

GESTION PRÉVISIONNELLE DES ENSEIGNANTS

RAPPORT FINAL

- I. Conception et résultats du système prospectif**
- II. Motivations des candidats à l'enseignement**
- III. Motivations de départ des enseignants à la retraite anticipée (Plend)**

Sous la direction de

Niels Bohr (Eco'Diagnostic)

Karin Müller Kucera (SRED)


Alain Schoenenberger (Eco'Diagnostic)


Juillet 2004

Service de la recherche en éducation

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (+41) 022 327 57 11

 (+41) 022 327 57 18

Ont participé à ce rapport :

Fabienne BENNINGHOFF, Service de la recherche en éducation

Niels BOHR, Pilotage GPE, Eco'Diagnostic, Genève

Claudio BOLOGNA, Eco'Diagnostic, Genève

Caroline FAVRE, Université de Genève

Karin MÜLLER KUCERA, Coordinatrice GPE, Service de la recherche en éducation

Alain SCHOENENBERGER, Pilotage GPE, Eco'Diagnostic

Compléments d'information : Karin MÜLLER KUCERA (SRED)
Tél. (+41) 022 327 70 77
karin.muller-kucera@etat.ge.ch

Niels BOHR (Eco'Diagnostic)
Tél. (+41) 022 789 14 22
bohr@ecodiagnostic.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (+41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (+41) 022 327 57 11
Fax (+41) 022 327 57 18

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
PARTIE I. CONCEPTION ET RÉSULTATS DU SYSTÈME PROSPECTIF.....	9
<i>Niels BOHR, Claudio BOLOGNA, Karin MÜLLER KUCERA, Alain SHOENENBERGER, Fabienne BENNINGHOFF</i>	
Résumé de la partie I	11
Introduction de la partie I	13
I.1. Objectifs et démarche adoptée	15
I.2. Résultats de l'approche « macro »	17
2.1 Méthodologie	17
2.2 Les déterminants	17
2.3 Les données	18
Modèles estimés	19
2.4 Résultats	21
Hypothèses et scénarios	21
Résultats des projections (primaire)	22
2.5 Conclusion et discussion	23
Explication du passé.....	24
Qualité des projections	24
I.3. Approche « meso ».....	25
3.1 Composantes et méthodologie.....	25
3.2 Description des données de base	25
Pyramide des âges	26
Flux de sortie et taux de départ	27
Flux d'entrée	28
3.3 Modèle à demande constante (composante A)	29
Modélisation des projections à modèle constant	29
3.4 Prise en compte de l'évolution du nombre d'élèves (composante B)	32
Analyse descriptive de l'évolution des effectifs d'élèves et des enseignants	32
Projections en tenant compte de l'évolution des effectifs d'élèves	35

3.5	Évolution institutionnelle du système éducatif genevois (composante C)	36
	Identification des changements institutionnels du système scolaire.....	36
	Étape 1 : Identification de l'ensemble des facteurs	37
	Étape 2 : Sélection des facteurs-clés des scénarios de référence	37
	Étape 3 : Quantification de l'impact sur le besoin en personnel enseignant	39
	Scénarios alternatifs : pistes de réflexion	40
3.6	Résumé des résultats des projections « meso »	40
	Résultats des projections du primaire.....	40
	Résultats des projections du secondaire	42
3.7	Mise en contexte des différentes approches	43
3.8	Intégration des résultats dans le Tableau de bord GPE	44
I.4.	Approche « micro »	47
4.1	Composante, méthodologie et données de base	47
4.2	Projections pour les cinq catégories de disciplines regroupées.....	48
	Comportement au niveau des postes des catégories de disciplines regroupées.....	48
	Résultat des projections pour les cinq catégories de disciplines regroupées	49
4.3	Projections par disciplines regroupées	50
	Comportement des disciplines regroupées	51
	Résultats pour les lettres et les sciences humaines	52
	Résultats pour les sciences et l'éducation physique	53
4.4	Lien avec le bassin de recrutement.....	54
I.5.	Mise en perspective des résultats des projections.....	55
5.1	Points forts et points faibles des trois approches.....	55
5.2	Contraintes et améliorations indispensables.....	55
5.3	Futurs développements possibles	56
I.6.	Organisation de la mise à jour annuelle	57
6.1	Structure organisationnelle.....	57
6.2	Planning annuel des intrants, résultats et séances-clés	58
	Intrants (inputs) GPE.....	58
	Résultats (outputs) GPE et séances-clés.....	58
	Références de la partie I	59
	Annexe de la partie I	61

PARTIE II. MOTIVATIONS DES CANDIDATS À L'ENSEIGNEMENT	65
<i>Caroline FAVRE, Niels BOHR, Karin MÜLLER KUCERA</i>	
Synthèse des résultats de la partie II	67
Résumé des principaux résultats de l'enquête.....	69
Introduction de la partie II.....	71
Population.....	71
Questionnaire	72
II.1. Description du profil des candidats	73
Synthèse du profil des candidats	77
II.2. Changements par rapport à 2002	79
Changements du profil des candidats.....	79
Comparatifs 2002-2003 des diplômés de différentes facultés.....	80
Attractivité des disciplines d'enseignement au secondaire	82
II.3. Les motivations des candidats.....	83
Analyse factorielle et regroupement en composantes principales.....	83
Résultats et comparaison avec 2002	85
Différences entre les sous-groupes de candidats.....	86
II.4. Analyses complémentaires.....	91
Analyse quantitative des candidats versus engagements	91
Analyse qualitative des candidats versus engagements	92
Analyse qualitative des candidats du primaire	93
Analyse qualitative des candidats du secondaire.....	94
II.5. Recommandations et perspectives	97
Annexes de la partie II	99

**PARTIE III. MOTIVATIONS DE DÉPART DES ENSEIGNANTS À LA RETRAITE ANTICIPÉE
(PLEND) EN 2003 105**

Niels BOHR, Karin MÜLLER KUCERA

Résumé de la partie III 107

Introduction de la partie III 109

III.1. Réponses aux questions personnelles 111

Sexe.....	111
Type de Plend	111
Ordres d'enseignement	111
Âge.....	112
Perspective de prise décision	113
Bilan global de carrière	114

III.2. Motivations de prise de Plend..... 115

2.1 Classement global des motivations	115
Méthodes de classement.....	115
Qualification des motivations	116
Motivations décisives.....	117
Motivations secondaires.....	118
Motivations peu ou non significatives	119
Commentaires complémentaires	119
2.2 Mise en contexte des résultats : discussion et illustrations	119
Les facteurs les plus décisifs	119
Les facteurs peu ou non significatifs.....	121
2.3 Principales différences entre les ordres d'enseignement.....	122
Les motivations principales des enseignants quittant le primaire	122
Les motivations principales des enseignants quittant le Cycle d'orientation (CO).....	123
Les motivations principales des enseignants quittant l'enseignement postobligatoire (PO)	123

Conclusion et discussion de la partie III 125

Références de la partie III 127

Annexes de la partie III 129

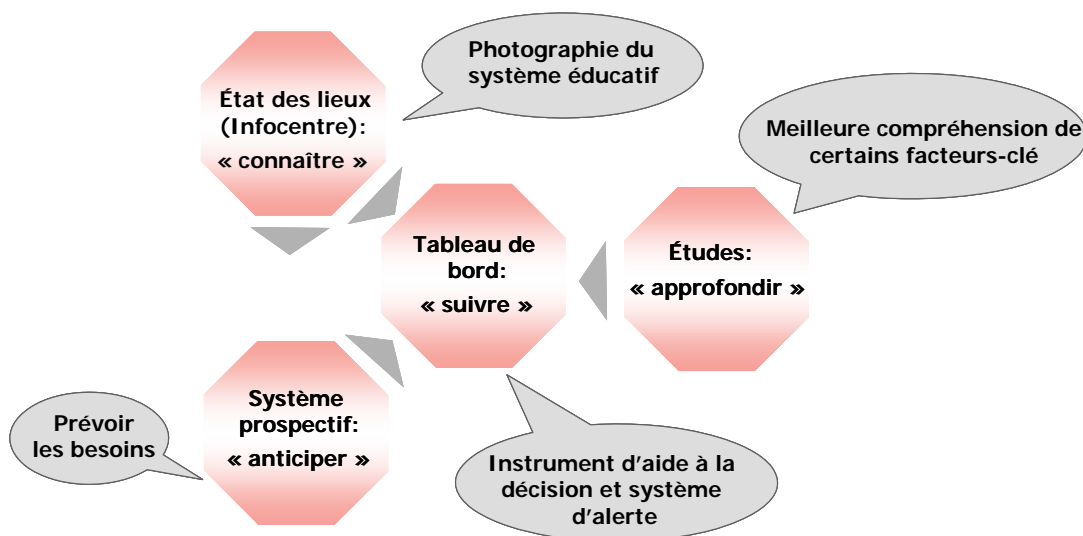
INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce rapport final résume certains résultats des travaux qui ont été réalisés dans le cadre du projet Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE). Quatre outils ont été développés par la GPE, permettant ainsi au Département de l'instruction publique (DIP) du canton de Genève de :

- mieux appréhender le fonctionnement du système éducatif genevois dans sa globalité ;
- créer des instruments de gestion et des outils effectifs et fiables même en période de multiples changements ;
- prévoir les besoins en enseignants à moyen terme.

Les quatre outils de la GPE ont des objectifs spécifiques et complémentaires, qui sont illustrés dans la figure suivante.

Outils de la Gestion prévisionnelle des enseignants



- **L'Infocentre GPE** est une base de données centralisée qui a été construite pour « connaître » les données concernant les enseignants (et dans un deuxième temps les élèves). L'Infocentre permet d'effectuer un état des lieux qui donne une image du système éducatif à un moment déterminé ou une vision évolutive de celui-ci sur une durée déterminée. Sur le plan technique, l'Infocentre correspond aux exigences qualitatives nécessaires pour assurer la construction des indicateurs et la réalisation des projections d'une manière durable : c'est une base de données mise à jour automatiquement, elle est maintenue par le Centre des technologies de l'information (CTI) de l'Etat de Genève et est directement exploitable par les utilisateurs avec des outils d'interrogation. En fait, c'est la première base de données de ce type qui a été créée pour le DIP. L'Infocentre GPE constitue en quelque sorte un prototype pour les projets informatiques en cours (SIEF, SIRH) qui remplaceront les bases de données existantes des élèves et des enseignants.

- **Le Tableau de bord GPE** permet de « suivre » les facteurs agissant sur les besoins et l'offre en personnel enseignant. Les indicateurs du Tableau de bord permettent donc aux utilisateurs d'analyser l'évolution du système éducatif et de l'évaluer en fonction des objectifs qui ont été définis dans le Tableau de bord. Ce dernier sert d'instrument d'aide à la décision et de voyant d'alerte.
- **Le système prospectif GPE** est développé pour « anticiper » les futurs besoins en personnel enseignant selon différentes approches méthodologiques et à plusieurs niveaux d'agrégation : « macro », « meso » et « micro ».
- De plus, **des études complémentaires** ont été réalisées dans le but « d'approfondir » certains thèmes utiles à la GPE, en particulier concernant les entrées dans l'enseignement – par exemple les motivations des candidats et candidates à l'enseignement – ainsi que les sorties avec motifs de départs (notamment le PLEND).

L'objectif de ce rapport final est de présenter un certain nombre de résultats-clés issus de la phase de mise en place du projet GPE, en particulier les résultats du système prospectif ainsi que ceux de deux études qui approfondissent deux étapes-clés dans la carrière des enseignants : la candidature à l'enseignement et la décision de partir à la retraite anticipée, le but étant de disposer de plus d'informations sur les motivations des jeunes qui s'orientent vers une carrière dans l'enseignement ainsi que sur les motifs des enseignants quittant l'enseignement avant la retraite légale. Les travaux présentés dans ce rapport ont été réalisés lors de la phase de mise en œuvre de la GPE, qui a duré de 2001 jusqu'au début 2004. Par contre, ne sont abordés ici ni le Tableau de bord, ni l'Infocentre GPE, du fait qu'il s'agit d'outils de nature plutôt opérationnelle destinés à une application interne au système éducatif.

Ce rapport est organisé en trois parties. La première présente la *conception* et les *résultats du système prospectif* qui vise à prévoir les futurs besoins en personnel enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire. La deuxième partie résume ensuite les résultats de l'enquête sur les *motivations des candidats à l'enseignement*, réalisée pour la deuxième fois durant l'année 2003 pour compléter les informations quantitatives mais surtout qualitatives concernant la motivation et la couverture des besoins en enseignants. Finalement, la troisième partie s'intéresse aux motifs des *enseignants qui ont décidé de partir à la retraite anticipée* (Plend) en 2003.

PARTIE I. CONCEPTION ET RÉSULTATS DU SYSTÈME PROSPECTIF

*Niels BOHR, Claudio BOLOGNA, Karin MÜLLER KUCERA, Alain SHOENENBERGER,
Fabienne BENNINGHOFF*



RÉSUMÉ DE LA PARTIE I

Le cadre du projet GPE

La Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE) du canton de Genève est composée de quatre principaux volets ; les trois premiers sont liés entre eux mais ont des finalités complémentaires. Le premier est l'Infocentre, c'est la base de données centrale qui alimente les deux outils suivants. L'Infocentre permet d'effectuer un état des lieux, il donne une photographie à un moment donné, du système éducatif genevois. Viennent ensuite les indicateurs du Tableau de bord qui permettent de suivre l'évolution du système éducatif et de l'évaluer en fonction de critères préalablement définis. C'est un instrument d'aide à la décision et un système d'alerte. Le troisième volet – dont traite cette partie – est constitué de modèles prospectifs qui servent d'outils d'anticipation dans le but de prévoir les besoins en personnel enseignant. Les principaux résultats de ces projections sont également intégrés dans le Tableau de bord. Le quatrième et dernier outil est constitué d'études complémentaires qui permettent d'approfondir certains aspects de la gestion des enseignants (entrées et sorties)¹ et de mieux comprendre les facteurs qui y sont associés (cf. parties II et III de ce rapport).

Les trois modèles prospectifs

Le système prospectif de la GPE vise à identifier les futurs besoins en personnel enseignant du Département de l'instruction publique du canton de Genève afin d'assurer une relève de qualité pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Pour y répondre, trois types de modèles prospectifs ont été développés. Un premier modèle de type économétrique, dit « macro », cherche à dégager des projections sur un long terme à un niveau agrégé et considère notamment des variables économiques et financières. Le deuxième modèle, nommé « meso », développe des projections à moyen terme basées essentiellement sur les paramètres observés des départs et des hypothèses sur les entrées au niveau du CO/PO et du primaire ; il génère également des indicateurs pour le Tableau de bord. Le troisième modèle, dit « micro », répond aux besoins des directions d'enseignement du secondaire : il produit des données spécifiques par groupe de disciplines. Il constitue un sous-modèle complémentaire au modèle « meso » (cf. Figure 1, p. 15).

Différents facteurs ont été considérés pour construire les modèles prospectifs : la demande d'enseignement exprimée en nombre d'élèves, l'offre d'enseignement décrite par les caractéristiques du corps enseignant, le contexte institutionnel pour mesurer l'impact de l'évolution du système sur les besoins en personnel enseignant, le contexte économique considéré par les dépenses octroyées à l'enseignement (cf. Tableau 1, p. 16).

¹ Enquêtes sur les *motivations des candidats à l'enseignement* et sur les *motivations de départ des enseignants à la retraite anticipée (Plend)*.

Les limites rencontrées

Chaque niveau de projection présente des avantages et des inconvénients (cf. Tableau 14, p. 55). Les contraintes actuelles ne se situent pas au niveau conceptuel, mais sur le plan de la qualité des données sources disponibles. Hormis des problèmes liés à l'accessibilité des données qui seront résolus avec la construction de l'Infocentre, il persiste des problèmes de fiabilité des données sources, notamment par rapport aux données des départs des enseignants qui sont fondamentales pour le système prospectif. Il est donc absolument primordial de disposer de données fiables pour pouvoir faire des projections pertinentes. Les données qui ont été utilisées pour produire ce premier rapport final des projections GPE ne remplissent pas cette condition. C'est donc une priorité absolue d'achever les travaux visant à améliorer la qualité des données.

Les principaux résultats

Suite aux réserves énoncées ci-dessus, les résultats de ce rapport sont à prendre avec prudence. Les trois modèles prospectifs apportent toutefois des résultats variés et complémentaires. Les résultats du modèle « macro » produisent des informations sur les besoins en effectifs globaux en tenant compte de la contrainte budgétaire et de l'évolution des effectifs d'élèves mais ils ne permettent pas d'indiquer le nombre de personnes à recruter par année : le taux moyen de croissance annuel des postes des enseignants au niveau du primaire varie entre -0.01% et 1.11% selon les scénarios présentant un taux faible/moyen/fort de croissance des dépenses d'enseignement pour la période de projection 2003 à 2007 (cf. Tableau 3, p. 23).

L'approche « meso » permet d'estimer le besoin en personnel enseignant pour le recrutement au niveau primaire compte tenu de la compensation des départs (composante A), de l'évolution des élèves (composante B) et de l'évolution institutionnelle du système éducatif (composante C). Le besoin total de renouvellement du corps enseignant au niveau primaire varie selon les années de projection entre 147 et 164 personnes avec une tendance croissante (cf. Graphique 11, p. 41). Le taux moyen de croissance annuel des postes d'enseignants au niveau du primaire calculé à partir des résultats du modèle « meso » s'élève à 0.7% . Ce taux de croissance se situe entre celui prévu par le scénario moyen et celui du scénario fort de l'approche macro. On peut donc conclure, selon le modèle macro, que le taux de croissance des postes nécessaires pour satisfaire les besoins internes (approches meso) ne peut être atteint que si les dépenses d'enseignement augmentent en termes réels entre 2% et 4% par année pour les cinq prochaines années. Pour le secondaire, les besoins en personnel enseignant varient entre 284 et 367 personnes pour les années 2004 à 2007.

Le modèle « micro » apporte quant à lui des données pour le secondaire en termes, par exemple, de nombre de postes libérés par groupes de disciplines : pour la période de projection 2003 à 2007, le nombre de poste qui vont se libérer en Lettres est fortement croissant (36 postes en moyenne), de même en Sciences (35 en moyenne) et pour les disciplines professionnelles (26) ; une croissance plus modérée est prévue dans les autres catégories de disciplines (Sciences humaines 13, autres disciplines 18) (cf. Tableau 11, p. 52).

Les développements futurs

Les développements possibles pour les prochaines éditions des projections GPE sont multiples (cf. Tableau 15, p. 56). Ils se situent à la fois au niveau de la modélisation des paramétrages des trois approches, des scénarios sélectionnés et des procédures de la mise à jour. Une information complémentaire serait nécessaire : le nombre d'heures-élève hebdomadaire moyen par discipline, ceci afin de mieux connaître les besoins en enseignement par disciplines regroupées.

INTRODUCTION DE LA PARTIE I

Le système prospectif qui a été développé à Genève s'est inspiré des pratiques actuelles de la gestion prévisionnelle des ressources humaines dans l'enseignement qui existent au niveau international. De ce fait, les modèles prospectifs des pays suivants ont été analysés et comparés : France, Canada (et Québec), Australie, Allemagne et États-Unis (*National Center of Education Statistics* et *North Carolina*). Les résultats de cette analyse comparative ont été présentés dans le rapport intermédiaire du Groupe Projections (2003)² et ne sont pas reproduits ici. Du point de vue de la méthodologie, l'approche prospective adoptée pour la GPE utilise les mêmes paramètres principaux que les autres pays, c'est-à-dire :

- la structure de la pyramide des âges des enseignants et les taux de départs ;
- l'évolution des effectifs d'élèves ;
- l'évolution institutionnelle du système éducatif ;
- les différentes disciplines d'enseignement ;
- l'évolution des dépenses d'enseignement (contraintes budgétaires).

Pour répondre aux exigences multiples des responsables du DIP, nous avons adopté un système prospectif qui exploite différentes approches méthodologiques à différents niveaux d'agrégation (« macro », « meso », « micro »). Il n'existe donc pas une seule réponse qui prend en compte tous les paramètres agissant sur les besoins futurs en personnel enseignant, mais des réponses diversifiées et complémentaires en fonction des questions définies par la GPE. Chaque approche a toutefois ses avantages et ses limites. Les méthodes utilisées dans l'approche « meso » et « micro » ont été fondamentalement révisées par rapport à celles présentées dans le rapport intermédiaire de juin 2003.

Ce rapport est organisé en cinq chapitres. Le premier résume les objectifs et la démarche adoptée pour la GPE genevoise. Ensuite, les résultats des projections sont présentés selon le type d'approche : « macro » (chapitre I.2), « meso » (chapitre I.3) et « micro » (chapitre I.4). Le chapitre I.5 met ces résultats en perspective en comparant les points forts et les points faibles de chaque approche. Finalement, la mise en pratique du système prospectif est décrite dans le chapitre I.6.

Les auteurs de ce rapport tiennent à remercier les responsables des directions générales de l'enseignement – notamment Pascal Cirlini, Yves Richard et Jean-Luc Schorer – car leur participation et leurs contributions étaient indispensables pour développer des scénarios de référence pour l'approche prospective au niveau « meso » et les projections au niveau « micro ». De plus, nous remercions Alexandre Lundgren de la Direction générale du Cycle d'orientation qui nous a guidés autour des divers pièges liés aux données, et sans qui les travaux sur les projections n'auraient évidemment pas été possibles. Nous remercions également les collaborateurs du SRED, Michel Pillet et Pierre-Alain Wassmer, qui ont été impliqués dans l'élaboration de la première version de l'approche « meso ».

² Groupe Projections (GPE) (2003) : Gestion prévisionnelle des enseignants. Conception et premiers résultats du système éducatif. Rapport intermédiaire du groupe Projections. Juin 2003.



I.1. OBJECTIFS ET DÉMARCHE ADOPTÉE

Le système prospectif de la Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE) vise à identifier les besoins futurs en personnel enseignant du Département de l'instruction publique afin d'assurer une relève de qualité pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

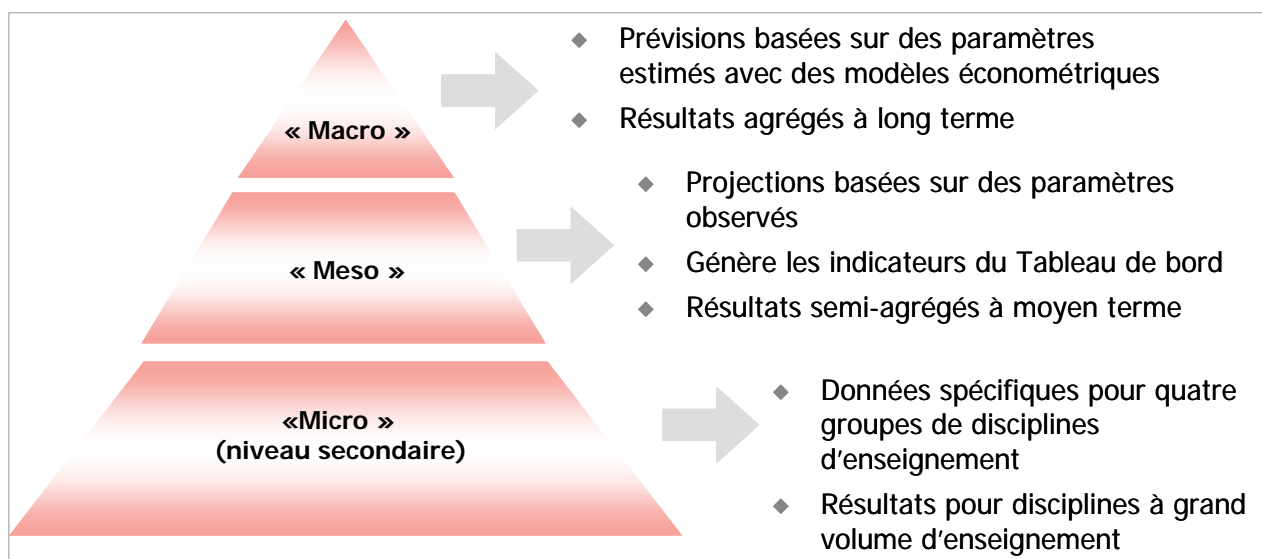
La démarche adoptée par le système prospectif est divisée en trois approches qui se veulent complémentaires (cf. Figure 1).

Un premier modèle, de type économétrique, dit « macro », cherche à dégager des projections à un niveau agrégé et considère notamment des variables économiques et financières.

Le deuxième modèle proposé qui constitue le système de projections à proprement parlé (aussi nommé « meso ») cherche à répondre aux besoins des indicateurs prospectifs du Tableau de bord GPE.

Le troisième modèle, dit « micro », cherche à répondre aux besoins des directions d'enseignement du secondaire de pouvoir disposer de données spécifiques au niveau des disciplines d'enseignement, à un niveau plus désagrégé que la modélisation « meso ».

Figure 1: Schéma du système prospectif de la GPE



Les dimensions-clés des trois approches prévisionnelles sont résumées dans le Tableau 1. La complémentarité des modèles ne se manifeste pas seulement par leur horizon prospectif et par les dimensions considérées mais aussi par les facteurs analysés : l'évolution du nombre d'élèves, les dépenses pour l'enseignement, l'évolution du système d'enseignement (par exemple modifications des conditions cadres), les disciplines enseignées et même leur lien avec le bassin de recrutement (l'offre potentielle en personnel enseignant).

Tableau 1 : Dimensions considérées par les trois approches prévisionnelles

Approche	Évolution des élèves	Dépenses d'enseignement	Évolution du système	Disciplines	Lien avec le bassin de recrutement
Macro	✓	✓	non	non	non
Meso	✓	non	✓	non	non
Micro	non	non	non	✓	Prévu* (Université de Genève)

* Dépend de la faisabilité des prévisions par discipline à élaborer par l'Université de Genève

Les trois chapitres suivants (I.2, I.3 et I.4) présentent ces différents modèles en indiquant à chaque fois leurs objectifs, la méthodologie utilisée et les résultats obtenus. Par la suite, une mise en perspective récapitule les grandes lignes des travaux menés et dégage leurs points forts et leurs points faibles avant d'indiquer les pistes pour des développements futurs.

I.2. RÉSULTATS DE L'APPROCHE « MACRO »

2.1 Méthodologie

L'approche macro présentée ci-après s'inspire des travaux statistiques menés par exemple par le *National Center of Education Statistics* aux États-Unis (*National Center of Education Statistics*, 2000) pour en dégager des projections à un niveau agrégé à Genève. Le modèle retenu explique la variable dépendante (c'est-à-dire le nombre d'enseignants aux niveaux primaire et secondaire) par deux variables explicatives, soit le niveau des dépenses publiques pour l'éducation (exprimé en ressources financières obtenues par les pays, par personne et en dollars de 1986/87), et le nombre d'élèves inscrits aux niveaux primaire et secondaire.

Contrairement à la plupart des modèles de projection qui ont été analysés³, le ratio « élèves par enseignant », soit le taux d'encadrement, n'est pas introduit en tant que variable explicative, mais il est dérivé des données et des prévisions des élèves et des effectifs d'enseignants.

2.2 Les déterminants

A priori, le nombre d'enseignants ou de postes (au primaire et au secondaire), à un moment donné, au 31 décembre de chaque année par exemple, dépend d'innombrables décisions personnelles des enseignants et des décisions des directions d'enseignement et du DIP. Pour ce modèle macro, les projections sont faites à un niveau agrégé pour le nombre total d'enseignants (primaire et secondaire) en ne retenant qu'un nombre réduit de déterminants potentiels, ceux qui exercent à long terme l'effet le plus important, toutes choses égales par ailleurs⁴ :

- le nombre total d'élèves qui sont instruits ;
- des variables financières qui reflètent l'évolution des ressources à disposition, soit les dépenses publiques totales, les dépenses consacrées à l'enseignement ou encore les recettes de l'Etat ;
- des variables qui reflèteraient l'évolution conjoncturelle, comme par exemple le revenu cantonal ou produit national, le taux de chômage, ou un indice conjoncturel ;
- d'autres variables qui peuvent agir sur l'offre et/ou la demande d'enseignants, comme le taux de chômage, les salaires relatifs, etc.

Les meilleurs résultats sont en fait obtenus en recourant à deux types de variables seulement, à l'instar de l'approche adoptée par le *National Center of Education Statistics* aux États-Unis. La première variable considérée est le nombre d'élèves, qui devrait être une variable déterminante du nombre d'enseignants. En effet, une croissance des élèves demande des infrastructures mais aussi des enseignants supplémentaires, dans l'hypothèse que les autorités ne désirent pas une dégradation prolongée de l'encadrement et de la qualité de l'enseignement. La deuxième variable considérée sont

³ Voir Groupe Projections GPE (2003) : Partie I, p 6-23 : Pratiques internationales analysées : France, Canada (Statistique Canada), Québec (Ministère de l'Éducation), Australie, Allemagne, États-Unis.

⁴ Voir Rapport intermédiaire, Projections GPE, Chapitre 4, pour une présentation détaillée de la méthodologie du modèle macro et une description des modèles testés.

les dépenses allouées globalement par l'Etat à l'enseignement (aux États-Unis, il s'agit des recettes allouées par l'Etat aux tâches d'enseignement des *counties*).

Contrairement à l'intuition, les recettes totales de l'Etat ne sont pas les déterminants très significatifs. Les recettes globales indiquent quelles sont les ressources à disposition de l'Etat pour remplir toutes ses tâches, dont l'enseignement. En cas d'abondance de recettes, l'enseignement devrait naturellement aussi en profiter ; en cas de stagnation des recettes, l'enseignement devrait aussi être touché compte tenu de l'importance même des dépenses qui sont effectuées dans ce domaine.

L'évolution des recettes est un indicateur de la marge de manœuvre budgétaire pour au moins deux raisons :

- les décisions budgétaires au niveau des dépenses (tâches) sont étroitement liées à l'évolution des recettes ; en effet, il est reconnu que ce sont les recettes qui déterminent le niveau des dépenses et non pas l'inverse, en particulier au niveau local ou régional où la contrainte budgétaire (équilibre) est plus forte que sur le plan national. Les dépenses ne peuvent donc pas trop diverger à long terme de l'évolution des recettes, à moins qu'on accepte un endettement croissant ;
- les recettes sont étroitement corrélées avec le revenu cantonal qui forme l'assiette fiscale des principaux impôts. Ainsi, l'évolution des recettes dépend étroitement de la conjoncture, sauf si des décisions de varier les taux d'imposition sont prises. Par conséquent, les recettes captent, outre l'effet de la contrainte budgétaire, aussi l'évolution conjoncturelle ;

Dans ces circonstances, les dépenses totales ou celles consacrées à l'enseignement dépendent généralement de l'évolution des recettes⁵. Toutefois, pour une croissance donnée des recettes, l'Etat va devoir fixer des priorités entre les différentes fonctions (enseignement, santé, sécurité, etc.). Les dépenses allouées à l'enseignement, c'est-à-dire au DIP, sont ensuite réparties par le processus budgétaire tout au long des années dans les trois ordres d'enseignement, l'université/HES et autres formations. Dans ce sens, les ressources totales (= dépenses) à disposition du DIP peuvent aussi être considérées comme un déterminant (indépendant) des dépenses du primaire et/ou du secondaire. Ainsi, en considérant un agrégat large (déterminant) par rapport à l'ordre d'enseignement dont on veut expliquer l'évolution, on évite dans une certaine mesure la causalité inverse qui va du nombre de postes/enseignants aux dépenses. En effet, les variations du nombre d'enseignement, décidées éventuellement indépendamment des ressources à disposition, en fonction uniquement des « besoins réels » perçus sur le terrain, font varier automatiquement les dépenses via les variations de la masse salariale.

2.3 Les données

Les données d'enseignants et de postes proviennent des rapports de gestion (au 31 décembre de l'année, sauf pour 2002 au 12 novembre 2002) et celles des élèves du Sred. Les données sur les recettes et les dépenses de l'Etat sont tirées de la statistique financière de l'Administration fédérale des finances (AFF)⁶. L'OFS fournit un certain nombre de variables qui sont utiles pour déterminer les hypothèses de projections, il s'agit notamment du revenu cantonal. Remarquons que les recettes, comme le revenu cantonal, sont exprimées en termes réels, c'est-à-dire que l'inflation a été éliminée grâce à l'indice des prix à la consommation (base 1990). La période d'observation historique est déterminée par la disponibilité des données historiques sur les postes, qui n'existent qu'à partir de 1972⁷.

⁵ Il est possible de conforter l'hypothèse de causalité par des tests économétriques. Manzini et Zarin-Nejadan (1995) ont montré qu'en général, la causalité va plutôt des recettes aux dépenses et non des dépenses prévues aux recettes.

⁶ Administration fédérale des finances, Finances publiques en Suisse, annuel.

⁷ S'il est a priori possible d'étendre cette période à 1970, voire 1965, en ne considérant que le nombre d'enseignants, des contraintes supplémentaires se présentent au niveau des autres variables explicatives.

Modèles estimés

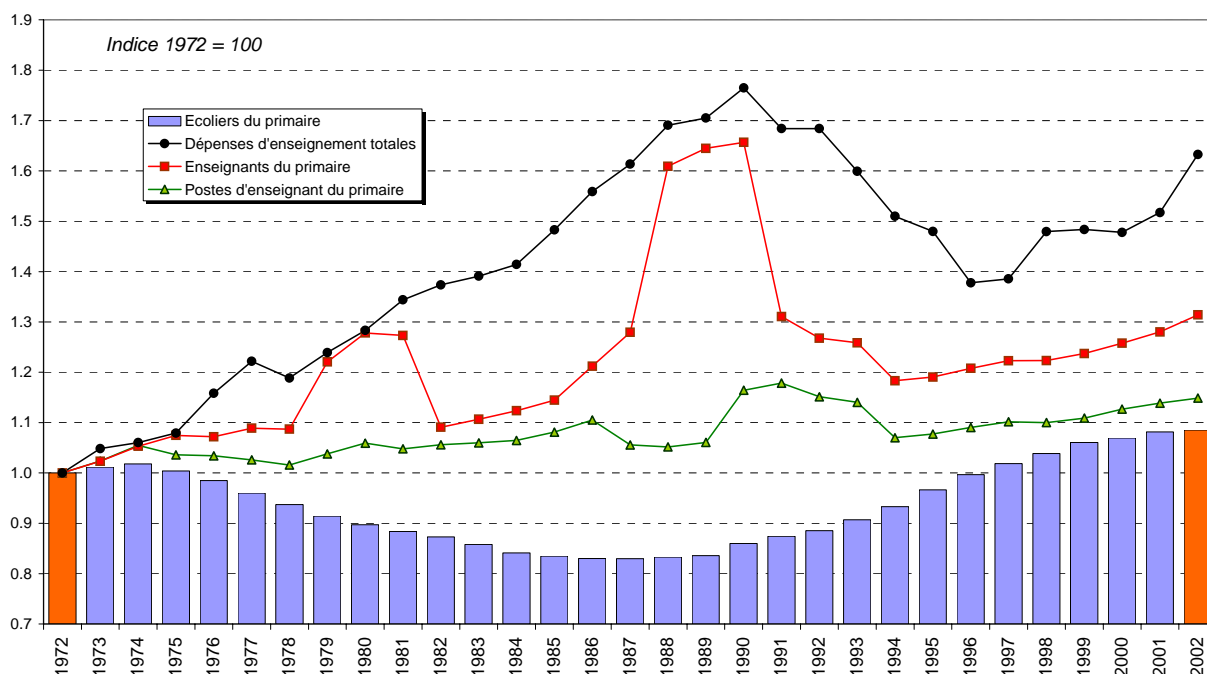
De nombreux modèles ont été estimés tant aux niveaux du primaire et du secondaire que sur le plan plus agrégé en utilisant à tour de rôle les différentes variables financières et différentes spécifications. Parmi tous les modèles et toutes les spécifications estimés, le modèle choisi pour illustrer ici la démarche des projections concerne le primaire. S'il n'est pas parfait, le modèle présenté remplit toutefois un certain nombre de critères importants quant à la qualité de l'estimation. Il s'agit de :

$$\text{Poste_Primaire}_t (\text{PP}_t) = \text{Constant (C)} + a_1 \cdot \text{Ecoliers_Primaire}_t (\text{EL_PRIM}_t) + a_2 \cdot \text{Dépenses_Tot_d'Enseignement}_t (\text{DEP_TOT_ENS}_t) + U_t,$$

$$\text{avec } U_t = a_3 U_{t-1} + E_t$$

Il concerne les postes et non les enseignants dont la série présente des anomalies (encore inexplicables) pour les années 1978 à 1981 et 1988 à 1990. Le Graphique 1 montre l'évolution, en indice, des variables qui apparaissent dans l'expression précédente. On observe que sur l'ensemble de la période, le nombre de postes a augmenté de 15% environ et celui des enseignants de plus de 30%. En revanche après avoir diminué durant toutes les années 80, le nombre d'écoliers a ensuite connu une augmentation de moins de 10%. Les dépenses d'enseignement totales ont fortement augmenté durant les années 70 et 80, pour ensuite diminuer durant les années de stagnation économique de la première partie de la décennie précédente (1990 à 1996). Grâce à la reprise économique et des recettes de l'Etat, les dépenses d'enseignement se sont accrues dès 1997 pour atteindre un niveau de 60% plus élevé qu'en 1972.

Graphique 1 : Évolution de l'enseignement primaire



Source : Rapports de gestion du Département de l'instruction publique (DIP) 1972-2002, Administration fédérale des finances (AFF).

Les coefficients estimés sont les suivants :

$$PP_t = 1'176.2 + 0.0147 *EL_PRIM_t + 0.4564 *DEP_TOT_ENS_t + 0.439 *U_{t-1}$$

L'estimation ci-dessus explique globalement de façon correcte l'évolution du nombre de postes dans le primaire depuis 1973. Du point de vue statistique (Tableau 2), tous les coefficients sont significatifs et le modèle explique 74% de la variation du nombre de postes (résultat satisfaisant bien qu'on puisse s'attendre à mieux pour des données temporelles).

Tableau 2 : Résultat de l'estimation du nombre de postes au primaire selon ARMA

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
Constant	1176.177	234.5244	5.015158	0.0000
EL_PRIM	0.014679	0.005648	2.598799	0.0152
DEP_TOT_ENS	0.456422	0.098425	4.637270	0.0001
AR(1)	0.439039	0.175089	2.507515	0.0187

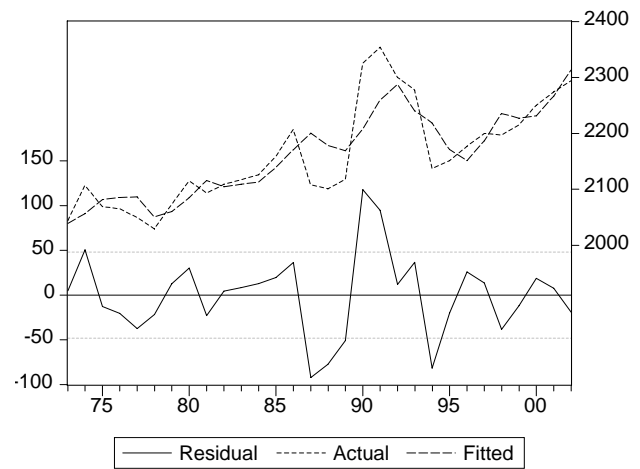
Test statistique	Valeur	Test statistique	Valeur
R-squared	0.746032	Mean dependent var	2161.333
Adjusted R-squared	0.716728	S.D. dependent var	90.39047
S.E. of regression	48.10876	Akaike info criterion	10.70837
Sum squared resid	60175.76	Schwarz criterion	10.89520
Log likelihood	-156.6256	F-statistic	25.45842
Durbin-Watson stat	1.513274	Prob(F-statistic)	0.000000
Inverted AR Roots	.44		

On observe que le coefficient estimé pour la variable représentant le nombre d'élèves (EL_PRIM) est beaucoup plus petit que le coefficient qui définit l'impact des dépenses de l'enseignement (DEP_TOT_ENS). Il semblerait donc que – selon ces résultats basés sur des observations historiques entre 1973 et 2002 – la contrainte budgétaire intervienne plus fortement sur le nombre de postes des enseignants que l'évolution du nombre d'élèves.

Encadré 1 : Observations de l'écart entre les valeurs effectives et estimées du nombre de postes d'enseignants au primaire 1972 à 2002

Le graphique présente l'écart entre le nombre effectif de postes ("Actual") et le nombre de postes qui est estimé selon l'équation du modèle ("Fitted") sur l'échelle de droite. La courbe du bas (échelle de gauche) montre l'erreur d'estimation (différence entre "Actual" et "Fitted").

On remarque que les pics de 1987 et 1990 présentent les écarts les plus importants. Les écarts sont relativement bien distribués de part et d'autre de la ligne (valeur zéro), ce qui indique l'absence d'une auto-corrélation importante.



2.4 Résultats

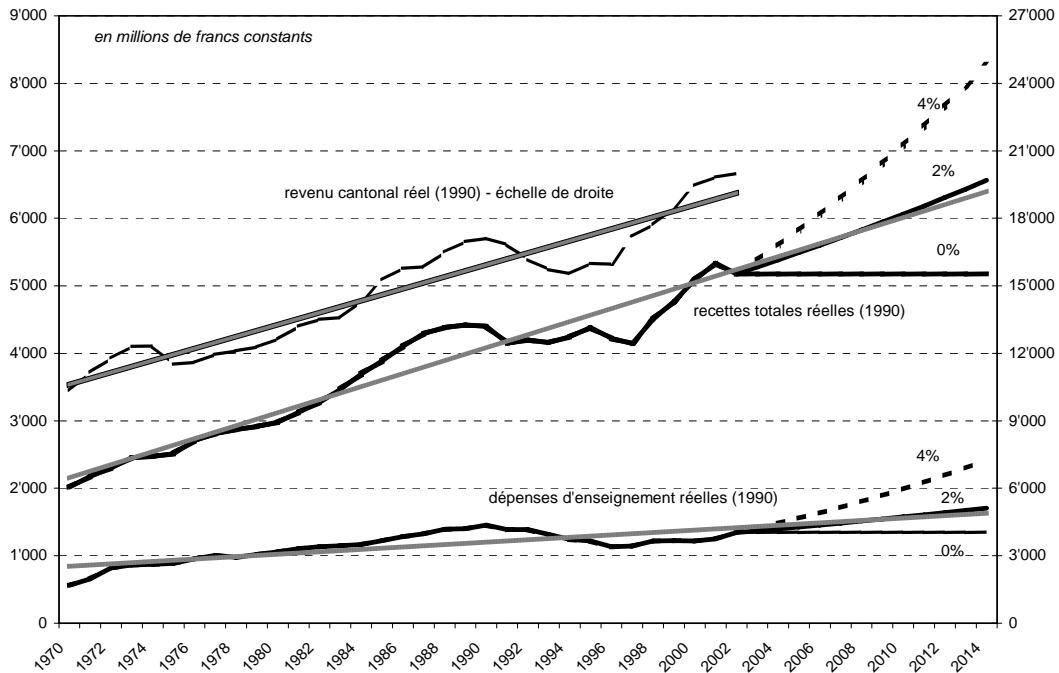
A partir d'une équation estimée, il est possible de faire des projections de la variable expliquée sur l'avenir immédiat. Cela implique de connaître l'évolution future des variables explicatives, le nombre d'écoliers et les dépenses totales d'enseignement de l'Etat en l'occurrence. Pour la première variable, le Service de la recherche en éducation (SRED) publie régulièrement des estimations portant sur les quatre années à venir, à partir de la connaissance du nombre de nouveaux-nés et des hypothèses sur l'immigration nette. Pour les dépenses, il s'agit de construire des scénarios de référence en fonction par exemple de l'évolution passée.

Les projections sont faites sur le primaire pour lequel on dispose d'une estimation relativement fiable. A ce stade, faute d'une estimation de qualité similaire, aucune tentative de projection est faite pour le secondaire.

Hypothèses et scénarios

Trois scénarios ont été retenus selon les hypothèses formulées au niveau de la croissance des dépenses d'enseignement (ou des recettes) réelles. Sur l'ensemble de la période, les dépenses ont augmenté en terme réel de près de 3% par année, les recettes ayant augmenté d'un peu plus de 3% par année. Ainsi, le scénario bas repose sur une croissance nulle, le scénario moyen se base sur une croissance réelle de 2% par année, taux de croissance inférieur à celui observé durant la période d'observation, et le troisième scénario, optimiste, part d'une croissance importante de 4% par année. Le Graphique 2 illustre ces hypothèses.

