
Une typologie des professeurs entrants

Essai de profilage par classification hiérarchique

Joachim De Stercke, Gaëtan Temperman, Bruno De Lièvre

* Université de Mons

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Place du parc 18, 7000 Mons – Belgique

joachim.destercke@umons.ac.be

gaetan.temperman@umons.ac.be

bruno.delievre@umons.ac.be

RÉSUMÉ. Malgré la densité qui la caractérise, la littérature existante en matière d'insertion professionnelle des enseignants débutants continue de s'enrichir alors que se répand timidement l'idée d'un indispensable accompagnement du nouveau personnel enseignant. Toutefois, si le processus d'entrée en carrière s'est vu clarifié ces dernières années, nous n'en savons encore que peu sur le profil de la relève appelée à entrer dans le milieu scolaire. Qui sont ces professeurs entrants ? À quel point se sentent-ils à l'aise et efficaces dans l'enseignement ? Dans quelle mesure cette profession correspond-elle à leurs attentes et quel lien cette variable entretient-elle avec leur intention de persister ? Voilà quelques-unes des zones d'ombre que nous cherchons à éclaircir à travers l'analyse de résultats d'enquêtes par questionnaires conduites auprès de diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire belge francophone entre 2011 et 2012. Au total, 462 sujets issus de trois filières de formations servent notre identification de profils de professeurs entrants basée sur une analyse par classification hiérarchique. Après comparaison d'une typologie synthétique et d'une typologie plus fine, nous discutons de l'utilité de ce profilage au regard des défis à relever en terme d'orientation, de formation et d'accompagnement des enseignants débutants.

MOTS-CLÉS : insertion professionnelle, professeurs entrants, typologie, profils, clusters.

1. Introduction

Pour une entreprise, connaître son public cible en vue de développer des produits et des services qui répondent à ses besoins et à ses attentes revêt une importance capitale. Comme dans bien d'autres cas, cette pratique peut inspirer le champ scolaire dans sa quête d'amélioration qualitative. Forts de la connaissance des difficultés qui sont celles des enseignants débutants, ne devrions-nous pas aussi nous interroger sur l'existence de profils multiples parmi les nouveaux professeurs ? Ce faisant, n'aboutirions-nous pas à la conclusion que la mise en place d'un programme d'induction niant leurs spécificités conduirait à mettre en péril son efficacité quant à leur rétention dans la profession.

Devant la vraisemblance de l'hypothèse suggérant l'existence de profils d'enseignants débutants au sein de notre système éducatif, une interrogation semble néanmoins avoir la primeur de par son antériorité chronologique : peut-on identifier, dès le sortir de la formation initiale pédagogique, des profils de *professeurs entrants*¹³ marqués par certains traits ou positionnements ? C'est ainsi qu'est formulée la principale question de recherche de l'étude retranscrite dans cet article.

Étant donné que notre échantillon se constitue d'enseignants fraîchement diplômés, nos cadre théorique et schéma directeur mobilisent des variables se rapportant exclusivement aux dimensions « professionnalité » et « personnelle et psychologique » du modèle de Mukamurera (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreraho, 2013).

2. Cadre conceptuel

Approcher la problématique complexe de l'insertion professionnelle en enseignement requiert la prise en compte des nombreuses facettes de ce processus itératif. De la même façon, chercher à déterminer d'éventuels profils parmi la relève enseignante appelle à recourir à une combinaison judicieuse de champs théoriques. D'après nos objectifs d'investigations, la littérature nous a orientés vers les concepts et les éléments repris ci-après afin d'élaborer notre cadre conceptuel.

— L'intention de persister dans l'enseignement

L'intention de persister des professeurs entrants nous informe sur leur volonté, *a priori*, de s'insérer dans la profession pour s'y maintenir à long terme. Sa dimension à la fois subjective et projective nous enjoint à insister sur sa distinction d'avec leur persévérance effective dans l'enseignement, même s'il est admis que l'intention de quitter ou de rester dans la profession est généralement un prédicteur valide pour apprécier les futures décisions des intéressés (Rots, Aelterman, Devos & Vlerick, 2010).

— La formation initiale pédagogique

En Fédération Wallonie-Bruxelles¹⁴, la formation initiale des enseignants du maternel, du primaire et du secondaire inférieur est organisée, sur trois ans, par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles. Les étudiants reçoivent des cours théoriques, mais des conventions entre ces institutions non universitaires et des établissements scolaires les amènent également à réaliser des stages sur le terrain, sous la supervision d'enseignants en exercice.

Comme dans de nombreux autres systèmes éducatifs (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Gervais, 1999), les enseignants diplômés en Belgique francophone sont assez critiques vis-à-vis de la formation initiale qui leur a été dispensée (De Stercke et al., 2010) ; généralement en raison de sa distance avec la réalité du terrain (Füller, 1969 ; Huberman, 1989 ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2004/2008 ; Martineau, Presseau & Portelance, 2005). Cette satisfaction a été évaluée dans le cadre de notre étude, car nous croyons à l'instar de Mukamurera que l'attrait pour l'enseignement peut être encouragé (ou non) par les dispositifs de formation des

¹³ Par *professeur entrant*, nous désignons ici des individus accrédités à enseigner mais qui sont toujours en attente de leur première affectation. Ces enseignants ont néanmoins déjà exercé sur le terrain puisqu'ils ont accompli au moins 480h de stages professionnalisants au cours de leur formation initiale. Pour cette raison, et d'autres encore, ils ont déjà entamé leur processus d'insertion.

