

# GESTION PRÉVISIONNELLE DES ENSEIGNANTS

ÉDITION 2006

---

- I. Combien d'enseignants recruter ?*
  - II. Comprendre les mouvements du corps enseignant*
  - III. Entrer dans l'enseignement*
  - IV. Avancer dans l'enseignement*
  - V. Sortir de l'enseignement*
- 



Décembre 2006



# GESTION PRÉVISIONNELLE DES ENSEIGNANTS

ÉDITION 2006

---

- I. Combien d'enseignants recruter ?*
  - II. Comprendre les mouvements du corps enseignant*
  - III. Entrer dans l'enseignement*
  - IV. Avancer dans l'enseignement*
  - V. Sortir de l'enseignement*
- 

Karin Müller (coord.)

Roberta Alliata

Fabienne Benninghoff

Giorgina Brown

Décembre 2006

**Compléments d'information :** Karin MÜLLER  
Tél. (++41) 022 327 70 43  
[karin-erika.muller@etat.ge.ch](mailto:karin-erika.muller@etat.ge.ch)

Roberta ALLIATA  
Tél. (++41) 022 327 70 42  
[roberta.alliata@etat.ge.ch](mailto:roberta.alliata@etat.ge.ch)

Fabienne BENNINGHOFF  
Tél. (++41) 022 327 86 48  
[fabienne.benninghoff@etat.ge.ch](mailto:fabienne.benninghoff@etat.ge.ch)

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

<b>RÉSUMÉ ANALYTIQUE .....</b>	<b>7</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>7</b>
<b>Combien d’enseignants recruter ? .....</b>	<b>7</b>
<b>Comprendre les mouvements du corps enseignant .....</b>	<b>8</b>
Cadre théorique de la recherche .....	8
Cadre empirique de la recherche .....	9
Populations et instruments de recherche .....	9
Analyse statistique.....	9
<b>Entrer dans l’enseignement .....</b>	<b>10</b>
Pourquoi les candidats postulent-ils ? .....	10
<b>Avancer dans l’enseignement .....</b>	<b>12</b>
Les compétences personnelles et les valeurs prosociales (facteurs intrinsèques/altruistes).....	12
Les facteurs institutionnels (facteurs extrinsèques).....	13
<b>Sortir de l’enseignement .....</b>	<b>13</b>
Qui quitte l’enseignement ?.....	13
Pourquoi les enseignants optent-ils pour une retraite anticipée ?.....	14
<b>Vers une évaluation systémique des motivations à enseigner ?.....</b>	<b>15</b>
<b>Comment former, attirer et retenir des enseignants de qualité ? .....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>17</b>
<b>PARTIE I. COMBIEN D’ENSEIGNANTS RECRUTER ?.....</b>	<b>19</b>
<b>Le contexte du renouvellement du personnel enseignant .....</b>	<b>19</b>
<b>L’évolution structurelle du système d’enseignement .....</b>	<b>19</b>
Le vieillissement et le taux d’activité de la population enseignante .....	19
L’augmentation de la population scolarisée à l’enseignement secondaire.....	21
L’augmentation de la population scolarisée à l’enseignement secondaire.....	22
La formation initiale des enseignants en mutation .....	22
Des difficultés de recrutement dans certaines branches .....	22
<b>L’évolution du métier d’enseignant.....</b>	<b>22</b>
<b>Les résultats des projections.....</b>	<b>24</b>
<b>L’identification des besoins vus de l’intérieur du système éducatif.....</b>	<b>24</b>
Combien d’enseignants recruter dans l’enseignement primaire ?.....	24
Combien d’enseignants recruter dans l’enseignement secondaire ? .....	27

Quel est le besoin de recrutement par discipline dans l'enseignement secondaire ?.....	32
<b>L'identification des besoins vus de l'extérieur du système éducatif .....</b>	<b>33</b>
Méthodologie .....	33
Résultats .....	34
<b>Conclusions de la partie I .....</b>	<b>39</b>
<b>Références de la partie I .....</b>	<b>41</b>
<b>Annexe de la partie I .....</b>	<b>42</b>
Détails des résultats des scénarios alternatifs (approche « meso ») .....	42
<b>PARTIE II. COMPRENDRE LES MOUVEMENTS DU CORPS ENSEIGNANT .....</b>	<b>45</b>
<b>Les enquêtes GPE sur les motivations d'entrée dans le métier et sur les motivations de sortie de la profession.....</b>	<b>45</b>
<b>Cadre théorique de la recherche .....</b>	<b>46</b>
<b>Cadre empirique de la recherche.....</b>	<b>48</b>
<b>Populations et instruments de recherche .....</b>	<b>50</b>
Le questionnaire candidats .....	50
Le questionnaire Plend .....	50
<b>Analyse statistique.....</b>	<b>51</b>
<b>Références de la partie II.....</b>	<b>53</b>
<b>Annexes de la partie II.....</b>	<b>56</b>
Annexe 1. Panorama descriptif des principales théories de la motivation au travail .....	56
Annexe 2. Questionnaire candidats .....	57
Annexe 3. Questionnaire Plend .....	62
<b>PARTIE III. ENTRER DANS L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>73</b>
<b>Les motivations d'entrée dans l'enseignement .....</b>	<b>73</b>
<b>Qui postule ? .....</b>	<b>73</b>
<b>Qui est engagé ? .....</b>	<b>80</b>
<b>Pourquoi les candidats postulent-ils ? .....</b>	<b>81</b>
Analyse univariée des motivations d'entrée dans l'enseignement .....	81
Analyse bivariée des motivations d'entrée dans l'enseignement .....	83
Analyse multivariée des motivations d'entrée dans l'enseignement.....	84
<b>Références de la partie III .....</b>	<b>92</b>
<b>Annexe de la partie III .....</b>	<b>93</b>
Profil motivationnel des répondants aux enquêtes candidats 2003-2005 .....	93

<b>PARTIE IV. AVANCER DANS L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>95</b>
<b>Facteurs intrinsèques, altruistes et extrinsèques influençant les conditions d'exercice du métier .....</b>	<b>95</b>
<b>Les compétences personnelles et les valeurs prosociales (facteurs intrinsèques/altruistes).....</b>	<b>95</b>
<b>Les facteurs institutionnels (facteurs extrinsèques) .....</b>	<b>96</b>
<b>Références de la partie IV.....</b>	<b>100</b>
<b>Annexe de la partie IV .....</b>	<b>101</b>
Facteurs institutionnels pouvant aider ou entraver l'enseignant dans l'exercice de sa profession, selon l'ordre d'enseignement .....	101
<b>PARTIE V. SORTIR DE L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>103</b>
<b>Les motivations de sortie de la profession enseignante .....</b>	<b>103</b>
<b>Qui quitte l'enseignement ? .....</b>	<b>103</b>
<b>Pourquoi les enseignants optent-ils pour une retraite anticipée ? .....</b>	<b>105</b>
Analyse univariée des motivations de sortie de la profession .....	106
Analyse bivariée des motivations de la sortie de la profession .....	108
Analyse multivariée des motivations de la sortie de la profession.....	109
<b>Références de la partie V .....</b>	<b>114</b>
<b>Annexe de la partie V .....</b>	<b>115</b>
Motivations de sortie des enseignants ayant bénéficié d'un PLEND, selon l'ordre d'enseignement....	115
<b>CONCLUSION DES PARTIES III À V :</b>	
<b>VERS UNE ÉVALUATION SYSTÉMIQUE DES MOTIVATIONS À ENSEIGNER ?.....</b>	<b>117</b>
<b>Comment évoluent les motivations d'entrée au fil des générations ? .....</b>	<b>118</b>
Les motivations à enseigner valorisées par la « nouvelle génération » d'enseignants... ..	118
...et celles valorisées par l'« ancienne génération » .....	119
<b>Y a-t-il une constance dans les motivations à enseigner tout au long de la carrière ? .....</b>	<b>120</b>
<b>Quels facteurs favorisent l'efficacité de l'enseignant ? .....</b>	<b>120</b>
<b>Quels facteurs entravent l'enseignant dans l'exercice de son métier ? .....</b>	<b>120</b>
<b>CONCLUSIONS GÉNÉRALES :</b>	
<b>COMMENT FORMER, ATTIRER ET RETENIR DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ ?.....</b>	<b>121</b>
<b>Évaluation des besoins quantitatifs de recrutement à l'horizon 2010 .....</b>	<b>121</b>
<b>Évaluation des besoins qualitatifs de recrutement à l'horizon 2010.....</b>	<b>124</b>
Les motivations à enseigner et leur relation avec la profession d'enseignant d'aujourd'hui .....	124
Quelques mesures potentielles .....	127
<b>Références des conclusions générales .....</b>	<b>129</b>





## RÉSUMÉ ANALYTIQUE

### Introduction

1. Sur initiative du Secrétariat général du Département de l'instruction publique de l'Etat de Genève, un projet de Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE) a été mis en place en 2001. La GPE a été développée afin de mieux appréhender le fonctionnement du système éducatif genevois, de créer des instruments de gestion et de prévoir les besoins en enseignants à moyen terme.
2. L'ensemble du dispositif de la GPE est composé de quatre instruments : (i) l'*infocentre*, qui constitue la base de données centrale sur le corps enseignant, (ii) le *tableau de bord*, qui permet de suivre sous forme d'indicateurs l'évolution du système éducatif et de l'évaluer en fonction de critères préalablement définis, (iii) le *système prospectif*, qui sert d'outil d'anticipation dans le but de prévoir les besoins en effectifs d'enseignants et (iv) l'*axe études*, qui est un dispositif d'enquêtes permettant d'identifier certains éléments susceptibles d'influer sur les mouvements du personnel enseignant (motivations d'entrée dans l'enseignement et motivations de sortie de la profession).
3. Ce rapport s'appuie d'abord sur les résultats *quantitatifs* (issus des projections établies grâce au système prospectif) et précise ensuite les besoins de type *qualitatifs* (déduts de l'analyse des motivations à enseigner examinées par l'axe études) pour le recrutement des enseignants genevois à l'horizon 2010.
4. La mise en perspective des besoins de recrutement ainsi identifiés avec les modifications structurelles du système éducatif et les mutations organisationnelles de la profession enseignante actuelles nous permet de proposer une série de mesures potentielles pour attirer, former et retenir des enseignants de qualité au sein du système d'enseignement genevois.

### Combien d'enseignants recruter ?

5. 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 genevois afin d'assurer une relève de qualité pour les niveaux primaire et secondaire.
6. L'enseignement primaire regroupe, en 2005/06, 35'400 élèves pour 2753 enseignants. Le scénario de référence prédit un effectif d'enseignants stable pour les 4 ans à venir, les différents facteurs-clés identifiés n'entraînant pas de variations. Il suffira donc de compenser les départs des enseignants. Il faudrait engager en moyenne 131 personnes par an pour chacune des 4 années à venir (2006/07 à 2009/10), pour disposer au total de 2753 enseignants chaque année jusqu'en 2009/10.
7. On dénombre dans l'enseignement secondaire (CO et PO), en 2005/06, 32'900 élèves pour 3733 enseignants. Le scénario de référence prédit une augmentation des effectifs d'enseignants pour les 5 ans à venir, augmentation due aux variations des facteurs-clés *population scolarisée* (l'effectif d'élèves prévu pour 2010/11 est de 33'600), *organisation scolaire* et *innovations pédagogiques*. Il faudrait donc engager un nombre moyen de 294 personnes par an pour chacune des 5 années à venir. Le besoin annuel sera plus élevé en 2006/07 (312 personnes) qu'en 2010/11 (260 personnes).

8. Pour les 5 années scolaires 2006/07 à 2010/11, la marge inférieure du recrutement annuel d'enseignants est, pour chaque discipline : Français : 13 postes – Allemand : 10 postes – Anglais : 9 postes – Géographie : 3 postes – Histoire : 5 postes – Mathématiques : 14 postes – Biologie : 5 postes – Physique : 5 postes – Informatique : 3 postes – Education physique : 3 postes.

## Comprendre les mouvements du corps enseignant

9. L'axe études de la GPE est un dispositif d'enquêtes qui permet d'identifier certains éléments susceptibles d'influer sur les mouvements du corps enseignant, à savoir les motivations d'entrée dans l'enseignement et les motivations de sortie de la profession.
10. Pour les besoins de la GPE, deux enquêtes sont ainsi menées annuellement depuis 2002 auprès des candidats à l'enseignement et depuis 2003 auprès des enseignants ayant décidé de prendre une retraite anticipée en bénéficiant du Plend.
11. De manière plus globale, ces enquêtes doivent aussi pouvoir aider à identifier des facteurs sur lesquels les décideurs peuvent agir afin d'attirer et retenir des enseignants de qualité au sein du système éducatif genevois.

## Cadre théorique de la recherche

12. Comment faire en sorte que les enseignants choisissent d'agir de façon à poursuivre l'efficacité et l'efficacité de l'école, en évitant des comportements pouvant menacer la qualité et la quantité des résultats ? Quelles raisons poussent les enseignants à s'impliquer dans leur contexte de travail ? Qu'est-ce qui pousse les enseignants à « donner le meilleur d'eux-mêmes » au travail ? L'étude de la motivation au travail contribue à comprendre la nature du comportement des enseignants, en prédire la manifestation et à pouvoir l'influencer.
13. Pour les besoins de notre étude, nous avons adoptée la définition de Vallerand et Thill (1993) du concept de motivation au travail. Ces auteurs représentent ce concept comme étant « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».
14. Les théories de la motivation au travail sont multiples. Kanfer établit en 1990 une taxonomie de ces théories bâtie sur trois paradigmes :
- l'approche *besoins-mobiles-valeurs* : selon ces théories motivationnelles les décisions qui conduisent l'individu à déclencher un comportement, à le diriger vers des objectifs, à le soutenir intensément et de façon persistante, s'expliquent par des besoins, des valeurs et des mobiles à satisfaire ;
  - l'approche du *choix cognitif* : selon ces théories, le comportement est déterminé par la valeur subjective des buts que l'individu poursuit, mais aussi par ses attentes de voir son comportement produire les résultats recherchés ;
  - l'approche de *l'autorégulation-métacognition* : ces théories essayent d'expliquer comment les objectifs peuvent avoir un effet sur la motivation au travail des individus et de comprendre les processus qui déterminent le choix des objectifs poursuivis par les travailleurs.
15. Le cadre théorique de notre recherche est axé sur le premier paradigme identifié par Kanfer, à savoir celui des théories des besoins-mobiles-valeurs. Plus spécifiquement, nous nous référons à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, qui proposent un continuum motivationnel allant de l'amotivation (l'absence de motivation ou résignation apprise) à la motivation intrinsèque, en passant par quatre différents types de motivations extrinsèques.

## Cadre empirique de la recherche

16. La littérature internationale réunit plusieurs recherches, essentiellement d'origine britannique, étudiant les motivations d'entrée dans l'enseignement et les motivations de sortie de la profession. Notre analyse de cette littérature se répartit en trois domaines :
  - les motivations d'entrée dans le métier,
  - les motivations de sortie,
  - les suggestions pour mieux attirer et retenir les enseignants au sein du système.
17. Les études sur les *motivations d'entrée* dans le métier indiquent que celles-ci sont essentiellement de nature intrinsèque ou altruiste (aimer enseigner à des enfants, souhaiter transmettre des connaissances, vouloir aider les enfants à réussir, contribuer à l'amélioration de la société, etc.). En revanche, les facteurs affectant de manière négative l'éventuel choix de la part des étudiants d'entrer dans l'enseignement sont exclusivement de type extrinsèque (par exemple, la charge de travail, le comportement des élèves, les initiatives gouvernementales ou le stress).
18. Les études sur les *motivations de sortie* de la profession mettent souvent en évidence des motifs associés à la charge de travail, l'image du métier dans la société, les changements institutionnels (réformes, etc.) ou le stress.
19. Deux *suggestions pour mieux attirer et retenir* des enseignants priment : il s'agit de la réduction de la charge de travail et l'amélioration du comportement des élèves. D'autres propositions, associées cette fois à la réduction des effectifs de classe, à la diminution du travail administratif pour les enseignants et à un meilleur salaire, sont toutefois aussi considérées importantes.

## Populations et instruments de recherche

20. Les enquêtes GPE ont été réalisées au moyen de deux questionnaires anonymes distribués, respectivement de janvier à septembre 2005 et en octobre 2005, auprès de tous les candidats à l'enseignement (population 1, N=901) et de tous les enseignants ayant opté pour une prise de Plend (population 2, N=192).
21. Le questionnaire candidats est composé de deux sections :
  - caractéristiques sociodémographiques des candidats,
  - motivations d'entrée dans le métier.
22. Le questionnaire Plend est composé de quatre sections :
  - motivations de sortie de la profession,
  - motivations d'entrée dans le métier,
  - bilan global de la carrière,
  - caractéristiques sociodémographiques des enseignants.

## Analyse statistique

23. L'analyse des données des deux enquêtes a été organisée en trois phases :
  - analyse *univariée* (fréquences) des profils sociodémographiques des candidats et des enseignants ayant opté pour une prise de retraite anticipée et de leurs motivations d'entrée et de sortie,

- analyse *bivariée* (analyses croisées entre variables, réalisées à l'aide du test d'association du Chi-2) des motivations en fonction de variables telles que l'ordre d'enseignement ou le genre,
- analyse *multivariée* (méthodes factorielles et typologiques) réalisée sur l'ensemble des variables liées aux motivations d'entrée ou de sortie.

## Entrer dans l'enseignement

24. Quelques questions issues d'une analyse de la littérature internationale ont été rajoutées dans le questionnaire candidats afin d'affiner le profil motivationnel des enseignants, telles que : l'enseignement favorise l'épanouissement professionnel, l'enseignement permet de transmettre une discipline qui passionne, etc.
25. Les femmes représentent la majorité (71%) des candidatures. Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à postuler pour le primaire (83%) que pour le secondaire (59%).
26. Bien que la plupart des candidats aient un âge compris entre 20 et 29 ans (53%), il y a une proportion importante de postulants ayant entre 30 et 39 ans (32%), voire plus de 40 ans (13%).
27. Les candidats ont choisi d'exercer ce métier à des moments très variés : pour 39% des postulants le souhait de s'engager s'est révélé avant ou durant les études secondaires, pour 33% durant ou après les études universitaires, et pour 28% après une première expérience professionnelle.
28. Le bassin de recrutement principal est représenté par le canton de Genève : trois quarts des candidats vivent à Genève au moment de leur postulation (74%) et deux tiers d'entre eux y ont fait leurs études (67%).
29. La grande majorité des candidats (78%) ont déjà effectué des remplacements.

## Pourquoi les candidats postulent-ils ?

30. Le questionnaire candidats contient la question « Je désire exercer la profession d'enseignant parce que... », qui propose aux postulants une liste de 48 items à 5 modalités de réponse allant de « tout à fait » à « pas du tout ». Pour les besoins de l'analyse, ces modalités de réponse ont été regroupées en deux catégories : « en accord avec la motivation » (qui réunissent les deux premières modalités) et « moyennement / pas en accord avec la motivation » (réunissant les trois dernières modalités). On compte, dans l'enquête 2005, 20 items qui présentent un taux d'accord avec la motivation de plus de 80%.
31. Afin de structurer l'analyse des données, les 48 items de cette question ont été regroupés en huit catégories de motivations d'entrée : (i) les valeurs humanistes, (ii) la vocation professionnelle, (iii) les caractéristiques du métier, (iv) les conditions cadre, (v) le parcours personnel, (vi) le statut social, (vii) la mobilité professionnelle et (viii) le choix par défaut.
32. Les thèmes qui sont le plus en accord avec les motivations des postulants sont les suivants : (i) tout d'abord ce sont les *valeurs humanistes* liées à l'exercice de la profession à motiver le plus les candidats (par exemple, souhaiter de travailler avec les enfants et les jeunes, les aider à réussir et leur transmettre des connaissances avec la volonté de donner la même chance à tous les élèves) ; (ii) viennent ensuite les motivations liées à la *vocation professionnelle* (par exemple, le fait de considérer qu'il s'agit d'une profession à exercer avec passion ou de s'identifier au métier d'enseignant) ; (iii) finalement, ce sont aussi les *caractéristiques du métier* qui expliquent la décision de postuler (par exemple, souhaiter de travailler dans un esprit de collaboration, être motivé par un métier évolutif et exigeant ou par les possibilités de formation continue).
33. Les *candidats à l'enseignement primaire* sont proportionnellement plus nombreux que ceux du secondaire à être attirés par la variété des activités proposées dans l'enseignement et par un

métier qui permet d'éviter la routine. Ils se distinguent également par un intérêt plus marqué pour les relations humaines (désir de travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expérience, intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes, souhait de travailler avec des enfants et des jeunes). Les candidats à l'enseignement primaire sont également davantage motivés par les possibilités de formation continue, par l'aspect évolutif de la profession et par un métier qui leur permet de s'épanouir dans la vie professionnelle. Ils montrent également plus d'intérêt pour les aspects psychologiques et didactiques/pédagogiques de l'enseignement. Enfin, ils sont davantage attirés par la possibilité de travailler dans différents établissements à l'intérieur du canton.

34. Les *candidats à l'enseignement secondaire* sont par contre proportionnellement plus nombreux à souhaiter pouvoir transmettre une discipline qui leur plaît. Ils sont aussi davantage attirés par les conditions cadres du travail (possibilité d'avoir d'un emploi stable offrant une relative sécurité et de disposer de suffisamment de vacances et de temps de loisirs). Ils sont également plus motivés au réengagement par leur expérience antérieure dans le métier et par le changement positif dans le parcours professionnel que leur permet l'enseignement. Finalement, ils sont aussi davantage attirés par la possibilité de travailler dans différents secteurs de l'enseignement.
35. Les *femmes* sont plus attirées que les hommes par la flexibilité de l'horaire et du taux d'activité et par un travail leur permettant d'éviter la routine. Elles manifestent aussi un intérêt plus marqué pour les aspects psychologiques et didactiques/pédagogiques de l'enseignement. Ce sont également les femmes à être le plus motivées par un travail à relations humaines prépondérantes. Les femmes postulant à l'enseignement primaire sont tout particulièrement intéressées par un travail permettant d'accorder de l'importance à la vie familiale et apprécient davantage l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement. Les candidates à l'enseignement secondaire se distinguent également de leurs homologues masculins par un plus fort souhait d'avoir un impact sur la société et d'améliorer les compétences des élèves ; elles sont aussi plus fréquemment motivées par la possibilité de travailler dans différents cantons ou pays.
36. Les *hommes* sont en revanche plus motivés que les femmes par le changement positif dans leur parcours professionnel que permet l'enseignement et ont plus souvent posé leur candidature suite au renoncement à une carrière académique ou de recherche. Les hommes postulant à l'enseignement primaire trouvent particulièrement valorisant le fait d'exercer un métier d'intérêt général et sont les plus intéressés par un travail permettant de prendre des responsabilités intéressantes.
37. Les *candidats âgés de 20 à 29 ans* sont davantage motivés par la variété des activités proposées dans l'enseignement que ceux ayant 30 ans ou plus. Ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à indiquer l'enseignement comme étant le débouché principal de leur études.
38. Les *candidats âgés de 30 ans ou plus* sont quant à eux davantage motivés au réengagement par leur expérience antérieure dans l'enseignement. Ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à estimer que l'enseignement correspond à un changement positif dans leur parcours professionnel et à être motivés par la réorientation professionnelle que leur permet l'enseignement.
39. Les *candidats âgés de 40 ans ou plus* sont moins nombreux à désirer exercer un métier ayant un rôle social important et ont moins d'intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes. Ils sont également moins nombreux à estimer que l'enseignement leur permet de s'épanouir dans la vie professionnelle et que c'est une profession à exercer avec passion. Par rapport aux candidats plus jeunes, ils affirment plus fréquemment que l'enseignement représente actuellement le choix qui leur convient le mieux.
40. Quatre profils motivationnels (ou classes) ont été dégagées à l'aide de l'application d'une analyse de classification hiérarchique. Les trois premières classes correspondent à des types de candidats nommés comme suit : « les passionnés », « les engagés », « les désabusés ». La dernière classe est représentée par les candidats qui n'ont pas répondu à certains items (« classe des réponses manquantes »).

41. La première classe, « les passionnés », réunit 201 candidats, soit presque la moitié des répondants (47%). Cette classe regroupe les candidats les plus motivés, à savoir ceux qui ont davantage indiqué les modalités de réponses « tout à fait », ceci surtout en ce qui concerne les items motivationnels associées aux quatre dimensions suivantes : *valeurs humanistes, vocation professionnelle, caractéristiques du métier* et *image du métier*.
42. La deuxième classe, « les engagés », réunit 169 candidats (soit 40% des enquêtés). Elle se différencie de la première par un degré de motivation moins fort : les candidats de cette classe ont en effet davantage répondu aux modalités « en grande partie » et « moyennement » motivés et moins à la modalité « tout à fait ». On retrouve dans cette classe les mêmes motivations d'entrée que dans la précédente mais avec des pourcentages plus bas et dans un ordre un peu différent.
43. La troisième classe, « les désabusés », réunit 38 individus (soit 9% des enquêtés). Les candidats de cette classe se caractérisent par la négation de leurs motivations selon plusieurs thématiques ; ils se distinguent par avoir répondu souvent par « pas du tout » et quelques fois par « pas vraiment », tout particulièrement pour ce qui a trait aux motivations liées à l'*image de la profession* ou aux *caractéristiques du métier*.
44. La quatrième classe, « classe des réponses manquantes », compte 18 candidats (soit 4% des enquêtés) et réunit les candidats qui n'ont pas répondu à certains items associés aux trois dimensions suivantes : *parcours personnel, mobilité* et *choix par défaut*.

## **Avancer dans l'enseignement**

45. Les résultats de la précédente enquête auprès des enseignants ayant opté pour une retraite anticipée (cf. enquête Plend 2004) nous avait permis de distinguer deux familles de facteurs contribuant à la réussite dans l'enseignement : (i) les compétences personnelles et les valeurs prosociales (facteurs intrinsèques/altruistes) et (ii) les facteurs institutionnels (facteurs extrinsèques).
46. Deux questions ont été introduites dans l'instrument d'enquête 2005 administré auprès des enseignants ayant opté pour le Plend. La première devait permettre d'évaluer l'importance des compétences personnelles et des valeurs prosociales des enseignants (facteurs intrinsèques/altruistes) en leur proposant 27 items qui auraient pu influencer de manière positive leur réussite dans le métier (ces items se situant sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout » à « beaucoup »). Ensuite, il leur a fallu juger si certains facteurs institutionnels (facteurs extrinsèques), représentés par 21 items inclus dans une deuxième question, avaient eu une influence « très négative », « négative », « neutre », « positive » ou « très positive » sur leur carrière professionnelle.

## **Les compétences personnelles et les valeurs prosociales (facteurs intrinsèques/altruistes)**

47. Puisque les 27 items relatifs à la première question présentaient tous des taux d'accord extrêmement importants et proches en valeur, ceux-ci ne peuvent pas être considérés discriminants (c'est-à-dire qu'ils ne se différencient pas significativement les uns des autres).
48. Nous émettons deux hypothèses pour expliquer ce résultats. On peut ainsi supposer que (i) tous ces items présentant des caractéristiques positives, donc valorisantes pour la personne, un phénomène de désirabilité sociale a pu se produire auprès des enseignants interpellés par notre question et/ou que (ii) l'ensemble d'items inclus dans notre question étant issu des résultats d'une enquête menée auprès d'une population similaire d'enseignants (cf. enquête Plend 2004), il est possible que les items sélectionnés représentent *véritablement* des traits individuels susceptibles d'avoir une influence positive sur les conditions d'exercice des enseignants.

## Les facteurs institutionnels (facteurs extrinsèques)

49. « Certains facteurs peuvent aider ou entraver l'enseignant dans l'exercice de sa profession. En dressant un bilan global, dans quelle mesure les facteurs suivants ont-ils influencé de manière positive ou négative votre carrière professionnelle ? » A travers cette question, comportant 21 items, nous souhaitons recueillir l'opinion d'enseignants expérimentés sur les facteurs institutionnels susceptibles d'influer sur la réussite dans la profession enseignante.
50. Le traitement des réponses aux items inclus dans cette question au moyen d'une analyse factorielle en composantes principales a mis en avant les six dimensions suivantes : (i) soutien institutionnel, (ii) changements (institutionnels et sociaux), (iii) formation (initiale et continue), (iv) charge de travail, (v) variété des activités et (vi) implication des parents.
51. L'analyse de l'influence de certains facteurs institutionnels (ou extrinsèques) sur la réussite dans l'enseignement met surtout en évidence l'importance de la formation (initiale ou continue) : en effet, les deux tiers des enseignants (68%) apprécient l'offre de formation continue et un peu plus de la moitié d'entre eux (52%) admettent une influence positive de la formation de base.
52. Pour ce qui a trait aux élèves, les enseignants estiment que leur degré d'intérêt et d'engagement personnel sont aussi importants (59% d'évaluations positives).
53. En revanche, nous relevons que si le soutien professionnel reçu de la part des « supérieurs hiérarchiques » est jugé de manière plutôt positive (par environ 40% des enquêtés) en ce qui concerne la direction de l'établissement, il n'en est pas de même relativement à la direction de l'enseignement, qui compte 32% d'appréciations négatives.
54. Notre analyse met aussi en évidence plusieurs facteurs critiques en ce qui concerne leur influence dans la réussite dans la profession. Tel est surtout le cas pour les tâches administratives (nombre de réunions, « paperasserie », etc.) qui, d'après la grande majorité des répondants (83%), entraveraient l'enseignant dans l'exercice du métier.
55. La gestion du « changement » pourrait aussi poser problème, puisqu'un peu plus de la moitié des répondants jugent négativement les changements d'ordre institutionnel survenus au cours de leur carrière, notamment en ce qui concerne le contenu des réformes et la manière dont celle-ci ont été introduites ; une proportion équivalente d'enquêtés pensent aussi que les changements d'ordre social (par exemple, le « sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner ») peuvent influencer de façon négative la réussite dans le métier.
56. La charge de travail devrait également être prise en considération, surtout en ce qui concerne la taille des classes (facteur comptant 54% d'appréciations négatives), mais aussi pour ce qui a trait à l'importance du volume de travail, soulignée par un peu plus d'un quart (27%) des répondants.
57. Une certaine ingérence des parents d'élèves est enfin également dénoncée par un peu plus d'un tiers des enseignants (36%).

## Sortir de l'enseignement

### Qui quitte l'enseignement ?

58. En ce qui concerne le *genre*, nous observons que la majorité des enseignants ayant opté pour le Plend sont des femmes (66%). Néanmoins, la répartition par genre varie fortement selon l'ordre d'enseignement. Ceci est particulièrement valable au primaire, où la grande majorité des répondants sont représentés par des femmes (80%).
59. Par rapport à l'*expérience professionnelle* (nombre d'années d'enseignement), environ trois quarts des enseignants (73%) ont été en fonction pendant plus de 30 ans avant d'opter pour une prise de retraite anticipée.

60. Concernant le *taux d'activité* relevé au cours de l'année précédant l'année de prise de Plend, nous observons que près des deux tiers des enseignants (65%) occupaient un poste à plein temps, dont 73% au primaire, 48% au Cycle d'orientation et 63% au postobligatoire ; néanmoins, si nous considérons uniquement les taux d'activité  $\geq 80\%$ , nous comptons environ trois quarts des enseignants (cette proportion ne variant pas de manière significative entre les trois ordres d'enseignement).
61. Pour ce qui a trait à la *situation géographique* (zone du dernier établissement d'enseignement), nous constatons qu'environ deux tiers des enseignants (67%) proviennent de la zone urbaine, (14%) des zones rurales et un enseignant sur cinq (19%) des zones des cités (les enseignants du postobligatoire étant toutefois nettement surreprésentés en zone urbaine par rapport aux autres niveaux d'enseignement).
62. En nous intéressant au *moment de la prise de décision*, nous observons que la plupart des enseignants ont opté pour le Plend relativement récemment : il y a moins d'un an pour 55% et de trois ans pour 30% d'entre eux ; seuls 6% des enseignants ont effectué ce choix il y a plus de cinq ans.
63. Relativement aux *caractéristique du Plend*, la majorité des enseignants ont opté pour le Plend complet (71%), cette répartition se différenciant toutefois en fonction de l'ordre d'enseignement, les enseignants du postobligatoire étant proportionnellement plus nombreux (39%) que ceux des autres niveaux d'enseignement (27% pour le primaire et 19% pour le Cycle d'orientation) à avoir choisi de prendre un Plend partiel.

### **Pourquoi les enseignants optent-ils pour une retraite anticipée ?**

64. Les résultats d'une analyse factorielle en composantes principales réalisée sur les motivations de départ des enseignants ayant opté pour une retraite anticipée a permis d'identifier sept catégories de motivations de sortie, celles-ci étant associées :
  - aux *changements sociaux*,
  - aux *changements institutionnels*,
  - aux *relations avec la direction de l'enseignement*,
  - à la *vie privée*,
  - à la *fatigue et santé*,
  - aux *relations avec la direction de l'établissement*,
  - aux *caractéristiques du Plend*.
65. Ces sept types de motivations de sortie peuvent être ultérieurement réparties en deux grandes catégories de facteurs : (i) les facteurs internes à la profession ou les motivations personnelles négatives, qui *poussent* les enseignants vers la prise de Plend (« pushing factors ») et (ii) les facteurs externes à la profession ou les motivations personnelles positives, qui *attirent* ceux-ci vers la retraite anticipée (« pulling factors »).
66. Deux « pushing factors » semblent avoir considérablement influencé la prise de retraite anticipée ; ceux-ci sont liés aux *changements sociaux* survenus au cours de la carrière (par exemple, en ce qui concerne le changement du rôle de l'enseignant, puisqu'environ la moitié des enseignants ont désormais le « sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner ») et aux *changements institutionnels* (comme la « manière d'introduire les changements institutionnels », notamment en ce qui concerne les réformes éducatives (55%)).
67. Deux catégories de motivations, représentant cette fois des « pulling factors », sont aussi largement indiquées : il s'agit des motivations de sortie associées à la *vie privée* (envie de « profiter de l'énergie qui reste » (82%) ou de « se consacrer aux loisirs » (71%)), ainsi qu'aux



*caractéristiques du Plend*, notamment en ce qui concerne ses conditions avantageuses, conditions appréciées par plus de la moitié de nos enseignants en fin de carrière.

68. Pour ce qui à trait aux différences dues à l'*ordre d'enseignement*, on relève que les maîtres du primaire semblent être particulièrement affectés par les aspects liés aux « changements dans le contenu de la charge de travail » (54% contre 23% du secondaire I et 36% du secondaire II). Les enseignants du postobligatoire sont quant à eux surreprésentés (54% contre 20% pour le primaire et 31% pour le Cycle d'orientation) parmi les enseignants motivés par les changements sociaux et plus particulièrement par les « compétences des élèves » (baisse du niveau des acquis, etc.).
69. En ce qui concerne la variable *genre*, on relève que les hommes sont plus sensibles que les femmes au soutien institutionnel reçu de la part de la direction générale de l'enseignement : en effet, 47% des hommes contre « seulement » 25% des femmes affirment que le choix de bénéficier d'un Plend a été influencé par ce facteur.
70. La classification hiérarchique réalisée sur les motivations de sortie a abouti à trois classes ou groupements contrastés d'enseignants. L'adaptation au « changement » constitue l'axe principal différenciant les trois groupes dégagés par l'analyse de classification. Ainsi, une première classe d'enseignants (N=52, 41%) semble avoir su s'adapter aux changements. A l'autre extrême, un autre groupe d'enseignants (N=36, 28%) résiste totalement au contexte. Entre les deux, nous trouvons une classe intermédiaire (N=40, 31%) dont les membres affirment avoir été affectés par certains changements d'ordre institutionnel ou social.

## Vers une évaluation systémique des motivations à enseigner ?

71. La comparaison entre les motivations d'entrée indiquées par l'ancienne génération d'enseignants et celles soulignées par la nouvelle génération de candidats à l'enseignement nous permet de déterminer comment celles-ci peuvent évoluer au fil du temps (*effet intergénérationnel des motivations d'entrée*).
72. Il apparaît que deux motivations d'entrée dans l'enseignement sont nettement plus importantes pour la nouvelle génération d'enseignants que pour l'ancienne : il s'agit des motivations liées à l'« intérêt pour la formation continue » et au « désir de travailler dans un esprit de collaboration », pour lesquelles les différences indiquées sont supérieures à 40%.
73. Seulement trois motivations d'entrée dans l'enseignement étaient plus importantes pour l'ancienne génération qu'elles le sont actuellement pour la nouvelle (« je considérais que c'était une profession pour la vie », « l'enseignement était une profession valorisée par la société », « j'appréciais l'autonomie et l'indépendance que permettaient l'enseignement »). Néanmoins, ces quelques différences « en faveur » de l'ancienne génération d'enseignants sont relativement faibles, puisqu'elles ne correspondent qu'à environ 10%.
74. La comparaison entre les motivations d'entrée déclarées par les candidats et les motivations de départ indiquées par les individus ayant opté pour la prise de Plend, nous renseigne, du moins partiellement, sur la *stabilité des motivations à enseigner* tout au long de la carrière professionnelle.
75. La mise en perspective des motivations d'entrée et de sortie nous permet d'identifier quatre facteurs motivationnels constants : (i) l'amour du métier (aimer transmettre des connaissances, aimer sa discipline, etc.), (ii) les valeurs humanistes liées à l'exercice de la profession (pouvoir travailler avec des enfants ou des jeunes, les aider à réussir, etc.), (iii) les possibilités de formation continue et (iv) la possibilité de disposer assez librement du temps de loisirs.
76. D'autre part, on relève que certaines motivations d'entrée peuvent devenir, au fil des années, des motivations de sortie. Ainsi, si les candidats se disent par exemple motivés par un métier qui est évolutif et qui exige un renouvellement constant, cette caractéristique peut se transformer par la suite en un facteur contribuant à pousser certains enseignants à quitter la profession.

77. La comparaison entre les motivations d'entrée indiquées respectivement par l'ancienne et la nouvelle génération d'enseignants et les facteurs institutionnels pouvant contribuer à la réussite dans la carrière (*facteurs d'influence positifs*) nous permet de mettre en évidence les facteurs favorisant l'efficacité de l'enseignant.
78. Il apparaît que les motivations à enseigner qui favorisent le plus l'efficacité de l'enseignant seraient associées à différents facteurs : (i) facteurs intrinsèques (par exemple, le désir de travailler en contact avec des enfants ou des jeunes, la volonté d'aider les élèves à réussir ou l'intérêt pour un métier à relations humaines prépondérantes), (ii) facteurs altruistes (volonté de contribuer à l'amélioration de la société, etc.), (iii) qualité de la formation initiale et de l'offre de formation continue, (iv) soutien professionnel reçu de la part de la direction de l'établissement.
79. La comparaison entre les motivations de sortie et les facteurs institutionnels entravant l'enseignant dans l'exercice de son métier, nous permet d'identifier les *facteurs d'influence négatifs* pour la réussite dans l'enseignement.
80. On relève que les facteurs motivationnels susceptibles d'entraver l'efficacité de l'enseignant sont en lien avec (i) les changements institutionnels, (ii) les changements sociaux, (iii) la perte d'autonomie, (iv) la diversification du rôle de l'enseignant, (v) les tâches administratives, (vi) la charge de travail, (vii) le stress professionnel, (viii) le soutien professionnel reçu de la part de la direction générale de l'enseignement.

### **Comment former, attirer et retenir des enseignants de qualité ?**

81. Dans l'objectif de la réalisation d'une gestion prévisionnelle des enseignants, nous tentons de tirer des conclusions en matière d'une politique de recrutement des enseignants genevois en nous appuyant d'abord sur les résultats *quantitatifs* des projections et en précisant ensuite les besoins de type *qualitatif* pour le recrutement des enseignants à l'horizon 2010.
82. L'évaluation des besoins *quantitatifs* issus des projections nous amène à proposer des mesures visant à former et attirer des candidats qualifiés afin de garantir une relève de qualité à l'horizon de 2010. Celles-ci tiennent compte des évolutions de la formation initiale des enseignants et sont en lien avec les domaines suivants : (i) communication avec les publics cibles, (ii) instruments de connaissance de l'offre et de la demande d'enseignement, (iii) formation des enseignants, (iv) conditions cadres attrayantes et différenciées, (v) professionnalisation des activités de recrutement.
83. L'objectif de l'évaluation des besoins *qualitatifs* de recrutement a consisté à s'appuyer sur les résultats des enquêtes GPE sur les motivations à enseigner et de les confronter aux enjeux en lien avec la transformation du métier d'enseignant pour en déduire des implications pour une politique de recrutement des enseignants. Cette analyse nous amène à identifier un certain nombre de mesures potentielles en lien avec différents plans sur lesquels s'opèrent les mutations actuelles de la profession enseignante : celui de l'environnement de l'école, de l'organisation de l'établissement, des pratiques d'enseignement et des contenus et objectifs d'apprentissage.

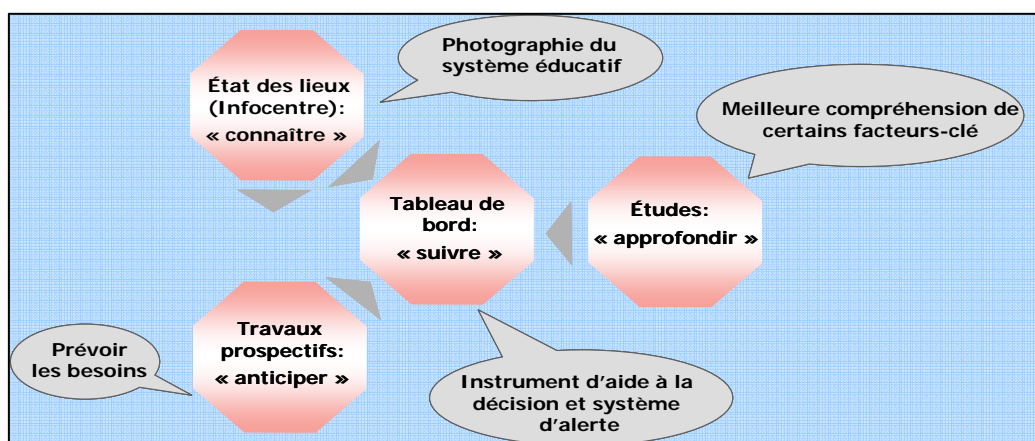
## INTRODUCTION

Sur initiative du Secrétariat général du Département de l'instruction publique de l'Etat de Genève, un projet de Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE) a été mis en place en 2001. La GPE a été développée afin de mieux pouvoir appréhender le fonctionnement du système éducatif genevois, de créer des instruments de gestion et de prévoir les besoins en enseignants à moyen terme.

L'ensemble du dispositif de la GPE est composé de quatre instruments : (i) l'*infocentre*, qui constitue la base de données centrale sur le corps enseignant, (ii) le *tableau de bord*, qui permet de suivre sous forme d'indicateurs l'évolution du système éducatif et de l'évaluer en fonction de critères préalablement définis, (iii) le *système prospectif*, qui sert d'outil d'anticipation dans le but de prévoir les besoins en effectifs d'enseignants et (iv) l'*axe études*, qui est un dispositif d'enquêtes permettant d'identifier certains éléments susceptibles d'influer sur les mouvements du personnel enseignant (motivations d'entrée dans l'enseignement et motivations de sortie de la profession).

Ces outils visent à atteindre quatre objectifs spécifiques et complémentaires. Ces objectifs sont synthétisés et schématisés ci-dessous.

### Les objectifs spécifiques des outils de la GPE



Ce rapport présente les résultats 2005/2006 issus de deux outils de la GPE, à savoir le système prospectif et l'axe études. Étant donné la nature confidentielle de l'infocentre et des indicateurs du tableau de bord, ces deux derniers outils restent réservés à l'utilisation interne du DIP.