Graphique 2 : Évolution des recettes et des dépenses réelles, trois scénarios 2003 à 2014



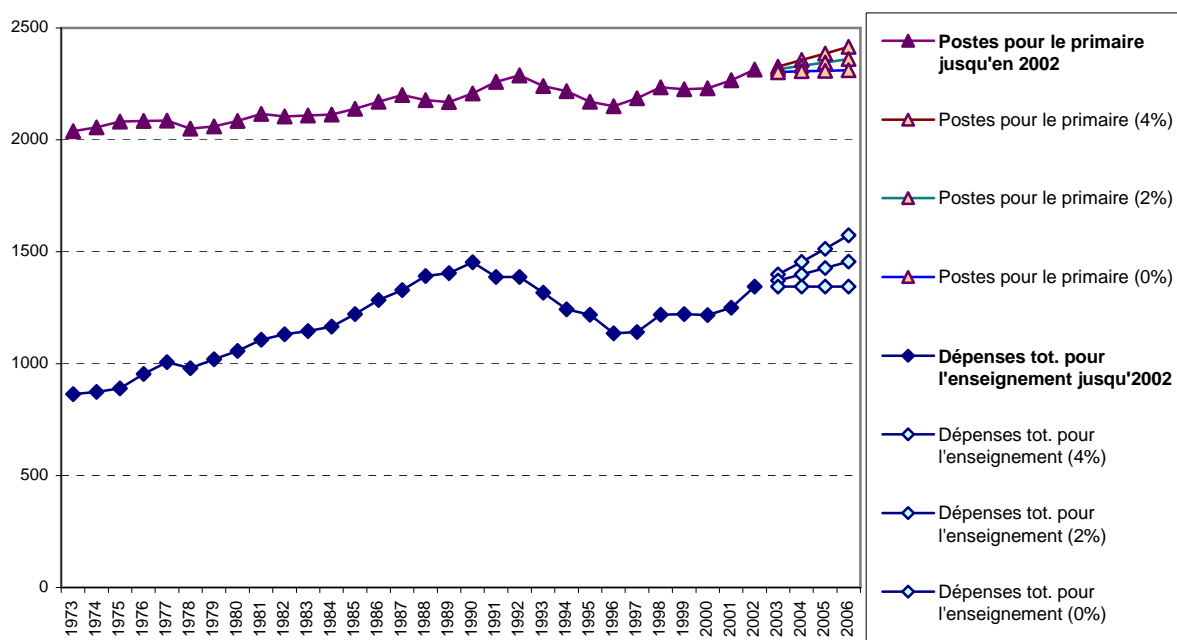
Source : Administration fédérale des finances (AFF) ; les droites sont des lissages des courbes correspondantes.

Un seul scénario est retenu quant au nombre d'élèves, soit les projections publiées par le SRED pour le primaire sur la période 2003 à 2006, la période des projections étant de ce fait limitée à ces années.

Résultats des projections (primaire)

Le Graphique 3 illustre les projections des dépenses selon les différents scénarios ainsi que l'évolution du nombre de postes dans les trois cas de figure en valeur absolue, soit pour 2006, 2311 postes, 2362 postes et 2415 postes pour respectivement 0%, 2% et 4% de croissance des dépenses totales d'enseignement. Ce graphique met en évidence les variations correspondantes du nombre de postes entre 2003 et 2006 selon l'équation estimée et les trois scénarios retenus.

Graphique 3 : Évolution estimée du nombre de postes du primaire 2003 à 2006



Source : Rapports de gestion DIP 1972-2002, Administration fédérale des finances (AFF), calculs : Eco'Diagnostic

Le Tableau 3 résume les résultats des projections pour les trois scénarios de croissances des dépenses d'enseignement en indiquant le taux de croissance (positif ou négatif) projeté (moyenne pour la période de 2003-2006). Les projections indiquent une croissance annuelle entre -0.01% et 1.11% des postes de l'enseignement primaire.

Tableau 3: Taux moyen de croissance annuel des postes des enseignants (primaire)

	Observation	Projection 2003-2007		
	1999-2002	Scénario faible (0%)	Scénario moyen (2%)	Scénario fort (4%)
Taux moyen de croissance annuelle	0.86%	-0.01%	0.54%	1.11%

Source : Calculs Eco'Diagnostic.

2.5 Conclusion et discussion

L'équation estimée selon les méthodes statistiques appropriées traduit l'influence des variables importantes et déterminantes sur le phénomène à expliquer. A partir de cette équation, il est possible de faire des projections pour la variable expliquée sur l'avenir immédiat. Cela implique, d'une part de connaître l'évolution future des variables explicatives – le nombre d'écoliers et les dépenses totales d'enseignement de l'Etat en l'occurrence – et d'autre part de supposer que le modèle estimé reste valable en dehors de la période d'observation.

Explication du passé

Dans l'exemple du primaire, il semble évident que la disponibilité de ressources financières ait influencé les décisions d'engagement du DIP quant au nombre de postes, quelles qu'en soient les raisons, indépendamment de l'évolution du nombre d'élèves. En fin de période, l'indice (1972 = 100) des postes est à 115 et celui des élèves à 103, alors que l'indice des postes a atteint un maximum de 166 en 1990 avec un indice des élèves de 82. Les modèles économétriques et statistiques permettent d'expliquer l'évolution passée et l'effet des forces déterminantes. Par nature, le modèle ne considère pas les décisions qui sont prises d'une rentrée scolaire à l'autre, pour ajuster les effectifs aux besoins exprimés. Il ne montre que les forces (passées) les plus importantes qui ont agi sur les décisions du DIP.

Qualité des projections

La validité des projections qui peuvent y être dérivées dépend de la qualité du modèle et des données ; et surtout de la constance des comportements déterminants des acteurs. En d'autres termes, il ne devrait pas avoir de ruptures dans les comportements des acteurs entre la période d'observation, qui s'étend sur trente ans, et la période de projections. Or, l'application des principes de gestion prévisionnelle des enseignants pourrait changer la donne dans la mesure ou elle aurait pour effet de lisser l'effet des variables financières sur les effectifs. Les effectifs seraient alors fixés davantage en fonction des « besoins », c'est-à-dire de l'évolution du nombre d'élèves et peut-être du taux d'encadrement que sur la base des considérations financières. Dans ce cas, le modèle estimé pour la période 1972 à 2002 ne serait plus aussi pertinent.

Dans ces conditions, on peut se poser la question, au-delà de l'intérêt de savoir ce qui s'est passé, s'il est judicieux de faire des projections à partir d'une modélisation statistique à un niveau relativement agrégé. Le doute quant à l'utilité d'une telle démarche est d'autant plus grand lorsqu'une variable explicative est en fait sous contrôle de l'Etat, qui peut l'utiliser pour atteindre des objectifs qui lui sont propres. Ainsi, ne serait-il pas plus efficace de procéder à une réflexion prospective sur les déterminants des variables explicatives qui co-déterminent l'environnement dans lequel les décisions sont prises ? Et de suivre de près l'évolution du système d'éducation à l'aide d'un Tableau de bord d'indicateurs qui comprend aussi une section sur l'environnement économique et social. C'est dans ce sens que le projet GPE a élaboré un Tableau de bord orienté sur les besoins de gestion prévisionnelle.

L'exercice statistique amorcé ici n'est toutefois pas inutile et pourrait être poursuivi par l'extension de l'analyse au secondaire, ce qui implique de trouver des relations stables et de sophistication des estimations statistiques. C'est un travail de base qui permet d'interpréter le passé et de disposer de repères pour une gestion des enseignants en toute connaissance.

I.3. APPROCHE « MESO »

3.1 Composantes et méthodologie

Contrairement à l'approche « macro », l'approche « meso » ne prend pas en compte les éventuelles contraintes financières externes au système d'enseignement, mais est élaborée sur la base des mécanismes démographiques qui agissent à l'interne du système éducatif. Les principaux éléments d'analyse retenus concernent les besoins en personnel enseignant, notamment les caractéristiques du corps enseignant dont leur âge, l'évolution des élèves et les changements du système éducatif.

Les projections « meso » sont élaborées en trois étapes successives afin de pouvoir cerner les impacts sur les besoins en personnel enseignant.

Composante A : Impact de la pyramide des âges (à demande constante)

Les départs des enseignants (le taux de rotation) en fonction de la pyramide des âges du corps enseignant sont compensés par les entrées des nouveaux enseignants en postulant que les effectifs des enseignants restent constants (= demande constante)

Composante B : Impact de l'évolution du nombre d'élèves

La prise en compte de l'évolution projetée des effectifs d'élèves (basée sur les prévisions des élèves établies par le SRED)

Composante C : Impact de l'évolution du système d'enseignement genevois

La prise en compte des changements institutionnels, pédagogiques, etc. au sein du système d'enseignement public genevois

Les projections sont établies séparément pour les niveaux d'enseignement primaire et secondaire.

La description de l'approche « meso » se présente de la manière suivante : la section 3.2 décrit les données de base pour une bonne compréhension des données utilisées dans les projections, les sections 3.3 à 3.5 décrivent de façon détaillée la méthodologie développée dans les trois étapes et la section 3.6 présente et commente les résultats des projections.

3.2 Description des données de base

La méthode de calcul des projections se base principalement sur les effectifs des enseignants structurés par âge (pyramide des âges) et sur les flux de sorties qui permettront de calculer des taux de départs. De plus, il est tenu compte de l'entrée des nouveaux enseignants, afin de pouvoir compenser les départs. Les données de base nécessaires au calcul des projections pour les niveaux d'enseignement sont donc :

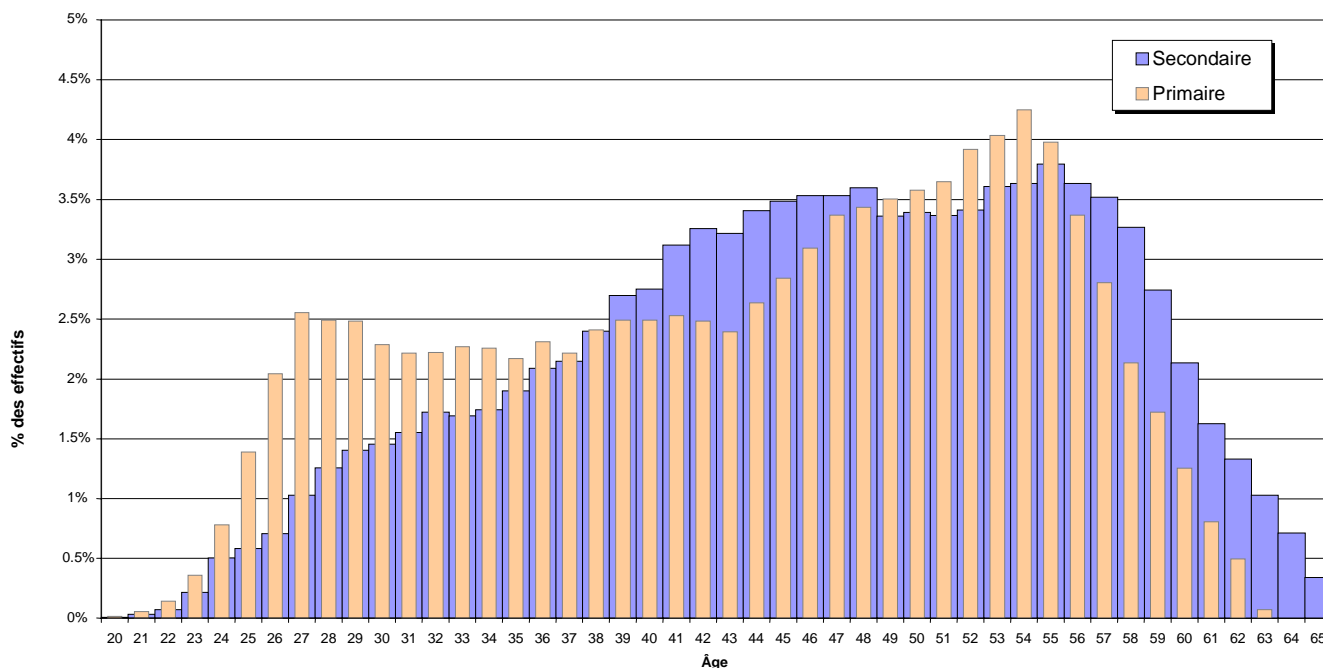
1. la répartition par âge des effectifs des enseignants (pyramide des âges),
2. la répartition par âge des départs des enseignants,
3. la répartition par âge des entrées des enseignants.

Pyramide des âges

L'âge des enseignants est un facteur déterminant, même s'il n'est pas le seul. L'ancienneté, le sexe, voire l'établissement scolaire ou le service de rattachement sont autant d'éléments liés à l'exercice du métier qui peuvent être déterminants dans la décision de quitter la profession. L'âge reste l'élément privilégié du fait que c'est celui qui détermine le moment de la prise de la retraite normale ou anticipée (Plend⁸). On estime également que l'âge (ou/et l'ancienneté) est l'un des facteurs importants dans la décision de quitter la profession d'enseignant, ou du moins que les motifs véritables y sont corrélés. L'âge, connu et facilement observable, conditionne donc fortement la probabilité de départ et d'entrée des enseignants. La simple observation des flux de sortie et d'entrée, présentés dans les sections qui suivent, montrent l'importance de l'âge dans les décisions de départ et d'entrée.

Les effectifs d'enseignants et leur répartition par âge, connue sous le terme « pyramide des âges », constituent le point de départ des projections. L'observation de leurs évolutions dans le temps et la manière dont s'opèrent les flux d'entrée et de sorties par rapport aux effectifs déterminent les hypothèses et le modèle de projection qui en découlent.

Graphique 4 : Pyramide des âges des enseignants du primaire et du secondaire



Source : Infocentre GPE

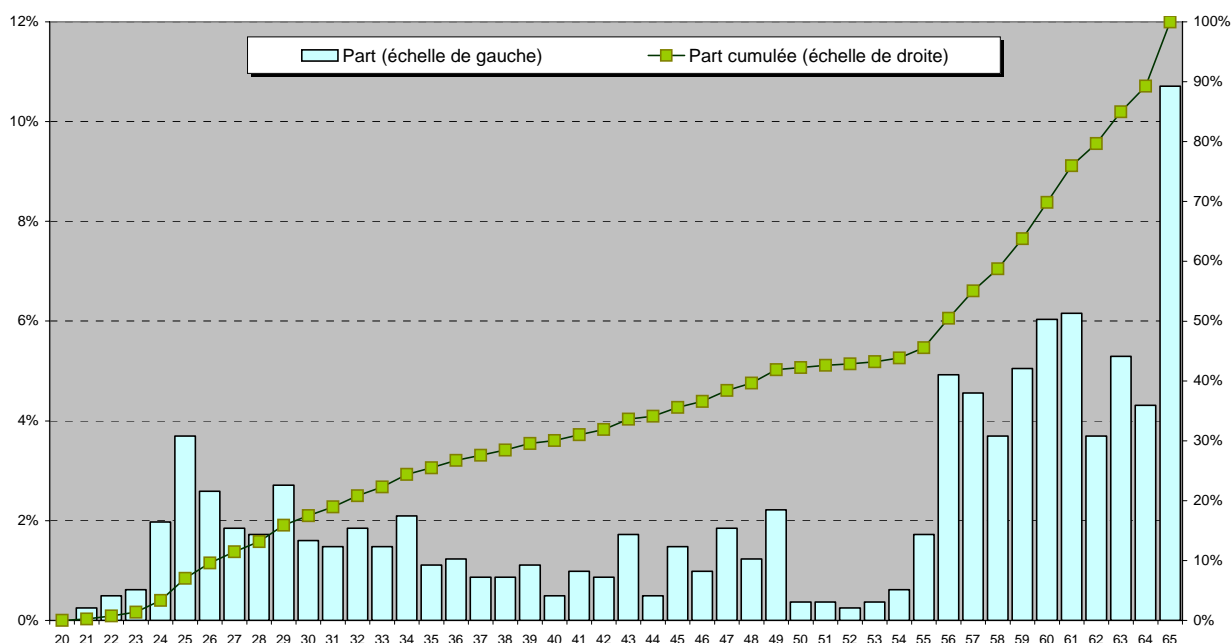
Nous remarquons dans le Graphique 4 – montrant les deux pyramides des âges du primaire et du secondaire superposées – que la part des enseignants âgés est élevée au sein des deux niveaux d'enseignement. Le corps enseignant du primaire est en moyenne marginalement plus jeune que celui du secondaire : au primaire, 50% des enseignants ont 45 ans et plus, et au secondaire 50% des enseignants ont plus de 46 ans.

⁸ Le Plend est le programme d'encouragement au départ volontaire à la retraite anticipée qui a été introduit au début des années nonante par l'Etat, afin de favoriser la relève du corps enseignant ; il propose aux employés de l'Etat des incitations financières spécifiques sous certaines conditions.

Flux de sortie et taux de départ

L'observation des flux de sortie en fonction de l'âge montre les importantes variations dans le comportement de départs. Le Graphique 5 donne, pour le secondaire, la moyenne des départs par âge en personne pour les années 1999-2002. On constate que les départs sont très importants dans les tranches d'âge supérieures – à partir de 56 ans. Ceci est principalement dû à la possibilité de prendre un Plend (retraite anticipée) et aux départs à la retraite. Un nombre de départs relativement important est aussi constaté en début de carrière et vers la fin de la quarantaine. On constate d'après la courbe cumulée des départs (échelle de droite) que la première moitié des départs ont lieu avant 56 ans.

Graphique 5 : Répartition par âge des départs des enseignants du secondaire en fin d'année scolaire, période 1999-2002⁹

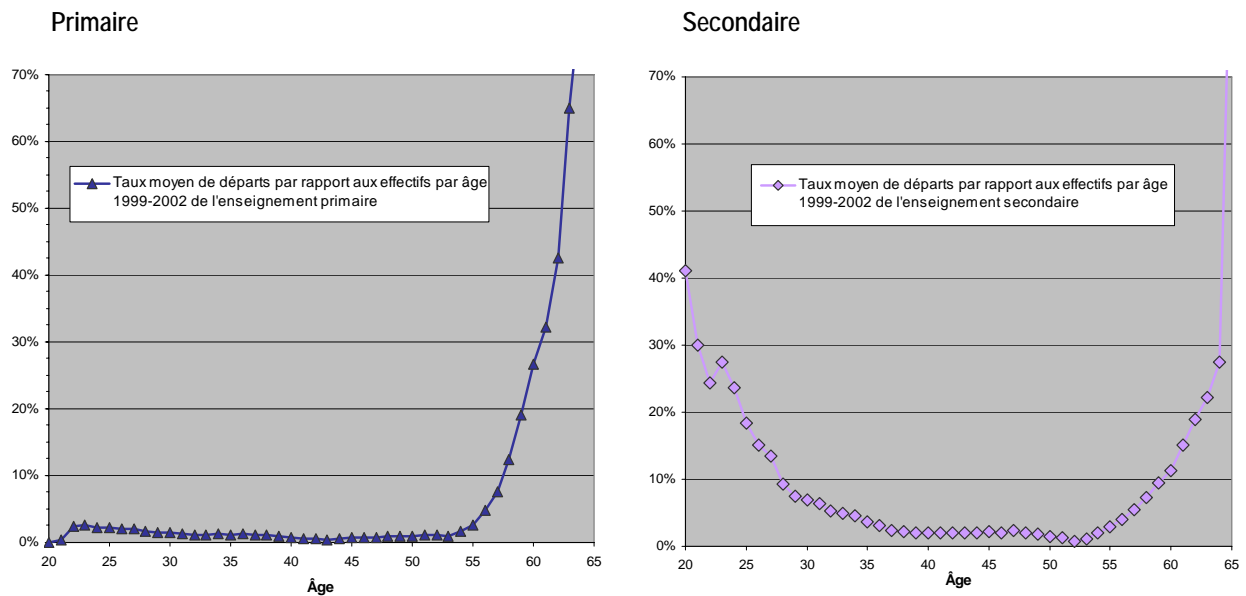


Source : Infocentre GPE

Si nous observons les départs en terme de taux par âge, c'est-à-dire le nombre de départs par rapport aux effectifs d'un âge donné, les résultats sont encore plus parlants. Le Graphique 6 montre les taux de départs – en moyenne mobile – au primaire et au secondaire par rapport aux effectifs par âge de 1998 à 2002.

Nous constatons que les taux de départ des enseignants par rapport à l'effectif correspondant à leur âge sont très importants en fin de carrière et également en début de carrière, surtout au secondaire. Les taux de départ sont par contre faibles en milieu de carrière entre 35 et 53 ans. La courbe tracée est proche d'une forme en U, davantage marquée au secondaire qu'au primaire.

⁹ La répartition des départs a été calculée en pourcentage de la moyenne des années 1999-2002.

Graphique 6 : Taux de départs, en moyenne mobile, par rapport aux effectifs par âge de 1999-2002¹⁰

Source : DIP (Infocentre GPE et cubes DEP), calculs Eco'Diagnostic

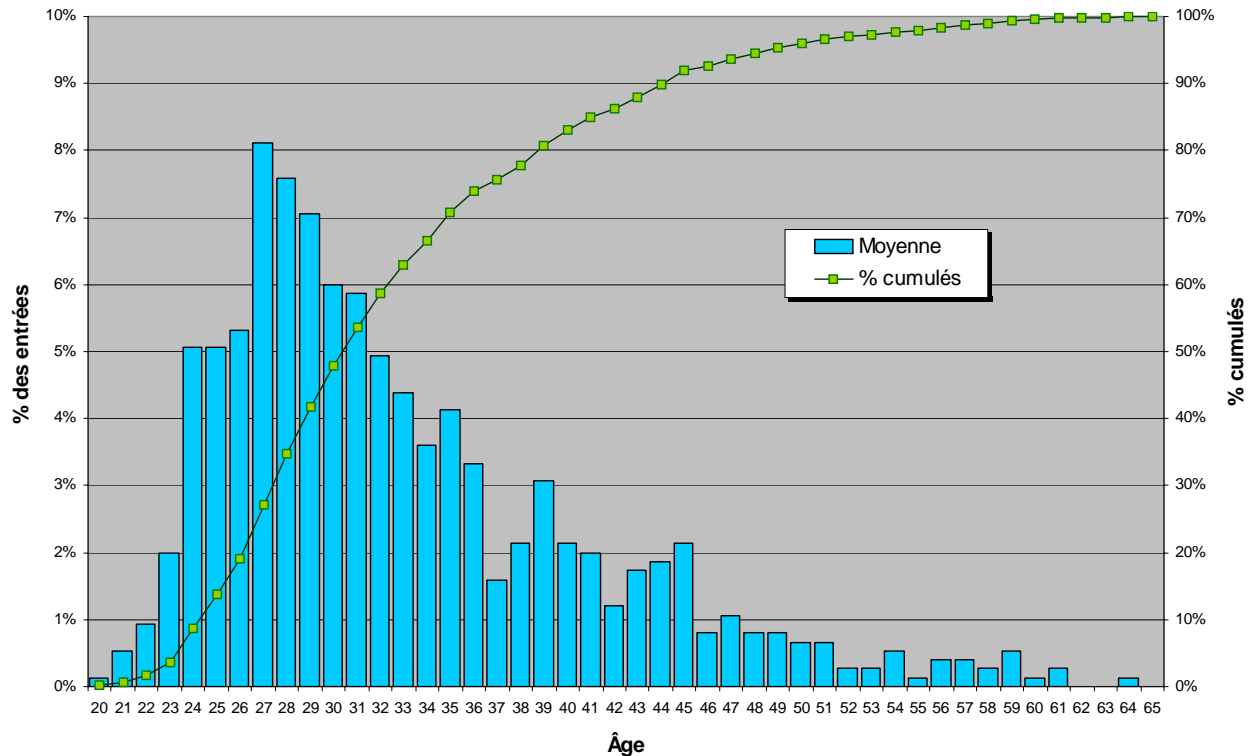
Flux d'entrée

L'observation des flux d'entrée est en premier lieu utile pour déterminer la répartition des nouveaux enseignants dans les différents âges qui viennent remplacer ceux qui partent. Du fait que les projections sont effectuées sur une durée maximum de 5 ans et que la structure de la pyramide des âges ne se modifie pas de manière radicale durant un laps de temps si court, la prise en compte des entrées pour les projections est secondaire. Néanmoins, ces entrées doivent être modélisées pour les période de projections plus longue pour ne pas introduire des erreurs cumulatives.

Pour l'enseignement secondaire, les entrées sont présentées pour les rentrées scolaires 2000-2002 dans le Graphique 7.

¹⁰ Les taux des départs ont été calculés en pourcentage des effectifs de chaque âge, par le biais d'une moyenne mobile sur les années 1999-2002.

Graphique 7 : Entrées au secondaire pour les rentrées scolaires 2000-02, en % et par âge



Source : DIP (Infocentre GPE), calculs Eco'Diagnostic

3.3 Modèle à demande constante (composante A) ¹¹

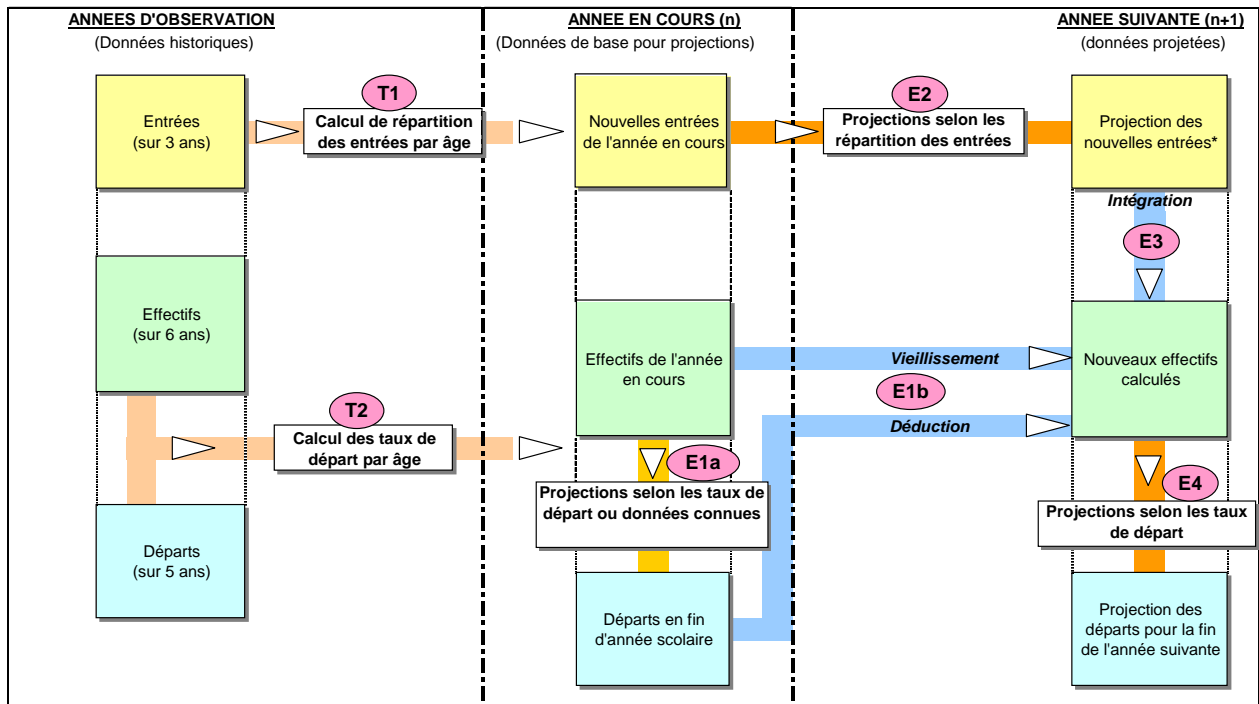
Les hypothèses et la méthodologie des calculs décrits ci-dessus sont appliquées de façon analogue pour toutes les projections effectuées dans différentes unités de mesure ou aux différents niveaux, comme par exemple aux niveaux primaire et secondaire, en personnes, en heures d'activité ou en postes équivalents plein temps. Elles sont également appliquées au niveau micro (présenté dans le chapitre I.4), que ce soit pour les disciplines regroupées ou les catégories de disciplines regroupées.

Modélisation des projections à modèle constant

Les principes de calcul des projections sont les suivants. Dans un premier temps, on calcule les taux de départs moyens des enseignants sur la base des effectifs et départs observés sur plusieurs années. L'observation des entrées des nouveaux enseignants permet dans un deuxième temps de calculer les taux des entrées futures. Ces entrées viennent compenser les départs selon l'hypothèse que les effectifs d'enseignants restent constants, au niveau global, durant toute la période de projection. Les départs projetés sont calculés à l'aide des taux de départ qui sont appliqués aux futurs effectifs d'enseignants. Ces principes sont illustrés dans la Figure 2.

¹¹ Les principes de l'approche « meso » se basent sur l'approche qui a été développée par le groupe de travail « Projections » du projet GPE, présentée dans le rapport intermédiaire de juin 2003. Les calculs ont néanmoins été révisés depuis.

Figure 2 : Méthodologie du fonctionnement des projections à effectifs constants



Remarque : Dans le cas présent, le modèle à demande constante implique qu'une entrée compense un départ.

On constate que, en réalité, les résultats des projections, c'est-à-dire les besoins de renouvellement des enseignants, dépendent principalement de deux éléments (décrits ci-dessus à l'aide de la Figure 2) :

1. les hypothèses postulées au niveau des entrées des nouveaux enseignants par âge, correspondant à la fixation des taux d'entrée (T1) qui seront utilisés pour les projections E1 et E2 ;
2. les hypothèses déterminant les taux de départs des enseignants par âge correspondant à la fixation des taux de départs (T2) qui seront utilisés pour les projections des futurs départs

Hypothèses et calculs

Hypothèses retenues pour la détermination des taux de départs (calcul de T2 selon la Figure 3)

Pour le calcul des taux de départ (T2), il a été tenu compte respectivement des départs et des effectifs des 5 et 6 dernières années écoulées. Afin de prendre davantage en compte les observations les plus récentes, il a été décidé de pondérer plus fortement les années les plus récentes et progressivement moins fortement les années précédentes .

De plus, en ce qui concerne le traitement de l'âge, le taux de départs attribué à un âge donné est une moyenne mobile calculée sur les quatre âges les plus proches¹². Cette manière de faire, pondération dégressive dans le temps et moyenne pondérée sur 5 âges, permet de tenir compte des comportements plus ou moins récents de départs et proches d'un âge donné en évitant des ruptures arbitraires de comportement.

¹² La méthode de calcul présentée ici est différente de celle exposée dans le rapport intermédiaire du mois de juin 2003 qui a présenté un calcul de taux (moyens) en regroupant 5 âges successifs pour former des classes d'âges.

Tableau 4 : Départs par année : coefficient de pondération et moyenne mobile en fonction des âges

Départs par âge/années	Année n-4	Année n-3	Année n-2	Année n-1	Année n	Calcul des taux de départs
Coefficient de pondération	10%	15%	20%	25%	30%	100%
Exemple 38 ans :						
...						
40 ans	2	5	7	2	0	
39 ans	2	3	1	2	7	
38 ans	4	3	0	2	1	2.09
37 ans	0	3	0	1	2	
36 ans	3	1	0	3	2	
...						

Clé de lecture : le tableau 4 montre le détail des calculs tenant compte de la dégressivité des taux de pondération utilisés et le calcul des moyennes mobiles. A titre d'exemple, le détail du calcul de la moyenne mobile n+1 à 38 ans est le suivant : $(2+2+4+0+3)/5 \times 10\% + (5+3+3+3+1)/5 \times 15\% + (7+1+0+0+0)/5 \times 20\% + (2+2+2+1+3)/5 \times 25\% + (0+7+1+2+2)/5 \times 30\% = 0.22+0.45+0.2+0.5+0.72 = 2.09$

Hypothèses retenues pour les effectifs

Dans le modèle à demande constante, les effectifs projetés sont invariables durant toute la période de projections et égaux à ceux de la dernière année observée. Ce qui change d'une année à l'autre, c'est la structure des effectifs par âge.

Hypothèses retenues pour la répartition des arrivées par âge (calcul de T1 selon la Figure 3)

Dans le modèle à demande constante, les départs de l'année sont remplacés l'année suivante par un nombre égal d'entrées. Du fait que le calcul des arrivées est secondaire, seules trois années d'observation (année courante comprise) ont été retenues. Il n'a pas non plus été jugé utile de recourir à une pondération particulière pour son calcul, une simple clé de répartition en pourcentages moyens des valeurs des trois dernières années a été retenue.

La répartition par âge des entrées est par conséquent déterminée par une moyenne simple des arrivées par âge sur 3 ans.

Calculs des projections en quatre étapes (selon la Figure 3)

Dans une première étape (E1) :

- si on ne connaît pas encore les départs de fin d'année scolaire en cours, on les calcule en leur appliquant les taux de projection (T1) préalablement calculés (E1a) ;
- une fois les départs pour la fin de l'année scolaire en cours connus ou projetés, on déduit des effectifs en (n)¹³ les départs annoncés ou projetés pour obtenir les effectifs restants pour l'année suivante, qu'on fait ensuite vieillir d'une année (E1b).

Selon l'hypothèse du modèle à demande constante, le nombre des départs en (n) détermine le nombre de nouvelles entrées pour l'année (n+1). Dans la deuxième étape (E2), ces départs permettent de projeter la répartition par âge des effectifs des entrées des nouveaux enseignants (n+1) en appliquant les taux d'entrée préalablement calculés (T1).

Dans une troisième étape (E3), on ajoute les nouvelles entrées (n+1) à l'effectif restant vieilli d'une année, qui viennent compenser les départs de l'année précédente pour obtenir les nouveaux effectifs (n+1).

¹³ n = année.

Dans une quatrième étape (E4), on applique les taux de projection des départs préalablement calculés (T2) aux nouveaux effectifs de l'année (n+1) pour déterminer les départs de l'année suivante (n+2).

En résumé

D'une manière mathématique, ces conditions de base et les procédures de calculs peuvent être reformulés comme suit (H1 et H2 étant deux hypothèses du modèle à demande constante) :

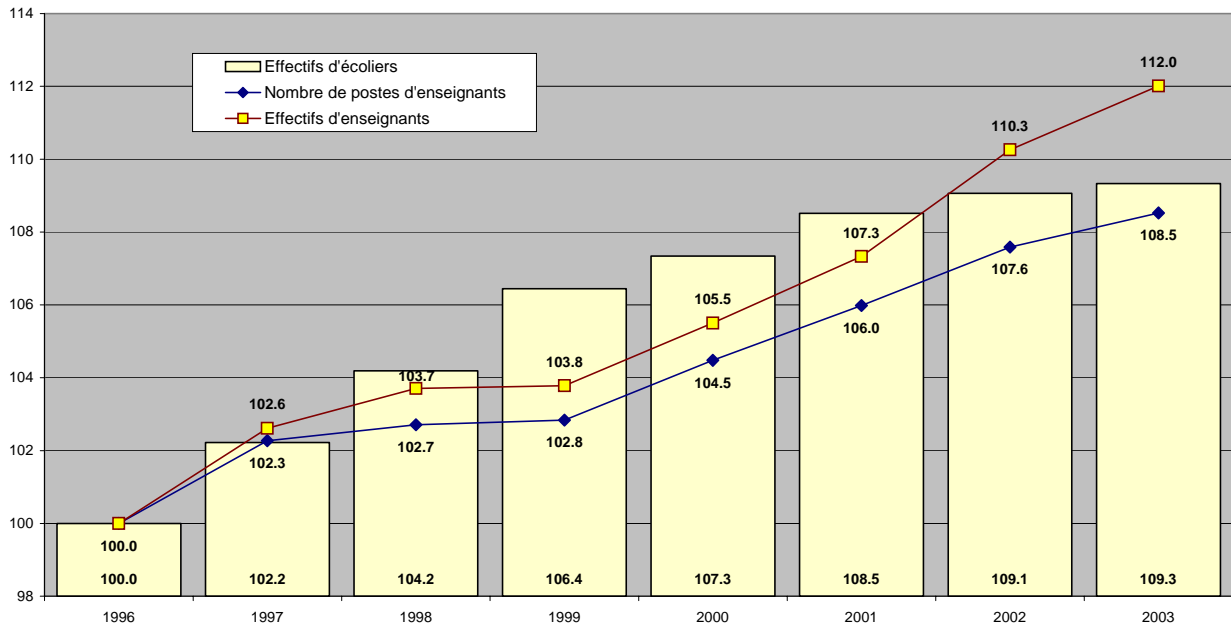
- n : année
- H1 : Effectifs constants : effectifs (n) = NE (n+1) = NE (n+2) = ... = NE (n+i)
NE = nouveaux effectifs
- H2 : Départs compensés par des entrées : Nombre de départs (n) = Nombre d'entrées (n+i)
- T1 : Détermination des taux de départ par âge sur la base de calculs de moyennes mobiles et de pondération annuelle dégressive.
- T2 : Répartition des entrées par âge basée sur le calcul de moyennes sur 3 ans.
- E1 : [Effectifs (n) – Départs connus ou projetés (n+1)] vieillis = Effectifs restants (n+1)
- E2 : Nombre d'entrées (n+1) x Taux d'entrée par âge = Projections par âge des entrées (n+1)
- E3 : Effectifs restants (n+1) + Entrées projetées (n+1) = Nouveaux effectifs (n+1)
- E4 : Nouveau effectifs (n+1) x taux de départs = Projections des départs (n+2)

3.4 Prise en compte de l'évolution du nombre d'élèves (composante B)

Une fois que les départs ont été compensés par de nouveaux entrants, de telle sorte que les effectifs restent constants dans le temps, il est nécessaire de tenir compte de l'impact de l'évolution du nombre d'élèves. A ce stade, on dépasse le cadre du modèle à demande constante ; il s'agit donc de savoir comment estimer la variation du nombre des enseignants en fonction de l'évolution des élèves uniquement.

Analyse descriptive de l'évolution des effectifs d'élèves et des enseignants

Au préalable, il convient d'analyser les relations entre les différentes composantes « effectifs d'élèves », « effectifs d'enseignants » et « postes d'enseignants » pour déterminer dans quelle mesure ils interagissent entre eux. Le Graphique 8 montre pour le primaire l'évolution des effectifs d'élèves et d'enseignants et des postes d'enseignants en indice avec une base 100 en 1996. Nous observons que les effectifs d'élèves progressent fortement de 1996 à 2001 dans un premier temps et plus faiblement ensuite jusqu'en 2003 pour croître au total de 9.3%. Les postes d'enseignants croissent plus faiblement en début de période et plus fortement en fin de période, mais au total leur progression de 8.5% est un peu plus faible que celle des effectifs d'élèves. La courbe de croissance des effectifs d'enseignants se comporte de manière analogue à celle des postes mais connaît une croissance plus forte de 12% sur la période. Comparativement, les effectifs d'enseignants ont connu une croissance plus élevée de 2.7 points par rapport aux effectifs d'élèves et de 3.5 points par rapport aux postes d'enseignants.

Graphique 8 : Progression en indice des variables globales du primaire 1996- 2002 (100 = 1996)¹⁴

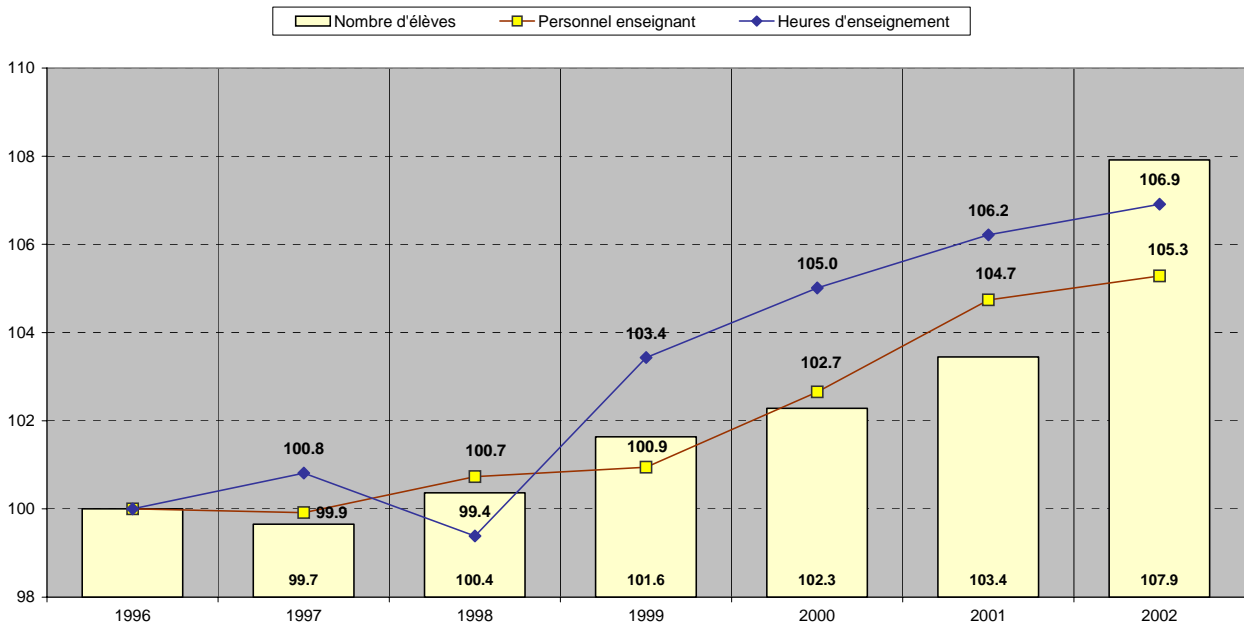
Sources : DIP (Infocentre GPE), calculs : Eco'Diagnostic

Au secondaire, on retrouve également une différence de croissance. Le Graphique 9 montre l'évolution des effectifs d'élèves, d'enseignants et des postes définis en terme d'heures d'enseignement¹⁵, en indice avec une base 100 en 1996. On constate que les effectifs d'élèves, après une légère diminution en 1997, progressent ensuite régulièrement et plus fortement en 2002. Les effectifs d'enseignants connaissent à peu près la même évolution mais dans des amplitudes différentes ; au final leur progression est inférieure de 2.6 points à celle des élèves (5.3% contre 7.9%). En ce qui concerne les postes toujours en terme d'heures d'enseignement, ils subissent une diminution en 1998, en décalage d'une année par rapport au personnel enseignant pour ensuite progresser plus fortement que ceux-ci, mais toujours plus faiblement que les effectifs d'élèves. Au total, la progression des postes sur la période est de 1 point inférieure à celle des élèves et 1.6 point supérieure à celle des enseignants.

¹⁴ La fiabilité des chiffres n'a pas pu être validée malheureusement du fait que les données de l'enseignement primaire n'ont pas encore été complètement intégrées dans l'Infocentre GPE (état mars 2004).

¹⁵ Au niveau du secondaire pour cette approche, les postes d'enseignants ont été définis à partir des heures d'enseignement du fait que les heures effectives varient par poste plein temps (entre 20 et 24 heures). Ainsi en prenant comme base les heures effectives (au lieu des postes) on obtient un indice qui est plus proche du volume réel d'enseignement.

Graphique 9 : Progression en indice des variables globales du secondaire 1996- 2002 (100 = 1996)



Sources : DIP (Infocentre GPE), calculs : EcoDiagnostic

Comment s'expliquent ces décalages de progression ? Différents facteurs sont en cause, dont certains sont énoncés ci-dessous :

- Décalage entre les postes et les effectifs d'élèves :
 - le budget à disposition du Département détermine le financement du nombre de postes d'enseignants
 - la variation des effectifs d'élèves dans différentes filières ou niveaux d'enseignement affecte le nombre d'heures d'enseignements
- Décalage entre les effectifs d'élèves et ceux des enseignants :
 - une variation du taux d'activité des enseignants
- Décalage entre les effectifs d'élèves et les deux autres éléments :
 - une pénurie d'enseignants, qui peut se traduire par des remplacements non comptabilisés dans les effectifs d'enseignants ainsi que dans les postes
 - une variation du taux de remplissage des classes
- Décalage entre toutes les données :
 - des changements institutionnels ou organisationnels affectant l'organisation de l'enseignement
 - un problème de fiabilité des données

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive, mais elle donne un aperçu de certains mécanismes qui interagissent et influencent les données de base.

La principale constatation que l'on peut faire, c'est que contrairement à ce que l'on pourrait croire a priori, il n'y a pas de corrélation directe ou immédiate entre le nombre d'enseignants, de postes et d'élèves. Autrement dit, une augmentation – ou une diminution – du nombre d'élèves ne se répercute pas forcément de façon mécanique et harmonieuse en une augmentation – ou une diminution – de

même ampleur du nombre d'enseignants ou de postes dans le temps. On observe que malgré ces différences, les courbes se suivent et évoluent dans un même sens.

Dès lors, effectuer des projections prenant en compte une augmentation – ou une diminution - des effectifs d'élèves devrait se faire en tenant compte de ces différents éléments additionnels. Pour pouvoir en tenir compte, il faudrait pouvoir disposer d'informations qui permettraient de chiffrer ces facteurs. Par exemple, une donnée complémentaire importante pourrait être un nombre d'heures-élève hebdomadaire moyen, ce qui permettrait non seulement de connaître les effectifs d'élèves mais également le nombre d'heures qu'ils suivent par semaine, le nombre de postes d'enseignants qui n'ont pas pu être pourvu durant toute une année et qui n'ont par conséquent pas été comptabilisé dans les effectifs ni dans les postes. Ces données ne sont actuellement pas facilement – voire pas du tout – disponibles.

En l'absence de données plus précises, on doit donc se borner à appliquer à ce stade un calcul linéaire des variations (progression ou diminution le cas échéant) entre les effectifs d'élèves et d'enseignants. Il faut néanmoins garder à l'esprit que ces facteurs existent et influencent différemment les données de base des projections. Par conséquent, les résultats vont souffrir d'un degré d'imprécision additionnel. Une analyse des écarts a posteriori entre les projections et les données réelles pourrait être très utile pour prendre en compte ultérieurement ces facteurs.

Projections en tenant compte de l'évolution des effectifs d'élèves

Prévisions des effectifs d'élèves : données

Les éléments-clés pris en compte dans les prévisions des effectifs d'élèves sont le nombre de naissances, les pratiques d'admission et la immigration nette provenant d'autres cantons et pays ainsi que d'autres systèmes scolaires (privé).

Les prévisions des élèves proviennent du SRED :

- prévision des effectifs de l'enseignement primaire élaborée avec la Direction générale ;
- prévision des effectifs du Cycle d'orientation élaborée avec la Direction générale ;
- prévision des effectifs de l'enseignement secondaire postobligatoire élaborée avec la Direction générale.

Estimation du besoin en personnel enseignant compte tenu de l'évolution des élèves

Le calcul se base sur le ratio élèves par poste d'enseignants (en équivalents plein temps) observé en appliquant une règle de trois sous l'hypothèse que le ratio élèves/par poste reste inchangé. Mais comme les enseignants occupent différentes fonctions qui ne sont pas toutes directement liées aux élèves, il est nécessaire de tenir compte des spécificités de chaque ordre d'enseignement.