¹⁴ La Fédération Wallonie-Bruxelles est une institution au service des Belges francophones disposant d'un Parlement, d'un Gouvernement ainsi que des Services Publics.

maîtres étant donné qu'elle « (...) est le lieu ultime, avant l'entrée en service, de socialisation professionnelle et de construction identitaire. » (2011, p. 41).

— Le « Teaching Commitment »

Le « Teaching Commitment », ou degré d'attachement psychologique à la profession enseignante (Coladarci, 1992), se rapporte comme le soulignent Rots et al. (2010) à la « Social learning theory of decision making » de Krumboltz (1979) et de Mitchell & Krumboltz (1996).

Un professeur entrant présentant un haut niveau de « Teaching Commitment » se caractérisera par une importante motivation intrinsèque relative à l'enseignement, par des justifications de choix de carrière positives, par une volonté d'apprendre et de se perfectionner professionnellement, par une passion pour l'exercice pédagogique, ou encore par le sentiment de pouvoir avoir un impact sur la vie des apprenants (Rots et al., 2010). Dans le cadre de cette étude, les variables retenues pour mesurer le « Teaching Commitment » s'articulent autour de la correspondance de la profession aux attentes des sujets, de leur aise¹⁵ et du plaisir qu'ils tirent de son exercice, de l'engagement dans les études y menant et de l'intérêt pour les occasions de mise en pratique de ses compétences socio-professionnelles que sont les stages sur le terrain.

Bien que ce concept soit en lien avec la perception que les professeurs entrants ont des expériences d'enseignement qu'ils ont pu faire au cours de leur formation initiale et avec les valeurs qu'ils ont développées en rapport avec celles-ci, nous avons préféré scinder la dimension « Teaching Commitment » et la dimension liée à la formation initiale présentée ci-avant, étant donné que cette dernière se centre spécifiquement sur l'évaluation du degré de satisfaction globale des sujets vis-à-vis de leur préparation.

— Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)

Directement issue des travaux de Bandura (2003), notre définition du concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle en enseignement rencontre en tous points celle de Tschannen-Moran & Woolkolk Hoy (2001), qui le qualifient de jugement d'un individu quant à sa capacité à atteindre ses objectifs en terme d'apprentissage et d'engagement des apprenants, y compris en ce qui concerne les élèves présentant des difficultés de comportement ou une faible motivation scolaire.

3. Méthodologie

— Echantillon

L'échantillon mobilisé dans le cadre de nos analyses est constitué de 462 professeurs entrants belges ayant suivi une formation initiale pédagogique dans une Haute École de la province de Hainaut. Parmi ces sujets, on retrouve des instituteurs maternels, des instituteurs primaires et des Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI), tous diplômés durant l'année académique 2010-2011 ou 2011-2012.

Sans surprise, notre échantillon est constitué en grande partie de femmes (89.80%). Les répondants sont relativement jeunes ; la moyenne d'âge est de 22 ans. La plupart sont célibataires (91.60%), 4.9% sont cohabitants de faits, 2.40% cohabitants légaux et enfin seuls 1.10% sont mariés. Les professeurs entrants interrogés proviennent pour 79.60% de l'enseignement secondaire de transition ; contre 19.70% issus de l'enseignement qualifiant et 0.70% d'un système scolaire étranger.

Nous avons construit cet échantillon sur base de critères géographique (les institutions de formation sont situées dans un même pôle de formation), et académique (seules les filières pédagogiques conduisant à la fonction d'enseignant ont été considérées). La participation était cependant volontaire. Le taux de réponse s'élève à 71%.

¹⁵ Entendu comme « (...) un sentiment de compétence pédagogique et de confort psychologique dans le rôle d'enseignant. » (Mukamurera, 2011, p. 42).

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

Tableau 1. Description de l'échantillon

— Schéma directeur

Le schéma directeur de notre étude repose, tout naturellement, sur l'opérationnalisation du cadre théorique présenté plus haut. Quatre dimensions constituent ainsi la charpente de notre outil de recueil de données, matérialisé sous la forme d'un questionnaire auto-administré.

Les trois premières dimensions sont mesurées à l'aide d'échelles en onze niveaux (0 à 10) et la quatrième, relative au Sentiment d'Efficacité Personnelle, à l'aide d'une adaptation française de la *Teacher Sense of Efficacy Scale* développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Ce questionnaire d'auto-efficacité s'articule autour de trois axes complémentaires (efficacité dans l'Engagement des élèves, efficacité dans les Stratégies d'enseignement et efficacité dans la Gestion de classe), mesurés sur base d'échelles en neuf niveaux (1 à 9). En raison de la coexistence de deux échelles de mesure différentes au sein de notre outil, l'ensemble des scores des sujets aux items ont été transformés en notes centrées réduites lors de nos analyses.

L'instrument global a fait l'objet d'une conception collaborative par une équipe pluridisciplinaire comprenant des chercheurs universitaires et des maîtres-assistants en psychopédagogie de Hautes Écoles, notamment, avant d'être soumis à un échantillon test. Sa fiabilité a été évaluée par consistance interne au moyen d'alpha de Cronbach. Les caractéristiques générales de l'outil sont présentées au tableau 1.