Nous nous penchons d'abord sur les résultats à l'horizon 2010 avec les projections établies grâce à l'outil constitué par le *système prospectif*. L'analyse des projections nous permet d'établir un premier bilan de type quantitatif et d'amener ainsi des éléments de réponse à la question « Combien d'enseignants recruter ? ». Cette évaluation des *besoins quantitatifs* de recrutement est présentée dans la partie I du rapport.

Nous nous intéressons ensuite aux résultats des enquêtes sur les motivations professionnelles des enseignants produits par l'outil de l'axe études. L'analyse des motivations à enseigner nous permet de préciser les besoins de type qualitatif pour le recrutement des enseignants afin de tenter de répondre à la question « Quels enseignants recruter ? ». Cette évaluation des *besoins qualitatifs* de recrutement est présentée dans les parties II à V du document.

Nous développons dans la dernière partie du rapport des conclusions en matière de politique de recrutement des enseignants dans le canton de Genève. Nous synthétisons d'abord les besoins quantitatifs et les confrontons au contexte éducatif genevois. Des changements structurels sont identifiés et discutés. Ainsi par exemple, les différents projets actuels de modification de la formation initiale à Genève pourraient faire apparaître des difficultés de recrutement. Pour remédier à une éventuelle discordance entre l'offre et la demande, il convient donc de tenir compte des évolutions de la formation initiale afin de pouvoir proposer des mesures visant à former et attirer des candidats qualifiés afin de garantir une relève de qualité à l'horizon 2010. C'est l'exercice auquel nous nous sommes livrés dans la partie finale du rapport, dans laquelle nous proposons des mesures permettant de répondre aux besoins quantitatifs en recrutement. Ces mesures potentielles sont en lien avec les domaines suivants : communication avec les publics cibles, instruments de connaissance de l'offre et de la demande d'enseignement, formation des enseignants, conditions cadres attrayantes et différenciées, professionnalisation des activités de recrutement.

Enfin, nous suggérons des mesures potentielles pour répondre aux besoins qualitatifs de recrutement. Pour ce faire, nous proposons une réflexion sur les enjeux en lien avec les transformations actuelles du métier d'enseignant et en déduisons des implications raisonnées pour une politique de recrutement des enseignants. Cette analyse nous amène à identifier un certain nombre de mesures potentielles en lien avec différents plans sur lesquels s'opèrent les mutations actuelles de la profession enseignante : celui de l'environnement de l'école, de l'organisation de l'établissement, des pratiques d'enseignement et des contenus et objectifs d'apprentissage.

## **PARTIE I. COMBIEN D'ENSEIGNANTS RECRUTER ?**

*Karin MÜLLER, Giorgina BROWN*

### **Le contexte du renouvellement du personnel enseignant**

L'approche prospective de la *Gestion prévisionnelle des enseignants* (GPE) a été mise en place en 2001, afin de faire face aux besoins en renouvellement du corps enseignant et d'anticiper d'éventuelles difficultés de recrutement. Les projections ont été réalisées à partir de trois approches complémentaires se différenciant selon leur niveau d'agrégation : (1) l'approche « macro » modélise le fonctionnement du système éducatif sur la base d'un modèle longitudinal, (2) l'approche « meso » élabore divers scénarios du besoin en personnel enseignant sur la base de différentes simulations quantitatives d'évolution du système éducatif et (3) l'approche « micro » donne des indications sur les besoins en personnel enseignant pour quelques disciplines ayant un volume d'enseignement important.

Les besoins de renouvellement évoluent dans un contexte marqué par des changements structurels et organisationnels. Alors que certaines de ces évolutions peuvent être prises en compte par les différentes approches prospectives, d'autres aspects, de nature plus qualitative, sont considérés dans le cadre des enquêtes d'approfondissement sur les motivations des enseignants. Afin de dresser une image globale du contexte dans lequel le secteur de l'enseignement évolue, nous résumons ci-dessous les principaux changements structurels et organisationnels touchant le métier d'enseignant.

Ces constats contextuels se basent essentiellement sur les résultats des enquêtes menées dans le cadre de la CDIP. En effet, confrontée à des difficultés de recrutement du personnel enseignant et soucieuse de rénover l'image de la fonction exercée par les enseignants, celle-ci a créé en 2001 la *Task force* « *Perspectives professionnelles dans l'enseignement* », qui avait comme mandat d'aborder la question sous deux angles : (1) le recrutement du corps enseignant et (2) l'image de la profession enseignante. Deux rapports ont été publiés suite à ces analyses : le premier thème a été traité dans le rapport « *Stratégie de recrutement des enseignantes et enseignants* » (Müller, Bortolotti et Bottani, 2003), le deuxième thème a fait l'objet du rapport « *Profession enseignante – lignes directrices* » (Bucher et Nicolet, 2003).

### **L'évolution structurelle du système d'enseignement**

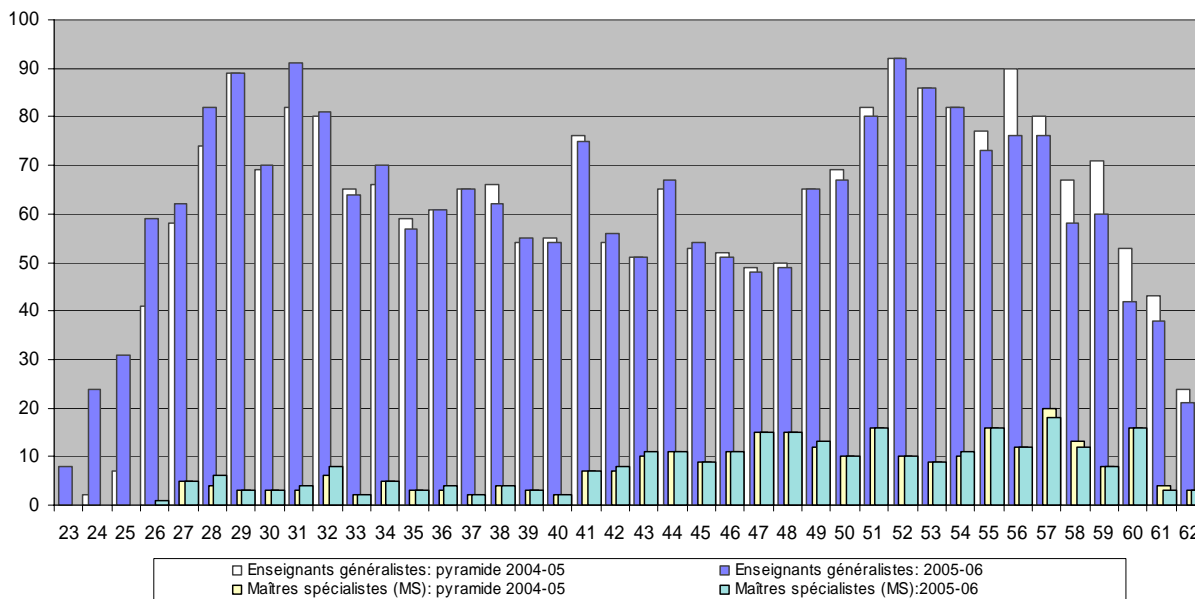
Nous mettrons d'abord en évidence les facteurs structurels déterminant la demande en personnel enseignant, tels que la pyramide des âges, le taux d'activité et l'évolution de la population scolarisée.

#### **Le vieillissement et le taux d'activité de la population enseignante**

Le système d'enseignement du canton de Genève est, comme bien d'autres, confronté à un vieillissement du corps enseignant. En effet, du fait qu'environ 20% de l'ensemble des enseignants ont 55 ans ou plus, une proportion importante d'enseignants atteindra ces prochaines années l'âge de la retraite.

La structure de la pyramide des âges des enseignants du primaire de l'année 2004/05 (cf. Graphique 1) a été vieillie d'une année pour pouvoir la comparer à celle de 2005/06. Cette comparaison fait ressortir l'accroissement net des effectifs ayant entre 23 et 34 ans, ainsi que la diminution des effectifs âgés de 55 ans ou plus, ce qui met en évidence l'importance des départs à la retraite anticipée (dispositif du Plend). Le besoin en personnel enseignant est donc principalement déterminé par le renouvellement des départs définitifs. Le taux moyen de départ reste relativement stable (autour de 4,6%) depuis 2002/03. Il en est de même pour le taux moyen d'activité qui semble se stabiliser autour de 84% pour les enseignants généralistes et de 74% pour les maîtres spécialistes.

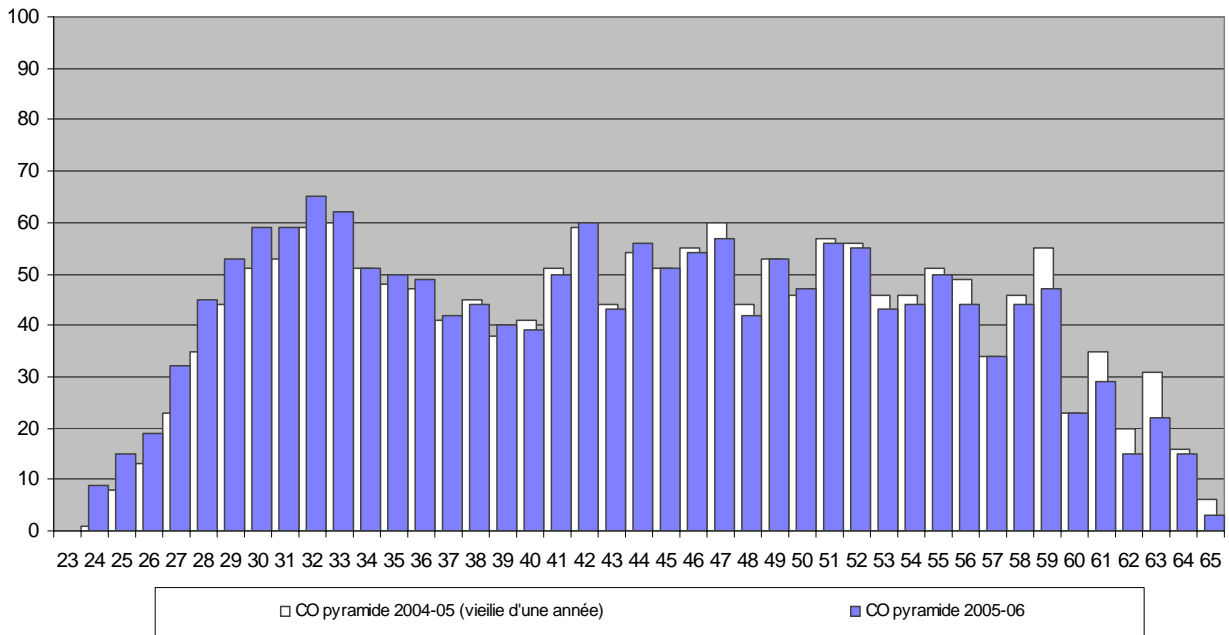
Graphique 1. Pyramide des âges de l'enseignement primaire



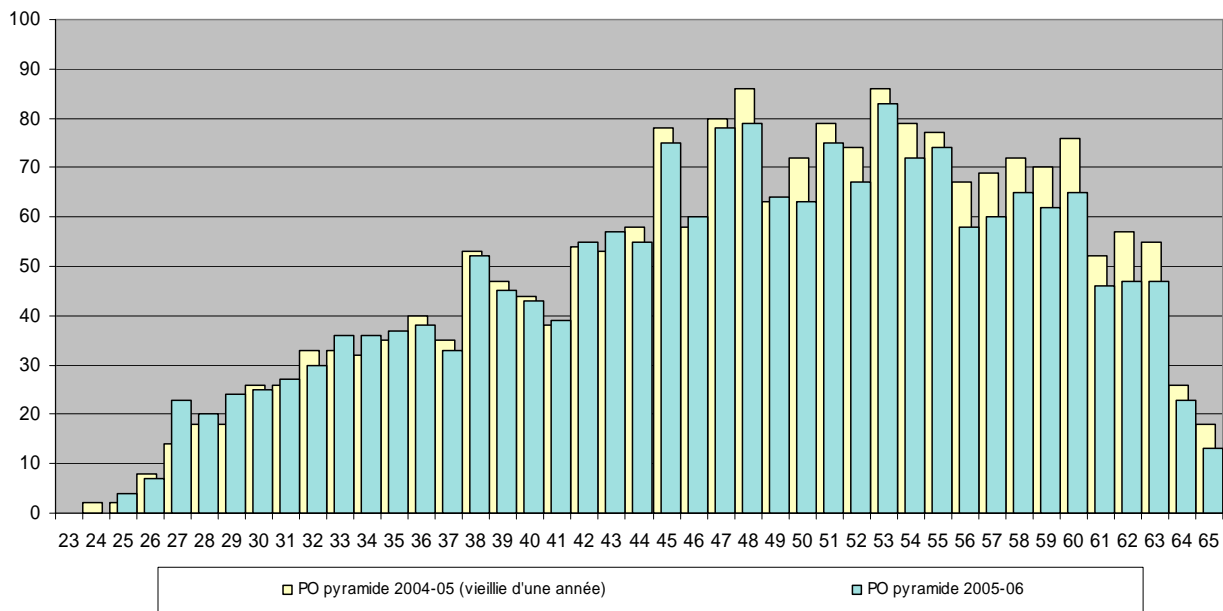
Concernant l'enseignement secondaire, nous constatons que la pyramide de l'enseignement postobligatoire est beaucoup plus déséquilibrée que celle du Cycle d'orientation (cf. Graphique 2). Les écarts entre les effectifs de 2004/05 et ceux de 2005/06 illustrent l'effet net du recrutement (la colonne foncée dépasse la colonne claire). Cet effet est plus marqué au Cycle d'orientation, alors que l'effet contraire, c'est-à-dire l'effet net des départs, est plus visible dans l'enseignement postobligatoire (la colonne foncée est dépassée par la colonne claire). Comme nous l'avons observé pour l'enseignement primaire, la diminution nette des effectifs à partir de 50 ans signale qu'une proportion importante des enseignants quittent la profession avant d'atteindre l'âge légal de la retraite.

Graphique 2. Pyramide des âges de l'enseignement secondaire

a. Cycle d'orientation



b. Enseignement postobligatoire



## **L'augmentation de la population scolarisée à l'enseignement secondaire**

Alors que l'enseignement primaire a été confronté à une croissance importante des effectifs d'élèves dans les années 90, on prévoit que ce nombre d'élèves stationnera de façon relativement stable autour de 35'400 élèves pour la période de 2006/07 à 2009/10. Par contre, l'enseignement secondaire devra faire face à une augmentation marquée d'environ 700 élèves ces cinq prochaines années, passant de 32'900 élèves en 2006/2007 à 33'600 élèves en 2010/11.

## **La formation initiale des enseignants en mutation**

Les différents projets de modification de la formation initiale des enseignants en cours à Genève (cf. introduction du système de Bologne avec la formation de *bachelor* et *master* pour l'enseignement primaire et la création d'un centre interfacultaire chargé de la formation pédagogique des enseignants du secondaire) présentent des enjeux majeurs pour le recrutement du personnel. En effet, ces changements pourraient engendrer des ruptures dans le flux des diplômés et créer des déséquilibres entre l'offre et la demande en personnel enseignant.

## **Des difficultés de recrutement dans certaines branches**

Les difficultés de recrutement varient beaucoup en fonction du niveau d'enseignement et de la discipline enseignée. Lors de la dernière rentrée 2005/06, il était particulièrement difficile de repourvoir des postes dans l'enseignement secondaire, notamment en ce qui concerne l'enseignement du français, de l'allemand, de l'anglais, des mathématiques, ainsi que, dans une moindre mesure, de la physique. Afin d'assurer une relève de qualité pour l'ensemble des disciplines, il est indispensable de disposer d'un nombre suffisant de postulants ayant les titres requis pour enseigner la ou les disciplines en question. Il convient d'éviter de recourir à des stratégies de recrutement d'urgence pour combler les pénuries, cette solution étant souvent au détriment de la qualité de l'enseignement (par exemple, les personnes recrutées ne possédant pas l'ensemble des qualifications requises).

## **L'évolution du métier d'enseignant**

En plus des changements structurels de l'enseignement décrits dans le chapitre précédent, ce métier est actuellement marqué également par des évolutions profondes sur le plan organisationnel. Ces transformations – dont certaines ont débuté à la fin des années 70 et dont d'autres sont apparues au cours des années 90 – portent en effet sur différents niveaux et dimensions du système éducatif : elles concernent ainsi autant la place de l'école par rapport à son environnement, l'organisation de l'établissement scolaire, les pratiques d'enseignement, que le contenu de l'enseignement. Le Tableau 1 illustre ces changements répartis sur ces quatre niveaux, en se basant sur un état des lieux établi par Bucher et Nicolet (2003). Cette analyse permet d'anticiper les besoins en renouvellement sur le plan des activités et des compétences, en complétant la dimension quantitative d'une stratégie de recrutement avec une dimension portant plutôt sur les aspects qualitatifs du métier.



Tableau 1. Le métier d'enseignant et ses transformations

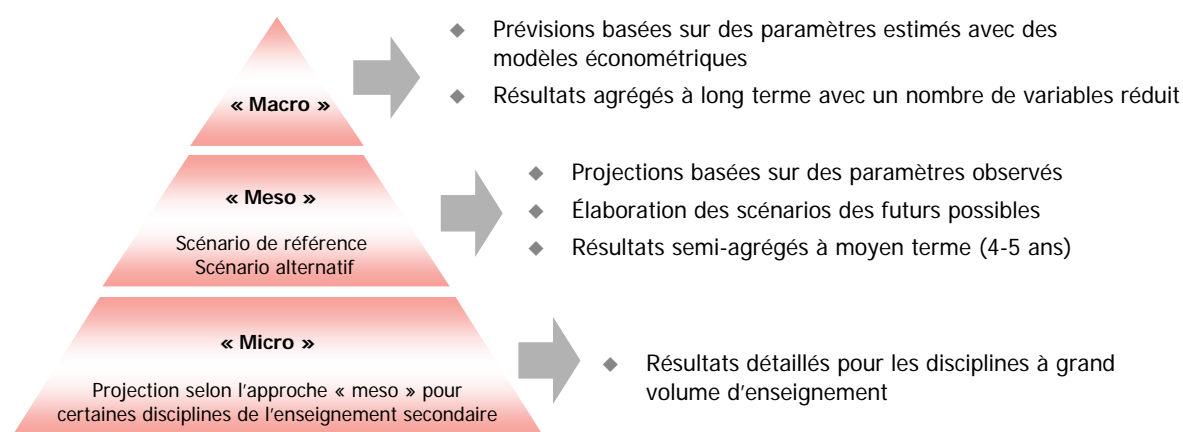
Niveaux concernés	Changements actuels	Enjeux en lien avec le métier
Environnement de l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nouvelles demandes adressées à l'école découlant de l'importance accrue de la formation pour les individus et la société</li> <li>▪ Plus grande exposition à une mise en discussion des finalités et des méthodes de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nécessité de repenser les relations de l'institution scolaire et des enseignants avec le monde extérieur</li> <li>▪ Nécessité de redéfinir la mission de l'école dans le cadre de rapports nouveaux à l'environnement de l'école</li> </ul>
Établissement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Émergence de la notion d'« établissement scolaire autonome », qui définit ses propres buts et modalités de l'action éducative (cf. projet d'établissement)</li> <li>▪ Intervention de nouveaux professionnels dans le cadre de l'école pour des domaines spécifiques (par exemple, conseil psychologique, orientation, animation, etc.)</li> <li>▪ Travail des enseignants dépassant de plus en plus souvent les frontières de la classe pour s'élargir à un cadre d'action défini au niveau de l'établissement scolaire (cf. école comme lieu de travail d'une équipe)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nouvelle délimitation de la répartition des responsabilités et des compétences entre les différents acteurs intervenant à l'école</li> <li>▪ Les enseignants restent attachés à la notion traditionnelle de classe, ainsi qu'à une conception individuelle de l'enseignement qui permet de garder un contrôle sur ses activités et de se mettre à l'abri des pressions extérieures</li> </ul>
Pratiques d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Évolution des pratiques d'enseignement, de la transmission d'un ensemble de savoirs et de valeurs vers des démarches de construction du savoir engagées de manière autonome par les élèves</li> <li>▪ Responsabilité de la part de l'enseignant de mettre en place des dispositifs permettant aux élèves d'apprendre, de prendre conscience du fonctionnement relationnel et social et de construire des valeurs (telles que la tolérance, le respect, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Élargissement et diversification des outils et des démarches didactiques qui doivent être ajustés aux objectifs et aux caractéristiques des situations d'apprentissage</li> <li>▪ Interrogation sur la capacité des enseignants d'assumer l'ensemble des nouvelles tâches dans toute leur complexité sans qu'ils se replient sur une définition minimale de leur travail</li> </ul>
Contenus et objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mise en place des plans d'études cadre pour la scolarité obligatoire sur le plan régional, comme pour PECARO (harmonisation des plans d'études)</li> <li>▪ Élaboration des objectifs d'apprentissage pour les langues, les mathématiques et les sciences en 2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année de scolarité sur le plan national, comme pour HarmoS (harmonisation des objectifs d'apprentissage)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La standardisation des objectifs et des performances scolaires permet une évaluation des élèves plus transparente, ce qui peut augmenter la plausibilité et la reconnaissance publique</li> </ul>

Source : d'après Bucher, B. et Nicolet, M. (2003).

## Les résultats des projections

Le système prospectif de la Gestion prévisionnelle des enseignants vise à identifier les futurs besoins en personnel enseignant du Département de l'instruction publique genevois afin d'assurer une relève de qualité pour les niveaux primaire et secondaire. La démarche adoptée par le système prospectif est divisée en trois approches complémentaires<sup>1</sup>. 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 parler (modèle « meso »), cherche à répondre aux besoins identifiés par les responsables des différents ordres d'enseignement. Le troisième modèle, dit « micro », tente de répondre au besoin de pouvoir disposer de données spécifiques au niveau des disciplines d'enseignement du secondaire, étant donné que la polyvalence des enseignants entre les différentes disciplines enseignées est limitée.

Figure 1. Niveaux complémentaires de l'approche prospective



## L'identification des besoins vus de l'intérieur du système éducatif

### Combien d'enseignants recruter dans l'enseignement primaire ?

La méthode prospective appliquée est identique à celle utilisée l'année précédente (cf. Müller, Benninghoff et Alliata, 2005). Plusieurs ateliers prospectifs ont été menés en collaboration avec les représentants de la Direction de l'enseignement primaire entre décembre 2005 et janvier 2006, afin de déterminer les nouvelles hypothèses pour le scénario de référence et pour le scénario alternatif de l'approche « meso »<sup>2</sup>. Six facteurs-clés ayant un impact important sur le besoin en personnel enseignant selon leur configuration ont été identifiés : le taux d'activité moyen, le taux de départ, le taux d'encadrement des élèves, l'implémentation des réformes (par exemple, en ce qui concerne la Rénovation de l'enseignement primaire), la mise en place de la formation initiale des enseignants selon le système de Bologne et le budget du DIP. Les configurations possibles de chaque facteur-clé

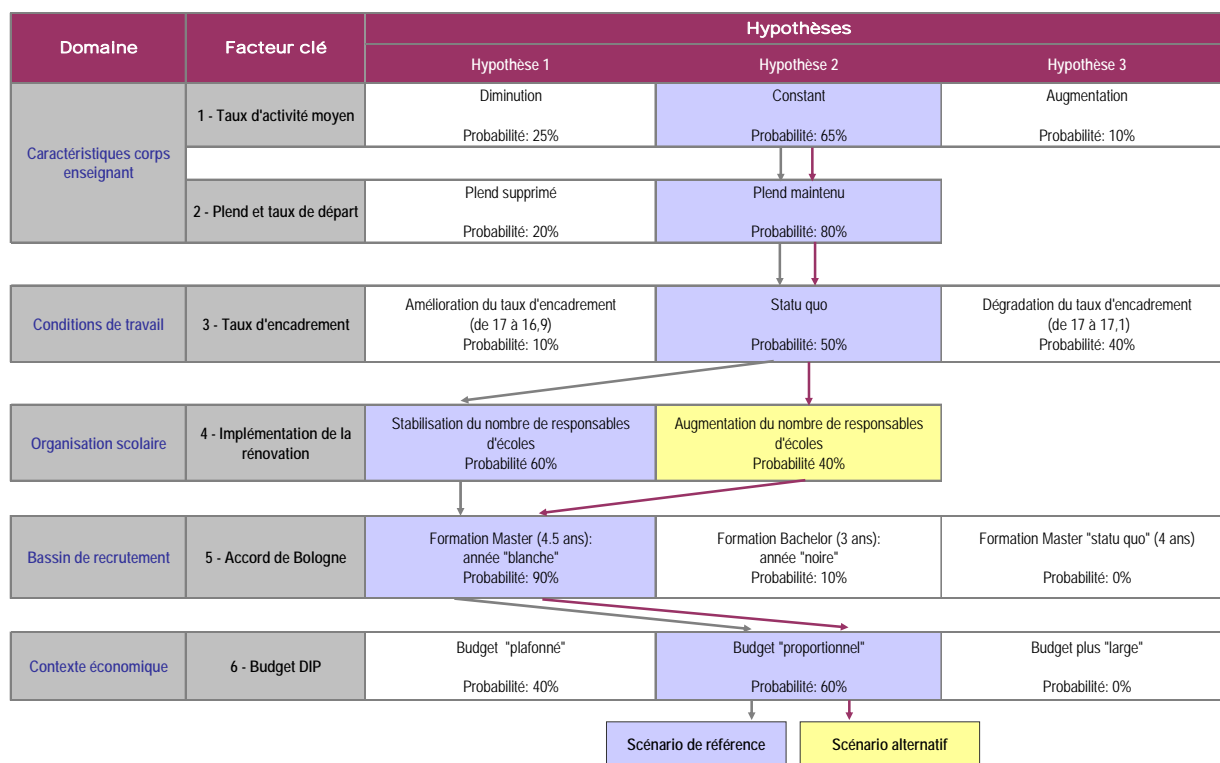
<sup>1</sup> Pour une description détaillée de la méthode, voir Bohr, Müller et Schoenenberger (2004). *Gestion prévisionnelle des enseignants. Rapport final*. Rapport de recherche SRED.

<sup>2</sup> Les changements demandés pour la rentrée 2008 par le Conseiller d'Etat au niveau de la direction des établissements primaires (remplacement des inspecteurs et des responsables d'écoles par des directeurs d'écoles) n'étaient alors pas connus. Cette information n'a été rendue publique qu'après la rédaction de la présente étude qui n'en tient pas compte ici, mais le fera dans sa prochaine édition.

sont représentées par différentes hypothèses ; chacune d'entre elles a été pondérée en fonction de sa probabilité de réalisation.

Les configurations les plus probables sont prises en compte par le scénario de référence. En effet, le scénario alternatif de l'enseignement primaire se distingue seulement par un facteur du scénario de référence : le nombre de responsables d'écoles est plus élevé. Le scénario de référence prévoit de maintenir le niveau actuel de 45 postes de responsables d'écoles, alors que le scénario alternatif admet une augmentation de 25 postes sur deux ans, afin de parvenir à un nombre total de 70 postes pour l'année scolaire 2007/08 (cf. Figure 2).

Figure 2. Le scénario de référence et le scénario alternatif de l'enseignement primaire



Ces différentes hypothèses sont traduites dans deux modèles qui permettent de quantifier le besoin en personnel enseignant pour les deux cas de figure. Seule l'hypothèse sur le bassin de recrutement n'entre pas directement en ligne de compte pour l'identification des besoins, car elle agit sur l'offre en personnel enseignant. Le suivi de l'évolution du bassin de recrutement est toutefois primordial pour éviter des pénuries ou des pléthores d'enseignants sur le marché du travail.

Dans l'ensemble, le besoin de renouvellement de l'enseignement primaire varie entre 131 personnes (scénario de référence) et 139 personnes (scénario alternatif) par an à l'horizon de 2009/10. La grande majorité des besoins de recrutement concernent des enseignants généralistes (de 117 à 125 personnes par an en fonction des scénarios) (cf. Tableau 2).

Tableau 2. Besoin moyen annuel de 2006/07 à 2009/10 de l'enseignement primaire

Scénario	Besoin de recrutement en personnes et postes à pourvoir			Taux de croissance annuel de l'effectif global (et des postes)
	Total	Enseignants généralistes	Maîtres spécialistes (MS)	
Scénario de référence	131 personnes (108 postes)	117 généralistes (98 postes)	14 MS (10 postes)	0%
Scénario alternatif	139 personnes (114 postes)	125 généralistes (104 postes)	14 MS (10 postes)	0.3%

L'identification des besoins en renouvellement se fait en trois étapes : (1) étape des besoins issus de la compensation des départs définitifs des enseignants, cette première composante (composante A) représentant le facteur le plus déterminant des besoins en personnel enseignant ; (2) étape des besoins résultant de l'évolution des effectifs d'élèves, sachant que cette évolution ne se traduit pas d'une manière linéaire sur les besoins en personnel enseignant, mais à travers des effets d'échelle (composante B) ; et (3) les modifications résultant de l'évolution du système éducatif qui ne sont pas prévisibles à travers des modèles statistiques prolongeant les tendances (composante C).

Les détails résultant des différentes étapes – exprimés en besoin en personnes et en postes à repourvoir – sont résumés pour chaque année dans le Tableau 3. Nous rappelons que le scénario de référence se base sur les hypothèses suivantes déterminant le besoin de renouvellement :

- taux d'activité moyen : constant sur la base des taux d'activité moyens observés dans le passé ;
- taux de départ : projections sur la base des taux de départs observés par âge ; en tenant compte de la structure de la pyramide des âges ; en admettant que le dispositif Plend sera maintenu ;
- évolution des effectifs d'élèves et taux d'encadrement : le nombre d'élèves reste à un niveau stable avec un taux d'encadrement constant ;
- évolution du système éducatif : il n'y a pas de besoins complémentaires résultant des réformes menées (par exemple, le nombre de responsables d'écoles reste constant) ;
- budget du DIP : le budget évolue d'une manière proportionnelle afin de maintenir le fonctionnement actuel du système éducatif.

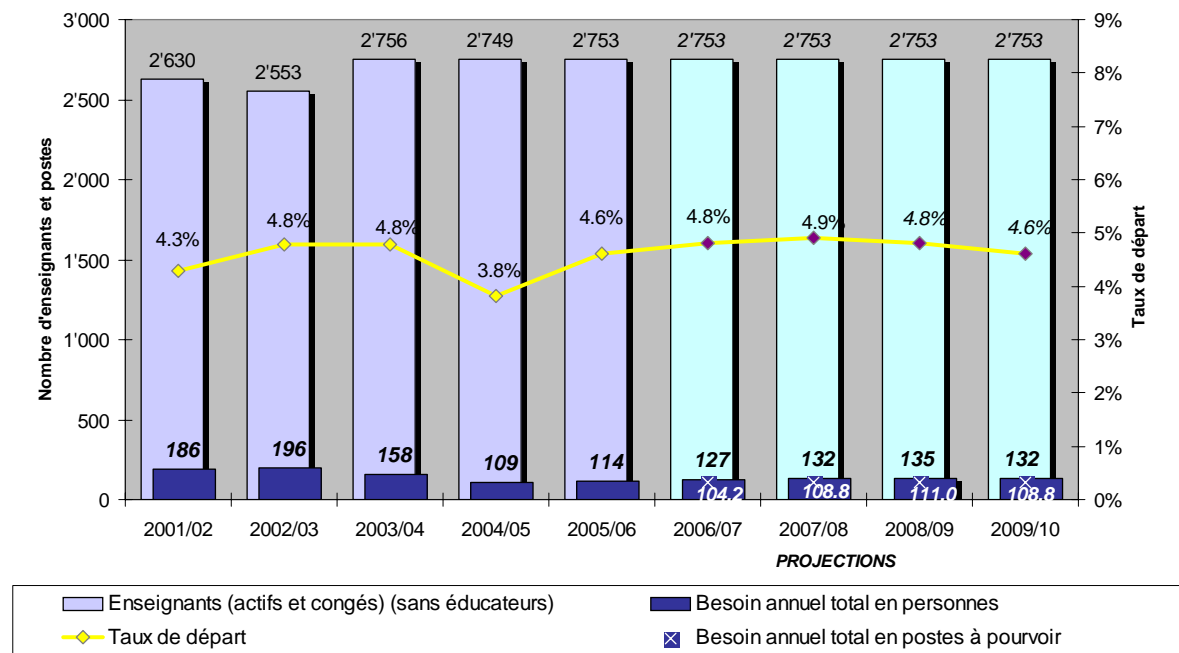
Tableau 3. Détails du scénario de référence de l'enseignement primaire

Synthèse : Scénario de référence					
	Projections				moy.
	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	
<b>Composante A : compensation des départs</b>					
Besoin en personnes	127	132	135	132	131
Besoin en postes à pourvoir	104.2	108.8	111.0	108.8	108
<b>Composante A+B : compensation départs + évolution des élèves</b>					
Besoin en personnes	127	132	135	132	131
Besoin en postes à pourvoir	104.2	108.8	111.0	108.8	108
<b>Total A+B+C : compensation départs + évolution des élèves + évolution système éducatif</b>					
Besoin annuel total en personnes	127	132	135	132	131
Besoin annuel total en postes à pourvoir	104.2	108.8	111.0	108.8	108
Évolution des effectifs d'enseignants	2'753	2'753	2'753	2'753	
Taux de croissance annuel (effectifs et postes) 05/06 – 09/10	0.0%				

Le Graphique 3 illustre le besoin de renouvellement en lien avec les effectifs globaux. En effet, le scénario de référence ne prévoit pas d'augmentation des effectifs globaux en raison du fait que ni l'évolution des effectifs des élèves, ni les changements du système éducatif n'engendrent des besoins supplémentaires. Le taux de croissance annuel des effectifs (et des postes) reste donc constant à 0%. Il convient de souligner que le taux de départ moyen indiqué dans le Graphique 3 ne permet pas de déduire directement le besoin en personnel enseignant, car celui-ci est calculé dans le cadre d'un modèle plus détaillé, qui prend en compte les taux des départs ainsi que les effectifs des enseignants par âge.

Les détails des résultats du scénario alternatif de l'enseignement primaire sont résumés dans l'Annexe de cette partie du rapport.

Graphique 3. Évolution des besoins de l'enseignement primaire selon le scénario de référence



### Combien d'enseignants recruter dans l'enseignement secondaire ?

La série d'ateliers menés en collaboration avec les responsables de l'enseignement secondaire en décembre 2005 et janvier 2006 a – comme pour l'enseignement primaire – abouti à l'identification d'un ensemble de facteurs-clés qui ont été pris en compte dans les scénarios de l'évolution des besoins en personnel enseignant.

La Figure 3 résume la composition des configurations des différents facteurs-clés couvrant les domaines suivants : (1) caractéristiques du corps enseignant, (2) conditions de travail, (3) population scolarisée, (4) organisation scolaire, (5) innovations pédagogiques, (6) contexte économique et institutionnel et (7) bassin de recrutement. De manière analogue à l'enseignement primaire, les hypothèses sur le bassin de recrutement permettent surtout d'anticiper d'éventuels problèmes d'adéquation entre l'offre et le besoin en personnel enseignant. Cette adéquation n'est toutefois pas prise en compte dans les modèles prospectifs de la GPE qui portent uniquement sur l'identification du besoin en personnel. La pondération des différentes configurations possibles (hypothèses) tient compte des réalités distinctes du Cycle d'orientation et de l'enseignement postobligatoire. Les configurations les plus probables ont été retenues pour le scénario de référence, alors que le scénario alternatif tient compte des configurations alternées et moins probables.

Compte tenu du fait que le Cycle d'orientation et l'enseignement postobligatoire requièrent les mêmes titres habilitant à l'enseignement et que les enseignants donnent souvent des cours dans les deux ordres d'enseignement, les projections des besoins sont établies pour l'ensemble de l'enseignement secondaire.

Les hypothèses du scénario alternatif (par exemple, le budget du Département de l'instruction publique plafonné au niveau de l'année 2005/06, la diminution de la proportion des dégrèvements, la prise en compte de l'augmentation du nombre d'élèves sans augmentation des effectifs d'enseignants, le renoncement aux implémentations d'innovations scolaires créant une augmentation des besoins en personnel) reflètent un contexte plus contraignant que le scénario de référence. L'ensemble de ces hypothèses plus restrictives mènent à une légère réduction du total des effectifs d'enseignants (-0,3%, ce qui représente environ 65 personnes) d'ici 2009/10, alors que les effectifs augmentent à un rythme de 1% par an dans le scénario de référence. Une diminution des effectifs globaux signifie que tous les départs ne sont pas repourvus. Les besoins de recrutement (en personnes et en postes à pourvoir) sont illustrés dans le Tableau 4 : 294 personnes (184 postes à pourvoir) en moyenne par an dans le scénario de référence et 243 personnes (143 postes à pourvoir) dans le scénario alternatif.

Une particularité de l'enseignement secondaire est la formation pédagogique des enseignants en cours d'emploi lors des deux premières années d'activité à l'Institut de formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES) (à l'exception de certains enseignants de la formation professionnelle). Cette formation en emploi est rendue possible grâce à un taux d'activité limité à 50%. Par conséquent, le taux d'activité des nouveaux engagements est plus faible que celui des enseignants sortants.

Figure 3. Le scénario de référence et le scénario alternatif de l'enseignement secondaire

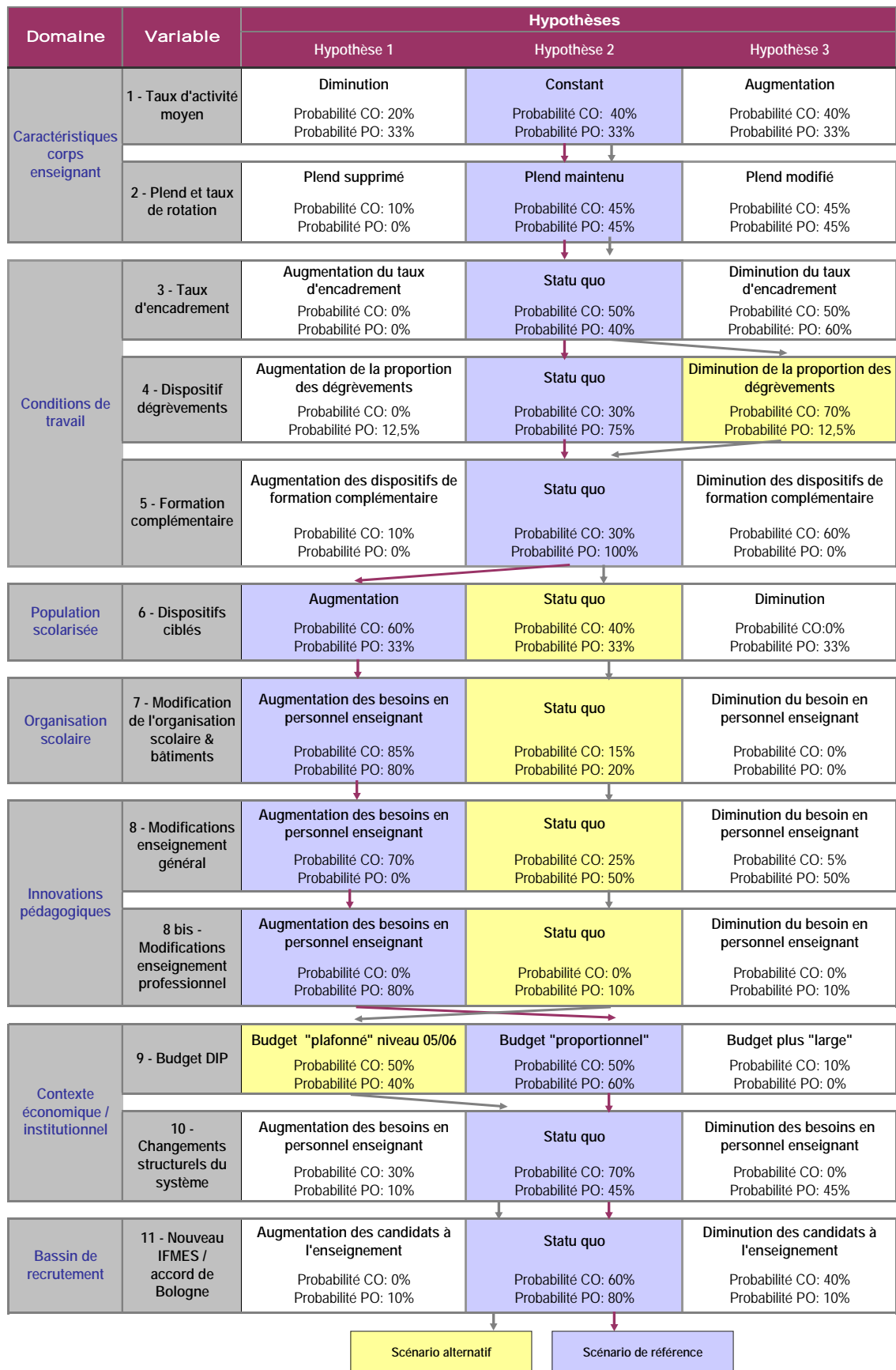


Tableau 4. Besoin moyen annuel de l'enseignement secondaire de 2006/07 à 2010/11

Scénario	Besoin de recrutement en personnes et postes à pourvoir	Taux de croissance annuel de l'effectif global (et des postes)
Scénario de référence	294 personnes 184 postes	1%
Scénario alternatif	243 personnes 143 postes	-0,3%

Les détails du modèle prospectif à l'horizon de 2010/11 sont illustrés dans le Tableau 5 pour le scénario de référence, qui se base sur les hypothèses suivantes :

- taux d'activité moyen : constant sur la base des taux d'activité moyens observés dans le passé ;
- taux de départ : projections sur la base des taux de départs observés par âge dans le passé ; en tenant compte de la structure de la pyramide des âges ; en admettant que le dispositif Plend sera maintenu ;
- évolution des effectifs d'élèves et taux d'encadrement : le nombre d'effectifs d'élèves augmentera, en particulier dans l'enseignement postobligatoire, selon les prévisions à l'horizon de 2010/11 en admettant un taux d'encadrement constant ;
- dispositif de dégrèvement : statu quo de la situation actuelle ;
- formations complémentaires : le dispositif de formation complémentaire des enseignants en mathématiques au Cycle d'orientation qui ne possèdent pas les titres requis est maintenu (statu quo) ;
- dispositifs ciblés aux élèves : la tendance vers une augmentation des dispositifs ciblés aux élèves avec des besoins spécifiques (par exemple, classes d'accueil, classes atelier, « classes de rattrapage » à bas effectifs d'élèves) augmente le besoin en personnel enseignant ;
- modification de l'organisation scolaire : les modifications organisationnelles portent en particulier sur la construction de nouveaux bâtiments qui mènent vers une légère augmentation des besoins due à l'ouverture de nouveaux postes de direction qui sont habituellement pourvus par des enseignants ;
- innovations pédagogiques et modifications du curriculum : les modifications de l'enseignement en français et en mathématiques et les changements prévus concernant l'enseignement professionnel du postobligatoire engendrent une augmentation du besoin en personnel enseignant ;
- budget du DIP : le budget évolue d'une manière proportionnelle afin de maintenir le fonctionnement actuel du système éducatif ;
- changements structurels du système éducatif : il n'est pas prévu qu'il y ait des changements provoquant une augmentation ou diminution des besoins.