1. Enseignement au niveau primaire

- a. Dans le but d'identifier les besoins en postes qui dépendent directement des élèves, une clé de répartition est établie sur la base des postes existants en les attribuant aux trois fonctions principales du personnel enseignant :
 1. enseignement aux élèves : effectifs d'élèves et grille horaire (besoins d'enseignement)
 2. formation : formation des enseignants
 3. gestion et organisation scolaire : responsables d'écoles

- b. Cette clé de répartition permet d'identifier la proportion des postes qui dépend directement du nombre d'élèves, soit celle qui permet de satisfaire directement les besoins d'enseignement. Le ratio lié aux élèves est alors utilisé pour mettre en relation les besoins en postes avec les effectifs d'élèves.
- c. Selon l'hypothèse postulée, ce ratio reste constant durant la période des projections et est fixé au niveau de la dernière année observée.

2. Enseignement au niveau secondaire

- a. Un découpage selon la clé de répartition utilisée au primaire s'est révélé inopportun par les représentants du secondaire du fait que la majorité des dégrèvements dépendent du nombre d'élèves. Cette solution a été abandonnée. Le ratio élèves/postes d'enseignants est donc appliqué à l'ensemble des postes d'enseignants en considérant que tous les dégrèvements sont liés aux élèves.
- b. Selon l'hypothèse postulée, ce ratio reste constant durant la période de projection et est fixé au niveau de la dernière année observée.

3.5 Évolution institutionnelle du système éducatif genevois (composante C)

Le troisième et dernier facteur constituant l'approche « meso » considère l'évolution institutionnelle du système genevois : les décisions des directions concernant l'organisation du système éducatif ont un impact sur les besoins en personnel enseignant. Ce troisième élément vise à expliciter les facteurs résiduels agissant sur la demande en personnel enseignant qui n'ont pas été considérés par les deux premières composantes (besoins d'enseignants dus à la compensation des départs et ceux liés à l'évolution des élèves).

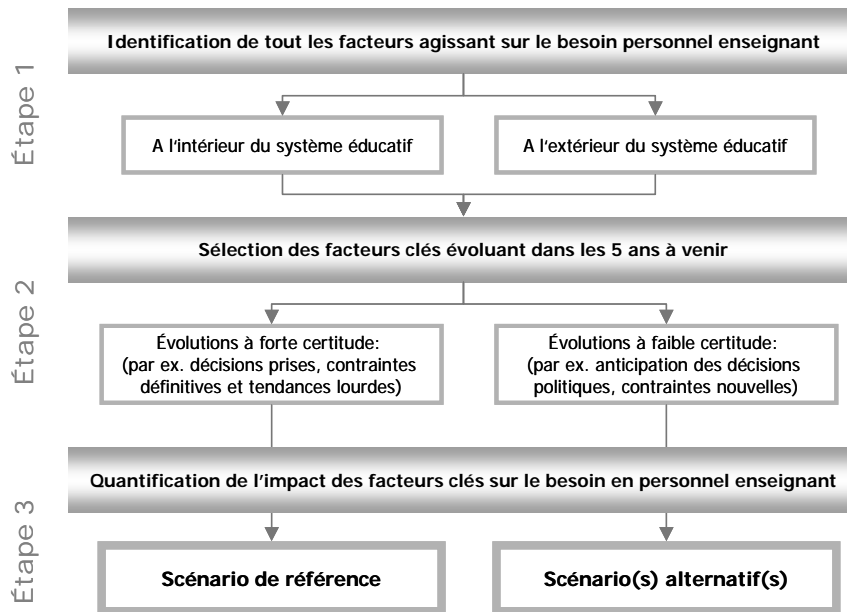
Identification des changements institutionnels du système scolaire

Selon Michel Godet (1997), « *le scénario est le moyen de se représenter la réalité future en vue d'éclairer l'action présente, à la lumière des futurs possibles et souhaitables ; les scénarios sont des jeux cohérents d'hypothèses conduisant d'une situation d'origine à une situation future.* »

Pour pouvoir prendre en compte ces éléments, il a été nécessaire de consulter les responsables du système éducatif genevois qui sont les seuls à avoir une connaissance précise des projets de changements. De ce fait, plusieurs réunions ont eu lieu entre octobre et décembre 2003 avec les responsables des directions générales des trois ordres d'enseignement (primaire, Cycle d'orientation et postobligatoire) et du Secrétariat général.

Les besoins en personnel enseignant, compte tenu de l'évolution du système d'enseignement genevois, ont été identifiés en trois étapes illustrées dans la Figure 3.

Figure 3 : Étapes d'élaboration des scénarios



Étape 1 : Identification de l'ensemble des facteurs

Un ensemble des facteurs qui sont susceptibles d'influencer les besoin en personnel enseignant (à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif) a été identifié avec les responsables du système d'enseignement genevois (voir colonne *Étape 1* dans le Tableau 5).

Étape 2 : Sélection des facteurs-clés des scénarios de référence

Ensuite, la sélection des facteurs-clés s'est limitée aux éléments à grande certitude dans le but d'identifier les scénarios de référence. L'objectif de la construction d'un « scénario de référence » est de coller au maximum à la réalité du terrain. Un tel scénario cherche à s'inscrire dans une perspective plus large, mais dont les résultats apparaissent raisonnables, c'est-à-dire « sans surprises ». La sélection des facteurs-clés pour le scénario de référence a été réalisée en répondant aux questions suivantes (voir colonne *Étape 2* dans le Tableau 5) :

- Quelles variables reflétant les tendances des décisions organisationnelles prises ou planifiées (par exemple : réformes scolaires) doivent être prises en compte ?
- Quelles contraintes exogènes ou quelles tendances lourdes du système s'imposent-elles définitivement (par exemple : contraintes budgétaires) ?

Tableau 5: Évolutions prévues de nature institutionnelle du système éducatif, 2004-2008

Domaines d'évolution institutionnelle du système éducatif	Facteurs agissant sur les besoins	
	Ensemble des facteurs potentiels (Étape 1)	Facteurs-clés retenus (2004-08) (Étape 2)
<i>(A) A l'intérieur du système</i>		
1. Structure organisationnelle	- Modification de l'organisation scolaire	- Modification de l'organisation scolaire
2. Conditions de travail et de l'enseignement	- Taux d'encadrement des élèves - Temps de travail des enseignants - Dispositif des congés et Plend - Modifications des dégrèvements - Modification de la formation continue (encadrement, etc.), formation complémentaire - Modification du système salarial - Modification du système statutaire - Modification de l'infrastructure (par ex. nouveaux bâtiments)	- Modification de la formation complémentaire - Modification de l'encadrement des nouveaux enseignants - Nouveaux bâtiments
3. Facteurs déterminant la demande d'enseignement	- Population scolarisée - Temps de travail des élèves - Modification du curriculum - Innovations pédagogiques - Durée des études - Choix des élèves	- Population scolarisée - Modifications curriculum - Innovations pédagogiques
<i>(B) A l'extérieur du système</i>		
4. Situation budgétaire	- Contexte économique - Recettes fiscales - Budget DIP	
5. Contexte social et politique	- Mise en œuvre des accords bilatéraux - Image de la profession enseignante - Réformes nationales du système éducatif (par ex. nouvelle maturité)	- Changement structurel (augmentation de la fréquentation des passerelles)

Source : diverses réunions avec les responsables des directions générales octobre – décembre 2003

Le Tableau 6 précise les facteurs-clés retenus pour les scénarios de référence par ordre d'enseignement. Ils portent sur les six thèmes suivants : les modifications de l'organisation scolaire, la formation continue et complémentaire, les innovations pédagogiques et les modifications du curriculum, les caractéristiques de la population scolarisée, la construction de nouveaux bâtiments et les changements structurels du système éducatif. Il s'avère notamment que certains facteurs jugés prioritaires ne débouchent pas sur une diminution ou une augmentation des besoins (cf. *Étape 3* ci-après).

Tableau 6 : Évolutions prévues de nature institutionnelle du système éducatif 2004-2008

Facteurs-clés retenus	Modifications prévues (2004-2008)	
	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
<i>1. Structure organisationnelle</i>		
Modification de l'organisation scolaire	Modification de structures de responsabilité (introduction des responsables d'écoles)	
<i>2. Conditions de travail et de l'enseignement</i>		
Formation continue et complémentaire	Passage de la formation complémentaire pour les nouveaux enseignants sans titres pédagogiques de la DEP à l'Université de Genève	Formation continue pour augmenter l'encadrement des nouveaux maîtres
Construction de nouveaux bâtiments		Construction de plusieurs bâtiments au CO et PO d'ici 2010
<i>3. Facteurs déterminant la demande d'enseignement</i>		
Innovations pédagogiques, modifications du curriculum	Innovations liées à l'implémentation de la rénovation de l'enseignement primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Modifications de la grille horaire au Cycle d'orientation - Introduction de nouveaux moyens d'enseignement des mathématiques au Cycle d'orientation (MERM) - Modifications de la grille horaire et des filières dans l'enseignement postobligatoire (par ex. introduction des compléments de formation, nouvelles filières professionnelles)
Population scolarisée	Augmentation des besoins particuliers des élèves	Augmentation des besoins particuliers des élèves
<i>4. Contexte social et politique</i>		
Changements structurels du système éducatif		Introduction de nouvelles passerelles entre les formations postobligatoires et le niveau tertiaire (HES)

Source : Diverses réunions avec les responsables des directions générales octobre – décembre 2003

Étape 3 : Quantification de l'impact sur le besoin en personnel enseignant

Les responsables des directions générales ont ensuite traduit les évolutions identifiées dans le Tableau 6 comme pertinentes en terme de besoins en postes d'enseignants. Néanmoins, pas toutes les modifications prévues pour la période 2004-2008 ont un impact sur les besoins. Seules celles dont on estime qu'elles ont un impact relativement certain sur les besoins en personnel enseignant ont servi de base pour estimer la composante C de l'approche « meso ». Les résultats globaux sont présentés d'une manière agrégée ci-dessous (voir le point I.3.6, *Résumé des résultats des projections « meso »*).

Scénarios alternatifs : pistes de réflexion

Du fait que la priorité a été mise sur l'élaboration des scénarios de référence, seule une première réflexion sur les objectifs des scénarios alternatifs et des hypothèses possibles a été menée avec les responsables des directions de l'enseignement. La mise en place des scénarios alternatifs pourrait faire partie des développements futurs possibles de la GPE (voir le point I.5.3, *Futurs développements possibles*).

3.6 Résumé des résultats des projections « meso »

Les résultats des projections sont présentés pour les niveaux d'enseignement primaire et secondaire, également en postes et en personnes en mettant en évidence l'impact sur les besoins en personnel enseignant par chaque composante de l'approche « meso »¹⁶.

Encadré 2 : Fiabilité des données des sources GIP

Dans le but de disposer d'une base de donnée fiable et exploitable pour le Tableau de bord GPE et le système prospectif, la mise en place de l'Infocentre GPE a été initiée. Celui-ci a pour objectif de regrouper les données provenant de la base de donnée du personnel (GIP) et les données des élèves (SIEF) afin de suivre l'offre en personnel enseignant, les besoins en personnel enseignant et les mécanismes d'ajustement entre ces deux facteurs.

Actuellement, les données des enseignants provenant de GIP qui sont déterminantes pour la GPE ont été migrées dans le prototype d'Infocentre GPE. Du fait que les données et les procédures de chargement n'ont pas encore été complètement validées, il convient de souligner les réserves suivantes relatives à la fiabilité des données :

- Malgré des corrections effectuées dans la chaîne d'alimentation de l'Infocentre GPE afin d'éliminer les problèmes à la source des données (par exemple enregistrements multiples des départs dans la base GIP), la qualité des données sur notamment les départs des enseignants reste à améliorer.
- Certaines données de l'enseignement primaire n'ont pas encore été complètement intégrées dans l'Infocentre GPE du fait que la structure de la base de données primaire nécessite des adaptations. Par conséquent la fiabilité des données présentées ci-dessous pour le primaire est limitée.

Résultats des projections du primaire

Composante A : Besoins en personnel enseignant à demande constante

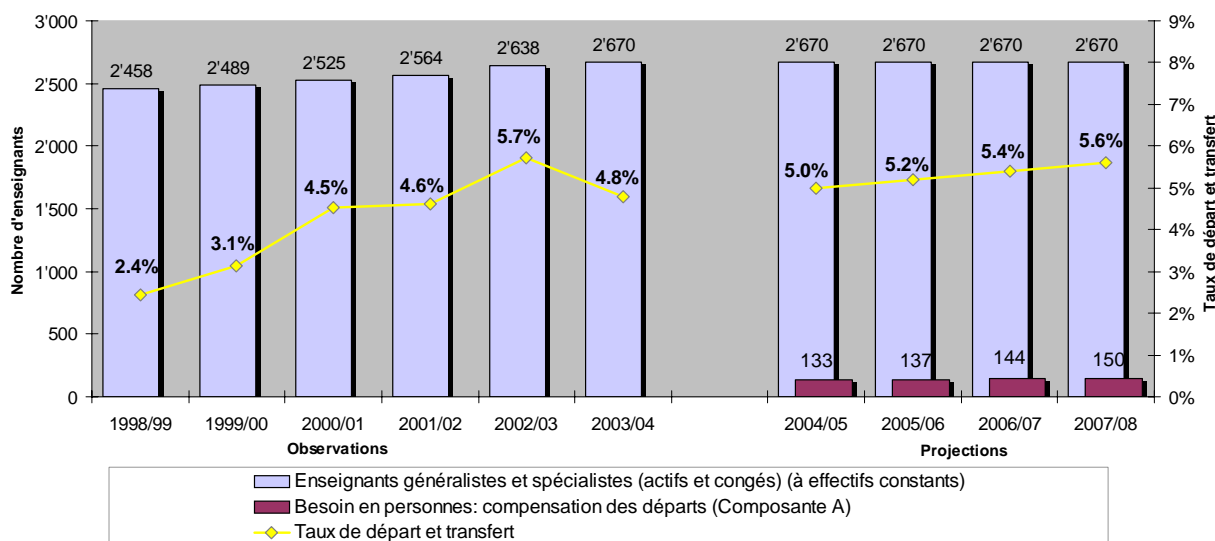
Le Graphique 10 montre le nombre d'enseignants (en activité et en congé) du primaire, le nombre de départs définitifs (par exemple retraite légale ou anticipée, démission, invalidité) et les taux de départs et transferts¹⁷ pour chaque année d'observation ainsi que pour les années de projections¹⁸. Sur la période de projection 2003 à 2007, les effectifs d'enseignants sont gardés constants au niveau de 2003, soit à 2'670 selon l'hypothèse du modèle à demande constante. Nous constatons que, sans faire progresser les effectifs, le nombre d'enseignants quittant l'enseignement augmente régulièrement, passant respectivement de 133 à 150 partants. Les taux de départ augmentent donc également, passant de 5.0% à 5.6%.

¹⁶ Le besoin en personnel enseignant est ici présenté en *personnes* et non en *postes*. Voir l'annexe I à la fin de cette section pour les résultats détaillés par composante de l'approche « meso ».

¹⁷ Départs et transferts : départs définitifs (retraite, Plend, décès, invalidité) et transferts vers un autre corps professionnel.

¹⁸ Les éducateurs ne sont pas pris en compte dans les effectifs d'enseignants.

Graphique 10 : Enseignement primaire – besoin en personnel à demande constante (composante A)

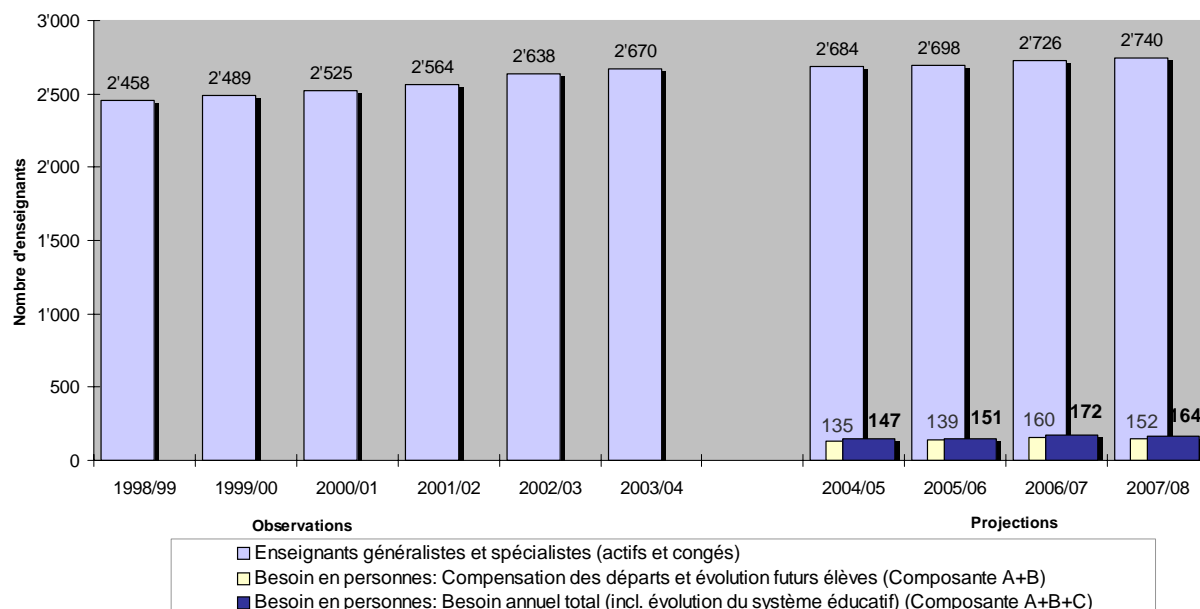


Source : DEP, calculs Eco'Diagnostic. Remarques : les totaux des effectifs ne prennent pas en compte les éducateurs ; les effectifs comprennent les enseignants actifs et en congé.

Composante A, B, C : Besoins totaux en personnel enseignant

Le Graphique 11 met en évidence les besoins globaux compte tenu de la compensation des départs (composante A), de l'évolution des élèves (composante B) et de l'évolution institutionnelle du système éducatif (composante C) au niveau primaire.

Graphique 11 : Enseignement primaire – besoin total en personnel enseignant (composantes A, B, C)



Source : DEP, calculs Eco'Diagnostic, SRED. Remarques : les effectifs ne prennent pas en compte les éducateurs ; les effectifs comprennent les enseignants actifs et en congé.

Les besoins totaux de renouvellement du corps enseignant varient entre 147 et 164 personnes par an avec une tendance croissante durant la période de projections 2004 à 2007.

Ces prévisions confirment les besoins annoncés de la Direction d'enseignement primaire qui a notamment augmenté le nombre des étudiants admis à la Licence mention enseignement (LME) de 80 à 100 pour la rentrée 2002 (voir Hagemann 2003).

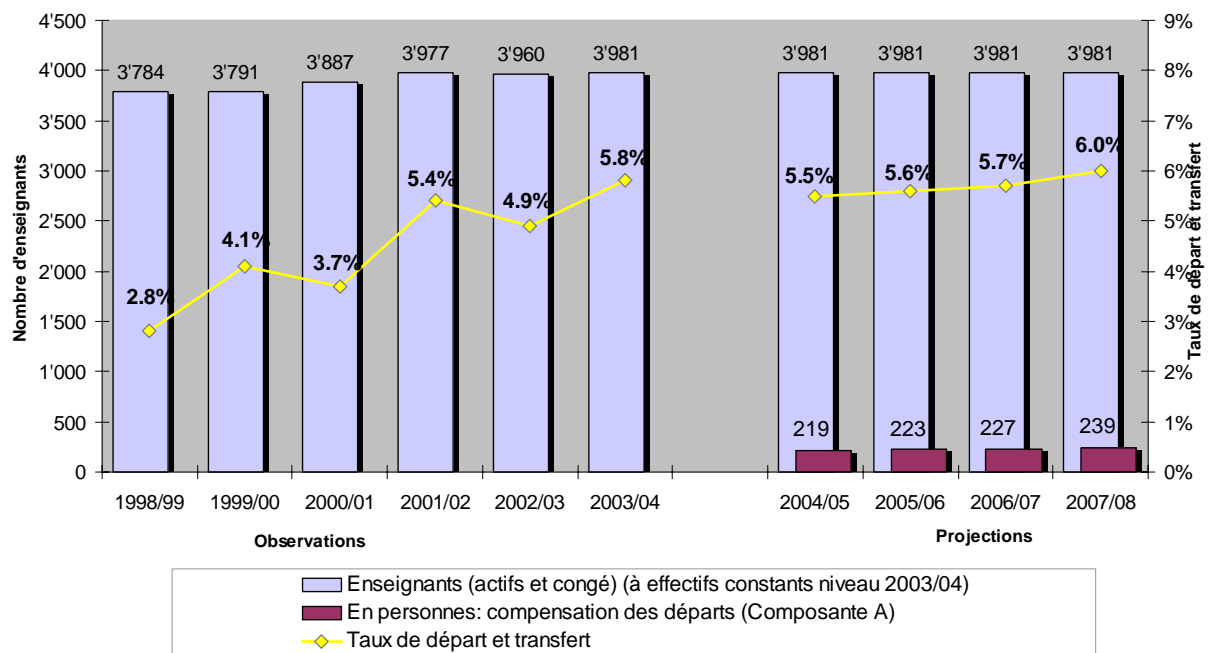
Résultats des projections du secondaire

Composante A : Besoins en personnel enseignant à demande constante

Le Graphique 12 montre les effectifs d'enseignants du secondaire, le nombre d'enseignants partants en fin d'année et les taux de départ pour les années 1996-2002 ainsi que pour les années de projections 2003-2007.

Sur la période de projections, le nombre de postes d'enseignants est fixé par hypothèse à sa dernière valeur historique (soit 3'981 enseignants en 2003). Nous constatons que malgré cela, le nombre de départs projeté continue à augmenter progressivement, passant de 219 en 2004 à 239 en 2007, ce qui est notamment dû à la pyramide des âges. Selon les hypothèses à demande constante, les arrivées ne font que compenser les départs de l'année précédente.

Graphique 12 : Enseignement secondaire – besoins en personnel à demande constante (composante A)



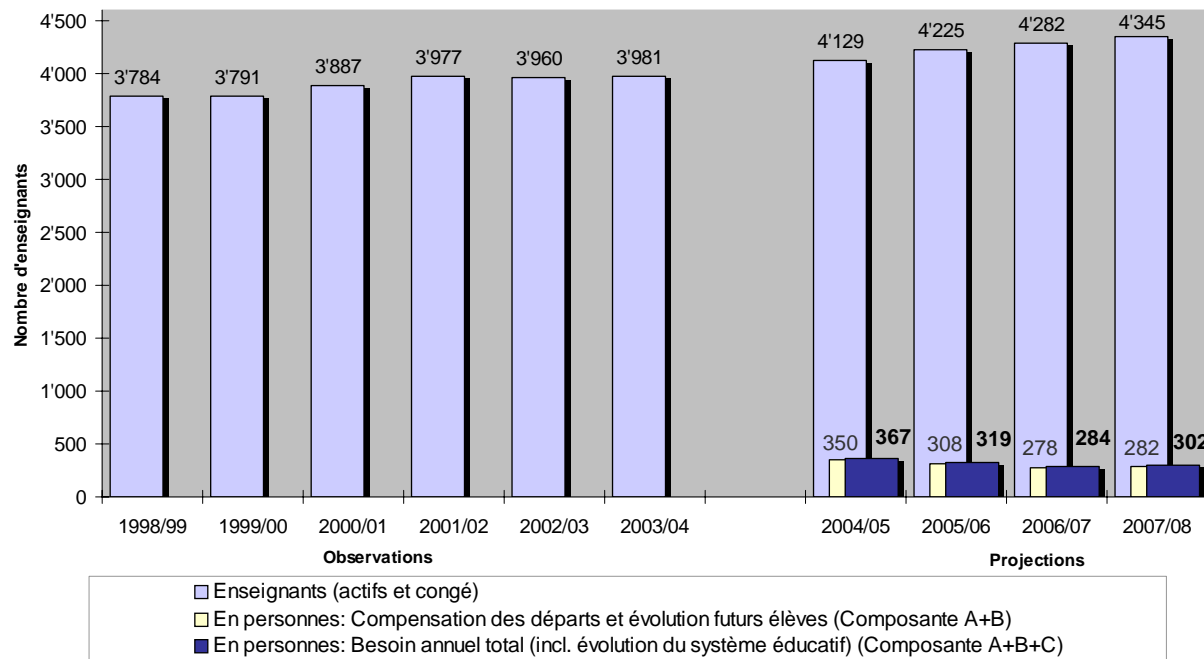
Source : Infocentre GPE, GASPE, calculs : Eco'Diagnostic. Remarque : Les effectifs comprennent les enseignants actifs et en congé.

Il faut ici souligner que le modèle tend à sous-estimer l'effort de renouvellement des enseignants au niveau secondaire. En effet, il a été considéré que chaque enseignant partant est remplacé par un seul enseignant entrant. Or du fait du système de formation en cours d'emploi en vigueur au secondaire, chaque enseignant partant nécessite en réalité le recrutement de 1.5 à 2 enseignants. Ceci implique aussi une autre sous-estimation. Comme on l'a vu précédemment, les taux de départ chez les jeunes enseignants du secondaire sont proportionnellement importants. Ce phénomène renforce les besoins de nouveaux enseignants. Ces deux phénomènes ne sont pour le moment pas pris en compte dans ce modèle.

Composante A, B, C : Besoins totaux en personnel enseignant

Le Graphique 13 résume les besoins totaux par an compte tenu de la compensation des départs (composante A), de l'évolution des élèves (composante B) et de l'évolution institutionnelle du système éducatif (composante C) au niveau secondaire. Selon les résultats du modèle prospectif, les besoins totaux par année atteindront un pic dans l'année scolaire 2004-05, en particulier à cause de l'augmentation importante des effectifs des élèves.

Graphique 13 : Enseignement secondaire – besoin totaux en personnel enseignant (composantes A, B, C)



Source : Infocentre GPE, GASPE, calculs : EcoDiagnostic, SRED. Remarque : les effectifs comprennent les enseignants actifs et en congé.

3.7 Mise en contexte des différentes approches

Le taux de croissance moyen annuel des effectifs d'enseignants permet de comparer l'évolution prévue par l'approche macro et meso pour l'enseignement primaire. Bien entendu cela ne correspond pas aux besoins de recrutement en personnel enseignant, car on ne considère que la variation nette – départs moins entrées - du total des effectifs.

Le taux moyen de croissance des effectifs au niveau du primaire a été calculé à partir des résultats du modèle meso, il s'élève à 0.7%. En postulant que le taux moyen d'activité est constant, ce taux de croissance correspond également au taux de croissance des postes. Ce taux de croissance se situe entre le taux de croissance prévu par le scénario moyen et le scénario fort de l'approche macro. On peut donc conclure, selon le modèle macro, que le taux de croissance des postes induit par les besoins internes (approches meso) ne peut se réaliser que si les dépenses d'enseignement augmentent avec une croissance réelle de 2% à 4% par année dans les 5 ans à venir.

Le taux moyen de croissance annuel des effectifs pour le secondaire dans le modèle meso s'élève à 1.7%. Contrairement au niveau primaire, l'approche macro n'a pas donné des résultats satisfaisants d'un point de vue statistique. Par conséquent, une comparaison des résultats de ces deux approches n'est pas possible. Néanmoins, il semble évident qu'un taux moyen de croissance annuel des effectifs de plus de 2% ne peut se réaliser qu'avec une augmentation des dépenses d'enseignement.

3.8 Intégration des résultats dans le Tableau de bord GPE

Les résultats de l'approche « meso » seront intégrés dans la partie des indicateurs prospectifs du Tableau de bord GPE (Thème 4). Du fait que la structure du Tableau de bord est la même pour tous les indicateurs, les résultats de projections ont été transformés de la manière suivante :

Valeur N = Moyenne des besoins projetés pour la période 2003-2007

Le Tableau de bord présente les trois composantes du modèle « meso » selon le scénario de référence : les composantes A, B, et C (présentées dans la section 3.6, *Résumé des résultats des projections « meso »*). Les résultats sont présentés sous la forme de moyennes sur les cinq ans de projection. Le Tableau 7 et le Tableau 8 résument ces résultats agrégés en personnes et en postes équivalent plein temps (EPT) à pourvoir. Les postes ont été déduits des besoins en personnes en appliquant le taux moyen d'activité.

Tableau 7: Futurs besoins moyens par années pour l'enseignement primaire, période 2004-2007

Composantes de l'approche « meso »	No Indicateur Tableau de bord	OE	Projections : Moyennes annuelles (2004-2007)
Composante A : en personnes	4A1	EP	141
Composante A : en postes à pourvoir (EPT)	4A2	EP	117
Composantes A+B : en personnes	4B1	EP	147
Composantes A+B : en postes à pourvoir (EPT)	4B2	EP	122
Composante A+B+C : en personnes	4C1	EP	159
Composante A+B+C : en postes à pourvoir (EPT)	4C2	EP	136

Tableau 8 : Futurs besoins moyens par années pour l'enseignement secondaire, période 2004-2007

Composantes de l'approche « meso »	No Indicateur Tableau de bord	OE	Projections : Moyennes annuelles (2004-2007)
Composante A : en personnes	4A1	CO, PO	227
Composante A : en postes à pourvoir (EPT)	4A2	CO, PO	180
Composantes A+B : en personnes	4B1	CO, PO	304
Composantes A+B : en postes à pourvoir (EPT)	4B2	CO, PO	241
Composante A+B+C : en personnes	4C1	CO, PO	318
Composante A+B+C : en postes à pourvoir (EPT)	4C2	CO, PO	252

La Figure 4 illustre la présentation finale des résultats de l'approche meso dans le Tableau de bord GPE. Les indicateurs 4A, 4B et 4C reprennent les résultats agrégés décrits dans les tableaux ci-dessus.

Figure 4 : Exemple du Tableau de bord de l'enseignement primaire des indicateurs prospectifs

Impromptu - [TableauDeBord.am] Date : 03.05.04

GPE - Tableau de bord - EP

No	Description	Unité de Mesure	Valeur	Val n-1
THEME 4: INDICATEURS PROSPECTIFS				
4A: Projections des départs et des besoins d'enseignants et en postes à effectif d'enseignants				
4A1	Nbre moyen annuel des besoins d'enseignants sur 5 ans à effectifs d'enseignants constants (secondaire: CO et PO confondus)	Nbre annuel moyen d'enseignants	94 ●	
4A2	Nbre moyen annuel des postes à pourvoir dans les 5 prochaines années à effectifs d'enseignants constants (secondaire: CO et PO confondus)	Nbre annuel moyen de postes d'enseignant	79 ●	
4B: Projections des besoins en enseignants et en postes tenant compte de la variabilité des eff				
4B1	Nbre moyen annuel des besoins d'enseignants sur 5 ans liés aux futurs effectifs d'élèves et aux départs d'enseignants (CO et PO confondus)	Nbre annuel moyen d'enseignants	100 ●	
4B2	Nbre moyen annuel des postes à pourvoir sur 5 ans liés aux futurs effectifs d'élèves et aux départs d'enseignants (CO et PO confondus)	Nbre annuel moyen de postes d'enseignant	85 ●	
Page 7				
Catalogue du Tableau de Bord GPE				
No	Description	Unité de Mesure	Valeur	Val n-1
THEME 4: INDICATEURS PROSPECTIFS				
4C: Scénario de référence tenant compte des besoins de recrutement globaux				
4C1	Nbre moyen annuel des besoins d'enseignants sur 5 ans en fonction des besoins globaux déterminés (secondaire: CO et PO confondus)	Nbre annuel moyen d'enseignants	111 ■	
4C2	Nbre moyen annuel des postes à pourvoir sur 5 ans en fonction des besoins globaux déterminés (secondaire: CO et PO confondus)	Nbre annuel moyen de postes d'enseignant	93 ■	
4D: Scénario(s) alternatif(s) au scénario de référence (restant à déterminer par le système de				
4D1	Nbre moyen annuel des besoins d'enseignants sur 5 ans en fonction du besoins déterminés par le scénario alternatif	Nbre annuel moyen d'enseignants	0	0
4D2	Nbre moyen annuel des postes d'enseignants à pourvoir sur 5 ans en fonction du besoins déterminés par le scénario alternatif	Nbre annuel moyen de postes d'enseignant	0	0
4E: Projections sur le bassin de recrutement privilégié				
4E1	Projections du nbre moyen de diplômés sortants de l'Université de Ge sur 5 ans dans les 5 branches d'enseignement en difficulté	Nbre annuel moyen de diplômés	0	0
Page 8				
Catalogue du Tableau de Bord GPE				

De plus, il est prévu de compléter ces résultats basés sur le scénario de référence avec les indicateurs prospectifs suivants :

- **Indicateur 4D** : présentera les résultats des éventuels scénarios alternatifs qui seront développés avec les responsables du personnel enseignant.
- **Indicateur 4E** : présentera les résultats des projections sur le bassin de recrutement privilégié (projections envisagées en collaboration l'Université de Genève).



I.4. APPROCHE « MICRO »

L'approche « micro » est spécifiquement développée pour les besoins de l'enseignement secondaire. La nécessité de pouvoir disposer de projections au niveau des disciplines et des catégories de disciplines s'explique par la variété des enseignements dispensés au secondaire, qui exigent le recrutement de diplômés de formations très différentes.

Cette approche utilise comme données de base les heures d'enseignement des différentes disciplines enseignées au CO et PO confondus. Deux types de projections ont été effectuées :

- dans un premier temps, des projections ont été réalisées pour 5 catégories de disciplines regroupées¹⁹ ;
- dans un deuxième temps, des projections ont été effectuées pour les 10 disciplines regroupées les plus importantes en termes de volume d'heures d'enseignement.

Les projections sont élaborées au niveau des heures effectives d'enseignements des disciplines et non en fonction des autorisations d'enseignement des enseignants.

4.1 Composante, méthodologie et données de base

La méthodologie d'élaboration des projections est en principe la même que celle utilisée pour les projections « meso » (voir 3.3), seule l'échelle des données change. De plus, il faut noter que les projections se limitent aux besoins en personnel enseignant en fonction des départs en gardant le total des effectifs constant (composante A). Cette limitation est due au fait qu'il n'existe pas de prévisions de la demande en enseignement au niveau des disciplines pour les élèves. Les résultats présentés ci-dessous identifient donc les besoins liés à la structure de la pyramide des âges, dont les futurs départs à la retraite dessinent la tendance lourde.

Les données utilisées correspondent à une catégorie de disciplines d'enseignement ou une branche d'enseignement particulière. Les entrées et les départs par âge ont été calculés pour chaque catégorie de disciplines d'enseignement et pour les différentes disciplines.

De plus, pour pouvoir effectuer les projections par disciplines d'enseignement plutôt que par autorisations d'enseignement - du fait de la polyvalence des enseignants - les projections ont été effectuées en heures d'enseignement qui sont ensuite transformées en postes équivalent plein temps (EPT).

Pour pouvoir calculer les projections des départs, il a fallu disposer pour toutes les disciplines et catégories de disciplines pour les 3 ou 5 dernières années les données suivantes par âge : heures d'enseignement, départs et entrées exprimés en heures. Les projections n'ont pas été effectuées ni converties en personnes car une personne peut enseigner plusieurs disciplines.

Pour pouvoir faire des projections en tenant compte de l'évolution des effectifs d'élèves, il aurait été nécessaire de pouvoir disposer du nombre d'élèves par heures d'enseignement dans les différentes disciplines ou dans les différentes filières. Il n'a malheureusement pas été possible de disposer de telles données dans les temps impartis. Ces données permettraient d'affiner et d'approfondir les

¹⁹ Il existe plusieurs centaines de disciplines, elles ont été regroupées en une trentaine de disciplines génériques, qui elles-mêmes ont été regroupées en 5 catégories.

projections au niveau des disciplines et catégories de disciplines. De telles informations seront disponibles dans le futur grâce aux travaux menés actuellement dans le cadre du projet SIEF sur les données des établissements scolaires.

Il n'a pas été jugé pertinent d'effectuer des projections qui tiennent compte des changements institutionnels et pédagogiques au sein de l'enseignement secondaire public genevois.

Encadré 3 : Calcul des postes à partir des heures d'enseignement

Les heures d'enseignement ont servi de base de calcul et de découpage des postes dans les différentes disciplines d'enseignement. Certaines heures d'enseignement n'ont pas pu être considérées dans les calculs du fait qu'elles n'étaient pas renseignées au niveau des disciplines ou au niveau des âges. Ces lacunes au niveau des données ont tendance à sous-estimer les résultats présentés.

4.2 Projections pour les cinq catégories de disciplines regroupées

Afin de pouvoir cerner plus globalement l'ensemble des besoins du secondaire tout en ayant une idée du profil de formation requis pour satisfaire ceux-ci, des projections ont été effectuées à un niveau plus agrégé que celui des disciplines regroupées. Ces dernières ont donc été rassemblées dans 5 catégories de disciplines regroupées définies de la manière suivante : 1) Sciences 2) Lettres 3) Sciences humaines 4) Autres disciplines et 5) Disciplines professionnelles. Le Tableau 9 montre la catégorisation des disciplines regroupées.

Tableau 9 : Catégorisation des disciplines regroupées

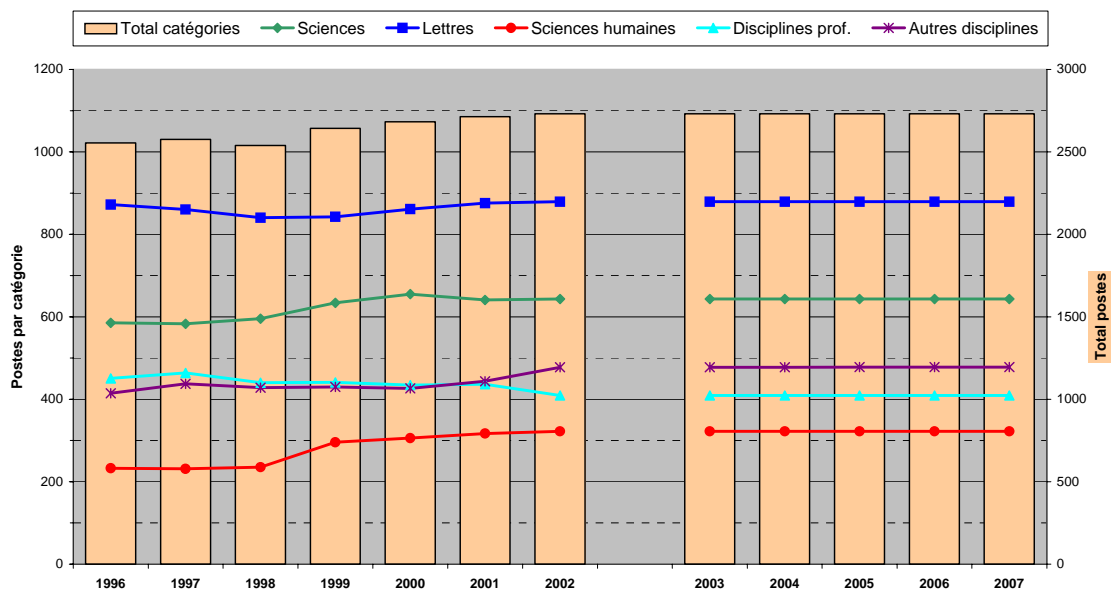
sciences	lettres	sciences humaines	autres disciplines générales	disciplines professionnelles
mathématiques	français	géographie	éducation physique	disciplines artistiques
physique	allemand	histoire	dessin	disciplines techniques
chimie	anglais	histoire de l'art	chant/musique	ateliers
biologie	italien	economie	enseignement ménager	disciplines agronomiques
informatique	grec	droit	travaux manuels	comptabilité
	latin	politique	travail de maturité	technique de bureau
	espagnol		suivi travail diplôme	
	philosophie		autres avec/sans licence	

Comportement au niveau des postes des catégories de disciplines regroupées

Le Graphique 14 montre l'évolution du nombre de postes d'enseignement des 5 catégories de disciplines regroupées durant la période 1996-2007.

On constate que durant la période historique 1996-2002, l'enseignement des Sciences humaines a fortement progressé, celui des Sciences et des Autres disciplines dans une moindre mesure aussi. Les postes en Lettres sont restés relativement stables malgré une diminution en milieu de période tandis que les postes dans les disciplines professionnelles ont progressivement diminué. Le nombre total de postes d'enseignement a augmenté durant la période. Par hypothèse (demande constante), tous ces éléments ne varient pas et sont fixés au niveau des dernières valeurs historiques pour la période de projections 2003-07.

Graphique 14 : Évolution par catégorie de disciplines regroupées du nombre de postes d'enseignement

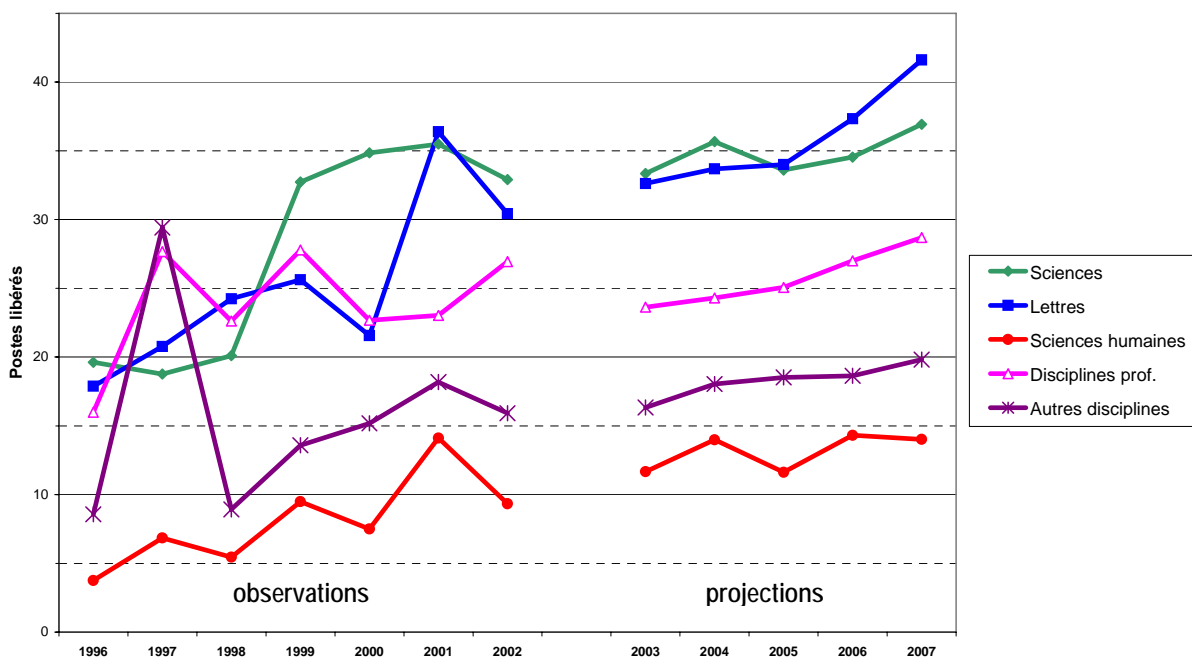


Source : Infocentre GPE, calculs Eco'Diagnostic

Résultat des projections pour les cinq catégories de disciplines regroupées

Le Graphique 15 montre les libérations de postes pour la période historique 1996-02 et pour la période de projection 2003-07. Nous constatons que les postes libérés ont augmenté dans toutes les catégories de disciplines. De fortes progressions ont été constatées en Sciences et en Lettres.

Graphique 15 : Évolution par catégories de disciplines du nombre de postes libérés en fin d'année



Source : Infocentre GPE, calculs : Eco'Diagnostic

En ce qui concerne les années de projections, de fortes croissances au niveau des libérations de postes sont prévues en Lettres, en Sciences et pour les disciplines professionnelles et des croissances plus modérées dans les autres catégories. En 2007, les libérations de postes équivalent plein temps (EPT) les plus nombreuses sont projetées pour les Lettres avec 42 postes et pour les Sciences avec 37 postes. Le nombre moyen de postes libérés sur les deux périodes se présentent de la manière suivante :

Tableau 10 : Moyenne des postes (EPT) libérés par catégorie de disciplines

Moyenne des postes libérés	lettres	sciences	disciplines professionnelles	autres disciplines	sciences humaines
1996-2002	25.3	27.8	23.8	15.7	8.1
2003-2007	35.9	34.8	25.7	18.3	13.1

Encadré 4 : Identification des postes en fonction des activités de l'enseignement

Du fait que cette analyse se base sur les activités (c'est-à-dire les heures enseignées), les postes équivalents plein temps ont été calculés sur une base de 22 heures hebdomadaires correspondant à la moyenne du poste équivalent plein temps, alors que le nombre d'heures d'enseignement plein temps varie entre 20 et 24 heures. Les heures des filières d'enseignement ayant une base horaire hebdomadaire plus élevée ont été harmonisées au préalable pour les rendre comparatives. Cette définition basée sur les activités est différente de la définition statutaire d'un poste. Par conséquent, il y a un écart entre le nombre de postes calculés à partir des heures d'enseignement par discipline et le nombre total de postes.

4.3 Projections par disciplines regroupées

Les disciplines regroupées, qui sont une trentaine au total, représentent les disciplines génériques d'enseignement regroupant des enseignements plus spécifiques et multiples, dont on dénombre plusieurs centaines au total. Chaque discipline regroupée synthétise plusieurs dizaines d'enseignements spécifiques. Par exemple, dans la discipline regroupée « Français » entrent les enseignements spécifiques comme « grammaire », « expression orale », « lecture », etc.

