ai de bonnes compétences pour enseigner.		
Q14I03	c) Je doute de mes capacités à être un(e) bon(ne) enseignant(e).	x	Transformé en item inverse
Q14I04	d) J'ai les qualités requises pour être enseignant(e).		
Concept de soi élève			
Q15I01	a) J'étais un(e) bon(ne) élève.		
Q15I02	b) Je faisais partie des élèves qui obtenaient les meilleures notes de ma classe.		
Q15I03	c) J'aimais assez bien l'école et les études.		
Q15I04	d) Si je le voulais, je pouvais réussir n'importe quelles études supérieures.		
Sentiment d'efficacité personnelle			
Q21I01	a) Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires.		
Q21I02	b) Aider les élèves à valoriser l'apprentissage.		
Q21I03	c) Rédiger de bonnes questions pour les élèves.		
Q21I04	d) Gérer les comportements perturbateurs en classe.		
Q21I05	e) Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire.		
Q21I06	f) Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part des élèves.		
Q21I07	g) Aider les élèves à développer leur esprit critique.		
Q21I08	h) Amener les élèves à respecter les règles en classe.		
Q21I09	i) Calmer un élève bruyant ou perturbateur.		
Q21I10	j) Utiliser diverses modalités d'évaluation.		
Q21I11	k) Expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre.		
Q21I12	l) Utiliser diverses méthodes pédagogiques.		
Q21I13	m) Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie		

	numérique (par exemple: ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs).		
Valeurs			
Valeurs intrinsèques de la carrière			
Q20I01	a) Le métier d'enseignant m'intéresse.		
Q20I02	b) J'ai toujours voulu être enseignant.		
Q20I03	c) J'aime apprendre aux autres.		Opérationnalisé en fonction de l'objectif poursuivi
Q20I04	d) Enseigner m'enthousiasme.		
Q20I05	e) Je m'intéresse à tout ce qui touche à l'enseignement.		
Utilité personnelle			
Q19I01	a) L'enseignement offre une carrière professionnelle stable.		Item à l'imparfait transformé au présent
Q19I02	b) L'enseignement assure un revenu stable.		Item à l'imparfait transformé au présent
Q19I03	c) L'enseignement offre un emploi stable.		Item à l'imparfait transformé au présent
Q19I04	d) L'emploi du temps d'un enseignant (par exemple, horaires, vacances, travail à temps partiel) s'accorde bien avec la vie privée.		Item à l'imparfait transformé au présent
Q19I05	e) L'enseignement offre l'assurance de trouver un emploi rapidement.		
Utilité sociale			
Q19I06	f) L'enseignement me donne la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes.		Item à l'imparfait transformé au présent
Q19I07	g) L'enseignement me donne la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées.		Item à l'imparfait transformé au présent
Q19I08	h) L'enseignement me permet d'apporter ma contribution à la société.		Item à l'imparfait transformé au présent
Q19I09	i) L'enseignement me permet de transmettre certaines valeurs aux jeunes.		
Q19I10	j) L'enseignement me permet de travailler avec des jeunes.		Adaptation aux autres items de l'échelle « L'enseignement me »
Q19I11	k) L'enseignement me permet de partager mon intérêt pour la ou les discipline(s) que j'affectionne.		