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

Tableau 2. Schéma directeur du questionnaire d'enquête (cohortes 2011+2012)

— Récolte et traitement des données

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

Les données récoltées par le biais de notre enquête par questionnaires ont été soumises à des analyses descriptives avant d'être intégrées à un modèle d'analyse par classification hiérarchique en clusters. La méthode

utilisée est celle de la *distance de Ward*, méthode reposant sur le principe d'analyse de variance pour évaluer la distance entre les clusters ; et qui s'avère généralement très efficace (Burns & Burns, 2008).

Le propos de cet article étant de présenter un essai de profilage des professeurs entrants, nous nous cantonnerons à cet exercice en passant outre la description des résultats obtenus pour chaque item ainsi que la plupart des analyses corrélationnelles ou comparatives envisageables.

4. Analyse des résultats

Ne nous le cachons pas, il aurait été présomptueux de notre part de chercher à concevoir une typologie qui intégrerait l'ensemble des informations que nous détenions sur les sujets de notre échantillon de professeurs entrants. Devant cette évidence, notre schéma directeur a de prime abord aidé à poser un cadre, complexe mais réaliste, pour nos analyses. Néanmoins, il restait une question à trancher : devons-nous baser notre « modèle » sur l'ensemble des items de notre schéma directeur considérés individuellement ou plutôt recourir aux dimensions de celui-ci pour envisager nos données d'un point de vue plus global ?

— Un « Méta-modèle »

Le premier modèle que nous vous proposons de découvrir s'appuie, dans une volonté de synthèse, sur les quatre dimensions de notre schéma directeur : intention de persister, « Teaching Commitment », Satisfaction vis-à-vis de la formation initiale et enfin Sentiment d'Efficacité Personnelle. L'examen du dendrogramme computed via *SPSS 20* sur la base des scores z moyens obtenus pour chaque dimension par les sujets nous a conduits à privilégier une classification en quatre clusters. En effet, au-delà de six clusters, aucune nouvelle information pertinente n'était apportée par l'analyse, d'autant que la mobilisation d'autant de classes rend particulièrement hasardeuse l'interprétation d'un modèle. A l'opposé, un modèle en trois classes occultait un profil de professeurs entrants méritant d'être présenté. C'est donc dans un va-et-vient entre solutions statistique et conceptuelle jouant sur la granularité de notre typologie qu'a été trouvé le « Méta-modèle » en quatre clusters présenté en figure 1. Les caractéristiques de chacun de ces clusters sont, elles, reprises au tableau 3. L'effectif total est de N = 459.

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

Tableau 3. Scores z moyens par dimension et par cluster du « Méta-Modèle »

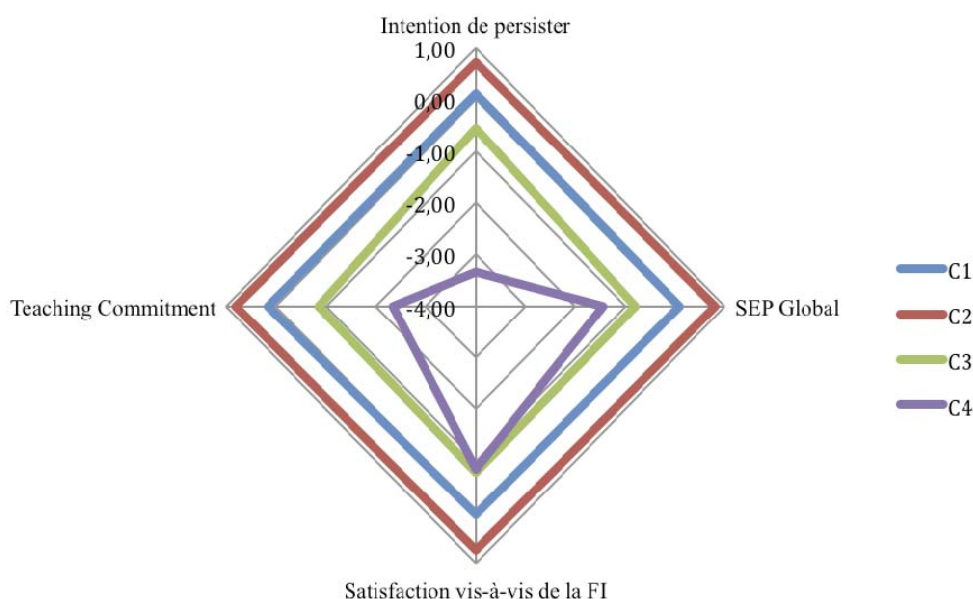


Figure 1. « Méta-Modèle » de la typologie des professeurs entrants

En découvrant le tableau 2, on note d'emblée que le cluster C4 présente un effectif relativement faible par rapport aux trois autres. Toutefois, en dépit du fait qu'il ne soit constitué que de 15 individus (environ 3% de l'échantillon), et bien que l'usage recommande la prudence vis-à-vis des classes comprenant moins de 10% de l'effectif total de l'échantillon, l'aspect fondamental de celui-ci conduit le logiciel à maintenir sa création quelle que soit la classification envisagée.