Les projections par disciplines regroupées se situent donc au niveau le plus fin des différentes approches prospectives réalisées pour la GPE. Dans ce contexte, rappelons d'emblée que toute projection effectuée avec un petit nombre de données donne des résultats peu fiables. C'est le cas des présentes projections puisque le nombre de départs par disciplines regroupées, aussi important soit-il, n'est pas comparable au nombre de données que l'on dispose au niveau de tout l'enseignement secondaire. Les projections effectuées au niveau des catégories de disciplines (étudiées dans la section 4.1.2) regroupant plusieurs disciplines d'enseignement se situent à un niveau intermédiaire et repose de ce fait sur des bases plus solides.

Les directions du personnel enseignant du secondaire ont jugé nécessaire de disposer de projections sur les 10 disciplines d'enseignement regroupées les plus importantes en terme de volume d'enseignement. Ces disciplines regroupées sont les suivantes : français, mathématiques, allemand, anglais, éducation physique, biologie, histoire, géographie, physique, informatique.

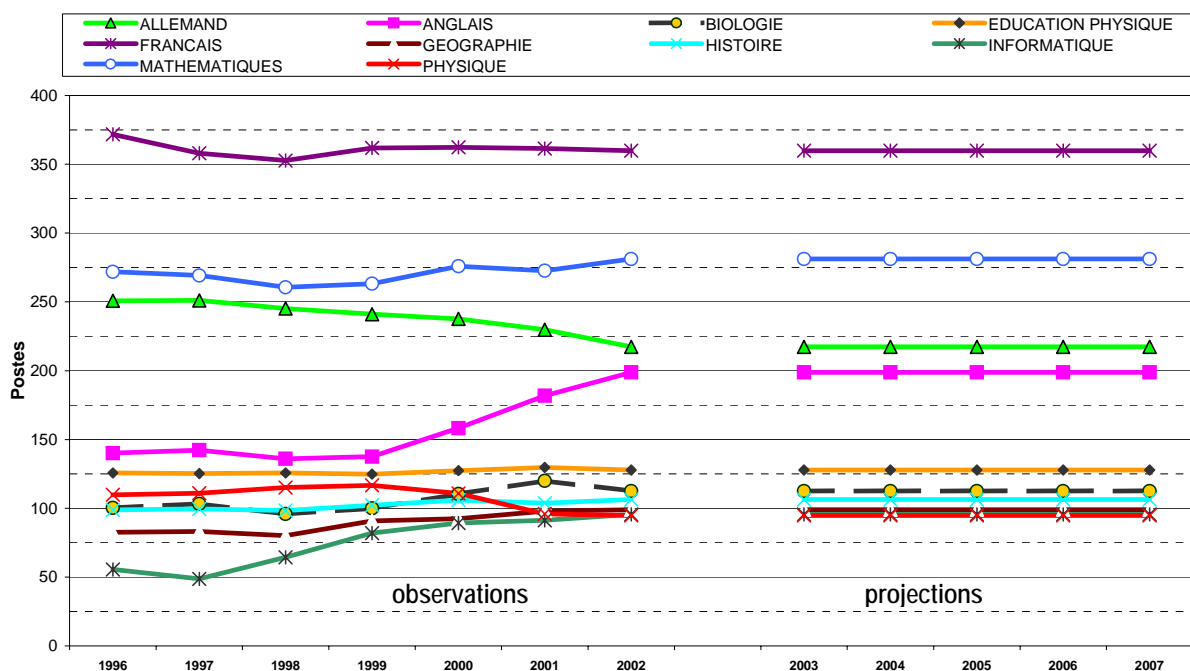
Comportement des disciplines regroupées

Le Graphique 16 montre l'évolution des postes d'enseignement qui ont permis d'assurer l'enseignement dans les 10 disciplines regroupées qui nous intéressent.

On constate que l'évolution des postes équivalents plein temps varie d'une discipline à l'autre durant la période. L'anglais, la géographie et l'informatique par exemple sont des disciplines qui ont gagné des postes entre 1996 et 2002 alors que le français, l'allemand et la physique en ont perdu.

Durant la période de projections, les postes EPT sont bloqués au niveau de 2002 et restent constants selon l'hypothèse du modèle à demande constante.

Graphique 16 : Évolution par discipline regroupée du nombre de postes d'enseignement



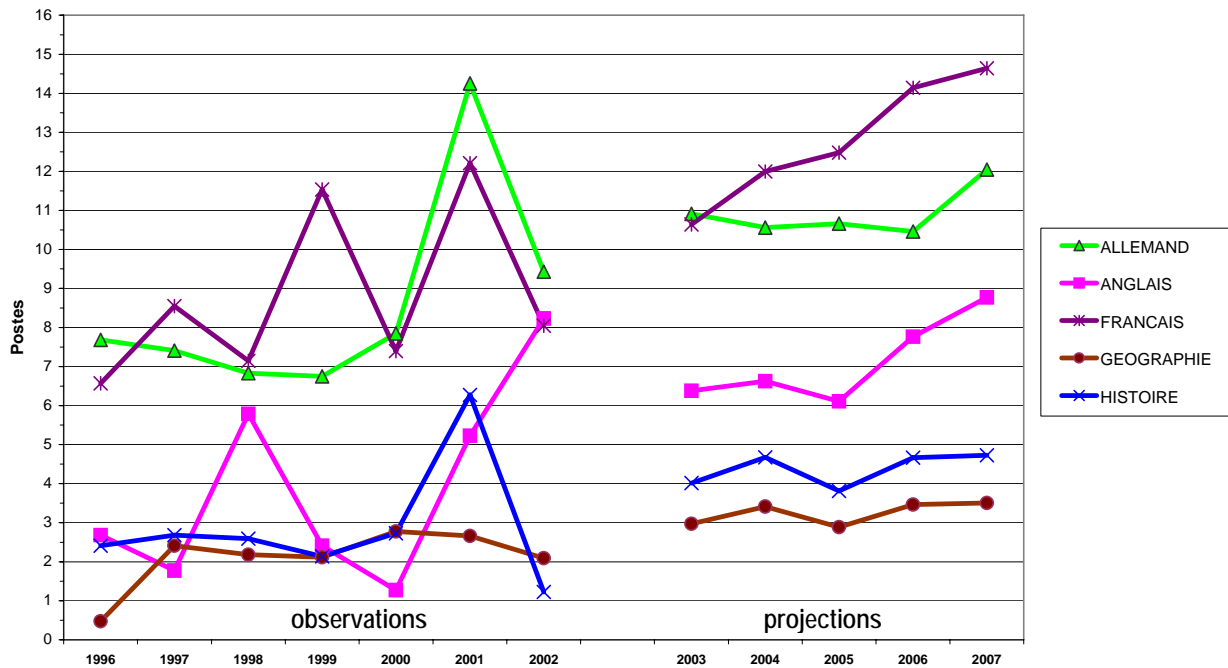
Source : DIP, calculs EcoDiagnostic.
Résultats des projections pour les disciplines regroupées.

Les résultats des projections sont exprimés en nombre de postes EPT libérés par les départs des enseignants. Afin de faciliter la lecture des résultats, les projections sont présentées en 2 groupes de 5 disciplines regroupées : 1) Lettres et sciences humaines et 2) Sciences et éducation physique. Nous rappelons que ces résultats indiquent les postes (équivalent plein temps) à pourvoir en fonction des heures libérées suite aux départs des enseignants seulement. Les deux autres composantes agissant sur les besoins en personnel enseignant, c'est-à-dire l'évolution des élèves et les modifications institutionnelles, ne sont pas prises en compte. Par conséquent, les résultats présentés ont tendance à sous-estimer les besoins futurs.

Résultats pour les lettres et les sciences humaines

Le Graphique 17 montre le nombre de postes libérés en lettres et en sciences humaines pour les années historiques 1996- 2002 et pour les années de projections 2003-2007.

Graphique 17 : Évolution pour cinq disciplines de lettres et de sciences humaines du nombre de postes (EPT) libérés en fin d'année



Source : Infocentre GPE, calculs Eco/Diagnostic.

Durant la période historique 1996-02, les postes libérés ont dans leur ensemble plutôt progressé, même si de manière très fluctuante dans toutes les disciplines regroupées. Le plus grand nombre de postes libérés a été enregistré en français et en allemand.

Les libérations de postes projetées pour la période 2003-07 sont dans l'ensemble également en augmentation : dans une forte mesure en français, dans une moyenne mesure en anglais et en allemand et dans une plus faible mesure en histoire et en géographie. Les libérations de postes les plus importantes observées en fin de période sont prévues pour le français avec plus de 14 postes, en allemand avec 12 postes et en anglais avec près de 9 postes libérés en 2007. Les départs moyens durant les deux périodes se présentent comme suit :

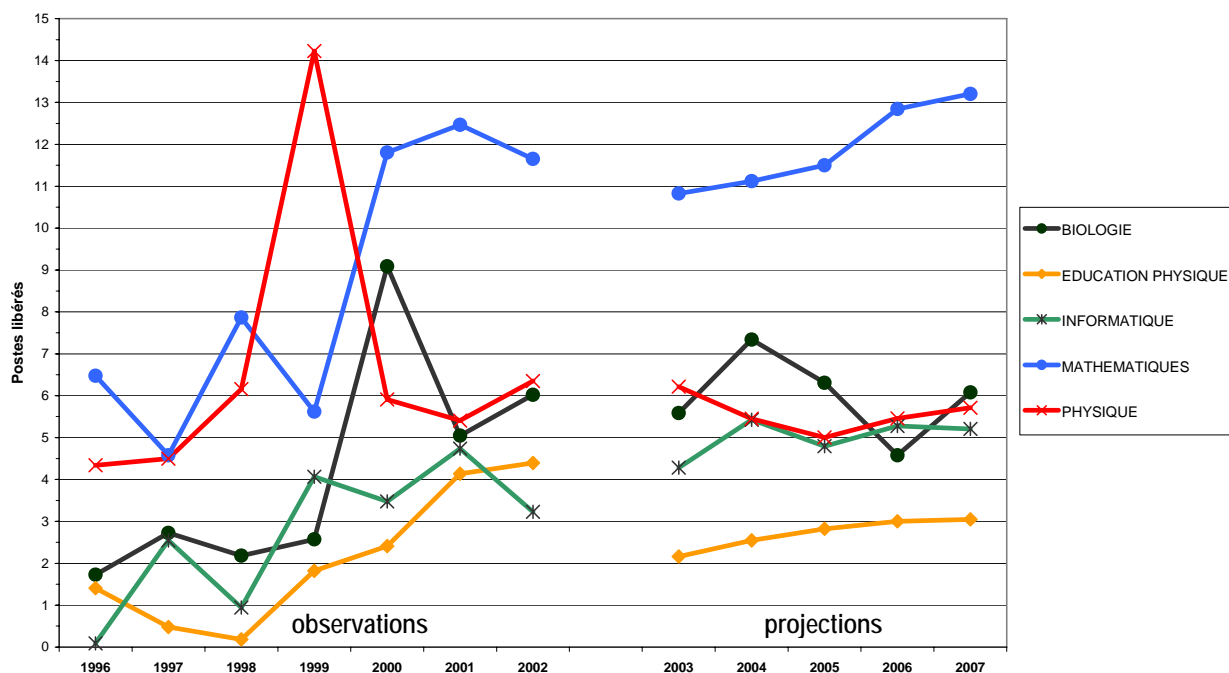
Tableau 11 : Moyenne des postes (EPT) libérés des disciplines de lettres et de sciences humaines

Moyenne des postes libérés	français	allemand	anglais	histoire	géographie
1996-2002	8.8	8.6	3.9	2.9	2.1
2003-2007	12.8	10.9	7.1	4.4	3.2

Résultats pour les sciences et l'éducation physique

Le Graphique 18 montre le nombre de postes libérés en sciences et en éducation physique pour les années historiques 1996-2002 et pour les années de projections 2003-2007.

Graphique 18 : Évolution pour quatre disciplines des sciences et pour l'éducation physique du nombre de postes (EPT) libérés en fin d'année



Source : Infocentre GPE, calculs Eco'Diagnostic

Durant la période historique 1996-02, le nombre de postes EPT libérés est très fluctuant d'une année à l'autre, avec une tendance croissante dans toutes les disciplines.

Le nombre prévu de libération de postes pour la période 2003-07 est variable d'une discipline à l'autre : les libérations sont fortement croissantes en mathématiques, en légère croissance en informatique et en éducation physique, fluctuant en biologie et en légère diminution en physique. Les projections de libération de poste pour 2007 se présentent de la manière suivante : la plus importante progression est observée en mathématiques avec 15 postes libérés, la plus faible en éducation physique avec 3 postes et entre deux se situent les autres disciplines avec 5 et 6 postes qui devraient être libérés en 2007. Les départs moyens durant les deux périodes se présentent comme suit :

Tableau 12 : Moyenne des postes (EPT) libérés des disciplines de Sciences

Moyenne des postes libérés	mathématiques	physique	biologie	informatique	éducation physique
1996-2002	8.6	6.7	4.2	2.7	2.1
2003-2007	11.9	5.6	6.0	5.0	2.7

4.4 Lien avec le bassin de recrutement

Du fait qu'il n'existe pas de projections des diplômés de l'Université de Genève, une adéquation entre les besoins futurs et le bassin de recrutement privilégié²⁰ peut se faire seulement de manière indicative basé sur l'évolution historique du nombre moyen annuel de diplômes obtenus. Une comparaison à titre indicative a été effectuée pour les disciplines présentant les plus grands besoins annoncés (cf. Tableau 13) : nombre annuel de diplômés (Delcourt 2003), nombre de postes libérés (Tableau 11 et Tableau 12) en gardant tous les autres facteurs constants (par exemple le taux d'activité des enseignants actuels) et nombre estimé de personnes à recruter.

Tableau 13 : Nombre de licenciés et de postes libérés avec une estimation indicative du nombre de personnes à recruter

	français	allemand	mathématiques	physique
Nombre moyen annuel de diplômés de l'Université de Genève 1990-2002	33	15	16	15
Nombre de postes EPT libérés 2003-2007	12.8	10.9	11.9	5.6
Nombre estimé* des personnes à recruter 2003-2007	26	22	24	12

* en assumant un taux d'activité moyen de 50% dû à la formation pédagogique en cours d'emploi (IFMES)

Cette analyse montre que si l'on postule que la moyenne historique des diplômés correspond au nombre de futurs diplômés, les besoins en recrutement du DIP ne seront pas couverts pour l'allemand et les mathématiques avec les diplômés provenant de Genève. Cela confirme les résultats de l'analyse historique des besoins et de l'offre en personnel enseignant qui montre une couverture insuffisante par les diplômés de l'Université de Genève dès 2000 (Muller Kucera, Bohr et Schönenberger 2003).

Concernant la physique et le français, les données montrent que les besoins sont plus ou moins couverts, plus particulièrement si la tendance vers une diminution des diplômés dans le français se poursuit.

²⁰ L'analyse se limite au bassin de recrutement privilégié, c'est-à-dire l'Université de Genève, car la grande majorité des enseignants nouvellement engagés provient de Genève.

I.5. MISE EN PERSPECTIVE DES RÉSULTATS DES PROJECTIONS

5.1 Points forts et points faibles des trois approches

Les travaux sur les projections ont été menés à trois niveaux nécessitant des méthodologies différentes mais complémentaires. Chaque niveau présente des avantages – points forts – et des inconvénients voire des limites – points faibles (Tableau 14).

Tableau 14 : Récapitulatif des trois approches

Modèles	Points forts	Points faibles
Approche « macro »	<ul style="list-style-type: none"> - Donne une vue globale à un niveau agrégé - Prend en compte les contraintes économiques et financières au système éducatif - Se base sur une longue série chronologique (30 ans) permettant de dégager les tendances à long terme - Identifie les forces principales à travers des coefficients qui sont statistiquement significatifs - Permet de prévoir les tendances à long terme en assumant que le fonctionnement du système reste constant dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne relève pas les mécanismes d'adéquation intérieurs au système éducatif - Les résultats sont peu exploitables à court terme - Nécessite des longues séries de données (30 ans) - Ne considère que les variations nettes des effectifs sans en considérer les flux
Approche « meso »	<ul style="list-style-type: none"> - Rattaché aux caractéristiques des enseignants (pyramide des âges) - Identifie le besoin en enseignants à recruter en tenant compte des flux d'entrée et de sortie - Prend en compte l'évolution des élèves - Répond aux besoins d'indicateurs du Tableau de bord GPE de manière progressive et cumulative 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne permet pas de faire des projections par discipline - Ne permet pas de distinguer le CO et PO au niveau secondaire
Approche « micro »	<ul style="list-style-type: none"> - Prend en compte la pyramide des âges - Considère un niveau désagrégé par disciplines ainsi que par catégories de disciplines à partir des heures d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Moins solide que les deux autres modèles (que pour le niveau secondaire, marge d'erreur plus grande dû à un nombre d'observations plus faible) - Ne prend pas en compte l'évolution des élèves

5.2 Contraintes et améliorations indispensables

Les contraintes rencontrées au cours du développement de ces trois approches ne se situent pas au niveau conceptuel, mais sur le plan de la qualité des données sources disponibles. Il semble absolument primordial de disposer de données fiables pour pouvoir faire des projections pertinentes et fiables. Les données qui ont été utilisées pour produire ce premier rapport final des projections GPE ne remplissent pas cette condition. C'est donc **une priorité absolue d'achever les travaux visant à**

améliorer la qualité des données, travaux qui sont entrepris dans le cadre de la mise en place de l'Infocentre GPE.

De plus, il y a des nouvelles informations qui seront importantes à élaborer, notamment celles qui concernent les prévisions des besoins en enseignement par disciplines regroupées en fonction de l'évolution des élèves prévue. Les prévisions des élèves actuelles ne donnent aucune indication sur les besoins futurs en enseignement par discipline. Une donnée complémentaire importante pourrait donc être le **nombre d'heures-élève hebdomadaire moyen par discipline**, ce qui permettrait non seulement de connaître les effectifs d'élèves mais également le nombre d'heures qu'ils suivent par semaine par discipline.

5.3 Futurs développements possibles

Les développements possibles qui sont à envisager pour les prochaines éditions des projections GPE sont multiples (cf. Tableau 15). Ils se situent à la fois au niveau de la modélisation des paramètres des trois approches, des scénarios sélectionnés et des procédures de mise à jour.

Tableau 15 : Développements possibles futures projections GPE

	Approche prospective	Développements possibles
Modélisation	Macro	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver une meilleure spécification du modèle économétrique afin d'améliorer la stabilité des résultats (par ex. au niveau secondaire) - Compléter le modèle avec d'autres variables explicatives - Enseignement primaire : approfondir un modèle prospectif pour les éducateurs - Enseignement secondaire : expliciter les facteurs qui sous-estiment le renouvellement des enseignants au niveau secondaire. Il a été considéré que chaque enseignant partant est remplacé par un enseignant entrant. En réalité, chaque enseignant partant nécessite le recrutement de 1.5 à 2 enseignants (du fait du système de formation en cours d'emploi). De plus, les taux de départ chez les jeunes enseignants sont proportionnellement importants.
	Meso	<ul style="list-style-type: none"> - Intégration de la composante B (évolution des élèves par discipline regroupée) et de la composante C (scénarios concernant des changements de nature structurelle liés aux disciplines).
	Micro	<ul style="list-style-type: none"> - Établir des liens avec le bassin de recrutement privilégié en tenant en compte des résultats d'un futur modèle prospectif de l'Université de Genève qui indiquera les diplômés universitaires par disciplines regroupées.
Scénario	Meso, év. micro	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des scénarios alternatifs prospectifs - Utiliser des logiciels stratégiques (par ex. de type « itthink ») pour modéliser les impacts de différents scénarios
Procédure	Meso et micro	<ul style="list-style-type: none"> - Automatiser des calculs prospectifs pour l'approche meso et micro dans le cadre de l'Infocentre

I.6. ORGANISATION DE LA MISE À JOUR ANNUELLE

Le fonctionnement de la GPE est assuré par trois groupes de travail qui assumeront la réalisation des outputs Infocentre, Tableau de bord, Système prospectif et Études. Ces trois groupes seront encadrés par le SRED.

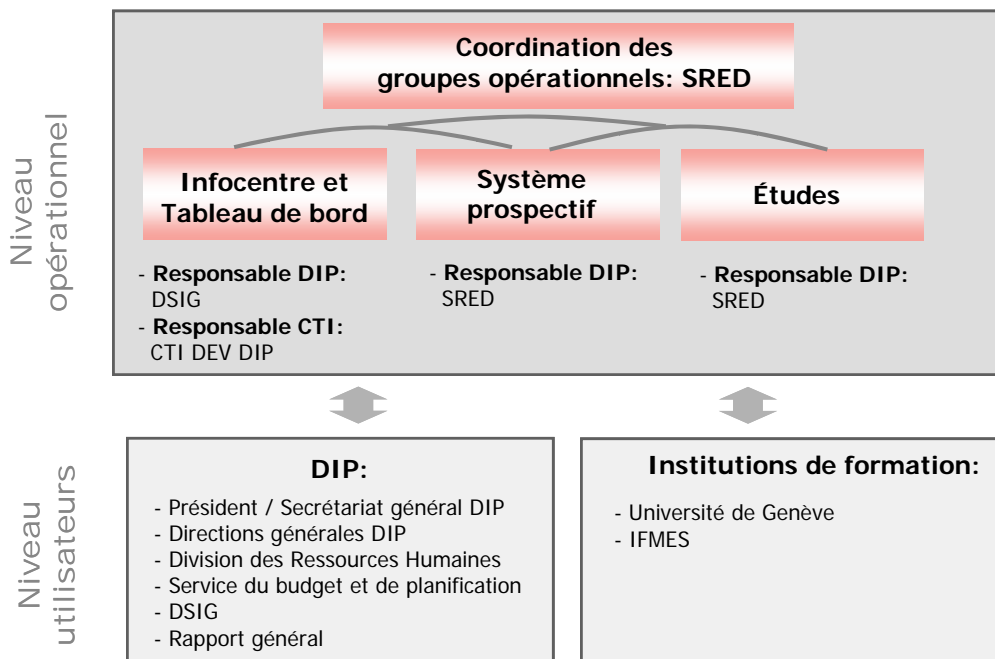
La structure organisationnelle, ainsi que le rôle des acteurs, les activités et les compétences nécessaires sont décrits en détail ci-dessous.

6.1 Structure organisationnelle

La structure organisationnelle comporte deux niveaux (cf. Figure 5) :

- les **activités opérationnelles** sont assurées par 4 entités : par les trois groupes de travail 1) Infocentre et Tableau de bord 2) Prospective 3) Études et 4) par la Coordination dont le SRED est responsable.
- le **niveau des utilisateurs** regroupe les utilisateurs de la GPE, c'est-à-dire les décideurs politiques du DIP, les directions générales, les services administratifs et financiers, la division des systèmes d'information et de la gestion et les institutions de formation des enseignants.

Figure 5 : Structure organisationnelle de la GPE



6.2 Planning annuel des intrants, résultats et séances-clés

Intrants (inputs) GPE

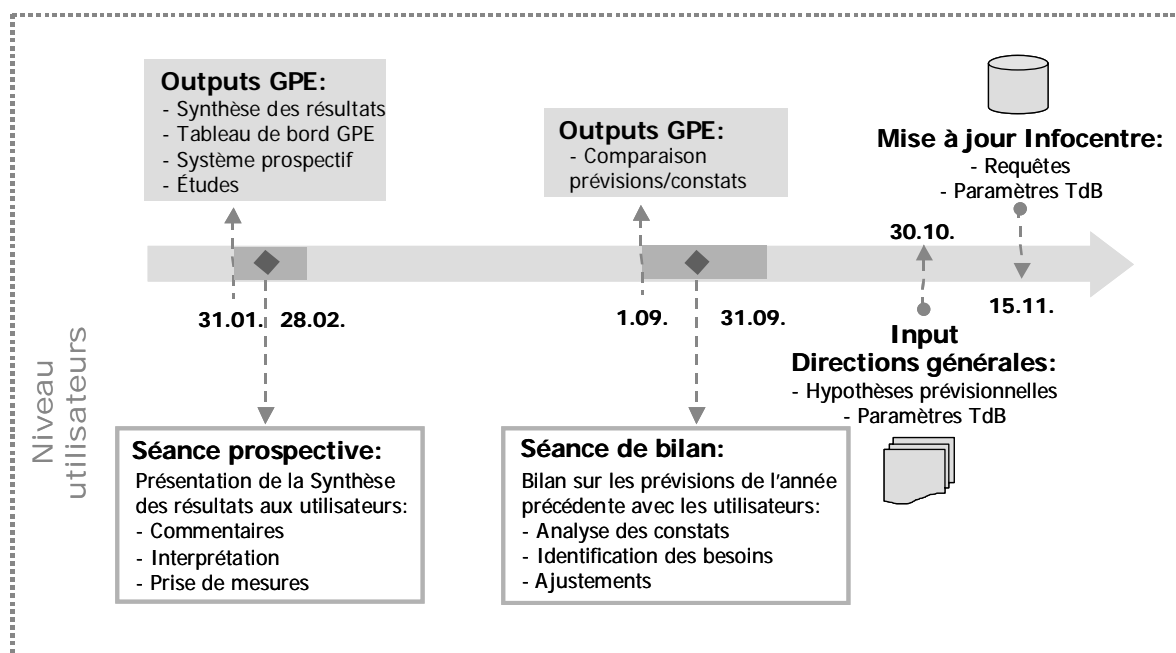
La fiabilité des outils de la GPE dépend largement de la qualité des intrants. En plus des données qui sont mises à disposition dans l'Infocentre, d'autres intrants sont indispensables pour la mise à jour du système prospectif (et du Tableau de bord). Au niveau du système prospectif, il s'agit d'informations provenant des directions générales de l'enseignement pour la mise à jour des hypothèses prévisionnelles, c'est-à-dire pour l'identification des hypothèses-clés ayant un impact sur le modèle prospectif (par ex. modification de la grille horaire)

Résultats (outputs) GPE et séances-clés

La production des résultats issus de la GPE est effectuée en deux temps : 1) la présentation de la synthèse des résultats et 2) la présentation d'un bilan rétrospectif des prévisions de l'année écoulée. Ces résultats sont présentés aux utilisateurs et discutés avec eux. A cet effet, deux séances seront organisées (cf. Figure 6) :

1. Séance **prospective** : lors de cette séance est présentée la synthèse des résultats qui auront été au préalable mis à disposition des utilisateurs et des participants à la réunion. Sont présentés les résultats du Tableau de bord, du système prospectif et des études éventuelles.
2. Séance de **bilan** : cette séance fait le bilan – sur la base d'un document de bilan préalablement distribué aux utilisateurs – afin d'évaluer les prévisions précédentes en collaboration avec les utilisateurs, d'identifier les nouveaux besoins et d'adapter les outils, si nécessaire.

Figure 6 : Planning annuel des intrants et résultats



RÉFÉRENCES DE LA PARTIE I

- Aussant Dominique et Lepetit Brice (2001). « Les besoins en personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans le second degré public entre 2002 et 2009 », *Education & Formations*, n° 58, janvier-mars 2001, Ministère de l'Éducation nationale, p. 37-40.
- Comité Interministériel à la Réforme de l'Etat (CIRE) (2000). CIRE du 12 octobre 2000. Annexes du relevé de décisions : Deuxième partie. Ministère de la fonction publique et de la réforme de l'Etat. http://www.fonctionpublique.gouv.fr/reforme/cire/2000/cire_annexe2.htm
- Delcourt, Anne (2003) : Le bassin de recrutement des enseignant-e-s du niveau secondaire à Genève, Notes d'information du SRED n° 13. Mai 2003. <http://agora.unige.ch/sred/ral/gpe/welcome.html>
- Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP) (2001). La Gestion Prévisionnelle des Effectifs, des Emplois et de Compétences. Guide Méthodologique. Ministère de la fonction publique et de la réforme de l'Etat : Paris.
- Education & Formations (2002). Grand thème : Projection du système éducatif à dix ans, n° 63, Avril-juin 2002, Ministère de l'Éducation nationale, p. 11-94.
- Gabilliet Philippe (1999). *Savoir anticiper*. ESF Editeur : Paris.
- Gervais Ginette et Thony Isabelle (2001). L'offre et la demande des enseignants au niveau primaire et secondaire au Canada. Étude préparée pour le Colloque du Programme pan-canadien de recherche en éducation 2001. Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs, Tendances actuelles et orientation futures. 22-23 mai 2001. Université Laval (Québec).
- Godet Michel (1997). *Manuel de prospective stratégique*. Tome 1 : une indiscipline intellectuelle. Tome 2 : l'art et la méthode. Dunod : Paris.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (1999). « Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009 ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 9, Février 1999. Direction des statistiques et des études quantitatives. <http://www.meq.gouv.qc.ca>
- Groupe Projections (GPE) (2003) : *Gestion prévisionnelle des enseignants. Conception et premiers résultats du système éducatif. Rapport intermédiaire du groupe Projections*. Juin 2003 (document de travail interne DIP).
- Gujarati Damodar (1988). *Basic Econometrics*, Mc Graw-Hill.
- Hagemann, Suzanne (2003) : Diplômés de la formation Licence mention enseignement (LME) de l'Université de Genève, Notes d'information du SRED n° 12. Février 2003. <http://agora.unige.ch/sred/ral/gpe/welcome.html>.
- Jeschek Wolfgang (2002). *Lehrerbedarf an beruflichen Schulen bis zum Jahre 2025 – Ergebnisse einer Neuberechnung*. DIW-Wochenbericht 20/02. <http://ww.diw.de>.
- Klemm Klaus (2001). *Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Schuljahr 2015/16*. http://www.uni-essen.de/isa/index_de.html.
- Mallet Louis (1994). « Historique de la GPEC et son évolution jusqu'à aujourd'hui », dans *Banque : la gestion dynamique des compétences dans un secteur en pleine mutation*. La Revue banque Editeur, octobre 1994, p. 8-10.
- Manzini, Antonio et Zarin-Nejadan Milad (1995). « The Causal Relationship between Government Expenditure and Revenue : The Case of Switzerland », *Revue suisse d'économie politique et de statistique*, vol. 131, n° 4.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (2002). BERSI-5, Modèle de simulation des besoins en enseignants dans le second degré public. Notice d'utilisation. Édition du 13/09/2002. Direction de la programmation et du développement, Sous-direction de la programmation, Bureau de la prévision des effectifs : Paris.

Ministère de la Recherche (2001). Plan décennal (2001-2010) de gestion prévisionnelle et pluriannuelle de l'emploi scientifique. Département de la communication. www.recherche.gouv.fr.

Müller Kucera, Karin ; Bohr, Niels ; Schoenenberger, Alain (2003) : Les besoins et l'offre en personnel enseignant : à la recherche de l'équilibre, Notes d'information du SRED n° 15. Juillet 2003. <http://agora.unige.ch/sred/ral/gpe/welcome.html>.

National Center of Education Statistics NCES (2000). Projection of Education Statistics to 2010. NCES : Washington D.C. <http://nces.ed.gov/pubs2000/projections/>.

Ouellette Raymond (1999). Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009. Bulletin statistique de l'éducation n° 9. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives. www.meq.gouv.qc.ca.

Ouellette Raymond (2001). Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement. Étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001. Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs, Tendances actuelles et orientation futures. 22-23 mai 2001. Université Laval (Québec).

Preston Barbara (2000). Teacher supply and demand to 2005 : projections and context. A report commissioned by the Australian Council of Deans of Education. ACDE : Canberra.

Santais Jean-Jacques (2001). « Les départs des enseignants du premier degré », *Éducation & Formations*, n° 58, janvier-mars 2001, Ministère de l'Éducation nationale, p. 37-40.

ANNEXES DE LA PARTIE I

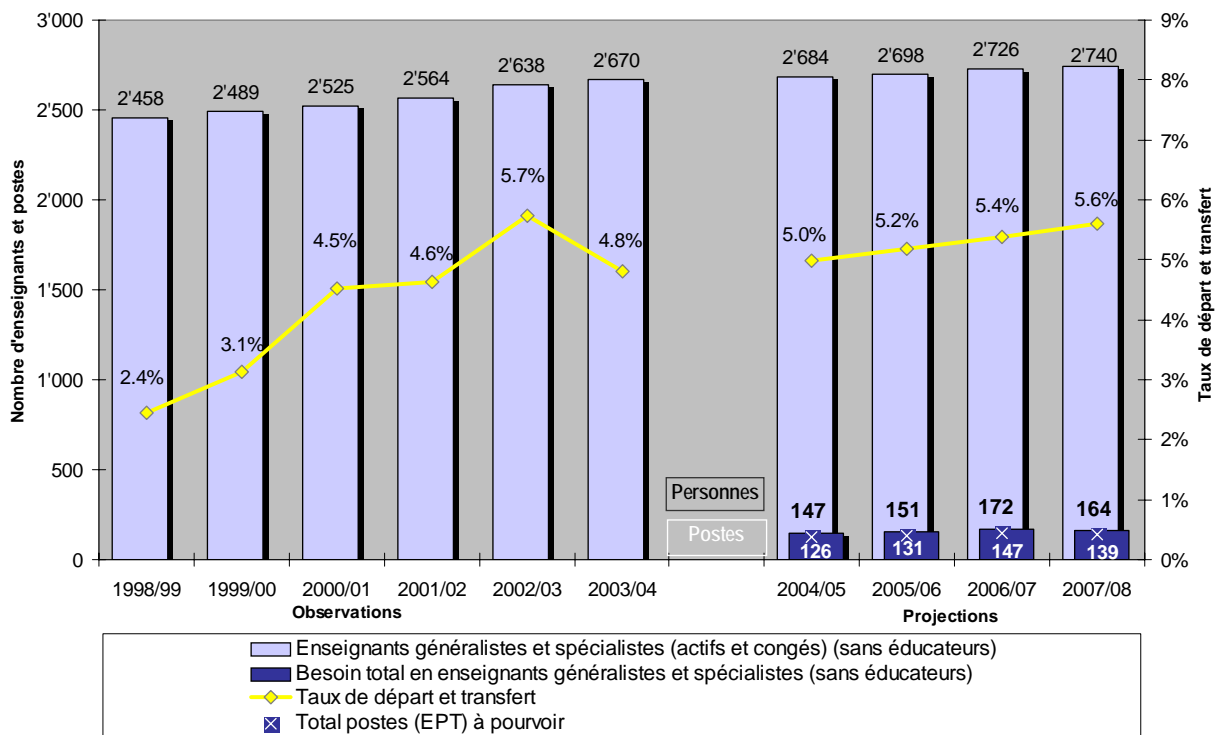
Besoin en personnel enseignant et postes à pourvoir: Enseignement primaire - Scénario statu quo		Projections besoins en personnel enseignant			
Hypothèses		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
	Taux de départ et transfert	5.0%	5.2%	5.4%	5.6%
	Taux moyen d'activité	83.5%	82.9%	82.3%	81.7%
Résultats projections					
Composante A:	Besoin en personnes: compensation des départs (Composante A)	133	137	144	150
	Besoin en postes à pourvoir: compensation des départs (à effectifs constants)	111.5	114.6	119.0	123.4
Composante A+B:	Besoin en personnes: Compensation des départs et évolution futurs élèves (Composante A+B)	135	139	160	152
	Besoin en postes à pourvoir: Liés aux départs et aux futurs élèves	112.8	116.2	132.8	124.9
Total (A+B+C):	Besoin en personnes: Besoin annuel total (incl. évolution du système éducatif) (Composante A+B+C)	147	151	172	164
	Besoin en postes à pourvoir: Départs, futurs élèves et à l'évolution institutionnelle	125.9	130.6	147.2	139.5

Evolution des effectifs d'enseignants du niveau primaire: Scénario statu quo		Projections effectifs d'enseignants			
Nombre d'enseignants actifs et en congé: généralistes et spécialistes (sans éducateurs)		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
	Enseignants généralistes et spécialistes (actifs et congés) (à effectifs constants)	2'670	2'670	2'670	2'670
	Enseignants généralistes et spécialistes (actifs et congés)	2'684	2'698	2'726	2'740
	Taux moyen de croissance des effectifs	04/05-07/08:		0.7%	

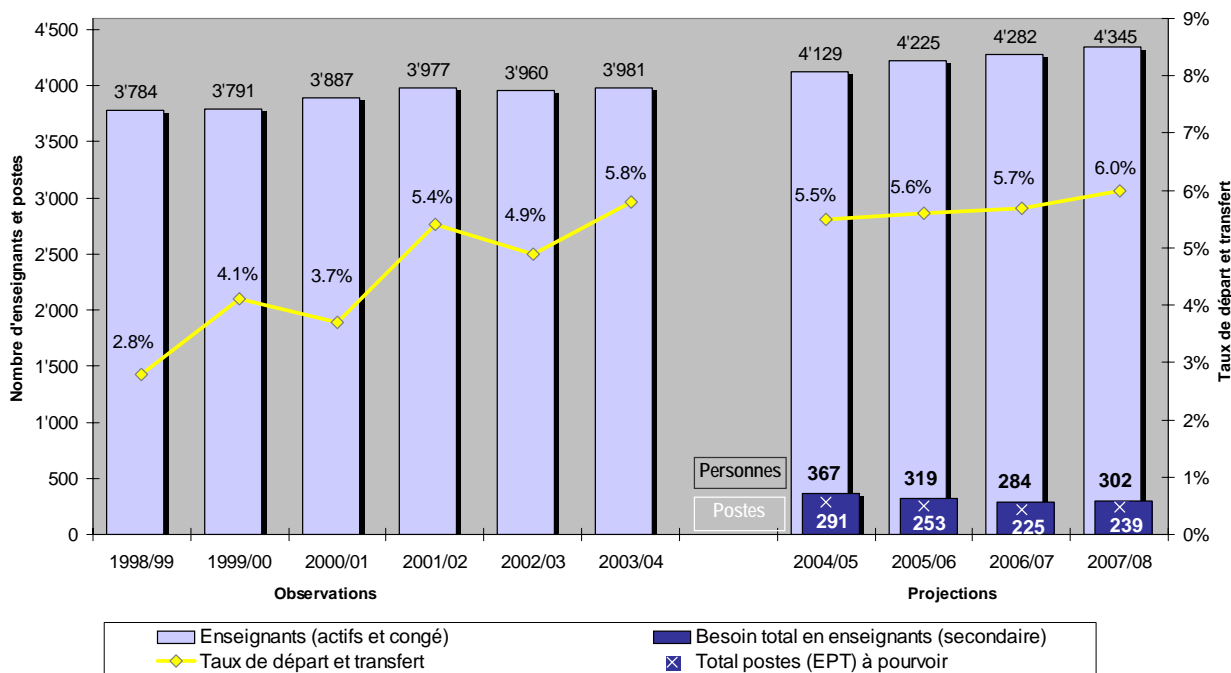
Besoin en personnel enseignant et postes à pourvoir: Enseignement secondaire - Scénario statu quo					
		Projections			
Hypothèses		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
	Taux de départ et transfert	5.5%	5.6%	5.7%	6.0%
	Taux moyen d'activité	79.3%	79.3%	79.3%	79.3%
Résultats projections					
Composante A:	En personnes: compensation des départs (Composante A)	219	223	227	239
	En postes à pourvoir: compensation des départs (à effectifs constants)	173.6	176.8	179.9	189.4
Composante A+B:	En personnes: Compensation des départs et évolution futurs élèves (Composante A+B)	350	308	278	282
	En postes à pourvoir: Liés aux départs et aux futurs élèves	277.6	243.8	220.3	223.9
Total (A+B+C):	En personnes: Besoin annuel total (incl. évolution du système éducatif) (Composante A+B+C)	367	319	284	302
	En postes à pourvoir: Départs, futurs élèves et à l'évolution institutionnelle	290.6	253.3	224.8	239.4

Evolution des effectifs d'enseignants du niveau secondaire: Scénario statu quo					
		Projections effectifs d'enseignants			
Nombre d'enseignants actifs et en congé		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
	Enseignants (actifs et congé) (à effectifs constants niveau 2003/04)	3'981	3'981	3'981	3'981
	Enseignants (actifs et congé)	4'129	4'225	4'282	4'345
	Taux moyen de croissance des effectifs	04/05-07/08:		1.7%	

Enseignement primaire : postes à pourvoir et besoin total en personnel enseignant



Enseignement secondaire : postes à pourvoir et besoin total en personnel enseignant



PARTIE II. MOTIVATIONS DES CANDIDATS À L'ENSEIGNEMENT

Caroline FAVRE, Niels BOHR, Karin MÜLLER KUCERA

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA PARTIE II

Dans le cadre de la Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE), l'enquête sur les motivations des candidats à l'enseignement a été reconduite durant l'année 2003 pour compléter les informations quantitatives, mais surtout qualitatives concernant la couverture des besoins en enseignants. Le questionnaire a été optimisé à la lumière de l'expérience de 2002, et il est réjouissant de constater que le taux de réponse n'a pas baissé de façon significative (- 3%).

L'enseignement primaire reste attractif, surtout pour les femmes (80%). La médiane de l'âge des candidats²¹ se situe un peu au-dessus de 30 ans et dans leur grande majorité, ils vivent à Genève et y ont fait leurs études. Les trois quarts des candidats sont détenteurs d'une licence²², pour moitié en éducation ou pédagogie. Les postulants au primaire ont pratiquement tous effectué des remplacements et ont déjà une expérience professionnelle, dont pour près de 50% dans l'enseignement. Près de la moitié des candidats ont pris la décision de s'engager dans l'enseignement durant leurs études secondaires, et l'autre moitié plus tard.

Au secondaire, un peu plus de femmes que d'hommes se sont portés candidats (55%). Les deux tiers ont plus de 30 ans et vivent à Genève. Plus d'un tiers ont une licence en lettres ou en sciences. Deux tiers des candidats au secondaire ont déjà une expérience d'enseignement. Ils ont pris la décision d'orienter leur avenir professionnel vers l'enseignement pour la moitié d'entre eux pendant leurs études secondaires et universitaires, et pour 40% d'entre eux, après leurs études ou une expérience professionnelle.

Comme en 2002, les deux facteurs les plus déterminants dans leur choix professionnel sont l'*altruisme* et les *conditions de travail*. Suivent ensuite la *vocation*, le *statut social*, l'*identification au métier d'enseignant* et la *mobilité professionnelle*. Le sixième et dernier facteur se réfère aux *motivations par défaut* (choix contingent), facteur qui apparaissait d'ailleurs en huitième position en 2002. Les motivations spécifiques les mieux acceptées sont le souhait d'aider les enfants, une profession à exercer avec passion, l'intérêt pour un travail à relations humaines et la transmission du savoir. Les motifs opportunistes ont été les moins acceptés, comme par exemple la difficulté de trouver un emploi, la profession à n'exercer que durant quelques années, ou une alternative à une carrière académique.

Globalement, 2 candidats se présentent pour 1 nouvel enseignant engagé en 2003, alors qu'ils étaient 1.7 pour 1 engagement en 2002. Ainsi, l'enseignement est une profession qui, malgré tout, semble toujours susciter de l'intérêt – si ce n'est des vocations. Au niveau du primaire, les candidats diplômés dans des formations autres que celles requises sont aussi nombreux que les diplômés en pédagogie. On constate que les besoins en maîtres généralistes ne sont pas tout à fait couverts et que le faible besoin en maîtres spécialistes est juste couvert. Au secondaire, les candidats doivent disposer du titre universitaire correspondant à la discipline de l'enseignement souhaité. La couverture des besoins, soit le nombre de personnes engagées, est faible pour certaines disciplines ; c'est le cas du français, des mathématiques, de la physique, de l'éducation physique et du droit. D'autres disciplines connaissent par contre une sur-représentation de candidats diplômés, comme la biologie, l'économie et la chimie.

Les enseignements que l'on peut tirer de cette enquête sont nombreux, et il serait utile de la reconduire ces prochaines années. Des améliorations peuvent être faites à plusieurs niveaux : améliorer le recueil des données sur les candidats et les personnes engagées ; confronter systématiquement les résultats à l'état du marché du travail et à la conjoncture, et veiller à adapter le questionnaire en fonction des résultats et des éclairages particuliers. Un effort doit être entrepris pour améliorer la diffusion et l'acceptation du questionnaire, notamment dans le secondaire.

²¹ Par souci de simplification, nous utiliserons la forme masculine pour désigner indifféremment femmes ou hommes, candidates ou candidats.

²² Ici, les autres titres comme les brevets d'enseignement ne sont pas inclus.



RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Cette deuxième enquête sur les motivations des candidats à l'enseignement a permis de mettre en évidence les faits suivants.

Concernant le taux de retour :

- une légère baisse du taux de retour des questionnaires (-4%) a été enregistrée : la baisse significative des retours au secondaire (seulement 35% de retour), qui devrait être améliorée, a été en grande partie compensée par une hausse des retours au primaire (65% de retour).

Concernant les caractéristiques personnelles des candidats 2003 :

- le nombre de candidats à l'enseignement (considérés comme étant « valables ») est en augmentation ;
- les principales motivations des candidats qui ressortent de l'enquête valorisent le caractère altruiste et évolutif de la profession enseignante ; les conditions de travail sont perçues comme attrayantes.

Une comparaison entre les résultats de 2002 et 2003 a mis en évidence certains changements dans le profil des candidats :

- une augmentation des candidatures de frontaliers, l'apparition de candidats étrangers et une diminution des candidats vaudois ;
- un changement au niveau de la répartition des diplômes des différentes facultés, tous candidats confondus ; la première position revient aux facultés universitaires spécialisées en éducation et en pédagogie avec 28% (24% en 2002), qui prennent le pas sur les facultés de lettres avec 22% (25% en 2002) ;
- une proportion importante de candidats (plus de 40%) bénéficient d'une formation complémentaire en éducation, en plus de leur formation de base ;
- une part plus élevée des postulants au primaire proviennent de LME ;
- parmi les postulants formés en sciences, on note une forte baisse du taux de diplômés en mathématiques (baisse de 24% à 10%) ;
- parmi les postulants provenant de SES et de droit, la part des économistes/gestionnaires d'entreprise a pratiquement doublé (de 17% à 32%), alors que celle des sociologues a significativement diminué (de 15% à 9%) ;
- les souhaits d'enseignement exprimés par les postulants au secondaire montrent une forte baisse de l'attractivité des mathématiques, alors que l'économie et l'informatique sont en forte hausse.