Carrière par défaut			
Q13I01	L'enseignement est-il votre premier choix de carrière ?		Item à l'imparfait transformé au présent
Perceptions de la carrière enseignante			
Q22I01	a) L'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques au niveau fédéral et/ou local.		
Q22I02	b) Les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives au niveau fédéral et/ou local.		
Q22I03	c) Le métier d'enseignant est dévalorisé dans la société.	x	Transformé en item inverse
Q22I04	d) Les enseignants sont valorisés par les médias.		
Q22I05	e) Le métier d'enseignant ne nécessite pas un niveau de compétences élevé.	x	Item interrogatif devenu déclaratif et inversé
Q22I06	f) Le métier d'enseignant est bien rémunéré.		Item interrogatif devenu déclaratif
Influence de la socialisation			
Expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage			
Q16I01	a) J'ai connu des enseignants qui m'ont donné envie de devenir moi-même enseignant.		Opérationnalisé en fonction de l'objectif poursuivi
Q16I02	b) Certains enseignants que j'ai eus me servent de modèle.		Opérationnalisé en fonction de l'objectif poursuivi
Q16I03	c) Je garde de bons souvenirs de moments passés à l'école.		Opérationnalisé en fonction de l'objectif poursuivi
Q16I04	d) Avoir vécu de belles expériences à l'école m'a donné envie de devenir enseignant.		
Q16I05	e) Certains professeurs m'ont dégoûté du métier d'enseignant.	x	
Influences et dissuasion sociales			
Q17I01	a) Mes amis pensent que je suis fait pour enseigner.		Item à l'imparfait transformé au présent
Q17I02	b) Ma famille pense que je suis fait pour enseigner.		Item à l'imparfait transformé au présent

Q17I03	c) On m'a déjà dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière.	x	Item interrogatif devenu déclaratif
Q17I04	d) Mes parents m'ont soutenu dans ma décision de devenir enseignant.		
Q17I05	e) Mes amis m'ont déconseillé d'entreprendre des études pour devenir enseignant.	x	
Q17I06	f) Des enseignants m'ont recommandé d'entreprendre des études pour devenir enseignant.		
Perceptions des études (hors FIT-Choice)			
Q18I01	a) Ces études me permettaient de garder du temps pour d'autres activités.		
Q18I02	b) Le bachelier en enseignement relève de l'enseignement supérieur de type court (3 ans).		
Q18I03	c) Ces études me permettaient d'accéder par la suite à des études universitaires.		
Q18I04	d) Ces études combinaient apprentissages théoriques et apprentissages pratiques.		
Q18I05	e) Le bachelier en enseignement me paraissait d'un niveau de difficulté abordable.		
Q18I06	f) Ces études me permettaient de réaliser des stages pratiques dès la première année.		
Q18I07	g) L'ambiance en Haute-École me paraissait conviviale.		
Evolution de la motivation au cours du bachelier (hors FIT-Choice)			
Q23I01	Votre motivation à devenir enseignant a-t-elle évolué depuis le début de votre bachelier en enseignement ?		
Perspectives d'avenir (hors FIT-Choice)			
Q24I01	Quel métier ou fonction imaginez-vous exercer lorsque vous aurez environ 40 ans?		

Annexe 4 : Test pilote avec aménagements du questionnaire suite aux observations/ feedbacks

Prétest: Ce-dernier a été réalisé par 15 participants (10 femmes et 5 hommes), le plus jeune participant a 19 ans et le plus âgé 55 ans. Ceux-ci ont réalisé le questionnaire sur smartphone (4), tablette (4) et ordinateur (7). Lorsque la passation se faisait sur smartphone et sur tablette, les participants ont essayé de répondre au questionnaire en plaçant leur écran horizontalement et verticalement afin de s'assurer que les questions s'adaptaient au mouvement de l'écran.

Questions	Commentaires:	<i>Suggestions de modifications éventuelles apportées au questionnaire:</i>
8 et 10	Deux participants au pré-test ont indiqué ne pas connaître la formation de l'un de leur parent.	Ajout d'une proposition: "Je l'ignore" Finalement pas modifié.
Échelles de Likert	Deux participants ont suggéré d'ajouter une proposition dans les modalités de tableau. Une proposition qui est davantage centrale comme "Sans avis". Un autre participant a proposé une alternative en proposant d'ajouter une zone de texte en bas de page si un participant souhaitait nuancer son propos à un item.	Aucune. En effet, en ajoutant une proposition dans les modalités de tableau des échelles de Likert, on arrivait à cinq suggestions. Le risque est alors que le répondant se range/ se cache derrière la position centrale (!! Tendance centrale). En ce qui concerne la zone de texte, celle-ci est difficilement envisageable car trop difficile à coder au niveau statistique par la suite. En effet, en nuancant son propos, le répondant modifie en quelque sorte l'item. De la sorte, sa réponse ne peut plus être combinée aux autres réponses du même item.
15 (item c)	Un participant m'a interrogé concernant l'utilisation du déterminant "des" dans l'item suivant: "Je garde de bons souvenirs des moments passés à l'école." En effet, selon lui, l'emploi de ce dernier implique que le répondant a gardé des bons souvenirs de tous les moments qu'il a passés à l'école, ce qui semble utopique. Le répondant pourrait alors se montrer davantage critique en répondant de manière plus négative. Afin d'éviter cette situation, le participant propose d'utiliser le déterminant "de" au lieu de "des". Cette proposition me semble plus nuancée.	Suppression du "des" pour le remplacer par un "de". "Je garde de bons souvenirs des de moments passés à l'école."