Tableau 5. Détails du scénario de référence de l'enseignement secondaire

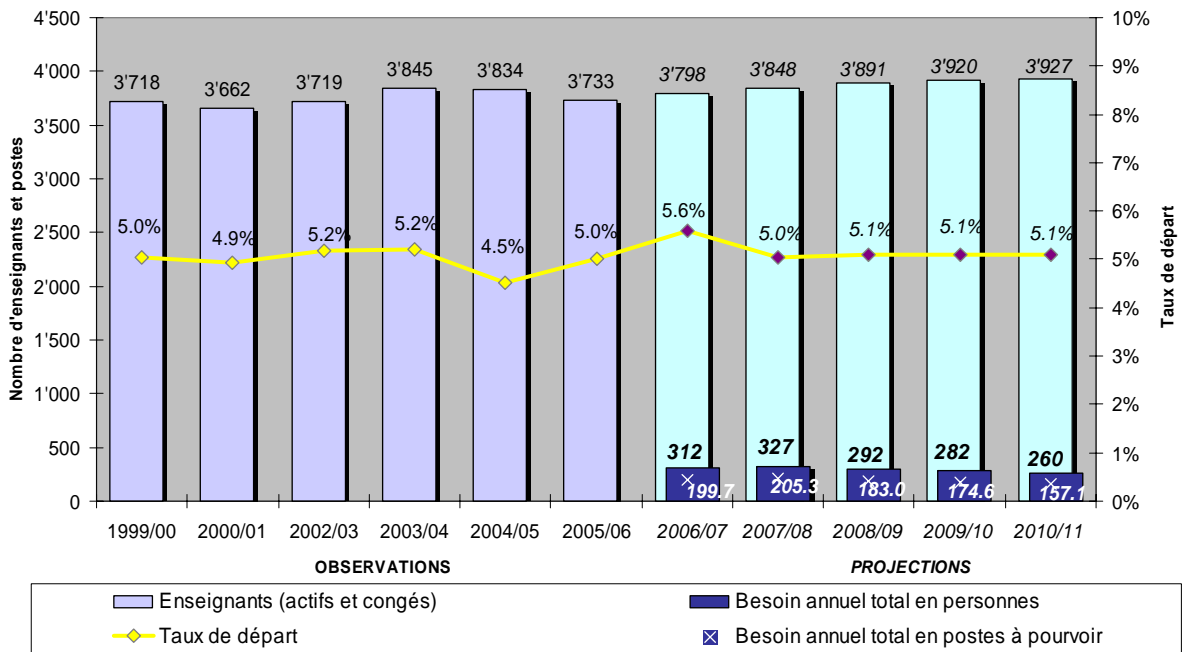
Synthèse : Scénario de référence						
	Projections					moy.
	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	
<b>Composante A : compensation des départs</b>						
Besoin en personnes	248	277	249	253	253	256
Besoin en postes à pourvoir	148.3	165.7	149.0	151.3	151.3	153
<b>Composante A+B : compensation départs + évolution des élèves</b>						
Besoin en personnes	295	297	279	271	251	279
Besoin en postes à pourvoir	186.3	181.9	172.6	166.2	149.7	171
<b>Total A+B+C : compensation départs + évolution des élèves + évolution système éducatif</b>						
Besoin annuel total en personnes	312	327	292	282	260	294
Besoin annuel total en postes à pourvoir	199.7	205.3	183.0	174.6	157.1	184
Évolution des effectifs d'enseignants	3'798	3'848	3'891	3'920	3'927	
Taux de croissance annuel (effectifs et postes) 05/06-10/11	1.0%					

Le scénario de référence prévoit une augmentation des effectifs globaux dans l'enseignement secondaire d'environ 38 personnes par an, ce qui représente un taux de croissance annuel de 1% (cf. Graphique 4).

Comme cela a été décrit par les hypothèses ci-dessus, cette augmentation des besoins s'explique par l'évolution des effectifs d'élèves et par un certain nombre de facteurs liés aux modifications du système éducatif, notamment en ce qui concerne les changements de la population scolarisée et les innovations pédagogiques.

Les résultats détaillés du scénario alternatif pour l'enseignement secondaire sont présentés dans l'Annexe de la présente partie.

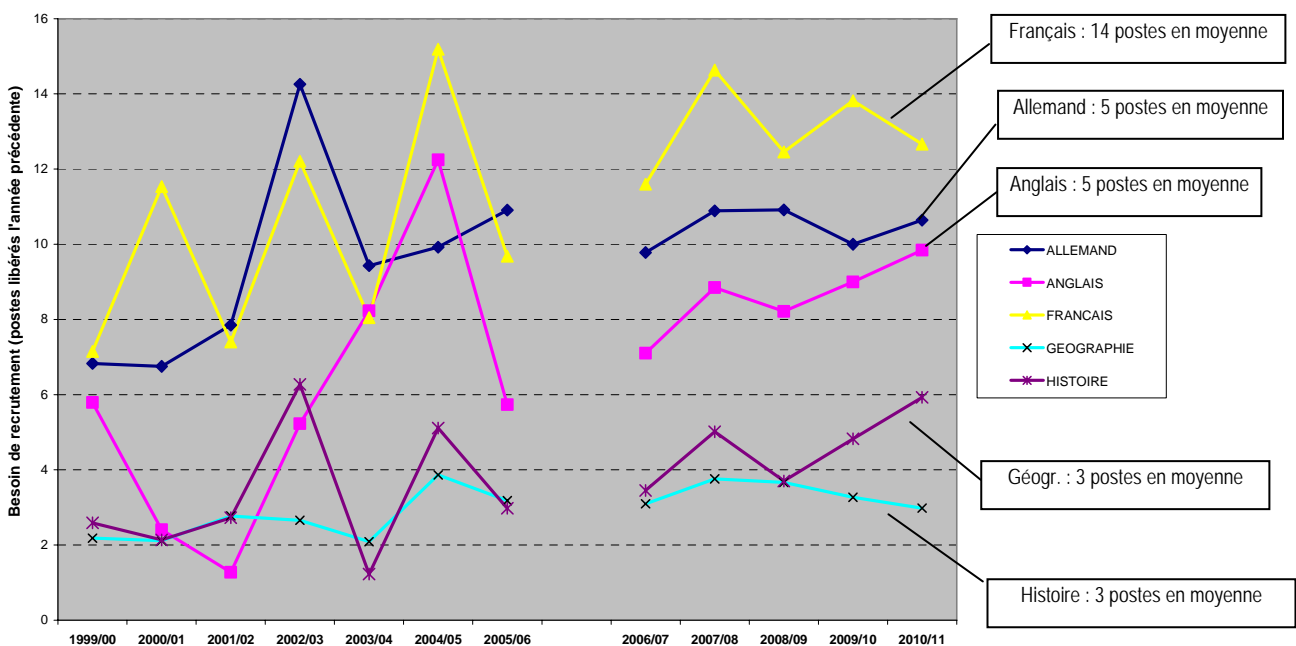
Graphique 4. Évolution des besoins de l'enseignement secondaire selon le scénario de référence



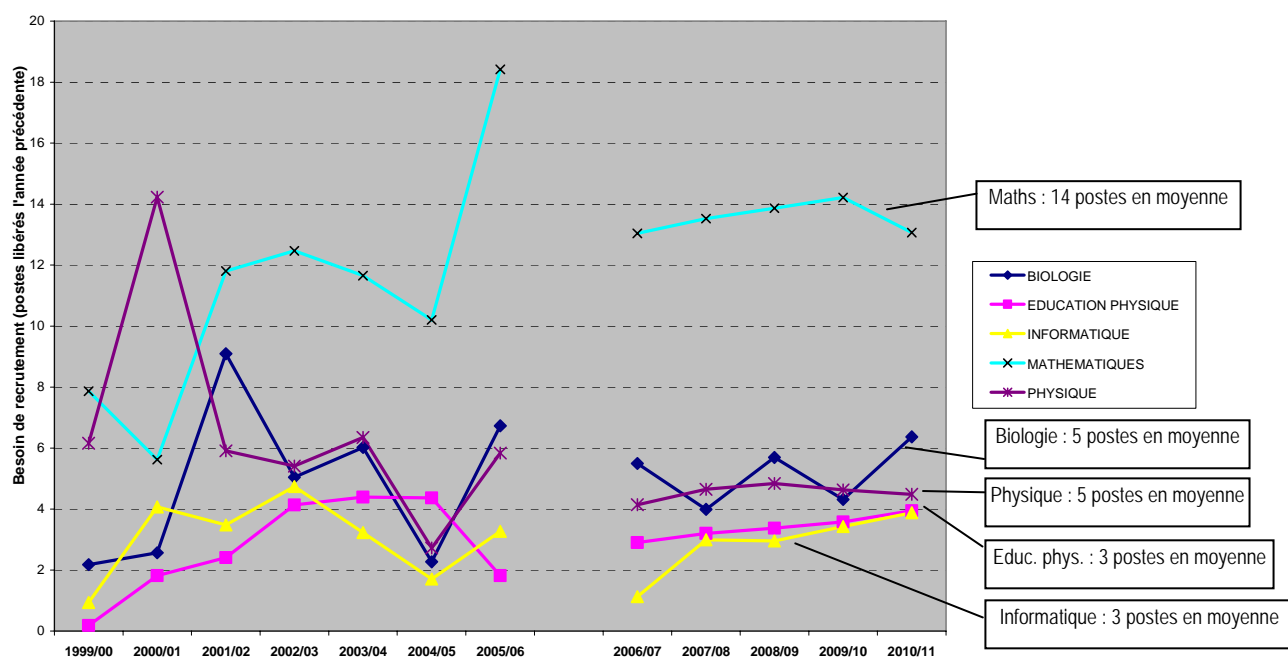
### Quel est le besoin de recrutement par discipline dans l'enseignement secondaire ?

Les résultats des projections par discipline enseignée dans l'enseignement secondaire (approche « micro ») permettent d'identifier les disciplines ayant les besoins de renouvellement les plus importants. Les Graphiques 5 et 6 résument le nombre de postes à repourvoir en fonction des postes libérés l'année précédente.

Graphique 5. Postes à repourvoir en lettres, en histoire et en géographie



Graphique 6. Postes à repourvoir en sciences et en éducation physique



Il convient de souligner que, contrairement à l'approche « meso », ces projections ne prennent en compte ni l'évolution des élèves ni les changements du système éducatif. Elles signalent donc uniquement les postes libérés en fonction des départs définitifs en moyenne par année. Une réserve supplémentaire porte sur la fiabilité très limitée des projections étant donné le faible nombre d'observations par discipline. Ces résultats donnent donc plutôt un ordre de grandeur indiquant la marge inférieure des besoins sur la base de postes à repourvoir.

## L'identification des besoins vus de l'extérieur du système éducatif

### Méthodologie

Cette approche développe un regard complémentaire sur l'évolution future du système éducatif genevois en tenant en compte les variables observables de l'extérieur du système éducatif, comme le nombre de postes dans l'enseignement, le nombre d'élèves et les dépenses pour l'enseignement. Le principe de base vise à vérifier s'il y a des liens significatifs entre ces variables à l'aide d'un modèle de type économétrique qui prend en compte une série chronologique de données aussi longue que possible (ici, de plus de trente ans, c'est-à-dire de 1972 à 2005).

Concrètement, le modèle cherche à expliquer la variable dépendante Y, c'est-à-dire le nombre de postes d'enseignants par un modèle de type  $Y = f(X_i)$ , où le vecteur  $X_i$  représente les variables clés qui déterminent le nombre d'enseignants, à savoir les effectifs d'élèves et les dépenses publiques pour l'enseignement. La spécification de ce modèle se base sur des travaux qui ont été réalisés par le *National Center of Education Statistics* (2000).

Le modèle longitudinal est autorégressif afin de prendre en compte le décalage temporel d'adaptation du système éducatif. De plus, afin de modéliser l'impact de la contrainte budgétaire, trois scénarios prospectifs ont été développés pour varier la croissance annuelle des dépenses pour l'enseignement : croissance « nulle » (stabilisation des dépenses), « positive » (croissance des dépenses de 2%) et « négative » (diminution des dépenses de 2%). Cette déclinaison en scénarios permet de quantifier l'impact des différentes contraintes budgétaires.

## Résultats

### Les projections pour l'enseignement primaire

Étant donné les résultats significatifs des exercices précédents, le modèle utilisé pour l'estimation économétrique des postes de l'enseignement primaire correspond au modèle GPE appliqué les années précédentes (cf. Bohr et al., 2004 ; Müller et al., 2005) afin de garantir une stabilité temporelle des résultats.

$$\text{nb postes} = c + a_1 (\text{dépenses totales pour l'enseignement : DEP\_ENS\_TOT}) + a_2 (\text{nb élèves : ETU\_PRIM}) + u_t$$

$$\text{avec } u_t = a_3 u_{t-1}$$

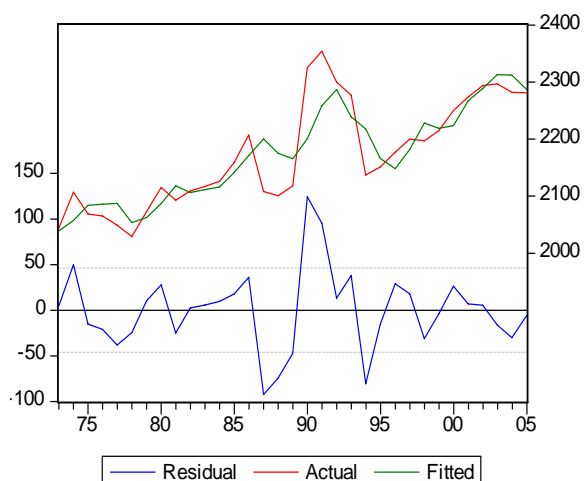
$u_t$  = résidu de la période  $t$ , c'est-à-dire l'ensemble des variables explicatives qui agissent sur le nombre de postes mais qui n'ont pas été explicitées dans le modèle (dépendant du résidu de la période précédente).

Tableau 6. Résultats de l'estimation du nombre de postes dans l'enseignement primaire (1972-2005)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	1279.353	188.9173	6.772031	0.0000
DEP_ENS_TOT	0.326105	0.067693	4.817379	0.0000
ETU_PRIM	0.012489	0.004765	2.620962	0.0138
AR(1)	0.454344	0.164327	2.764870	0.0098

R-squared	0.779434
Adjusted R-squared	0.756616
S.E. of regression	46.14310
Sum squared resid	61746.37
Log likelihood	-171.1406
Durbin-Watson stat	1.513817

Mean dependent var.	2172.727
S.D. dependent var.	93.53217
Akaike info criterion	10.61458
Schwarz criterion	10.79598
F-statistic	34.15988
Prob(F-statistic)	0.000000



#### Légende

"Residual" = l'écart entre le nombre effectif de postes et l'estimation du modèle. Une courbe oscillant autour de 0 montre qu'il n'y a pas de biais systématique.

"Fitted" = le nombre de postes estimés par le modèle

"Actual" = le nombre de postes observés

Selon les résultats de la régression chronologique résumés dans le Tableau 6 pour la période 1972-2005, nous constatons que le modèle donne des résultats significatifs :

- le modèle est valable selon les critères importants quant à la qualité de l'estimation (par exemple, R-carré corrigé de 76% ; valeurs t en dessus de 2,5) ;
- les deux variables explicatives – les dépenses pour l'enseignement et le nombre d'élèves – ont donc une influence significative sur le nombre de postes d'enseignants<sup>3</sup> ;
- la contrainte budgétaire intervient plus fortement sur le nombre de postes que l'évolution du nombre d'élèves. L'inertie du système décale la visibilité des effets. Ce décalage entre le processus budgétaire et la réactivité du système est pris en compte par la spécification autorégressive du modèle.

La pertinence d'un certain nombre d'autres variables a été testée en modifiant la spécification actuelle du modèle. Néanmoins, des variables telles que les dépenses pour l'enseignement primaire, le taux de chômage, la population résidente et le revenu cantonal n'étaient pas significatives lors des tests et n'ont pas été retenues pour la spécification finale.

Les paramètres estimés du modèle nous permettent ensuite d'établir des projections de l'évolution du nombre de postes en admettant des hypothèses sur l'évolution des dépenses pour l'enseignement ainsi que sur l'évolution des effectifs d'élèves en considérant « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire que le système éducatif continue à fonctionner de la même manière comme cela a été pris en compte à travers les variables observées.

Les hypothèses portant sur l'évolution des dépenses de l'Etat dans l'enseignement se basent sur trois scénarios qui varient par leur degré de croissance des dépenses pour la période projetée : croissance nulle = 0% (scénario 1) ; croissance positive = +2% (scénario 2) et croissance négative = -2%<sup>4</sup> (scénario 3).

En ce qui concerne les prévisions des effectifs d'élèves dans l'enseignement primaire, les projections se basent sur celles établies par le SRED (SRED, 2005a).

Selon ces scénarios, les postes globaux dans l'enseignement primaire évolueront selon trois cas de figure (cf. Graphique 7) à l'horizon de 2008/09 :

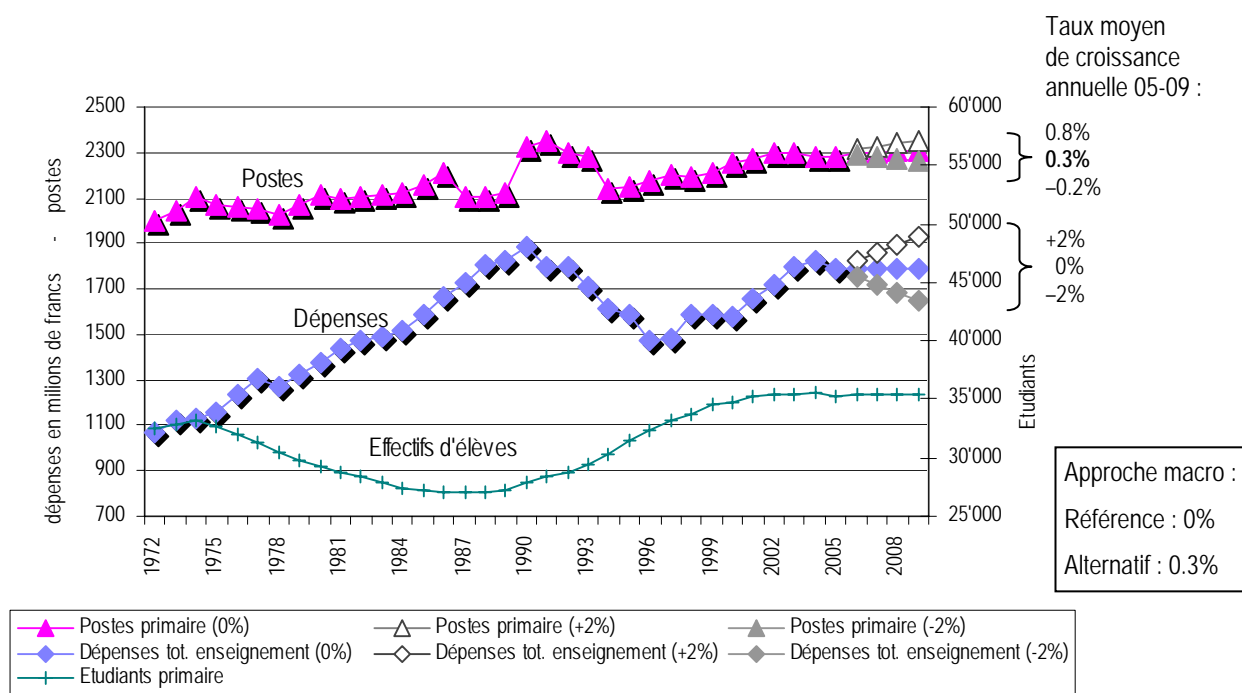
- Scénario 1 (0%) : croissance moyenne des postes de 0,3% par an ;
- Scénario 2 (+2%) : croissance moyenne des postes de 0,8% par an ;
- Scénario 3 (-2%) : diminution moyenne des postes de 0,2% par an.

---

<sup>3</sup> Sources : (i) Dépenses d'enseignement : Administration fédérale des finances, budget DIP pour 2005 ; (ii) Données et prévisions d'élèves : SRED ; (iii) Postes d'enseignement : Rapport de gestion du Conseil d'Etat, courrier interne DIP pour 2005.

<sup>4</sup> La croissance forte (+4%) de l'année dernière, considérée très peu probable compte tenu de la situation budgétaire actuelle, a été remplacée par la croissance négative.

Graphique 7. Évolution estimée du nombre de postes dans l'enseignement primaire (2006 à 2009)



Comme cela a été indiqué plus haut, la démarche prospective de la GPE a été développée de manière à ce que les trois approches complémentaires permettent une comparaison des résultats obtenus par différentes méthodes. En comparant les besoins vus de l'extérieur du système (approche « macro ») avec les résultats de l'approche « meso » se basant sur la vue de l'intérieur du système exprimés par les responsables du personnel enseignant, nous pouvons examiner la cohérence entre les différentes démarches. En effet, ce lien comparatif peut être établi à travers le taux moyen de croissance annuel des postes (cf. Tableau 7).

Le taux de croissance annuel des postes (et des personnes) de 0% du scénario de référence (« meso ») se situe entre le scénario 3 et le scénario 1 de l'approche « macro ». Concrètement, la stabilisation des effectifs correspond à une diminution des dépenses de 1% par an.

Le taux de croissance annuel des postes de +0,3% du scénario alternatif (« meso ») correspond au scénario 1 de l'approche « macro » avec une croissance de 0% des dépenses pour l'enseignement par an. L'augmentation des postes en admettant des dépenses constantes peut être expliquée par une réaffectation des postes administratifs vers des postes dans l'enseignement.

Il convient toutefois de souligner que le taux de croissance des postes n'indique que l'évolution globale et ne renseigne pas sur le besoin de renouvellement en personnel enseignant résultant des départs des enseignants – ce besoin de recrutement peut être important même à effectifs globaux constants.

Tableau 7. Comparaison du taux moyen de croissance annuel des postes de l'enseignement primaire

Vue de l'intérieur du système éducatif (approche « meso »)		Vue de l'extérieur du système éducatif (approche « macro »)		
Scénario	Évolution des postes	Scénario	Évolution des postes	Croissance des dépenses
Scénario de référence	0%	Entre le scénario 3 et le scénario 1	0%	-1%
Scénario alternatif	+0,3%	Scénario 1	+0,3%	0%

### Les projections pour l'enseignement secondaire

Le modèle pour l'enseignement secondaire se distingue de celui pour l'enseignement primaire. En effet, nous ne prenons en compte ici que les dépenses pour l'enseignement secondaire<sup>5</sup>, contrairement aux dépenses totales pour le modèle de l'enseignement primaire. En ce qui concerne les autres paramètres, c'est-à-dire les variables dépendantes et explicatives (à savoir, le nombre de postes et les effectifs d'élèves) ainsi que la spécification du modèle (autorégressive), ils sont identiques au modèle décrit pour l'enseignement primaire.

$$\text{nb postes} = c + a_1 (\text{dépenses pour l'enseignement secondaire : DEP\_SEC}) + a_2 (\text{nb élèves : ETU\_SEC}) + u_t$$

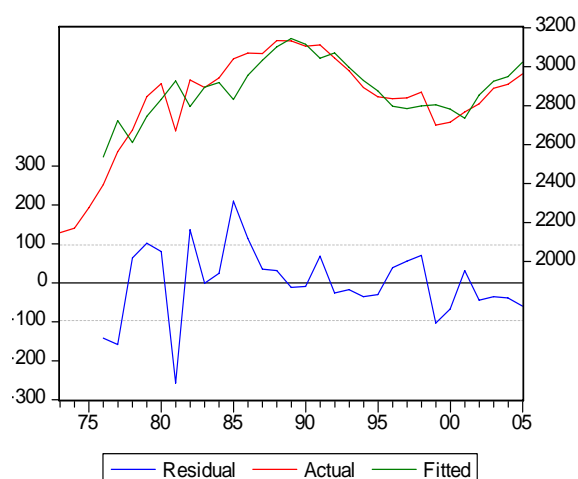
Le résumé des résultats (cf. Tableau 8) montre l'influence significative des dépenses pour l'enseignement secondaire et des effectifs d'élèves sur le nombre global de postes d'enseignants. De façon analogue à l'enseignement primaire, on constate que l'influence des dépenses sur le nombre de postes est plus forte que l'évolution des effectifs d'élèves, car la valeur du coefficient du dernier est plus petite.

Tableau 8. Résultats de l'estimation du nombre de postes dans l'enseignement secondaire (1972-2005)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	-83.26910	384.6241	-0.216495	0.8302
DEP_SEC	0.298503	0.045617	6.543715	0.0000
ETU_SEC	0.036336	0.013389	2.713802	0.0114
AR(1)	0.147672	0.206640	0.714637	0.4810

R-squared	0.820823	Mean dependent var.	2860.839
Adjusted R-squared	0.800915	S.D. dependent var.	216.9482
S.E. of regression	96.80004	Akaike info criterion	12.10309
Sum squared resid	252996.7	Schwarz criterion	12.28812
Log likelihood	-183.5978	F-statistic	41.22977
Durbin-Watson stat	1.874662	Prob(F-statistic)	0.000000



#### Légende

"Residual" = l'écart entre le nombre effectif de postes et l'estimation du modèle. Une courbe oscillant autour de 0 montre qu'il n'y a pas de biais systématique.

"Fitted" = le nombre de postes estimés par le modèle

"Actual" = le nombre de postes observés

<sup>5</sup> Sources : (i) Dépenses d'enseignement : Administration fédérale des finances, SRED pour 2001-2004, budget DIP pour 2005 ; (ii) Données et prévisions d'élèves : SRED ; (iii) Postes d'enseignement : Rapport de gestion du Conseil d'Etat, courrier interne DIP pour 2005.

Les variables suivantes ont été testées afin de trouver la description du modèle la plus pertinente, mais elles n'ont pas été retenues pour la version finale faute de résultats concluants : la population résidente, le revenu cantonal et le taux de chômage. Cette dernière variable est utilisée par d'autres pays pour effectuer des prévisions des postes dans l'enseignement (cf. Eurydice, 2002)<sup>6</sup>. Néanmoins, cette variable n'était pas significative pour les données genevoises : elle agit éventuellement plutôt sur l'offre en personnel enseignant (par exemple, l'attractivité relative de la profession enseignante par rapport à d'autres emplois) que sur la demande.

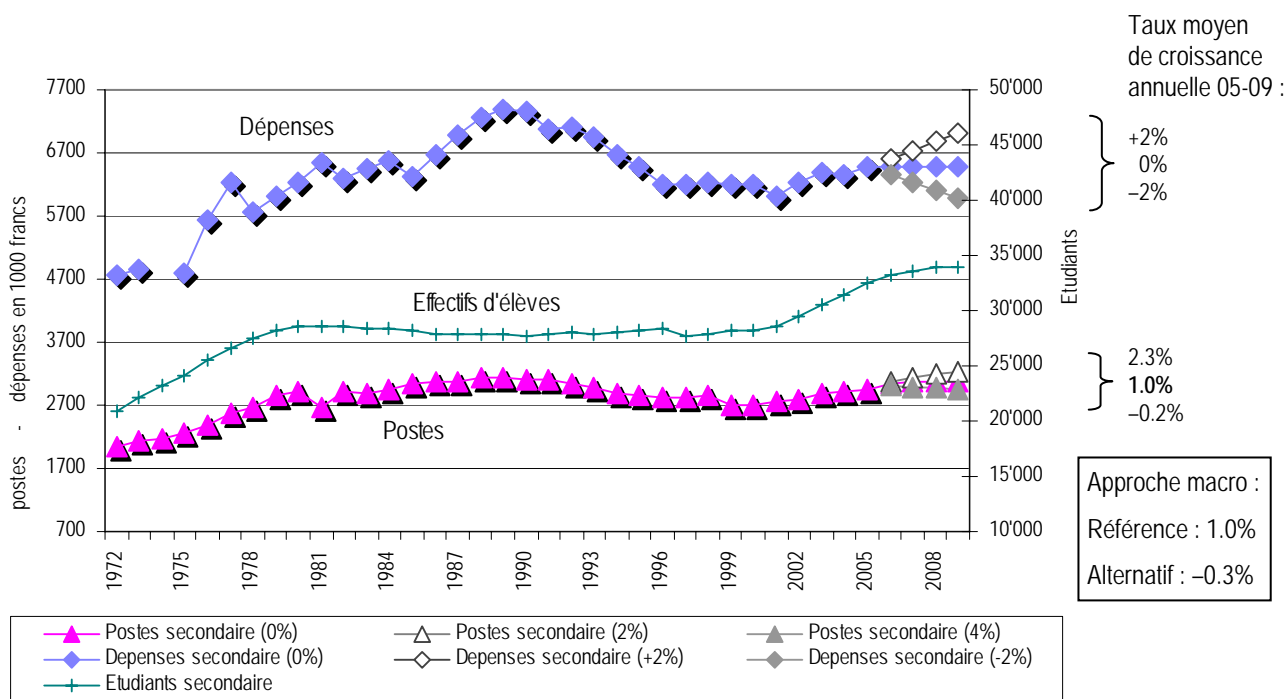
De manière analogue à l'enseignement primaire, la projection des postes est établie sur la base des paramètres estimés à l'horizon de 2009/10. Les hypothèses suivantes sont prises en compte pour les scénarios prospectifs.

- Pour projeter l'évolution des dépenses, les même trois scénarios de croissance simulent l'évolution du budget de l'enseignement secondaire : croissance nulle = 0% (scénario 1) ; croissance positive = +2% (scénario 2) et croissance négative = -2%<sup>7</sup> (scénario 3).
- L'évolution des effectifs d'élèves dans l'enseignement secondaire se base, comme pour l'enseignement primaire, sur les projections établies par le SRED (cf. SRED, 2005b, 2005c).

Selon ces scénarios, les postes globaux dans l'enseignement secondaire évolueront donc selon trois cas de figure à l'horizon 2009/10 (cf. Graphique 8) :

- Scénario 1 (0%) : croissance moyenne des postes de 1% par an ;
- Scénario 2 (+2%) : croissance moyenne des postes de 2,3% par an ;
- Scénario 3 (-2%) : diminution moyenne des postes de 0,2% par an.

Graphique 8. Évolution estimée du nombre de postes dans l'enseignement secondaire (2006 à 2009)



N.B. Les dépenses pour l'enseignement secondaire sont exprimées en milliers de francs, alors que le graphique de l'enseignement primaire exprimait les dépenses totales pour l'enseignement en millions de francs.

<sup>6</sup> *Questions clés de l'éducation en Europe. Volume 3 - La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Rapport II - L'offre et la demande - Secondaire inférieur général.* Eurydice, Bruxelles, 2002.

<sup>7</sup> La croissance forte (+4%) de l'année dernière, considérée comme très peu probable vu la situation budgétaire actuelle, a été remplacée par la croissance négative.



La comparaison des résultats basés sur les deux approches prospectives permet à nouveau de rapprocher les vues de l'intérieur et de l'extérieur du système sur l'évolution des postes. Le Tableau 9 montre que le scénario de référence de l'approche « meso » est identique au scénario 1 de l'approche « macro » sur le plan de l'évolution globale des postes impliquant une stabilisation des dépenses pour l'enseignement secondaire (croissance de 0 %). Le scénario alternatif – tenant compte des hypothèses plus restrictives en matière de l'évolution des besoins – s'aligne avec le scénario 3 de l'approche « macro » qui sous-entend une diminution des dépenses pour l'enseignement secondaire de 2% par an.

Tableau 9. Comparaison du taux moyen de croissance annuel des postes de l'enseignement secondaire

Vue de l'intérieur du système éducatif (approche « meso »)		Vue de l'extérieur du système éducatif (approche « macro »)		
Scénario	Évolution des postes	Scénario	Évolution des postes	Croissance des dépenses
Scénario de référence	1%	Scénario 1	1%	0%
Scénario alternatif	-0,3%	Scénario 3	-0,2%	-2%

## Conclusions de la partie I

Les résultats complémentaires des trois approches prospectives répondant à la question « Combien d'enseignants à recruter ? » démontrent qu'il n'existe pas une seule manière de répondre à cette question. La diversité des approches prospectives est indispensable pour capter les différentes facettes de l'évolution du système éducatif, de son contexte et de ses contraintes extérieures.

Nous avons d'abord modélisé les différentes évolutions possibles à travers des scénarios développés en collaboration avec les représentants des trois ordres d'enseignement. Le fait que les scénarios les plus probables (les scénarios de référence) se rapprochent des résultats des projections du modèle « macro » basé sur une stabilisation budgétaire, voire sur une diminution des dépenses pour l'éducation, illustre bien le fait que les responsables des ordres d'enseignement anticipent cette contrainte financière à travers leur pondération des différentes possibilités d'évolution du système éducatif. Cette juxtaposition permet donc de vérifier si la vue de l'intérieur converge avec celle de l'extérieur du système.

Néanmoins, les différentes approches prospectives ont également leurs limites, dues notamment à la disponibilité et à la fiabilité des données :

- afin d'améliorer l'approche « macro », il serait fort intéressant de disposer d'une aussi longue série de données (à partir de 1973) sur l'évolution du nombre des classes, du nombre des écoles, des changements structurels introduits et des dépenses en personnel enseignant, ce qui permettrait de développer le modèle actuel ;
- les projections par discipline (approche « micro ») restent indicatives étant donné le faible nombre d'observations par discipline et l'absence de prévisions de l'évolution de l'enseignement par discipline.

L'évolution structurelle du système d'enseignement et son impact sur le besoin quantitatif en personnel enseignant a pu être pris en compte par les différents scénarios prospectifs. Par contre, la dimension qualitative du recrutement ne tient pas compte de ces approches, c'est-à-dire que celles-ci ne permettent pas de répondre à la question « Quels enseignants recruter ? ». Le bref aperçu de l'évolution du métier d'enseignant met toutefois bien en évidence qu'il y a des enjeux importants liés à l'évolution de la profession qui requièrent des nouvelles compétences sur le plan de l'organisation scolaire, de la pratique de l'enseignement et du contenu enseigné. Bien que le renouvellement du corps enseignant des prochaines années représente une opportunité importante pour améliorer l'adéquation entre les exigences actuelles et futures du métier et les compétences du corps professionnel, il convient

d'identifier l'ensemble des compétences requises sur le marché du travail. Bien évidemment, la formation initiale des enseignants joue ici un rôle-clé. Du point de vue de l'employeur, c'est-à-dire le Département de l'instruction publique, il convient de s'assurer que les modifications des formations initiales actuellement en cours au niveau de l'enseignement primaire et du secondaire permettent aux enseignants d'acquérir les compétences nécessaires pour réussir aujourd'hui et demain dans un métier à caractère évolutif.

## Références de la partie I

- Aguettant, N., Guitton, C. et Pillemont, J. (2005). Anticiper les besoins en renouvellement de main-d'œuvre. Une démarche prospective sectorielle. *Céreq Bref no 215*, janvier 2005, Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).
- Aussant, D. et Razafindranovona, T. (2005). Les besoins en personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans le second degré public entre 2006 et 2013. *Éducation & formations, no 71*, juin 2005, pp. 59-70.
- Bohr, N., Müller, K. et Schoenenberger, A. (dir.) (2004). *Gestion prévisionnelle des enseignants. Rapport final*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Bucher, B. et Nicolet, M. (2003). *Profession enseignante – lignes directrices*. Études + Rapports 18B, Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- CDIP (2006). *Occupation des postes d'enseignement en Suisse et dans la Principauté du Liechtenstein durant l'année scolaire 2005/06 – une enquête CDIP/IDES*. Rapport juin 2006. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- ENA Ecole nationale d'administration (1999). *La gestion prévisionnelle des effectifs*. Séminaire d'administration comparée de la promotion Avernois (1998-2000). <http://www.ena.fr>.
- Evain, F. (2005). Les départs des enseignants du premier degré – 2006. *Éducation & formations, no 71*, juin 2005, pp. 53-58.
- Godet, M. (2004a). *Manuel de prospective stratégique. Une indiscipline intellectuelle*. Tome 1. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod.
- Godet, M. (2004b). *Manuel de prospective stratégique. L'art et la méthode*. Tome 2. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod.
- Godet, M. (2004c). La boîte à outils de prospective stratégique. *Cahier du LIPSOR No 5*. Paris : Laboratoire d'Investigation en Prospective, Stratégie et Organisation, CNAM.
- Müller, K., Bortolotti, R. et Bottani, N. (2003). *Stratégie de recrutement des enseignantes et enseignants*. Études + Rapport 17B, Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Müller, K., Benninghoff, F. et Alliata, R. (2005). *Gestion prévisionnelle des enseignants : Édition 2005*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- National Center of Education Statistics NCES (2000). *Projection of Education Statistics to 2010*. NCES : Washington D.C. <http://nces.ed.gov/pubs2000/projections/>
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles ? L'école de demain*. Paris : OCDE.
- SRED (2005a). *Prévisions des effectifs de l'enseignement primaire élaborée avec la direction générale. Division élémentaire : 2005-2008, division moyenne : 2005-2012, division spécialisée : 2005-2008*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- SRED (2005b). *Prévisions des effectifs du Cycle d'orientation élaborée avec la direction générale. Horizon : 2005-2016*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- SRED (2005c). *Prévisions des effectifs de l'enseignement postobligatoire. Horizon : 2005-2016*. Genève : Service de la recherche en éducation.

## Annexe de la partie I

### Détails des résultats des scénarios alternatifs (approche « meso »)

#### Enseignement primaire : scénario alternatif

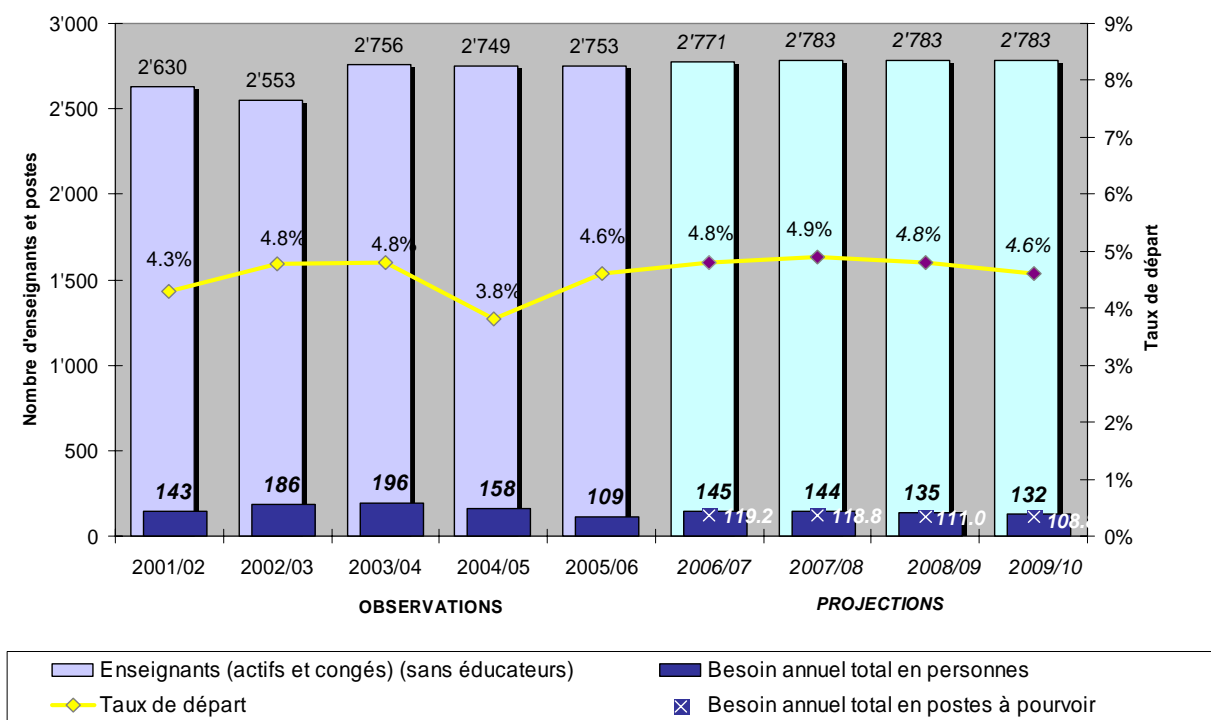
##### Résumé des hypothèses :

- taux d'activité moyen : constant ;
- taux de départ : projections sur la base des taux de départs observés par âge dans le passé ; en tenant compte de la structure de la pyramide des âges ; en admettant que le dispositif Plend sera maintenu ;
- évolution des effectifs d'élèves et taux d'encadrement : le nombre d'effectifs d'élèves reste à un niveau constant avec un taux d'encadrement constant ;
- évolution du système éducatif : il y a des besoins complémentaires résultant de l'introduction de l'ensemble des responsables d'écoles prévus par la Rénovation de l'école primaire (augmentation de 25 postes sur deux ans 2006/07 et 2007/08 afin d'atteindre le niveau de 70 postes en total).
- budget du DIP : le budget évolue d'une manière proportionnelle afin de maintenir le fonctionnement actuel du système éducatif.

Tableau 10. Détails du scénario alternatif de l'enseignement primaire

Synthèse : Scénario alternatif					
	Projections				moy.
	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	
<b>Composante A : compensation des départs</b>					
Besoin en personnes	127	132	135	132	131
Besoin en postes à pourvoir	104.2	108.8	111.0	108.8	108
<b>Composante A+B : compensation départs + évolution des élèves</b>					
Besoin en personnes	127	132	135	132	131
Besoin en postes à pourvoir	104.2	108.8	111.0	108.8	108
<b>Total A+B+C : compensation départs + évolution des élèves + système éducatif</b>					
Besoin annuel total en personnes	145	144	135	132	139
Besoin annuel total en postes à pourvoir	119.2	118.8	111.0	108.8	114
Évolution des effectifs d'enseignants	2'771	2'783	2'783	2'783	
Taux de croissance annuel (effectifs et postes) 05/06 – 09/10	0.3%				

Graphique 9. Évolution des besoins de l'enseignement primaire selon le scénario alternatif



### Enseignement secondaire : scénario alternatif

#### Résumé des hypothèses :

- taux d'activité moyen : constant sur la base des taux d'activité moyens observés dans le passé ;
- taux de départ : projections sur la base des taux de départs observés par âge dans le passé ; en tenant compte de la structure de la pyramide des âges ; en admettant que le dispositif Plend sera maintenu ;
- évolution de effectifs d'élèves et taux d'encadrement : l'augmentation du nombre d'élèves est prise en compte sans augmentation des effectifs d'enseignants ;
- dispositif de dégrèvement : diminution de la proportion des dégrèvements ;
- formations complémentaires : le dispositif de formation complémentaire des enseignants en mathématiques au Cycle d'orientation qui ne possèdent pas les titres requis est maintenu (statu quo) ;
- dispositifs ciblés aux élèves : statu quo des dispositifs ciblés aux élèves avec des besoins spécifiques ;
- modification de l'organisation scolaire : aucune augmentation des besoins liés à la construction ou à l'élargissement de bâtiments scolaires ;
- innovations pédagogiques et modifications du curriculum : aucun changement de l'enseignement (statu quo) ;
- budget du DIP : plafonnement du budget au niveau de l'année 2005/06 ;
- changements structurels du système éducatif : il n'est pas prévu qu'il y ait des changements provoquant une augmentation ou une diminution des besoins.

Tableau 11. Détails du scénario alternatif de l'enseignement secondaire

Synthèse : Scénario alternatif						
	Projections					moy.
	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	
<b>Composante A : compensation des départs</b>						
Besoin en personnes	248	277	249	253	253	256
Besoin en postes à pourvoir	148.3	165.7	149.0	151.3	151.3	153
<b>Composante A+B : compensation départs + évolution des élèves</b>						
Besoin en personnes	248	277	249	253	253	256
Besoin en postes à pourvoir	148.3	165.7	149.0	151.3	151.3	253
<b>Total A+B+C : compensation départs + évolution des élèves + évolution système éducatif</b>						
Besoin annuel total en personnes	235	264	236	240	240	243
Besoin annuel total en postes à pourvoir	138.1	155.5	138.8	141.1	141.1	143
Évolution des effectifs d'enseignants	3'720	3'707	3'694	3'682	3'669	
Taux de croissance annuel (effectifs et postes) 05/06-10/11			-0.3%			

## **PARTIE II. COMPRENDRE LES MOUVEMENTS DU CORPS ENSEIGNANT**

Roberta ALLIATA et Karin MÜLLER

### **Les enquêtes GPE sur les motivations d'entrée dans le métier et sur les motivations de sortie de la profession**

Les parties II à V du rapport se focalisent sur l'un des quatre outils de la GPE, à savoir *l'axe études*. Celui-ci consiste en un dispositif d'enquêtes qui permet d'identifier certains éléments susceptibles d'influer sur les mouvements du corps enseignant, à savoir les motivations d'entrée dans l'enseignement et les motivations de sortie de la profession. De manière plus globale, ces enquêtes doivent aussi pouvoir aider à identifier des facteurs sur lesquels les décideurs peuvent agir afin d'attirer et de retenir des enseignants de qualité au sein du système éducatif genevois. Pour les besoins de la GPE, deux enquêtes sont ainsi menées annuellement depuis 2002 auprès des candidats à l'enseignement et depuis 2003 auprès des enseignants ayant décidé de prendre une retraite anticipée en bénéficiant du Plend.