Quant aux motivations, l'analyse factorielle fait ressortir des motivations quasi inchangées :

- travailler dans une profession altruiste et évolutive est encore la catégorie de motivations la plus sollicitée et les conditions de travail se trouvent en deuxième place. Tout comme en 2002, viennent ensuite, dans le même ordre de préférence, les catégories de motivations suivantes : la vocation (3^e), le statut social (4^e) et la mobilité professionnelle (5^e).

L'analyse par sexe et niveau d'enseignement postulée montre que :

- l'enseignement n'est généralement pas le débouché principal des études des candidats, surtout pour les hommes, mais que leur postulation est motivée par une expérience antérieure dans le domaine éducatif, que ce soit une expérience professionnelle dans le domaine ou des remplacements effectués ;
- le souhait de vouloir transmettre son savoir aux enfants et aux jeunes est une caractéristique aussi forte au primaire qu'au secondaire, mais le souhait de travailler en contact avec les enfants ou les jeunes est plus fortement marqué au primaire qu'au secondaire ;
- les candidats ont un grand intérêt pour un travail évolutif et les possibilités de formation continue, intérêt un peu moins marqué chez les hommes du secondaire ;
- les intérêts des candidats pour les aspects didactiques et pédagogiques aussi bien que pour les aspects psychologiques sont généralement élevés, même s'ils le sont davantage pour le primaire et pour les femmes ;
- les candidats attachent généralement beaucoup d'importance à l'autonomie et à l'indépendance que leur confère la profession d'enseignant, davantage au secondaire qu'au primaire, et une motivation très moyenne aux prestations sociales et salaires proposés, mais qui reste encore plus marquée au secondaire et chez les femmes.

L'analyse complémentaire comparant les candidats aux engagements effectifs montre que :

- l'enseignement, aussi bien au primaire qu'au secondaire, est une profession qui, malgré une image quelque peu malmenée qu'elle donne d'elle-même, suscite toujours de l'intérêt – si ce n'est des vocations – et qu'il n'y a actuellement pas un manque de candidats potentiels, ni un détournement substantiel vers d'autres professions plus attractives ;
- malgré le nombre important de candidats postulant à l'enseignement, les profils de formation des diplômés (offre) ne correspondent pas toujours aux besoins d'engagements (demande), ceci aussi bien au primaire qu'au secondaire ;
- il y a une sous-représentation importante de diplômés en mathématiques, et dans une moindre mesure en français, en physique, en éducation physique, voire en droit, au secondaire. Les postulants formés en biologie, en économie et gestion d'entreprise et en chimie sont par contre sur-représentés. Au primaire, les candidats possédant une LME ou un brevet d'enseignement sont insuffisants ;
- les décalages constatés – pénurie, mais aussi pléthore – donnent une idée des difficultés de recrutement auxquelles les ordres d'enseignement sont confrontés.

INTRODUCTION DE LA PARTIE II

Cette étude s'intègre dans le projet de *Gestion prévisionnelle des enseignants* (GPE) mis en place au sein du Département de l'instruction publique du canton de Genève. Dans ce cadre, une étude de motivations auprès des personnes désirant s'engager dans l'enseignement a été menée²³. Les aspects méthodologiques sont décrits dans l'Encadré 1.

Encadré 1 : Aspects méthodologiques

On peut considérer qu'il y a deux façons d'étudier la motivation des personnes, l'une descriptive (« quelles sont les attentes des personnes qui postulent pour un travail ? »), l'autre explicative (« qu'est-ce qui motive les gens au travail une fois engagés ? »). La motivation des personnes à postuler dans l'enseignement peut être analysée en fonction de trois variables (ou point de vues) : 1) celle liée à la personnalité, 2) celle relative aux rôles sociaux et 3) et celle dépendant des influences du contexte. Ces variables interagissent, ce qui est important pour comprendre les réponses données par les candidats. Ainsi, une personne souhaitant conserver ou gagner une identité sociale positive et valorisante, par exemple, évoquera plus volontiers les éléments du métier qui mettent en exergue la réalisation de soi, l'altruisme, plutôt que le fait qu'elle doive travailler par obligation. Ce type de caractéristique constitue une « norme sociale »²⁴. Certaines personnes (ou certains groupes sociaux) auraient une tendance plus ou moins marquée à utiliser cette norme en fonction des contextes. Les réponses obtenues dans cette étude peuvent alors aussi bien refléter une préférence en tant que telle qu'une habileté sociale consistant à dire ce qui est perçu comme souhaitable dans ce contexte (la personne ne tient pas spécialement à partager son savoir par exemple, mais sait que c'est la réponse qui plaira le plus aux recruteurs), et ceci malgré l'anonymat des questionnaires. Compte tenu de cela, il faut comprendre que les résultats de cette enquête se situent dans un contexte d'embauche.

Population

Le questionnaire anonyme a été distribué à tous les candidats à l'enseignement général²⁵ par les responsables institutionnels dans les différents ordres d'enseignement, primaire et secondaire I et II, en les priant de bien vouloir renvoyer le questionnaire rempli au Service de la recherche en éducation (SRED). Le nombre de questionnaires envoyés et reçus figure dans l'Encadré 2.

²³ Les auteurs remercient Claude Kaiser du SRED pour ses conseils, notamment basés sur les expériences de la première enquête en 2002.

²⁴ Par exemple : Dubois, N. (1994). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble ; Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France.

²⁵ Les formateurs professionnels ne sont pas inclus dans cette étude.

Encadré 2 : Statistiques de l'enquête

Trois cent trente questionnaires ont été retournés remplis, dans une période allant de janvier à septembre 2003²⁶. Les douze questionnaires au format 2002 qui ont été reçus n'ont pas été retenus dans l'analyse. Les taux de retour des questionnaires adressés aux candidats sont les suivants²⁷ :

- Primaire : 289 questionnaires distribués, 188 reçus en retour, taux de retour = 65% ;
- Secondaire : 403 questionnaires distribués, 142 retours valides, taux de retour (valide) = 35% ;
- Total DIP : 692 questionnaires distribués, 330 retours valides, taux de retour = 48%.

Questionnaire

Le questionnaire est une version modifiée du questionnaire 2002 qui avait été établi, entre autres, sur la base de divers entretiens avec les responsables du personnel et de la formation pédagogique des directions d'enseignement et de l'IFMES. Le nouveau questionnaire a subi des changements importants, même s'il conserve encore beaucoup d'« items » identiques ou similaires (la formulation de certains items a été légèrement modifiée). Des questions supplémentaires figurent dans la partie sociographique, de nouveaux items sur les motivations ont été ajoutés et d'autres ont subi des modifications importantes, afin d'améliorer la qualité des réponses. Ainsi, par exemple, l'item de 2002 « j'ai renoncé à une carrière académique ou à une autre profession » a été divisé en deux nouveaux items en 2003 : « je renonce à une carrière académique ou de recherche » et « il m'est difficile de trouver un emploi dans d'autres domaines ». La structure du questionnaire est restée la même qu'en 2002. Les nombreux motifs ont été regroupés en dix thèmes (cf. Encadré 3). Les répondants devaient indiquer sur une échelle en 5 points dans quelle mesure les motivations présentées les caractérisaient ou pas.

Encadré 3 : A propos du questionnaire

Les *questions sociographiques* posées concernent le sexe, la tranche d'âge, le canton de domicile, l'ordre d'enseignement souhaité pour exercer sa fonction, la formation universitaire et/ou pédagogique effectuée, le moment des études antérieures où le souhait d'enseigner s'est révélé, le laps de temps entre la décision d'enseigner et le dépôt d'une candidature. Cette année, afin préciser le profil des candidats, des questions supplémentaires ont été posées sur la formation universitaire effectuée, la formation pédagogique, les autres formations complémentaires en éducation, l'expérience dans l'enseignement (remplacements, par exemple), et l'expérience professionnelle (en dehors de l'enseignement).

Les *dix thèmes* regroupant les questions sont :

1. la vocation ou la recherche d'un enrichissement personnel : prédispositions personnelles pour l'enseignement, identification au métier ;
2. l'ambiance, les aspects relationnels : travailler en équipe avec les collègues, rester dans une ambiance jeune ;
3. éduquer et former : aider les enfants et les jeunes à réussir, contribuer à une amélioration de la société ;
4. la reconnaissance et le statut social : appréciation de la profession par le public, réputation ;
5. les conditions de travail : horaire et taux d'activité variables, possibilité de s'occuper de ses enfants, emploi stable, salaire, vacances ;
6. la formation : la formation suivie, les possibilités de formation en emploi ;
7. l'intérêt pour un domaine spécifique : une branche scolaire, la pédagogie, la psychologie ;
8. la mobilité professionnelle : possibilité d'exercer la profession dans d'autres contextes (formation pour adultes, activités dans d'autres cantons, d'autres pays, évolutions professionnelles, devenir inspecteur, doyen, etc.) ;
9. la connaissance préalable du milieu : l'expérience acquise en tant qu'élève, les remplacements effectués, etc. ;
10. l'influence d'autrui ou du contexte : influence de l'entourage, choix dû aux circonstances actuelles.

²⁶ Des précisions sur le nombre de répondants sont données en annexe.

²⁷ Les candidats postulant aussi bien au niveau du primaire que du secondaire ont été classés, selon les réponses fournies aux questions, dans la catégorie des postulants du secondaire.

II.1. DESCRIPTION DU PROFIL DES CANDIDATS

La plupart des données présentées ci-dessous ont été réalisées avec des tableaux croisés. Lorsque la proportion d'hommes et de femmes n'apparaît pas, c'est qu'il s'agit de situations où les différences de résultats entre ces deux catégories sont faibles.

Par sexe et niveau d'enseignement (n = 330)

- Sur 330 questionnaires reçus, 57% (188) des personnes ont postulé au primaire, 39% (130) au secondaire et près de 4% (12) aux deux ordres d'enseignement ;
- sur ce total, les deux tiers (69%) sont des candidatures féminines ;
- les candidatures féminines représentent près de 79% (148) des candidats du primaire et 55% (71) du secondaire. La grande majorité des doubles candidatures sont aussi féminines.

Par âge (n = 330)

- 40% des candidats sont âgés entre 20 et 29 ans, 37% entre 30 et 39 ans. Un quart des candidats ont passé les 40 ans, dont près de 4% ont 50 ans et plus ;
- moins de la moitié des candidats du primaire postulent dans leur vingtaine (45%), un tiers dans leur trentaine, alors qu'un cinquième a plus de 40 ans ;
- au secondaire, il y a légèrement moins de candidats qui postulent dans leur vingtaine (36%) que dans leur trentaine (39%) et un quart d'entre eux ont plus de 40 ans ;
- si l'on compare les tranches d'âge par sexe, on constate que 43% des candidates ont moins de 30 ans alors que c'est le cas de seulement 34% des candidats masculins, qui sont eux 48% à postuler dans leur trentaine, contre 31% des candidates.

Par lieu de domicile au moment de la demande (n = 330)

- Près de 77% des candidats vivent à Genève au moment de leur postulation, 13% proviennent de la zone frontalière française, 7% d'autres cantons, 4% du canton de Vaud et presque 3% (9) des postulants vivent dans un autre pays au moment de leur demande ;
- par niveau d'enseignement, 82% des postulants au primaire et 69% des postulants au secondaire vivent à Genève. Les candidats vaudois sont davantage attirés par l'enseignement secondaire (5%) que par le primaire (3%), tout comme les candidats provenant d'autres cantons (4% pour le primaire, 11% pour le secondaire). Les frontaliers postulent également moins au primaire (11%) qu'au secondaire (18%). Les indécis résident surtout à Genève (9 personnes) ;
- en comparant les sexes, 76% des candidates féminines résident à Genève ainsi que 77% des hommes. Hommes et femmes résident également dans des proportions similaires dans la zone frontalière (13% environ), dans les autres cantons (8% environ), ainsi que dans le canton de Vaud (4%).

Par niveau et type de formation universitaire (n = 330)

- 64% des candidats ont fait leurs études à Genève, plus de 14% en France et près de 6% dans le canton de Vaud. Près de 4% ont été formés dans d'autres cantons et 2% dans d'autres pays. 11% de candidats ne mentionnent pas leur lieu de formation, tandis que les universitaires vaudois postulent surtout dans le secondaire (10%) ;
- parmi les candidats formés ailleurs qu'en Suisse, les 47 candidats formés en France ont postulé autant en primaire qu'en secondaire, les 2 candidats formés en Allemagne et les 3 candidats d'Italie ont postulé au secondaire, tandis que le candidat formé en Espagne a postulé au primaire ;
- 71% des postulants du primaire ont été formés à Genève, contre 54% des candidats au secondaire ;
- 62% des candidats ont une formation universitaire de niveau licence (ou équivalent), 21% possèdent un post-grade et 8% ont un doctorat ou sont en passe de l'obtenir ; la même proportion de candidats (8%) a un niveau universitaire inférieur à la licence (1/2 ou 3/4 de licence ou équivalent) et 1% des candidats (soit 4) n'a pas de formation universitaire ;
- les doctorants masculins sont proportionnellement plus nombreux (15% contre 4% de femmes) et postulent pratiquement tous, à deux exceptions près, au secondaire ;
- les titulaires d'un niveau post-grade postulent moins au primaire (16%) qu'au secondaire (30% des postulants). Les titulaires masculins (26%) sont plus nombreux que les titulaires féminines (19%) ;
- ceux qui ne possèdent pas le niveau licence postulent surtout au primaire. Ce ne sont pratiquement que des femmes (24 sur 25 personnes).

Par faculté (n = 330)

- 28% des candidats bénéficient d'une formation en éducation/pédagogie, 22% en lettres, 19% en sciences, 17% en SES et droit et 6% en psychologie. Les autres facultés sont représentées par 3% des candidats. Les candidats restants n'ont pas de formation ou ne l'ont pas précisée (respectivement 3% et 2%) ;
- 47% des candidats du primaire proviennent de l'éducation, 17% de SES et droit, 12% de lettres, 10% de psychologie et 9% de sciences ;
- au secondaire, le gros des effectifs des candidats provient de lettres (38%) et de sciences (34%), ensuite de SES et droit (16%) ;
- les candidates féminines proviennent d'abord de l'éducation (35%), ensuite de lettres (24%), de sciences (14%) et de SES et droit (10%), puis de psychologie (8%). 9% des candidates ont une autre formation ;
- les candidats masculins sont d'abord formés en SES et droit (31%), en sciences (30%), puis en lettres (19%) et en éducation (13%). 7% proviennent d'autres formations universitaires.

Par domaine de formation au sein des facultés (n = 330)

- 91% des candidats ont indiqué la discipline dans laquelle ils ont étudié. Les plus fréquentes sont : la LME (15%), la biologie (6%), l'économie/HEC (6%) et la psychologie (4%). Les candidats provenant de LME, psychologie et biologie sont surtout des femmes (à 84%, 77% et 58% respectivement) ;
- parmi les candidats bénéficiant d'une formation en éducation (93), la moitié possède une licence LME (53%), 16% une formation pédagogique autre non-précisée, 13% une formation à la FPSE autre que LME, et près de 10% une formation pédagogique primaire, 2% une formation pour la petite enfance ou en sport ;
- en lettres (73 candidats), comme branche principale (A), l'histoire est le domaine de formation majoritaire (12%) ; viennent ensuite le français et l'allemand (10% chacun), l'anglais et l'histoire

de l'art (8% chacun), suivis par la philosophie et les lettres modernes (7% pour chacune des matières) ;

- pour les candidats de sciences (62), la biologie tient le haut du pavé (31%) ; vient ensuite la physique (13%), suivie par les mathématiques, la chimie et la géologie (10% chacune) ;
- pour SES et droit (54), les candidats formés en économie/HEC sont les plus nombreux (32%), suivis par les géographes (19%), les personnes formées en sciences politiques (15%) et les sociologues (9%) ;
- encore 6% de tous les candidats déclarés sortent de psychologie (20) et 2% ont accompli une formation de niveau tertiaire en arts visuels (7) ;
- 159 candidats ont une formation spécifique en éducation en complément de leurs études principales. 32% de ceux-ci (51 personnes) bénéficient d'une formation en-dessous du niveau licence (primaire, secondaire, petite enfance, IUFM, etc.) et 27% ont un niveau de licence. 145 candidats ont spécifié leur type de spécialisation : 42% d'entre eux sont spécialisés en éducation primaire, 26% en secondaire et 18% sont polyvalents. La spécialisation en éducation primaire est celle avec la plus grande différence de proportion entre hommes (27%) et femmes (47%) ;
- les formations complémentaires les plus fréquemment citées (des 21% des candidats ayant répondu) sont : moniteur Jeunesse et Sport (5%) et pédagogie (3%). Les femmes sont plus nombreuses à avoir une formation complémentaire en pédagogie (90%), tandis que les proportions entre hommes et femmes sont similaires pour les moniteurs Jeunesse et Sport.

Remplacements, expérience dans l'enseignement ou dans d'autres professions (n = 330)

- 77% des candidats ont déjà effectué des remplacements : 43% des candidats en ont effectué plus de 100 heures, 14% des candidats ne précisent pas le nombre d'heures effectuées, 12% d'entre eux en ont effectué moins de 50 heures et 7% entre 50 et 100 heures. La plupart des candidats ayant fait des remplacements postulent au primaire et ceux qui n'en ont jamais fait postulent surtout au secondaire (31%) ;
- 58% des candidats ont une expérience professionnelle de l'enseignement : 19% ont enseigné plus de 5 ans, 15% ont enseigné entre 1 et 3 ans. La même proportion de candidats (10%) a enseigné moins d'un an et entre 3 et 5 ans. Les deux tiers des personnes sans expérience ainsi que celles avec plus de 3 ans d'expérience postulent surtout au primaire. Les personnes avec moins de 3 années d'expérience (37%) postulent plutôt au secondaire ;
- les trois quarts des candidats (77%) ont acquis une expérience professionnelle autre que l'enseignement : 7% ont moins d'une année d'expérience et 11% des candidats déclarent avoir de l'expérience professionnelle, sans en spécifier la durée. Un tiers des candidats a plus de 5 ans d'expérience (36%). Les six premiers domaines d'expérience professionnelle pour les 66% des candidats les ayant spécifiés sont : l'enseignement/formation non scolaire (10%), l'administration (8%), expériences variées (7%), la recherche (6%), l'économie/marketing (5%) et la finance (4%).

Par motivation des branches d'enseignement (candidats du secondaire ; n = 142)

- Environ 98% (soit 139) des candidats postulant au secondaire (y compris ceux postulant au primaire et secondaire) ont précisé la branche qu'ils souhaitaient enseigner en premier ;
- parmi les candidats du secondaire, 15% veulent enseigner les mathématiques, 14% la biologie, 13% l'anglais, 9% le français ou l'allemand, 9% l'économie ou l'histoire et 8% la physique, l'informatique ou la géographie. Les autres candidats (61%) postulent dans d'autres branches d'enseignement ou n'ont rien indiqué. 17% des personnes hésitant entre le primaire et le secondaire souhaitent plutôt enseigner les mathématiques et l'allemand ;
- d'une façon générale, les candidats postulent dans la branche principale de leur formation ainsi que dans une ou deux branches qui peuvent y être liées. Par exemple, sur les 10 personnes souhaitant enseigner les mathématiques, 5 d'entre elles ont une formation de mathématiciens, 2

sont des physiciens et les 3 autres viennent de gestion d'entreprise ou d'informatique. Certains candidats postulent dans des branches qui n'ont pas de lien évident avec leur formation : histoire ou physique en sortant d'économie/HEC par exemple ;

- parmi les femmes souhaitant enseigner au secondaire, 6% d'entre elles voudraient enseigner l'anglais, 5% la biologie et 4% le français. Les hommes, eux, souhaiteraient enseigner les mathématiques (13%), la biologie (8%) et l'économie ou la physique (7% chacune).

Le moment où le souhait de s'engager s'est révélé (n = 329)

- Pour un tiers des postulants (30%), le souhait de s'engager s'est révélé après une (première) expérience professionnelle et pour 12% après les études universitaires. Pour 22%, le souhait a germé durant leurs études universitaires, pour 19% ce souhait est apparu durant les études secondaires et pour 17% avant les études secondaires ;
- en comparant les résultats entre les sexes, on constate que, dans une proportion similaire, les hommes (31%) et femmes (30%) ont vu le souhait de s'engager dans l'enseignement naître après une expérience professionnelle préalable. En second lieu, pour les hommes, ce souhait s'est révélé durant les études universitaires (31%), alors que pour les femmes il s'est révélé avant les études secondaires (21%) ;
- en comparant les candidats par rapport au niveau d'enseignement auquel ils ont postulé, le souhait de s'engager dans l'enseignement s'est d'abord révélé après une expérience professionnelle préalable, davantage chez les postulants du primaire (33%) que du secondaire (25%). Ensuite, pour les postulants du primaire, la révélation vient avant ou durant les études secondaires, alors que pour les postulants du secondaire, c'est durant (29%) ou après les études universitaires (16%) que la volonté de travailler dans l'enseignement s'est révélée.

Par délai de décision de postulation (n = 330)

- 25% des candidats ont décidé de s'engager dans l'enseignement il y a moins d'un an, 33% se sont décidés il y a 1 à 3 ans, 7% il y a 3 à 5 ans, 23% depuis plus de 5 ans et 13% ont souhaité enseigner depuis toujours ;
- les postulants s'étant décidés il y a moins d'un an ont plutôt choisi le secondaire (28%) que le primaire (20%). Ceux pour qui la décision remonte à plus de 3 ans ou plus de 5 ans postulent plutôt au primaire qu'au secondaire. En comparant les sexes, on constate que la proportion d'hommes ayant décidé de postuler il y a moins d'un an est plus forte (31%) que chez les femmes (22%) et que la volonté de travailler dans l'enseignement depuis toujours est plus importante chez les femmes (14%) que chez les hommes (9%).

Synthèse du profil des candidats

En guise de synthèse de ce chapitre, les résultats sont résumés d'abord pour l'ensemble des candidats (profil de l'ensemble des candidats), puis par niveau d'enseignement (profil des candidats du primaire et profil des candidats du secondaire).

a) Profil de l'ensemble des candidats (n = 330)

1. **sexe** : en majorité des femmes (deux tiers)
2. **âge** : âgé de plus de 30 ans (40% seulement sont âgés de moins de 30 ans)
3. **lieu de résidence** : vit à Genève (77%)
4. **lieu de formation** : a été formé à Genève (64%)
5. **niveau de formation le plus élevé** : a un niveau licence (62%), post-grade ou doctorat (29%)
6. **issu de faculté** : principalement de pédagogie et éducation (28%), sinon de lettres (22%), sciences (19%) et SES/droit (16%)
7. **expérience** : a préalablement effectué des remplacements (77%), bénéficie d'une expérience professionnelle préalable dans l'enseignement (58%) – souvent de plusieurs années – ou dans d'autres domaines professionnels (77%) – en majorité de plusieurs années aussi.
8. **souhait de s'engager dans l'enseignement** : s'est révélé durant les études universitaires, secondaires ou encore avant (58%)
9. **décision de postuler** : a été prise depuis moins de 3 ans (58%), sinon depuis plus de 5 ans ou depuis toujours (35%).

b) Profil des candidats par niveau d'enseignement

Profil des candidats du primaire (n = 188)

1. **sexe** : principalement des femmes (les 4/5^e)
2. **âge** : a dans une faible majorité plus de 30 ans (55%)
3. **lieu de résidence** : vit à Genève (82%)
4. **lieu de formation** : a fait ses études à Genève (71%)
5. **niveau de formation le plus élevé** : a un niveau licence (73%), poste-grade ou doctorat (17%)
6. **issu de faculté** : principalement de pédagogie et éducation (47%), sinon SES/droit (16%) et lettres (12%)
7. **expérience** : de remplacement (82%), expérience professionnelle d'enseignement (49%), dans d'autres domaines professionnels (71%)
8. **souhait et décision de s'engager** : avant ou durant les études secondaire (42%) et après les études ou une expérience professionnelle (41%)
9. **décision de postuler** : a été prise depuis moins de 3 ans (53%), sinon depuis plus de 5 ans ou depuis toujours (38%).

Profil des candidats du secondaire (n = 130)

1. **sexe** : légèrement plus de femmes que d'hommes (55%)
2. **âge** : a plutôt plus de 30 ans (64%)
3. **lieu de résidence** : vit à Genève (69%)
4. **lieu de formation** : a plutôt fait ses études à Genève (54%)
5. **niveau de formation le plus élevé** : licence (48%), poste-grade ou doctorat (46%)
6. **issu de faculté** : principalement de lettres (38%), sciences (34%) et SES/droit (16%)
7. **expérience** : dans d'autres domaines professionnels (86%), des remplacements (71%), d'autres expériences professionnelles d'enseignement (69%),
8. **souhait et décisions de s'engager** : durant les études secondaires ou universitaires (46%) et après les études ou une expérience professionnelle (41%)
9. **décision de postuler** : depuis moins de 3 ans (63%), sinon depuis 5 ans ou depuis toujours (34%).

II.2. CHANGEMENTS PAR RAPPORT À 2002

Cette section établit une comparaison entre les profils des candidats 2003 et ceux identifiés lors de la première enquête en 2002 (voir la section II.3 sur les motivations des candidats à l'enseignement 2002), ceci dans les limites des comparaisons possibles.

Encadré 4 : Évolution du taux de retour

Le nombre total de questionnaires distribués cette année (734 questionnaires en tout, dont 692 valides) est sensiblement identique à celui de l'année précédente (707 candidats pour la rentrée scolaire 2002-03). Le nombre de questionnaires considérés comme étant valides est en légère augmentation au secondaire (+23 candidats), alors qu'ils est stable pour le primaire (-8). 330 questionnaires valides ont été reçus, ce qui représente 31 questionnaires de moins qu'en 2002 (-8%). La taille de la population étudiée est donc, malgré cette diminution, comparable d'une année à l'autre.

Le taux de retour des candidats du primaire s'est amélioré de plus de 4% (65% contre 61%), tandis que celui du secondaire a chuté de près de 10% (35.2% contre 45% en 2002), ce qui ne s'explique qu'en partie par la distribution des questionnaires 2002 (dont seuls 12 questionnaires 2002 ont été retournés). Le taux de retour, pour tous les ordres d'enseignement confondus, a donc baissé de 3 points par rapport à 2002-03 (48% contre 51%) et la représentativité de l'échantillon est plus forte au primaire qu'au secondaire.

Sur le nombre total de questionnaires reçus, la proportion de candidats au primaire a augmenté d'environ 10%, tandis que celle des candidats postulants au secondaire a diminué d'autant. 46 questionnaires valides de moins (- 26%) ont été reçus des candidats du secondaire en 2003.

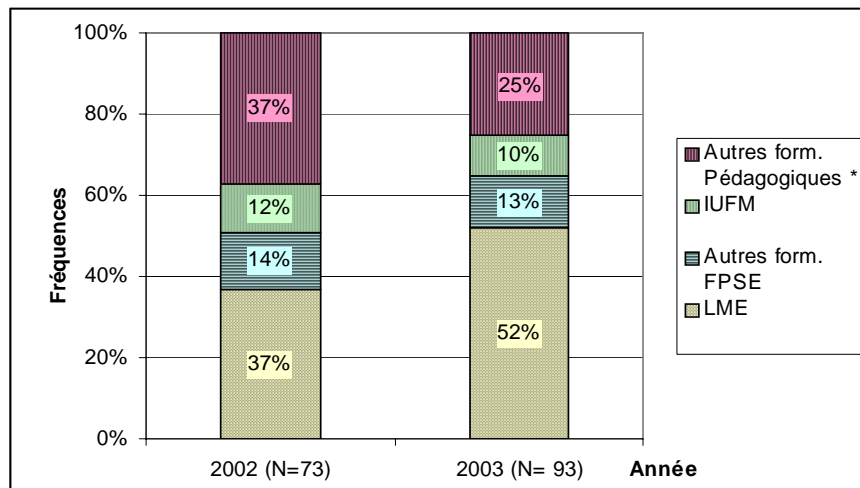
Changements du profil des candidats

- La proportion de femmes postulantes est légèrement supérieure à celle de l'année précédente (+4%) ;
- la proportion de candidats frontaliers a pratiquement triplé entre 2002 et 2003, passant de 5 à 13%. Les candidats habitant un autre pays au moment de la demande représentent 3%, alors qu'ils n'apparaissaient pas en 2002. Les candidats provenant du canton de Vaud, eux, sont proportionnellement presque trois fois moins nombreux : moins de 4% alors qu'ils étaient environ 11% en 2002 ;
- il y a environ 15% de candidats provenant de Genève de plus qui postulent au primaire qu'au secondaire, alors qu'en 2002 la différence n'était que de 4%. En 2002, les candidats provenant de Vaud postulaient plutôt au primaire, mais les nouveaux candidats provenant du même canton le font plutôt au secondaire ;
- la répartition des diplômes des différentes facultés a légèrement varié : la première position revient aux facultés d'éducation et de pédagogie avec 28% (24% en 2002) qui prennent le pas sur les lettres avec 22% (25% en 2002), alors que la part des formations en sciences reste en 3^e position avec 19% (21% en 2002) et SES/droit en 4^e position avec 17% (13% en 2002) ;
- la proportion de candidats ayant une formation complémentaire en éducation a quadruplé entre 2002 et 2003, passant de 10% à plus de 40%. A signaler que la question de la formation complémentaire n'avait pas été explicitement posée en 2002 ;
- en 2002, la proportion d'hommes ayant décidé de postuler depuis plus d'un an était plus forte que celle des femmes. En 2003, les hommes sont plus nombreux à s'être décidé il y a moins d'un an.

Comparatifs 2002-2003 des diplômés de différentes facultés

Les histogrammes suivants (Graphiques 1 à 4) montrent la répartition des disciplines de formation selon la faculté de provenance des candidats d'une année à l'autre.

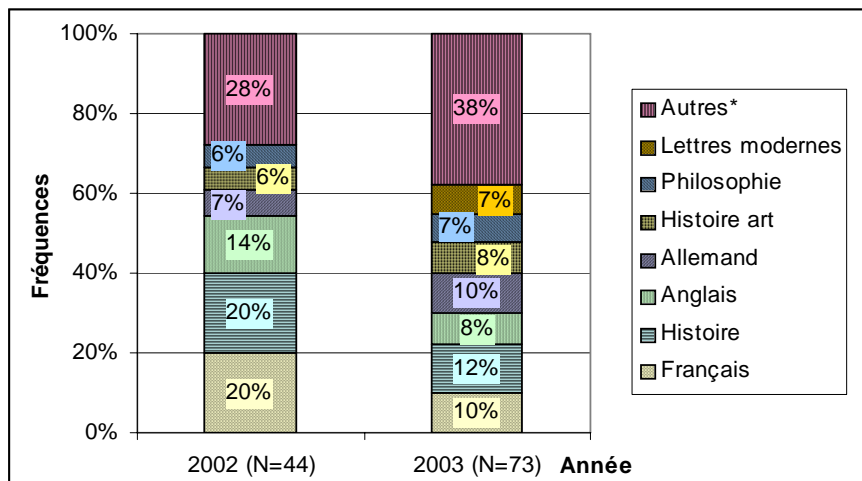
Graphique 1 : Faculté des sciences de l'éducation et autres disciplines en pédagogie



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

*Pédagogie autres : éducation spécialisée, brevet primaire, psychologie, petite enfance, sport, théâtre, etc.

Graphique 2 : Faculté des lettres



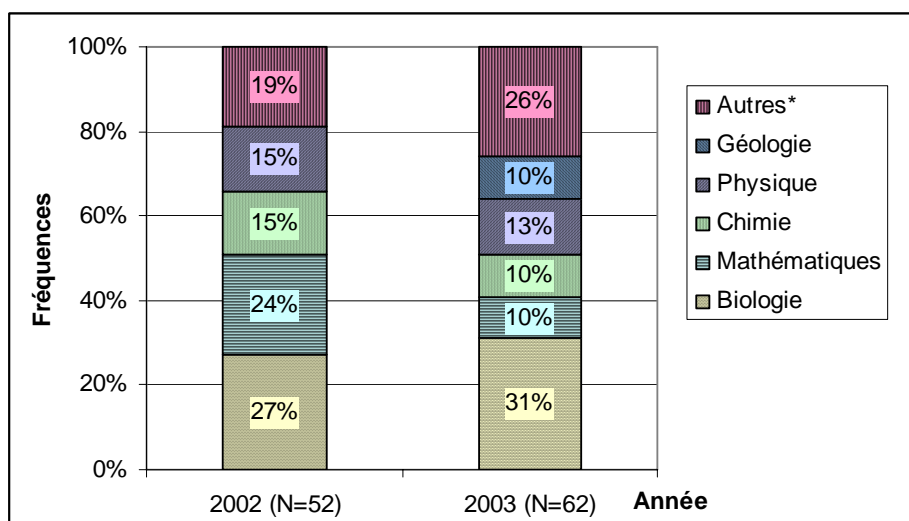
Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

* Autres : archéologie, arts visuels, communication, droit, espagnol, etc.

Parmi l'ensemble des étudiants ayant une formation en pédagogie, les diplômés de – ou en voie d'obtention de – la LME sont passés de 37% à plus de 52%.

Parmi les candidats provenant de lettres, les diplômés en lettres modernes (7%) font leur apparition en 2003. La proportion des candidats au primaire provenant de lettres a augmenté de 9% à 12%.

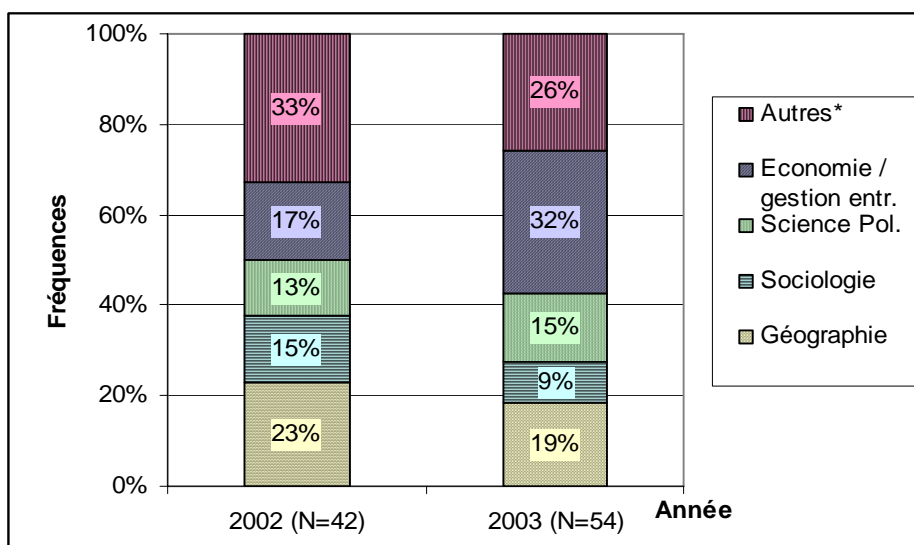
Graphique 3 : Faculté des sciences



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

*Autres : archéologie, biochimie, commerce, écologie, géographie, etc.

Graphique 4 : Faculté des SES et droit



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

* Autres : architecture, commerce/marketing, communication, droit, etc.

Pour les candidats provenant de sciences, la proportion de diplômés de biologie est en augmentation, alors que celle des diplômés de mathématiques et de chimie sont en diminution. Un nombre non négligeable de diplômés de géologie apparaissent en 2003.

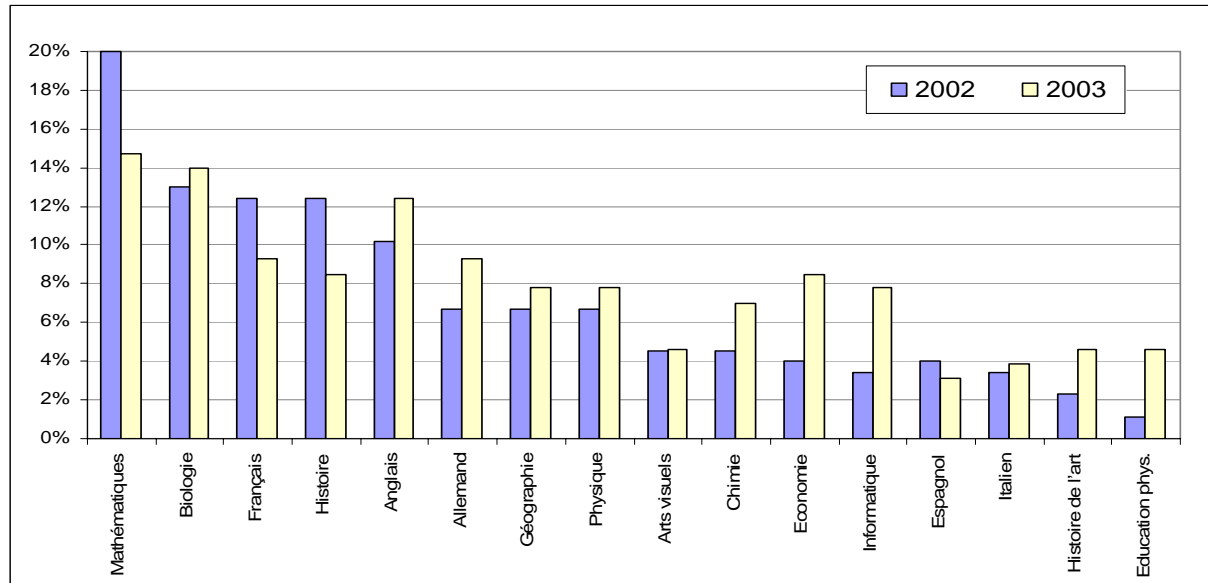
Parmi les candidats provenant de la Faculté de SES et droit, la proportion de diplômés en économie et en gestion d'entreprise a pratiquement doublé, passant de 17% à 32%, alors que celle provenant de sociologie a fortement diminué passant de 15% à 9%.

Sur le nombre total des candidats masculins, on constate une très grande augmentation (+17%) de ceux provenant de SES et Droit : 31% en 2003 pour 14% en 2002.

Attractivité des disciplines d'enseignement au secondaire

Parmi les branches d'enseignement du secondaire, on observe qu'en 2003, proportionnellement près de deux fois plus de postulants veulent enseigner l'économie ou l'informatique, sans considération des prérequis au niveau des titres (Graphique 5 et Tableau 1). On constate aussi que la part de ceux qui veulent enseigner l'anglais, l'allemand et la chimie sont en augmentation. La proportion de ceux qui souhaitent enseigner la biologie, la physique et la géographie est assez stable, alors que ceux qui veulent enseigner les mathématiques, le français et l'histoire sont en diminution.

Graphique 5 : Souhait d'enseignement, par discipline d'enseignement



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2002 et 2003.

Tableau 1 : Souhaits d'enseignement, par discipline d'enseignement

Discipline d'enseignement	2002* (%)	2003* (%)	Variation 2002-03** (+ / -)
Mathématiques	20	15	-
Biologie	13	14	=
Français	12	9	-
Histoire	12	9	-
Anglais	10	12	+
Allemand	7	9	+
Géographie	7	8	=
Physique	7	8	=
Arts visuels	5	5	=
Chimie	5	7	+
Économie	4	9	++
Espagnol	4	3	=
Informatique	3	8	++
Italien	3	4	=
Histoire de l'art	2	5	+
Éducation physique	1	5	++

Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2002 et 2003.

* Le total des % est supérieur à 100% car, du fait de la polyvalence possible des enseignants, certains candidats choisissent deux disciplines d'enseignement.

** Les symboles « + », « - » et « = » pour 2003 représentent l'évolution de l'attractivité des disciplines d'enseignement d'une année à l'autre.

II.3. LES MOTIVATIONS DES CANDIDATS

Analyse factorielle et regroupement en composantes principales

Plusieurs analyses sont présentées dans cette partie (voir les tableaux de l'annexe II pour le détail) :

- *l'analyse factorielle* (analyse en composantes principales) sert à synthétiser les principales informations découlant des réponses des candidats en dégagant un certain nombre de facteurs sous-jacents ;
- la deuxième analyse concerne *la répartition des sous-groupes de candidats* pour chacun des items du questionnaire liés à la motivation. Les sous-groupes sont définis en fonction du genre (masculin-féminin) et du niveau d'enseignement visé (primaire-secondaire).

Les analyses répondent ainsi à deux types de questions :

- quels sont les facteurs sous-jacents aux variations des réponses individuelles ? Quelles sont les tendances générales, en termes d'accord ou de désaccord, qui se dégagent des réponses ?
- comment ces dimensions se distribuent-elles selon les types de répondants ?

Encadré 5 : Méthodologie de l'analyse des motivations

L'analyse a été réalisée au moyen d'une analyse factorielle en composantes principales. Elle a dégagé 10 facteurs²⁸. Ces facteurs expliquent 60% de la variance des réponses. Il se révèle que 6 des 10 facteurs sont plus importants que les 4 autres (la variation des réponses qui est expliquée par ces 4 derniers facteurs est inférieure à 3%). Le Tableau 2 résume les items constituant les 6 facteurs les plus importants (pour les 4 autres facteurs, voir annexe II). Le nombre de questionnaires traités est N = 330.

Les items du questionnaire regroupés sous un même facteur sont liés entre eux. La fiabilité de la consistance interne des facteurs est mesurée par l'alpha de Cronbach qui peut varier entre 0 et 1 (voir Tableau 2). Une valeur de 1 signifie une homogénéité maximale entre les items qui constituent un facteur. Cela indique que ces items mesurent la même construction fondamentale (par ex. altruisme). Par contre les facteurs, eux, ne sont pas corrélés entre eux et sont, par conséquent, indépendants les uns des autres.

L'analyse des facteurs est différente de l'analyse des moyennes des items présentée dans le Tableau 3. La moyenne d'un item représente l'importance propre pour les candidats. Le facteur, lui, représente l'influence conjointe d'un certain nombre d'items liés entre eux sur les candidats. Il y aura autant de moyennes que d'items dans le questionnaire, mais le nombre de facteurs possibles, lui, est limité (moins il y en a, meilleure est l'analyse). Un item qui a une moyenne élevée ne se trouvera pas forcément dans le facteur le plus important. Sa position dans un facteur dépendra de sa corrélation avec d'autres items.

²⁸ Critère de Kaiser : chaque facteur retenu résume davantage de variations qu'un seul item ne pourrait le faire.

Tableau 2 : Résumé des facteurs tirés de l'analyse factorielle en composantes principales

Facteur 1 : profession altruiste et évolutive ($\alpha = 0.90$)	Facteur 2 : conditions de travail ($\alpha = 0.81$)
<p>Désire travailler dans un esprit de collaboration et partage d'expériences</p> <p>Intérêt pour les aspects psychologiques</p> <p>Souhaite aider les enfants et les jeunes à réussir</p> <p>Intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes</p> <p>Intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques</p> <p>Une profession à exercer avec passion</p> <p>Souhaite travailler en contact avec des enfants ou des jeunes</p> <p>Motivé par un travail évolutif, exigeant un renouvellement constant</p> <p>Permet de mettre en pratique des valeurs importantes</p> <p>Permettant de contribuer à donner une même chance à tous les élèves</p> <p>Intérêt pour les possibilités de formation continue</p> <p>Souhaite contribuer à l'amélioration de la société</p> <p>Souhaite transmettre mon savoir aux enfants et aux jeunes</p>	<p>Souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs</p> <p>Permet d'accorder de l'importance à la vie familiale</p> <p>Appréciation des prestations sociales et salaires</p> <p>Appréciation des horaires variables et taux d'activité flexible</p> <p>Souhaite un emploi stable, des conditions-cadre et la sécurité</p> <p>Permet de bien concilier vie privée et professionnelle</p>
Facteur 3 : vocation ($\alpha = 0.34$)	Facteur 4 : statut social ($\alpha = 0.69$)
<p>Vocation au métier d'enseignant</p> <p>Une profession pour la vie</p> <p>Identification au métier d'enseignant</p> <p>Un métier à ne pas exercer durant quelques années seulement</p>	<p>Aspiration au statut social d'enseignant</p> <p>Désire exercer un métier ayant un rôle social important</p> <p>Valorisation du statut du travail d'intérêt général</p> <p>Profession valorisée par la société</p>
Facteur 5 : mobilité professionnelle ($\alpha = 0.65$)	Facteur 6 : choix contingent ($\alpha = 0.61$)
<p>Intérêt pour possibilités de travailler dans différents établissements, lieux du canton</p> <p>Permet de travailler dans différents cantons, pays</p> <p>Permet de prendre des responsabilités intéressantes</p> <p>Intérêt pour le travail dans différents secteurs</p>	<p>Difficulté à trouver un autre emploi</p> <p>Motivé par renonciation à carrière académique / de recherche</p> <p>Meilleur choix dans circonstances actuelles</p> <p>Parmi celles encore utiles</p>

Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

Résultats et comparaison avec 2002

En 2002, les deux facteurs de motivation (sur les huit) qui expliquaient le plus les réponses obtenues étaient « l'altruisme »²⁹ (les candidats souhaitent partager leurs connaissances par exemple) et les « conditions de travail » (la flexibilité d'horaires, etc.). Sur les six facteurs les plus importants, les cinq premiers apparaissent dans le même ordre d'importance qu'en 2002 (voir Tableau 3). Le sixième et dernier facteur, « le choix contingent », est un facteur qui apparaissait en huitième position en 2002, alors que les sixième et septième facteurs de 2002, « formation » et « utilité sociale », n'apparaissent plus cette année. Les items de ces facteurs apparaissent maintenant dans d'autres facteurs, du fait que la corrélation des réponses à ces items s'est faite avec les réponses des autres, et non plus entre eux.