À présent, intéressons-nous de plus près à la figure 1, dont le caractère illustratif facilite la compréhension de notre typologie. Notre interprétation de cette figure se fondera sur la déviation de chaque cluster par rapport au cluster C1, en bleu, puisque le profil qu'il dessine oscille autour de la moyenne pour l'ensemble des dimensions de notre modèle¹⁶.

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

C2, représenté en rouge, rend compte d'un profil fondé sur les réponses de 132 sujets, soit 29% de l'effectif total. Considérant les nœuds de sa courbe, on remarque que les professeurs entrants qui constituent ce profil scorent systématiquement plus haut que leurs collègues, et cela pour chacune des dimensions du modèle. En clair, ils ont davantage l'intention de persister dans la profession que les individus classés dans les autres clusters, s'y sentent plus engagés et plus efficaces et sont, de surcroît, globalement plus satisfaits de leur formation initiale. Vu la dimension extrême de ce profil de professeurs entrants, nous l'appellerons la « relève idéale »¹⁷.

¹⁶ Pour rappel, le score 0 d'une distribution de notes centrées réduites constitue la moyenne de cette distribution, son écart-type étant de 1.

¹⁷ Derrière cette appellation se cache en réalité un double sens qu'il convient de révéler. Les professeurs entrants classés dans cette catégorie peuvent en premier lieu sembler idéaux du point de vue du système éducatif. Leurs positionnements ne pourraient en effet mieux rencontrer les aspirations des autorités éducatives qui appellent au recrutement de candidats enseignants « *compétents et motivés* » (Gouvernement de la Communauté Française, 2009, p.38). En second lieu, on pourrait soupçonner que les professeurs entrants dont il est ici question soient plus idéalistes que leurs collègues par rapport à la profession. Le principal risque d'une telle idéalisation, si elle venait à être prouvée, serait d'intensifier chez ces novices le « Choc de la réalité » (Füller, 1969 ; Baillauquès, 1999 ; Nault, 1993/1999) qui caractérise l'entrée effective en carrière, et dont l'une des conséquences est une désillusion plus ou moins marquée par rapport à la représentation que les débutants se faisaient de l'enseignement.

C3, représenté en vert, retranscrit le positionnement de 123 sujets de notre échantillon, soit 27% de son effectif total. A l'inverse de C2, sa courbe se situe en dessous de la courbe des scores z moyens matérialisée en C1, à intervalle plus ou moins similaire. Les individus classés dans le cluster 3 obtiennent invariablement des notes inférieures à la moyenne pour chaque dimension du modèle, sans pour autant qu'elles soient alarmantes. Par corollaire, ce profil que l'on pourrait qualifier de plus fragile, porte l'appellation les « hésitants ».

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

Quel que soit le cluster analysé, on remarquera que le SEP des professeurs entrants reste assez élevé et s'écarte peu de la moyenne globale cristallisée dans le profil des « bonnes recrues ». Bien que ce résultat puisse de prime abord apparaître surprenant, il pourrait selon nous s'expliquer par le fait que le SEP a tendance à croître tout au long de la formation initiale jusqu'à atteindre son point culminant à l'obtention du diplôme (moment auquel nous avons réalisé notre prise de données). Par la suite, en l'absence de la protection qui pourrait lui être apportée par un dispositif de soutien à l'insertion, ce sentiment s'amenuise durant la première année d'exercice, comme l'ont démontré Hoy & Spero (2005) à partir de différentes mesures du SEP.

Avant de nous intéresser à un modèle affiné de notre typologie des professeurs entrants, examinons les liens que peuvent tisser chaque cluster avec certaines variables de contrôle de notre enquête.

Si le tableau 2 met en lumière cette information capitale qu'est le pourcentage de sujets de l'échantillon participant à la création de chaque cluster, il ne nous renseigne pas sur la filière de formation suivie par les professeurs entrants interrogés. Or, notre échantillon comprenant à la fois des instituteurs maternels, des instituteurs primaires et des AESI, on pourrait se demander si l'une ou l'autre filière serait davantage associée à un cluster donné (tableau 4).

		Les bonnes recrues	La relève idéale	Les hésitants	Les fuyants
Instituteurs maternels	%	41.40	45.90	11.70	.90
	N	46	51	13	1
Instituteurs primaires	%	45.10	28.00	24.40	2.40
	N	74	46	40	4
AESI	%	37.50	19.00	38.00	5.40
	N	69	35	70	10
Effectif du cluster		189	132	123	15
% de sujet de l'échantillon par cluster		41	29	27	03

Tableau 4. Clusters et filières de formation initiale (%)

Difficile de nier l'évidence. Les AESI sont statistiquement plus représentés chez les « fuyants » ; quand bien même la corrélation entre les niveaux d'enseignement et les types de profils est assez faible (Coefficient de Contingence = .29 ; $\alpha = .000$). Au vu de ce résultat et de la discrimination constatée en figure 1 au niveau de l'intention de persister et de l'engagement dans la profession entre les quatre profils de professeurs entrants, on pourrait soupçonner que ceux appelés à exercer dans l'enseignement secondaire inférieur belge francophone présentent des moyennes significativement inférieures à celles de leurs collègues du fondamental pour ces deux dimensions. Nos analyses complémentaires permettent de confirmer cette hypothèse (tableau 5). Reste à déterminer si cette tendance se marque pour l'ensemble des sections du régendat (AESI) ou si celle-ci subit l'influence plus particulière des certaines filières telles que les Langues germaniques, les Mathématiques ou les Sciences, d'autre part marquées par le phénomène de pénurie qui sévit dans l'enseignement secondaire de notre pays (Beckers, 2008) ; ce que nous ne pouvons malheureusement réaliser par manque de représentation de certaines de ces catégories au sein de notre échantillon.