#### **Qu'est-ce que le Plend ?**

Le Plan d'encouragement au départ volontaire à la retraite anticipée (Plend) est une mesure d'incitation financière spécifique destinée à favoriser le départ anticipé du personnel de l'Etat de Genève. 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 du personnel de l'Etat de Genève. Selon les dernières conditions, édictées en 2000, il est possible de partir à la retraite anticipée sous les conditions suivantes :

- être âgé au minimum de 57 ans pour les femmes et de 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 10 ans au service de l'Etat de Genève,
- s'engager à ne plus travailler pour le compte de l'Etat de Genève 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.

Qu'est-ce qui motive des individus à poser leur candidature pour enseigner dans les écoles publiques genevoises au niveau primaire ou secondaire ? Connaître les motivations des candidats à l'enseignement permet de mieux cibler et attirer les personnes les plus qualifiées pour répondre aux besoins du Département de l'instruction publique. C'est pourquoi une étude de motivations d'entrée

auprès des candidats à l'enseignement a été reconduite en 2005 (trois enquêtes ayant déjà eu lieu en 2002, 2003 et 2004).

L'enquête portant sur les motivations de départ anticipé est une enquête par questionnaire, anonyme, conduite par le SRED à la demande et en collaboration avec les directions générales des trois ordres d'enseignement (enseignement primaire, Cycle d'orientation et enseignement postobligatoire). L'enquête auprès des enseignants ayant opté pour une prise de Plend a été reconduite pour la troisième fois lors de la rentrée scolaire 2005/2006. L'intérêt de cette enquête consiste à identifier les motivations qui poussent de plus en plus d'enseignants à quitter leur profession avant l'âge légal de la retraite en bénéficiant ainsi du Plend. Tous ordres d'enseignement confondus, il y a actuellement plus de départs Plend que de départs à l'âge légal de la retraite. Quitter sa profession avant l'âge légal de la retraite est une décision qui a des conséquences économiques et sociales. Pourquoi opter pour cette possibilité ? Les facteurs à l'origine de cette décision sont nombreux et de nature différente et cette enquête va tenter de les cerner.

## Cadre théorique de la recherche

Comment faire en sorte que les enseignants choisissent d'agir de façon à poursuivre l'efficacité et l'efficacités de l'école, en évitant ces comportements pouvant menacer la qualité et la quantité des résultats attendus ? Quelles raisons poussent les enseignants à investir des énergies et à s'impliquer dans leur contexte de travail ? Qu'est-ce qui pousse les enseignants à « donner le meilleur d'eux-mêmes » au travail ? L'étude de la motivation au travail contribue à comprendre la nature du comportement des enseignants, à en prédire la manifestation et à pouvoir l'influencer.

Le concept de motivation au travail a donné lieu à de nombreuses définitions qui semblent aujourd'hui converger vers celle de Vallerand et Thill (1993, p. 18), lesquels représentent ce concept comme étant « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». On relève qu'il y a six composantes fondamentales dans cette définition. Ainsi, la motivation :

1. ... est un *construit hypothétique* : elle est donc un concept théorique, une abstraction (on peut seulement l'inférer à partir de certains comportements observables)
2. ... utilisé afin de décrire les *forces internes et/ou externes* : l'origine de la source de motivation peut être interne (individu) ou externe (environnement)
3. ... produisant le *déclenchement* : l'effet de déclenchement traduit le passage d'un état statique à un état dynamique
4. ... la *direction* : la motivation oriente le comportement vers un but, c'est-à-dire vers un résultat auquel l'individu veut parvenir
5. ... l'*intensité* : il s'agit de la quantité de ressources énergétiques consacrées à une action (l'« effort »)
6. ... et la *persistance* du comportement : à savoir, la tendance à continuer dans une direction donnée, pendant une période de temps plus ou moins grande (« durée de l'effort »).

Roussel (2000, p. 5) explicite ultérieurement la définition de Vallerand et Thill : « *il ressort de cette description du concept que la manifestation la plus proche est l'ensemble des efforts déployés dans le travail dirigés avec intensité et de manière persistante vers la réalisation d'objectifs attendus. Ces efforts sont définis comme la somme d'énergie physique, intellectuelle et/ou mentale engagée dans une activité. (...) En résumé, la motivation au travail peut aussi se définir comme un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers la réalisation d'objectifs attendus.* »

Toujours dans l'objectif de mieux préciser la définition du concept de « motivation au travail », il convient de le délimiter afin de pas le confondre avec celles des concepts proches de « satisfaction au travail » ou d'« implication dans le travail », souvent confondus avec la motivation. Ainsi, selon Locke (1969), la *satisfaction au travail* correspond à un sentiment que le travailleur éprouve à divers



degrés lorsque ses attentes vis-à-vis du travail se réalisent. La satisfaction est une conséquence de la motivation lorsque celle-ci conduit à la réalisation de certaines attentes. On ne peut donc être satisfait que si on est motivé mais on peut être motivé sans être satisfait. Quant à la notion d'*implication au travail*, elle est définie comme « la mesure dans laquelle une personne s'identifie à son travail, participe activement à sa réalisation et considère sa performance comme importante pour évaluer sa propre valeur » (Saleh *in* Louche et al., p. 86).

Une première taxonomie des principales théories de la motivation a été opérée par Campbell et al. (1970), qui ont réparti celles-ci en deux macro-catégories : les théories dites *de contenu* et les théories dites *de processus*. Les théories de contenu tentent de répondre à la question « Qu'est-ce qui motive les gens à travailler ? », autrement dit elles tentent d'identifier ce qui constitue la motivation au travail ; les théories de contenu les plus connues sont la pyramide des besoins de Maslow, la théorie ERD d'Alderferder, la théorie bifactorielle d'Herzberg et la théorie de la motivation par l'accomplissement de McClelland. Les théories de processus tentent de répondre à la question « Comment les individus sont-ils motivés pour travailler ? ». Par les théories de processus on cherche ainsi davantage à comprendre pourquoi la personne opte pour un mode de comportement spécifique plutôt que pour un autre dans sa quête pour la satisfaction de ses besoins ; les principales théories de processus incluent la théorie de l'équité d'Adams, la théorie des attentes de Vroom, puis celle de Porter et Lawler.

Cependant, devenue trop rigide pour classer toutes les théories, la taxonomie proposée par Campbell et al. a fait l'objet de plusieurs adaptations jusqu'à ce que Kanfer (1990) propose, deux décennies plus tard, une classification des théories de la motivation au travail fondée sur trois paradigmes :

1. *l'approche besoins-mobiles-valeurs* : selon ces théories motivationnelles, les décisions qui conduisent l'individu à déclencher un comportement, à le diriger vers des objectifs, à le soutenir intensément et de façon persistante, s'expliquent par des besoins, des valeurs et des mobiles à satisfaire (cf. pyramide des besoins de Maslow, théorie ERD d'Alderferder, théorie bifactorielle d'Herzberg, théorie de la motivation par l'accomplissement de Mc Clelland, théorie de l'équité d'Adams),
2. *l'approche du choix cognitif* : ce paradigme prend appui sur le principe de base énonçant que « le comportement est déterminé par la valeur subjective des buts que l'individu poursuit, mais aussi par ses attentes de voir son comportement produire les résultats recherchés » (Oubraye-Rossel et Roussel, 2001) (cf. théorie des attentes de Vroom, théorie de l'attribution de Weiner),
3. *l'approche de l'autorégulation-métacognition* : ces théories essaient d'expliquer comment les objectifs peuvent avoir un effet sur la motivation au travail des individus et de comprendre les processus qui déterminent le choix des objectifs poursuivis par le travailleur (cf. théorie de la fixation des objectifs de Locke).

#### **Pour en savoir plus...**

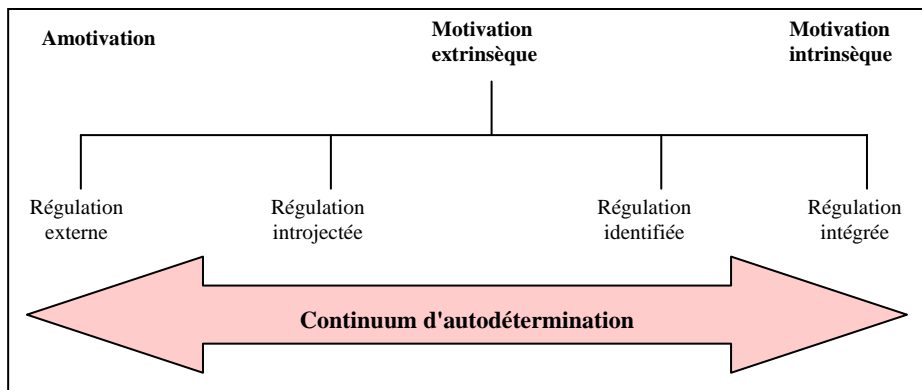
Dans un but explicatif, il convient également de décrire brièvement les différentes théories motivationnelles évoquées ci-dessus. C'est pourquoi nous présentons, dans l'Annexe 1 de cette partie du rapport, un tableau descriptif général des principales théories de la motivation au travail.

Le cadre théorique de notre recherche est axé sur le premier paradigme identifié par Kanfer, à savoir celui des théories des besoins-mobiles-valeurs. Plus spécifiquement, nous nous référons à la théorie de l'évaluation cognitive (Deci, 1971, 1975) qui a évolué par la suite vers la théorie de l'autodétermination (Ryan, Connell et Deci, 1985). Ces théories amènent une distinction essentielle entre deux catégories de motivations : « la motivation *intrinsèque*, qui consiste à effectuer une activité parce qu'elle est en soi intéressante ou agréable, et la motivation *extrinsèque*, selon laquelle on réalise une activité guidée par un élément extérieur » (Ryan et Deci, 2000, p. 55)<sup>8</sup>. Deci et Ryan (1985)

<sup>8</sup> Traduction des auteurs.

proposent un continuum motivationnel allant de l'amotivation (l'absence de motivation ou résignation apprise) à la motivation intrinsèque, en passant par quatre différents types de motivations extrinsèques ; d'après ces auteurs, les motivations extrinsèques varient en effet considérablement en ce qui concerne leur degré d'autodétermination et sont ordonnées sur un continuum allant d'une régulation externe, où le niveau d'autodétermination est le plus faible (motivation contrôlée), à une régulation intégrée, qui correspond à la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée (cf. Schéma 1).

Schéma 1. Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)



De manière plus synthétique, on peut décrire le continuum d'autodétermination inhérent à cette théorie comme « envisageant une conception multidimensionnelle de la motivation caractérisée par la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination et se regroupent selon trois grandes classes : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque » (Bressoux *in* Cosnefroy et Rocher, 2005, p. 59).

## Cadre empirique de la recherche

Afin d'améliorer les efforts de recrutement et les stratégies de rétention des enseignants, il est judicieux de se pencher sur les motivations qui attirent les étudiants vers le métier et, réciproquement, sur celles susceptibles d'influencer d'éventuels départs de la part des enseignants en fonction. La littérature internationale réunit plusieurs recherches, essentiellement d'origine britannique, étudiant les motivations d'entrée dans l'enseignement et les motivations de sortie de la profession. Kyriacou et Coulthard (2000) ont ainsi réalisé une revue de la littérature synthétisant les résultats d'une série d'études portant sur les motivations d'entrée dans l'enseignement. Leur analyse indique que celles-ci peuvent être regroupées en trois catégories principales : (i) les motivations « altruistes », qui traitent du désir d'aider les enfants à réussir et d'avoir un impact sur la société, (ii) les motivations « intrinsèques », qui sont inhérentes à la nature du métier, comme le plaisir d'enseigner à des enfants ou de partager la connaissance et l'expertise relatives à une discipline ou à un sujet donnés et (iii) les motivations « extrinsèques » relatives aux conditions de travail, telles que la flexibilité du temps de travail, la durée des vacances ou la rémunération salariale. L'analyse de la littérature conduite par Kyriacou et Coulthard ne se contente toutefois pas d'étudier les raisons qui peuvent persuader les étudiants à entrer dans l'enseignement ; elle s'intéresse aussi à celles qui sont susceptibles de les en dissuader. En ce qui concerne ces dernières, les futurs enseignants potentiels mentionnent essentiellement des motivations extrinsèques, telles que la charge de travail, les initiatives gouvernementales, le stress ou le comportement des élèves. Moran et al. (2001) précisent que le choix d'entrer dans l'enseignement est plus fréquemment guidé par des motivations altruistes/intrinsèques que par des raisons d'ordre extrinsèque.

Quelles raisons peuvent par contre déterminer le choix de quitter la profession enseignante ? L'analyse de la littérature conduite par Spears, Gould et Lee (2000) a fourni quelques éléments de réponse à cette question, en l'analysant selon un double point de vue : (i) celui des enseignants en fonction décidant d'abandonner le métier et (ii) celui de ceux optant pour une retraite anticipée. Ainsi, les premiers évoquent les motivations suivantes :

- le sentiment d'échec professionnel,
- l'image du métier dans la société,
- le manque de motivation/la discipline des élèves,
- les conditions salariales,
- les faibles perspectives de carrière,
- la charge de travail/le travail administratif accru,
- les conditions de travail,
- la satisfaction personnelle,
- le manque d'autonomie,
- l'enseignement en dehors du sujet d'intérêt,
- les relations avec les collègues,
- les raisons familiales,
- les circonstances personnelles (par exemple, déménagement, maladie, etc.),
- le sentiment de désillusion par rapport au métier.

Les raisons mentionnées par les enseignants ayant opté pour une retraite anticipée concernent plus spécifiquement :

- les pressions institutionnelles (demande d'amélioration des performances individuelles, obligation de « rendre compte »),
- l'image du métier dans la société,
- la charge de travail,
- le travail administratif accru,
- le soutien hiérarchique,
- l'ingérence des parents d'élèves,
- le comportement des élèves,
- les changements institutionnels (réformes, etc.).

Toujours au regard des raisons qui poussent les enseignants en fonction à quitter le métier, la charge de travail, les initiatives gouvernementales et le stress sont les trois motivations principales mises en évidence par Smithers et Robinson en 2003. Ces résultats s'alignent avec certains des facteurs jugés susceptibles de dissuader des individus à entreprendre la profession enseignante mentionnés précédemment.

Finalement, Barmby et Coe (2004a) ont demandé aux enseignants d'évaluer l'importance de 21 suggestions d'aménagement susceptibles de les retenir dans la profession. Les résultats de leur étude ont conclu que les deux propositions jugées de loin les plus intéressantes pour retenir les enseignants concernaient la réduction de la charge de travail et l'amélioration du comportement des élèves. D'autres propositions étaient néanmoins également considérées importantes ; celles-ci étaient associées à la réduction des effectifs de classe, à la diminution du travail administratif pour les enseignants et à un meilleur salaire.

## Populations et instruments de recherche

Les enquêtes GPE sur les motivations d'entrée dans l'enseignement et sur les motivations de sortie de la profession ont été réalisées au moyen de deux questionnaires anonymes distribués auprès de tous les candidats à l'enseignement (population 1, N=901) et de tous les enseignants ayant opté pour une prise de Plend (population 2, N=192), avec des taux de retour globaux correspondant respectivement à 47 % (enquête candidats) et à 67% (enquête Plend).

### Le questionnaire candidats

Le questionnaire candidats (cf. Annexe 2) est composé de deux sections.

La première section récolte des données sociodémographiques – genre, âge, canton de domicile, ordre d'enseignement souhaité, moment auquel le souhait d'enseigner s'est révélé, laps de temps entre la décision d'enseigner et le dépôt d'une candidature – ainsi que des informations concernant l'expérience dans l'enseignement et l'expérience professionnelle préalable.

La deuxième section du questionnaire candidats traite des motivations d'entrée dans le métier à travers dix dimensions :

1. la vocation professionnelle (identification au métier d'enseignant, profession pour la vie, etc.),
2. les caractéristiques du métier (travail en équipe, autonomie dans le travail, etc.),
3. l'altruisme (transmission du savoir, contribution à la société, etc.),
4. le statut (image du métier, statut social, etc.),
5. les conditions cadre (horaire et taux d'activité variables, durée des vacances, sécurité de l'emploi, etc.),
6. la formation (formation initiale, possibilités de formation en emploi, etc.),
7. le champ disciplinaire (intérêt pour une discipline, comme la pédagogie, la psychologie, etc.),
8. la mobilité professionnelle (possibilité de travailler dans divers secteurs, établissements, etc.),
9. la connaissance préalable du milieu (expérience dans l'enseignement, etc.),
10. l'influence du contexte (choix dû aux circonstances, etc.).

### Le questionnaire Plend

Le deuxième questionnaire (Plend) a été administré, par l'intermédiaire des directions générales de l'enseignement, auprès de la population des 192 enseignants ayant opté pour une prise de Plend partiel ou complet en 2005 (cf. Annexe 3). Ces enseignants, interrogés au début de l'année scolaire 2005/2006, ont été invités à répondre à seize questions regroupées en quatre sections.

La première section de ce questionnaire s'intéresse aux motivations potentielles de prise de Plend. La question « Qu'est-ce qui a motivé votre choix de bénéficier d'un Plend ? » propose 25 items. Ces items sont associés à différents types de motivations : les motivations liées aux caractéristiques du Plend (2 items), à des raisons personnelles (5 items), à la fatigue et santé (3 items), aux changements dans les conditions d'exercice du métier (8 items), à la charge de travail (2 items) et à la qualité des relations ou du soutien institutionnels (5 items). Nous avons demandé aux enseignants de situer ces items par rapport à quatre modalités de réponse : « pas du tout », « un peu », « passablement » et « beaucoup ».

La deuxième section comprend la question « Dans quelle mesure les facteurs suivants avaient-ils motivé votre décision d'entrer dans l'enseignement ? ». Cette question constitue une nouveauté par rapport aux instruments utilisés pour les besoins des enquêtes précédentes, menées en 2003 et en 2004. Pour la première fois le questionnaire Plend comprend en effet une question interrogeant de manière

rétrospective les enseignants en fin de carrière sur leurs motivations d'entrée dans la profession. Son introduction devrait permettre (i) une comparaison avec les motivations d'entrée déclarée par les candidats à l'enseignement afin de mettre en exergue l'existence d'un éventuel « effet générationnel », ainsi que (ii) une comparaison avec les motivations de prise de Plend, afin d'analyser comment les motivations à enseigner pourraient évoluer entre les deux moments d'entrée dans l'enseignement et de sortie de la profession. La question est composée de 26 items représentant autant de motivations d'entrée dans le métier, ces items ayant été regroupés en différentes catégories : motivations liées aux conditions de travail (13 items), à la vocation professionnelle (3 items), aux valeurs humanistes (8 items) ou au statut social inhérent à la profession (2 items). Les enseignants ont eu à situer ces items par rapport à quatre catégories de réponse allant de « pas du tout » à « beaucoup ».

Dans la troisième section, l'enseignant est invité à dresser un bilan global de sa carrière et à s'exprimer sur les atouts et les faiblesses permettant de mener à bien ou non la profession d'enseignant. Cette partie du questionnaire comprend cinq questions. Trois d'entre elles s'intéressent à la satisfaction professionnelle des enseignants. On demande en effet à ceux-ci d'évaluer, sur quatre modalités de réponse allant de « très satisfaisant » à « très insatisfaisant », le bilan global de leur carrière dans l'enseignement public genevois. On a également voulu savoir s'ils opteraient à nouveau pour le métier d'enseignant s'ils pouvaient recommencer leur carrière. On leur a finalement aussi demandé s'ils considéraient que le métier d'enseignant était devenu plus difficile au cours des 20 dernières années (cette question incluait cinq catégories de réponse : « beaucoup plus difficile », « un peu plus difficile », « autant », « un peu moins difficile » et « beaucoup moins difficile »). Les deux questions restantes ont été introduites pour la première fois dans le questionnaire : elles devraient permettre de recueillir l'opinion d'enseignants expérimentés sur les facteurs pouvant contribuer à la réussite dans la profession. Nous souhaitons ainsi d'abord évaluer les atouts des enseignants, notamment en ce qui concerne leurs qualités et compétences personnelles, en leur proposant 27 items susceptibles d'avoir influencé de manière positive leur réussite dans le métier (ces items se situant sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout » à « beaucoup »). Ensuite, il leur a fallu juger si certains facteurs institutionnels (représentés par 21 items introduits dans la question) avaient eu une influence « très négative », « négative », « neutre », « positive » ou « très positive » sur leur carrière professionnelle.

La quatrième section a été élaborée en vue de recueillir les données sociodémographiques relatives au genre, à l'ordre d'enseignement, à l'expérience professionnelle, ainsi qu'à la zone géographique du dernier établissement d'enseignement.

Finalement, les résultats du questionnaire devraient également pourvoir une base d'informations utiles pour procéder à une analyse plus approfondie des motivations qui ont amené les enseignants à décider de bénéficier du Plend. Nous avons en effet voulu faire suivre cette enquête par des entretiens approfondis menés auprès des enseignants, afin de préciser avec eux les raisons de leurs motivations de départ et de recueillir leurs opinions sur les facteurs contribuant à rendre le métier d'enseignant attractif. La dernière page du questionnaire invitait donc les enseignants intéressés à prêter leur concours à ces entretiens et à fournir leurs coordonnées afin de pouvoir inclure leur nom dans une liste d'où seraient tirés au sort les participants à cette phase ultérieure de notre recherche<sup>9</sup>.

## Analyse statistique

L'analyse statistique des données des deux enquêtes a été organisée en trois phases : (i) on procède dans un premier temps à une analyse descriptive *univariée* des profils sociodémographiques des candidats et des enseignants ayant opté pour une prise de retraite anticipée et des motivations d'entrée et de sortie (analyse de fréquences), (ii) on procède ensuite à une analyse *bivariée* afin de différencier les motivations en fonction de variables telles que l'ordre d'enseignement ou le genre (analyses croisées entre variables, réalisées à l'aide du test d'association du Chi-2), (iii) on réalise enfin des

---

<sup>9</sup> Un enseignant sur trois (soit 44 individus) a répondu favorablement à notre invitation.

analyses *multivariées* sur l'ensemble des modalités : pour ce faire nous combinons deux techniques statistiques complémentaires, à savoir l'analyse factorielle (qui permet de réduire et visualiser l'information) et l'analyse de classification (qui permet de regrouper les individus en classes homogènes).

#### **Complémentarité des méthodes factorielles et typologiques**

L'**analyse factorielle** permet de réduire un grand nombre de variables dans un espace de moindre dimensions et d'aboutir à une représentation plane de l'essentiel de l'information. Cette réduction est réalisable grâce aux corrélations existantes entre les variables et s'effectue par la construction de variables synthétiques, combinaisons linéaires des variables initiales (Benzécri, 1973 ; Lebart, Morineau et Piron, 1995). Pour l'analyse de tableaux composés de variables quantitatives on recourt à l'analyse en composantes principales ; pour les variables qualitatives, on se réfère, dans le cas de deux variables, à l'analyse de correspondances et, pour plus de deux variables, à l'analyse de correspondances multiples.

L'**analyse de classification** effectue des regroupements d'éléments qui sont les plus proches possibles les uns des autres afin d'aboutir à des classes homogènes d'individus (Gordon, 1981 ; Lebart et al., 1995). Il existe différents algorithmes de classification : agglomération progressive des éléments ou recherche directe de partition. Pour le traitement des résultats de nos enquêtes nous avons eu recours à la classification hiérarchique. Le critère d'agrégation utilisé est celui de Ward (Ward, 1963).

## Références de la partie II

- Alexandre-Bailly, F., Bourgeois, D., Gruère, J.-P., Raulet-Croset, N. et Roland-Levy, C. (2003). *Comportements humains et managements*. Paris : Pearson Education France.
- Alliata, R., Benninghoff, F. et Müller, K. (2006). *Le rôle des motivations à enseigner dans une politique de recrutement des enseignants genevois*. Note d'information du SRED, no 24. Genève : SRED.
- Aubret, J. et Gilbert, P. (1997). *Psychologie de la ressource humaine*. Paris : PUF (2<sup>e</sup> éd.), coll. « Que sais-je ? ».
- Barmby, P. et Coe, R. (2004a). *Evaluation of the repayment of teachers' loans system*. Research Report, no 376. Curriculum, Evaluation and Management Centre : University of Durham.
- Barmby, P. et Coe, R. (2004b). *Recruiting and retaining teachers : Findings from recent studies*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Manchester 14<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> September 2004. Curriculum, Evaluation and Management Centre. University of Durham.
- Benzécri J.-P. (1976). *L'analyse des données*. Paris : Dunod (2<sup>e</sup> éd.).
- Bressoux, P. (2004). *Évaluation bilan en fin de CM2 : Étude des processus motivationnels liés aux acquisitions*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale. Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D, Lawler, E. E. et Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance and effectiveness*. New York : McGraw-Hill.
- Cosnefroy, O. et Rocher, T. (2006). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, mêmes constats*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale. Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum.
- Edmonds, S., Sharp, C. et Benefield, P. (2002). *Recruitment to and retention on initial teacher training : A systematic review*. London : NFER.
- Galand, B. et Gillet, M.-P. (2004). *Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants*. Cahiers de Recherche en éducation et Formation, no 26. Louvain-La-Neuve : GIRSEF.
- Gordon A.D. (1981). *Classification : Methods for the Exploratory Analysis of Multivariate Data*. London : Chapman and Hall.
- Hayes, D. (2004). Recruitment and retention : Insights into the motivation of primary trainee teachers in England. *Research in Education*, 71, 37-49.
- Hobson, A. J. et Malderez, A.(Eds.) (2005). *Becoming a teacher : Student teachers' motives and preconceptions, and early school-based experiences during initial teacher training (ITT)*. Nottingham : Department for Education and Skills (DfES).
- Lebart L., Morineau A. et Piron M. (1995). *Statistiques exploratoires multidimensionnelles*. Paris : Dunod.
- Kane, R. G. et Mallon, M. (2006). *Perception of teachers and teaching*. Ministry of Education, New Zealand.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In Dunnette, M. D. et Hough, L. M. (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1, 75-170. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.

- Kyriacou, C. et Benmansour, N. (2002). Moroccan foreign language students' views of a career in teaching. *Journal of Educational Enquiry*, 3, no 2.
- Kyriacou C. et Coulthard M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching : International Research and Pedagogy*, 26, no. 2.
- Kyriacou, C., Hultgren, A. et Stephens, P. (1999). *Student Teachers' Motivation to Become a Secondary School Teacher in England and Norway*. *Teacher Development*, 3, no. 3.
- Lemoine, C. (2003). *Psychologie dans le travail et les organisations : Relations humaines et entreprise*. Paris : DUNOD.
- Louart, P. (2002). *Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel*. Lille : CLAREE.
- Louart, P. et Beaucourt, C. (2002). *Gérer la motivation dans les entreprises publiques : par les valeurs les assurances ou les incitations ?* Lille : CLAREE.
- Lieury, A. (2000). *Introduction à la psychologie*. Paris : DUNOD.
- Locke, (1969). What is job satisfaction ? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Louche, C. (Ed.) (1994). *Individu et organisations*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Maforah, T. P. (2004). *Factors that promote the level of job satisfaction among school educators : An education management perspective*. Dissertation submitted in part fulfilment of the requirements for the degree of Master in education in the subject Education management at the University of South Africa.
- Moore Johnson, S., Harrison Berg, J. et Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why : A review of the literature on teacher retention*. Washington : NRTA.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J. et McClune, B. (2001). Training to teach : Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*, 15, 17-32.
- Müller, K., Alliata, R. et Benninghoff, F. (2006). *Strategies to attract and retain competent teachers : Case study from Switzerland*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting (San Francisco, April 7-11, 2006).
- Nadeau, I. (1999). *La motivation au travail et la centralité du travail : Une étude exploratoire*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts.
- Neves de Jesus, S. et Lens, W. (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology : An International Review*, 54 (1), 119-134.
- Oubraye-Rossel, N. et Roussel, P. (2001). *Le soi et la motivation*. Notes du Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE), Note No. 345. Toulouse : LIRHE.
- Plane, J.-M. (2003). *Théorie des organisations*. Paris : DUNOD (2<sup>e</sup> éd.).
- Ryan, R. M., Connell, J. P. et Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In Ames, C. et Ames, R. E. (Eds.), *Research on motivation in education : The classroom milieu*. New York : Academic Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rhodes, C., Nevill, A. et Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers : A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention within an English local education authority, *Research in Education*, 71, 74-87.
- Richardson, P. et Watt, H. (2005). "I've decided to become a teacher" : Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489.



- Richardson, P. et Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why ? Profiling characteristics and motivation across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail – Concept et théories*. Notes du Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE), Note No. 326. Toulouse : LIRHE.
- Smithers, A. et Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decision to leave the profession*. Nottingham : Department for Education and Skills (DfES).
- Spear, M., Gould, K. et Lee, B. (2000). Who would be a teacher ? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers. Slough : National Foundation for educational research (NFER).
- Vallerand, R. J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec) : Editions études vivantes - Vigot, 533-581.
- VSO (2002). *What makes teachers tick ? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. London : VSO.
- Ward, J.H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of American Statistical Association*, 58, 236-244.

## Annexes de la partie II

### Annexe 1. Panorama descriptif des principales théories de la motivation au travail

Théorie	Auteur, année	Composantes principales
Pyramide des besoins	Maslow, 1954	D'après cette théorie, il existe cinq grandes catégories de besoins (physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissement personnel), dont la satisfaction n'est possible que si celles de niveau inférieur ont été réalisées.
Théorie bifactorielle	Herzberg, 1959	Cette théorie distingue deux groupes de facteurs : les facteurs moteurs (facteurs internes), qui procurent une satisfaction et les facteurs hygiéniques (facteurs externes), dont l'absence procure de l'insatisfaction.
Théorie de la motivation par l'accomplissement	Mc Clelland, 1961	Cette théorie distingue trois groupes de besoins : les besoins de réalisation, de pouvoir et d'affiliation.
Théorie de l'équité	Adams, 1963	Le principe fondamental de cette théorie est que toute condition d'inéquité provoque une tension dans l'individu, que celui-ci tente de réduire à travers une stratégie comportementale spécifique.
Théorie des attentes	Vroom, 1964	Selon cette théorie, une personne n'est motivée que si elle pense pouvoir atteindre un objectif (expectation), qui lui procurera une récompense à coup sûr (instrumentalité), et si cette récompense est d'une quelconque valeur pour elle (valence).
Théorie de la fixation des objectifs	Locke, 1968	Cette théorie nous enseigne que les actions humaines sont pilotées par des buts, qui doivent être fixés. Les buts qui sont à la fois spécifiques et relativement difficiles sont ceux qui produisent les meilleures performances, pourvu que les individus se les soient vraiment appropriés.
Théorie ERG	Alderfer, 1969	Cette théorie regroupe les cinq besoins définis par Maslow en trois catégories hiérarchisées : existence (besoins de subsistance), relation (besoins relationnels) et croissance (besoins de croissance ou de progression).
Théorie de l'attribution	Weiner, 1986	Les explications (attributions causales) que nous trouvons à nos succès/échecs passés déterminent en partie notre volonté/non-volonté d'initier des actions futures. Les recherches montrent que des échecs attribués à un manque de capacité provoquent un blocage plus important pour des actions futures qu'un échec attribué à un manque d'effort.

Source : d'après Alexandre-Bailly, F. et al. (2003).

## Annexe 2. Questionnaire candidats



Service de la recherche  
en éducation

### ENQUETE AUPRES DES CANDIDAT/ES A L'ENSEIGNEMENT Questionnaire 2005

Afin que les données soient traitées par un lecteur optique, quelques précautions sont nécessaires.

Veillez s'il vous plaît :

- Utilisez un stylo noir ou bleu,
- Cochez les cases correspondant à vos réponses sans déborder sur les cases voisines.

Merci de participer à cette enquête !

1. Sexe :  féminin  masculin

2. Age :   ans

3. Lieu de domicile au moment de ma candidature :

Genève  autre canton :    zone frontalière  autre: \_\_\_\_\_

4. Ma formation (plusieurs réponses possibles):

Titre(s):

Année d'obtention :

Lieu d'obtention :

		Genève	CH-autre canton	France	autre
<input type="checkbox"/> CFC, CCC	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Brevet fédéral	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Maturité professionnelle	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Diplôme fédéral (maîtrise)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Maturité gymnasiale	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Diplôme école de commerce	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Diplôme école de culture générale	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Diplôme école professionnelle supérieure	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Brevet pédagogique enseignement primaire	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Brevet pédagogique enseignement secondaire (FMES, CAPES, IUFM)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Diplôme Hautes Ecoles Spécialisées (HES)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Diplôme Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Demi licence, DEUG	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Licence universitaire, diplôme polytechnique	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Diplôme universitaire (post-grade, DES, DEA, DESS)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Doctorat (agrégation)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Autre: _____	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Discipline, spécialisation de la formation la plus élevée :**

Education / Pédagogie	<input type="checkbox"/>	Si oui, laquelle:	<input type="checkbox"/> LME	<input type="checkbox"/> LMRI	<input type="checkbox"/> LMFA	<input type="checkbox"/> Autre: _____
Allemand	<input type="checkbox"/>					
Anglais	<input type="checkbox"/>					
Arts visuels, travaux manuels	<input type="checkbox"/>					
Biologie	<input type="checkbox"/>					
Chimie	<input type="checkbox"/>					
Economie, comptabilité	<input type="checkbox"/>					
Education physique, sport	<input type="checkbox"/>					
Français	<input type="checkbox"/>					
Géographie	<input type="checkbox"/>					
Histoire	<input type="checkbox"/>					
Informatique	<input type="checkbox"/>					
Mathématique	<input type="checkbox"/>					
Musique, chant, théâtre	<input type="checkbox"/>					
Physique	<input type="checkbox"/>					
Autre:	<input type="checkbox"/>					_____

**5. J'ai déjà effectué des remplacements :**

non     oui    Nombre total d'heures:

**6. J'ai déjà travaillé dans l'enseignement (sauf remplacement) :**

non     oui    Nombre d'années:

**7. J'ai déjà une autre expérience professionnelle préalable (sauf enseignement) :**

non     oui    Nombre d'années:

**Domaine professionnel préalable :**

<input type="checkbox"/> Commerce	<input type="checkbox"/> Organisations internationales
<input type="checkbox"/> Activités financières, assurances	<input type="checkbox"/> Hôtellerie, restauration
<input type="checkbox"/> Recherche et développement	<input type="checkbox"/> Services collectifs ( ex. activités associatives, récréatives, culturelles, sportives, etc.)
<input type="checkbox"/> Immobilier	<input type="checkbox"/> Construction
<input type="checkbox"/> Industries manufacturières	<input type="checkbox"/> Agriculture, horticulture, sylviculture
<input type="checkbox"/> Administration publique	<input type="checkbox"/> Production et distribution de ressources brutes (ex. énergie électrique, gaz, etc.)
<input type="checkbox"/> Santé et activités sociales	<input type="checkbox"/> Services personnels (ex. blanchisserie, coiffure, soins de beauté, services funéraires, etc.)
<input type="checkbox"/> Transports, communication	
<input type="checkbox"/> Informatique	
<input type="checkbox"/> Autres services aux entreprises (ex. conseil en gestion, activités comptables, fiduciaires, juridiques, d'architecture et d'ingénierie, etc.)	

8. Je postule au:  Primaire  Secondaire

→ Pour le primaire, je postule pour l'enseignement suivant :

- Enseignement général
- Enseignement spécialisé
- Maîtres spécialistes (musique, arts visuels, éducation physique, etc.)

→ Pour le secondaire, je postule dans la discipline suivante :

(une seule réponse par colonne svp):

	premier choix	deuxième choix
Allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arts visuels, travaux manuels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chimie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Economie, comptabilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Education physique, sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Géographie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Histoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathématique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musique, chant, théâtre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Le souhait de travailler dans l'enseignement s'est révélé (une seule réponse 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 (une seule réponse svp):

- moins d'un an
- plus d'un an
- plus de 3 ans
- plus de 5 ans
- depuis toujours

Voici différentes catégories de motivations à vouloir s'engager dans les professions de l'enseignement qui ont été identifiées. Certaines vous conviennent probablement davantage que d'autres. Pour les affirmations ci-dessous, veuillez marquer la case correspondante 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

**Je désire exercer la profession d'enseignant parce que:**

1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je désire travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expériences.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	J'apprécie les possibilités d'horaires variables et de taux d'activité flexibles.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	J'apprécie l'autonomie et l'indépendance que permettent l'enseignement.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je suis motivéE par ce métier qui est évolutif, exigeant un renouvellement constant .
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La profession permet de prendre des responsabilités intéressantes (responsable de classe, inspecteur-trice, doyen-ne, directeur-trice, etc.).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je suis motivéE par les prestations sociales et les salaires proposés.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je souhaite avoir un emploi stable offrant des conditions cadres définies et une sécurité.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je souhaite disposer de suffisamment de vacances et de temps de loisirs.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La variété des activités proposées dans l'enseignement me motive.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je suis intéresséE par effectuer une formation en cours d'emploi (IFMES, formation complémentaire dispensée par le centre de formation continu de l'enseignement primaire).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je suis intéresséE par les possibilités de formation continue proposées aux enseignants.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La profession me permet d'accorder de l'importance à ma vie familiale.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement représente une activité complémentaire intéressante.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement permet de bien concilier vie privée et vie professionnelle.
<hr/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je m'identifie au métier d'enseignant.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement est une vocation pour moi.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C'est une profession pour la vie.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement est une profession encore utile.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C'est une profession à exercer avec passion.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement permet d'éviter la routine.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C'est une profession à exercer durant quelques années seulement.
<hr/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement me permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La formation que j'ai suivie me conforte dans mon choix.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mon expérience antérieure de l'enseignement me motive à m'y réengager.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dans les circonstances actuelles, c'est le choix qui me convient le mieux.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement correspond pour moi à un changement positif dans mon parcours professionnel.

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

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

1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je souhaite travailler en contact avec des enfants ou des jeunes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je désire travailler dans un domaine où les relations humaines sont prépondérantes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je souhaite pouvoir transmettre mon savoir aux enfants ou aux jeunes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je souhaite aider les enfants et les jeunes à réussir.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement permet de mettre en pratique des valeurs qui me semblent importantes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je souhaite pouvoir cultiver et transmettre une discipline qui me plaît, me passionne.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je suis motivéE à améliorer les compétences des élèves.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je m'intéresse aux aspects didactiques et pédagogiques de l'enseignement.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je m'intéresse aux aspects psychologiques de l'enseignement.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement permet de contribuer à donner une même chance à tous les élèves.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je souhaite contribuer à l'amélioration de la société à travers l'enseignement.
<hr/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	J'aspire au statut social auquel la profession d'enseignant me permettrait d'accéder.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je désire faire partie d'un corps de métier qui joue un rôle social important.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement est une profession valorisée par la société.
<hr/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement m'offre la possibilité de me réorienter professionnellement.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement permet de travailler dans différents établissements et lieux du canton.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement me permet de travailler dans d'autres cantons, d'autres pays.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignement me permet de travailler dans différents secteurs (enseignement général, pour adultes, professionnel, classes d'accueil, etc.).
<hr/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C'est le débouché principal de mes études.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je renonce à une carrière académique et/ou de recherche.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Il m'est difficile de trouver un emploi dans d'autres domaines.

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire. Vous pouvez nous transmettre vos commentaires ou suggestions :

-----

-----

-----

Le questionnaire complété est à retourner dans l'enveloppe-réponse jointe (SRED, Quai du Rhône 12, 1205 Genève).  
Les résultats des enquêtes précédentes sont accessible sur le site du projet GPE: <http://www.geneve.ch/sred/gpe>.

## Annexe 3. Questionnaire Plend



### ENQUÊTE SUR LES MOTIVATIONS DE PRISE DE RETRAITE ANTICIPÉE

#### POURQUOI CE QUESTIONNAIRE ?

Dans le cadre du projet de recherche GPE (Gestion prévisionnelle des enseignants) nous menons une enquête auprès des enseignant-e-s ayant opté pour une prise de retraite anticipée.

Il s'agit d'une enquête conduite annuellement par le Service de la recherche en éducation (SRED) à la demande et en collaboration avec les directions générales des trois ordres d'enseignement (enseignement primaire, Cycle d'orientation et enseignement postobligatoire).

Ce questionnaire s'intéresse aux motifs qui poussent les enseignant-e-s à prendre leur retraite anticipée, en bénéficiant ainsi du Plan d'encouragement au départ volontaire à la retraite anticipée (PLEND). Il doit également permettre de recueillir l'opinion d'enseignant-e-s expérimenté-e-s sur les facteurs susceptibles d'attirer et de retenir des enseignant-e-s de qualité au sein de l'enseignement public genevois.

#### COMMENT RÉPONDRE AUX QUESTIONS ?

Nous sommes bien conscients du travail que nous vous demandons et nous vous remercions par avance de bien vouloir lui accorder toute votre attention.

Pour que cette étude soit le plus utile possible, il est souhaitable que vous répondiez à toutes les questions et que le plus grand nombre d'enseignant-e-s y participe.

De notre part, nous nous engageons formellement à respecter un anonymat complet dans le traitement des réponses au questionnaire.

#### POUR QUAND FAUT-IL RÉPONDRE ?

Merci de nous retourner le questionnaire dans les trois semaines (délai de retour : **28.10.2005**) au moyen de l'enveloppe ci-jointe. Cette enveloppe étant affranchie à forfait, il ne faut pas y coller de timbre.

#### QUI CONTACTER ?

Pour toute information complémentaire à propos de ce questionnaire, vous pouvez contacter le Service de la recherche en éducation de l'État de Genève.

Vous pouvez nous joindre par téléphone au 022 327 70 42 (Mme Roberta Allinata) ou au 022 327 70 77 (Mme Karin Müller) le lundi ou le mercredi de 14h à 17h. Des informations sur le projet sont également disponibles sur le site [www.geneve.ch/sred/gpe](http://www.geneve.ch/sred/gpe).

#### QUELQUES DÉTAILS PRATIQUES

**Le questionnaire sera saisi par lecteur optique.** Nous vous prions donc de bien vouloir suivre les consignes suivantes en répondant au questionnaire:

1. Merci d'employer un stylo à bille **noir ou bleu foncé**.
2. Veuillez mettre une croix dans la case appropriée en évitant de déborder sur une autre case. Des croix situées entre deux cases sont malheureusement inutilisables.
3. En cas d'erreur, merci de **barrer de façon très claire la croix faite par erreur**, puis de mettre une nouvelle croix dans la case appropriée.
4. Là où la réponse est à donner sous forme de chiffres ou de lettres, merci d'inscrire chaque chiffre ou lettre dans une case et de n'utiliser que des majuscules.
5. Merci d'inscrire vos commentaires uniquement dans les espaces prévus à cet effet.



### Section I: Les motivations de départ

#### Question 1

#### Qu'est-ce qui a motivé votre choix de bénéficier d'un PLEND?

Donnez une réponse par ligne.