17 et 19	Dans les modalités de tableau, un participant m'a suggéré d'ajouter un "s" à "étude".	Ajout d'un "s" dans les quatre modalités de tableau. Justifications: on entame <u>des études</u> . On emploie plus souvent l'expression " <u>mes études</u> ".
19 (items a et c)	Un participant m'a confié qu'il ne percevait pas de grandes différences entre l'item a) et l'item c). Autrement dit, la différence entre une carrière stable et un emploi stable.	Aucune. La "carrière" amène une notion de longévité. Tandis que "l'emploi" aborde davantage l'assurance de garder son poste même en cas de difficulté (sécurité d'emploi).
19 (item e)	Un participant ne semblait pas d'accord avec l'item e. En effet, il faisait allusion à la difficulté de certains jeunes enseignants diplômés à trouver de l'emploi dans certains domaines .	Aucune. En effet, de manière générale et de surcroît en raison de la pénurie, l'enseignement reste un métier où il est plus facile, en moyenne de trouver de l'emploi.
20 (item f)	Un participant a indiqué que la formulation "nouvelles choses" était peu précise.	Suppression de "apprendre de nouvelles choses" et remplacé par "acquérir de nouvelles connaissances". "Enseigner me permet d' apprendre de nouvelles choses . <u>acquérir de nouvelles connaissances</u> ". Enfinement pas modifié.
21	Deux participants m'ont interpellé concernant les modalités de tableau de cette question (Pas du tout/ Dans une certaine mesure/ Assez bien/ Beaucoup) qu'ils n'ont pas trouvé claires lors de leur première lecture. Ils ont dû lire deux fois avant de comprendre la tâche. De plus, un autre participant a indiqué que la modalité "dans une certaine mesure" était assez imprécise à ses yeux.	Aucune. Par souci de comparaison avec la question de l'enquête TALIS 2018 (question 33) qui propose les mêmes modalités de tableau, celles-ci doivent rester identiques dans mon questionnaire.
21 (item e)	Un participant a souhaité préciser à quel type de "travail" l'item faisait référence.	Précision de la notion. "Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail <u>scolaire</u> ."
21 (item m)	Un participant a suggéré de remplacer une virgule par "·"	Suppression de la virgule, remplacé par "·". "Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie numérique (par exemple, · ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs)." Enfinement pas modifié.
23	Certains participants, ayant plus de 40 ans, se demandaient ce qu'ils devaient répondre à cette question.	"Quel métier ou fonction imaginez-vous exercer lorsque vous aurez environ 40 ans? <u>à la fin de votre carrière ?</u> " Enfinement pas modifié.

Annexe 5 : Lettre à destination des directeurs



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma dernière année en Master en Sciences de l'éducation, je réalise mon mémoire portant sur les motivations des étudiants en filière didactique qui se destinent à enseigner dans le secondaire inférieur.

Pour parvenir à cet objectif, je suis activement à la recherche d'étudiants voulant enseigner en première, deuxième ou troisième secondaire quelle que soit la discipline et qui seraient d'accord de répondre à un questionnaire dont la durée ne dépasse pas dix minutes.

Je m'adresse donc à vous afin de vous demander si vous accepteriez que je prenne contact avec des enseignants de votre école afin de leur demander s'ils seraient d'accord de m'accueillir dans leur classe et de me consacrer quinze minutes.