INTENTION DE
PERSISTER

TEACHING
COMMITMENT

	N	Rang moyen	N	Rang moyen
Instituteurs maternels	112	261.78	112	271.59
Instituteurs primaires	164	236.88	164	236.80
AESI	185	207.15	185	201.29
Khi2		12.30		20.02
ddl		2		2
Significativité		.002		.000

Tableau 5. Filières, Intention de persister et Teaching Commitment (Kruskal-Wallis)

Alors qu'on peut observer un degré d'association entre les clusters et la filière de formation des professeurs entrants, il est d'autres relations qui ne suivent pas cette tendance ; cette constatation n'étant pas moins porteuse de sens. Ainsi, on ne trouvera aucune corrélation particulière entre profil et le grade académique obtenu par les professeurs entrants en fin de formation initiale (C.C. = .16 ; α = .18), bien qu'on ait pu penser que les « fuyants », caractérisés par un plus faible engagement dans leurs études, performeraient moins que leurs collègues. Le constat est le même lorsqu'on croise les profils et l'année d'obtention du diplôme des sujets (C.C. = .02 ; α = .98) ; ce qui plaide en faveur de la fidélité de notre typologie. Lorsqu'on tente de mettre en relation les profils avec le fait que les enseignants aient ou non redoublé au moins une fois au cours de leur formation en Haute École, le résultat n'est pas plus concluant (C.C. = .03 ; α = .91). Enfin, appartenir à une catégorie de profil tel que celui des « fuyant » ne s'associe pas forcément au fait d'avoir choisi des études pédagogiques en Haute École comme « deuxième choix » (C.C. = .11 ; α = .11), même s'il s'agit du seul profil pour lequel une proportion de sujets supérieure à 50% (53.30%) déclare que ces études n'étaient pas leur premier choix ; contre environ un tiers chez les « bonnes recrues » (30.30%) et les « hésitants » (32.50%), et un quart (24.60%) chez la « relève idéale »¹⁸.

— Un modèle affiné

Un premier éclairage synthétique ayant été apporté concernant les profils des professeurs entrants de notre échantillon, nous pouvons maintenant tenter une approche plus analytique en posant la question suivante : quelles sont les variables propres à chaque dimension de notre schéma directeur qui caractérisent le mieux notre typologie ? S'associe à cette interrogation une finalité paradoxale qui mêle l'affinage des dimensions du « Méta-modèle » – et donc sa complexification – à la relégation au second plan de variables éventuellement moins discriminantes pour la compréhension des spécificités du public observé – dans une démarche de simplification.

Pour atteindre l'objectif fixé, nous avons cette fois injecté l'ensemble des variables individuelles comprises dans chacune des dimensions de notre schéma directeur (cf. supra) dans notre classification hiérarchique par cluster ; exception faite de la dimension « Intention de persister » qui est conservée telle quelle et des axes constitutifs de la dimension « Sentiment d'Efficacité Personnelle », qui comptent chacun huit items. Pour le reste, tout pôle de la figure 2 ne se rapporte qu'à un et un seul item de notre questionnaire ; les quatre profils restant identiques.

¹⁸ Les AESI sont plus représentés parmi les professeurs entrants pour qui l'enseignement n'était pas un premier choix. Ils sont 58.40% dans ce cas, contre 31.40% chez les instituteurs primaires et 10.20% chez les instituteurs maternels. Au cours d'une précédente recherche (De Stercke et al., 2010) spécifiquement centrée sur l'enseignement secondaire inférieur et supérieur, 11.20% des débutants interrogés admettaient avoir fait ce choix suite à des échecs préalables dans d'autres domaines, 13.30% par hasard, 37% du fait de leur propre histoire familiale et jusqu'à 10.40% en raison de pressions de la part de leurs proches !