<b>Mon choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé par les <u>caractéristiques du PLEND</u>, à savoir:</b>	Pas du tout	Un peu	Passablement	Beaucoup
1. Les conditions avantageuses du PLEND	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La crainte que le PLEND n'existe plus dans les années à venir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mon choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé par des raisons liées à la <u>vie privée</u>, à savoir:</b>				
3. L'envie de profiter de l'énergie qui me reste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pouvoir passer plus de temps avec ma famille (conjoint, enfants, petits enfants, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pouvoir m'orienter vers des activités d'intérêt général (activités politiques, bénévolat, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Pouvoir me consacrer davantage à mes loisirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Pouvoir voyager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mon choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé par des raisons liées à la <u>fatigue</u>, à la <u>santé</u>, à savoir:</b>				
8. Le stress professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Le sentiment de ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Des motifs de santé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mon choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé par le <u>changement des conditions d'exercice du métier</u>, à savoir:</b>				
11. Les contenus proposés par certains changements institutionnels (réformes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La façon dont certains changements institutionnels (réformes, etc.) ont été mis en place	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Les nouvelles missions qu'on demande à l'enseignant d'assumer (sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Les changements dans le comportement des élèves (problèmes disciplinaires, incivilités, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Les changements dans les compétences des élèves (baisse du niveau des acquis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. L'offre de formation continue inadaptée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Le sentiment de manque de liberté, d'autonomie dans les choix pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Le sentiment de dégradation de l'image du métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Section I: Les motivations de départ (suite)**

	Pas du tout	Un peu	Passablement	Beaucoup
<b>Mon choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé par la <u>charge de travail</u>, à savoir:</b>				
19. Le changement dans le contenu du travail (plus d'administratif au détriment de l'enseignement, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. L'augmentation du volume du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mon choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé par le type d'<u>encadrement institutionnel</u>, à savoir:</b>				
21. Le type d'encadrement institutionnel de la part de la direction de l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Le type d'encadrement institutionnel de la part de la direction générale de l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. La reconnaissance institutionnelle du travail accompli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mon choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé par la qualité des <u>relations</u>, à savoir:</b>				
24. Les relations avec la direction de l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Les relations avec la direction générale de l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autre(s), précisez :

-----

-----

## Section II: L'entrée dans la profession

Dans l'optique de recueillir l'opinion d'enseignant-e-s expérimenté-e-s sur les facteurs susceptibles d'attirer et de retenir des enseignant-e-s de qualité au sein de l'enseignement public genevois, nous sommes intéressés à connaître quelles étaient vos motivations d'entrée dans l'enseignement.

### Question 2

**Dans quelle mesure les facteurs suivants avaient-ils motivé votre décision d'entrer dans l'enseignement?**

Donnez une réponse par ligne.

	Pas du tout	Un peu	Passablement	Beaucoup
<b>Mon choix a été motivé par les <u>conditions de travail</u>, à savoir:</b>				
1. Je désirais travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expériences.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'appréciais les possibilités d'horaires variables et de taux d'activité flexibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'appréciais l'autonomie et l'indépendance que permettaient l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'étais motivé par ce métier qui était évolutif, exigeant un renouvellement constant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La profession me permettait de prendre des responsabilités intéressantes (responsable de classe, inspecteur, doyen, directeur, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'étais motivé par les prestations sociales et les salaires proposés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je souhaitais avoir un emploi stable offrant des conditions cadre définies et une sécurité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je souhaitais disposer de suffisamment de vacances et de temps de loisirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. La variété des activités proposées dans l'enseignement me motivait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'étais intéressé par les possibilités de formation continue proposées aux enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. L'enseignement permettait de bien concilier vie privée et vie professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. L'enseignement m'offrait la perspective de travailler dans différents endroits (différents établissements, cantons ou pays).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. L'enseignement me permettait de changer de degré d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mon choix a été motivé par la <u>vocation professionnelle</u>, à savoir:</b>				
14. L'enseignement était une vocation pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Je considérais que c'était une profession pour la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. C'était une profession à exercer avec passion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Section II: L'entrée dans la profession (suite)**

	Pas du tout	Un peu	Passablement	Beaucoup
<b>Mon choix a été motivé par les <u>valeurs humanistes</u>, à savoir:</b>				
17. Je souhaitais travailler avec des enfants ou des jeunes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je souhaitais pouvoir transmettre des connaissances aux enfants ou aux jeunes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je souhaitais pouvoir cultiver et transmettre une discipline qui me plaisait, me passionnait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. J'étais motivé à améliorer les compétences des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Je m'intéressais aux aspects didactiques et pédagogiques de l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Je m'intéressais aux aspects psychologiques de l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. L'enseignement permettait de contribuer à donner une même chance à tous les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Je souhaitais contribuer à l'amélioration de la société à travers l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mon choix a été motivé par le <u>statut social</u>, à savoir:</b>				
25. J'aspirais au statut social auquel la profession d'enseignant me permettait d'accéder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. L'enseignement était une profession valorisée par la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autre(s), précisez :

-----  
 -----

**Section III: Bilan global**

Dans cette section, nous souhaitons recueillir l'opinion d'enseignant-e-s expérimenté-e-s sur ce qui peut contribuer à la réussite dans la profession enseignante.

**Question 3**

**Certains atouts personnels peuvent aider l'enseignant-e dans l'exercice de sa profession. Dans quelle mesure les atouts personnels suivants ont-ils influencé de manière positive votre carrière professionnelle?**

*Donnez une réponse par ligne.*

<b>Les <u>valeurs humanistes</u>, la <u>vocation professionnelle</u>, à savoir:</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>	<b>Passablement</b>	<b>Beaucoup</b>
1. Aimer travailler avec des enfants ou des jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aimer transmettre des connaissances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vouloir faire partager sa passion pour une discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Avoir une bonne maîtrise de la discipline enseignée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Être fortement impliqué-e dans son métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Les <u>qualités et compétences personnelles</u>, à savoir:</b>				
6. Avoir confiance en soi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Savoir s'imposer et avoir de l'autorité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Savoir faire preuve de patience et de disponibilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Savoir être à l'écoute des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Savoir s'adapter à des situations diverses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Être souple face aux changements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Accepter de se remettre en question	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Respecter les élèves et se faire respecter par eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Savoir utiliser un langage clair et précis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Avoir le goût de la vulgarisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Savoir capter l'attention, accrocher les auditeurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Disposer d'un bon sens pédagogique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Avoir le sens de l'humour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Être impartial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Apprécier les contacts humains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Trouver la juste place et la distance adéquate avec les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Savoir créer une ambiance, un climat propice au travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Être en bonne forme physique et morale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Savoir garder son calme, maîtriser son propre comportement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Savoir valoriser les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Être capable de ne pas juger un élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Être motivé, enthousiaste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autre(s), précisez :

-----  
-----

### Section III: Bilan global (suite)

#### Question 4

Certains facteurs peuvent aider ou entraver l'enseignant-e dans l'exercice de sa profession. En dressant un bilan global, dans quelle mesure les facteurs suivants ont-ils influencé de manière positive ou négative votre carrière professionnelle?

Donnez une réponse par ligne.

	Influence très négative	Influence négative	Influence neutre	Influence positive	Influence très positive
<b>Les conditions d'exercice du métier, à savoir:</b>					
1. Le volume du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les effectifs de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les perspectives de carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'aspect répétitif du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La collégialité du corps enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Les changements institutionnels (réformes, méthodes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. L'évolution du rôle de l'enseignant (sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Les tâches administratives (nombre de réunions, "paperasserie", etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. La formation de base	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. L'offre de formation continue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. L'implication de plus en plus forte des parents d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>L'encadrement et le soutien institutionnel, à savoir:</b>					
12. Le soutien professionnel de la part de la direction de l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Le soutien professionnel de la part de la direction générale de l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Les relations avec la direction de l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Les relations avec la direction générale de l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La reconnaissance institutionnelle du travail accompli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Section III: Bilan global (suite)

<u>Les comportements et caractéristiques des élèves, à savoir:</u>	Influence très négative	Influence négative	Influence neutre	Influence positive	Influence très positive
17. Le comportement et l'attitude des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. L'intérêt des élèves et leur engagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Les différences de niveaux entre les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. La diversité culturelle dans les classes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. L'évolution des compétences des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autre(s), précisez :

-----

-----

#### Question 5

**Pensez-vous que le métier d'enseignant est devenu plus difficile au cours de ces 20 dernières années?**

*Ne cochez qu'une seule case.*

- beaucoup plus difficile
- un peu plus difficile
- autant
- un peu moins difficile
- beaucoup moins difficile

#### Question 6

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

*Ne cochez qu'une seule case.*

- très satisfaisant
- plutôt satisfaisant
- plutôt insatisfaisant
- très insatisfaisant



**Question 7**

Si vous pouviez recommencer votre carrière, opteriez-vous à nouveau pour la profession d'enseignant-e?

- oui  
 non

**Section IV: Informations générales**

**Question 8**

Sexe :

- féminin  
 masculin

**Question 9**

Age :

**Question 10**

Dernier service auquel vous avez été rattaché-e (service responsable):

*Ne cochez qu'une seule case.*

- Primaire  
 Cycle d'orientation  
 Postobligatoire général  
 Postobligatoire professionnel

**Question 11**

Dernière discipline enseignée:

*Si vous enseigniez plus qu'une discipline, indiquez celle qui prédominait dans votre horaire.*

-----



#### Section IV: Informations générales (suite)

##### Question 12

###### Nombre d'années d'enseignement:

Ne cochez qu'une seule case.

- moins de 10 ans
- de 11 à 15 ans
- de 16 à 20 ans
- de 21 à 25 ans
- de 26 à 30 ans
- plus de 30 ans

##### Question 13

Taux d'activité au cours de l'année précédant la prise de PLEND:  %

##### Question 14

###### Zone géographique de l'établissement scolaire que vous avez quitté:

Ne cochez qu'une seule case.

- zone urbaine
- zone rurale
- Cité (Meyrin, Onex, Avanchets, etc.)

##### Question 15

###### La décision de prendre votre retraite anticipée assortie d'un PLEND remonte à:

Ne cochez qu'une seule case.

- moins de 1 an
- moins de 3 ans
- moins de 5 ans
- plus de 5 ans

##### Question 16

###### Vous avez choisi de bénéficier d'un PLEND:

Ne cochez qu'une seule case.

- complet
- partiel



## PARTIE III. ENTRER DANS L'ENSEIGNEMENT

Giorgina BROWN et Roberta ALLIATA,  
en collaboration avec Fabienne BENNINGHOFF

### Les motivations d'entrée dans l'enseignement

#### Qui postule ?

Pour les besoins de l'enquête GPE sur les motivations d'entrée dans le métier, nous avons recouru à un questionnaire anonyme administré entre les mois de janvier et septembre 2005 à l'ensemble des candidats à l'enseignement. Sur les 901 questionnaires envoyés, 426 nous ont été retournés, ce qui correspond à un taux de participation de 47% (Tableau 1). Le Tableau 2 illustre le profil des répondants à cette enquête, répartis en fonction des variables suivantes : ordre d'enseignement, genre, âge, lieu de domicile, lieu d'études, niveau de formation, faculté, expérience professionnelle et moment du choix.

Tableau 1. Taux de participation, enquête candidat-e-s 2005

	Ensemble des candidat-e-s*	Candidat-e-s au primaire et au secondaire	Candidat-e-s au primaire	Candidat-e-s au secondaire
N questionnaires distribués	901		350	551
reçus**	426	27	202	197
taux de participation	47%		58%	36%

\* Y compris les doubles postulations (primaire et secondaire).

\*\* Ne sont pas inclus 2 questionnaires reçus hors délais et 1 questionnaire incomplet en 2004, 5 questionnaires reçus hors délais en 2005.

Tableau 2. Profil des répondants à l'enquête candidats selon l'ordre d'enseignement

Variable	Modalité	Ordre d'enseignement		
		Primaire (n=202)	Secondaire (n=197)	Total' (n=426)
Ordre d'enseignement	% ordre d'enseignement **	47%	46%	100%
Genre	% femmes	83%	59%	71%
Age	% 20-29	62%	43%	53%
	% 30-39 ans	29%	40%	34%
	% 40+	8%	17%	13%
Lieu domicile	% vivant à Genève	80%	61%	70%
	% zone frontalière	7%	17%	12%
	% autres cantons	11%	12%	11%
Lieu d'études	% Genève	73%	53%	62%
	% France	10%	24%	17%
	% autres cantons	16%	13%	15%

Niveau de formation	% niveau licence	80%	41%	61%
	% post-grade ou doctorat	11%	55%	32%
Faculté	% éducation-pédagogie	60%	2%	27%
	% lettres	7%	38%	24%
	% sciences	8%	47%	29%
	% SES et droit	9%	7%	7%
	% psychologie	13%	0%	5%
	% autres	4%	7%	8%
Expérience professionnelle	% effectué remplacements	84%	72%	78%
	% exp. d'enseignement	25%	57%	42%
	% exp. professionnelle autre	63%	75%	69%
Moment du choix	% après une expérience professionnelle	24%	31%	28%
	% après études universitaires	8%	13%	10%
	% durant études universitaires	15%	30%	23%
	% durant études secondaires	26%	15%	21%
	% avant études secondaires	27%	11%	19%
	% moins d'un an	14%	24%	19%
	% plus d'un an	24%	37%	30%
	% plus de 3 ans	21%	12%	17%
	% plus de 5 ans	25%	15%	19%
	% depuis toujours	17%	13%	15%

\* Le total indiqué comprend aussi 27 doubles postulations.

\*\* Pour atteindre les 100% dans la répartition par ordre d'enseignement, il faut rajouter les doubles postulations.

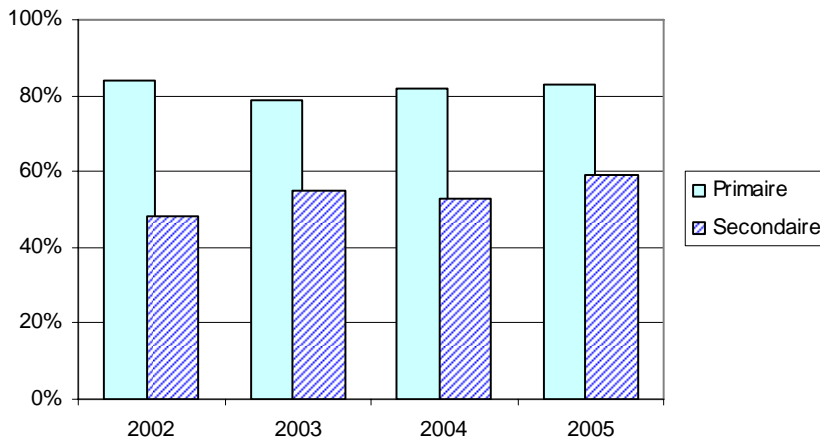
En 2005, nous relevons qu'il y a une proportion équivalente de candidats postulant au primaire (47%) et au secondaire (46%). Nous signalons également un taux très faible de doubles candidatures (6%).

#### **Évolution temporelle (variable « ordre d'enseignement », enquêtes candidats 2002 à 2005)**

Si on considère le nombre de questionnaires distribués, la répartition des candidatures par ordre d'enseignement est à peu près la même pour chacune des quatre années (38-40% pour l'enseignement primaire et 60-62% pour le secondaire). Cependant, puisque les taux de participation varient en fonction de l'ordre d'enseignement et qu'ils évoluent au fil du temps, si on ne tient compte que des questionnaires effectivement reçus, ces proportions changent.

La majorité des candidatures (71%) sont féminines (cf. Graphique 1). Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à avoir postulé au niveau primaire (83%) qu'au secondaire (59%).

Graphique 1. Répartition des femmes par ordre d'enseignement

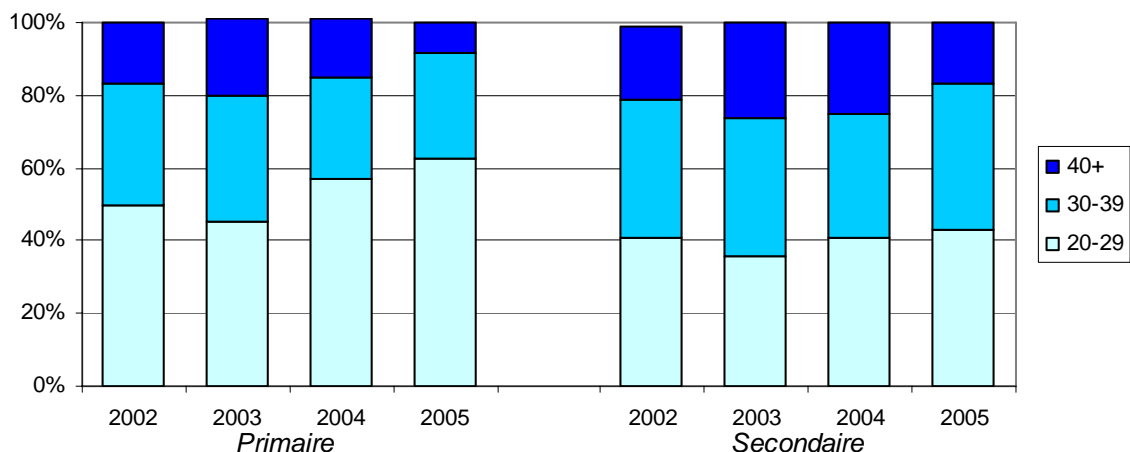


**Évolution temporelle (variable « genre », enquêtes candidats 2002 à 2005)**

La proportion de femmes au sein des différents ordre d'enseignement se maintient de façon relativement stable au cours du temps.

Un peu plus de la moitié des candidats (53%) ont un âge compris entre 20 et 29 ans, 34% d'entre eux ont entre 30 et 39 ans et 13% des postulants sont âgés de plus de 40 ans (cf. Graphique 2). Globalement, l'âge moyen des répondants correspond à 29 ans. Les candidats du primaire sont les plus jeunes, puisqu'il y a proportionnellement davantage d'individus dans la vingtaine (62% de postulants ont entre 20 et 29 versus 43% de ceux du secondaire) et leur âge moyen est de 27 ans (alors qu'il correspond à 30 ans au secondaire). Les femmes sont plus jeunes que les hommes (56% des femmes sont âgées de moins de 30 ans contre « seulement » 44% des hommes). Ce résultat pourrait bien évidemment dépendre partiellement du fait que ces dernières ont davantage postulé au primaire que les hommes.

Graphique 2. Répartition par âge

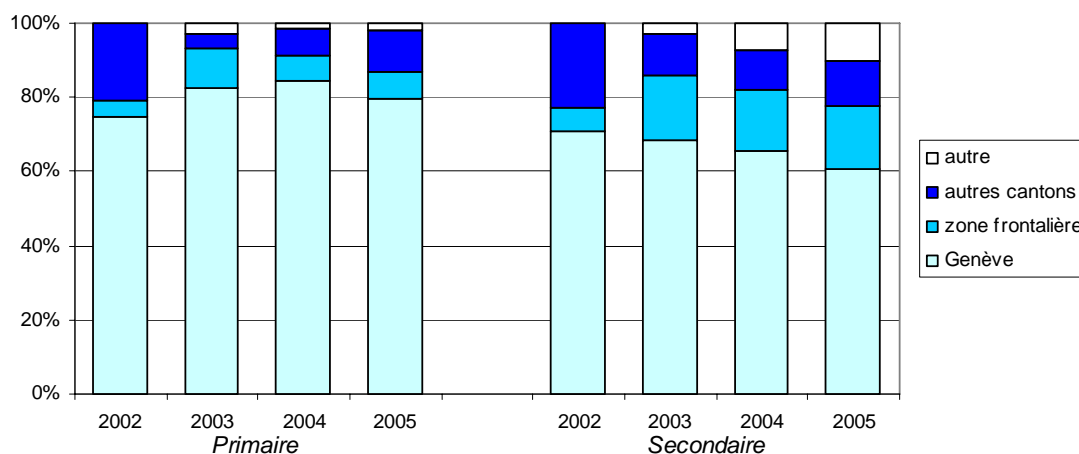


**Évolution temporelle (variable « âge », enquêtes 2002 à 2005)**

Entre 2003 et 2005, on constate qu'il y a une tendance au rajeunissement un peu plus marquée pour les candidats à l'enseignement primaire que pour les postulants du secondaire.

Au moment de leur postulation, environ trois quarts des répondants (70%) vivaient à Genève, 12% à la zone frontalière française, 11% dans d'autres cantons et 6% dans d'autres pays (cf. Graphique 3). On compte davantage de résidents genevois parmi les candidats du niveau primaire (80%) que parmi ceux postulant pour l'enseignement secondaire. Presque deux tiers des candidats ont effectué leurs études à Genève (62%). Par rapport aux candidats du secondaire, ceux du primaire sont proportionnellement plus nombreux à avoir étudié à Genève (respectivement 53% et 73%).

Graphique 3. Lieu de domicile

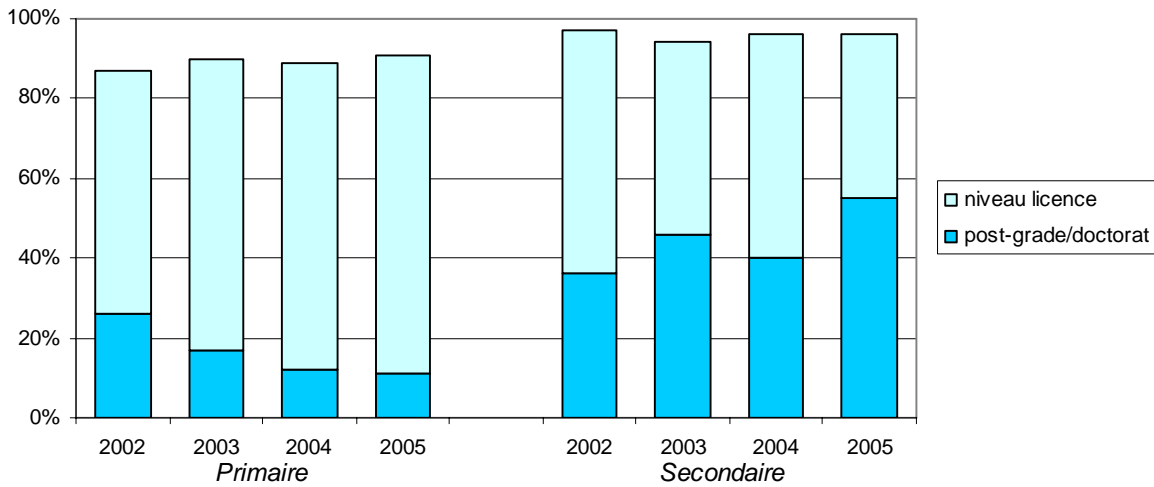


#### Évolution temporelle (variables « lieu de domicile » et « lieu de formation », enquêtes 2002 à 2005)

Pour les candidats au secondaire, on constate une légère croissance dans le taux des répondants à la catégorie « autre » (zone frontalière française ou autre pays) relative aux variables « lieu de domicile » et « lieu de formation ». En ce qui concerne les postulants du secondaire résidant en dehors de la Suisse, on constate ainsi par exemple qu'il n'y en avait aucun en 2002 et qu'on en comptait 3% en 2003, 8% en 2004 et 10% en 2005.

La majorité des postulants (61%) ont suivi une formation universitaire (avec obtention d'une licence). Environ deux tiers des candidats ont poursuivi ultérieurement leur formation (32%) et ont acquis soit un diplôme postgrade (22%) soit un doctorat (10%) (cf. Graphique 4). Les candidats à l'enseignement secondaire sont proportionnellement plus nombreux à avoir achevé une formation postgrade (55% versus 11% au primaire). On remarque aussi une légère différence pour ce qui a trait aux différences entre les sexes parmi les détenteurs d'un doctorat (23% chez les hommes versus 17% chez les femmes). On compte enfin 7% des candidats n'ayant pas suivi d'études universitaires, surtout au sein des candidats au primaire (9% versus 4% au secondaire) et des femmes (9% contre 2% des hommes).

Graphique 4. Niveau de formation

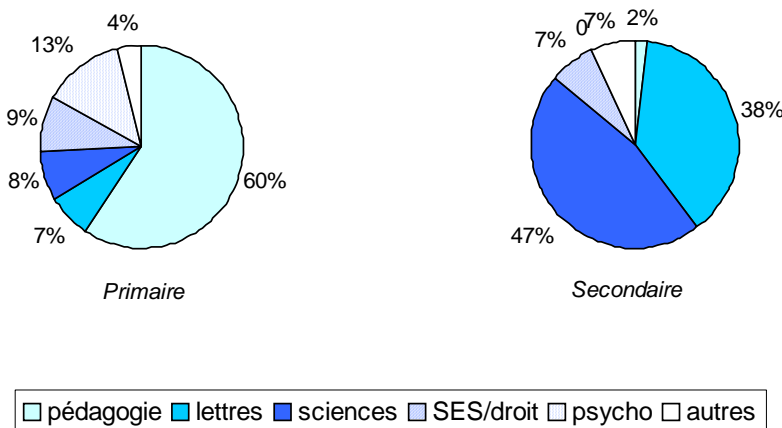


**Évolution temporelle (variable « niveau de formation », enquêtes 2002 à 2005)**

Par rapport aux enquêtes précédentes, on relève une diminution du taux de candidats ayant suivi une formation postgrade au primaire (on passe de 26% en 2002 à 11% en 2005) et une augmentation au secondaire (ils sont devenus la majorité en 2005).

Par rapport à la discipline ou spécialisation de formation, 27% des candidats ont bénéficié d'une formation en éducation/pédagogie, 24% en lettres, 29% en sciences, 7% en sciences économiques et sociales, 5% en psychologie et 8% dans d'autres disciplines (cf. Graphique 5). Les candidats du primaire ont majoritairement suivi une formation en éducation/pédagogie (60%) et pour 13% d'entre eux la psychologie était la deuxième discipline étudiée. Quant aux candidats du secondaire, ils ont essentiellement bénéficié d'une formation en sciences (47%) ou en lettres (38%). Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à avoir suivi une formation en éducation/pédagogie (34% versus 13% des hommes), alors que les hommes sont davantage représentés dans les sciences (45% versus 21% chez les femmes). Ces différences entre les sexes sont également présentes au niveau des différents ordre d'enseignement : ainsi, au primaire environ deux tiers des femmes (64%) contre la moitié des hommes ont suivi une formation en éducation/pédagogie, alors qu'au secondaire les hommes ont étudiée en majorité les sciences (59% versus 38% des femmes) et les femmes en majorité les lettres (50%, versus 22% les hommes).

Graphique 5. Répartition par discipline étudiée, enquête 2005



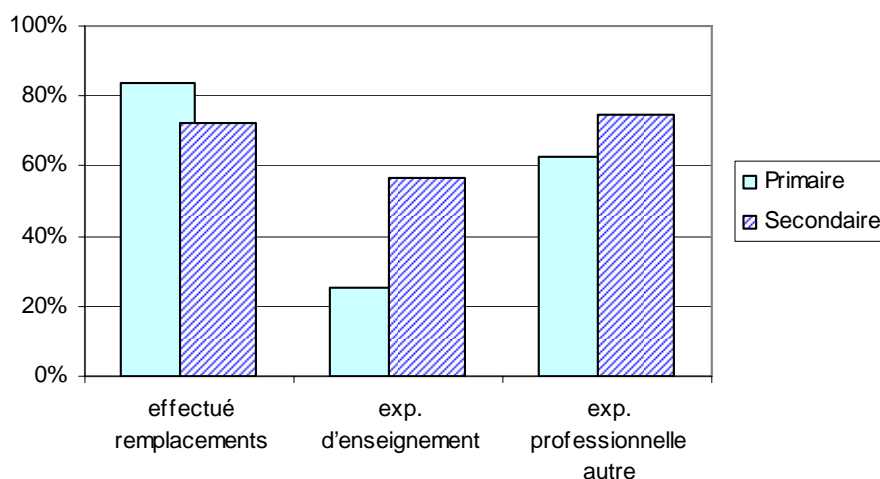
### Évolution temporelle (variable « discipline/spécialisation de formation », enquêtes 2002 à 2005)

Les données de l'enquête 2005 ne sont pas comparables avec celles des enquêtes précédentes en ce qui concerne cette variable. En effet, contrairement aux années précédentes, en 2005 ce n'est pas le pourcentage des candidats par rapport à la faculté à être indiqué dans le tableau, mais la répartition entre la discipline/spécialisation de formation la plus élevée par rapport à l'ensemble des réponses à la question.

Parmi les candidats du primaire, 90% ont postulé pour l'enseignement général, dont 12% pour l'enseignement général et spécialisé, 5% ont postulé pour l'enseignement spécialisé et 5% comme maîtres spécialistes (en musique, arts visuels, éducation physique, etc.). Les disciplines que les candidats du secondaire souhaitent enseigner en premier choix sont d'abord la biologie (14%), puis le français (13%), les mathématiques (11%), la physique (9%) et enfin l'anglais (8%), ce qui correspond en grande partie à la répartition des disciplines étudiés par les candidats. En deuxième choix, parmi les candidats du secondaire qui l'ont indiqué, les plus citées sont les mathématiques (29%) et l'informatique (11%).

Les trois quarts des répondants (78%) ont déjà effectué des remplacements (84% de candidats à l'enseignement primaire et 72% de postulants à l'enseignement secondaire). En ce qui concerne l'expérience professionnelle préalable, nous observons en revanche que ce sont les candidats au secondaire, moins jeunes, à en avoir le plus. La médiane du nombre d'heures des remplacements effectués correspond à 250 (elle correspond à 400 pour les candidats à l'enseignement primaire et à 150 pour ceux du secondaire). Les candidats ayant eu une expérience antérieure dans l'enseignement dans un cadre professionnel sont en proportion de 42% (avec une médiane de trois ans). La différence entre les ordres d'enseignement est marqué : en effet, un peu plus de la moitié des candidats du secondaire ont eu une expérience préalable dans l'enseignement (57%) contre seulement un quart des postulants du primaire. Les deux tiers des candidats (69%) ont acquis préalablement une expérience professionnelle autre que l'enseignement (avec une médiane correspondant à quatre années de travail) : ceci est davantage valable pour ce qui concerne les candidats à l'enseignement secondaire (75%) que pour ceux postulant au primaire (63%). L'expérience professionnelle antérieure à l'enseignement concerne plusieurs domaines : recherche et développement (14%), commerce (14%), santé et activités sociales (12%), hôtellerie et restauration (11%), etc. Ces champs varient en fonction de l'ordre d'enseignement : le domaine « santé et activités sociales » étant le premier choix pour les candidats du primaire (22% versus 6% au primaire) (cf. Graphique 6).

Graphique 6. Pourcentage de candidats ayant expérience professionnelle, enquête 2005



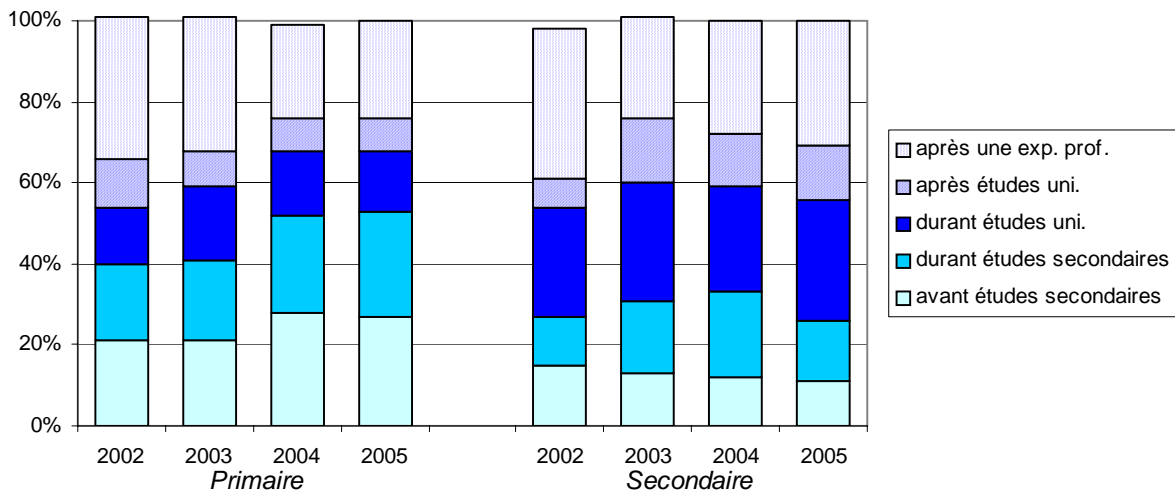


**Évolution temporelle (variables « expérience de remplacement », « expérience dans l'enseignement », « autre expérience professionnelle », enquêtes 2002 à 2005)**

Par rapport aux années précédentes, l'expérience de remplacement est restée stable (77-78%), tandis que l'expérience professionnelle antérieure est diminuée. Ainsi, l'expérience dans l'enseignement est passée de 58% en 2003 à 42% en 2005, avec une baisse plus forte constatée au primaire, où le taux s'est réduit de moitié en deux années (de 49% à 25%) ; quant à l'expérience professionnelle autre que l'enseignement, elle est passée de 77% en 2003 à 69% en 2005.

Les candidats ont choisi à des moments très variés d'exercer ce métier. Pour 39% des postulants le souhait de s'engager s'est révélé avant ou durant les études secondaires, pour 33% durant ou après les études universitaires, et pour 28% après une première expérience professionnelle (cf. Graphique 7). Nous observons toutefois qu'il y a une différence marquée entre les ordres d'enseignement : en effet, si la majorité des candidats à l'enseignement primaire ont effectué ce choix avant ou durant les études secondaires (53%), seulement un quart des candidats au secondaire (26%) l'ont fait durant cette même période.

Graphique 7. Répartition par moment du choix



**Évolution temporelle (variable « moment du choix », enquêtes 2002 à 2005)**

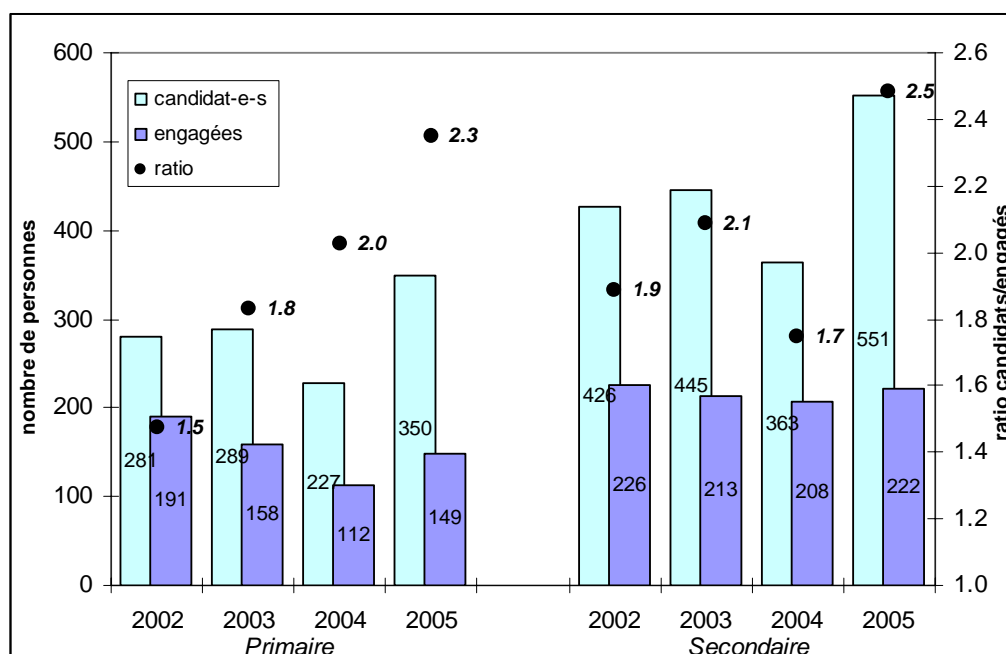
L'analyse du moment du choix selon une perspective temporelle montre que la moitié des candidats (dont 15% « depuis toujours ») ont pris cette décision depuis plus de 3 ans et l'autre moitié depuis 3 ans ou moins (dont 19% depuis moins d'un an). La majorité des candidats du primaire ont opté pour ce choix depuis plus de 3 ans (62%), alors qu'on observe une tendance inverse auprès des postulants du secondaire, puisque 60% d'entre eux ont pris cette option depuis 3 ans ou moins. Depuis 2002, il y a eu au primaire une croissance des décisions prises depuis longtemps, au même temps qu'il y a eu un rajeunissement des candidats : en 2002 il y avait la même proportion de décisions prises depuis plus de 3 ans au primaire et au secondaire (47-48%).

En différenciant ces résultats en fonction du genre, on constate que les femmes ont tendance à effectuer ce choix professionnel plus tôt que les hommes. Ainsi, 57% des candidates et 34% des candidats au primaire) et 34% celles du secondaire (versus 14% de leurs homologues masculins) ont décidé de s'engager dans l'enseignement avant ou durant les études secondaires. On note également que 19% des candidates exprimaient « depuis toujours » la volonté de travailler dans l'enseignement (contre seulement 6% des candidats).

## Qui est engagé ?

L'année 2005 présente le nombre de postulants retenus par les directions de l'enseignement<sup>10</sup> le plus élevé ; par rapport à l'année précédente par exemple, le nombre de questionnaires candidats distribués a augmenté d'un tiers (901 questionnaires en 2005 contre seulement 590 en 2004). Cependant, le taux d'augmentation des personnes effectivement engagées ne correspond pas à celui des candidats retenus par les directions. Par conséquent, le ratio des candidats par rapport aux personnes engagées a augmenté depuis 2002, malgré une baisse constatée en 2004 au niveau du secondaire (cf. Graphique 8). Le ratio global au niveau du DIP était de 1,7 en 2002, de 2,0 en 2003, de 1,8 en 2004 et de 2,4 en 2005. En ce qui concerne l'enquête 2005, nous disposons également des données sociodémographiques de l'ensemble des candidats au primaire. On peut dès lors constater que la différence n'est pas due au fait que les jeunes ont moins répondu au questionnaire (puisque la proportion de jeunes dans la vingtaine reste la même pour les répondants et pour la population total des candidats), mais au fait qu'ils ont été favorisés dans la sélection.

Graphique 8. Candidats et personnes engagées (nombres, ratio)



En différenciant ces résultats en fonction du genre, on observe que le taux de femmes est à peu près équivalent à celui des candidats ayant répondu au questionnaire. Pour ce qui concerne l'âge en revanche, on constate que la proportion de jeunes engagés (individus dont l'âge est compris entre 20 et 29 ans) est plus élevée que parmi les candidats ayant répondu au questionnaire, surtout au niveau de l'enseignement primaire (cf. Graphique 9). En 2004, 57% des répondants du primaire étaient dans la vingtaine, contre 74% des personnes engagées au même niveau, alors qu'au secondaire on comptait 41% de candidats et 45% de personnes engagées.

<sup>10</sup> Ce nombre correspond au total des questionnaires distribués.

## Pourquoi les candidats postulent-ils ?

### Analyse univariée des motivations d'entrée dans l'enseignement

La question « Je désire exercer la profession d'enseignant parce que... » proposait aux candidats à l'enseignement une liste de 48 items à 5 modalités de réponse allant de « tout à fait » à « pas du tout ». Pour les besoins de l'analyse, les modalités de réponses ont été regroupées en deux catégories : « en accord avec la motivation » (catégorie réunissant les deux premières modalités) et « moyennement / pas en accord avec la motivation » (catégorie regroupant les trois dernières modalités). On compte, dans l'enquête 2005, 20 items présentent un taux d'accord avec la motivation supérieur à 80% (cf. Tableau 3). L'Annexe 3 présente un tableau illustrant l'évolution du profil motivationnel des répondants pour ce qui concerne les résultats de l'ensemble des enquêtes GPE menées jusqu'à aujourd'hui auprès des candidats à l'enseignement, à savoir les quatre enquêtes annuelles menées de 2002 à 2004.

Afin de structurer l'analyse, les items de la question ont été classés par thème. Ces thèmes ont été construits en identifiant les dimensions communes aux motivations potentielles proposées par le questionnaire. Ainsi, huit thèmes se dégagent du questionnaire : les valeurs humanistes, la vocation professionnelle, les caractéristiques du métier, les conditions cadre, le parcours personnel, l'image du métier, la mobilité professionnelle et le choix par défaut.

Tableau 3. Motivations d'entrée des candidats (en %)

Items	Total (n=426)	Primaire n=202	Secondaire n=197
<b>Valeurs humanistes</b>			
Souhaite aider les enfants et les jeunes à réussir	97	98	95
Motivé à améliorer les compétences des élèves	96	96	95
Souhaite travailler en contact avec les enfants et les jeunes	96	99	93
Intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes	94	99	90
Souhaite transmettre savoir aux enfants et jeunes	94	92	96
Intérêt pour les aspects didactiques et pédagogiques	93	97	88
Permet de mettre en pratique des valeurs importantes	92	93	91
Intérêt pour les aspects psychologiques	88	93	83
Souhaite cultiver et transmettre discipline qui me plaît	87	79	94
Permet de contribuer à donner la même chance à tous les élèves	82	84	79
Souhaite contribuer à améliorer la société	82	83	81
<b>Vocation professionnelle</b>			
L'enseignement est une profession encore utile	96	95	96
Profession à exercer avec passion	95	97	93
Identification au métier d'enseignant	86	86	87
Est une vocation	76	77	74
Profession pour la vie	60	56	62
Profession à exercer durant quelques années seulement	8	7	9
<b>Caractéristiques du métier</b>			
Motivé par un métier évolutif et exigeant	90	94	86
Désire travailler dans esprit de collaboration et de partage d'expérience	89	94	83
Intérêt pour les possibilités de formation continue	85	90	79
Motivé par variété des activités	83	94	74
Apprécie l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement	83	84	82
Motivé par formation pédagogique en cours d'emploi	74	73	74
Permet d'éviter la routine	72	79	67
Permet de prendre des responsabilités intéressantes	52	50	54
<b>Conditions cadres</b>			
Apprécie la flexibilité d'horaire et de taux d'activité	69	66	74
Permet de bien concilier vie privée et vie professionnelle	69	65	74
Permet d'accorder de l'importance à vie familiale	69	68	69
Souhaite emploi stable, conditions cadres et sécurité	66	59	72
Souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs	51	45	60
Motivé par les prestations sociales et salaires proposés	46	42	51

<b>Parcours personnel</b>			
Permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle	91	94	88
Actuellement le choix qui convient le mieux	74	72	78
Expérience antérieure motive au réengagement	73	64	81
Formation suivie conforte dans ce choix	72	74	71
Correspond à changement positif dans mon parcours professionnel	63	57	67
Représente une activité complémentaire intéressante	25	24	26
<b>Image du métier</b>			
Trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général	77	78	76
Désire exercer un métier ayant un rôle social important	59	61	57
Aspire au statut social auquel la profession permet d'accéder	31	32	33
Enseignement est une profession valorisée par la société	20	19	20
<b>Mobilité professionnelle</b>			
Intérêt pour travailler dans différents secteurs	53	46	59
Permet de travailler dans différents établissements, lieux du canton	49	56	41
Permet une réorientation professionnelle	36	34	39
Permet de travailler dans différents cantons, pays	32	29	35
<b>Choix par défaut</b>			
Débouché principal des études	54	57	49
Par renoncement à une carrière académique ou recherche	35	33	39
Difficulté à trouver un autre emploi	18	13	22

Les motivations d'entrée le plus fréquemment indiquées par les candidats à l'enseignement sont associées aux *valeurs humanistes* inhérentes à l'exercice de la profession. En effet, non seulement les candidats souhaitent travailler en contact avec les enfants et les jeunes (96%) et montrent un fort intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes (94%), mais veulent également aider les élèves à réussir (97%), améliorer leur compétences (96%) et leur transmettre leur savoir (94%) avec la volonté de donner la même chance à tout le monde (82%). A leurs yeux, la profession enseignante leur permet aussi de mettre en pratique des valeurs considérées comme importantes (92%) et de contribuer à l'amélioration de la société (82%). Par ailleurs, les candidats expriment un intérêt certain pour les aspects didactiques (93%) et psychologiques de la profession (88%) et sont fortement motivés par la possibilité de cultiver et de transmettre une discipline qui leur plaît (87%).

Les candidats ont été aussi fortement influencés par des motivations liées à la *vocation professionnelle*. Les candidats sont en effet pratiquement unanimes sur le fait que l'enseignement est une profession à exercer avec passion (95%) et qui est encore utile (96%). La grande majorité des candidats affirment s'identifier au métier d'enseignant (86%) et indiquent explicitement l'enseignement comme étant une vocation (76%). La plupart des postulants estiment aussi que l'enseignement représente un métier à exercer toute la vie (60%) ; seulement 8% d'entre eux affirment qu'ils ne l'exerceraient que quelques années.