Votre accord, ainsi que ceux de vos enseignants, me permettraient de proposer mon questionnaire à tous les étudiants d'accord de le compléter. Votre aide me serait donc précieuse pour récolter un total de 300 à 500 questionnaires qui rendraient mon étude valide.

Je m'assurerai que chaque questionnaire rempli soit anonyme et impossible à retracer. Je vous propose également de vous envoyer les résultats de l'étude, ainsi qu'aux enseignants et aux étudiants qui aimeraient en prendre connaissance.

Si vous souhaitez des informations complémentaires concernant la recherche, n'hésitez pas à me contacter soit par téléphone au +32 4 98 28 96 20 soit par e-mail à l'adresse suivante: jerome.use@student.uliege.be.

Je vous remercie pour votre attention.

Jérôme Usé

Annexe 6 : Lettre à destination des enseignants



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma dernière année en Master en Sciences de l'éducation, je réalise mon mémoire portant sur les motivations des étudiants en filière didactique qui se destinent à enseigner dans le secondaire inférieur.

Pour parvenir à cet objectif, je suis activement à la recherche d'étudiants voulant enseigner en première, deuxième ou troisième secondaire quelle que soit la discipline et qui seraient d'accord de répondre à un questionnaire dont la durée ne dépasse pas dix minutes.

Je m'adresse donc à vous afin de vous demander si vous seriez d'accord de m'accueillir dans votre classe et de me consacrer quinze minutes. J'en profiterais pleinement en proposant mon questionnaire à tous vos étudiants d'accord de le compléter. Votre aide me serait donc précieuse pour récolter un total de 300 à 500 questionnaires qui rendraient mon étude valide.

Je m'assurerai que chaque questionnaire rempli soit anonyme et impossible à retracer. Je vous propose également de vous envoyer les résultats de l'étude, ainsi qu'à vos étudiants qui aimeraient en prendre connaissance.

Si vous souhaitez des informations complémentaires concernant la recherche, n'hésitez pas à me contacter soit par téléphone au +32 4 98 28 96 20 soit par e-mail à l'adresse suivante: jerome.use@student.uliege.be.

Je vous remercie pour votre attention.

Jérôme Usé.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire.....	1
Annexe 2 : Modifications des items	10
Annexe 3 : Opérationnalisation du modèle théorique	12
Annexe 4 : Test pilote avec aménagements du questionnaire suite aux observations/ feedbacks	16
Annexe 5 : Lettre à destination des directeurs.....	18
Annexe 6 : Lettre à destination des enseignants	19

De nombreux systèmes éducatifs, dont la Fédération Wallonie-Bruxelles sont confrontés à une pénurie d'enseignants et peinent à attirer les jeunes vers la profession (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019). Delvaux et al. (2013) rapportent que la pénurie d'enseignants est souvent mise en relation avec des taux élevés de sortie de la profession après une courte période d'exercice.

L'objectif de ce mémoire est d'apporter des éléments de réponse quant aux motivations des futurs enseignants du secondaire inférieur à embrasser la carrière enseignante. De plus, des comparaisons sont réalisées entre les données recueillies et les données des enseignants novices en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans cette perspective, un questionnaire à destination des futurs enseignants du secondaire inférieur en Fédération Wallonie-Bruxelles a été construit et proposé aux étudiants de Hautes-Écoles en bachelier en enseignement qui se destinent à l'enseignement secondaire inférieur. Plus précisément, ce questionnaire investigate les dimensions relatives aux perceptions de soi, aux valeurs, à la carrière par défaut, aux perceptions de la carrière enseignante, aux influences de la socialisation, aux perceptions du bachelier en enseignement, à l'évolution de la motivation au cours du bachelier et aux perspectives d'avenir. Ces dimensions seront analysées dans le but de définir les motivations à enseigner.

L'intérêt de ce travail n'est pas d'identifier « la » motivation indispensable pour enseigner mais plutôt de prendre connaissance des motivations qui mènent les étudiants à l'enseignement. Cette préoccupation est importante dans le contexte actuel de la pénurie d'enseignants et quand on connaît l'importance du rôle de la motivation des enseignants pour l'apprentissage des étudiants (Atkinson, 2000).