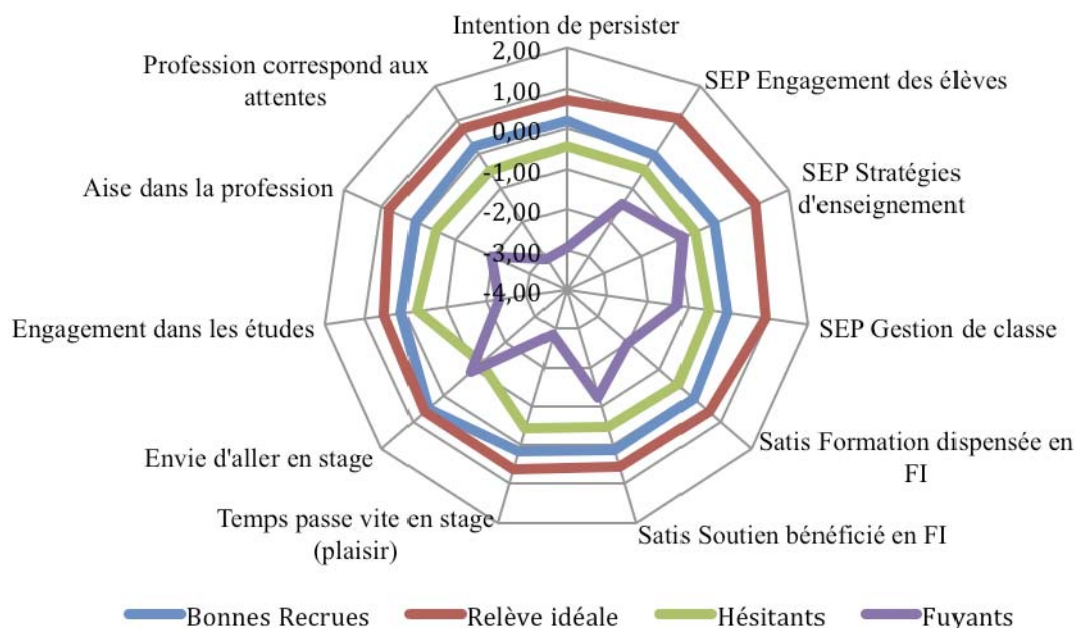


Figure 2. Modèle affiné de la typologie des professeurs entrants (N=453)

De par son côté très visuel, un rapide examen de la figure 2 met un frein à notre entreprise. En effet, mis à part les professeurs entrants « fuyants », les sujets scorent de façon relativement similaire aux items de chaque dimension de notre typologie lorsqu'on les considère en fonction de leur profil. On notera que les variables discriminant le plus les « fuyants » des trois autres profils de professeurs entrants sont l'intention de persister (dimension « Intention de persister »), le jugement de correspondance de la profession à leurs attentes (dimension « Teaching Commitment »), ainsi que le fait de considérer que le temps passe vite en situation de stage (dimension « Teaching Commitment ») ; cette dernière variable étant associée à la notion de plaisir d'enseigner. Comme nous l'avions supposé au regard des conclusions de Hoy & Spero (2005), le SEP n'est pas la facette la plus pertinente pour profiler les professeurs entrants à la sortie de la formation initiale, quelle que soit la dimension du concept observée.

Nous ne serions pas étonnés que nos futures analyses mettent en lumière l'implication d'une ou de plusieurs variables de notre typologie affinée dans l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants, voire de leur persévérance effective dans la profession. Le tableau 6 révèle ainsi une forte association entre cette variable et le jugement de correspondance de l'enseignement à leurs attentes des sujets, et une corrélation moyenne entre leur intention de persister et le fait qu'ils considèrent que le temps passe vite en stage. Cette issue rencontre les conclusions de Rots, Aelterman, Vlerick & Vermeulen (2007) quant à la liaison unissant l'entrée des enseignants débutants dans la profession et leur « Teaching Commitment » ; qui ont également démontré l'importance de la formation initiale des enseignants par rapport à cette dernière variable et ses liens avec l'orientation des étudiants vers l'enseignement.

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

Tableau 6. Matrice de corrélations (r Bravais Pearson ; $\alpha < .000$)

Pour conclure, précisons que l'unique différence entre les deux modèles testés (« méta » et « affiné »), plutôt anecdotique, concerne la variable relative à l'envie d'aller en stage des sujets lorsqu'ils étaient étudiants. Pour cette seule variable, les « fuyants » scorent plus haut que les « hésitants », la tendance étant pour le reste inverse.

5. Discussion

Composer avec les conséquences d'un phénomène ne peut dispenser de chercher à en prévenir les causes. Ainsi, travailler à la rétention des enseignants débutants sans s'interroger sur leur attachement psychologique à l'enseignement et leur intention d'y persister reviendrait à faire le deuil d'une formation initiale et d'une induction en carrière plus efficaces¹⁹.

À l'heure actuelle, l'accès à la formation initiale d'enseignant n'est conditionné par aucune forme d'épreuve particulière en Belgique francophone. De cette situation naît une contrainte forte pour les institutions de formation: composer avec un public hétérogène non seulement sur le plan académique, mais également sur le plan motivationnel. Comme nous l'avons montré, des disparités continuent d'exister entre les étudiants arrivés au terme de leur formation initiale quant à leur « Teaching Commitment » (cf. supra). Cette variable étant fortement liée à l'intention d'entrer en carrière (Rots *et al.*, 2007), elle-même prédictrice de l'entrée effective dans l'enseignement (Rots *et al.*, 2010), on conçoit aisément l'intérêt de disposer d'une typologie des professeurs entrants qui les prennent en compte. Plus précisément, apprécier dans quelle mesure l'enseignement rencontre les attentes des professeurs entrants comme nous avons pu le faire apparaît capital lorsqu'on sait qu'au moins 10% des nouveaux enseignants quitteraient la profession dans leurs trois premières années d'exercice parce que celle-ci ne correspond pas à ce qu'ils attendaient (King & Peart, 1992 ; cités par Kabule, 1999).