Tableau 3 : Comparatif des motivations selon l'analyse factorielle 2002-03

Motivations	Classement 2002	Nbre items	Classement 2003	Nbre items
Positivité/altruisme (renommé « Profession altruiste et évolutive »)	1	6 items	1	13 items
Conditions de travail	2	5 items	2	6 items
Vocation	3	4 items	3	4 items
Statut social	4	2 items	4	3 items
Mobilité professionnelle	5	3 items	5	4 items
Formation	6	2 items	-	-
Utilité sociale	7	2 items	-	-
Choix contingent	8	2 items	6	3 items

Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2002 et 2003.

En analysant les changements d'items au sein des facteurs entre 2002 et 2003, on observe que chaque facteur contient les mêmes items que l'année passée, plus certains nouveaux items du questionnaire 2003. Certains facteurs contiennent aussi des anciens items qui appartenaient à d'autres facteurs explicatifs de 2002 (notamment les items des facteurs « formation » et « utilité sociale »).

Le facteur « profession altruiste et évolutive » comprend treize items du questionnaire à lui seul. Les six items qui le constituaient l'année dernière sont encore présents. Parmi les autres items, certains d'entre eux, comme « intérêt pour les possibilités de formation continue » étaient inclus dans d'autres facteurs en 2002 ; d'autres encore font partie des nouveaux items inclus dans le questionnaire 2003 (par exemple « motivé par un travail évolutif exigeant un renouvellement constant »).

Au sein du facteur « statut social », les deux items « désire exercer un métier ayant un rôle social important » et « profession valorisée par la société » sont des nouveaux items qui se rajoutent aux deux déjà présents en 2002.

Le Tableau 4 indique les cinq items du questionnaire qui correspondent le plus et le moins aux motivations exprimées par les candidats.

²⁹ L'altruisme/positivité semble encore une fois être le facteur de motivation principal des candidats. Compte tenu du fait que les items inclus dans ce facteur se divisent en trois catégories (soit l'altruisme lié aux élèves, celui lié à une équipe de travail, plus l'aspect de métier évolutif), le facteur a été renommé « profession altruiste et évolutive ».

Tableau 4 : Résultats moyens des dix items positifs et négatifs, par ordre de préférence

Les 10 items les plus positifs et les plus négatifs	Moyennes*	Écarts types	N
Items qui correspondent le plus :			
++ Souhaite aider les enfants ou les jeunes à réussir	1.4	.8	328
Une profession à exercer avec passion	1.4	.9	328
Intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes	1.5	.9	328
Souhaite transmettre le savoir aux enfants et aux jeunes	1.5	.8	328
+ Désire travailler dans un esprit de collaboration et partage d'expérience	1.5	.8	328
Items qui correspondent le moins :			
- Aspire au statut social auquel la profession d'enseignant permet d'aspirer	3.5	1.1	328
Représente une activité complémentaire intéressante	3.7	1.5	328
Renoncement à une carrière académique ou de recherche	3.8	1.5	328
Une profession à exercer durant quelques années seulement	3.9	1.2	328
-- Difficulté à trouver un autre emploi	4.0	1.2	328

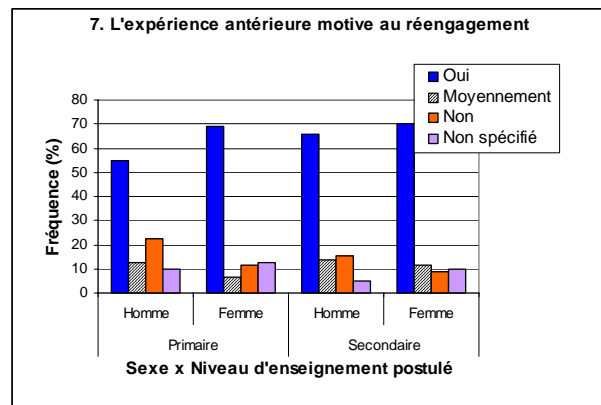
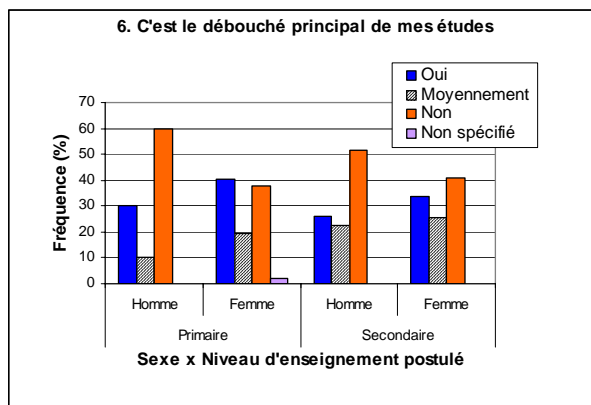
* Échelle de 1 à 5 où : 1 = tout à fait d'accord et 5 = pas du tout.

Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2002 et 2003.

Différences entre les sous-groupes de candidats

Les réponses aux items pour les deux sous-groupes de candidats hommes et femmes sont comparées selon le niveau d'enseignement auquel les candidats ont postulé. En ce qui concerne les motivations pour l'enseignement, on constate sur les Graphiques 6 et 7 que l'enseignement n'est généralement pas le débouché principal des études – surtout pas pour les hommes – mais que la candidature est fortement motivée par une expérience antérieure dans l'enseignement.

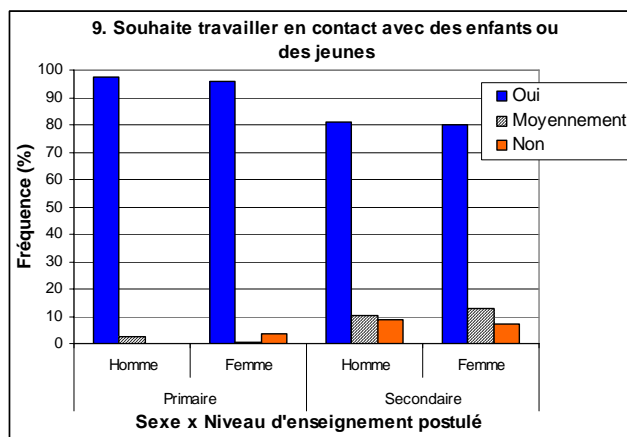
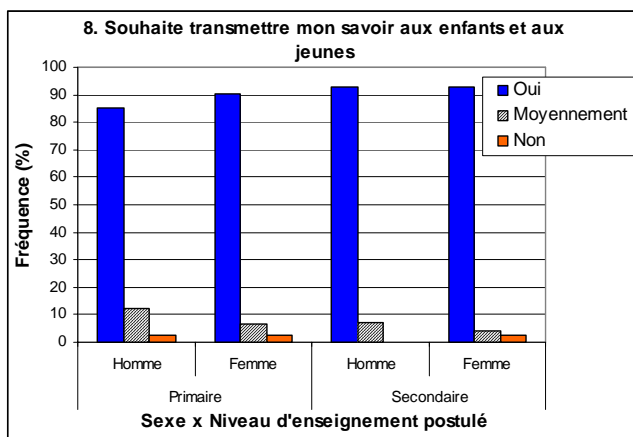
Graphiques 6 et 7 : Motivation d'entrée dans l'enseignement



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

Les Graphiques 8 et 9 montrent la motivation altruiste des candidats révélée par l'analyse factorielle. Bien qu'il ne semble pas y avoir de différences significatives entre les sexes, le Graphique 8 montre bien que les candidats souhaitent transmettre leur savoir aux enfants et aux jeunes. Le Graphique 9 montre que les candidats qui souhaitent travailler en contact avec les enfants et les jeunes le souhaitent un peu plus en primaire qu'en secondaire.

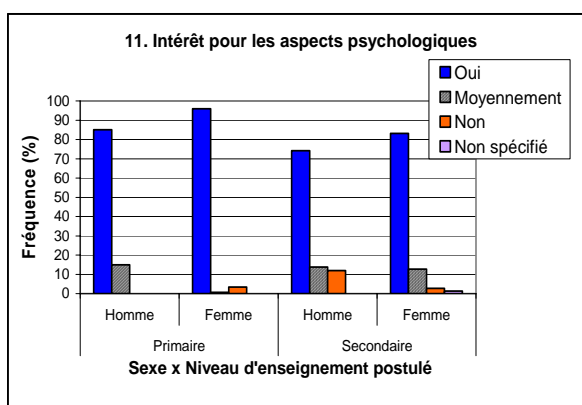
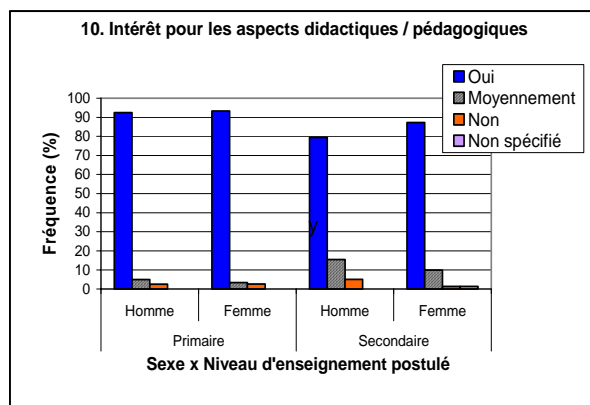
Graphiques 8 et 9 : Motivation altruiste



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

Dans les deux Graphiques 10 et 11, on observe que les intérêts des candidats pour les aspects didactiques et pédagogiques, aussi bien que pour les aspects psychologiques sont plus élevés pour les femmes que pour les hommes, et en corollaire pour le primaire que pour le secondaire.

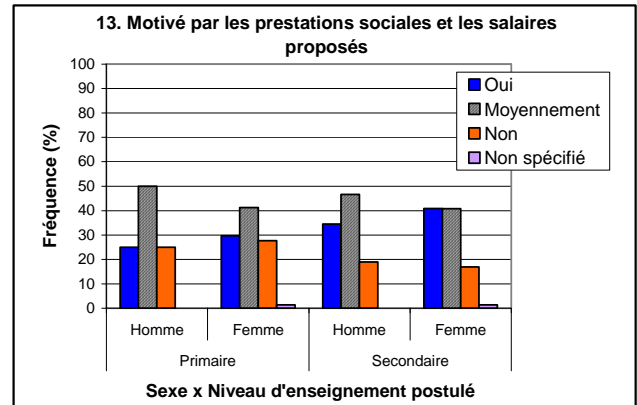
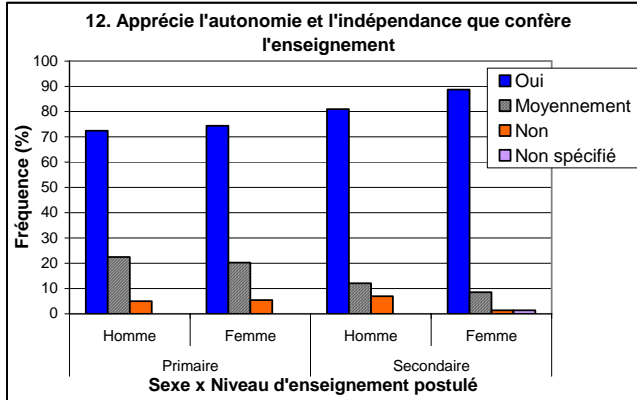
Graphiques 10 et 11 : Intérêt pour les aspects didactiques/pédagogiques et psychologiques



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

Les deux Graphiques 12 et 13, qui concernent le facteur des conditions de travail, montrent que les candidats attachent beaucoup d'importance à l'autonomie et l'indépendance qu'impliquent le statut d'enseignant, et affichent une motivation très moyenne par rapport aux prestations sociales et salaires proposés.

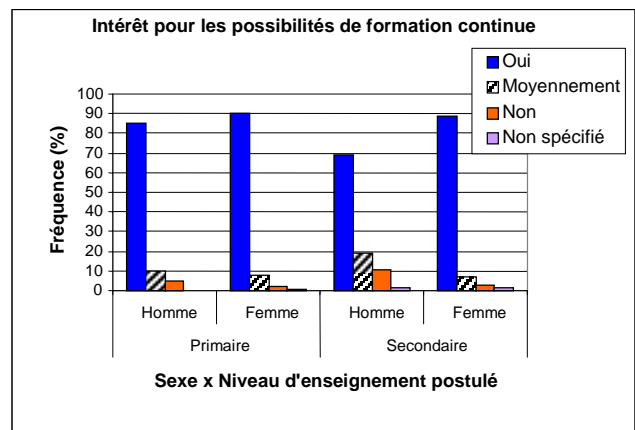
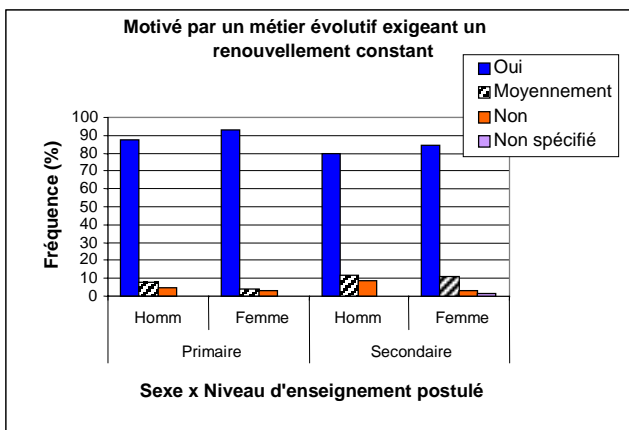
Graphiques 12 et 13 : Conditions de travail



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

Les Graphiques 14 et 15 montrent le grand intérêt des candidats pour un travail évolutif (légèrement plus en primaire) et les possibilités de formation continue. Dans le Graphique 15, on remarque que la formation continue semble intéresser un peu moins les candidats masculins au secondaire.

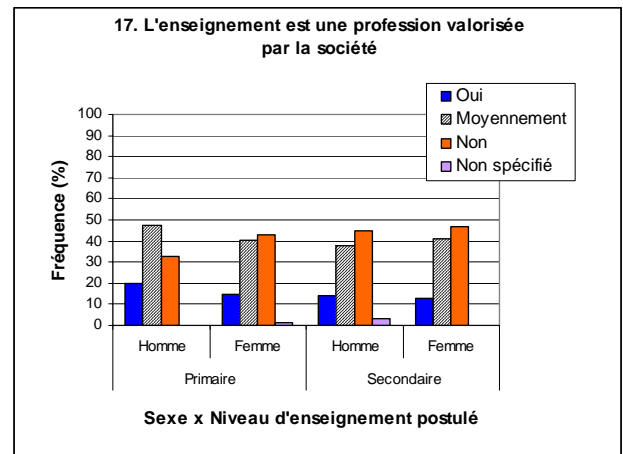
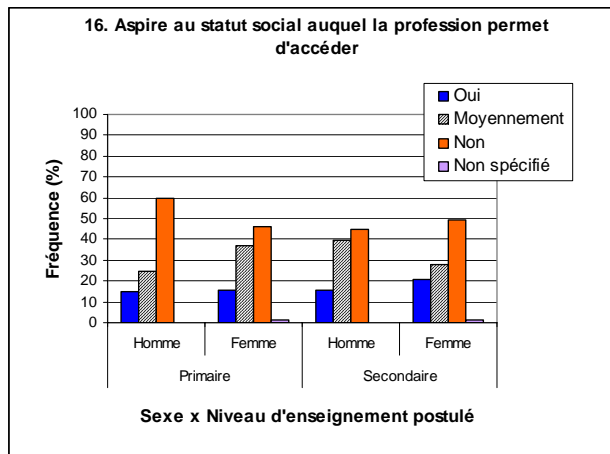
Graphiques 14 et 15 : Travail évolutif et formation continue



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.

Finalement, les Graphiques 16 et 17 confirment la faible considération sociale que véhicule la profession auprès des candidats à l'enseignement et, par extension, auprès de la société. Le Graphique 16 montre que l'accès au statut social de la profession enseignante n'est vraiment une motivation pour aucune des catégories des postulants (hommes-femmes et primaire-secondaire) et le Graphique 17 montre la faible valorisation de la profession par la société en général, telle qu'elle est perçue par les candidats.

Graphiques 16 et 17 : Statut social de la profession et sa valorisation par la société



Source : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.



II.4. ANALYSES COMPLÉMENTAIRES

Le nombre de personnes qui se sont adressées aux différentes directions d'enseignement et qui se sont portées candidats à l'enseignement est un indicateur important à plus d'un titre. En effet, il permet, d'une part, de déterminer le taux de retour de l'enquête, ce qui renseigne sur la représentativité de l'échantillon analysé. D'autre part, il fournit un complément d'information sur la couverture potentielle des besoins en enseignants. Ces données permettent de calculer des ratios courants en matière de ressources humaines, qui font partie des indicateurs du Tableau de bord de la Gestion prévisionnelle des enseignants.

En ce qui concerne le taux de retour des questionnaires, on constate que le retour pour le primaire est bien plus élevé que celui au secondaire. Ceci est probablement dû au fait que le recrutement du primaire est davantage centralisé qu'au secondaire, surtout davantage qu'au PO³⁰. Une sensibilisation accrue des directions d'établissements sur l'utilité de ces enquêtes pourrait avoir un effet positif sur le taux de retour.

Analyse quantitative des candidats versus engagements

Dans le Tableau 5, les candidats considérés valables par les directions d'enseignement sont, au total, en augmentation (707 en 2002 et 734 en 2003), et ceci autant au primaire (+8) qu'au secondaire (+23 candidats). On observe aussi que le nombre de candidats qui se présente est supérieur au nombre de personnes engagées : pour la rentrée 2003, au primaire, sur 289 candidats qui se sont présentés, 153 ont été engagés ; pour le secondaire, pour 445 candidats qui se sont présentés, 213 ont été engagés. Ceci donne un ratio global, au niveau du DIP, de 2 candidats par nouvel enseignant engagé en 2003, comparé à 1.7 en 2002. On constate aussi que le rapport nombre de candidats/nombre de candidats engagés augmente, aussi bien au primaire qu'au secondaire, ce qui est encourageant.

Il faudrait pouvoir disposer de données d'observation sur un plus grand nombre d'années pour connaître l'état de l'attractivité qu'exerce la profession et savoir si un détournement substantiel des candidats potentiels a lieu vers d'autres professions plus attractives ou non. On peut néanmoins affirmer que l'enseignement est une profession qui, malgré tout, semble toujours susciter de l'intérêt – si ce n'est des vocations. Il faudra à l'avenir continuer à produire ces chiffres et les suivre attentivement en les plaçant dans leur contexte économique et conjoncturel. Ce monitoring est en partie assuré par le Tableau de bord d'indicateurs GPE.

³⁰ Il n'est pas possible de différencier les questionnaires provenant du CO de ceux du PO.

Tableau 5 : Comparatif nombre de candidats et de personnes engagées

Données rentrée 2003	Primaire ¹	Secondaire ²	Total DIP
Nombre de questionnaires distribués	289	445	734
Nombre de personnes engagées	153	213	366
Ratio candidats/ nouveaux maîtres	1.9	2.1	2.0
Données rentrée 2002	Primaire ¹	Secondaire ²⁻³	Total DIP
Nombre de questionnaires distribués	281	426	707
Nombre de personnes engagées	191	226	417
Ratio candidats/ nouveaux maîtres	1.5	1.9	1.7

¹ Sources : DEP.

² Sources : DGCO, statistiques CO-PO des nouveaux engagements au 29.10.03.

³ Source : Rapport de Gestion du Conseil d'Etat.

Analyse qualitative des candidats versus engagements

Il s'avère que le nombre global de candidats peut paraître quantitativement suffisant – encore faudrait-il évaluer combien de candidats par poste sont considérés comme étant suffisants – pour répondre aux besoins des directions d'enseignement. En particulier, y a-t-il une adéquation entre la formation des candidats et les formations requises pour les différents postes d'enseignement proposés ? Dans l'état des informations disponibles, il n'a pas été possible d'effectuer une telle analyse pour tous les candidats, mais uniquement sur ceux ayant répondu au questionnaire. Les résultats sont ensuite extrapolés à l'ensemble des candidats considérés « valables » (voir Encadré 6 sur la méthodologie de l'extrapolation). Les résultats sont ensuite comparés aux profils de recrutement nécessaires aux directions d'enseignement. Signalons que les résultats des données extrapolées ne sont pas forcément précises, mais donnent une idée de la tendance.

Encadré 6 : Explication de l'extrapolation

A l'aide des profils détaillés individuels à disposition (188 au primaire, 130 au secondaire), une extrapolation des profils à toutes les candidatures valides qui se sont présentées aux directions de l'enseignement (289 au primaire, 445 au secondaire) a été entreprise. Cette extrapolation a été faite en maintenant constantes les proportions des diplômes : par exemple, si 8% des candidats du secondaire ayant répondu au questionnaire ont un diplôme de français ($130 \times 8\% = 10$ dans ce cas), il a été considéré que ce sont également 8% du total des candidats « valables » qui sont porteurs d'un diplôme de français ($445 \times 8\%$).

Le manque de précision des résultats de cette extrapolation peut s'expliquer de différentes manières : le fait que l'on se base sur une extrapolation ne reflète pas de manière exhaustive le profil de tous les candidats, les informations données par les candidats sont souvent partielles et non vérifiables et il n'est pas toujours aisé de déterminer les équivalences de formation des candidats venant d'autres cantons ou de l'étranger.

Analyse qualitative des candidats du primaire

Les maîtres généralistes doivent en principe avoir un profil de formation de type pédagogique, alors que les maîtres spécialistes ont un profil de formation plus spécifique (sport, arts créatifs, musique, etc.). Parmi les candidatures reçues, on observe 48% des diplômés dans des formations autres que celles requises, une proportion presque égale que celle des diplômés en pédagogie (49%), le restant étant candidats aux postes de maître spécialiste (5%). Si l'on rapporte ces proportions aux 289 candidats totaux, on aurait environ 140 candidats ayant des profils pédagogiques et non pédagogiques et une dizaine de candidats avec un profil de spécialistes.

Le Tableau 6 montre la comparaison entre les engagements réalisés à la rentrée 2003 par rapport aux besoins d'engagement par profil de formation. On constate que les engagements réalisés ne couvrent pas les besoins en maîtres généralistes et diplômés en pédagogie et que l'enseignement primaire a donc dû recruter largement parmi les candidats provenant d'autres formations que celles requises³¹.

Tableau 6 : Engagements effectués selon les profils réels des candidats au primaire

Spécialité des enseignants	Besoins par spécialité d'enseignement (titres requis)		Engagements réalisés selon diplôme		Ratio réel Engagements/ Besoins	Adéquation Engagements/ Besoins
	En pers.	En %	En pers.	En %	Ratio	+ / -
Maîtres généralistes / pédagogie*	149	96%	100	64%	0.7	---
Maîtres spécialistes / sport, art, musique, etc.	7	5%	7	5%	1.0	=
Autres formations	-	-	49	31%		
Total	156	100%	156	100%		

* Les profils de formation rentrant dans la catégorie des maîtres généralistes sont les suivants : LME, CAPE/IUFM, Brevet d'enseignement, autres formations pédagogiques pertinentes.

Source : DEP, Service du personnel enseignant.

Néanmoins, pour avoir une image plus fidèle de l'adéquation des candidats par rapport aux besoins d'engagement, il faudrait pouvoir disposer de tous les dossiers de candidatures complets pour pouvoir en faire une analyse plus détaillée.

³¹ Ces personnes suivront une formation complémentaire organisée par la Direction de l'enseignement primaire.

Analyse qualitative des candidats du secondaire

Les candidats du secondaire doivent en principe disposer du titre universitaire correspondant à la discipline de leur enseignement³². Toutefois, pour plusieurs disciplines, le nombre extrapolé à partir des candidats ayant répondu à l'ensemble ne couvre pas tous les besoins réels d'engagement.

Dans le Tableau 7, on observe que les ratios de couverture « extrapolation des profils / besoins pour certaines disciplines » sont faibles ; c'est le cas pour le français, les mathématiques, la physique, l'éducation physique et le droit. D'autres disciplines connaissent par contre une sur-représentation de diplômés (au dessus de 2.0), comme la biologie, l'économie et la chimie, correspondant à une pléthore de candidats.

Tableau 7 : Formation des candidats / besoins d'engagements du secondaire

Discipline d'enseignement	Profils échantillon candidats selon diplômes	Extrapolation des profils à tous les candidats	Besoins d'engagement par branche d'enseignement		Ratio Extrapolation profils / Besoins	Qualité de l'adéquation des besoins
	en %	en pers.	en pers.	en %	ratio	+ / -
Français*	8%	31	51	13%	0.6	---
Mathématiques*	5%	19	50	13%	0.4	---
Anglais*	10%	40	40	10%	1.0	=
Physique*	6%	25	31	8%	0.8	--
Histoire	5%	22	26	7%	0.9	-
Allemand*	8%	31	25	6%	1.2	+
Informatique*	5%	19	20	5%	0.9	-
Biologie	14%	54	18	5%	3.0	+++
Eco./Gestion/Eco. Po.	10%	40	16	4%	2.5	+++
Éducation physique	2%	9	16	4%	0.6	---
Géographie	5%	19	14	4%	1.4	+
Droit	2%	6	10	3%	0.6	---
Chimie (y c. biochimie)	7%	28	8	2%	3.5	+++
Autres formations	15%	60	75	19%	ind.	
Total	100%	403	400	100%		

* Discipline d'enseignement considérée comme étant en difficulté.

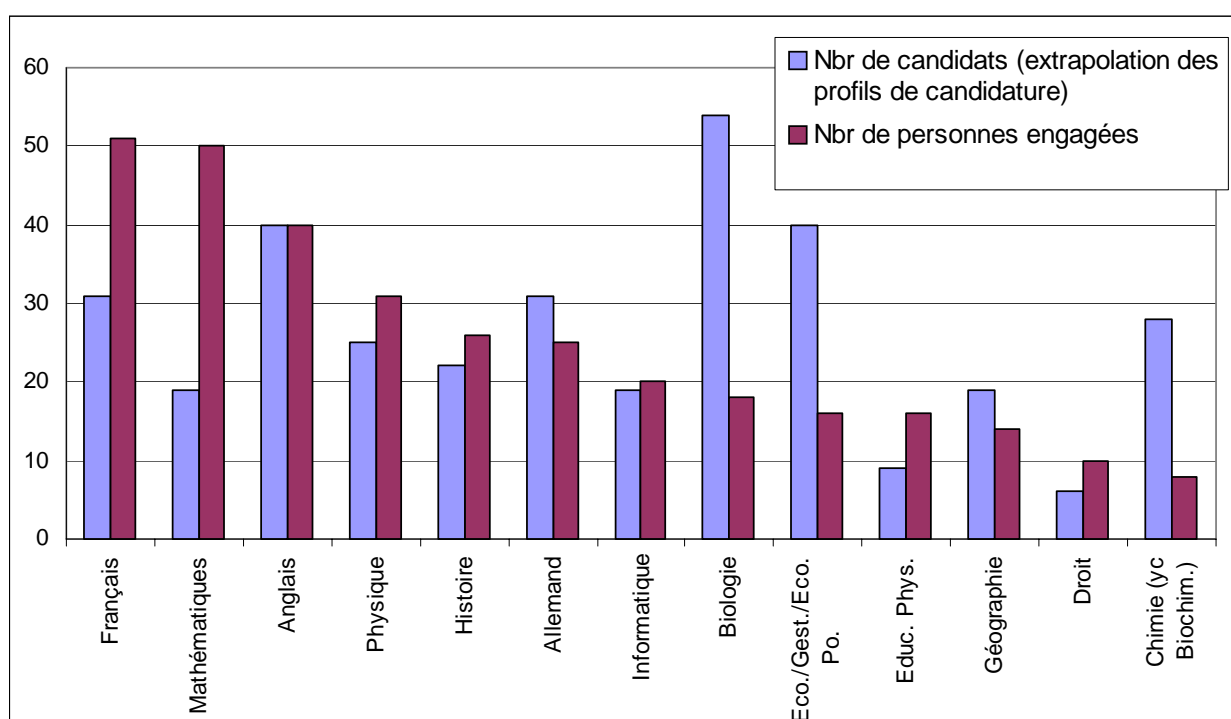
Sources : DGCO, statistiques CO-PO des nouveaux engagements au 29.10.03. Un enseignant peut être engagé pour plusieurs enseignements, de ce fait il peut être compté plusieurs fois. Primaire : prise en compte des LME, brevets, CPES / IUFM considérés comme pertinents. Secondaire : le cumul des deux spécialisations indiquées par les candidats a été pris en compte.

³² Pour rappel, on ne peut pas distinguer les candidats du CO et du PO, car les titres requis sont les mêmes et les demandes du CO peuvent se faire au PO (et inversement). Cette extraction a donc été effectuée sur l'ensemble du secondaire, même si la situation pour une discipline particulière peut varier d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Le Graphique 18 met en exergue les différences, en personnes, entre l'extrapolation du nombre de candidats – à partir de l'échantillon – et les besoins (dans notre cas, les engagements effectivement réalisés par les directions d'enseignement du secondaire) permettant ainsi de comparer les différences entre le nombre de candidats à l'enseignement et les besoins d'engagements d'enseignants au secondaire qui existent dans les différentes disciplines ou branches d'enseignement.

La situation semble préoccupante pour une bonne partie des disciplines importantes en terme de besoins : des sept branches d'enseignement qui nécessitent le plus grand nombre d'engagements, seul l'allemand présente un nombre supérieur de candidats ayant le diplôme requis, alors que l'anglais couvre tout juste ses besoins et que les autres manquent de candidats. Les directions d'enseignement devraient alors recruter des candidats diplômés formés dans des disciplines proches (diplômés de biologie pour enseigner les mathématiques, etc.).

Graphique 18 : Nombre de candidats et besoins d'engagements au niveau secondaire



Sources :

– Nombre de personnes engagées : DGCO, statistiques CO-PO des nouveaux engagements au 29.10.03. Un enseignant peut être engagé pour plusieurs enseignements, de ce fait il peut être compté plusieurs fois.

– Nombre de candidates et candidats : Enquête sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement 2003.



II.5. RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES

Comme nous l'avons vu, les enseignements que l'on peut tirer de cette enquête sont nombreux. Pour cette raison, il serait judicieux de sonder régulièrement les motivations des candidats et d'analyser leur profil. Un certain nombre de recommandations peuvent être faites pour en améliorer leur efficacité.

Au niveau du profil des candidats, il serait très utile de disposer de données plus fiables. Pour cela, il conviendrait de recueillir systématiquement auprès des directions d'enseignement les données des candidats au moment de leur inscription et dépôt de dossier. Cela permettrait de déterminer leurs profils d'une manière fiable pour disposer ainsi d'une photographie complète et pas seulement partielle, comme c'est actuellement le cas par le biais de l'enquête.

Il faudrait aussi recueillir auprès des directions davantage d'éléments sur les personnes recrutées, afin de mieux pouvoir comparer l'offre à la demande et d'analyser comment elles s'ajustent l'une à l'autre. Les analyses du « marché » de l'emploi très particulier de l'enseignement gagneraient beaucoup en précision et permettraient de se faire une idée beaucoup plus exacte sur les pénuries et pléthores. Ces indications permettraient de mieux cibler les campagnes d'information et de recrutement auprès des candidats potentiels. Ces analyses, plus fiables, seraient un complément très utiles aux projections annuelles des besoins d'enseignants. Elles permettraient aussi d'intégrer des éléments importants de la Gestion prévisionnelle des enseignants sous forme d'indicateurs dans le Tableau de bord, qui gagnerait en visibilité et en efficacité.

Nous avons vu que l'analyse des motivations permet de définir ce qui attire les candidats dans la profession, l'image qu'ils s'en font et aussi, indirectement, de déterminer et comprendre les forces et faiblesses de celle-ci. Les éléments qu'on peut en tirer peuvent contribuer à définir des stratégies pour rendre la profession plus attractive, que ce soit de manière globale ou ciblée. Au fur et à mesure des progrès réalisés dans la connaissance des candidats et des personnes recrutées, le questionnaire sur les motivations devra être adapté.

De manière générale, l'analyse des motivations des candidats et d'autres enquêtes régulières et répétées permettent de suivre les changements de comportement et les profils des candidats potentiels, au regard du contexte socio-économique dans lequel ces derniers évoluent.



ANNEXES DE LA PARTIE II

Tableau II.1 : Décomposition du nombre de répondantes et de répondants par ordre d'enseignement et selon la tranche d'âge

Ordre d'enseignement postulé	Tranche d'âge		Sexe		Total
			Féminin	Masculin	
Primaire	Tranche d'âge	20-29 ans	73	11	84
		30-39 ans	39	26	65
		40-49 ans	29	3	32
		50-59 ans	7		7
	Total		148	40	188
Secondaire	Tranche d'âge	20-29 ans	24	23	47
		30-39 ans	28	21	49
		40-49 ans	17	11	28
		50-59 ans	2	3	5
	Total		71	58	129
Primaire et/ou Secondaire	Tranche d'âge	20-29 ans	2		2
		30-39 ans	5	1	6
		40-49 ans	2	1	3
		50-59 ans	1		1
	Total		10	2	12

Un sujet est absent du tableau car il n'a pas répondu à l'une des trois informations demandées.

Tableau II.2 : Statistiques des motivations pour exercer la profession d'enseignants

	Moyenne	Ecart type	N analysés
Souhaite aider enfants et jeunes à réussir	1.36	0.77	328
Une profession à exercer avec passion	1.44	0.85	328
Intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes	1.47	0.86	328
Souhaite transmettre mon savoir aux enfants et jeunes	1.50	0.80	328
Désire travailler dans un esprit de collaboration et partage d'expérience	1.52	0.81	328
Souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes	1.54	0.87	328
Intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	1.60	0.87	328
Me permet de mettre en pratique des valeurs importantes	1.60	0.90	328
Intérêt pour aspects psychologiques	1.62	0.90	328
Motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant	1.62	0.89	328
Intérêt pour possibilités de formation continue	1.73	1.01	328
Permettant de contribuer à donner une même chance à tous les élèves	1.83	1.05	328
Souhaite contribuer à l'amélioration de la société	1.87	0.99	328
Apprécie l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement	1.91	0.88	328
Permettant de bien concilier vie privée et prof.	2.09	1.10	328
Motivé par formation en cours d'emploi	2.10	1.26	328
Identification au métier d'enseignant	2.12	1.16	328
Parmi celles qui sont encore utiles	2.13	1.31	328
Trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général	2.17	1.14	328
Permettant d'éviter la routine	2.18	1.16	328
Permet d'accorder importance à vie familiale	2.21	1.16	328
Actuellement le choix qui convient le mieux	2.22	1.47	328
Est une vocation pour moi	2.32	1.13	328
Intérêt pour travail dans différents secteurs	2.41	1.30	328
L'expérience antérieure motive au réengagement	2.43	1.70	328
Désire exercer un métier ayant un rôle social important	2.47	1.21	328
Souhaite emploi stable, conditions cadres et sécurité	2.50	1.10	328
Apprécie flexibilité d'horaire et de taux d'activité	2.52	1.20	328
Formation suivie conforte dans ce choix	2.56	1.48	328
Permet de prendre des responsabilités intéressantes	2.67	1.18	328
Une profession pour la vie	2.70	1.31	328
Souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs	2.72	1.15	328
Permet travail dans différents établissements, lieux du canton	2.90	1.28	328
Motivé par prestations sociales et salaires proposés	2.92	1.02	328
Permet une réorientation professionnelle	3.00	1.49	328
C'est le débouché principal de mes études	3.13	1.43	328
Permet travail dans différents cantons, pays	3.41	1.35	328
L'enseignement est une profession valorisée par la société	3.42	0.99	328
Aspire au statut social auquel la profession me permet d'accéder	3.48	1.08	328
Représentant une activité complémentaire intéressante	3.66	1.46	328
Par renoncement à une carrière académique ou recherche	3.77	1.48	328
Une profession à exercer durant quelques années seulement	3.90	1.22	328
Difficultés à trouver autre emploi	3.98	1.16	328

(1 = tout à fait ; 5 = pas du tout)

Tableau II.3 : Matrice factorielle portant sur les motivations des enseignants

	Facteurs									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Désire travailler dans un esprit de collaboration et partage d'expérience	0.776	0.062	-0.004	0.040	0.084	-0.065	0.039	0.092	0.073	0.019
Intérêt pour aspects psychologiques	0.758	0.060	0.061	-0.061	0.143	0.004	0.144	0.053	0.132	-0.150
Souhaite aider enfants et jeunes à réussir	0.745	0.085	0.203	0.212	-0.064	-0.115	-0.051	0.027	-0.145	0.133
Intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes	0.744	0.042	0.028	0.001	-0.014	-0.103	0.049	0.097	0.004	0.016
Intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	0.731	-0.045	0.061	-0.068	0.158	0.040	0.031	-0.029	0.187	-0.109
Une profession à exercer avec passion	0.727	0.025	0.242	-0.083	-0.062	0.093	0.011	0.051	0.093	0.002
Souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes	0.621	-0.003	0.240	0.164	-0.092	-0.251	-0.063	0.069	-0.075	0.069
Motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant	0.615	0.054	0.145	-0.032	0.290	-0.183	0.172	0.009	0.248	0.167
Me permet de mettre en pratique des valeurs importantes	0.600	-0.107	0.029	0.232	-0.113	-0.051	0.060	0.034	0.053	0.186
Permettant de contribuer à donner une même chance à tous les élèves	0.577	-0.026	0.206	0.087	0.064	0.034	-0.080	0.511	-0.070	0.033
Intérêt pour possibilités de formation continue	0.572	0.122	0.124	0.018	0.282	0.017	0.437	-0.031	0.176	-0.179
Souhaite contribuer à l'amélioration de la société	0.518	0.054	0.150	0.262	0.105	0.110	0.010	-0.045	-0.183	0.386
Souhaite transmettre mon savoir aux enfants et jeunes	0.497	-0.015	0.231	0.183	-0.071	0.179	-0.012	0.137	-0.190	0.378
Souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs	-0.110	0.750	-0.057	0.181	-0.066	0.121	0.146	-0.036	-0.057	0.107
Permet d'accorder importance à vie familiale	0.135	0.747	0.045	0.001	0.021	-0.083	0.242	0.155	0.040	-0.058
Motivé par prestations sociales et salaires proposés	-0.049	0.662	0.015	0.337	0.158	0.188	-0.058	-0.115	0.031	-0.061
Apprécie flexibilité d'horaire et de taux d'activité	-0.026	0.653	-0.111	-0.012	0.025	0.136	0.013	0.007	0.017	0.393
Souhaite emploi stable, conditions cadres et sécurité	0.093	0.646	0.063	0.262	0.135	0.157	-0.047	-0.019	0.129	-0.129
Permettant de bien concilier vie privée et prof.	0.169	0.587	0.174	-0.103	-0.023	0.096	0.135	0.529	-0.070	0.064
Est une vocation pour moi	0.247	0.056	0.749	0.096	-0.020	0.015	0.020	-0.035	0.194	-0.010
Une profession pour la vie	0.090	-0.015	0.724	0.112	0.053	0.086	-0.043	0.308	0.026	-0.018
Identification au métier d'enseignant	0.358	0.053	0.657	0.208	0.105	-0.044	0.055	-0.091	0.103	-0.029
Une profession à exercer durant quelques années seulement	-0.220	0.104	-0.476	0.164	-0.179	0.315	0.019	0.039	-0.127	-0.112
Aspire au statut social auquel la profession me permet d'accéder	-0.106	0.275	0.134	0.689	0.138	-0.008	0.013	0.071	0.145	-0.006
Désire exercer un métier ayant un rôle social important	0.300	0.056	0.045	0.649	0.208	0.067	0.082	0.054	-0.045	0.196
Trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général	0.297	0.050	-0.021	0.619	-0.134	0.055	0.092	0.021	0.156	0.065
L'enseignement est une profession valorisée par la société	-0.019	0.184	0.170	0.575	0.177	0.175	0.139	0.082	-0.036	-0.205
Permet travail dans différents établissements, lieux du canton	0.126	-0.010	0.067	0.078	0.724	0.005	0.078	0.127	0.038	-0.024
Permet travail dans différents cantons, pays	-0.024	0.127	-0.003	0.105	0.713	0.161	-0.056	-0.054	0.008	0.010
Permet de prendre des responsabilités intéressantes	0.123	0.019	0.298	0.120	0.485	0.072	0.271	0.160	0.088	0.234
Intérêt pour travail dans différents secteurs	0.048	0.175	-0.080	0.042	0.440	-0.107	0.362	0.148	0.169	0.429
Difficultés à trouver autre emploi	-0.262	0.109	-0.163	0.002	0.171	0.702	-0.003	-0.101	0.081	0.113
Par renoncement à une carrière académique ou recherche	-0.170	0.120	0.092	0.055	0.164	0.684	0.098	-0.121	-0.074	0.072
Actuellement le choix qui convient le mieux	0.071	0.257	0.032	0.032	-0.043	0.581	0.131	0.228	0.032	-0.259
Parmi celles qui sont encore utiles	0.154	0.078	0.007	0.175	-0.080	0.501	0.066	0.272	0.027	0.142
Motivé par formation en cours d'emploi	0.254	0.191	0.076	0.116	0.152	0.057	0.716	-0.054	0.011	-0.128
Permet une réorientation professionnelle	-0.044	0.118	-0.088	0.142	-0.018	0.232	0.690	0.173	-0.089	0.187
Permettant d'éviter la routine	0.253	-0.015	0.097	0.071	0.211	-0.049	0.032	0.691	0.148	-0.066
Représentant une activité complémentaire intéressante	-0.177	0.045	-0.286	0.208	-0.011	0.240	0.171	0.416	0.013	0.125
L'expérience antérieure motive au réengagement	0.103	0.008	0.273	0.031	-0.207	0.208	0.208	0.042	0.662	0.138
Formation suivie conforte dans ce choix	0.250	0.054	0.131	0.110	0.244	-0.102	-0.097	0.058	0.643	-0.006
C'est le débouché principal de mes études	-0.077	0.153	0.110	0.318	0.235	-0.039	-0.310	0.053	0.480	-0.159
Apprécie l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement	0.172	0.499	-0.012	-0.088	0.111	0.141	0.014	-0.043	0.117	0.537
% de variance expliquée	20	11	5.5	4.5	4	3.5	3	3	3	2.5

Extraction method : Principal Component Analysis. Rotation method : Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 24 iterations.

Lieu et date :

Questionnaire 2003

A. DONNÉES PERSONNELLES

1. **Je suis de sexe :** féminin masculin
2. **Ma tranche d'âge :** 20-29 ans 30-39 ans 40-49 ans 50-59 ans 60 ans et plus
3. **Lieu de domicile au moment de ma demande :**
 Genève CH - autres cantons : zone frontalière autres :
4. **Ma formation universitaire : Lieu(x) d'obtention Diplôme(s) :**
Titre(s) obtenu(s) : aucun ½ licence/DEUG niveau licence diplôme post-gr. doctorat
Faculté(s) : Spécialisation(s) :
5. **Ma formation pédagogique :** aucune brevet licence HEP CAPE/IUEFM
Spécialisation(s) : petite enfance primaire secondaire polyvalent adultes
6. **Autre formation complémentaire relevante :**.....
7. **J'ai déjà effectué des remplacements :** non oui, nbre d'heures approx :.....
8. **J'ai déjà travaillé dans l'enseignement :** non oui, nbre d'années :.....
9. **J'ai déjà de l'expérience professionnelle préalable :** non oui, nbre d'années :.....
domaine(s) :.....
8. **Je postule au :** primaire secondaire, dans les disciplines suivantes :.....
9. **Le souhait de travailler dans l'enseignement s'est révélé (1 seul choix svp) :**
 après une première expérience professionnelle après mes études universitaires
 durant mes études universitaires durant mes études secondaires dans mon enfance
10. **Le choix de présenter ma candidature dans l'enseignement remonte à (1 seul choix svp) :**
 moins d'un an plus d'un an plus de 3 ans plus de 5 ans depuis toujours

B. MOTIVATIONS

Voici différentes catégories de motivations à vouloir s'engager dans les professions de l'enseignement qui ont été identifiées. Certaines vous conviennent probablement davantage, d'autres pas du tout. Pour les affirmations ci-dessous, veuillez entourer un chiffre de 1 à 5 correspondant à vos motivations d'après l'échelle suivante :

1 = tout à fait	2 = en grande partie	3 = moyennement	4 = pas vraiment	5 = pas du tout
-----------------	----------------------	-----------------	------------------	-----------------

1. **Je désire exercer la profession d'enseignant parce que :**
1-2-3-4-5 Je m'identifie au métier d'enseignant
1-2-3-4-5 L'enseignement est une vocation pour moi
1-2-3-4-5 L'enseignement permet de mettre en pratique des valeurs qui me semblent importantes
1-2-3-4-5 Je désire travailler dans un domaine où les relations humaines sont prépondérantes
1-2-3-4-5 Je désire travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expériences

1-2-3-4-5 Je trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général
1-2-3-4-5 J'aspire au statut social auquel la profession d'enseignant me permettrait d'accéder
1-2-3-4-5 Je désire faire partie d'un corps de métier qui joue un rôle social important
1-2-3-4-5 L'enseignement est une profession valorisée par la société

1-2-3-4-5 Je souhaite travailler en contact avec des enfants ou des jeunes
1-2-3-4-5 Je souhaite aider les enfants et les jeunes à réussir
1-2-3-4-5 Je souhaite contribuer à l'amélioration de la société à travers l'enseignement
1-2-3-4-5 Je souhaite pouvoir transmettre mon savoir aux enfants ou aux jeunes
1-2-3-4-5 C'est le débouché principal de mes études

1 = tout à fait 2 = en grande partie 3 = moyennement 4 = pas vraiment 5 = pas du tout

(suite) Je désire exercer la profession d'enseignant parce que :

- 1-2-3-4-5 J'apprécie les possibilités d'horaires variables et de taux d'activité flexibles
- 1-2-3-4-5 J'apprécie l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement
- 1-2-3-4-5 Je suis motivéE par ce métier qui est évolutif, exigeant un renouvellement constant
- 1-2-3-4-5 L'enseignement me permet de travailler dans différents secteurs (enseignement général, pour adultes, professionnel, classes d'accueil, etc.)
- 1-2-3-4-5 La profession permet de prendre des responsabilités intéressantes (responsable de classe, inspecteur-trice, doyen-ne, direction, etc.)