Les motivations d'entrée peuvent également être en lien avec les *caractéristiques du métier* : ainsi, la grande majorité des candidats désirent travailler dans un esprit de collaboration (89%) et sont attirés par cette profession parce qu'elle constitue pour eux un métier évolutif et exigeant (90%). Une grande partie des postulants sont aussi motivés par la variété des activités (83%) et par la possibilité d'éviter la routine (72%) que permet l'enseignement. La grande majorité des candidats apprécie l'autonomie conférée par cette activité professionnelle (83%) et un peu plus de la moitié d'entre eux (52%) considère la possibilité de prendre des responsabilités intéressantes. Un aspect motivationnel important est également représenté par la formation, notamment pour ce qui a trait aux possibilités de formation continue (85%) ou de formation pédagogique en cours d'emploi (74%).

Les motivations liées aux *conditions cadre de travail* sont aussi fréquemment indiquées, notamment en ce qui concerne la flexibilité du temps de travail (69% des candidats apprécient le fait que l'enseignement permet de concilier vie privée et professionnelle et 51% d'entre eux considèrent favorablement la durée des vacances et le temps de loisirs disponible). La stabilité de l'emploi et, dans une moindre mesure, les prestations sociales et salariales constituent aussi des facteurs motivationnels importants, indiqués respectivement par 66% et 46% des répondants à l'enquête.

Le *parcours personnel* des candidats peut aussi influencer la décision d'entrer dans l'enseignement. Ainsi, environ trois quarts des postulants sont confortés dans ce choix par la formation qu'ils ont suivi

et par leur expérience antérieure dans l'enseignement et considèrent qu'il s'agit de l'option qui leur convient actuellement le mieux.

En ce qui concerne les motivations liées à l'*image du métier*, on observe que si la majorité des candidats trouvent valorisant d'exercer un métier d'intérêt général (77%) et ayant un rôle social important (59%), ils ne sont par contre que 31% à apprécier le statut social inhérent à la profession et 20% à considérer que l'enseignement est un métier valorisé par la société.

La *mobilité* professionnelle motive environ la moitié des candidats en ce qui concerne la possibilité de travailler dans différents secteurs de l'enseignement (53%) ou dans différents établissements à l'intérieur du canton (49%). Une proportion un peu plus faible, correspondant à environ un tiers des postulants, exprime un intérêt pour l'opportunité d'exercer leur métier à l'extérieur du canton, voire du pays (32%). Une proportion pratiquement analogue de candidats ont finalement relevé l'avantage d'une réorientation professionnelle offerte par l'enseignement (36%).

Enfin, les motivations les moins citées sont associées au thème « *choix par défaut* ». Un peu plus de la moitié des candidats sont motivés par l'entrée dans l'enseignement parce que celui-ci constitue le débouché principal de leurs études (54%). En revanche, 35% d'entre eux posent leur candidature suite au renoncement à une carrière académique et 18% avouent que c'est par difficulté à trouver un autre emploi.

#### En résumé...

Ces premiers résultats issus de l'enquête GPE menée auprès des candidats indiquent que leurs motivations pour entrer dans l'enseignement seraient davantage de nature *intrinsèque/altruiste* (par exemple, aimer travailler avec des enfants, les aider à réussir, aimer transmettre des connaissances, considérer l'enseignement comme une vocation, fournir une contribution à la société, etc.) qu'*extrinsèque*, telles les motivations liées aux caractéristiques du métier (autonomie, variété des activités, formation continue, etc.) et aux conditions cadre (notamment en ce qui concerne la flexibilité du temps de travail et la durée des vacances). Ces résultats s'alignent sur ceux issus des revues de littérature des études internationales portant sur les motivations d'entrée dans le métier (voir par exemple Kyriacou et Coulthard, 2000).

### Analyse bivariée des motivations d'entrée dans l'enseignement

Afin d'identifier d'éventuelles surreprésentations de groupes spécifiques d'enseignants au sein d'une motivation particulière, nous avons réalisée des analyses bivariées (analyses croisées entre variables, réalisées à l'aide du test du Chi-2).

Nous avons ainsi d'abord observé que pour ce qui concerne les différences dues à l'*ordre d'enseignement* les candidats au primaire sont proportionnellement beaucoup plus nombreux que ceux du secondaire à être attirés par la variété des activités proposées dans l'enseignement (94% versus 74%) et par un métier qui permet d'éviter la routine (79% vs 67%). Ils se distinguent également des candidats à l'enseignement secondaire par un intérêt plus marqué pour les relations humaines : par exemple, 94% des candidats au primaire contre « seulement » 83% des postulants au secondaire affirment apprécier la possibilité de travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expériences. Les candidats à l'enseignement primaire sont également proportionnellement plus nombreux que ceux du secondaire à être attirés par les possibilités de formation continue (90% versus 79%), par l'aspect évolutif de la profession (94% versus 86%), et par un métier qui leur permet de s'épanouir dans leur vie professionnelle (94% versus 88%). Ils sont également plus intéressés aux aspects psychologiques (93% versus 83% des candidats du secondaire) et didactiques/pédagogiques (97% versus 88%) de l'enseignement. Enfin ils sont davantage attirés par la possibilité de travailler dans différents établissements à l'intérieur du canton (56% des candidats au primaire versus 41% des postulants du secondaire). Les candidats à l'enseignement secondaire sont par contre proportionnellement plus nombreux que ceux du primaire (94% versus 79%) à souhaiter pouvoir cultiver et transmettre une discipline qui leur plaît. Ils sont aussi davantage attirés par les conditions cadres du travail : 60% des candidats à l'enseignement secondaire sont motivés par les aspects liés à la

durée des vacances et au temps de loisirs disponible (versus 45% des candidats au primaire) et 70% d'entre eux apprécient la stabilité d'un emploi offrant des conditions cadres définies et une certaine sécurité (versus 59% des postulants du primaire). Ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à être motivés au réengagement par leur expérience antérieure de l'enseignement (81% des candidats au secondaire contre 64% de ceux du primaire), ou par le changement positif dans leur parcours professionnel que leur permet l'enseignement (67% des postulants du secondaire versus 57% de ceux du primaire). Finalement, les postulants secondaire sont également davantage attirés que ceux du primaire (59% versus 46%) par la possibilité de travailler dans différents secteurs de l'enseignement.

Les motivations d'entrée différenciées selon le *genre*, indiquent que ce sont les femmes à être le plus attirées par la flexibilité des horaires et du taux d'activité (72% contre 63% des hommes) et par un travail permettant d'éviter la routine (75% contre 65% des hommes). Elles manifestent aussi plus d'intérêt pour les aspects psychologiques (92% versus 80% des hommes) et pour les aspects didactiques/pédagogiques (95% versus 87% des hommes). Ce sont elles également à être le plus attirées par un travail à relations humaines prépondérantes (96% versus 90% des hommes). Les femmes postulant à l'enseignement primaire sont les plus intéressées par un travail permettant d'accorder importance à la vie familiale (71% versus 51% des hommes) et apprécient davantage l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement (87% versus 71% des hommes). Les candidates à l'enseignement secondaire se distinguent de leurs homologues masculins par un plus grand intérêt à pouvoir avoir un impact sur la société (85% versus 74% des hommes) et à améliorer les compétences des élèves (98% versus 91% des hommes). Elles sont également proportionnellement plus nombreuses à être motivés par la possibilité de travailler dans différents cantons ou pays (41% versus 26% des hommes). Par contre, les hommes postulant au secondaire sont plus motivés que les femmes par le changement positif dans leur parcours professionnel qui leur permet l'enseignement (72% versus 59%) et ont plus souvent posé leur candidature par renoncement à une carrière académique ou de recherche (44% versus 31%). Les hommes postulant à l'enseignement primaire trouvent davantage valorisant d'exercer un métier d'intérêt général que les femmes (91% versus 75%) et sont les plus intéressées par un travail permettant de prendre des responsabilités intéressantes (69% versus 47% des femmes).

L'analyse des motivations d'entrée différenciées en fonction de l'*âge*, mettent en évidence que les jeunes ayant entre 20 et 29 ans sont les plus motivés par la variété des activités proposées dans l'enseignement (93% versus 82% des candidats qui ont 30 ans ou plus). Ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à indiquer l'enseignement comme débouché principal de leur études (62% versus 45% des candidats plus âgés). Les candidats de 30 ans ou plus sont quant à eux davantage motivés au réengagement par leur expérience antérieure dans l'enseignement (82% contre 65% des jeunes). Ils estiment plus souvent que l'enseignement correspond à un changement positif dans leur parcours professionnelle (79% versus 48% des jeunes) et sont davantage motivés par la réorientation professionnelle que leur permet l'enseignement (53% contre 22% des jeunes). Les candidats plus âgés (ayant 40 ans ou plus) sont en revanche moins nombreux à désirer exercer un métier ayant un rôle social important (45% versus 61% des candidats plus jeunes) et expriment moins d'intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes (84% contre 96% des candidats plus jeunes). Ils estiment aussi moins souvent que l'enseignement leur permet de s'épanouir dans leur vie professionnelle (80% versus 92% des postulants plus jeunes) et qu'il représente une profession à exercer avec passion (89% versus 96% des plus jeunes). Finalement, 86% d'entre eux (contre 73% des candidats plus jeunes) considèrent que l'enseignement constitue actuellement le choix qui leur convient le mieux

### **Analyse multivariée des motivations d'entrée dans l'enseignement**

Une analyse des correspondances multiples (Benzécri, 1973 ; Lebart et al., 1995) réalisée sur l'ensemble des variables de motivations d'entrée a permis de synthétiser celles-ci en un nombre réduit de facteurs, dont les valeurs ont été estimées pour chaque individu. Afin d'établir des groupes contrastés d'enseignants, une analyse de classification hiérarchique a ensuite été appliquée en

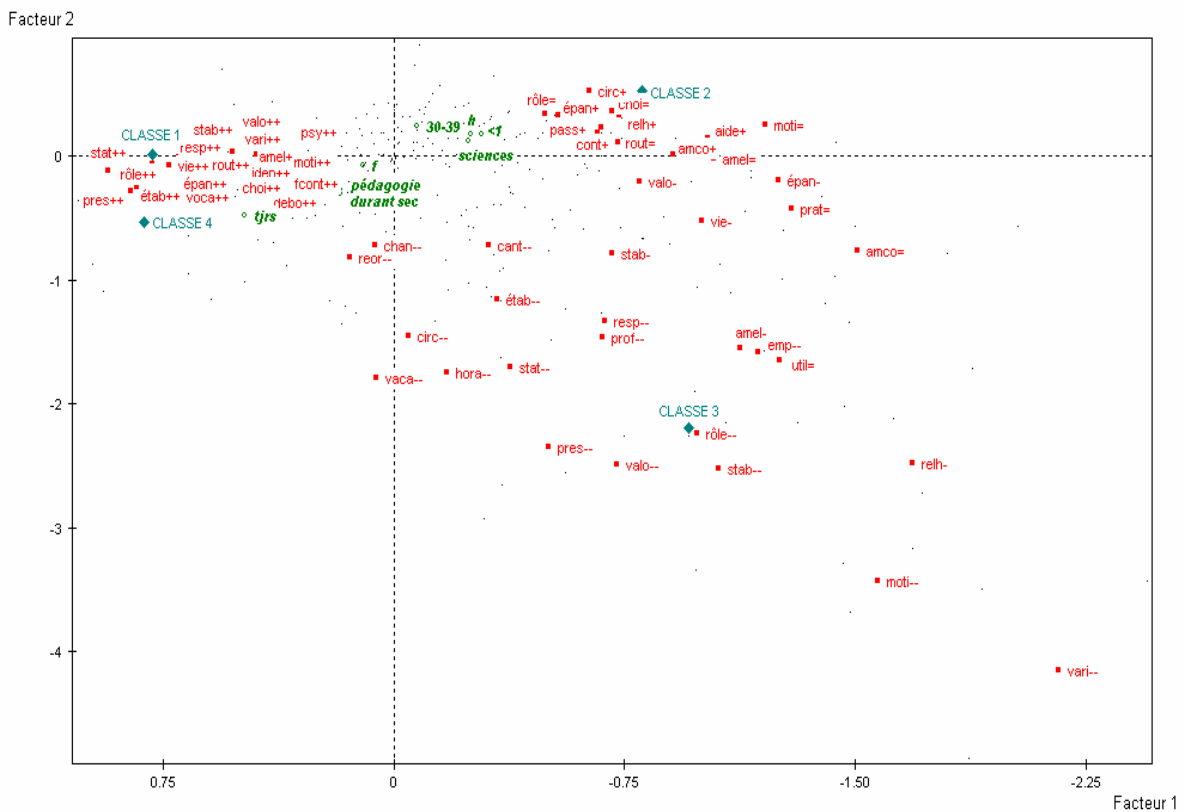
employant l'algorithme de Ward (Ward, 1963) sur les scores factoriels ainsi obtenus. Cette analyse de classification a permis de dégager quatre groupes distincts d'enseignants.

**Analyse des correspondances multiples des motivations d'entrée**

Deux types de variables ont été distinguées : les *variables actives*, qui servent à calculer les plans factoriels (ce sont les motivations : 48 variables, soit 288 modalités) et les *variables illustratives*, qui viennent illustrer les plans factoriels (ce sont les données sociodémographiques : 16 variables, soit 71 modalités).

Ce rapport présente l'analyse des deux premiers axes factoriels. Des critères statistiques permettent de sélectionner les variables les plus importantes dans la construction des axes. Ainsi pour décrire le premier plan factoriel, parmi les variables actives (les motivations) n'ont été retenues que les 20% meilleures modalités en fonction de leur contributions<sup>11</sup> et parmi les variables illustratives (les données sociodémographiques) les modalités ayant un cosinus carré<sup>12</sup> supérieur à 15% (cf. Graphique 10).

Graphique 10. Plan factoriel 1-2 issu de l'analyse des correspondances multiples des motivations d'entrée



N.B.

(i) Pour des raisons de lisibilité du graphique, seuls les libellés des variables les plus déterminantes dans la construction des deux premiers axes sont reportés dans ce graphique.

(ii) Les centres de classe sont indiqués par un « ♦ ».

(iii) Liste des modalités : ++ tout à fait ; + en grande partie ; = moyennement ; - pas vraiment ; -- pas du tout.

<sup>11</sup> Les contributions traduisent l'importance des différentes modalités dans la construction de chaque axe.

<sup>12</sup> Le cosinus carré mesure la qualité de la représentation de la modalité dans le plan factoriel.

## Clé de lecture du Graphique 10

Clé de lecture du Graphique 10			
Variables actives			
aide	souhaite aider enfants et jeunes à réussir	iden	identification au métier d'enseignant
amco	motivé à améliorer les compétences des élèves	moti	motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant
amel	souhaite contribuer à l'amélioration de la société	pass	profession à exercer avec passion
auto	apprécie autonomie que permet l'enseignement	prat	me permet de mettre en pratique des valeurs importantes
cant	permet travail dans différents cantons, pays	pres	motivé par prestations sociales et salaires proposés
chan	correspond à changement positif dans mon parcours prof.	prof	l'enseignement est une profession valorisée par la société
choi	formation suivie conforte dans ce choix	psy	intérêt pour aspects psychologiques
circ	actuellement le choix qui convient le mieux	quel	profession à exercer durant quelques années seulement
coll	désir travailler dans esprit de collaboration	relh	Intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes
comp	représentant une activité complémentaire intéressante	reno	par renoncement à une carrière académique ou recherche
conc	permettant de bien concilier vie privée et prof.	reor	permet une réorientation professionnelle
cont	souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes	resp	permet de prendre des responsabilités intéressantes
contr	contribuer à donner une même chance à tous les élèves	role	désire exercer un métier ayant un rôle social important
debo	c'est le débouché principal de mes études	rout	permettant d'éviter la routine
did	intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	sect	intérêt pour travail dans différents secteurs
diff	difficulté à trouver autre emploi	stab	souhaite emploi stable, conditions cadres et sécurité
disc	souhaite cultiver et transmettre discipline qui me plaît	stat	aspire au statut social auquel la profession permet d'accéder
emp	motivé par formation en cours d'emploi	tran	souhaite transmettre mon savoir aux enfants et jeunes
épan	permet de m'épanouir dans ma vie prof.	util	l'enseignement est une profession encore utile
étab	permet travail dans différents établissements, lieux du canton	vaca	souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs
expe	l'expérience antérieure motive au réengagement	valo	trouve valorisant d'exercer métier d'intérêt général
fam	permet d'accorder importance à vie familiale	vari	motivé par variété des activités
fcont	intérêt pour possibilités de formation continue	vie	profession pour la vie
hora	apprécie flexibilité d'horaire et de taux d'activité	voca	est une vocation pour moi

Variables illustratives	
Sexe	<i>f=femme, h=homme</i>
Age	20-29, <b>30-39</b> , 40-49, 50-59, >60
Lieu domicile	Ge, Ch, Fr, autre
Titre le plus élevé	non-universitaire non-pédagogique, non-universitaire pédagogique, licence, diplôme, doctorat
Discipline de la formation la plus élevée	<b>pédagogie</b> , lettres, <b>sciences</b> , sciences sociales, psychologie, autre ( <i>6 variables dichotomiques</i> )
Niveau d'enseignement postulé	prim=primaire, sec=secondaire, prim+sec=primaire et secondaire
Le souhait de l'engagement s'est révélé...	Après prof=après une première expérience prof., s_apuni=après les études universitaires, s_uni=durant les études universitaires, <b>durant sec</b> =durant les études secondaires, avant sec=avant les études secondaires
La décision de postulation remonte à...	<b>&lt;1=moins d'un an</b> , >1=plus d'un an, >3=plus de 3 ans, >5=plus de 5 ans, <b>tjrs=depuis toujours</b>
Nombre d'heure de remplacements effectués	rem1= <=10h, rem2=11 à 50h, rem3=51 à 100h, rem4=101 à 500h, rem5=>500h, rem6=pas de remplacement
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	ens1= <=1 an, ens2=2-3 ans, ens3= 4-5 ans, ens4=>5 ans, ens5=pas travailler dans l'enseignement
Nombre d'années d'expérience professionnelle préalable	exp1= <=1 an, exp2=2-3 ans, exp3=4-5 ans, exp4=>5 ans, exp5=pas d'expérience professionnelle

N.B. Sont indiquées en gras italique les modalités des variables illustratives apparaissant dans le premier plan factoriel.



Un premier examen du plan factoriel et des contributions des différentes modalités à la construction de chaque axe montre que le premier axe oppose principalement les modalités de réponses « tout à fait » aux modalités « moyennement » et « en grande partie ». Le deuxième axe oppose quant à lui les modalités de réponses « pas du tout » aux modalités « moyennement » ou « en grande partie ».

Nous allons identifier ci-après quelles sont les motivations les plus déterminantes pour la construction de chaque axe et qui différencient ainsi les candidats les uns des autres.

### **Premier axe factoriel**

Le pôle négatif du premier axe rassemble principalement les catégories de réponse « tout à fait » relatives aux items suivants :

- *Vocation professionnelle* (3 items) : « l'enseignement est une profession pour la vie », « l'enseignement est une vocation pour moi », « identification au métier d'enseignant »,
- *Image du métier* (2 items) : « trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général », « désire exercer un métier ayant un rôle social important »,
- *Parcours personnel* (1 item) : « permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle »,
- *Mobilité professionnelle* : « un travail qui permet de travailler dans différents établissements », « un travail qui permet de travailler dans différents lieux du canton ».

D'autres modalités de réponse « tout à fait » ont également contribué à l'élaboration de cet axe (pôle négatif), quoique de manière moins importante. Ces modalités sont liées aux items suivants : « souhaite contribuer à l'amélioration de la société », « aspire au statut social auquel la profession permet d'accéder », « permet de prendre des responsabilités intéressantes », « motivé par la variété des activités », « souhaite emploi stable et sécurité », « motivé par les prestations sociales et le salaire proposé », « la formation suivie conforte dans ce choix ».

Dans le pôle positif du premier axe on retrouve tout d'abord les modalités « en grande partie » relatives à deux items, à savoir « aider les enfants et les jeunes à réussir » et « améliorer leurs compétences », ainsi que les modalités « moyennement » associées à deux autres items, « contribuer à l'amélioration de la société » et « motivé par un métier évolutif et exigeant ».

D'autres items et modalités de réponses peuvent également expliquer ce premier axe (pôle positif), même si de façon moins importante. C'en est ainsi pour les modalités « en grande partie » des items « permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle », « c'est une profession à exercer avec passion », « attiré par un travail à relations humaines prépondérantes », « souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes » et « actuellement le choix qui convient le mieux ». C'est également le cas en ce qui concerne les modalités de réponse « moyennement » associées aux items « permet de mettre en pratique des valeurs importantes » et « permet d'éviter la routine ». Enfin, la modalité « pas vraiment » liées aux items « trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général » et « permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle » a aussi contribué à l'élaboration de cet axe.

### **Deuxième axe factoriel**

Dans le pôle négatif du deuxième axe se positionnent avant tout les modalités de réponse « pas du tout » associées à deux catégories (ou thèmes) de motivations d'entrée : (i) les *conditions cadre* ( n'est pas du tout motivé par le fait de « bénéficier de suffisamment de vacances et de loisirs » ou par « les prestations sociales et salariales ») et (ii) l'*image du métier* (ne trouve pas du tout « valorisant d'exercer un métier ayant d'intérêt général », ne désire pas du tout « exercer un métier ayant un rôle social important », n'aspire pas du tout au « statut social conféré par la profession d'enseignant », ne trouve pas du tout que « l'enseignement est valorisé par la société ».

Les modalités de réponse « pas du tout » associées à d'autres items ont aussi participé à la construction de ce deuxième axe (pôle négatif), soit la « réorientation professionnelle » et l'affirmation que l'enseignement n'est pas du tout « actuellement le choix qui convient le mieux ». Ces deux items sont associés à la catégorie de motivations d'entrée en lien avec le *parcours personnel* des candidats.

De façon moins importante, les modalités de réponses « pas du tout » ont aussi contribué à l'élaboration de cet axe en ce qui concerne « la possibilité de travailler dans différents établissements » et « la possibilité de travailler dans différents lieux du canton », « la possibilité de travailler dans différents cantons et pays, et l'affirmation que l'enseignement ne correspond pas du tout à un changement positif dans le parcours professionnelle, et « permet de prendre des responsabilités intéressantes ». Tous ces items sont associés au thème de la *mobilité professionnelle*.<sup>13</sup>

En ce qui concerne le pôle positif du deuxième axe, nous observons que le haut du plan factoriel est relativement écrasé par rapport à l'ensemble du plan, ce qui signifie que les modalités de réponses se trouvant à cet endroit n'ont pas beaucoup de poids par rapport aux variables se situant à l'autre extrémité de l'axe. En effet, la seule catégorie de réponse apparaissant dans le pôle positif du deuxième axe et qui a contribué de manière relativement importante à sa construction<sup>14</sup> est la modalité « en grande partie » associée à l'item « l'enseignement est actuellement le choix qui convient le mieux ». Les catégories de réponse « en grande partie » liées aux items « renoncement à une carrière académique », « trouve valorisant d'exercer métier d'intérêt général » et « intérêt pour les prestations sociales et salariales, ainsi que les modalités « moyennement » des items « aspire au statut social auquel la profession permet d'accéder » et « difficulté à trouver autre emploi », ont également contribué à la construction du deuxième axe, quoiqu'en mesure plus faible<sup>15</sup>.

### **Positionnement des variables illustratives sur le plan factoriel**

Examinons maintenant quelle est la contribution des variables illustratives (à savoir, les variables sociodémographiques) à l'interprétation des deux premiers axes. Nous constatons d'abord que les femmes, les candidats dont la formation la plus élevée est en pédagogie et les postulants pour lesquels le désir d'entrer dans l'enseignement s'est révélé durant les études secondaires, se rassemblent du côté des modalités de réponses « tout à fait », mais relativement proche du centre du plan factoriel (ces modalités illustratives se trouvent proches du centre du plan factoriel ou du point moyen, ce qui signifie qu'elles expliquent assez faiblement la structure des axes). Dans le même cadran, mais de manière plus éloignée du centre (vers la gauche et vers le bas) se positionnent les postulants qui ont toujours eu le désir d'enseigner : ceci signifie que ces individus ont davantage tendance à répondre « tout à fait » aux différentes motivations d'entrée proposées par le questionnaire. Il y a davantage de candidats avec ces caractéristiques parmi les postulants à l'enseignement primaire (par exemple, la pédagogie est la discipline de formation la plus élevée pour 60% des candidats au primaire mais pour seulement 2% des candidats au secondaire). Dans la diagonale opposée – du côté des modalités de réponses « moyennement motivé » ou « en grande partie motivé » – on retrouve les hommes, les candidats dont la formation la plus élevée est en sciences et ceux désirant enseigner depuis moins d'un an, ainsi que les candidats dont l'âge se situe entre 30 et 39 ans (la plupart de ces derniers se positionnent en effet au dessus de l'âge médian, qui correspond à 29 ans). Ainsi ce sont plutôt les candidats qui ont ces caractéristiques – plutôt les postulants à l'enseignement secondaire – qui ont tendance à davantage répondre « moyennement motivé » ou « en grande partie motivé » aux items qui apparaissent de ce côté de l'axe.

### **Analyse de classification hiérarchique des motivations d'entrée**

Le processus de classification hiérarchique a abouti à une partition optimale en quatre classes. Les trois premières classes correspondent à des types de candidats nommés comme suit : « les passionnés », « les engagés » et « les désabusés ». La dernière classe est constituée par des candidats qui n'ont pas fourni de réponse à certains items (« classe des réponses manquantes »).

---

<sup>13</sup> Signalons toutefois que les modalités « pas du tout motivé » rassemblés par ce premier axe ont des fréquences beaucoup moins importantes par rapport aux modalités « tout à fait motivé » de ce même axe.

<sup>14</sup> C'est en effet la seule modalité de réponse apparaissant dans ce secteur du graphique étant dans le 20% des meilleures modalités classées en fonction de leur contribution à la construction du plan factoriel.

<sup>15</sup> De ce fait, elles n'apparaissent pas dans le graphique.

**Classe 1 : « les passionnés »**

La première classe, « les passionnés », réunit 201 candidats, soit presque la moitié des répondants (47%). Cette classe regroupe les candidats les plus motivés, à savoir ceux qui ont davantage indiqué les modalités de réponses « tout à fait » (cf. Tableau 4).

Ce premier groupe de candidats est caractérisé par le fait que ses membres décident d'entrer dans l'enseignement avant tout parce qu'ils partagent les valeurs « liées à l'humain » inhérentes à cette profession. En effet, les pourcentages de réponse à la modalité « tout à fait » sont significativement plus élevés parmi ces enseignants qu'auprès de la population des candidats (ceci étant vrai pour la totalité des motivations pour associées à la catégorie *valeurs humanistes*). Ainsi, la quasi-totalité des enseignants de ce groupe manifeste le désir de travailler dans un domaine où les relations humaines sont prépondérantes ou expriment la volonté d'aider les enfants et les jeunes à réussir. Ils sont aussi fortement attirés par la possibilité qu'offre ce métier de travailler en contact avec des enfants ou des jeunes ou par le fait que l'enseignement leur permet de mettre en pratique des valeurs qui leur semblent importantes.

Ce qui apparaît également central dans ce groupe, c'est l'importance accordée par ses membres à la *vocation professionnelle* : ils affirment par exemple s'identifier au métier d'enseignant et que l'enseignement représente une « profession pour la vie » à leurs yeux.

Les motivations associées aux *caractéristiques du métier* distinguent aussi cette classe de l'ensemble des candidats. À l'évidence, ils sont en effet motivés par cette profession qui est évolutive, exigeant un renouvellement constant, ainsi que par la variété des activités ou les possibilités de formation continue proposées par celles-ci.

Une autre particularité de cette classe réside dans l'importance accordée par ses membres à l'*image du métier*. Par rapport à l'ensemble des candidats, ces individus sont en effet proportionnellement plus nombreux à juger valorisant d'exercer un métier d'intérêt général, ayant un rôle social important.

Tableau 4. Description de la classe 1 « les passionnés », N=201 (47%), enquête candidats 2005

Item	Modalité	% classe	% global
Permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle	tout à fait	80	54
Motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant	tout à fait	90	69
Identification au métier d'enseignant	tout à fait	76	53
Désire exercer un métier ayant un rôle social important	tout à fait	50	29
Souhaite aider enfants et jeunes à réussir	tout à fait	97	81
Une profession pour la vie	tout à fait	48	29
Souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes	tout à fait	89	70
Motivé à améliorer les compétences des élèves	tout à fait	95	78
Motivé par variété des activités	tout à fait	70	50
Trouve valorisant d'exercer métier d'intérêt général	tout à fait	66	46
Permet de mettre en pratique des valeurs importantes	tout à fait	81	62
Intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	tout à fait	81	62
Souhaite contribuer à l'amélioration de la société	tout à fait	71	52
Intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes	tout à fait	92	76
Souhaite cultiver et transmettre discipline qui me plaît	tout à fait	81	63
Est une vocation	tout à fait	59	41
Une profession à exercer avec passion	tout à fait	91	75
Intérêt pour aspects psychologiques	tout à fait	74	56
L'expérience antérieure motive au réengagement	tout à fait	68	49
Permet d'éviter la routine	tout à fait	54	36
Permet travail dans différents établissements, lieux du canton	tout à fait	35	20
Intérêt pour possibilités de formation continue	tout à fait	75	57

Actuellement le choix qui convient le mieux	tout à fait	68	51
Est une profession encore utile	tout à fait	96	84
La formation suivie conforte dans ce choix	tout à fait	59	42
Permet de prendre des responsabilités intéressantes	tout à fait	40	25
Désire travailler dans esprit de collaboration et partage d'expérience	tout à fait	79	64
Souhaite transmettre mon savoir aux enfants et jeunes	tout à fait	88	74
Souhaite emploi stable, conditions cadres et sécurité	tout à fait	45	31
Permet de contribuer à donner une même chance à tous les élèves	tout à fait	64	49
La décision de postulation remonte à :	toujours	21	15
Genre	femmes	77	71

## Classe 2 : « les engagés »

Les membres de ce deuxième groupe, « les engagés » (169 candidats, 40% des répondants), sont aussi principalement attirés par les mêmes types de motivations indiqués par les enseignants de la classe précédente (valeurs humanistes, vocation professionnelle, caractéristiques du métier, image de la profession), même si l'ordre de classement est quelque peu différent (cf. Tableau 5).

Cependant, elle se distingue de celle-ci par un degré de motivation moins fort : les candidats de la deuxième classe ont en effet répondu plus fréquemment aux modalités « en grande partie » et « moyennement » et moins à la modalité « tout à fait » motivés.

Tableau 5. Description de la classe 2 « les engagés », N=169 (40%), enquête candidats 2005

Item	Modalité	% classe	% global
Permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle	en grande partie	63	37
Souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes	en grande partie	45	26
Désire exercer un métier ayant un rôle social important	moyennement	44	26
Actuellement le choix qui convient le mieux	en grande partie	41	23
L'expérience antérieure motive au réengagement	en grande partie	41	24
Identification au métier d'enseignant	en grande partie	51	33
Souhaite aider enfants et jeunes à réussir	en grande partie	30	15
Intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes	en grande partie	33	18
Intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	en grande partie	49	31
Une profession pour la vie	moyennement	43	26
Formation suivie conforte dans ce choix	moyennement	31	17
Motivé à améliorer les compétences des élèves	en grande partie	32	18
Une profession à exercer avec passion	en grande partie	35	20
Motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant	moyennement	17	8
Est une vocation	moyennement	29	16
Correspond à changement positif dans mon parcours professionnel	en grande partie	31	18
Désire travailler dans esprit de collaboration et partage d'expérience	en grande partie	39	25
Souhaite cultiver et transmettre discipline qui me plaît	en grande partie	38	25
Genre	hommes	38	29
Groupe de discipline	sciences	34	27

### Classe 3 : « les désabusés »

La troisième classe, « les désabusés », compte 38 individus, soit 9% des répondants (cf. Tableau 6). Les candidats appartenant à ce groupe se distinguent par la négations de leurs motivations selon plusieurs thématiques ; ils ont en effet souvent indiqué les modalités de réponse « pas vraiment » et « pas du tout », tout particulièrement pour ce qui a trait aux motivations liées à l'image de la profession ou aux *caractéristiques du métier*.

Tableau 6. Description de la classe 3 « les désabusés », N=38 (9%), enquête candidats 2005

Item	Modalité	% classe	% global
Désire exercer un métier ayant un rôle social important	pas du tout	72	4
Aspire au statut social auquel la profession me permet d'accéder	pas du tout	50	2
L'enseignement est une profession valorisée par la société	pas du tout	56	3
Motivé par prestations sociales et salaires proposés	pas du tout	44	2
Permet de prendre des responsabilités intéressantes	pas du tout	67	9
Trouve valorisant d'exercer métier d'intérêt général	pas du tout	39	2
Souhaite contribuer à l'amélioration de la société	pas vraiment	61	10
Souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs	pas du tout	44	4
Permet travail dans différents établissement, lieux du canton	pas du tout	33	7
Permet travail dans différents cantons, pays	pas du tout	89	57
Difficulté à trouver autre emploi	pas du tout	72	4

### Classe 4 : « classe des réponses manquantes »

La quatrième classe, minoritaire, ne compte que 18 candidats, soit 4% des répondants (cf. Tableau 7). Elle réunit les candidats n'ayant pas répondu à un certain nombre de propositions du questionnaire. La plupart de ces items « sans réponse » sont associés aux trois thèmes suivants :

- *parcours personnel* (correspond à un changement positif dans le parcours professionnel, l'expérience antérieure motive au réengagement, représente actuellement le choix qui convient le mieux, constitue une activité complémentaire intéressante),
- *mobilité* (permet une réorientation professionnelle, permet de travailler dans différents secteurs, cantons ou pays),
- *choix par défaut* (difficulté à trouver autre emploi, renoncement à une carrière académique ou recherche).

Tableau 7. Description de la classe 4 « classe des réponses manquantes », N=18 (4%), enquête candidats 2005

Item	Modalité	% classe	% global
Permet une réorientation professionnelle	réponse manquante	63	6
Renoncement à une carrière académique ou recherche	réponse manquante	79	12
Permet travail dans différents cantons, pays	réponse manquante	58	9
Difficulté à trouver autre emploi	réponse manquante	32	4
Correspond à changement positif dans mon parcours prof.	réponse manquante	37	6
Intérêt pour travail dans différents secteurs	réponse manquante	24	3
L'expérience antérieur motive au réengagement	réponse manquante	26	4
Actuellement le choix qui convient le mieux	réponse manquante	34	8
Représente une activité complémentaire intéressante	réponse manquante	50	17
Intérêt pour possibilités de formation continue	tout à fait	68	39

### Références de la partie III

- 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.
- Esquieu N. (2005). Portrait des enseignants de collèges et lycées Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004. *Note d'information 05.07*.
- Esquieu N. (2003). Être professeur en lycée et collège en 2002. *Note d'information 03.37*.
- Kyriacou C. et Coulthard M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching : International Research and Pedagogy*, 26, no. 2.
- Kyriacou, C., Hultgren, A. et Stephens, P. (1999). Student Teachers' Motivation to Become a Secondary School Teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3, no. 3.
- MCEETYA (2003). *Demand and Supply of Primary and Secondary School Teachers in Australia*. Melbourne Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- OCDE (2004). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport de synthèse. Paris : OCDE.
- Rayou P., van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Stassen J.-F., Atzamba H., Joos N., Rinaldi J.-M. (2005). *Étudiants 2004*. Université de Genève : Département de sociologie.
- Sturman L., Taggart G., Woodthorpe A. (2004). *General Teaching Council, Survey of Teachers 2004, Final Report*. Angleterre : National Found for Educational Research.

## Annexe de la partie III

### Profil motivationnel des répondants aux enquêtes candidats 2003-2005 (% « en accord avec les motivations » par ordre d'enseignement)

	2005				2004				2003			
	Rang	Tot. n=426	Prim. n=202	Sec. n=197	Rang	Tot. n=306	Prim. n=129	Sec. n=165	Rang	Tot. n=330	Prim. n=188	Sec. n=130
<b>thème 1 : valeurs humanistes</b>												
souhaite aider les enfants et les jeunes à réussir	1	97	98	95	1	95	98	92	2	92	94	90
motivé à améliorer les compétences des élèves	2	96	96	95		-	-	-		-	-	-
souhaite travailler en contact avec les enfants et les jeunes	2	96	99	93	3	91	98	85	5	90	96	81
intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes	6	94	99	90	7	89	95	84	5	90	93	88
souhaite transmettre savoir aux enfants et jeunes	6	94	92	96	8	88	85	90	3	91	89	93
intérêt pour les aspects didactiques et pédagogiques	8	93	97	88	9	86	92	81	5	90	93	84
permet de mettre en pratique des valeurs importantes	9	92	93	91	3	91	95	86	8	89	92	88
intérêt pour les aspects psychologiques	13	88	93	83	11	83	91	76	9	88	94	79
souhaite cultiver et transmettre discipline qui me plaît	14	87	79	94		-	-	-		-	-	-
permet de contribuer à donner la même chance à tous les élèves	19	82	84	79	9	86	85	87	12	82	85	77
souhaite contribuer à améliorer la société	19	82	83	81	12	82	86	78	14	77	77	77
<b>thème 2 : vocation professionnelle</b>												
profession parmi celles qui sont encore utiles	2	96	95	96	15	76	74	78	15	72	71	77
profession à exercer avec passion	5	95	97	93	2	93	94	92	1	93	94	93
identification au métier d'enseignant	15	86	86	87	15	76	78	73	17	71	76	67
est une vocation	22	76	77	74	22	68	67	69	24	62	64	60
profession pour la vie	33	60	56	62	30	56	56	56	30	48	50	46
profession à exercer durant quelques années seulement	48	8	7	9	42	15	15	15	40	17	15	19
<b>thème 3 : conditions de travail</b>												
<b>thème 3a : caractéristiques du métier</b>												
motivé par un métier évolutif et exigeant	11	90	94	86	3	91	96	86	9	88	92	84
désire travailler dans esprit de collaboration et de partage d'expérience	12	89	94	83	3	91	95	86	3	91	93	89
intérêt pour les possibilités de formation continue	16	85	90	79	14	78	85	74	11	84	89	80
motivé par variété des activités	17	83	94	74		-	-	-		-	-	-
apprécie l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement	17	83	84	82	13	80	76	82	13	79	74	85
motivé par formation pédagogique en cours d'emploi	23	74	73	74	19	71	71	70	15	72	71	72
permet d'éviter la routine	26	72	79	67	17	72	80	66	21	66	75	55
permet de prendre des responsabilités intéressantes	37	52	50	54	32	47	50	45	31	45	46	45
<b>thème 3b : conditions cadres</b>												
apprécie la flexibilité d'horaire et de taux d'activité	28	69	66	74	22	68	59	72	29	52	42	65
permet de bien concilier vie privée et vie professionnelle	28	69	65	74	19	71	70	72	18	70	67	74
permet d'accorder de l'importance à vie familiale	28	69	68	69	26	61	62	59	21	66	64	69
souhaite emploi stable, conditions cadres et sécurité	31	66	59	72	25	62	54	67	28	54	50	61
souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs	38	51	45	60	31	48	41	52	32	44	36	55
motivé par les prestations sociales et salaires proposés	40	46	42	51	33	42	33	49	36	33	29	39
<b>thème 4 : parcours personnel</b>												
permet de m'épanouir dans ma vie professionnelle	10	91	94	88		-	-	-		-	-	-
actuellement le choix qui convient le mieux	23	74	72	78	17	72	71	73	18	70	70	72
expérience antérieure motive au réengagement	25	73	64	81	21	70	64	72	20	67	66	69
formation suivie conforte dans ce choix	26	72	74	71	26	61	68	56	25	57	61	52
correspond à changement positif dans mon parcours professionnel	32	63	57	67		-	-	-		-	-	-
représente une activité complémentaire intéressante	45	25	24	26	38	26	24	27	37	25	20	31
<b>thème 5 : statut social</b>												
trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général	21	77	78	76	24	65	64	66	23	65	63	66
désire exercer un métier ayant un rôle social important	34	59	61	57	28	58	68	50	26	56	58	52
aspire au statut social auquel la profession permet d'accéder	44	31	32	33	41	19	13	23	40	17	15	19
enseignement est une profession valorisée par la société	46	20	19	20	40	22	24	21	42	15	16	13
<b>thème 6 : mobilité</b>												
intérêt pour travailler dans différents secteurs	36	53	46	59	29	57	56	57	26	56	53	58
permet de travailler dans différents établissements, lieux du canton	39	49	56	41	35	37	44	33	34	36	40	32
permet une réorientation professionnelle	41	36	34	39	36	34	31	37	33	41	40	42
permet de travailler dans différents cantons, pays	43	32	29	35	37	29	32	27	37	25	20	32
<b>thème 7 : choix par défaut</b>												
débouché principal des études	35	54	57	49	34	38	45	33	34	36	38	31
par renoncement à une carrière académique ou recherche	42	35	33	39	39	23	19	26	39	23	18	31
difficulté à trouver un autre emploi	47	18	13	22	43	14	9	18	43	12	8	19





## **PARTIE IV. AVANCER DANS L'ENSEIGNEMENT**

Roberta ALLIATA

### **Facteurs intrinsèques, altruistes et extrinsèques influençant les conditions d'exercice du métier**

Quels facteurs influencent la réussite dans la profession enseignante ? Lors de l'enquête Plend précédente (enquête Plend 2004), nous avons posé une question ouverte aux enseignants en leur demandant d'énoncer les cinq atouts qui étaient nécessaires, à leur avis, pour réussir une carrière dans l'enseignement. Les réponses à cette question nous ont permis de distinguer deux familles de facteurs contribuant à la réussite dans l'enseignement : (i) les compétences personnelles et les valeurs prosociales<sup>16</sup> (facteurs intrinsèques/altruistes) et (ii) les facteurs institutionnels (facteurs extrinsèques). Afin de mieux préciser l'importance respective de ces deux types de facteurs, nous avons décidé d'ajouter deux questions dans l'instrument d'enquête 2005 auprès des enseignants ayant opté pour le Plend. La première devait permettre d'évaluer l'importance des compétences personnelles et des valeurs prosociales des enseignants (facteurs intrinsèques/altruistes) en leur proposant 27 items qui auraient pu influencer de manière positive leur réussite dans le métier (ces items se situant sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout » à « beaucoup »). Ensuite, il leur a fallu juger si certains facteurs institutionnels (facteurs extrinsèques), représentés par les 21 items inclus dans une deuxième question, avaient eu une influence « très négative », « négative », « neutre », « positive » ou « très positive » sur leur carrière professionnelle.

### **Les compétences personnelles et les valeurs prosociales (facteurs intrinsèques/altruistes)**

Sur les 27 items inclus dans la question « Dans quelle mesure les atouts personnels suivants ont-ils influencé de manière positive votre carrière professionnelle ? », 24 items présentaient un taux d'accord très élevé, puisque supérieur à 90%. Le pourcentage d'accord relatif aux 3 items restants étaient néanmoins aussi considérable, puisqu'il avoisinait, voire dépassait 80%. Ces taux d'accord étant tous extrêmement importants et proches en valeur, les items composant cette question ne peuvent pas être considérés discriminants, c'est-à-dire qu'ils ne se différencient pas significativement les uns des autres et que, par conséquent, nous ne sommes pas en mesure d'établir un quelconque classement dans leur degré d'importance. Nous pouvons cependant tenter d'amener quelques éléments d'explication à cet état de faits en émettant deux hypothèses ; on peut ainsi supposer que (i) tous ces items présentant des caractéristiques positives, donc valorisantes pour l'individu, un phénomène de désirabilité sociale a pu se produire auprès des enseignants interpellés par notre question et/ou que (ii) l'ensemble d'items inclus dans notre question étant issu d'une enquête menée auprès d'une population similaire d'enseignants (enquête Plend 2004), il est possible que les items sélectionnés représentent véritablement des traits individuels susceptibles d'influer positivement dans les conditions d'exercice des enseignants. En admettant la plausibilité de cette deuxième hypothèse, nous mettons ci-après en exergue à titre informatif l'ensemble de ces caractéristiques.