Partant de là, ne faudrait-il donc pas en complément d'une orientation positive des diplômés du secondaire vers la formation initiale pédagogique, plutôt que d'organiser un examen ou un concours d'entrée, prévoir un entretien réflexif systématique avec les candidats à l'inscription? Il ne s'agirait ni d'en faire un instrument de sélection, ni de refuser certains étudiants encore indécis, mais bien d'attirer leur attention sur ses réalités tout en faisant émerger leur background et leurs motivations (OCDE 2005) ; que l'on sait n'être ni innées, ni d'un seul ordre (Mukamurera, 2011), ni indépendantes de leur attachement psychologique à l'enseignement (Rots *et al.*, 2007). A ce propos, signalons que les résultats de la présente étude mettent une nouvelle fois en exergue que les individus ayant choisi l'enseignement comme premier choix d'étude scorent significativement plus haut à l'échelle de « Teaching Commitment » que leurs collègues pour qui ces études constituaient au mieux un deuxième choix (U Mann-Whitney = 18450 ; $\alpha = .01$). En dépit du fait que 30% des sujets de notre échantillon aient pu s'essayer à d'autres études avant de s'inscrire en Haute Ecole en vue de devenir enseignant, cette carrière pourrait ne pas davantage correspondre aux attentes de certains d'entre eux pour autant. En conséquence, les essais infructueux préalablement réalisés par ceux-là ne seraient pas tant des opportunités d'affinage de leur projet professionnel vectrices d'une orientation positive vers l'enseignement que des stigmates d'échecs relatifs à un plan de carrière idéal déçu, reléguant finalement l'enseignement à une solution de secours, de facilité ou de sécurité²⁰. Malheureusement, il est à craindre que des enseignants mal orientés, considérant que l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes, ne développent pas une forte intention de persister dans la profession. A travers leur insatisfaction professionnelle, on peut légitimement penser que certains puissent causer *in fine* de regrettables dommages en terme d'apprentissage à leurs élèves ; dans le cas où leur état d'esprit ne viendrait bien entendu pas à changer au contact d'un environnement de travail stimulant.

Enfin, nous avons l'intime conviction que le profilage des professeurs entrants peut également, par l'intermédiaire de la métacognition, porter ses fruits sur le plan individuel. Effectivement, penser les bénéfices potentiels que pourrait en tirer notre système éducatif est une chose, projeter son impact sur les enseignants eux-mêmes en est une autre. En utilisant notre typologie tel un miroir de réflexivité et en présentant leur profil aux étudiants arrivés avec succès au terme de leur formation initiale, pourrait-on envisager de mieux les conseiller dans leur décision de s'insérer ou non dans l'enseignement, de poursuivre des études à caractère pédagogique, ou de trouver une alternative à leur entrée dans le milieu scolaire ? Cette démarche de confrontation laisse entrevoir la perspective d'un travail sur les représentations qui ne pourrait être néfaste au développement professionnel des intéressés, tout en véhiculant la valeur de bien-être au travail qu'on a parfois tendance à oublier dans certaines professions...

¹⁹ En moyenne, on estime le coût de formation d'un étudiant dans l'enseignement supérieur en Union Européenne à 8388€ en unité de référence monétaire SPA (Standard de Pouvoir d'Achat) selon Eurydice (2009).

²⁰ Il est important de préciser qu'en Belgique francophone, un étudiant devenu légalement non finançable en raison d'échecs répétés dans une même année et cycle d'études supérieures peut se voir refuser une nouvelle inscription. Lorsqu'on adjoint à cela le fait que les études conduisant à l'obtention de l'accréditation à l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur s'y réalise dans des institutions non universitaires en trois années seulement, on comprend mieux les raisons qui peuvent parfois guider ce « deuxième choix ».

6. Conclusion et perspectives

— Quatre types de professeurs entrants

Tout au long de cet article, nous avons clairement mis en évidence que les professeurs entrants ne peuvent être considérés comme un public parfaitement homogène, et cela quel que soit le regard (modèle) adopté.

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

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

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

Les « fuyants » sont peu représentés dans notre échantillon. Pourtant, si leur profil est le moins typique de notre typologie, il est le plus intéressant en terme d'interprétations. Là où les « fuyants » se démarquent de leurs collègues, c'est dans le fait que l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes et qu'ils n'envisagent pas d'y persister. S'ils ne s'y sentent pas particulièrement à l'aise, on peut émettre l'hypothèse que cela découle de raisons d'ordre principalement psychosocial étant donné que leur sentiment d'auto-efficacité, certes inférieur à celui des autres professeurs entrants, n'est pas au plus bas. Pour nous, ces professeurs entrants qui se sont en moyenne moins investis dans leurs études, qui sont plus nombreux à avoir opté pour celles-ci en « deuxième choix », et qui déprécient leur formation initiale, ne sont pas pour autant tous des décrocheurs potentiels au sens propre du terme. En effet, peut-on par exemple qualifier d'abandon le fait de ne pas rechercher immédiatement de poste dans l'enseignement afin de compléter sa formation pédagogique à travers la réalisation d'une spécialisation en orthopédagogie, en psychomotricité, ou encore d'un Master en Sciences de l'éducation ? Rien ne permet d'affirmer d'ailleurs que poser ce choix s'avère incompatible avec un retour ultérieur à l'enseignement, comme le suggérait déjà la classification de Gibson & Hunt (1965). À côté de ceux-là, comment considérer les professeurs entrants « fuyants » ne rentrant pas dans ce schéma et qui peuvent effectivement avoir choisi leurs études par dépit, par défaut, sous influence, en vue de s'assurer rapidement un parachute professionnel, par crainte d'échouer à l'Université vu leur jeune âge, ou consécutivement à une expérience déstabilisante vécue au cours d'une précédente formation ? Comment les prendre en charge une fois diplômés ? Notre opinion est qu'il serait absurde de les pousser à entrer en carrière et de leur imposer un accompagnement si l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes et qu'ils ne trouvent ni sens ni plaisir dans son exercice. Ce faisant, nous passerions à côté des causes de leur possible décrochage précoce de la profession, mais nous nous exposerions aussi à une autre forme de danger, l'abandon « moral » de la fonction, qui touche déjà un certain nombre de nos professeurs, en fin de carrière notamment.