- 1-2-3-4-5 Je suis motivéE par les prestations sociales et les salaires proposés
- 1-2-3-4-5 Je souhaite avoir un emploi stable offrant des conditions cadres définies et une sécurité
- 1-2-3-4-5 Je souhaite disposer de suffisamment de vacances et de temps de loisirs
- 1-2-3-4-5 La profession me permet d'accorder de l'importance à ma vie familiale

- 1-2-3-4-5 Le fait de pouvoir effectuer une formation en cours d'emploi me motive
- 1-2-3-4-5 Je suis intéresséE par les possibilités de formation continue proposées aux enseignants
- 1-2-3-4-5 La formation que j'ai suivie me conforte dans mon choix
- 1-2-3-4-5 Mon expérience antérieure de l'enseignement me motive à m'y réengager
- 1-2-3-4-5 L'enseignement m'offre la possibilité de me réorienter professionnellement

- 1-2-3-4-5 Je m'intéresse aux aspects didactiques et pédagogiques de l'enseignement
- 1-2-3-4-5 Je m'intéresse aux aspects psychologiques de l'enseignement
- 1-2-3-4-5 L'enseignement permet de travailler dans différents établissements et lieux du canton
- 1-2-3-4-5 L'enseignement me permettrait de travailler dans d'autres cantons, d'autres pays

- 1-2-3-4-5 Il m'est difficile de trouver un emploi dans d'autres domaines
- 1-2-3-4-5 Je renonce à une carrière académique et/ou de recherche
- 1-2-3-4-5 Dans les circonstances actuelles, c'est le choix qui me convient le mieux
- 1-2-3-4-5 Autres :

2. Questions « coup de cœur »

Finalement, pour moi, la profession d'enseignant est une profession :

- 1-2-3-4-5 « Pour la vie »
- 1-2-3-4-5 « A exercer durant quelques années seulement »
- 1-2-3-4-5 « A exercer avec passion »
- 1-2-3-4-5 « Parmi celles qui sont encore utiles »
- 1-2-3-4-5 « Qui permet de bien concilier vie privée et vie professionnelle »
- 1-2-3-4-5 « Qui me permet de contribuer à donner une même chance à tous les élèves »
- 1-2-3-4-5 « Qui permet d'éviter la routine »
- 1-2-3-4-5 « Qui représente une activité complémentaire intéressante »
- 1-2-3-4-5 Autres :

Merci pour vos commentaires et suggestions :

.....

.....



PARTIE III. MOTIVATIONS DE DÉPART DES ENSEIGNANTS À LA RETRAITE ANTICIPÉE (PLEND) EN 2003

Niels BOHR, Karin MÜLLER KUCERA



RÉSUMÉ DE LA PARTIE III

Les principaux enseignements que l'on peut tirer des données récoltées grâce au questionnaire postal adressé aux enseignants ayant pris une retraite anticipée (*Plend* ou Plan d'encouragement à la retraite anticipée) sont les suivants.

- La majorité des enseignants prennent leur *Plend* jusqu'à 60 ans et leur départ ne s'effectue pas tant dans un plan de carrière bien défini plutôt qu'en réaction à certaines conditions particulières. Leur décision de départ est aussi bien motivée par une situation qu'ils vivent sur un plan personnel que par un environnement de travail qui les affecte.
- Les enseignants partant au *Plend* quittent pourtant leur profession en étant très satisfaits de la carrière professionnelle qu'ils ont menée, ce qui est tout particulièrement le cas des enseignants du primaire, les enseignants du PO étant un peu plus mitigés.

Pour l'ensemble, ce sont d'abord des raisons externes à la profession qui motivent le départ.

- Des motifs d'ordre personnel et privé sont relevés, tels que des circonstances familiales, des projets de voyage ou simplement profiter du temps de vie restant, ceci tout en profitant de l'opportunité des conditions de départ avantageuses qu'offre le *Plend*.
- D'autres facteurs liés à la profession ont joué également un rôle décisif dans leur décision de partir : viennent en tête les changements institutionnels, puis une charge de travail trop importante et enfin les changements pédagogiques.
- Certaines motivations divergent fortement d'un niveau d'enseignement à l'autre, comme par exemple le comportement des élèves : cette motivation de départ importante pour l'ensemble des enseignants est particulièrement marquée chez ceux quittant le CO – ceux du PO professionnel aussi – et nettement moins importante chez les enseignants sortants du primaire.

Des facteurs secondaires, souvent d'ordre plus personnel, viennent compléter ceux ci-dessus.

- Certains sont caractérisés par ce qu'on pourrait nommer une certaine usure due à la pratique du métier, dont l'âge est évidemment le premier pendant, mais aussi les problèmes de santé découlant de l'exercice de la profession. La volonté de profiter de ses dernières années de vie active à se consacrer à d'autres activités non professionnelles constitue un autre facteur.
- Le manque de soutien professionnel ressenti par les enseignants, ainsi que les changements sociaux auxquels les relations avec les parents sont explicitement associées, ont aussi joué un rôle secondaire dans leur départ.

D'autres éléments, au contraire, n'ont pas été jugés primordiaux dans la décision du départ des enseignants.

- On constate par exemple que la majorité des enseignants ne quittent pas l'instruction publique pour continuer leur carrière professionnelle ailleurs, perspective qui n'intéresse qu'un dixième d'entre eux.
- Ce ne sont pas non plus d'éventuelles mauvaises relations professionnelles, ni la monotonie du travail qui les poussent à partir.



INTRODUCTION DE LA PARTIE III

La présente enquête sur les motivations des enseignants quittant la profession au bénéfice du Plend – c'est-à-dire profitant du *Plan d'encouragement au départ volontaire à la retraite anticipée* – s'intègre dans le cadre du projet de Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE) mis en place au sein du Département de l'instruction publique du canton de Genève. Cette enquête postale a été menée en commun par la Coordination du projet GPE, assurée par le Service de la recherche en éducation (SRED) et par Eco'Diagnostic, sur demande et en collaboration avec les différentes directions d'enseignement.

Présentation des objectifs du projet GPE

La Gestion prévisionnelle des enseignants est un projet qui répond à un besoin exprimé par le Secrétariat général du Département de l'instruction publique (DIP) de Genève. Cette démarche a pour objectif de contribuer à une gestion quantitative, qualitative et prévisionnelle des enseignants permettant au DIP :

- de prévenir les pénuries/pléthores des personnels enseignants et d'assurer une relève de qualité ;
- de créer des instruments d'application, des outils effectifs et fiables même dans une période de multiples changements ;
- de gérer les ressources du système éducatif de manière efficace et anticipative, afin de déterminer des mesures cohérentes et proactives – anticipatives à tous les niveaux ;
- de mieux appréhender le fonctionnement du système éducatif genevois dans sa globalité afin de garantir une meilleure maîtrise de celui-ci.

Pour davantage d'informations, on pourra consulter le site du projet suivant :

<http://agora.unige.ch/sred/ral/gpe/welcome.html>.

Cette enquête a notamment été motivée par le fait qu'une proportion importante d'enseignants parte au Plend, proportion qui s'est fortement accrue depuis son entrée en vigueur, pour représenter actuellement la cause majeure des départs de la profession aussi bien au primaire qu'au secondaire. Si la décision de prendre un Plend, qui intervient pratiquement en fin de carrière professionnelle, peut de prime abord paraître simple – partir à la retraite avant son terme légal –, les conséquences tant économiques que sociales pour chaque individu n'en sont pas pour autant anodines. D'abord, il n'est par exemple pas exclu que certains s'orientent dans d'autres voies professionnelles et de multiples autres facteurs de départ, qui peuvent être de nature très différente, peuvent se conjuguer entre eux. Cette enquête a pour but d'éclairer quelque peu ces aspects.

Qu'est-ce que le Plend ?

Le Plend est une mesure d'incitation financière spécifique destinée à favoriser le départ anticipé du personnel de l'Etat. Elle a fait l'objet d'une succession de lois dont la dernière en date – Loi N° B-5 20 du 15 décembre 1994 – a fait du Plend, dans sa version revue et corrigée, un élément permanent de la politique de personnel de l'Etat. Selon les dernières conditions édictées en 2000, il est possible de partir à la retraite anticipée sous les conditions suivantes :

- être âgé de 57 ans pour les femmes ou 58 ans pour les hommes ;
- pour pouvoir bénéficier d'une retraite dès l'âge de 55 ans, il faut 25 années de cotisations à la CIA (Caisse de prévoyance du personnel enseignant de l'instruction publique et des fonctionnaires de l'administration du canton de Genève) ou 20 ans de cotisations à la CEH (Caisse de prévoyance du personnel des établissements publics médicaux du canton de Genève) ;
- avoir travaillé pendant au moins dix ans au service de l'Etat ;
- s'engager à ne plus travailler pour le compte de l'Etat par la suite ;
- ne pas être au bénéfice d'une pension complète d'invalidité de l'AI ou d'une caisse de prévoyance de droit public ;
- ne pas bénéficier avant 6 mois d'une rente AVS ;
- ne pas faire l'objet d'un licenciement ou d'une sanction autre qu'un avertissement ou un blâme.

Méthodologie et population interrogée

La population interrogée regroupe tous les enseignants du primaire et du secondaire ayant pris en 2003 un Plend partiel ou complet. Un questionnaire a été envoyé par les directions aux enseignants ayant quitté leur ordre d'enseignement respectif, accompagné d'une lettre explicative.

Au total, 162 questionnaires ont été envoyés à la fin de l'année scolaire, en juin 2003, une fois les enseignants ayant définitivement quitté leur emploi ; 119 questionnaires ont été reçus en retour jusqu'au 30 septembre 2003. Le Tableau 1 montre la répartition des questionnaires distribués et reçus en retour avec les taux de retour respectifs par ordre d'enseignement. On observe que le taux de retour total de l'enquête est de plus de 73% – ce qui signifie que près de 3 personnes sur 4 interrogées ont répondu, ce qui témoigne d'une large acceptation de l'enquête et assure une représentativité des résultats. Le taux de retour au niveau secondaire atteint même plus de 80% (voir Tableau 1).

Questionnaire

Le questionnaire a été élaboré en collaboration avec les services du personnel enseignant des différentes directions d'enseignement. Une première version avait été élaborée en début d'année 2003 et avait été testée auprès des enseignants du primaire partis au Plend en fin d'année scolaire 2002-2003. Depuis, le questionnaire a encore subi quelques changements et contient actuellement une vingtaine de propositions de motivations différentes, tout en laissant la possibilité aux personnes qui répondent d'avancer leurs propres motivations et de formuler des commentaires d'ordre général. Il contient en outre quelques questions personnelles, comme l'âge et l'ordre d'enseignement de provenance, tout en restant anonyme (voir l'annexe III.7).

Tableau 1 : Nombre de questionnaires envoyés, reçus et taux de retour

Enquête Plend 2003	Primaire	CO	PO*	Total Secondaire (CO+PO)	Total
Questionnaires distribués	68	35	59	94	162
Questionnaires reçus	43	33	43	76	119
Taux de retour	63%	94%	73%	81%	73%

* PO : enseignements général et professionnel confondus.

III.1. RÉPONSES AUX QUESTIONS PERSONNELLES

Sexe

Sur les 119 questionnaires reçus en retour, 59% ont été remplis par des femmes, 39% par des hommes et 2% des répondants n'ont pas indiqué leur sexe (Graphique 1).

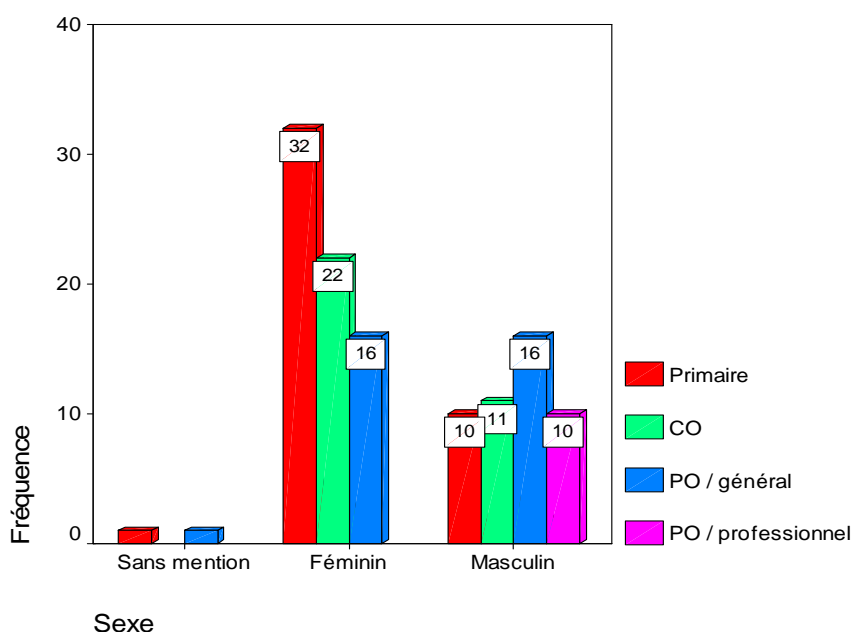
Type de Plend

La majorité des enseignants (89%) sont partis en Plend complet et 8% en Plend partiel, ce qui permettait à ces derniers de continuer à temps partiel dans l'enseignement ; 4% n'ont pas répondu.

Ordres d'enseignement

Quarante-trois enseignants proviennent du primaire, 33 du Cycle d'orientation, 33 du postobligatoire général et 10 du postobligatoire professionnel. Dans le Graphique 1, nous observons que la répartition par sexe et par ordre d'enseignement de la population est conforme à la distribution des différents ordres d'enseignement : une forte population féminine en primaire, assez importante au CO, une répartition des sexes égale au PO général et une population féminine nulle au PO professionnel (pas de réponses de femmes au niveau du PO professionnel).

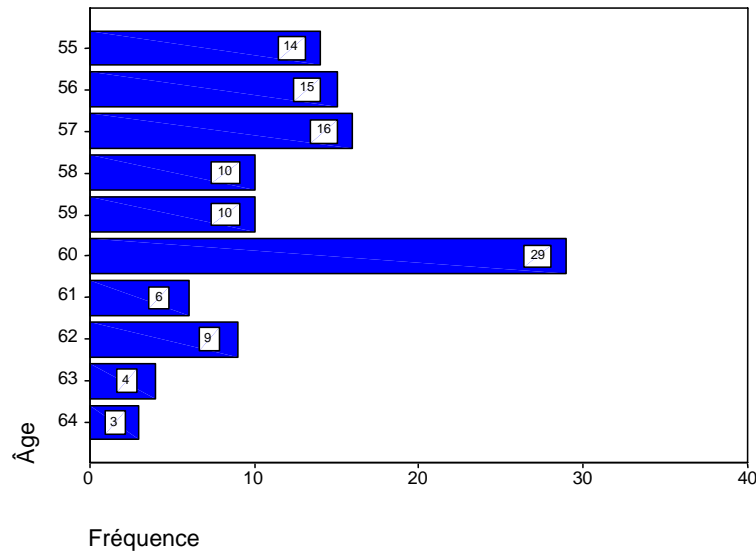
Graphique 1 : Répartition par sexe et par ordre d'enseignement (en personnes)



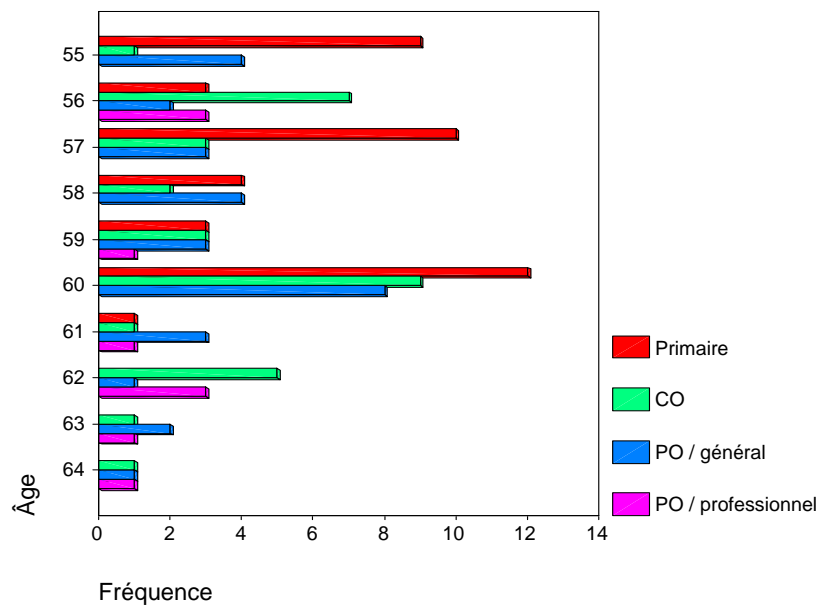
Âge

L'âge moyen de la population qui est partie à la pré-retraite est de 58.7 ans. Si l'on ne tient pas compte des enseignants du primaire pour lesquels l'âge légal de la retraite est fixé à 62 ans, l'âge moyen de départ ne s'élève que légèrement pour atteindre 59.2 ans. Les Graphiques 2 et 3 montrent la répartition des départs par âge et par ordre d'enseignement.

Graphique 2 : Répartition des départs par âge et par niveau d'enseignement (en personnes)



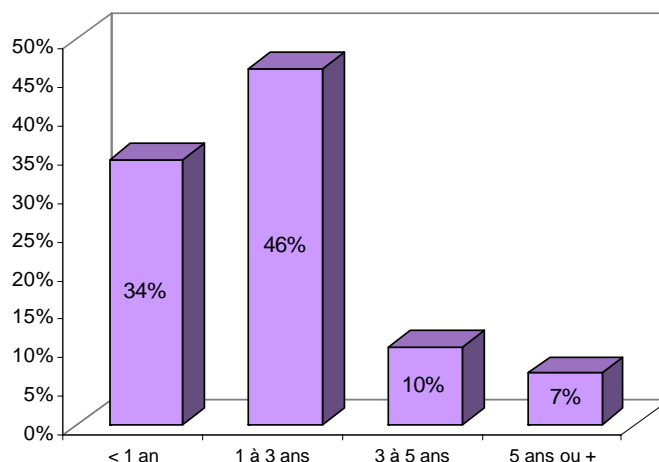
Graphique 3 : Répartition des départs par âge et par niveau d'enseignement (en personnes)



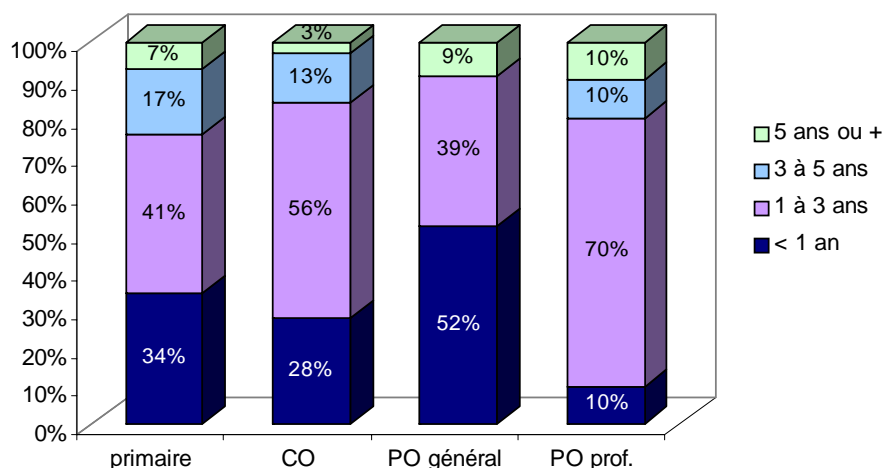
Perspective de prise décision

On constate dans le Graphique 4 que la décision de prendre le Plend est dans la plupart des cas une décision qui se prend assez tardivement : plus d'un tiers des enseignants (soit 34%) se sont décidés moins d'une année avant leur départ, et 8 sur 10 se sont décidés moins de 3 ans avant (34% moins d'un an et 46% moins de trois ans = 80%). En observant les départs par ordre d'enseignement dans le Graphique 5, ce sont les enseignants du primaire qui sont proportionnellement les plus nombreux à se décider à partir plus tôt : près d'un quart d'entre eux (24%) l'ont décidé depuis plus de trois ans, alors qu'ils ne sont que 16% au CO et 15% au PO (général et professionnel confondus) à être dans ce cas.

Graphique 4 : Moment de la prise de décision, tous niveaux confondus (en %)



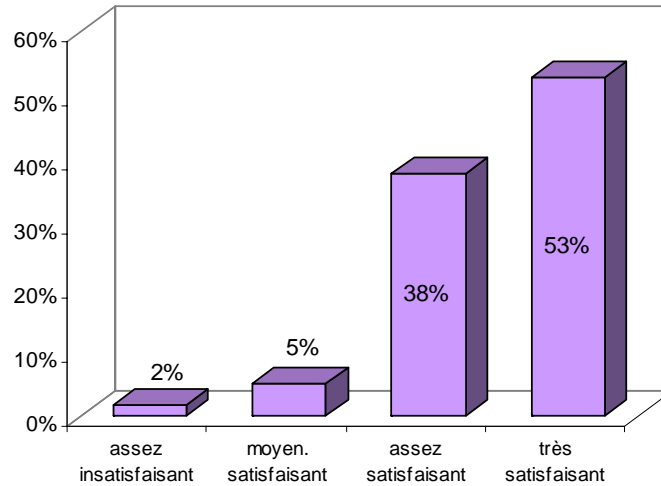
Graphique 5 : Moment de la prise de décision par niveau (en %)



Bilan global de carrière

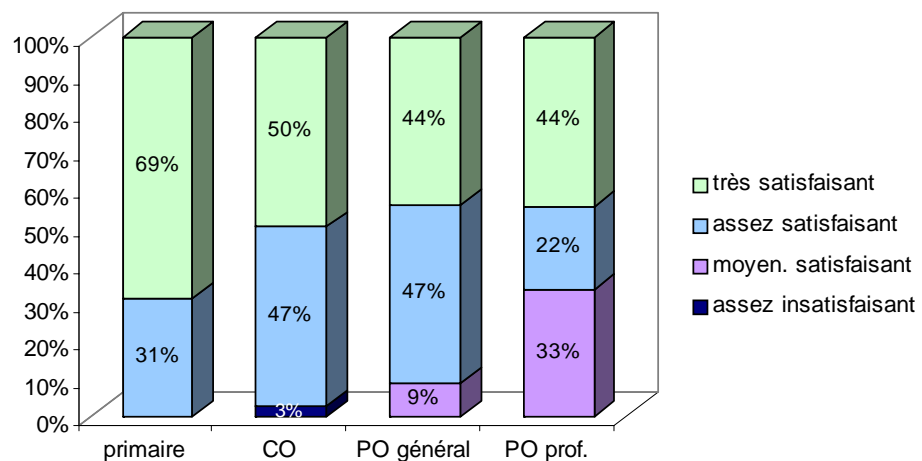
Les enseignants qui partent au Plend ont un avis plutôt positif sur l'ensemble de leur carrière professionnelle, comme le montrent les graphiques suivants : plus de la moitié d'entre eux (soit 53%) en sont très satisfaits et 38% en sont assez satisfaits.

Graphique 6 : Bilan de carrière, tous niveaux confondus (en %)



Ce sont les enseignants du primaire qui estiment leur bilan de carrière le plus satisfaisant : près de 70% d'entre eux se déclarent très satisfaits et le reste assez satisfaits. Au CO, 1 enseignant sur 2 en est très satisfait et l'autre moitié en est assez satisfaite ; seul 1 enseignant se déclare insatisfait. Pour l'ensemble des enseignants du PO, 44% s'estiment très satisfaits et 42% assez satisfaits. Six enseignants du PO (3 du professionnel et 3 du général) jugent leur carrière moyennement satisfaisante.

Graphique 7 : Bilan de carrière par niveau d'enseignement (en %)



III.2. MOTIVATIONS DE PRISE DE PLEND

2.1 Classement global des motivations

Méthodes de classement

Il y a plusieurs manières de classer les motivations d'après les résultats du questionnaire. Une première manière consiste à pondérer les réponses selon leur importance accordée et d'établir ensuite la moyenne des différentes motivations. Le Tableau 2 montre les moyennes obtenues, dans l'ordre décroissant selon le mode de pondération suivant : 1 = pas du tout ; 2 = un peu ; 3 = moyennement ; 4 = beaucoup, pour l'ensemble des motifs.

Tableau 2 : Nombre de réponses et moyenne de l'importance des motivations

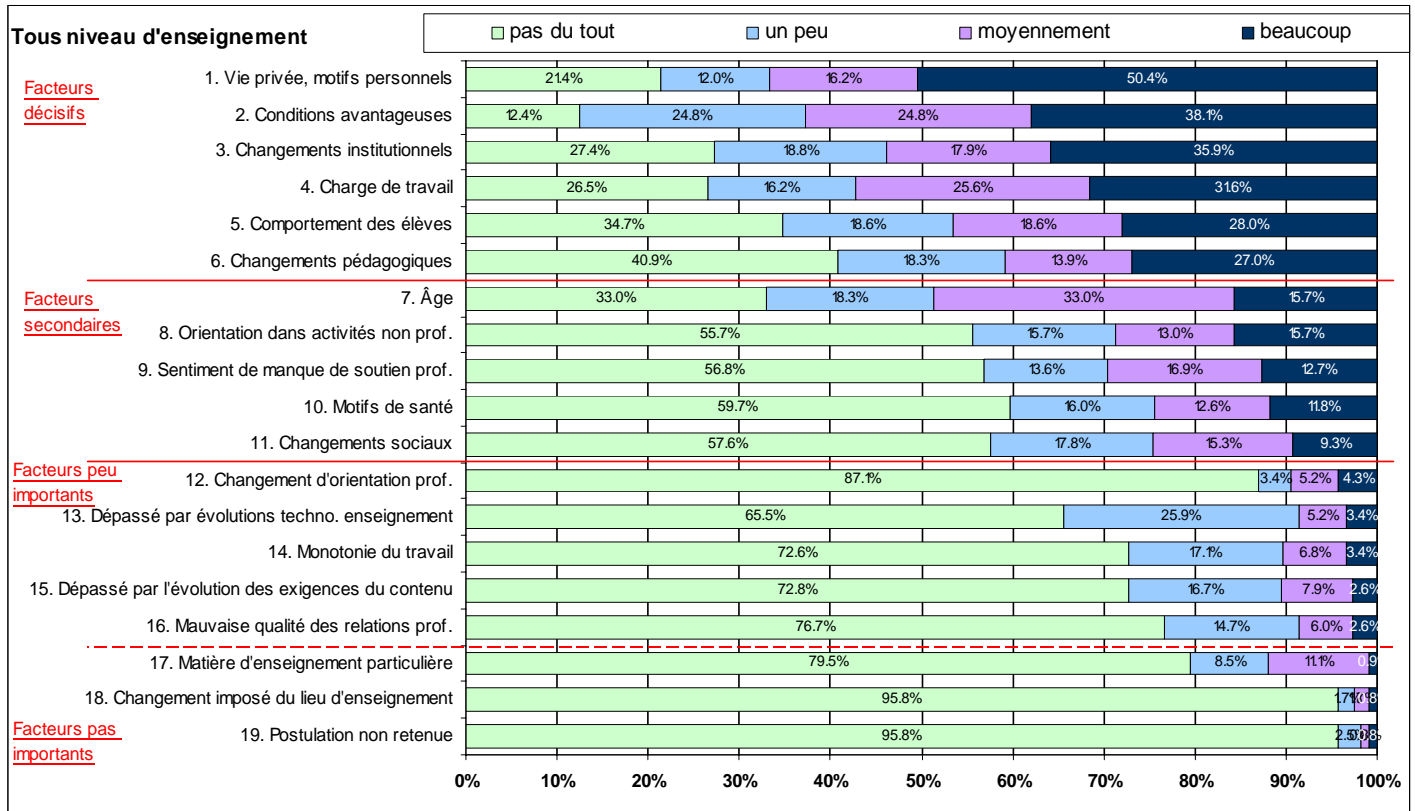
Motivations de prise de Plend par ordre d'importance	Nombre de réponses	Moyenne
Vie privée, motifs personnels	103	3.0
Conditions avantageuses	100	2.9
Changements institutionnels	103	2.7
Charge de travail	103	2.7
Comportement des élèves	104	2.5
Changements pédagogiques	101	2.3
Âge	101	2.3
Sentiment de manque de soutien professionnel	104	1.9
Orientation dans des activités non professionnelles	101	1.9
Changements sociaux	104	1.8
Motifs de santé	105	1.8
Dépassé par les évolutions technologiques de l'enseignement	102	1.5
Dépassé par l'évolution des exigences du contenu de l'enseignement	101	1.4
Monotonie du travail	103	1.4
Matière d'enseignement particulière	103	1.4
Mauvaise qualité des relations professionnelles	102	1.4
Changement d'orientation professionnelles	102	1.2
Changement imposé du lieu d'enseignement	104	1.1
Postulation non retenue	104	1.1
Autres motifs (réponses libres)	24	3.9

Ce mode de classement prend en compte tous les motifs, qu'ils aient été importants ou secondaires. On peut observer dans le Tableau 2 que la fréquence de chaque facteur de motivation – « Autres motifs »

mis à part³³ – est à peu près équivalente et dépasse toujours la centaine, ce qui rend les facteurs très comparables les uns avec les autres.

Pour distinguer les facteurs déterminants de la prise de Plend qui ont été décisifs de ceux qui sont plutôt secondaires, on préférera le comptage du nombre de réponses par catégorie d'importance. Le Graphique 8 montre les pourcentages de réponses aux motivations, également pour tous niveaux d'enseignement confondus.

Graphique 8 : Pourcentage des réponses pour tous les ordres d'enseignement confondus



Remarque : les nombres de réponses par question sont présentées dans l'annexe III.1.

Qualification des motivations

Au vu des réponses, on constate que la plupart des enseignants avancent de multiples motivations pour partir en Plend. On estimera qu'une motivation est *décisive* dans le choix de départ en Plend lorsque plus de 20% des enseignants estiment qu'elle a beaucoup influencé leur décision, ce qui ne signifie pas pour autant que ce soit le seul facteur qui soit à la base de cette prise de décision. Les motivations ayant reçu entre 9% et 20% de suffrages « beaucoup » ne sont pas déterminantes, mais ont joué malgré tout un rôle certain dans la prise de décision ; ces motivations sont considérées comme *secondaires*. Les motivations sont considérées comme *peu ou non significatives* quand moins de 10% des répondants les ont choisies. Les suffrages « moyennement » et « un peu » important sont également pris en compte à titre complémentaire pour déterminer dans quelle catégorie se situe un facteur.

³³ La catégorie « Autres motifs » a une moyenne élevée du fait que ces réponses sont personnalisées ; leur contenu sera étudié plus loin.

Lorsque les motivations sont liées à la profession et à son environnement direct, on les qualifie d'*interne*, et au contraire d'*externe* lorsque ce n'est pas le cas. Le Tableau 3 résume la catégorisation des motivations.

Tableau 3 : Critères de catégorisation des motivations*

Qualification des motivations	Caractéristiques
<i>Lien avec la profession enseignante :</i>	
Interne	Motivation liée à la profession et à son environnement direct
Externe	Motivation non liée à la profession et à son environnement direct
<i>Importance pour la prise de décision :</i>	
Décisive	Plus de 20% de suffrages « beaucoup » par motivation
Secondaire	Entre 9% et 20% de suffrages « beaucoup » et considération des autres suffrages par motivation
Peu ou non significative	Moins de 10% de suffrages « beaucoup » et considération des autres suffrages par motivation

* Voir le détail du résumé de la classification de chaque motivation dans le tableau 4.

Comme on peut le constater dans les classifications du Tableau 4, les facteurs internes sont près de deux fois plus nombreux que les facteurs externes. Ceci s'explique par le fait que le DIP cherche à savoir si ce sont des raisons liées à l'exercice du métier – et s'il y en a, lesquelles – qui motivent les enseignants à partir. Néanmoins, le questionnaire ne donne qu'une appréciation globale des motifs de départ, car ce type d'enquête ne permet pas d'examiner les éléments subjectifs qui se cachent derrière les motifs indiqués. Seuls les commentaires ajoutés par presque la moitié des répondants donnent quelques indications subjectives (voir l'annexe III.3).

Motivations décisives

En considérant les réponses de l'ensemble des enseignants, six motivations rentrent dans la catégorie « décisives ». En premier lieu, ce sont les motifs d'ordre privé qui prédominent dans la décision de départ au Plend (50% de « beaucoup »), facteurs de motivation *externes* à la profession.

En deuxième lieu, ce sont les conditions avantageuses du Plend (38% de « beaucoup ») – un critère de motivation économique – qui décident les enseignants à quitter prématurément l'enseignement. On qualifie cette motivation d'*externe*, du fait que les conditions du Plend sont applicables à tous les employés de l'Etat et pas seulement aux enseignants.

Viennent ensuite les changements institutionnels (36% de « beaucoup »), la charge de travail (32% de « beaucoup »), le comportement des élèves (28% de « beaucoup ») et les changements pédagogiques (27% de « beaucoup »), qui sont tous des facteurs *internes*, puisque liés directement à l'activité professionnelle.

Tableau 4 : Récapitulatif des motivations par catégories et typologie

Motifs par importance pour la prise de décision	Lien avec la profession enseignante :	
	interne	externe
Motivations décisives (6 questions)		
1. Motifs d'ordre privés		X
2. Conditions avantageuses du Plend		X
3. Changements institutionnels	X	
4. Charge de travail	X	
5. Comportement des élèves	X	
6. Changements pédagogiques	X	
Motivations secondaires (5 questions)		
7. Âge		X
8. Orientation dans des activités non professionnelles		X
9. Sentiment de manque de soutien professionnel	X	
10. Santé		X
11. Changements sociaux		X
Motivations peu significatives (6 questions)		
12. Changement d'orientation professionnelle	X	
13. Dépassé par les évolutions technologiques de l'enseignement	X	
14. Monotonie du travail	X	
15. Dépassé par les exigences du contenu de l'enseignement	X	
16. Mauvaise qualité des relations professionnelles	X	
17. Motivations liées à une matière d'enseignement particulière	X	
Motivations non significatives (2 questions)		
18. Changement de lieu d'enseignement imposé	X	
19. Postulation non retenue	X	

Motivations secondaires

Cinq facteurs de motivations relèvent de cette catégorie. En premier lieu vient l'âge, avec 16% de suffrages « beaucoup » et 33% de suffrages « moyen » ; viennent ensuite l'orientation dans des activités non professionnelles (16% de « beaucoup » et 13% de « moyen »), le sentiment de manque de soutien professionnel (13% de « beaucoup »), la santé (12% de « beaucoup » et 13% de « moyen ») et les changements sociaux (9% de « beaucoup » et 15% de « moyen »).

Tous ces motifs – sauf le manque de soutien professionnel – sont plutôt causés par des facteurs externes, notamment des changements affectant la société au sens large, étant perçus comme une dégradation par rapport à une situation antérieure.

Motivations peu ou non significatives

Les motivations peu significatives sont classées avec les facteurs internes, puisqu'elles sont directement liées à l'activité professionnelle : le changement d'orientation professionnelle (87% de « pas du tout »), le sentiment d'être dépassé par les évolutions technologiques de l'enseignement (66% de « pas du tout »), la monotonie du travail (73% de « pas du tout ») et le sentiment d'être dépassé par les exigences du contenu de l'enseignement (73% de « pas du tout »), enfin la mauvaise qualité des relations professionnelles (77% de « pas du tout »).

Finalement, les motivations non significatives sont le changement de lieu d'enseignement imposé et une postulation non retenue, qui tous deux obtiennent des suffrages « beaucoup », « moyen » et « un peu » quasi-nuls.

Commentaires complémentaires

Un peu moins de la moitié des enseignants (49, soit 41%) a profité de la partie « commentaires éventuels » pour s'exprimer librement. Les commentaires abordent des thèmes variés : les raisons de leur départ, leurs expériences vécues, leur carrière professionnelle, les institutions et leurs aspirations présentes. Tous les commentaires ne sont pas tendres mais ils expriment ce que les enseignants ont sur le cœur. Les commentaires sont reproduits intégralement dans l'annexe III.5. Une analyse partielle de ces commentaires est présentée au point suivant.

2.2 Mise en contexte des résultats : discussion et illustrations

On cherche ici à illustrer les constats effectués par l'analyse statistique à l'aide de commentaires émis par les enseignants par rapport aux groupes de facteurs *décisifs*, *peu* ou *pas importants* que l'on trouve sur l'échelle du Graphique 8. Pour rappel, ces commentaires sont de nature spontanée et subjective puisque seules 49 personnes ont profité de cet espace pour s'exprimer (soit 41%). L'analyse qui suit est donc partielle mais vient apporter quelques éclairages complémentaires. Pour approfondir l'analyse des motivations, il faudrait se munir d'instruments complémentaires : développements des items de réponses par type de motivations, entretiens avec des personnes ayant pris le Plend, etc.

Les facteurs les plus décisifs

Les motifs principaux sont d'ordre privé ou liés aux conditions avantageuses du Plend

Plus d'un enseignant sur deux part pour des raisons d'ordre privé et pratiquement 2 sur 5 pour profiter des conditions avantageuses du Plend. Ce sont donc des facteurs positifs et externes à la profession, relevant du libre choix des enseignants, qui motivent la majorité d'entre eux à quitter de manière anticipée leur métier. La famille, la retraite ou le décès d'un conjoint, des projets de voyage, un changement de domicile ou tout simplement profiter du temps de vie restant sont autant de facteurs d'ordre privé qui ont été spécifiquement mentionnés.

Voici quelques commentaires ajoutés par les enseignants qui sont cités à titre indicatif pour illustrer ces motifs :

- « Désir de voyager et de profiter du temps en compagnie de mon mari qui a aussi pris sa retraite »
- « Je quitte l'enseignement non pour des raisons de découragement, mais parce que je veux encore donner mes forces dans le bénévolat et pouvoir profiter de la vie tant que ma santé me le permet »

- « Je suis trop curieux pour ne pas profiter d'une offre Plend qui permet d'être plus actif (sauf dans l'enseignement) »
- « Le fait de choisir le moment de son départ est un choix global, le départ permet un bilan, ces derniers moments ont été fantastiques »
- « Je quitte mon travail sans rancœur ni aucune fatigue. Je pense qu'après 33 ans de responsabilités au DIP, je peux arrêter et en profiter ».

Les changements institutionnels et la charge de travail jouent également un rôle-clé

Ces facteurs de motivation positifs sont toutefois souvent couplés avec d'autres facteurs plus négatifs. On constate que les changements institutionnels – qui comprennent les réformes scolaires (mentionnées explicitement comme motivation) –, la charge de travail et les changements pédagogiques sont autant de facteurs de départ négatifs décisifs qui poussent également les enseignants au départ en Plend.

Les changements et réformes menés au sein de l'instruction publique sont nombreux et ont lieu à tous les niveaux d'enseignement ; de plus, ils s'accompagnent souvent de charges de travail accrues. Certains aspects de ces réformes sont même ouvertement contestés par une partie des enseignants et impliquent des changements pédagogiques souvent importants, touchant aux méthodes d'apprentissage. Il n'est dès lors pas étonnant de retrouver ces facteurs en haut de classement.

Les commentaires suivants ont été faits en relation avec ces sujets :

- « La réforme a sûrement de bons côtés, elle aurait pu amener à quelque chose si les compétences essentielles avaient été données aux enseignants. On assiste à un appauvrissement de l'enseignement dû aux changements, manque de formation de profs, manque de cohésion »
- « Toujours engagée à fond avec le même sérieux dans la profession et expériences enrichissantes et variées au sein de l'enseignement. Ne remet pas du tout en cause la réforme, intéressante, mais la manière imposée dans contexte défavorable »
- « Les théoriciens ont tout fait pour décourager les gens du terrain confrontés à de plus en plus de difficultés. Le manque de liberté personnelle, de moyens pour des cas aigus ont été déterminants »
- « Beaucoup de plaisir avec les enfants et leurs parents, beaucoup de désillusions pour le reste, on nous demande toujours plus avec moins. On se sent un numéro, aucune différence qu'on se donne à fond dans son travail ou pas »
- « Imposition des réformes par la hiérarchie et changements décidés sans écouter l'avis des enseignants »
- « Trente ans de travail au CO et PO, très satisfaisants. Les différentes réformes dans les trois différents ordres d'enseignement ont rendu les six dernières années peu satisfaisantes »
- « Le travail qu'on nous demande devient de plus en plus lourd (grande classe, entretiens avec parents, assistants...) »
- « Travail fatiguant physiquement (problèmes de dos). Concernant les réformes, pertes d'heures de cours facultatifs, sensation de faire marche arrière, qui font que je ne suis pas pleinement satisfaite ».

Le comportement des élèves figure parmi les facteurs décisifs

Le comportement des élèves est un facteur d'une nature différente des précédents. Les problèmes de discipline, les incivilités, voire les comportements agressifs sont, selon les échos médiatiques qui ont suivi la publication des résultats de deux études³⁴, de plus en plus fréquents dans les écoles. Il n'est donc pas surprenant non plus de retrouver cette cause en bonne place.

³⁴ Voir Ensmann et Sardi (2003), Papart (2003).

Voici quelques motivations de départs complémentaires exprimées reflétant cette réalité :

- « Beaucoup de collègues feraient comme moi s'ils le pouvaient financièrement, le comportement des élèves devient de plus en plus 'ascolaire' au CO, avec effet de contagion d'un ou deux perturbateurs pour empêcher élèves et profs de faire leur travail. Inadmissible ! »
- « Quitter l'enseignement avant de me sentir vraiment trop loin des élèves du Cycle et de leur adolescence »
- « J'ai aimé mon métier jusqu'à maintenant, mais tout a changé (réformes, attitude inadmissible de certains élèves...), il faut prendre des mesures »
- « D'autres solutions sont à envisager au niveau institutionnel : soutien aux jeunes enseignants, co-enseignement, différenciation pédagogique par petits groupes. Trouve regrettable que les acquis didactiques et l'expérience des jeunes ne soient pas valorisés. De plus je suis devenue sceptique par rapport aux nouvelles méthodes (avec cette nouvelle génération d'élèves) et n'envie pas mes jeunes collègues devant affronter les changements de méthodes et les incivilités des élèves »
- « Heureuse dans ce métier, mais contente d'arrêter car forte dégradation des conditions d'enseignement. Nous devenons de plus en plus des éducateurs au détriment de l'enseignement ».

Les facteurs peu ou non significatifs

La décision de prise de Plend n'est pas motivée par le sentiment d'être dépassé par l'évolution des technologies. Le fait de se sentir dépassé par les évolutions technologiques ou les exigences du contenu de l'enseignement sont des facteurs marginaux, ce qui est plutôt rassurant. Les nombreux cours de formation continue proposés aux enseignants chaque année – voire rendus obligatoires dans les contextes des réformes – expliquent peut-être cette tendance. Il arrive malgré tout que certains enseignants (certes peu nombreux) éprouvent des difficultés à s'adapter aux changements, surtout à partir d'un certain âge.

La monotonie du travail est une autre cause de départ qui reste marginale, bien que l'enseignement soit une profession qui, de prime abord, puisse sembler 'répétitive' du fait que chaque année, on doit enseigner un programme similaire à celui de l'année précédente. Il se pourrait que ce facteur soit aussi lié à d'autres facteurs secondaires d'usure que l'on a vus, ou à d'autres facteurs négatifs plus décisifs liés à l'environnement scolaire. La mauvaise qualité des relations professionnelles reste aussi une cause de départ peu significative.

Pratiquement aucun enseignant ne met en exergue des causes liées à une branche d'enseignement particulière. Il faut dire que le système scolaire genevois prône la polyvalence de l'enseignement au niveau secondaire et encourage les enseignants à enseigner plusieurs disciplines en parallèle quand leur(s) formation(s) le leur permet. De plus, les directions d'enseignement s'enquêtent chaque année du taux d'activité des enseignants, de leur lieu de travail, de leurs heures et disciplines d'enseignement par le biais du mécanisme des « vœux d'enseignement » et elles essaient de respecter ces vœux dans la limite des possibilités institutionnelles. Ainsi les ajustements s'opèrent progressivement. Au primaire, à l'exception des maîtres spécialistes et des formateurs, le même maître enseigne toutes les disciplines. De ce fait, il est beaucoup moins confronté à une telle situation.

Enfin, les facteurs liés à un changement imposé du lieu d'enseignement ou à une postulation non retenue sont pratiquement inexistantes et ne motivent généralement pas les enseignants à partir prématurément.

2.3 Principales différences entre les ordres d'enseignement

Si l'on compare les motivations de départs par ordre d'enseignement, on constate que l'importance des facteurs varie selon l'ordre d'enseignement quitté. Voici les principales différences rencontrées entre les différents niveaux et par rapport à l'ensemble des enseignants pour les facteurs les plus décisifs, c'est-à-dire les facteurs qui correspondent « beaucoup » aux motivations de prise de Plend de 20% des enseignants. De plus, la comparaison prend en compte le facteur « âge » qui suit les motifs les plus décisifs avec une proportion de 16% des enseignants qui l'ont désigné comme facteur ayant beaucoup déterminé leur motivation.

La comparaison dans le Tableau 5 présente les pourcentages moyens par facteur ainsi que les résultats par ordre d'enseignement. Du fait que le nombre de questionnaires de l'enseignement postobligatoire professionnel est très faible (N = 10), les résultats ne sont montrés qu'à titre indicatif. Dans le but de signaler les différences principales, les bornes supérieures par rapport à la moyenne ont été grisées.

Tableau 5 : Différences par ordre d'enseignement par rapport aux facteurs les plus décisifs (en %)

Facteur	Moyenne de l'ensemble des réponses (N = 119)	Primaire (N = 43)	Cycle d'orientation (N = 33)	Postobligatoire général (N = 33)	Postobligatoire professionnel (N = 10)
<i>Proportion des réponses « beaucoup » :</i>					
Vie privée, motifs personnels	50%	63%	52%	36%	(40%)
Conditions avantageuses	38%	44%	41%	38%	(10%)
Changements institutionnels	36%	35%	36%	40%	(30%)
Charge de travail	32%	35%	31%	31%	(20%)
Comportement des élèves	28%	12%	47%	21%	(60%)
Changements pédagogiques	27%	31%	22%	25%	(10%)
Âge	16%	15%	22%	12%	(10%)

Les bornes supérieures pour chaque facteur de motivation sont indiquées par les cases grisées.

Les motivations principales des enseignants quittant le primaire

Seuls les principaux changements par rapport à la moyenne des enseignants sont indiqués ci-dessus. L'ensemble des résultats pour les enseignants du primaire est présenté dans l'annexe III.2.

- Les motifs liés à la vie privée et de nature personnelle, ainsi que les conditions avantageuses, sont plus souvent mentionnés comme facteurs décisifs que dans les autres ordres d'enseignement.
- Nous constatons dans l'enquête que la charge de travail est une cause de départ au Plend plus répandue chez les enseignants du primaire ; vient s'y ajouter le sentiment de manque de soutien professionnel, qui a été plus fréquemment cité comme facteur décisif au primaire qu'ailleurs (19% de « beaucoup » au primaire contre 13% de « beaucoup » pour l'ensemble) (voir annexe III.2).
- Le comportement des élèves n'est pas un facteur décisif mais relativement secondaire. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves du primaire sont plus jeunes, et dans l'ensemble moins contestataires que ne peuvent l'être les élèves plus âgés du Cycle ou du PO. Certains enseignants notent d'ailleurs qu'ils ont eu beaucoup de plaisir et de joie à enseigner.
- Finalement, les changements pédagogiques, notamment dus à la rénovation, ont été indiqués plus fréquemment par les enseignants du primaire comme facteur qui a motivé la prise de Plend.

Les motivations principales des enseignants quittant le Cycle d'orientation (CO)

L'ensemble des résultats pour le CO est présenté dans l'annexe III.3. Dans les causes décisives, il y a trois facteurs particuliers qui jouent un rôle plus important au CO que dans les autres ordres d'enseignement.

- Le comportement des élèves est mentionné par presque la moitié des enseignants comme facteur décisif (47% de « beaucoup » contre 28% de « beaucoup » sur l'ensemble).
- L'âge est indiqué par presque un quart des enseignants (22% de « beaucoup » contre 16% de « beaucoup » sur l'ensemble).
- De plus, « l'orientation dans des activités non professionnelles » est un facteur décisif à leurs yeux, alors qu'il n'est que secondaire pour les autres ordres d'enseignement (28% de « beaucoup » contre 16% de « beaucoup » sur l'ensemble).

Les élèves du Cycle d'orientation sont en pleine adolescence durant la fin de leur scolarité obligatoire et ont des comportements caractéristiques correspondant à cet âge qui peuvent poser problème en classe : crise d'adolescence, remise en question de l'autorité, provocation voire agressivité, etc. Les enseignants du CO se trouvent par conséquent davantage exposés aux problèmes de comportement de leurs élèves qu'ailleurs, ce qui peut expliquer l'importance de cette cause de départ. Certains enseignants font des commentaires à ce propos comme cela a été illustré au point précédent (ainsi que dans l'annexe III.5).

L'âge, et l'effet d'usure lié à la profession qui peut en découler, est aussi un facteur plus important pour les enseignants du CO. Le fait d'être régulièrement confronté à des problèmes de discipline, d'atteindre un âge plus proche de celui des grands-parents que des parents des élèves, peut également faire ressentir davantage l'écart générationnel et donner l'envie de passer à autre chose. Les commentaires tels que « l'âge des élèves du Cycle n'est pas fait pour une personne de 60 ans » et « je quitte l'enseignement avant de me sentir vraiment trop loin des élèves du Cycle et de leur adolescence » illustrent bien dans quel état d'esprit certains enseignants quittent leur profession.

Les motivations principales des enseignants quittant l'enseignement postobligatoire (PO)

Malgré le faible nombre de questionnaires provenant des enseignants du PO professionnel (N = 10) par rapport à celui provenant des enseignants du PO général (N = 33), nous ferons quelques commentaires sur cette catégorie du fait de la spécificité de leurs résultats. L'ensemble des réponses des enseignants du PO est présenté dans l'annexe III.4.

PO enseignement général

- Chez les enseignants du PO, ce sont les changements institutionnels, dont les réformes, qui prédominent dans les causes de départs au Plend (40% de « beaucoup » contre 36% de « beaucoup » sur l'ensemble).
- Parmi les autres motivations décisives, la charge de travail et les changements pédagogiques se situent dans la moyenne des autres ordres d'enseignement alors que le comportement des élèves, avec 21% de « beaucoup », se positionne comme motivation plus importante qu'au primaire mais moins décisive qu'au CO.
- Dans la catégorie des facteurs moins significatifs, quelques autres changements sont aussi à signaler. Les problèmes liés à une matière d'enseignement particulière prennent un peu plus d'importance (3% de « beaucoup » contre 1% de « beaucoup » sur l'ensemble), ceci étant probablement expliqué par des exigences d'enseignement plus strictes qu'ailleurs.

- Les causes de départs d'ordre privé ne se retrouvent qu'avec un score bien plus faible que dans les autres niveaux (36% de « beaucoup » contre 50% de « beaucoup » sur l'ensemble).

Il semble que l'introduction de la nouvelle maturité gymnasiale, des maturités professionnelles, l'introduction des HES et les changements qui ont découlé de ces réformes scolaires pèsent de tout leur poids dans les prises de décision de départ. Il faut dire que les changements sont nombreux et importants, ce qui peut déboussoler plus d'un enseignant se retrouvant en fin de carrière.

PO professionnel

Du fait du faible nombre de répondants (N = 10), les différences par rapport aux autres partants ne sont données qu'à titre indicatif (sans prétendre représenter l'opinion de l'ensemble de ce corps particulier d'enseignants partant au Plend).

- On constate que le comportement des élèves est la cause principale du départ chez ces dix enseignants de l'enseignement professionnel (6 « beaucoup » et 3 « moyen »).
- Le motif « santé » semble apparaître comme une cause décisive de départ plus importante au niveau de l'enseignement professionnel que dans les autres niveaux d'enseignement (2 « beaucoup » et 3 « moyen »).
- Les conditions avantageuses du Plend sont par contre moins motivantes (1 « beaucoup » et 1 « moyen »), ce qui est également le cas pour les changements pédagogiques (score identique) qui se retrouvent dans la catégorie des causes secondaires.

CONCLUSION ET DISCUSSION DE LA PARTIE III

Nous avons pu constater que les causes motivant le départ des enseignants au Plend ne sont ni uniques, ni simples, mais plutôt multiples et complexes.

Concernant l'impact spécifique sur ces départs des changements institutionnels, des réformes et autres changements pédagogiques en cours au sein du système scolaire, il paraît difficile au stade actuel d'apporter une conclusion tranchée. S'il n'est pas exclu de penser que sans les changements de fond affectant directement la profession, une grande partie des enseignants seraient restés à leur poste, il est également possible qu'une partie d'entre eux auraient de toute façon quitté leur métier avant leur retraite, en dépit des difficultés économiques.

Il est malgré tout probable qu'en apportant certaines améliorations au niveau des conditions-cadres du travail, d'ordre organisationnel ou au niveau du soutien et de l'encadrement par exemple, on puisse contribuer à diminuer le nombre des départs au Plend, sans pour autant avoir de garantie de résultats à court terme. Encore faut-il disposer – ou se donner – les moyens, pas uniquement économiques, d'une telle politique. La situation dans laquelle se trouve l'enseignement public aujourd'hui – caractérisée par une pénurie d'enseignants, des tensions internes, des pressions politiques et économiques de toutes sortes et des résultats scolaires mitigés des élèves – devrait encourager les autorités à procéder à certaines améliorations, qui devraient être menées dans la mesure du possible en étroite concertation avec les premiers concernés, les enseignants. Ceci implique une grande écoute de la part de la hiérarchie.

Dans l'immédiat, l'évolution des motivations mériterait d'être suivie dans le temps, en continuant à interroger les enseignants et favoriser l'écoute à leur rencontre. Le questionnaire Plend constitue un premier outil privilégié pour sonder les motivations des enseignants partant en retraite anticipée ; les enquêtes Erasm et autres enquêtes concernant la santé des enseignants vont dans le même sens. Les informations récoltées sur ces différentes bases apportent leurs lots d'éléments de réflexions, prérequis nécessaires avant toute prise de décision. Cependant, il faut que les constats établis soient suivis de décisions et de mesures adéquates pour améliorer le niveau de satisfaction des enseignants. Car il est incontestable que les enseignants transmettent mieux leurs connaissances et leur « savoir-être » lorsqu'ils sont satisfaits et motivés que lorsque ce n'est pas le cas.

RÉFÉRENCES DE LA PARTIE III

Baudelot C. et Gollac M. (2003). Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France, Fayard : Paris.

Brunet L. (1996). Stress et climat de travail chez les enseignants, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal , présentation à un colloque de FORRES Formation romande pour les responsables d'établissement scolaire, <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>

Ensmann A. et Sardi M. (2003). Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève, enquête postale, Erasm, Genève.

Forneck, H. J. et Schriver, F. (2000). Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrerinnen und Lehrerarbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/publikationen/studien/evaluationen.html>

Gonik V., Kurth S., et Boillat M.-A. (2000). Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignants vaudois, Rapport final, Institut universitaire romand de la Santé au Travail. Lausanne.

Landert C. (2002). LCH-Umfrage zur Berufszufriedenheit. http://www.bildungschweiz.ch/archiv%2010_02/umfrage10_02.htm

Menge O. (2000). Épuisement professionnel des enseignants de la formation professionnelle, Enquête vaudoise, Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais, Office de recherche et de documentation pédagogique.

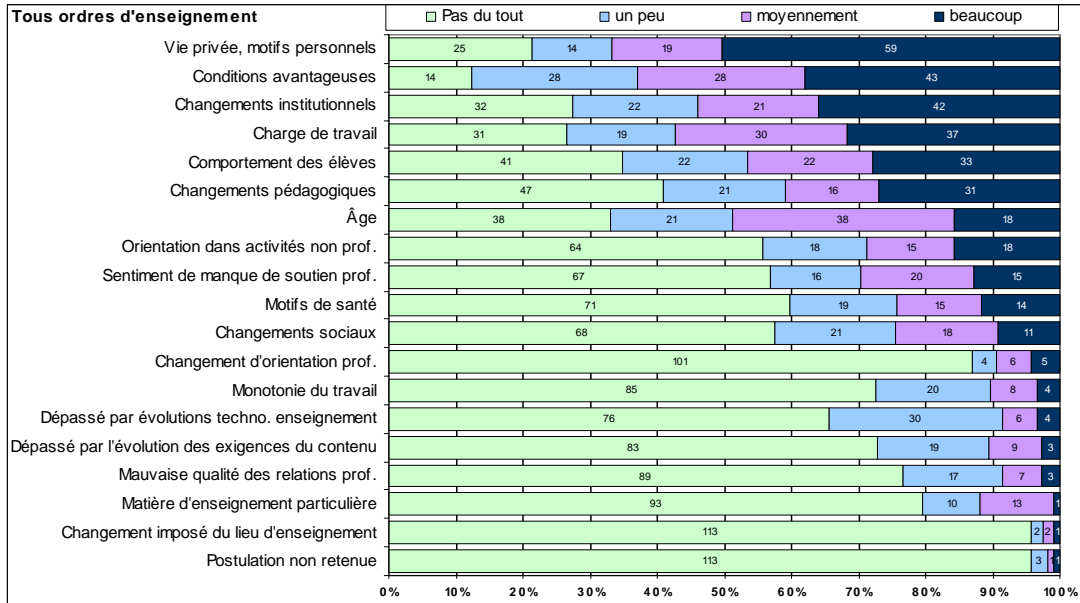
Papart J.-P. (2003). La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire, Rapport à l'organisation du travail, Actions en santé publique. Genève.



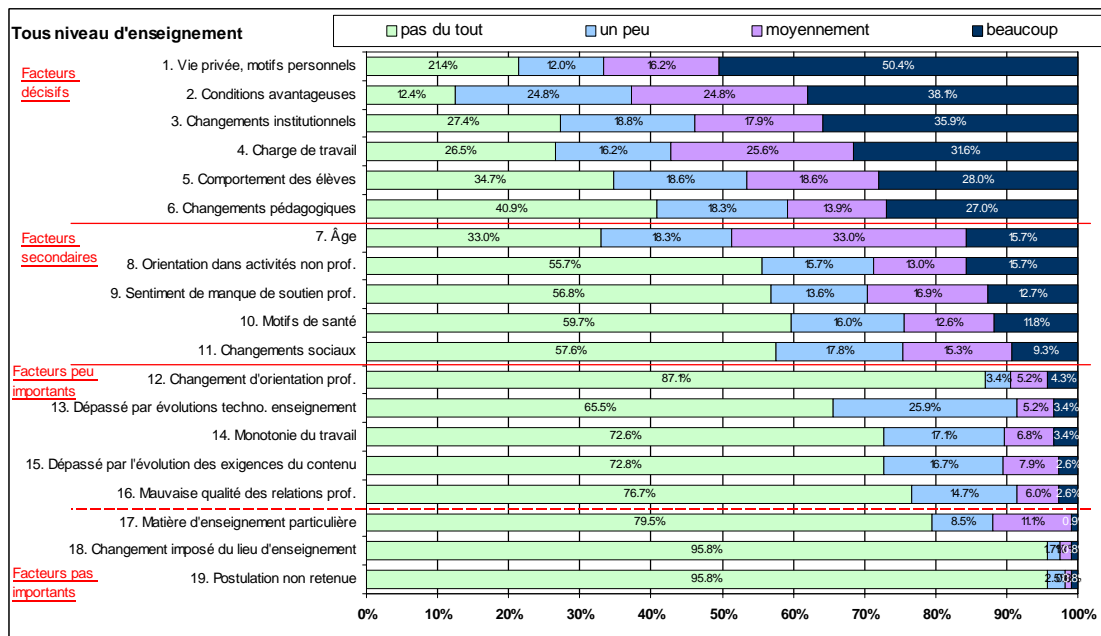
ANNEXES DE LA PARTIE III

Annexe III.1 : Tableau des résultats en personnes pour tous les niveaux d'enseignement

L'ensemble des réponses (en personnes)

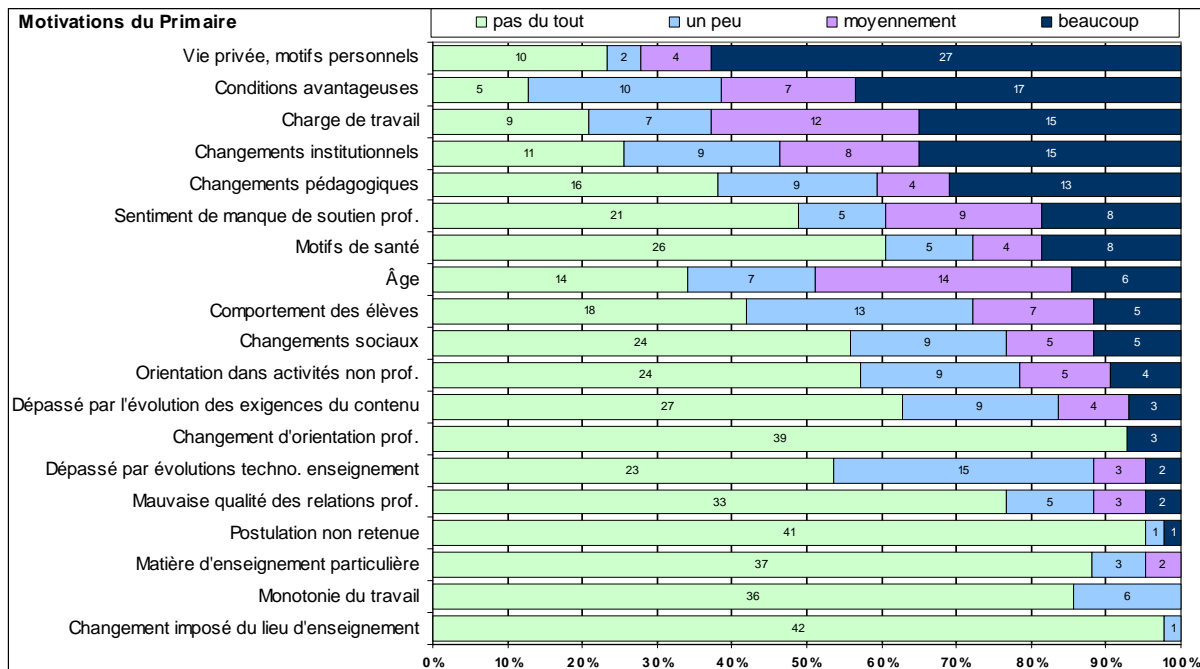


L'ensemble des réponses (en %)

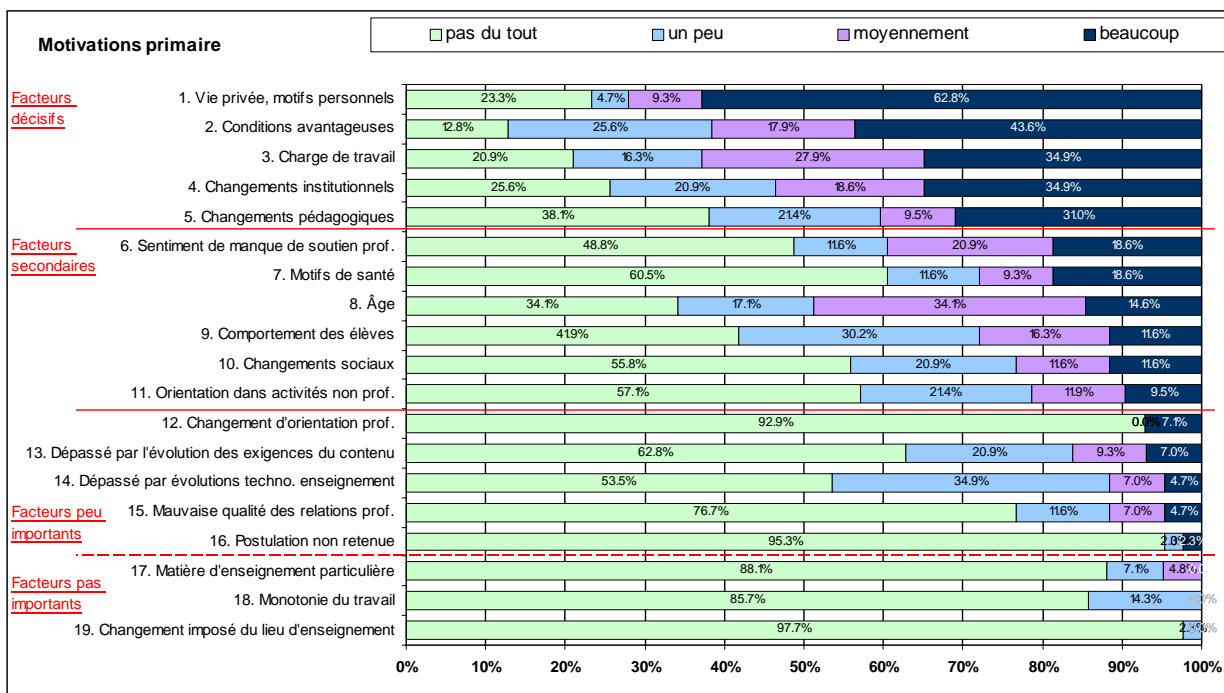


Annexe III.2 : Tableaux des résultats pour le primaire

Primaire (en personnes)

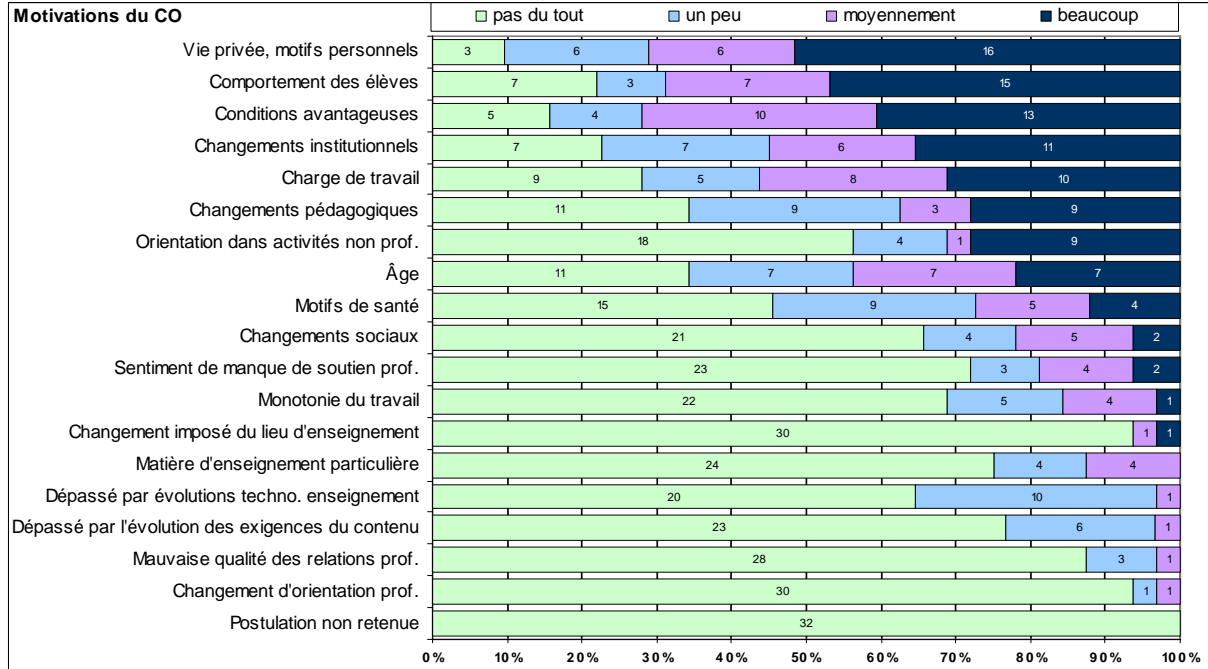


Primaire (en %)

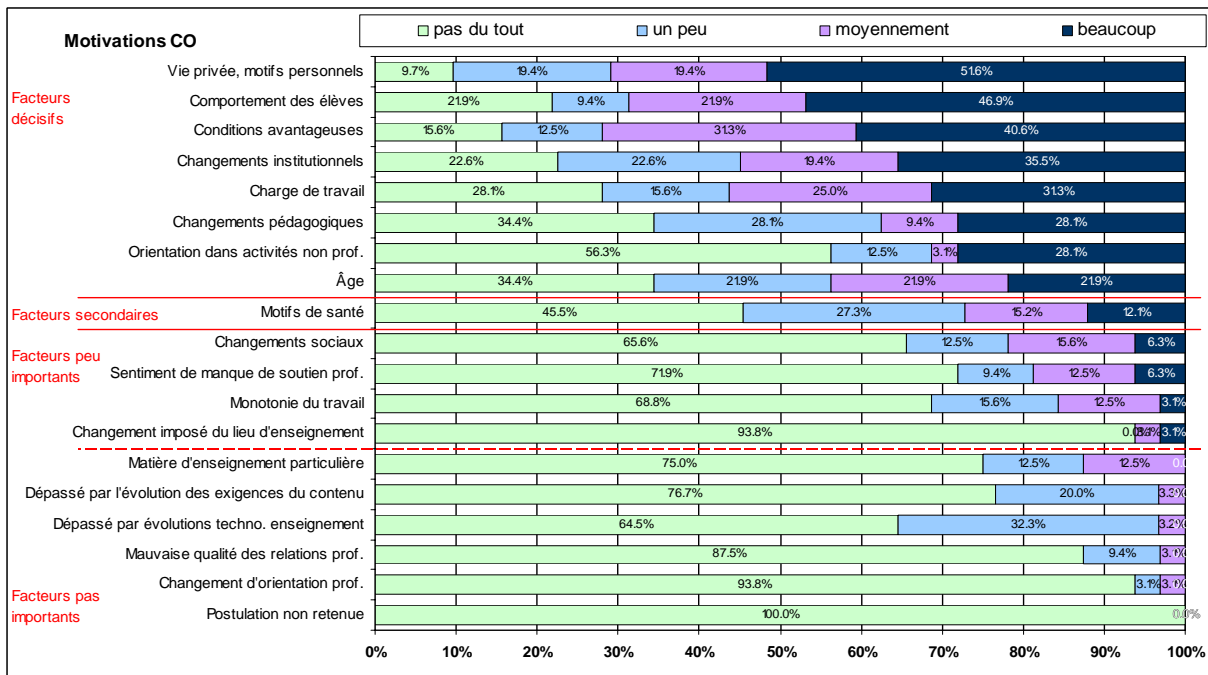


Annexe III.3 : Tableaux des résultats pour le CO

CO (en personnes)

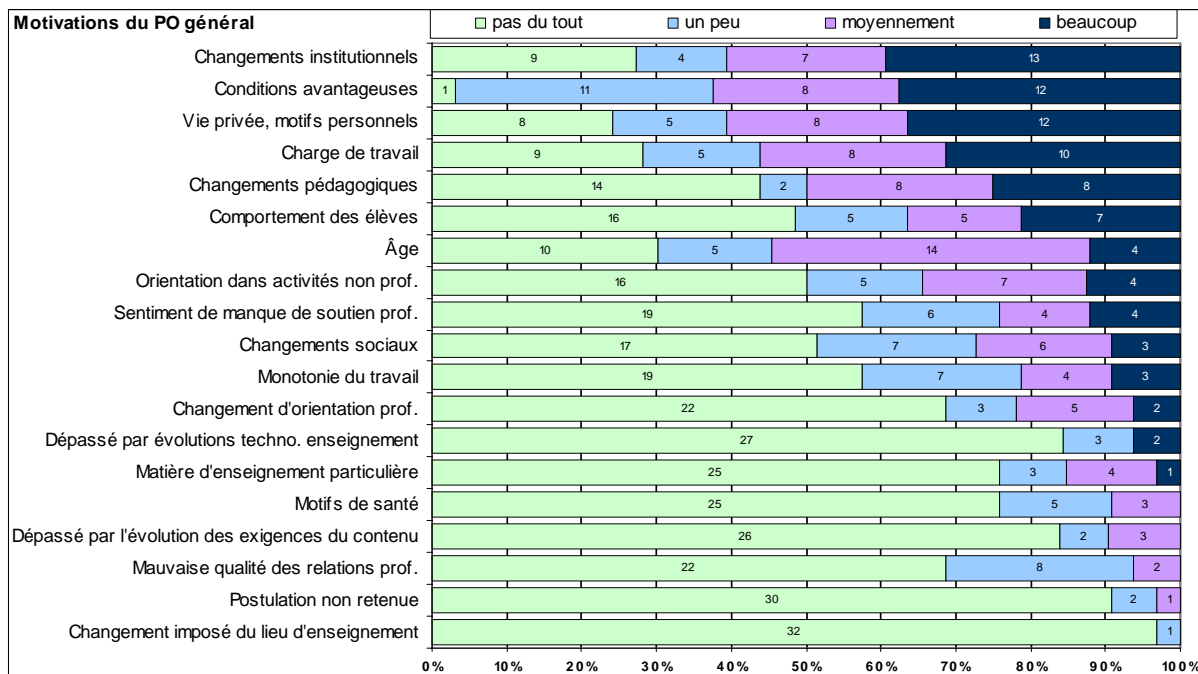


CO (en %)

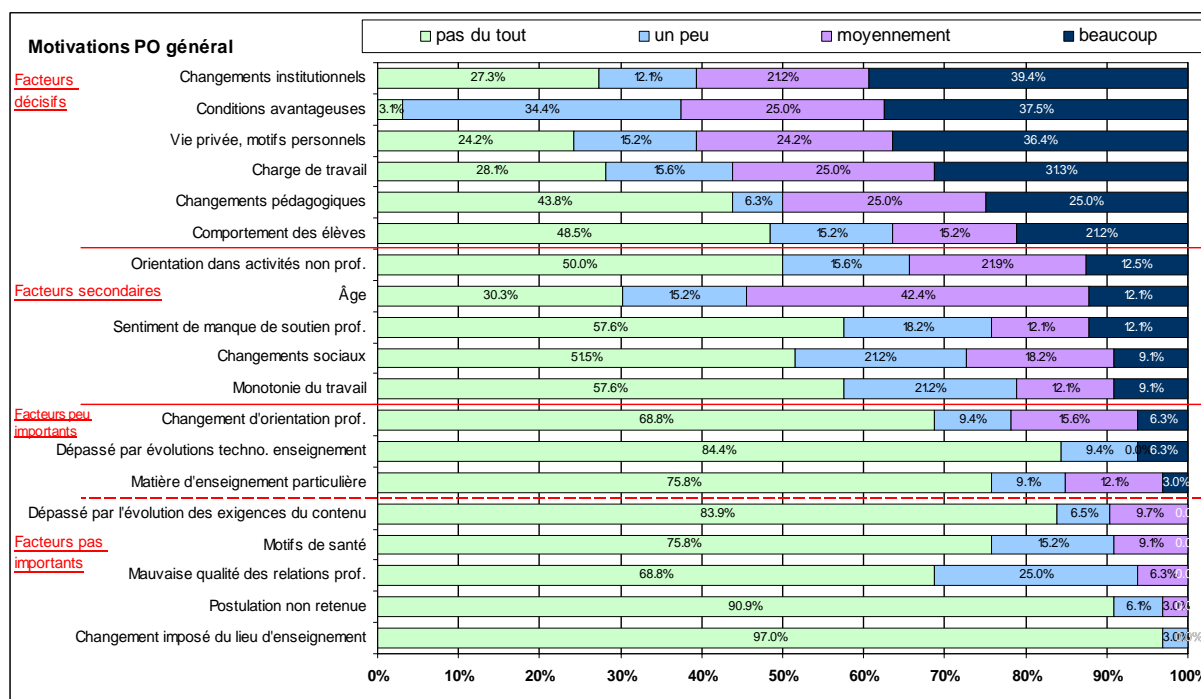


Annexe III.4 : Tableaux des résultats pour le PO

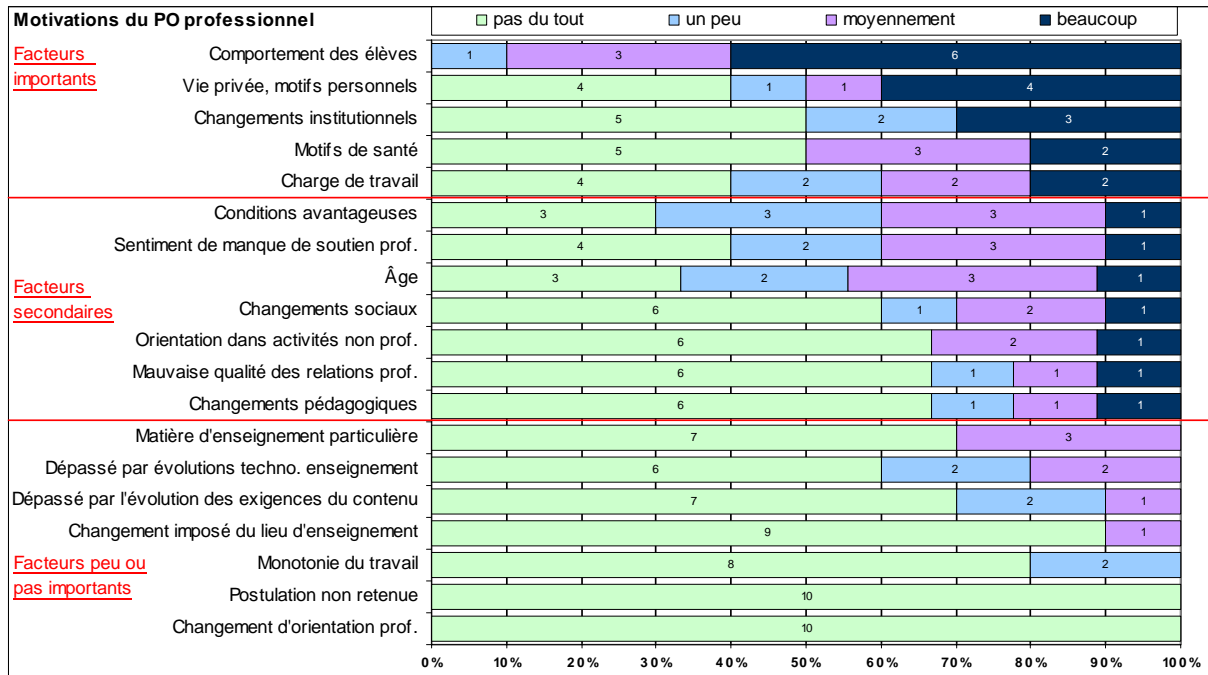
PO enseignement général (en personnes)



PO enseignement général (en %)



PO enseignement professionnel (en personnes)



Annexe III.5 : Commentaires ajoutés aux questionnaires par les enseignants

Commentaires du primaire

- A noter que sur 30 ans de carrière, je n'ai passé 13 dans les classes et 17 ans à un poste de détachée.
- Ai eu beaucoup de plaisir avec collègues et avec les enfants. Mais les évaluations, rapports SMP et nombreuses séances de travail inutiles, perte de temps au détriment des enfants !
- Beaucoup de plaisir avec les enfants et leurs parents, beaucoup de désillusions pour le reste, on nous demande toujours plus avec moins. On se sent un numéro, aucune différence qu'on se donne à fond dans son travail ou pas.
- Il faudra mettre en place des années sabbatiques si l'on veut que les enseignants tiennent le coup à long terme.
- Inspecteur jamais présent, difficultés pour collaborer avec services surchargés (SMP, SSS, etc.). A partir de 50 ans, plus suffisamment d'énergie pour réaliser tout ce que l'on voudrait avec les élèves.
- J'ai eu 40 ans de belle carrière, plusieurs méthodes de français et de math, m'ont permis d'évoluer dans le métier. Pouvoir enseigner de 1E à 2P m'a été très enrichissant. Beaucoup de joie avec les enfants.
- J'ai pris ma retraite anticipée uniquement pour raison de santé.
- Je garde un souvenir lumineux de ma carrière d'enseignant. Ai attendu d'avoir l'âge de 60 ans pour prendre le Plend.
- Jusqu'à 1990, bonne ambiance, depuis, lente dégradation de la situation. Je suis entourée de collègues stressés ou dépressifs, quelle ambiance !!!
- L'évolution de l'enseignement est intéressante, mais demande de plus en plus de temps à consacrer à sa profession, or j'ai une famille... les prochaines années lui seront consacrées.
- La réforme a sûrement de bons côtés, elle aurait pu amener à quelque chose si les compétences essentielles avaient été données aux enseignants. On assiste à un appauvrissement de l'enseignement dû aux changements, manque de formation de profs, manque de cohésion.
- Le travail qu'on nous demande devient de plus en plus lourd (grande classe, entretiens avec parents, assistants...).
- Pendant la dernière année, je me sentais considérée comme une « boniche » par mes collègues, ce qui a occasionné un « raz-le-bol » subit.
- Plend partiel à 75%. Continuer à encourager le travail à temps partiel. Que la rente du Plend soit calculée sur une moyenne des salaires de toutes les années et non sur la dernière !
- Trop de changements, de flou et de manque de cohésion, les difficultés d'apprentissages viennent des problèmes de lecture !!! La 1P est selon moi la seule classe qui a sa raison d'être doublée si besoin en est.
- Ai eu beaucoup de plaisir à travailler en projet et d'assurer la fonction de responsable d'école.
- Grande fatigue au détriment de la vie privée.
- Les théoriciens ont tout fait pour décourager les gens du terrain confrontés à de plus en plus de difficultés. Le manque de liberté personnelle, de moyens pour des cas aigus ont été déterminants.
- Paperasse et palabres inutiles. Cours de formation inadaptés car pour groupes de 6 enfants mais pas pour des classes de 20 enfants !
- Toujours engagée à fond avec le même sérieux dans la profession et expériences enrichissantes et variées au sein de l'enseignement. Ne remet pas du tout en cause la réforme, intéressante, mais la manière imposée dans contexte défavorable.
- Une formation ACT ne m'a pas donné la possibilité de permuer.

Commentaires du CO

- Beaucoup de collègues feraient comme moi s'il le pouvaient financièrement, le comportement des élèves devient de plus en plus « ascolaire » au CO, avec effet de contagion d'un ou deux perturbateurs pour empêcher élèves et profs de faire leur travail. Inadmissible !
- Désir de voyager et de profiter du temps en compagnie de mon mari qui a aussi pris sa retraite.
- Du fait d'avoir été seule avec deux enfants à l'époque, je n'ai pas eu le temps de m'occuper de ma carrière ni de trouver direction ou syndicat pour me tenir au courant. Financièrement très dommageable : pars après 32 ans de service avec 13 annuités.
- Heureuse dans ce métier, mais contente d'arrêter car forte dégradation des conditions d'enseignement. Nous devenons de plus en plus des éducateurs au détriment de l'enseignement. Me sens proche de certaines idées de l'ARLE.
- J'adore enseigner, je déteste éduquer.
- Je constate une dégradation des conditions de travail et de l'enseignement, due à une évolution de moins démocratique des modes de fonctionner. On n'écoute pas assez les enseignants.
- Je quitte l'enseignement non pour des raisons de découragement, mais parce que je veux encore donner mes forces dans le bénévolat et pouvoir profiter de la vie tant que ma santé me le permet.
- Je quitte mon travail sans rancœur ni aucune fatigue. Je pense qu'après 33 ans de responsabilités, au DIP, je peux arrêter et en profiter.
- Je regrette la diminution de la matière « travaux manuels » au CO, surtout en 7^e, pour la rentrée 03-04.
- Les enseignants de plus de 50 ans devraient bénéficier de conditions d'enseignement aménagées, surtout au Cycle pour les 9^e très difficiles.
- Les nombreux départs de collègues à la retraite et le changement de style de direction ont largement contribué à une décision de départ.
- Motivé pour partir par manque d'intérêt de l'école pour les élèves en difficulté, le peu d'intérêt porté à la démocratisation des études. Je regrette de quitter l'enseignement pour lequel je me sens encore plein d'intérêt et de capacités.
- Pour beaucoup, ma vanité personnelle est en cause : je voulais partir, en laissant (ENCORE) une pas trop mauvaise image de moi...
- Quitter l'enseignement avant de me sentir vraiment trop loin des élèves du Cycle et de leur adolescence.
- Certains élèves devraient être mis à l'écart et être soignés avant de rejoindre le cursus scolaire normal. D'autres élèves ont aussi un cursus scolaire hors des normes suisses, qui remet en question l'hétérogénéité, à repenser. Impuissance des maîtres !
- D'autres solutions sont à envisager au niveau institutionnel : soutien aux jeunes enseignants, co-enseignement, différenciation pédagogique par petits groupes. Trouve regrettable que les acquis didactiques et l'expérience des jeunes ne soient pas valorisés. De plus je suis devenue sceptique par rapport aux nouvelles méthodes (avec cette nouvelle génération d'élèves) et n'envie pas mes jeunes collègues devant affronter les changements de méthodes et les incivilités des élèves.
- Imposition des réformes par la hiérarchie et changements décidés sans écouter l'avis des enseignants.
- Ne pouvant pas prendre le 1/2 Plend (9 ans consécutifs au lieu de 10), j'ai continué 1 an à plein temps mais ai craqué au milieu. J'aurais pu encore continuer 4 à 5 années si j'avais pu prendre le 1/2 Plend.

Commentaires du PO : enseignement général

- 30 ans de travail au CO et PO, très satisfaisants. Les différentes réformes dans les trois différents ordres d'enseignement ont rendu les six dernières années peu satisfaisantes.
- Baisse du niveau de langue et donc je pense de la culture générale, au profit d'une maturité bientôt professionnelle.
- Direction de l'enseignement procède au sabotage de l'institution. Les réformes vont vers une médiocrité toujours plus visible (nouvelle matu).
- Il m'était difficile de mener deux activités professionnelles de nature différente ensemble.
- Impression de tourner en rond depuis 30 ans. Laxismes, incivilités, réformes insupportables.
- J'ai aimé mon métier jusqu'à maintenant, mais tout a changé (réformes, attitude inadmissible de certains élèves...), il faut prendre des mesures.
- J'ai beaucoup aimé mon métier, mais cela prend trop de temps, plus de vie privée, fatigue devenue difficile à gérer.
- J'ai de la peine à constater que les écoles d'art deviennent HES, que les étudiants sont déboussolés, les profs démotivés et les directions laxistes et quasi inexistantes...
- Je suis très investie dans mon enseignement et mon école, pas d'absences sauf deux accouchements, un accident et pour des séminaires de formations continues. Ma direction a refusé de diminuer ma réserve de carrière demandée en temps voulu.
- Je suis trop curieux pour ne pas profiter d'une offre Plend qui permet d'être plus actif (sauf dans l'enseignement).
- Politique de « élève au centre » met l'enseignant dans une situation délicate, de plus j'ai l'impression qu'on a voulu faire du neuf avec quelque chose qui marchait bien.
- Relations avec élèves et Direction est bonne, mais la guerre avec les collègues pour la répartition des enseignements me stresse.
- Travail fatiguant physiquement (problèmes de dos). Concernant les réformes, pertes d'heures de cours facultatifs, sensation de faire marche arrière, qui font que je ne suis pas pleinement satisfaite.
- Un manque évident de liberté, un conditionnement structurel lourd.
- J'ai été indignée, même humiliée de partir à la retraite avec le MAXIMUM légal d'heures de bonus (un demi-poste). Je pars avec un sentiment d'injustice qui efface beaucoup la satisfaction que j'ai eu à exercer ce métier.
- Peu d'acquis de connaissances p.ex. des élèves venant du CO, il a fallu baisser les exigences dans cette branche, l'étiquette « filière gymnasiale » se met de plus en plus en question.

Commentaires du PO : enseignement professionnel

- Aucun intérêt ni aucune reconnaissance de la Direction pour le travail conséquent des maîtres. Peu de possibilités de mettre en pratique les techniques pédagogiques malgré encouragement à suivre formation continue.
- Certains parents doivent plus s'occuper de l'éducation de leurs enfants et éviter de contrer certaines sanctions justifiées.
- Épouse déjà à la retraite, Plend partiel l'année précédente puis autre demi-Plend maintenant.
- L'enseignement m'a beaucoup apporté, j'espère lui avoir suffisamment accordé !
- Le fait de choisir le moment de son départ est un choix global, le départ permet un bilan, ces derniers moments ont été fantastiques.
- Tendance à la « marchandisation » de l'élève (en bon exécutant) au détriment de sa dimension culturelle.
- Changement d'attitude face au Plend depuis trois ans. Dégradation des conditions de travail, attitude des élèves de 10^e degré devenue insupportable les trois dernières années. Problèmes de santé et réduction de travail à 50 ans.

Annexe III.6 : Questionnaire motivations Plend 2003

1. DONNEES PERSONNELLES

- a) Âge :..... b) Sexe : Féminin Masculin c) Prise du Plend : Complet Partiel
 d) Dernier(s) poste(s) occupé(s) : Primaire CO PO / général PO / professionnel

2. MOTIVATION DE DEPART

Pour les affirmations ci-dessous, veuillez svp cocher les cases correspondant à vos motivations de départ selon les appréciations suivantes : **N = non (pas concerné-e)** ; **P = un peu** ; **M = moyennement** ; **B = beaucoup**.

A. A quels motifs est lié votre choix de bénéficier d'une retraite anticipée assortie d'un Plend ?

- N P M B Aux conditions avantageuses du PLEND
- N P M B A un changement d'orientation professionnelle
- N P M B A une orientation dans des activités non professionnelles (bénévolat, etc.)
- N P M B A la vie privée, à un motif personnel
- N P M B A l'âge
- N P M B A la charge de travail
- N P M B A la monotonie du travail
- N P M B Au comportement des élèves (problèmes disciplinaires, incivilités, etc.)
- N P M B Au changement imposé du lieu d'enseignement
- N P M B Aux changements pédagogiques de l'enseignement
- N P M B A une matière d'enseignement particulière (saturation, souhait d'enseignement non retenu, etc.)
- N P M B A une postulation non retenue (inspectorat, décanat, direction, niveau d'enseignement, etc.)
- N P M B A un sentiment de manque de soutien professionnel
- N P M B A une mauvaise qualité des relations professionnelles
- N P M B Aux changements institutionnels (réformes, etc.)
- N P M B Aux changements sociaux (par ex. relations avec les parents)
- N P M B A des motifs de santé
- N P M B A un sentiment d'être dépassé-e par l'évolution des exigences du contenu de l'enseignement
- N P M B A un sentiment d'être dépassé-e par les évolutions technologiques de l'enseignement
- N P M B Autres : _____

B. Quand la décision de prendre votre retraite anticipée assortie d'un PLEND a-t-elle été prise ?

- Moins d'un an Moins de trois ans Moins de cinq ans Plus de cinq ans

C. Estimez-vous que le bilan global de votre carrière dans l'enseignement public genevois est satisfaisant ?

- Pas du tout Un peu Moyennement Assez Très

D. Commentaires éventuels (continuer au verso si espace insuffisant): _____