---

<sup>16</sup> Par « valeurs prosociales » nous entendons les valeurs centrées sur l'altruisme et la contribution à la société.

### **Compétences personnelles et valeurs prosociales (facteurs intrinsèques/altruistes)**

1. Aimer travailler avec des enfants ou des jeunes
2. Aimer transmettre des connaissances
3. Vouloir faire partager sa passion pour une discipline
4. Avoir une bonne maîtrise de la discipline enseignée
5. Être fortement impliqué dans son métier
6. Avoir confiance en soi
7. Savoir s'imposer et avoir de l'autorité
8. Savoir faire preuve de patience et de disponibilité
9. Savoir être à l'écoute des autres
10. Savoir s'adapter à des situations diverses
11. Être souple face aux changements
12. Accepter de se remettre en question
13. Respecter les élèves et se faire respecter par eux
14. Savoir utiliser un langage clair et précis
15. Avoir le goût de la vulgarisation
16. Savoir capter l'attention
17. Disposer d'un bon sens pédagogique
18. Avoir le sens de l'humour
19. Être impartial
20. Apprécier les contacts humains
21. Trouver la juste place et la distance adéquate avec les élèves
22. Savoir créer une ambiance, un climat propice au travail
23. Être en bonne forme physique et morale
24. Savoir garder son calme, maîtriser son propre comportement
25. Savoir valoriser les élèves
26. Être capable de ne pas juger un élève
27. Être motivé, enthousiaste

### **Les facteurs institutionnels (facteurs extrinsèques)**

« Certains facteurs peuvent aider ou entraver l'enseignant dans l'exercice de sa profession. En dressant un bilan global, dans quelle mesure les facteurs suivants ont-ils influencé de manière positive ou négative votre carrière professionnelle ? ». A travers cette question, comportant 21 items, nous souhaitons recueillir l'opinion d'enseignants expérimentés sur les facteurs institutionnels susceptibles d'influer sur la réussite dans la profession enseignante.

Les résultats d'une analyse factorielle en composantes principales réalisée sur les items inclus dans cette question ont permis de dégager les six dimensions suivantes (cf. Tableau 1) :

1. soutien institutionnel
2. changements (institutionnels et sociaux)
3. formation (initiale et continue)
4. charge de travail
5. variété des activités
6. implication des parents.

Tableau 1. Matrice des saturations<sup>17</sup> (analyse en composantes principales des facteurs institutionnels)

Item	Composante					
	1 Soutien institutionnel	2 Changements	3 Formation	4 Charge de travail	5 Variété des activités	6 Implication des parents
Volume de travail				.72		
Effectifs de classe				.65		
Perspectives de carrière						
Aspect répétitif du travail					.82	
Collégialité du corps enseignant						
Changements institutionnels (contenu)						
Changements institutionnels (contexte)		.51				
Tâches administratives						
Formation de base			.84			
Offre de formation continue			.77			
Implication de plus en plus forte des parents d'élèves						.75
Soutien professionnel de la part de la direction de l'établissement	.74					
Soutien professionnel de la part de la direction de l'enseignement	.80					
Relations avec la direction de l'établissement	.74					
Relations avec la direction de l'enseignement	.79					
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	.73					
Comportement et attitude des élèves		.67				
Intérêt des élèves et leur engagement		.83				
Différences de niveaux entre les élèves		.74				
Diversité culturelle dans les classes		.52				
Évolution des compétences des élèves		.72				

N.B. Analyse en composantes principales ; rotation Varimax avec normalisation de Kaiser ; saturations  $\geq$  .50 en valeur absolue.

Comme le montre le Tableau 2, les évaluations des enseignants quant au degré d'influence de différents facteurs institutionnels ont permis de distinguer ceux susceptibles d'influer positivement sur la réussite dans le métier de ceux qui, au contraire, pourraient exercer un rôle plus critique.

<sup>17</sup> La saturation est la corrélation entre la variable initiale et un facteur.

Tableau 2. Facteurs institutionnels pouvant aider ou entraver l'enseignant dans l'exercice de sa profession

Item	n	Influence négative	Influence neutre	Influence positive
<b>Soutien institutionnel</b>				
Soutien professionnel de la part de la direction de l'établissement	123	26%	37%	37%
Soutien professionnel de la part de la direction de l'enseignement	124	32%	57%	11%
Relations avec la direction de l'établissement	123	19%	39%	42%
Relations avec la direction de l'enseignement	125	21%	68%	11%
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	126	31%	44%	25%
<b>Changements institutionnels et sociaux</b>				
Changements institutionnels (contexte)	126	57%	22%	21%
Comportement et attitude des élèves	122	39%	22%	39%
Intérêt et engagement des élèves	123	29%	11%	59%
Différences de niveaux entre les élèves	125	36%	33%	31%
Diversité culturelle dans les classes	126	14%	31%	55%
Évolution des compétences des élèves	126	34%	28%	38%
<b>Formation</b>				
Formation de base	123	10%	38%	52%
Offre de formation continue	125	2%	26%	68%
<b>Charge de travail</b>				
Volume du travail	125	27%	58%	15%
Effectifs de classe	124	54%	36%	10%
<b>Variété des activités</b>				
Aspect répétitif du travail	121	17%	73%	10%
<b>Implication des parents</b>				
Implication de plus en plus forte des parents d'élèves	124	36%	49%	15%
<b>Autres</b>				
Perspectives de carrière	125	13%	78%	10%
Collégialité du corps enseignant	128	16%	25%	59%
Changements institutionnels (contenu)	125	53%		
Tâches administratives	126	83%	16%	2%

N.B. Les cases grisées représentent les modalités positives ou négatives dominantes.

Quels constats peut-on donc tirer de l'analyse des facteurs institutionnels (ou extrinsèques) pouvant influencer de manière positive ou négative la réussite dans l'enseignement ? Ses résultats mettent d'abord en évidence l'importance du rôle joué par la formation (initiale ou continue) : en effet, (i) les deux tiers des enseignants (68%) apprécient l'offre de formation continue (seulement 10% émettent par contre un jugement négatif par rapport à ce facteur) et (ii) un peu plus de la moitié d'entre eux (52%) admettent une influence positive de la formation de base, alors que le pourcentage d'appréciations négatives correspondantes est quasi nul (2%).

Pour ce qui a trait aux élèves, les enseignants estiment que leur degré d'intérêt et d'engagement personnel (aspects motivationnels) sont aussi importants (59% d'évaluations positives). Ensuite, nous relevons que si le soutien professionnel reçu de la part des « supérieurs hiérarchiques » est jugé de manière positive en ce qui concerne la direction de l'établissement (par environ 40% des enquêtés), il n'en est pas de même relativement à la direction de l'enseignement, qui compte 32% d'appréciations négatives. Enfin, notre analyse met en évidence plusieurs facteurs critiques en ce qui concerne leur influence sur la réussite dans la profession. Tel est surtout le cas pour les tâches administratives (nombre de réunions, « paperasserie », etc.) qui, d'après la grande majorité des répondants (83%), entraveraient l'enseignant dans l'exercice du métier. La gestion du « changement » pourrait aussi

poser problème, puisqu'un peu plus de la moitié des répondants jugent négativement les changements d'ordre institutionnel survenus au cours de leur carrière, notamment en ce qui concerne le contenu des réformes et la manière dont celle-ci ont été introduites ; une proportion équivalente d'enquêtés pensent aussi que les changements d'ordre social (par exemple, le « sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner ») peuvent influencer de façon négative la réussite dans le métier. La charge de travail devrait également être prise en compte, surtout en ce qui concerne la taille des classes (facteur comptant 54% d'appréciations négatives), mais aussi pour ce qui a trait à l'importance du volume de travail, soulignée par un peu plus d'un quart (27%) des répondants. Une certaine ingérence des parents d'élèves est enfin également dénoncée par un peu plus d'un tiers des enseignants (36%).

## Références de la partie IV

- Barmby, P. et Coe, R. (2004a). *Evaluation of the repayment of teachers' loans system*. Research Report, no 376. Curriculum, Evaluation and Management Centre : University of Durham.
- Barmby, P. et Coe, R. (2004b). Recruiting and retaining teachers : Findings from recent studies. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Manchester 14th-18th September 2004. Curriculum, Evaluation and Management Centre. University of Durham.
- Edmonds, S., Sharp, C. et Benefield, P. (2002). *Recruitment to and retention on initial teacher training : A systematic review*. London : NFER.
- Kane, R. G. et Mallon, M. (2006). *Perception of teachers and teaching*. Ministry of Education, New Zealand.
- Müller, K., Benninghoff, F. et Alliata, R. (2005). *Gestion prévisionnelle des enseignants : Édition 2005*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

## Annexe de la partie IV

### Facteurs institutionnels pouvant aider ou entraver l'enseignant dans l'exercice de sa profession, selon l'ordre d'enseignement

Items	Influence	Primaire	Secondaire I	Postobligatoire
Le volume de travail	négative	28%	12%	36%
	neutre	57%	73%	50%
	positive	15%	15%	14%
Les effectifs de classe	négative	51%	40%	69%
	neutre	40%	44%	24%
	positive	9%	16%	7%
Les perspectives de carrière	négative	9%	12%	19%
	neutre	82%	81%	69%
	positive	9%	8%	12%
L'aspect répétitif du travail	négative	16%	13%	20%
	neutre	69%	88%	73%
	positive	15%		8%
La collégialité du corps enseignant	négative	23%	8%	12%
	neutre	18%	23%	38%
	positive	59%	69%	50%
Les changements institutionnels	négative	46%	50%	76%
	neutre	21%	31%	17%
	positive	32%	19%	7%
Sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner	négative	49%	46%	64%
	neutre	31%	38%	26%
	positive	20%	15%	10%
Les tâches administratives	négative	91%	69%	79%
	neutre	5%	31%	21%
	positive	4%		
La formation de base	négative	6%	16%	10%
	neutre	28%	36%	52%
	positive	67%	48%	38%
L'offre de formation continue	négative	7%	4%	5%
	neutre	21%	24%	36%
	positive	71%	72%	60%
L'implication des parents d'élèves	négative	53%	28%	19%
	neutre	27%	64%	67%
	positive	20%	8%	14%
Le soutien professionnel de la part de la direction d'établissement	négative	25%	28%	28%
	neutre	45%	32%	30%
	positive	30%	40%	42%
Le soutien professionnel de la part de la direction générale de l'enseignement	négative	41%	20%	28%
	neutre	50%	68%	63%
	positive	9%	12%	9%
Les relations avec la direction de l'établissement	négative	17%	19%	21%
	neutre	51%	27%	33%
	positive	32%	54%	45%
Les relations avec la direction générale de l'enseignement	négative	29%	8%	19%
	neutre	58%	81%	74%
	positive	13%	12%	7%
La reconnaissance institutionnelle du travail accompli	négative	36%	23%	28%
	neutre	38%	54%	49%
	positive	25%	23%	23%
Le comportement et l'attitude des élèves	négative	29%	56%	40%
	neutre	27%	12%	23%
	positive	44%	32%	37%
L'intérêt des élèves et leur engagement	négative	11%	48%	40%
	neutre	11%	4%	16%
	positive	77%	48%	44%
Les différences de niveaux entre les élèves	négative	18%	40%	56%
	neutre	40%	36%	21%
	positive	42%	24%	23%
La diversité culturelle dans les classes	négative	9%	19%	16%
	neutre	24%	35%	37%
	positive	67%	46%	47%
L'évolution des compétences des élèves	négative	17%	28%	56%
	neutre	31%	36%	21%
	positive	52%	36%	23%





## PARTIE V. SORTIR DE L'ENSEIGNEMENT

Roberta ALLIATA

### Les motivations de sortie de la profession enseignante

#### Qui quitte l'enseignement ?

Le questionnaire Plend a été transmis au mois d'octobre 2005 à l'ensemble des enseignants ayant opté pour une prise de Plend (complet ou partiel) en 2005. Sur les 192 questionnaires distribués, 128 nous ont été retournés, ce qui correspond à un taux de retour de 67%. Nous présentons ci-après la répartition de ces répondants en fonction de plusieurs variables sociodémographiques, à savoir l'ordre d'enseignement, le genre, l'expérience professionnelle, la zone géographique du dernier établissement d'enseignement, le taux d'activité, le moment de la décision de prise de Plend et les caractéristiques du Plend.

Le Tableau 1 nous fournit des informations relatives au taux de participation des enseignants à l'enquête en fonction de l'ordre d'enseignement. De fait, sur les 128 enseignants qui nous ont répondu, 44% enseignaient au primaire, 21% au Cycle d'orientation et 35% au postobligatoire. Si le taux de retour des enseignants du primaire et du postobligatoire est relativement élevé (correspondant respectivement à 88% et à 79%), il n'en est pas de même pour les enseignants du Cycle d'orientation, dont le taux de participation n'atteint même pas la moitié (42%).

Tableau 1. Nombre de questionnaires (envoyés et retournés) par ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Questionnaires envoyés	Questionnaires retournés	Taux de retour
Enseignement primaire	64	56 (44%)	88%
Cycle d'orientation	62	26 (21%)	42%
Enseignement postobligatoire	56	44 (35%)	79%
Sans mention	--	2	--
Total	192	128	67%

Le Tableau 2 illustre la répartition des répondants en fonction de plusieurs variables sociodémographiques, à savoir le genre, l'expérience professionnelle, le taux d'activité, la zone géographique du dernier établissement d'enseignement, le moment de la décision de prise de Plend et les caractéristiques du Plend.

Tableau 2. Profil des répondants à l'enquête Plend en fonction de l'ordre d'enseignement

Variable	Modalité	Ordre d'enseignement			Total
		Enseignement primaire	Cycle d'orientation	Enseignement postobligatoire	
Genre	Féminin	80%	65%	48%	66%
	Masculin	20%	35%	52%	34%
Années d'enseignement	Moins de 15 ans	--	--	1%	--
	De 16 à 20 ans	5%	--	7%	5%
	De 21 à 25 ans	4%	8%	12%	7%
	De 26 à 30 ans	14%	19%	9%	14%
	Plus de 30 ans	77%	73%	70%	73%
Taux d'activité	Plein temps	73%	48%	63%	64%
	Temps partiel	27%	52%	37%	36%
Situation géographique	Zone urbaine	63%	58%	79%	67%
	Zones rurales	22%	15%	2%	14%
	Zones des cités	15%	27%	19%	19%
Moment du choix	Moins de 1 an	59%	46%	56%	55%
	Moins de 3 ans	25%	31%	35%	30%
	Moins de 5 ans	7%	15%	7%	9%
	Plus de 5 ans	9%	8%	2%	6%
Caractéristiques du Plend	Complet	73%	81%	61%	71%
	Partiel	27%	19%	39%	29%

En ce qui concerne le *genre*, nous observons que la plupart des enseignants ayant opté pour le Plend sont des femmes (66%). Néanmoins, la répartition par genre varie fortement selon l'ordre d'enseignement. Ceci est particulièrement valable au primaire, où la grande majorité des répondants est représentée par des femmes (80%). Par rapport à l'*expérience professionnelle* (nombre d'années d'enseignement), environ trois quarts des enseignants (73%) ont été en fonction pendant plus de 30 ans avant d'opter pour une prise de retraite anticipée. Quant au *taux d'activité* relevé au cours de l'année précédant l'année de prise de Plend, nous observons que près des deux tiers des enseignants (65%) occupaient un poste à plein temps, dont 73% au primaire, 48% au Cycle d'orientation et 63% au postobligatoire ; néanmoins, si nous considérons uniquement les taux d'activité  $\geq 80\%$ , nous comptons environ trois quarts des enseignants (cette proportion ne variant pas de manière significative entre les trois ordres d'enseignement). Pour ce qui a trait à la *situation géographique* (zone du dernier établissement d'enseignement), nous constatons qu'environ deux tiers des enseignants (67%) proviennent de la zone urbaine, 14% des zones rurales et un enseignant sur cinq (19%) des zones des cités (les enseignants du postobligatoire étant toutefois nettement surreprésentés en zone urbaine par rapport aux autres niveaux d'enseignement). Lorsque nous nous intéressons au *moment de la prise de décision*, nous observons que la plupart des enseignants ont opté pour le Plend relativement récemment : il y a moins d'un an pour 55% et de trois ans pour 30% d'entre eux. Seuls 6% des enseignants ont effectué ce choix il y a plus de cinq ans. Concernant les *caractéristiques du Plend*, rappelons ici que les enseignants avaient la possibilité de choisir entre un Plend complet ou partiel ; la majorité d'entre eux ont opté pour le Plend complet (71%), cette répartition se différenciant toutefois en fonction de l'ordre d'enseignement, les enseignants du postobligatoire étant proportionnellement plus nombreux (39%) que ceux des autres niveaux d'enseignement (27% pour le primaire et 19% pour le Cycle d'orientation) à avoir choisi de prendre un Plend partiel.

## Pourquoi les enseignants optent-ils pour une retraite anticipée ?

Les résultats d'une analyse factorielle en composantes principales réalisée sur les motivations de départ des enseignants ayant opté pour une retraite anticipée nous a permis d'identifier sept catégories de motivations de sortie. Une question soumise aux enseignants portait sur les motivations de départ à la retraite anticipée. Pour les besoins de l'analyse factorielle réalisée sur les 25 items composant cette question, nous n'avons considéré que ceux dont la somme des pourcentages des réponses passablement et beaucoup était supérieure ou égale à 10%. Un item ne correspondant pas à ce critère (offre de formation continue inadaptée), il a donc été exclu de l'analyse. Les résultats de l'analyse factorielle ainsi réalisée (cf. Tableau 3) ont montré que les motivations de sortie apparaissent comme étant liées :

1. aux *changements sociaux*,
2. aux *changements institutionnels*,
3. aux *relations avec la direction de l'enseignement*,
4. à la *vie privée*,
5. à la *fatigue et santé*,
6. aux *relations avec la direction de l'établissement*,
7. aux *caractéristiques du Plend*.

Tableau 3. Matrice des saturations<sup>18</sup> (analyse en composantes principales des motivations de sortie)

Item	Composante						
	1 Changements sociaux	2 Changements institutionnels	3 Relations (direction de l'enseigne- ment)	4 Vie privée	5 Fatigue et santé	6 Relations (direction de l'établis- sement)	7 Caractéristiques du Plend
Conditions avantageuses du Plend							.61
Disparition probable du Plend							.85
Profiter de l'énergie qui reste				.68			
Se consacrer à sa famille				.61			
S'orienter vers des activités d'intérêt général				.56			
Se consacrer davantage à ses loisirs				.79			
Pouvoir voyager				.50			
Stress professionnel	.54						
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner					.56		
Motifs de santé					.76		
Changements institutionnels (contenu)		.80					
Changements institutionnels (manière)		.76					
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	.67						
Comportement des élèves	.83						
Compétences des élèves	.83						

<sup>18</sup> La saturation est la corrélation entre la variable initiale et un facteur.

Sentiment de manque de liberté, d'autonomie	.66	
Dégradation de l'image de la profession	.62	
Charge de travail (contenu)	.62	.52
Charge de travail (volume)		.63
Encadrement institutionnel (direction de l'établissement)		.79
Encadrement institutionnel (direction de l'enseignement)	.78	
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	.73	
Relations avec la direction de l'établissement		.85
Relations avec la direction de l'enseignement	.78	

N.B. Analyse en composantes principales ; rotation Varimax avec normalisation de Kaiser ; saturations  $\geq .50$  en valeur absolue.

### Analyse univariée des motivations de sortie de la profession

Les 25 items relatifs aux motivations de sortie des enseignants pouvant être réduits à sept dimensions, la présentation des résultats (fréquences) du tableau suivant (cf. Tableau 4) est organisée en conséquence. Nous constatons ainsi que globalement : (i) le désir de se consacrer davantage à la *vie privée*, notamment en ce qui concerne l'envie de « profiter de l'énergie qui reste » (82%) ou de « se consacrer davantage aux loisirs » (71%), constitue le facteur motivationnel de prise de Plend le plus significatif, (ii) les *caractéristiques du Plend* sont particulièrement appréciées par plus de la moitié des enseignants et (iii) une proportion analogue d'enseignants estime que les *changements sociaux* (par exemple, le « sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner ») et les *changements institutionnels* (notamment pour ce qui a trait à la manière d'introduire les réformes) ont également pu jouer un rôle relativement important dans le départ prématuré de l'enseignement.

Tableau 4. Motivations de sortie des enseignants ayant bénéficié d'un PLEND

Items	n	% (total)	% (primaire)	% (secondaire)
<b>Changements sociaux</b>				
Stress professionnel	128	52%	50%	54%
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	127	46%	44%	49%
Comportement des élèves	127	39%	31%	46%
Dégradation de l'image de la profession	128	38%	43%	34%
Compétences des élèves	126	34%	20%	45%
<b>Changements institutionnels</b>				
Changements institutionnels (manière)	128	55%	63%	50%
Changements institutionnels (contenu)	127	48%	51%	47%
Charge de travail (contenu)	128	41%	54%	31%
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie	127	24%	35%	16%
<b>Relations avec la direction de l'enseignement</b>				
Encadrement institutionnel (direction de l'enseignement)	126	33%	43%	24%
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	125	30%	34%	27%
Relations avec la direction de l'enseignement	126	17%	22%	11%

<b>Vie privée</b>				
Profiter de l'énergie qui reste	126	82%	80%	83%
Se consacrer davantage à ses loisirs	126	71%	73%	69%
Se consacrer à sa famille	125	62%	70%	56%
Pouvoir voyager	127	45%	43%	46%
S'orienter vers des activités d'intérêt général	124	35%	44%	27%
<b>Fatigue et santé</b>				
Charge de travail (volume)	128	38%	41%	34%
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	126	37%	37%	37%
Motifs de santé	125	17%	19%	16%
<b>Relations avec la direction de l'établissement</b>				
Encadrement institutionnel (direction de l'établissement)	124	29%	27%	31%
Relations avec la direction de l'établissement	126	19%	11%	26%
<b>Caractéristiques du Plend</b>				
Disparition probable du Plend	127	54%	46%	59%
Conditions avantageuses du Plend	128	53%	52%	56%
<b>Autres</b>				
Formation continue inadaptée	124	9%	13%	6%

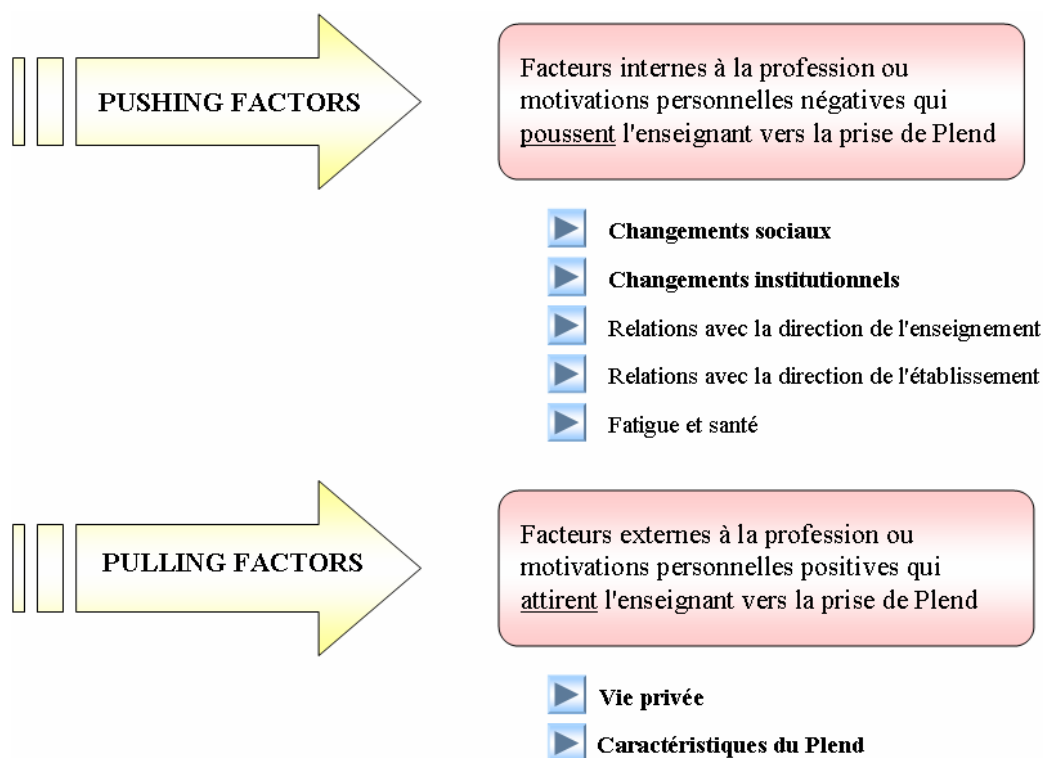
N.B. Les pourcentages se rapportent aux répondants estimant que le choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé « passablement » ou « beaucoup » par telle ou telle motivation.

Les sept catégories de motivations identifiées ci-dessus peuvent être ultérieurement réparties en deux grandes catégories de facteurs : (i) les facteurs internes à la profession ou les motivations personnelles négatives, qui *poussent* les enseignants vers la prise de Plend (« pushing factors ») et (ii) les facteurs externes à la profession ou les motivations personnelles positives, qui *attirent* ceux-ci vers la retraite anticipée (« pulling factors ») (cf. Schéma 1).

Nous identifions ainsi cinq types de « pushing factors » : il s'agit des motivations de départ dues aux *changements sociaux*, aux *changements institutionnels*, aux *relations avec la direction de l'enseignement*, aux *relations avec la direction de l'établissement* et à la *fatigue et santé*. Deux de ces « pushing factors » semblent avoir considérablement influencé la prise de retraite anticipée ; ceux-ci sont associés au *changements sociaux* survenus au cours de la carrière (par exemple, le changement du rôle de l'enseignant, puisque environ la moitié des enseignants ont désormais le « sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner ») et aux *changements institutionnels* (comme la « manière d'introduire les changements institutionnels », notamment en ce qui concerne les réformes éducatives (55%)).

Deux catégories de motivations, représentant cette fois des « pulling factors », sont aussi largement indiquées : il s'agit des motivations de sortie associées à la *vie privée* (envie de « profiter de l'énergie qui reste » (82%) ou de « se consacrer aux loisirs » (71%)), ainsi qu'aux *caractéristiques du Plend*, notamment en ce qui concerne ses conditions avantageuses, conditions appréciées par plus de la moitié des enseignants en fin de carrière.

Schéma 1. Motivations de sortie : « pushing factors » et « pulling factors »



N.B. Les types de motivations de sortie proportionnellement dominants sont marquées en gras dans le schéma.

### Analyse bivariée des motivations de la sortie de la profession

Afin d'identifier d'éventuelles surreprésentations de groupes spécifiques d'enseignants au sein d'une motivation particulière, nous avons effectué des analyses bivariées. Pour ce faire, nous avons mis en relation différentes motivations de départ avec des variables telles que l'ordre d'enseignement ou le genre (analyses croisées entre variables, réalisées à l'aide du test du Chi-2). Dans cette procédure, les liens entre deux modalités sont jugés significatifs au seuil de 5%. En procédant de cette manière, nous avons observé que pour ce qui concerne les différences dues à l'*ordre d'enseignement* les maîtres du primaire indiquent plus souvent que les autres enseignants les aspects liés aux « changements dans le contenu de la charge de travail » (54% contre 23% du secondaire I et 36% du secondaire II) en tant que motivations de départ anticipé. Les enseignants du postobligatoire sont quant à eux surreprésentés (54% contre 20% pour le primaire et 31% pour le Cycle d'orientation) parmi les enseignants motivés par les changements sociaux et plus particulièrement par les « compétences des élèves » (baisse du niveau des acquis, etc.). Pour ce qui a trait à la variable *genre*, on constate que les hommes sont plus sensibles que les femmes au soutien institutionnel reçu de la part de la direction générale de l'enseignement : en effet, 47% des hommes contre « seulement » 25% des femmes affirment que le choix de bénéficier d'un Plend a été influencé par ce facteur.

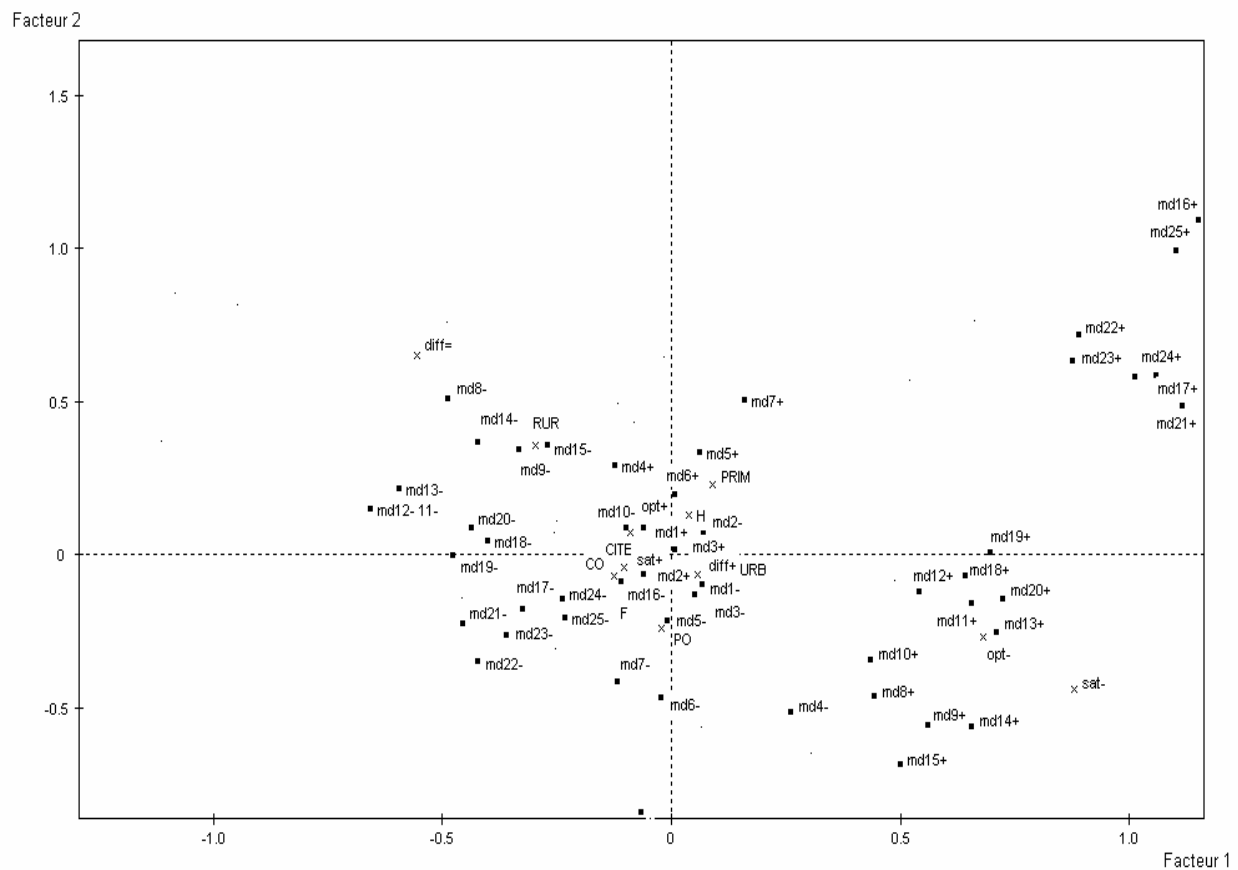
## Analyse multivariée des motivations de la sortie de la profession

Pour les besoins de l'enquête Plend, la méthode combinant analyses factorielles et typologiques a été à nouveau utilisée. La complémentarité entre ces deux grandes familles d'analyse de données ayant été illustrée précédemment (cf. Partie II) nous nous limiterons ci-dessous à illustrer les résultats de leur application.

### Analyse des correspondances multiples des motivations de sortie

Nous interprétons la signification des deux premiers axes factoriels issus de l'analyse des correspondances multiples des motivations de départ des enseignants en examinant les contributions respectives des variables qui participent le plus à la formation de ces axes. Cette interprétation est rendue plus aisée par l'examen d'une visualisation graphique de ce plan factoriel principal (cf. Graphique 1). Elle peut par ailleurs être enrichie par la projection, sur ce plan factoriel, de variables illustratives (ou supplémentaires). Dans notre cas, les variables supplémentaires projetées à *posteriori* sur le premier plan factoriel sont des variables socio-démographiques caractérisant les enseignants (comme l'ordre d'enseignement, le genre et la zone géographique du dernier poste d'enseignement) et des variables liées à leur satisfaction professionnelle (bilan global de carrière ; envie de refaire le même métier, s'ils pouvaient le recommencer).

Graphique 1. Plan factoriel 1-2 issu de l'analyse des correspondances multiples des motivations de sortie



Légende : + : la motivation est liée « passablement » ou « beaucoup » au choix de bénéficier d'un Plend ;  
 - : la motivation est liée « un peu » ou « pas du tout » au choix de bénéficier d'un Plend.

## Clé de lecture du Graphique 1

## Motivations de départ

md1 : Conditions avantageuses du PLEND	md13 : Sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner
md2 : Crainte que le PLEND n'existe plus	md14 : Comportement des élèves
md3 : Envie de profiter de l'énergie qui reste	md15 : Compétences des élèves
md4 : Se dédier davantage à la famille	md17 : Sentiment de manque de liberté, d'autonomie
md5 : Orientation vers des activités d'intérêt général	md18 : Sentiment que l'image de la profession s'est dégradée
md6 : Se consacrer davantage aux loisirs	md19 : Charge de travail (changement du contenu)
md7 : Pouvoir voyager	md20 : Charge de travail (augmentation du volume)
md8 : Stress professionnel	md21 : Soutien de la direction de l'établissement
md9 : Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	md22 : Soutien de la direction de l'enseignement
md10 : Motifs de santé	md23 : Reconnaissance institutionnelle
md11 : Changements institutionnels (contenu)	md24 : Relations avec la direction de l'établissement
md12 : Changements institutionnels (contexte)	md25 : Relations avec la direction de l'enseignement

## Modalités supplémentaires

PRIM : niveau primaire	
CO : Cycle d'orientation	sat+ : bilan de carrière satisfaisant
PO : post-obligatoire général	sat- : bilan de carrière insatisfaisant
F : sexe féminin	opt+ : opterait à nouveau pour le même métier
M : sexe masculin	opt- : n'opterait pas à nouveau pour le même métier
URB : zone urbaine	diff+ : l'enseignement est devenu plus difficile au cours des 20 dernières années
RUR : zone rurale	diff= : l'enseignement est autant difficile qu'il y a vingt années
CITE : cités	diff- : l'enseignement est devenu moins difficile au cours des 20 dernières années

Le premier plan factoriel issu de l'analyse des correspondances multiples des motivations de départ des enseignants explique 30% de l'inertie totale. Le *premier axe motivationnel* oppose les enseignants disant avoir été influencés dans leur choix de prise de Plend par les changements des conditions d'exercice du métier survenus au cours de leur carrière, fussent-ils d'ordre social (« sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner », par exemple) ou institutionnel (notamment en ce qui concerne la manière de mettre en place les réformes ou le contenu de celles-ci), aux enseignants qui affirment que ces changements n'ont pas particulièrement motivé leur départ. Il oppose également les enseignants pour lesquels le contenu et le volume de la charge de travail ont contribué à leur décision de partir à ceux qui n'ont pas été affectés par ces aspects. Il oppose aussi les maîtres se plaignant de la qualité du soutien et des relations institutionnels relatifs à la direction de l'enseignement ou de l'établissement à ceux n'indiquant pas ce type de facteurs motivationnels. Finalement, il oppose également les enseignants qui dressent un bilan insatisfaisant de leur carrière à ceux qui s'en disent satisfaits et qui opteraient à nouveau pour le même métier, s'ils pouvaient le recommencer. Le *deuxième axe motivationnel* s'interprète comme une opposition entre des enseignants susceptibles de quitter le métier pour des raisons liées à la fatigue et à la santé à ceux qui seraient motivés par le souhait de se consacrer davantage à leur vie privée.

**Analyse de classification hiérarchique des motivations de sortie**

La classification hiérarchique réalisée sur les scores factoriels issus de l'analyse des correspondances multiples illustrée ci-dessous a abouti à trois classes ou groupements contrastés d'enseignants. L'adaptation au « changement »<sup>19</sup> constitue l'axe principal différenciant les trois groupes d'enseignants dégagés par l'analyse de classification. Ainsi, une première classe d'enseignants (majoritaire) semblent avoir su s'adapter aux changements. A l'autre extrême, un autre groupe

<sup>19</sup> Par « changement » nous entendons l'ensemble des changements institutionnels, sociaux et pédagogique auxquels ces enseignants en fin de carrière ont été soumis dans la succession de phases de leur vie professionnelle.



d'enseignants (minoritaire) résistent totalement au contexte. Entre les deux, nous trouvons une classe intermédiaire dont les membres affirment avoir été affectés par deux changements d'ordre institutionnel ou social.

### Classe 1 : « Enseignants adaptés aux changements »

La première classe, majoritaire, regroupe 52 enseignants (soit 41% des répondants) (cf. Tableau 5). Ses membres ont répondu négativement à la plupart des motivations de départ proposées par le questionnaire. Ces enseignants ne semblent pas avoir été affectés par les différents changements institutionnels, sociaux ou pédagogiques, auxquels ils ont été confrontés en cours de carrière. Ce qui apparaît central dans cette classe, c'est donc le fait que ses membres semblent avoir su s'adapter à ces changements.

Tableau 5. Description de la classe 1 « *Enseignants adaptés aux changements* », N=52 (41%)

Item	Modalité	% classe	% global
<b>Motivations de sortie</b>			
Comportement des élèves	pas du tout/un peu	96	60
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	pas du tout/un peu	88	54
Changements institutionnels (manière)	pas du tout/un peu	79	45
Compétences des élèves	pas du tout/un peu	92	65
Changements institutionnels (contenu)	pas du tout/un peu	81	52
Stress professionnel	pas du tout/un peu	77	48
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	pas du tout/un peu	87	62
Charge de travail (contenu)	pas du tout/un peu	81	59
Dégradation de l'image de la profession	pas du tout/un peu	83	62
Encadrement institutionnel (direction de l'établissement)	pas du tout/un peu	88	69
Encadrement institutionnel (direction de l'enseignement)	pas du tout/un peu	85	66
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	pas du tout/un peu	85	69
Charge de travail (volume)	pas du tout/un peu	79	63
Relations avec la direction de l'enseignement	pas du tout/un peu	94	82
<b>Facteurs d'influence</b>			
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	influence neutre	52	30
Compétences des élèves	influence négative	54	37
Différences de niveaux entre les élèves	influence négative	46	30
Changements institutionnels (contenu)	influence neutre	33	20
Comportement et attitude des élèves	influence positive	52	37
<b>Motivations d'entrée</b>			
Profession valorisée par la société	pas du tout/un peu	83	69
Intéressé par les possibilités de formation continue	pas du tout/un peu	92	81

### Classe 2 : « Enseignants peu enclins aux changements »

Le deuxième groupe regroupe 31% des répondants (cf. Tableau 6). Contrairement aux membres du groupe précédent, ces enseignants manifestent quelques difficultés à s'adapter à certaines transformations de la profession. Ils regrettent ainsi la manière avec laquelle certains changements institutionnels (par exemple, les réformes éducatives) ont été introduits. De plus, ils sont également quelque peu mécontents face aux changements dans le comportement des élèves (problèmes disciplinaires, incivilités, etc.) et dans leurs compétences (sentiment de baisse du niveau des acquis, etc.). Ils dénoncent également des problèmes de fatigue (« sentiment de ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner ») et de stress professionnel.

Tableau 6. Description de la classe 2 « Enseignants peu enclins aux changements », N=40 (31%)

Item	Modalité	% classe	% global
<b>Motivations de sortie</b>			
Pouvoir voyager	pas du tout/un peu	85	55
Compétences des élèves	passablement/beaucoup	58	34
Relations avec la direction de l'établissement	pas du tout/un peu	98	80
Encadrement institutionnel (direction de l'établissement)	pas du tout/un peu	90	68
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie	pas du tout/un peu	95	75
Comportement des élèves	passablement/beaucoup	63	39
Encadrement institutionnel (direction de l'enseignement)	pas du tout/un peu	88	66
Relations avec la direction de l'enseignement	pas du tout/un peu	98	82
Pouvoir s'orienter vers des activités d'intérêt général	pas du tout/un peu	83	63
Stress professionnel	passablement/beaucoup	73	52
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	passablement/beaucoup	55	37
Changements institutionnels (manière)	passablement/beaucoup	73	55
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	pas du tout/un peu	85	68
<b>Facteurs d'influence</b>			
Soutien professionnel (direction de l'enseignement)	influence neutre	83	55
Comportement et attitude des élèves	influence négative	58	37
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	influence négative	70	52
Relations avec la direction de l'enseignement	influence neutre	83	66
Soutien professionnel (direction de l'établissement)	influence positive	53	36

### Classe 3 : « Enseignants résistants aux changements »

La troisième classe, minoritaire, regroupe 28% des répondants (cf. Tableau 7). Les membres de cette dernière classe se caractérisent par leur rejet des changements institutionnels (réformes éducatives, etc.), sociaux (comportement des élèves, baisse du niveau de leurs compétences, etc.) ou pédagogiques (sentiment de manque d'autonomie dans les choix pédagogiques, par exemple) qui ont transformé la profession d'enseignant. L'intensification de la charge de travail qui en résulte est également souligné par les membres de ce groupe. Ces enseignants sont également mécontents quant à la qualité du soutien professionnel obtenu par les « supérieurs hiérarchiques » (chef d'établissement, direction générale de l'enseignement).

Tableau 7. Description de la classe 3 « Enseignants résistants aux changements », N=36 (28%)

Item	Modalité	% classe	% global
<b>Motivations de sortie</b>			
Encadrement institutionnel (direction de l'établissement)	passablement/beaucoup	78	28
Encadrement institutionnel (direction de l'enseignement)	passablement/beaucoup	81	32
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	passablement/beaucoup	69	29
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie	passablement/beaucoup	61	23
Relations avec la direction de l'enseignement	passablement/beaucoup	47	16
Sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner	passablement/beaucoup	83	45
Charge de travail (contenu)	passablement/beaucoup	78	41
Charge de travail (volume)	passablement/beaucoup	72	38
Relations avec la direction de l'établissement	passablement/beaucoup	47	19
Changements institutionnels (contenu)	passablement/beaucoup	81	48
Sentiment de dégradation de l'image du métier	passablement/beaucoup	69	39
Changements institutionnels (manière)	passablement/beaucoup	83	55

Offre de formation continue inadaptée	passablement/beaucoup	25	9
Comportement des élèves	passablement/beaucoup	64	39
Stress professionnel	passablement/beaucoup	72	52
<b>Facteurs d'influence</b>			
Soutien professionnel (direction de l'enseignement)	influence négative	69	31
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	influence négative	64	30
Soutien professionnel (direction de l'établissement)	influence négative	56	25
Relations avec la direction de l'enseignement	influence négative	47	20
Relations avec la direction de l'établissement	influence négative	39	18
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	influence négative	75	52
Changements institutionnels	influence négative	78	56
Tâches administratives	influence négative	97	81

## Références de la partie V

- Alliata, R., Benninghoff, F., et Müller, K. (2006). Le rôle des motivations à enseigner dans une politique de recrutement des enseignants genevois. *Note d'information du SRED no 24*. Genève : SRED.
- Barmby, P. et Coe, R. (2004a). *Evaluation of the repayment of teacher's loans system*. Research Report, no 376. Curriculum, Evaluation and Management Centre : University of Durham.
- Barmby, P. et Coe, R. (2004b). Recruiting and retaining teachers : Findings from recent studies. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Manchester 14th-18th September 2004. Curriculum, Evaluation and Management Centre : University of Durham.
- Edmonds, S., Sharp, C. et Benefield, P. (2002). *Recruitment and retention on initial teacher training : A systematic review*. London : NFER.
- Hayes, D. 2004. Recruitment and retention : Insights into the motivation of primary trainee teachers in England. *Research in Education*, 71, 37-49.
- Moore Johnson, S., Harrison Berg, J. et Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why : A review of the literature on teacher retention*. Washington : NRTA.
- Skilbeck, M. et Connell, H. (2004). *Teachers for the future. The changing nature of society and related issues for the teaching workforce*. Carlton South : Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA).