— Quel modèle choisir ?

Complexifier notre typologie ne remet pas en cause la pertinence d'un modèle plus synthétique, dont le mérite est de rester interprétable. Toutefois, en détricotant chaque dimension du « Méta-modèle », on aboutit assurément à une meilleure compréhension des réalités inhérentes à chaque profil qu'il décrit. Le modèle affiné s'avère donc d'un outil tout aussi précieux.

Peut-être que le choix du recours à un modèle plutôt qu'à l'autre se décidera donc selon la finalité de l'entreprise projetée, ou encore en fonction du l'utilisateur lui-même (chercheur ou formateur, par exemple).

— Des perspectives de recherches

Plusieurs pistes sont exploitées afin de prolonger cette étude.

En premier lieu, des entretiens semi-dirigés viendront compléter les données quantitatives mobilisées dans la constitution de notre typologie. Concrètement, des sujets issus de notre échantillon appartenant à chacun des quatre profils de celle-ci seront identifiés puis interviewés en cours d'insertion professionnelle pour approfondir notre compréhension de leurs positionnements et pour appréhender la dynamique de leur profil ; avec sélection d'après le niveau d'enseignement.

Ensuite, des analyses de régression seront réalisées en vue de tenter d'expliquer l'intention de persister des professeurs entrants, mais également leur présence/absence du système éducatif belge francophone.

Enfin, si nous nous enquérons de l'existence de profils de professeurs entrants, nous imaginons déjà une typologie des *étudiants entrants* correspondante, que l'on pourrait espérer non prédictive de la première.

— Conclusion générale

On peut se réjouir que 70% des professeurs entrants de notre échantillon soient classés comme des « bonnes recrues » ou fassent partie de la « relève idéale », tout comme déplorer le fait que 27% de ceux-ci présentent un profil hésitant et que 3% ne se destinent visiblement pas à enseigner. Là n'est pas la question à vrai dire. Ce qui s'impose au système éducatif, c'est de prévoir des mécanismes adéquats qui permettent à chaque individu diplômé, quel que soit son profil, de réaliser son potentiel ; que cela passe par un accompagnement à l'entrée en carrière ou par une aide à la réorientation professionnelle. En travaillant sur l'attractivité de l'enseignement (Eurydice, 2004 ; OCDE 2005/2011 ; Gouvernement de la Communauté française, 2009) et sur une meilleure guidance des diplômés, gageons que nous pourrions maximaliser les chances de pourvoir les postes disponibles avec des professeurs entrants motivés, psychologiquement attachés à l'enseignement et confiants dans leur auto-efficacité, que nous pourrions de fait mieux accompagner et retenir dans la profession.

7. Remerciements

Nous tenons à associer à cette publication nos partenaires du PINPEH, à savoir la Haute Ecole en Hainaut, la Haute Ecole Provinciale du Hainaut Condorcet, ainsi que la Haute Ecole Louvain en Hainaut.

8. Bibliographie

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

Burns, R.P. & Burns, R. (2008). *Business Research Methods and Statistics Using SPSS*. Sage : London.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.

De Stercke, J., Renson, JM., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, JB., Leemans, M., Maréchal, C. Radermaecker, G. Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

Eurydice (2002). *La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 2 : l'offre et la demande. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice (2004). *La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice (2009). *Chiffres clés de l'Education en Europe*. Bruxelles : Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture.

Füller, F.F. (1969). Concernes of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-137) Bruxelles : De Boeck.

Gibson, R.O. & Hunt, H.C. (1965). *The School Personnel Administrator*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gouvernement de la Communauté Française (2009). *Projet de Déclaration de politique communautaire 2009-2014. Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. [En ligne : <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=1774>]. Consulté le 23/11/2012.

Hoy AW. & Spero RB. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career choice. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning theory and career decision making* (pp. 19e49). Cranston, RI: Carroll Press.

Martineau, S., Pousseau, A. & Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte de la communication prononcée dans le cadre des lundis interdisciplinaires. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières.

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and counseling. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.). (pp. 233e280). San Francisco: Jossey-Bass.

Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Contribution longue de la communication N°7282-Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14-17.

Mukamurera, J. (2008). *Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes*. Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. ». Québec : Université de Sherbrooke.

Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (pp. 37-58). Montréal, Québec : Éditions CEC.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education et Formation*, e-299, 13-35.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.

Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : De Boeck.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2011). *Regard sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher education*, 23, 543-556.

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. & Vlerick, P. (2010). Teaching education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619-1629.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.