## Annexe de la partie V

### Motivations de sortie des enseignants ayant bénéficié d'un PLEND, selon l'ordre d'enseignement

Items	n	total	Primaire	Secondaire I	Postobligatoire
<b>Changements sociaux</b>					
Stress professionnel	128	52%	50%	50%	57%
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	127	46%	44%	50%	48%
Comportement des élèves	127	39%	31%	46%	46%
Dégradation de l'image de la profession	128	38%	43%	27%	39%
Compétences des élèves	126	34%	20%	31%	54%
<b>Changements institutionnels</b>					
Changements institutionnels (manière)	128	55%	63%	50%	50%
Changements institutionnels (contenu)	127	48%	51%	46%	48%
Charge de travail (contenu)	128	41%	54%	23%	36%
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie	127	24%	35%	23%	11%
<b>Relations avec la direction de l'enseignement</b>					
Encadrement institutionnel (direction de l'enseignement)	126	33%	43%	23%	25%
Reconnaissance institutionnelle du travail accompli	125	30%	34%	27%	25%
Relations avec la direction de l'enseignement	126	17%	22%	12%	11%
<b>Vie privée</b>					
Profiter de l'énergie qui reste	126	82%	80%	77%	86%
Se consacrer davantage à ses loisirs	126	71%	73%	63%	73%
Se consacrer à sa famille	125	62%	70%	42%	64%
Pouvoir voyager	127	45%	43%	54%	42%
S'orienter vers des activités d'intérêt général	124	35%	44%	20%	30%
<b>Fatigue et santé</b>					
Charge de travail (volume)	128	38%	41%	23%	41%
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	126	37%	37%	31%	41%
Motifs de santé	125	17%	19%	12%	18%
<b>Relations avec la direction de l'établissement</b>					
Encadrement institutionnel (direction de l'établissement)	124	29%	27%	35%	30%
Relations avec la direction de l'établissement	126	19%	11%	27%	25%
<b>Caractéristiques du Plend</b>					
Disparition probable du Plend	127	54%	46%	60%	59%
Conditions avantageuses du Plend	128	53%	52%	58%	55%
<b>Autres</b>					
Formation continue inadaptée	124	9%	13%	4%	7%

N.B. Les pourcentages se rapportent aux répondants estimant que le choix de bénéficier d'un PLEND a été motivé « passablement » ou « beaucoup » par telle ou telle motivation.

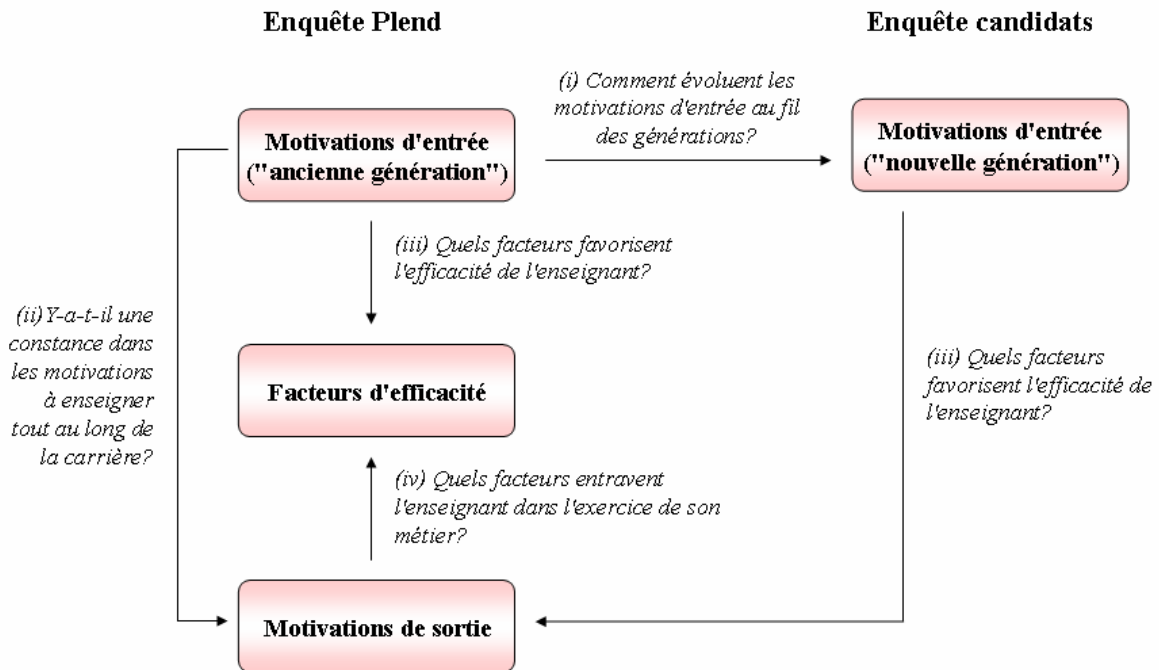


## CONCLUSION DES PARTIES III À V

### VERS UNE ÉVALUATION SYSTÉMIQUE DES MOTIVATIONS À ENSEIGNER ?

Plusieurs types de relations peuvent être établies entre les résultats issus des deux enquêtes. Ainsi, (i) la comparaison entre les motivations d'entrée indiquées par l'ancienne génération d'enseignants et celles soulignées par la nouvelle génération de candidats à l'enseignement nous permet de déterminer comment celles-ci peuvent évoluer au fil du temps (*effet intergénérationnel des motivations d'entrée*), (ii) la comparaison entre les motivations d'entrée déclarées par les candidats et les motivations de départ indiquées par les individus ayant opté pour la prise de Plend, nous renseigne, du moins partiellement, sur la *stabilité des motivations à enseigner* tout au long de la carrière professionnelle, (iii) la comparaison entre les motivations d'entrée indiquées respectivement par l'ancienne et la nouvelle génération d'enseignants et les facteurs institutionnels pouvant contribuer à la réussite dans la carrière (*facteurs d'influence positifs*) nous permet de mettre en évidence les facteurs favorisant l'efficacité de l'enseignant et (iv) la comparaison entre les motivations de sortie et les facteurs institutionnels entravant l'enseignant dans l'exercice de son métier, nous permet d'identifier les *facteurs d'influence négatifs* pour la réussite dans l'enseignement (cf. Schéma 1).

Schéma 1. Relations entre les différents types de facteurs motivationnels mis en évidence par les enquêtes GPE



## **Comment évoluent les motivations d'entrée au fil des générations ?**

Par rapport à l'enquête Plend précédente, une nouvelle question relative à l'entrée dans la profession a été rajoutée dans le questionnaire de l'enquête de cette année. Le but était de connaître rétrospectivement quelles avaient été les motivations d'entrée dans le métier pour les enseignants se trouvant aujourd'hui en fin de carrière. En ce qui concerne l'élaboration de cette question, il a été décidé qu'il devait y avoir une forte correspondance avec la question du questionnaire candidats portant sur leurs motivations d'entrée, de manière à permettre une mise en comparaison entre les deux groupes de répondants à nos enquêtes (cette mise en comparaison étant de nature à mettre en évidence un éventuel « effet intergénérationnel » agissant sur les motivations d'entrée dans l'enseignement). Le questionnaire Plend reprend ainsi plusieurs des items contenus dans la question sur les motivations d'entrée proposée aux postulants. Le Tableau 1 illustre les différences entre les pourcentages « en accord avec la motivation » concernant respectivement les candidats et les enseignants ayant opté pour une retraite anticipée.

### **Les motivations à enseigner valorisées par la « nouvelle génération » d'enseignants...**

Dans cette section du rapport nous mettons en évidence les motivations qui ont davantage tendance à appartenir à la « nouvelle génération » (représentée par la population des candidats) qu'à l'« ancienne génération » d'enseignants (à savoir ceux ayant choisi de bénéficier du Plend). Pour ce faire, nous comparons les taux d'accord avec les motivations d'entrée indiqués par les candidats avec ceux propres aux enseignants ayant opté pour une retraite anticipée.

Dès lors, nous observons que cette comparaison entre les motivations des deux groupes d'enquêtés indiquées par le Tableau 1 (voir ci-dessous) montre que, parmi l'ensemble des 26 items proposés par le questionnaire, une douzaine de motivations d'entrée se révèlent être davantage importantes pour la nouvelle génération d'enseignants que pour l'ancienne. En effet, toutes les différences entre les pourcentages relatifs à ces 12 items motivationnels sont statistiquement significatives ( $p < .05$ ). Toutefois, nous ne commenterons ci-après que les écarts supérieurs à 10%.

Nous notons ainsi en premier lieu que deux motivations d'entrée dans l'enseignement sont nettement plus importantes pour la nouvelle génération d'enseignants que pour l'ancienne : il s'agit des motivations liées à l'« intérêt pour la formation continue » et au « désir de travailler dans un esprit de collaboration », pour lesquelles les différences indiquées sont supérieures à 40%.

Deuxièmement, des différences non négligeables (tournant autour de 20%) sont à signaler pour les motivations d'entrée associées à la mobilité professionnelle - qu'elle soit « horizontale » (possibilité de « travailler dans différents endroits » ou « dans plusieurs degré d'enseignement ») ou « verticale » (possibilité de « prendre des responsabilités intéressantes ») - ou au statut social auquel la profession permet d'accéder.

Finalement, nous relevons des différences significatives, quoique plus faibles (tournant autour de 10%), pour ce qui concerne la stabilité de l'emploi (« souhaite emploi stable, conditions cadre et sécurité ») et l'« intérêt porté aux aspects didactiques, pédagogiques et psychologiques de la profession ».



Tableau 1. Écart intergénérationnel des motivations d'entrée dans l'enseignement ; différences ordonnées en %

Motivations d'entrée	Candidats (n=426)	Plend (n=128)	Diff.	Sign.
Intérêt pour les possibilités de formation continue	85	37	48	*
Désire travailler dans un esprit de collaboration	89	44	45	*
Permet de prendre des responsabilités intéressantes	52	32	20	*
Permet de travailler dans différents degrés d'enseignement	53	34	19	*
Permet de travailler dans différents endroits	32	13	19	*
Aspire au statut social auquel la profession permet d'accéder	31	14	17	*
Souhaite emploi stable, conditions cadres et sécurité	66	51	15	*
Intérêt pour les aspects didactiques et pédagogiques	93	79	14	*
Intérêt pour les aspects psychologiques	88	75	13	*
Souhaite contribuer à améliorer la société	82	71	11	*
Souhaite disposer de suffisamment de vacances et temps de loisirs	51	41	10	*
Apprécie la flexibilité des horaires et du taux d'activité	69	59	10	*
Est une vocation	76	68	8	
Motivé par un métier évolutif et exigeant	90	83	7	*
Souhaite travailler en contact avec les enfants et les jeunes	96	91	5	*
Permet d'éviter la routine	83	79	4	
Permet de contribuer à donner la même chance à tous les élèves	82	79	3	
Profession à exercer avec passion	95	92	3	
Motivé à améliorer les compétences des élèves	96	96	0	
Souhaite transmettre des connaissances aux enfants et jeunes	94	97	-3	
Souhaite cultiver et transmettre une discipline aimée	87	92	-5	
Permet d'accorder de l'importance à la vie familiale	69	76	-7	
Motivé par les prestations sociales et les salaires proposés	46	55	-9	
Profession valorisée par la société	20	29	-9	*
Apprécie l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement	83	93	-10	*
Profession pour la vie	60	72	-12	*

N.B. Un astérisque (\*) dénote un écart statistiquement significatif à  $p < .05$ . Les lignes grisées représentent les motivations dont l'importance demeure invariable.

### ...et celles valorisées par l'« ancienne génération »

Le Tableau 1 met également en exergue que seulement trois motivations d'entrée dans l'enseignement étaient plus importantes pour l'ancienne génération qu'elles le sont actuellement pour la nouvelle (« je considérais que c'était une profession pour la vie », « l'enseignement était une profession valorisées par la société », « j'appréciais l'autonomie et l'indépendance que permettaient l'enseignement »). La comparaison entre les résultats des deux enquêtes ne nous montre pas seulement que les motivations d'entrée proposées par les questionnaires sont généralement plus importantes pour les candidats à l'enseignement, mais aussi que les quelques différences « en faveur » de l'ancienne génération d'enseignants sont relativement faibles, puisqu'elles ne correspondent qu'à environ 10%.

## **Y a-t-il une constance dans les motivations à enseigner tout au long de la carrière ?**

La mise en perspective des motivations d'entrée et de sortie nous permet de distinguer les facteurs motivationnels *constants* (présents tout au long de la carrière de l'enseignant) des facteurs motivationnels *évolutifs* (motivations d'entrée qui deviennent au fil des années des motivations de sortie).

D'une part, les résultats des deux enquêtes identifient quatre facteurs motivationnels constants : (i) l'amour du métier (aimer transmettre des connaissances, aimer sa discipline, etc.), (ii) les valeurs humanistes liées à l'exercice de la profession (pouvoir travailler avec des enfants ou des jeunes, les aider à réussir, etc.), (iii) les possibilités de formation continue et (iv) la possibilité de disposer assez librement du temps de loisirs.

D'autre part, on relève que certaines motivations d'entrée peuvent devenir, au fil des années, des motivations de sortie. Ainsi, si les candidats se disent par exemple motivés par un métier qui est évolutif et qui exige un renouvellement constant, cette caractéristique peut se transformer par la suite en un facteur contribuant à pousser certains enseignants à quitter la profession. En effet, une bonne partie des individus ayant opté pour le Plend affirment que les multiples changements d'ordre institutionnel, social ou pédagogique, auxquels ils ont été confrontés au cours de leur carrière, ont contribué de manière importante à leur décision de prise de retraite anticipée.

## **Quels facteurs favorisent l'efficacité de l'enseignant ?**

La mise en parallèle des motivations d'entrée dans l'enseignement et des facteurs pouvant aider l'enseignant dans l'exercice de son métier nous permettent d'identifier quelles sont les motivations à enseigner qui favorisent le plus l'efficacité de l'enseignant. D'après les résultats de notre étude, celles-ci concerneraient plus spécifiquement les motivations associées à différents facteurs :

- facteurs intrinsèques (par exemple, le désir de travailler en contact avec des enfants ou des jeunes, la volonté d'aider les élèves à réussir ou l'intérêt pour un métier à relations humaines prépondérantes),
- facteurs altruistes (volonté de contribuer à l'amélioration de la société, etc.),
- qualité de la formation initiale et de l'offre de formation continue,
- soutien professionnel reçu de la part de la direction de l'établissement.

## **Quels facteurs entravent l'enseignant dans l'exercice de son métier ?**

La comparaison entre les résultats relatifs aux motivations de sortie du métier et ceux concernant les facteurs pouvant entraver l'enseignant dans l'exercice de sa profession nous permet d'identifier quelles sont les motivations à enseigner qui peuvent le plus faire obstacle à l'efficacité de l'enseignant. À ce propos, notre étude met en exergue des motivations (négatives) en lien avec :

- les changements institutionnels,
- les changements sociaux,
- la perte d'autonomie,
- la diversification du rôle de l'enseignant,
- les tâches administratives,
- la charge de travail,
- le stress professionnel,
- le soutien professionnel reçu de la part de la direction générale de l'enseignement.

## CONCLUSIONS GÉNÉRALES

# COMMENT FORMER, ATTIRER ET RETENIR DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ ?

Dans l'objectif de la réalisation d'une gestion prévisionnelle des enseignants, cette dernière partie vise à tirer des conclusions en matière d'une politique de recrutement des enseignants genevois en s'appuyant d'abord sur les résultats *quantitatifs* des projections et en précisant ensuite les besoins de type *qualitatif* pour le recrutement des enseignants à l'horizon 2010.

### Évaluation des besoins quantitatifs de recrutement à l'horizon 2010

A partir des éléments d'analyse développés dans la première partie du rapport, nous avons évalué les besoins en recrutement du personnel enseignant à moyen terme, ceci à partir d'un regard croisé de l'intérieur et de l'extérieur du système éducatif.

L'*analyse de l'intérieur du système éducatif (approche prospective « meso »)* a conduit à l'élaboration de deux scénarios chacun pour l'enseignement primaire, ainsi que pour l'enseignement secondaire.

Le scénario de référence pour l'*enseignement primaire* prévoit un besoin annuel de renouvellement de 131 personnes avec des effectifs globaux stables à l'horizon de l'année scolaire 2009/10. La combinaison des hypothèses du scénario alternatif prévoit une légère augmentation des recrutements dans l'enseignement primaire (139 personnes par an) due à une augmentation des postes des responsables d'écoles dans le cadre de la mise en place complète de la rénovation de l'école primaire. Cette évolution correspond à une augmentation des effectifs globaux tournant à un rythme de 0,3% par an.

Le besoin de renouvellement de l'*enseignement secondaire* est, selon le scénario de référence, de l'ordre de 294 recrutements par an d'ici 2010/11. Cette évolution conduit à une augmentation annuelle des effectifs globaux de 1%. Cette dernière est notamment induite par l'augmentation des effectifs d'élèves et par des hypothèses portant sur une augmentation des dispositifs ciblés aux élèves ayant des besoins spécifiques, ainsi qu'à l'introduction des innovations pédagogiques et des modifications du curriculum dans l'enseignement général et professionnel. À l'inverse, le scénario alternatif se situe dans un contexte plus restrictif et prévoit 243 recrutements par an sans compensation de l'ensemble des départs. Ce dernier scénario mène donc à une diminution des effectifs globaux de 0,3% par an. Les hypothèses sous-jacentes à ce scénario prévoient également une diminution de la proportion des dégrèvements accordés aux enseignants et une prise en compte de l'augmentation du nombre d'élèves sans augmentation des postes et sans renforcement des dispositifs ciblés. En outre, aucune modification pédagogique ou curriculaire réclamant un renforcement du personnel enseignant est introduite.

L'*analyse menée avec un regard externe au système éducatif (approche « macro »)* permet d'évaluer l'impact de la contrainte financière sur la faisabilité des scénarios de référence. En effet, l'évolution des effectifs globaux prévus d'après ces scénarios pronostique une diminution des dépenses de l'enseignement de -1% par an dans le scénario pour l'enseignement primaire et une stabilisation des dépenses pour le scénario de l'enseignement secondaire.

Du point de vue de l'employeur, c'est-à-dire le Département de l'instruction publique de Genève, la question de l'adéquation entre la demande en personnel enseignant et l'offre sur le marché du travail s'impose. On constate actuellement une amélioration globale de l'indicateur mesurant la proportion des candidats par personne engagée. Un ratio plus élevé signifie une sélection plus importante parmi les candidats, ce qui induit une meilleure qualité du recrutement. Depuis 2002, le nombre de candidats par personne engagée a augmenté de 1,5 à 2,3 pour l'enseignement primaire et de 1,9 à 2,5 pour le secondaire. Malgré cette augmentation, le niveau moyen du nombre des candidats reste relativement faible comparé à d'autres branches professionnelles. De plus, cet indicateur cache des pénuries sensibles dans certaines filières et dans certaines disciplines. Pour la rentrée 2005/06 il était par exemple particulièrement difficile de trouver des enseignants qualifiés pour l'enseignement de l'allemand, des mathématiques et de l'anglais au niveau secondaire I et II. Compte tenu du fait que le besoin de renouvellement anticipé selon l'approche « micro » est particulièrement élevé pour ces disciplines, on ne peut donc pas partir de l'hypothèse que ces difficultés de recrutement se réduiront ces prochaines années, étant donné que le bassin de recrutement reste relativement stable dans ces disciplines avec une majorité des diplômés provenant de l'Université de Genève.

En effet, les difficultés de recrutement relevées risquent de s'accroître suite aux différentes modifications de la formation initiale prévue pour Genève. Le passage du système actuel de la licence mention enseignement (LME) dans l'enseignement primaire au système de Bologne prévoyant l'introduction des nouveaux diplômes *Bachelor* et *Master* peut mener à des ruptures en matière de flux des diplômés. En effet, il n'est pas garanti que les études se réaliseront toujours selon la même durée que les études actuelles. Par conséquent, il est possible qu'il y ait moins d'arrivées sur le marché du travail lors de la phase transitoire (c'est-à-dire à partir de la rentrée 2007/08) si la durée des études sera prolongée avec l'acquisition d'un master, ou qu'on assiste au contraire à des arrivées massives, si le *Bachelor* sera reconnu comme titre requis. Il en serait de même pour la réorganisation de la formation initiale pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire. L'actuel Institut de formation des maîtresses et maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES) devrait être transformé dans un nouveau centre interfacultaire à l'Université de Genève (selon le rapport intermédiaire qui a été mis en consultation entre avril et septembre 2006). Les paramètres du fonctionnement des nouveaux dispositifs de formation n'étant pas encore définitifs, leurs répercussions sur le nombre de candidats restent encore difficiles à cerner.

Les expériences tirées de l'analyse de l'évolution de la formation initiale des enseignants sur le plan européen (cf. Eurydice, 2002) permettent toutefois d'anticiper les défis principaux pour le futur recrutement :

**Savoir académique versus savoir professionnelle.** La plupart des réformes menées en Europe ces dernières années relatives à la formation initiale visent à chercher un nouvel équilibre entre le savoir académique et l'amélioration des compétences professionnelles. Il a été observé que « dans certains pays où la formation a été clairement transférée dans le cadre universitaire, la valorisation académique s'établit au détriment de la formation professionnelle » (Eurydice, 2002, p. 103). Ce constat est particulièrement relevant en ce qui concerne les modifications prévues pour la formation pédagogique des enseignants du secondaire. L'abandon de la formation « en cours d'emploi » à 50% du temps de travail à l'IFMES, c'est-à-dire après l'engagement des enseignants, peut avoir un impact négatif sur son attrait, car cette formation représente, d'après les résultats de l'enquête GPE menée auprès des candidats, un facteur motivationnel assez important.

**Limitation du nombre de places à l'entrée.** Il est probable que les places de formation au nouveau institut interfacultaire à l'Université de Genève seront limitées, alors que ce n'était pas le cas pour la formation à l'IFMES. Cette limitation à l'entrée semble notamment résulter du nombre de places de stages limitées dans des établissements scolaires. Elle représente toutefois une contrainte importante lorsque les besoins en personnel enseignant sont supérieurs au nombre d'enseignants formés par année. Dans ce cas de figure, le Département de l'instruction publique genevois se voit contraint à élargir son bassin de recrutement afin d'assurer le bon fonctionnement de l'enseignement, ce qui soulève la question de la cohérence des compétences entre les différents enseignants engagés pour garantir la qualité de l'enseignement (par exemple, dispositif de formation pour les personnes accédant

à l'enseignement comme « deuxième carrière », équivalence de la formation des enseignants provenant d'autres cantons ou pays).

Avec les différents changements en matière de formation initiale, il est donc plus difficile pour les responsables du recrutement de prévoir quelques années à l'avance l'adéquation entre leurs besoins en renouvellement et le bassin de recrutement. Quelles sont les démarches qui peuvent être entreprises pour éviter un déficit quantitatif sur le plan du recrutement ? Le Tableau 1 propose un certain nombre de mesures visant à former et attirer des candidats qualifiés afin de garantir une relève de qualité à l'horizon de 2010.

**Tableau 1. Moyens potentiels de réponse aux besoins de recrutement sur le plan quantitatif**

Domaines concernés	Mesures pour attirer et former des enseignants
Communication avec les publics cibles	<p>Anticiper la communication et la sensibilisation auprès des collégiens et des universitaires.</p> <p>Développer des campagnes ciblées de communication sur les attraits du métier enseignant.</p> <p>Organiser des rencontres et des forums sur les métiers dans l'éducation.</p> <p>Permettre une meilleure orientation des étudiants universitaires intéressés par le métier enseignant.</p>
Instruments de connaissance de l'offre et de la demande d'enseignement	<p>Améliorer les instruments de connaissance systématique sur le nombre de diplômés et leurs orientations après la formation et le recrutement du personnel enseignant.</p> <p>Compléter la gestion prévisionnelle des enseignants (évaluation des besoins en personnel enseignant) avec des projections sur le bassin de recrutement (offre en personnel enseignant).</p>
Formation des enseignants	<p>Clarifier rapidement les modalités des nouvelles formations initiales pour l'enseignement primaire et secondaire à Genève.</p> <p>Définir des passerelles en fonction des différentes voies d'accès à l'enseignement afin de garantir une formation de qualité pour l'ensemble des enseignants (par exemple, personnes qui se reconvertissent à l'enseignement après une expérience professionnelle dans un autre domaine, anciens enseignants qui souhaitent retourner dans l'enseignement, enseignants ayant acquis leurs qualifications dans un autre pays, enseignants qui enseignent depuis des années « hors discipline » mais qui souhaitent acquérir les titres requis pour l'enseignement de cette discipline).</p>
Conditions cadres attrayantes et différenciées	<p>Maintenir une politique flexible concernant les horaires et les taux d'activité.</p> <p>Proposer une politique salariale attractive.</p> <p>Développer des conditions cadres différenciées pour attirer des enseignants dans des disciplines et des écoles confrontés à des pénuries.</p>
Professionnalisation des activités de recrutement	<p>Améliorer le processus de recrutement afin d'éviter de « perdre » des candidatures intéressantes.</p> <p>S'assurer que les personnes en charge du recrutement disposent des compétences spécifiques, afin de mener les différentes opérations de recrutement « dans les règles de l'art ».</p>

Sources : Müller, Bortolotti et Bottani (2003) ; Cros et Obin (2004) ; OCDE (2005).

## Évaluation des besoins qualitatifs de recrutement à l'horizon 2010

Cette partie de notre conclusion du rapport se penche sur les résultats des deux enquêtes GPE menées auprès des candidats à l'enseignement et des enseignants ayant opté pour une prise de Plend (analyse des motivations à enseigner) et se fixe pour objectif de les mettre en perspective avec les transformations actuelles de l'enseignement (évolutions de la profession enseignante) afin de pouvoir suggérer des mesures potentielles permettant de répondre de manière optimale aux besoins en recrutement du système d'enseignement genevois sur le plan qualitatif. En d'autres termes, l'objectif de l'évaluation des besoins qualitatifs de recrutement consiste à s'appuyer sur les résultats des enquêtes GPE sur les motivations à enseigner et de les confronter aux enjeux en lien avec la transformation du métier d'enseignant pour en déduire des implications pour une politique de recrutement des enseignants.

### Les motivations à enseigner et leur relation avec la profession d'enseignant d'aujourd'hui

Comme cela a déjà été mentionné dans la partie précédente consacré aux projections et aux enjeux en lien avec les mutations du métier (cf. Tableau 1), nous sommes actuellement confrontés à des évolutions du travail enseignant se développant sur quatre niveaux (au moins) : celui de l'environnement de l'école, de l'organisation de l'établissement, des pratiques d'enseignement et des contenus et objectifs d'apprentissage. Cette tendance donne les nouvelles lignes directrices de l'évolution du métier.

Afin d'identifier et de préciser une stratégie prévisionnelle du recrutement, il convient donc de compléter les résultats des projections (*combien* d'enseignants ?) avec des résultats plus qualitatifs (*qui* sont ces enseignants ?) pour répondre à ces changements. En d'autres termes, il s'agit de préciser la logique de la gestion prévisionnelle selon les deux volets « quantitatif » et « qualitatif » de la GPE (juxtaposition des résultats des deux outils) tout en gardant les principales évolutions actuelles de la profession enseignante bien présentes.

L'analyse des motivations à enseigner nous fournit des informations sur les *points forts* (« facilitateurs »), qui augmentent les probabilités de répondre de manière adéquate aux enjeux évolutifs, ainsi que sur les *points critiques* (« obstacles ») qui diminuent ces chances (cf. Tableau 2).

Tableau 2. Le potentiel des motivations à enseigner pour répondre aux enjeux du métier

Domaines concernés	Enjeux en lien avec la transformation du métier d'enseignant	Modalités de réponse aux transformations du métier d'après l'analyse des motivations	
		Les « facilitateurs »	Les « obstacles »
L'environnement de l'école	L'évolution des caractéristiques de l'éducation scolaire : Nouvelles demandes adressées à l'école découlant de l'importance accrue de la formation pour les individus et la société. L'école est davantage exposée à une mise en discussion de ses finalités et de ses méthodes.	La valorisation de l'enseignant par l'exercice d'un métier d'intérêt général. La volonté de contribuer à l'amélioration de la société. Le caractère évolutif et exigeant un renouvellement constant du métier. La variété des activités proposées dans l'enseignement. Les qualités et compétences personnelles des enseignants. Les possibilités de développement professionnel (cf. offre de formation continue, etc.). Le soutien professionnel de la part de la direction d'établissement.	La complexification du rôle de l'enseignant. Le contenu des réformes éducatives et la manière de les introduire. La difficile adaptation de l'enseignant aux changements institutionnels, sociaux et pédagogiques. Le contenu et le volume de la charge de travail. Le stress professionnel. Le sentiment de manque de liberté, d'autonomie. L'augmentation des tâches administratives allant au détriment des activités d'enseignement. L'implication de plus en plus forte des parents d'élèves.

L'organisation de l'établissement scolaire	<p><b>Les changements au niveau de l'organisation de l'établissement scolaire :</b></p> <p>Émergence de la notion d'« établissement scolaire autonome » définissant ses propres buts et ses propres modalités de l'action éducative (cf. projet d'établissement).</p> <p>Intervention de nouveaux professionnels dans le cadre de l'école pour des domaines spécifiques (conseil psychologique, orientation, animation, etc.).</p> <p><b>L'école comme lieu de travail d'une équipe :</b></p> <p>Le travail des enseignants ne se limite plus aux frontières de sa classe, mais s'élargit de plus en plus souvent à un cadre d'action défini au niveau de l'établissement scolaire.</p>	<p>La possibilité de travailler dans un esprit de collaboration et de partage de l'expérience.</p> <p>Désir de travailler dans un domaine où les relations humaines sont prépondérantes.</p> <p>La collégialité du corps enseignant.</p> <p>Les qualités et compétences personnelles des enseignants.</p> <p>Le caractère évolutif et exigeant un renouvellement constant du métier.</p> <p>La variété des activités proposées dans l'enseignement.</p> <p>Le soutien professionnel de la part de la direction de l'établissement.</p>	<p>La manière de gérer les changements institutionnels.</p> <p>Le sentiment de manque de liberté, d'autonomie dans les choix pédagogiques.</p> <p>La complexification du rôle de l'enseignant.</p> <p>L'augmentation des tâches administratives.</p> <p>Le sentiment de surcharge de travail.</p> <p>L'implication de plus en plus forte des parents d'élèves.</p>
Les pratiques d'enseignement	<p><b>L'enseignant comme médiateur de la relation entre l'élève et le savoir :</b></p> <p>Évolution des pratiques d'enseignement de la transmission d'un ensemble de savoirs et de valeurs vers des démarches de construction du savoir engagées de façon autonome par les élèves.</p> <p>L'enseignant est responsable de mettre en place l'ensemble des dispositifs qui permettent aux élèves d'apprendre, de prendre conscience des fonctionnements relationnels et sociaux et de construire des valeurs telles que la tolérance, le respect, etc.</p>	<p>L'attrait pour un métier à caractère évolutif et exigeant un renouvellement constant.</p> <p>La variété des activités proposées dans l'enseignement.</p> <p>L'attrait pour un métier où les relations humaines sont prépondérantes.</p> <p>L'intérêt pour les aspects didactiques et pédagogiques du métier.</p> <p>Les qualités et compétences personnelles des enseignants.</p> <p>La volonté d'améliorer les compétences des élèves.</p> <p>Les possibilités de mettre en pratique des valeurs importantes proposées par le métier.</p> <p>La volonté de contribuer à l'amélioration de la société.</p> <p>L'intérêt des élèves et leur engagement personnel.</p> <p>Les possibilités de formation continue proposées aux enseignants.</p> <p>Le soutien professionnel de la part de la direction de l'établissement.</p>	<p>La diversification du rôle de l'enseignant.</p> <p>L'augmentation des tâches administratives.</p> <p>Le sentiment de surcharge de travail.</p> <p>Les effectifs de classe.</p> <p>Le contenu et la façon dont certains changements institutionnels (réformes, méthodes, etc.) ont été mis en place.</p> <p>Le stress professionnel.</p> <p>Les changements dans le comportement et l'attitude des élèves (problèmes disciplinaires, incivilités, etc.).</p>
Les contenus et les objectifs d'apprentissage	<p><b>Harmonisation des plans d'études et des objectifs d'apprentissage :</b></p> <p>Mise en place des plans d'études cadre pour la scolarité obligatoire sur le plan régional (cf. PECARO)</p> <p>Harmonisation des objectifs d'apprentissage pour les langues, les mathématiques et les sciences aux 2e, 6e et 9e années de scolarité sur le plan national (cf. HARMOS).</p>	<p>Le souhait de transmettre des connaissances aux enfants ou aux jeunes.</p> <p>La volonté d'améliorer les compétences des élèves.</p> <p>Le sentiment de transmettre une discipline qui plaît et qui passionne l'enseignant.</p> <p>L'intérêt pour les aspects didactiques et pédagogiques du métier.</p>	<p>Le contenu et la façon dont certains changements institutionnels (réformes, méthodes, etc.) ont été mis en place.</p> <p>Le sentiment de manque de liberté, d'autonomie dans les choix pédagogiques.</p> <p>Le sentiment de surcharge de travail.</p> <p>Le stress professionnel.</p>

Nous commenterons ci-après le Tableau 2 en fonction des différents plans sur lesquels s'opèrent les mutations actuelles de la profession enseignante.

Au niveau plus général, celui de l'*environnement de l'école*, les nouvelles missions et les pressions institutionnelles croissantes à « rendre compte »<sup>20</sup> qui sont exigées de l'école, demandent un certain nombre d'adaptations aux enseignants d'aujourd'hui. D'après notre analyse de leurs motivations professionnelles, nous sommes en mesure d'en identifier certaines pouvant les aider dans le processus d'adaptation à ces évolutions. Tel est le cas des qualités et compétences propres aux enseignants<sup>21</sup> et de leurs motivations prosociales (qui traitent du désir d'avoir un impact sur la société). En effet, l'aspect relationnel et humain du travail, ainsi que le fait de disposer d'une opportunité pour contribuer à l'amélioration de la société, sont des motivations fondamentales pour l'enseignant<sup>22</sup>. Leur attrait pour un métier à caractère évolutif peut aussi constituer un atout pour les enseignants pour répondre aux mutations du métier. Un rôle extérieur important à cet égard peut être également joué par la qualité du soutien professionnel fournie par la direction de l'établissement. Ces « facilitateurs » sont néanmoins contrebalancés par un certain nombre de facteurs motivationnels plus négatifs (« obstacles »). Par exemple, les nouvelles missions demandées à l'école amènent à la conception et à la mise en œuvre de réformes, qui représentent autant de changements institutionnels auxquels les enseignants ont parfois de la peine à faire face (cf. partie V). Ainsi, la façon dont certaines politiques ou réformes éducatives sont instaurées est souvent perçue négativement par les enseignants. Le fait est aussi que ces innovations sont généralement fortement soutenues par des experts en pédagogie ou imposées par des initiatives gouvernementales. De ce fait, elles relégueraient en quelque sorte l'enseignant à un rôle d'« exécutant », d'où son sentiment, voire sa crainte, d'une perte d'autonomie. Autre incidence importante des politiques et des réformes éducatives : la complexification du rôle de l'enseignant<sup>23</sup>. Cette complexification du métier amènerait aussi à une forme d'intensification de la charge de travail, problème souvent dénoncé par les enseignants interrogés pour les besoins de l'axe études de la GPE.

En ce qui concerne l'adaptation aux mutations du métier intervenant au niveau de l'*établissement scolaire* (émergence de la notion d'« établissement autonome » et travail en équipe, par exemple), celle-ci peut être facilitée par plusieurs facteurs, tels que les qualités et compétences propres aux enseignants, leur désir de travailler dans un esprit de collaboration et l'intérêt pour les aspects relationnels du métier. De même, leur attitude positive vers un métier « à caractère évolutif et exigeant un renouvellement constant » peut aussi jouer un rôle facilitateur à cet égard. Finalement, il est bien compréhensible l'influence que le chef d'établissement peut avoir pour aider son équipe d'enseignants à faire face aux changements se produisant sur le plan de l'établissement. De manière analogue au niveau précédent (cf. environnement de l'école) ce sont en revanche encore une fois des éléments liés à la manière de gérer les changements institutionnels, à la complexification du rôle de l'enseignant et à la (sur)charge de travail qui sont le plus susceptibles de faire obstacle à l'adaptation des enseignants aux mutations actuelles de la profession. A la différence que sur le plan de l'établissement vient s'ajouter le facteur inhérent à « l'implication de plus en plus forte des parents d'élèves », facteurs dénoncé par bon nombre d'enseignants (cf. partie IV).

Sur le plan des *pratiques d'enseignement*, les mutations de la profession enseignante se concentrent d'abord autour de la relation maître-élève. En effet, l'enseignant est actuellement de plus en plus souvent appelé à jouer un rôle de guide, de « facilitateur » des apprentissages (centration sur l'élève) plutôt que celui de strict « transmetteur de savoirs » (centration sur l'enseignant). Ensuite, on exige de plus en plus de l'enseignant à ce qu'il aide aux développements de compétences dépassant le strict

---

<sup>20</sup> Expression rendant compte du terme anglophone d'« accountability ».

<sup>21</sup> L'ensemble de ces caractéristiques personnelles positives ont déjà été présentées à titre illustratif dans la partie IV du présent rapport.

<sup>22</sup> Rappelons à ce propos que les résultats des enquêtes de la GPE ont montré que ceci n'est pas seulement valable pour les « jeunes enseignants » qui débute dans le métier (cf. enquête candidats), mais que c'en est aussi ainsi en ce qui concerne les enseignants se trouvant en fin de carrière (cf. enquête Plend).

<sup>23</sup> Ainsi, par exemple Eurydice (2002) rappelle que « de manière générale, la profession enseignante serait concernée par la nécessité de s'impliquer davantage dans des tâches administratives et de gestion et de la communication, de promouvoir les droits humains et l'éducation civique, et de former les élèves à apprendre dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce contexte, les enseignants doivent aussi faire face à des groupes d'étudiants qui n'ont jamais été aussi hétérogènes ».



cadre des connaissances disciplinaire. De nombreux facteurs motivationnels propres à l'enseignant (attrait pour le caractère relationnel, pour les aspects didactiques et pédagogiques, pour l'aspect évolutif du métier, le désir de donner sa contribution à la société, etc.) peuvent l'aider l'enseignant à se confronter avec ce genre de changements intervenant dans sa pratique. Comme pour les niveaux précédents (cf. environnement de l'école, établissement scolaire), plus macros, sur celui des pratiques d'enseignement ce sont toujours les facteurs associés à la façon de gérer les changements institutionnels, à la diversification du rôle de l'enseignant et à la charge de travail qui sont le plus susceptibles d'entraver l'adaptation des enseignants aux mutations actuelles de la profession.

Pour ce qui concerne les mutations du métier se produisant sur le plan des *contenus et objectifs d'apprentissage* (cf. harmonisation des plans d'études et des objectifs d'apprentissage), ce sont essentiellement les valeurs intrinsèques/altruistes (désir de transmettre des connaissances aux enfants ou aux jeunes avec la volonté d'améliorer les compétences de tous les élèves, etc.) qui sont susceptible d'aider l'enseignant à s'y adapter. Finalement, à ce niveau, qui est également le plus « micro » parmi ceux considérés jusqu'ici, nous retrouvons à nouveau les « obstacles » relatifs à la mise en œuvre des politiques et réformes éducatives ou à la charge de travail.

### Quelques mesures potentielles

Ayant précisé quels sont les besoins de type *qualitatif* à déduire de l'analyse des motivations à enseigner pour une politique de recrutement des enseignants, nous pouvons maintenant nous interroger sur les démarches à mettre en œuvre pour attirer et retenir des enseignants de qualité au sein du système éducatif genevois. Quelles sont donc, en définitive, les mesures pouvant être proposées pour répondre aux besoins en recrutement sur le plan qualitatif ? Le Tableau 3 en identifie un certain nombre, en lien avec les quatre niveaux relatifs à l'environnement de l'école, à l'organisation de l'établissement, aux pratiques d'enseignement et aux contenus et objectifs d'apprentissage.

Tableau 3. Mesures pour répondre aux transformations du métier permettant d'attirer et de retenir des enseignants

Enjeux	Mesures potentielles
<b>Environnement de l'école</b>	
Les nouvelles missions demandées à l'école et les pressions institutionnelles pour « rendre compte »	Développer la formation tout au long de la vie afin de prendre en compte l'évolution de l'environnement de l'école.
	Utiliser la formation (initiale et continue) pour traiter des évolutions du travail enseignant et des quelques enjeux qu'elles soulèvent.
Les nouvelles missions demandées à l'école et les pressions institutionnelles pour « rendre compte »	Réfléchir au contenu des réformes éducatives en consultation avec les enseignants afin d'en obtenir l'adhésion.
	Réfléchir à la manière d'introduire les réformes éducatives et à ses possibles conséquences sur la charge de travail et sur le plan identitaire de l'enseignant.
	Veiller à ce que les tâches prescrites n'écartent pas trop l'enseignant du rapport à l'élève et de l'acte d'enseignement.
Assurer des comportement soutenant, valorisant et coopératifs de la part des directions générales de l'enseignement.	
<b>Établissement scolaire</b>	
L'émergence de la notion d'« établissement autonome » et le travail en équipe des enseignants	Réfléchir à la manière d'introduire les changements afin d'obtenir une implication active des enseignants dans la définition du projet d'établissement, dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, dans le travail collectif ou dans la formation continue.
	Assurer des comportement soutenant, valorisant et coopératifs de la part des chefs d'établissement.

---

<b>Pratiques d'enseignement</b>	
L'enseignant comme médiateur de la relation entre l'élève et le savoir	Développer la formation tout au long de la vie pour suivre les transformations des activités et des responsabilités. Adapter l'offre de formation continue afin de préparer les enseignants expérimentés à la modification et à l'élargissement de son rôle traditionnel. Alléger la charge de travail des enseignants en fin de carrière. Reconnaître l'expertise des enseignants expérimentés pour d'autres tâches (tutorat pour les « jeunes entrants », par exemple).

---

<b>Contenus et objectifs d'apprentissage</b>	
Harmonisation des plans d'études et des objectifs d'apprentissage	Adapter le contenu de la formation initiale et l'offre de formation continue en fonction des « nouveaux » objectifs d'apprentissage. Assurer une information adéquate auprès des enseignants au sujet de l'harmonisation des plans d'études et des objectifs d'apprentissage. Assurer des comportements soutenant, valorisant et coopératifs de la part de la « hiérarchie » (directions générales de l'enseignement, chefs d'établissement).

---

## **Références des conclusions générales**

- Cros, F et Obin, J.-P. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : la documentation française.
- Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe : Profil, métier et enjeux. Rapport I, Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*. Questions clés de l'éducation en Europe, Volume 3, Bruxelles : Eurydice.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. Communication présentée à la Conférence du Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation (PIREF) (Paris, 24 mars 2005).
- Müller, K., Bortolotti, R. et Bottani, N. (2003). *Stratégie de recrutement des enseignantes et enseignants*. Études + Rapport 17B, Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Rayou P., van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Skilbeck, M. et Connell, H. (2004). *Teachers for the future. The changing nature of society and related issues for the teaching workforce*. Carlton South : Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA).