

Cattonar, Branka

La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique: enjeux professionnels et identitaires

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 34 (2012) 3, S. 515-532



Quellenangabe/ Reference:

Cattonar, Branka: La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique: enjeux professionnels et identitaires - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 34 (2012) 3, S. 515-532 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102536 - DOI: 10.25656/01:10253

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102536>

<https://doi.org/10.25656/01:10253>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Schweizerische
Zeitschrift
für Bildungswissenschaften**
**Rivista svizzera
di scienze dell'educazione**
**Revue suisse
des sciences de l'éducation**

<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique: enjeux professionnels et identitaires

Branka Cattonar

En Communauté française de Belgique, la formation des enseignants du secondaire est régulièrement placée, depuis une quinzaine d'années, au centre des débats politiques. Au début des années 2000, les pouvoirs publics la conçoivent comme un «vecteur de transformation du système éducatif» et décrètent une importante réforme portant sur ses contenus et promouvant la diffusion du modèle du «praticien réflexif». En ce début des années 2010, elle est présentée comme un «facteur clé de l'amélioration de la qualité du système éducatif» et c'est sa maîtrise qui est à l'agenda politique. À partir des données issues de plusieurs études réalisées sur les politiques relatives aux enseignants et la construction de leur identité professionnelle, l'article questionne les enjeux professionnels et identitaires des récentes évolutions de la formation promues par les pouvoirs publics.

Introduction

Depuis une quinzaine d'années, dans de nombreux pays d'Europe et d'Amérique du nord, la professionnalité des enseignants est devenue un objet central des politiques publiques qui cherchent à la cadrer et à la redéfinir, notamment en renouvelant leur formation. Les enseignants sont présentés comme les vecteurs-clés de l'implémentation des réformes éducatives et de l'amélioration de la qualité du système éducatif, et, dans cette perspective, leur formation est posée comme une priorité politique et connaît un contrôle renforcé de la part des pouvoirs publics (Boissinot, 2010). Diverses raisons sont avancées par les pouvoirs publics pour justifier les réformes promues, en particulier: adapter les pratiques enseignantes aux évolutions sociales et aux réformes éducatives en cours, améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves, revaloriser le statut des enseignants et lutter contre leur pénurie. Des tendances convergentes sont observées autour de l'allongement des études, de la centralisation du curriculum de formation et de la définition d'un référentiel de compétences, de la mise en place de mesures d'accompagnement des enseignants débutants, de la promotion de la formation continue, etc.

La convergence internationale est cependant loin d'être totale et les modèles de professionnalité et de formation enseignante demeurent différents selon les contextes nationaux (Malet, 2010). Dans certaines régions, comme les pays anglo-saxons ou la Communauté flamande de Belgique, les politiques tendent à mettre davantage l'accent sur la «performance» et «l'efficacité» des enseignants, qu'ils cherchent à stimuler au travers de dispositifs tels que les évaluations externes et divers incitants liés à leur performance (salaire au mérite, différenciation de la carrière et des conditions de travail, etc.). Dans d'autres, comme la Communauté française de Belgique, les pouvoirs publics mettent surtout l'accent sur les «compétences professionnelles» des enseignants qu'ils cherchent à améliorer en renouvelant leur formation, ainsi que sur une certaine forme d'autonomie qu'ils encouragent à travers la valorisation d'une pratique réflexive. Ces deux tendances, que l'on peut rattacher aux modèles de «l'enseignant efficace» et de «l'enseignant compétent» distingués par Lessard (2006), se retrouvent aujourd'hui dans la plupart des pays occidentaux à des degrés divers. Elles participent à redéfinir le travail des enseignants comme une activité centrée sur les intérêts privés (salaire, récompense), qui vise à rendre un service (faire réussir les élèves), dont il faut apporter la preuve de la qualité et de l'efficacité (via les évaluations externes), en ignorant les dimensions éthiques et politiques typiques des métiers relationnels (Demailly, 1998). Elles engagent en outre des orientations ambivalentes, à la fois professionnalisantes (renforcement de la formation, promotion de l'autonomie et de l'expertise) et déprofessionnalisantes (renforcement du contrôle sur les enseignants, pression des épreuves d'évaluation des acquis des élèves, curriculum plus prescriptif) (Cattonar, Lessard & Maroy, 2010).

C'est dans ce contexte que prennent sens les politiques spécifiques relatives à la formation des enseignants. En Communauté française de Belgique (CFB), la formation des enseignants du secondaire (mais aussi du primaire) a fait l'objet, au début des années 2000, d'une réforme qui visait à transformer les pratiques, les compétences et l'identité professionnelle des enseignants autour du modèle du «praticien réflexif», dans le but surtout d'assurer la mise en œuvre et la réussite d'autres réformes du système éducatif. Depuis le début des années 2010, la formation des enseignants est à nouveau à l'agenda politique et les débats actuels portent sur une proposition, déposée par le Ministre de l'Enseignement supérieur, d'allonger à cinq années les études des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur qui, jusqu'à présent, suivent une formation de trois ans en Haute école.

Dans cet article, nous proposons d'interroger les enjeux professionnels et identitaires des récentes orientations politiques relatives à la formation initiale des enseignants du secondaire en CFB. Nous nous baserons sur plusieurs études sociologiques que nous avons réalisées ces dix dernières années au sujet des enseignants du secondaire. Précisons que ces études, dont nous n'allons ici présenter que quelques résultats sous forme de synthèse, n'étaient pas exclusivement centrées sur la question de la formation¹.

Une première série d'études porte sur les politiques relatives aux enseignants et sur les modèles de professionnalité² qu'elles promeuvent. Ces études s'appuient sur une analyse de contenu des discours tenus ces vingt dernières années sur le métier enseignant non seulement par les pouvoirs publics, mais aussi par les autres acteurs intervenant dans l'action publique en éducation (les différents pouvoirs organisateurs de l'enseignement, le Conseil de l'éducation et de la formation, les syndicats, les chercheurs en sciences de l'éducation, les mouvements pédagogiques, les associations de parents, etc.). Au total, plus de cent cinquante discours ont été analysés³. L'analyse réalisée, s'inscrivant à la fois dans une approche cognitive des politiques publiques (Muller, 2000) et une approche «néo-wéberienne» des professions (Maroy & Cattonar, 2002a), considère que les politiques relatives aux enseignants (et à leur formation) participent à la construction et à la diffusion de modèles normatifs qui charrient une vision particulière de la profession enseignante qui n'est pas sans influence sur ses conditions d'exercice (par exemple, sur la manière dont leur autonomie professionnelle est cadrée ou sur la manière dont leur formation est organisée).

Une deuxième série d'études concerne l'identité professionnelle des enseignants du secondaire: il s'agit d'une enquête par questionnaire à laquelle ont répondu 3621 enseignants travaillant dans 140 écoles et d'une enquête par entretiens biographiques approfondis menée auprès d'une vingtaine d'enseignants exerçant dans trois écoles bruxelloises contrastées au niveau de leur public. L'objectif de ces deux enquêtes était, entre autres, de décrire les composantes de l'identité enseignante (les manières de définir et de vivre le métier) et d'analyser le processus par lequel elle se construit, en partant des représentations subjectives du métier tout en tenant compte des conditions objectives dans lesquelles se déroulent les expériences professionnelles. Plus précisément, dans une perspective socio-constructiviste, nous avons étudié les dimensions biographiques et relationnelles de la construction de l'identité professionnelle, en nous attachant à saisir comment celle-ci s'ancre en même temps dans une histoire personnelle et dans un contexte de travail spécifique (Cattonar, 2005)⁴.

Nous allons commencer, dans la première partie de l'article, par présenter les différentes filières de formation au métier d'enseignant au secondaire organisées en CFB et quelques données, issues de notre enquête par questionnaire, sur le profil social, scolaire et professionnel des enseignants qui les suivent. Ensuite, en nous appuyant sur la première série d'études évoquée, nous présenterons les récentes orientations politiques relatives à la formation, en mettant en avant la manière dont elles redéfinissent la professionnalité des enseignants et la place de leur formation dans la régulation du système éducatif.

Après avoir présenté la vision politique de la formation enseignante, nous nous pencherons, dans la deuxième partie de l'article, sur la vision qu'en ont les enseignants eux-mêmes et sur la place qu'elle occupe dans la construction de leur identité professionnelle en présentant quelques résultats de notre deuxième série d'études.

En conclusion, nous reviendrons sur les enjeux des récentes politiques de formation, en discutant leurs effets sur la place des enseignants comme groupe professionnel et sur la construction de leur identité professionnelle.

La place de la formation initiale des enseignants dans la régulation du système éducatif

Diversité des filières de formation et des profils

En Communauté française de Belgique, deux filières de formation conduisent typiquement au métier d'enseignant du secondaire. Premièrement, l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur, dispensée en Haute école (niveau d'enseignement supérieur court, d'une durée de 3 ans) et appelée couramment «régendat», permet d'enseigner dans les trois premières années du secondaire de transition et dans les sept années du secondaire de qualification⁵. Deuxièmement, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, qui complète un master universitaire (d'une durée de 4 ou 5 ans), permet d'enseigner dans les trois dernières années du secondaire. Cette double filière de formation fonde une hiérarchie statutaire interne au corps enseignant, qui se traduit par une différence de salaire et de charge horaire à la faveur des diplômés universitaires. Par rapport à la plupart des pays européens, en CFB, les enseignants formés pour le secondaire inférieur n'ont donc pas de qualification de niveau universitaire et leur formation est plus courte (3 ans au lieu de 4 ans en moyenne) (Eurydice, 2002).

Ces deux filières se distinguent non seulement par leur durée et leur opérateur, mais aussi par leur modalité. Ainsi, l'agrégation universitaire est construite selon un modèle «consécutif»: la formation professionnelle (théorique et pratique) au métier vient compléter la formation disciplinaire initiale. Le régendat, offert en Haute école, est construit selon un modèle «simultané»: la formation professionnelle est assurée dès le début des études et en même temps que la formation générale.

Au début des années 2000, comme nous le développerons plus loin, une réforme portant sur les finalités et le contenu de la formation initiale a cherché à rapprocher ces deux filières. Les deux formations sont néanmoins restées très différentes: l'agrégation universitaire propose une formation disciplinaire plus poussée (2000 heures en moyenne contre 900 au régendat), et le régendat une formation pédagogique et pratique plus développée (160 heures consacrées au savoirs pédagogiques contre 60 dans l'agrégation universitaire, 600 heures consacrées au savoir-faire et à la pratique contre 90).

A côté de ces deux principales voies d'accès au métier, on retrouve une troisième filière plus minoritaire: une formation pédagogique dispensée dans des établissements de promotion sociale aboutissant à un certificat d'aptitude pédagogique (CAP) qui permet à d'autres diplômés d'enseigner des cours techniques et de pratique professionnelle.

Ces trois filières de formation initiale se différencient également par leur public. Notre enquête par questionnaire montre qu'elles sont suivies par des enseignants qui se distinguent par leur profil social et leur parcours scolaire et professionnel antérieur (voir le tableau 1 en annexe). Précisons que dans notre échantillon, la majorité des enseignants ont suivi l'une des deux formations «typiques»: 43,4% sont régents et 39,2% sont agrégés universitaires; une proportion non négligeable (17,4%) possède un autre diplôme (de l'enseignement supérieur ou du secondaire) complété par un CAP.

De manière schématique, on observe que, par rapport aux agrégés universitaires, les régents, formés en Haute école, ont une origine et une appartenance socio-culturelles plus modestes (leurs parents et conjoints, moins diplômés, sont plus souvent ouvriers, agriculteurs, petits indépendants, employés). Ils ont plus souvent suivi des études secondaires en technique (de transition ou de qualification) en ayant connu des redoublements. Si la plupart disent avoir opté pour le métier par premier choix, on note qu'un tiers d'entre eux (35,5%) a fréquenté l'enseignement supérieur long sans l'avoir terminé et ce pourcentage est plus élevé parmi les enseignants ayant moins de cinq années d'ancienneté (51,8%). Le régendat semble ainsi, pour une bonne partie de ceux qui l'ont suivi, en particulier les plus récemment recrutés, avoir constitué un second choix. Cette observation pourrait être l'indice d'une certaine dévalorisation du diplôme.

Les agrégés universitaires sont eux plus souvent issus des fractions socio-culturelles moyennes et supérieures (parents et conjoints plus souvent enseignants, cadres supérieurs, membres des professions libérales ou intellectuelles) et ont en majorité réalisé leurs études secondaires dans la filière générale, sans avoir connu de redoublement.

Enfin, les autres diplômés ont une origine socio-culturelle plus modeste et ont plus fréquemment réalisé des études secondaires en technique de qualification et en professionnel, en ayant connu des redoublements. Une grande partie d'entre eux dit s'être orientée tardivement vers le métier, par second choix. Ils ont d'ailleurs en majorité exercé un autre emploi avant de devenir enseignants.

Politique de formation et conception de la professionnalité enseignante

Notre analyse des politiques et discours relatifs au métier d'enseignant montre qu'en Communauté française de Belgique, la formation initiale des enseignants n'est véritablement devenue un objet politique central qu'au début des années 2000. Auparavant, dans les années 1990, les débats publics concernant leur formation sont peu nombreux et le souci exprimé concerne surtout celui d'assurer une «cohérence» avec les réformes de l'enseignement en cours en proposant des «recyclages» aux enseignants.

Au début des années 2000, le discours politique sur la formation change: celle-ci est désormais présentée comme un «enjeu capital» et comme un «vecteur important de la transformation de l'ensemble du système éducatif». Initiale ou

continué, elle est considérée comme une voie de diffusion des pratiques et outils pédagogiques permettant de concrétiser d'autres réformes scolaires (comme celle relative aux «socles de compétences»). C'est dans cette perspective, relativement instrumentale, qu'une importante réforme de la formation est décrétée (décrets du 12 décembre 2000 et du 8 février 2001). Cette réforme, qui se présente comme une politique de «professionnalisation», va énoncer un référentiel de treize compétences identiques pour tous les enseignants (du primaire et du secondaire) en promouvant un modèle de professionnalité commun, celui du «praticien réflexif». À côté de la traditionnelle maîtrise des savoirs disciplinaires et de la didactique, ce référentiel met l'accent sur l'adoption d'une démarche réflexive (entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique, porter un regard réflexif sur sa pratique), l'expertise pédagogique (savoir concevoir, évaluer et réguler des situations et dispositifs d'apprentissage), la dimension collective du travail (entretenir des relations de partenariat avec l'institution, les collègues et les parents) ainsi que l'engagement dans un «développement professionnel tout au long de la carrière».

Aujourd'hui, en ce début des années 2010, la formation est à nouveau posée comme un «enjeu crucial»: les pouvoirs publics mettent à présent en avant la nécessité «d'améliorer la formation» des enseignants afin «d'améliorer leurs pratiques» et ainsi «d'augmenter la qualité de l'enseignement», considérée comme insatisfaisante à la vue des comparaisons internationales (les études PISA) et divers indicateurs nationaux. Les débats actuels portent alors sur le «renforcement» de la formation et la maîtrise du régenda. Si un certain consensus semble se dessiner autour du principe de son allongement, sa mise en œuvre – son financement et le choix de son opérateur (Haute-école ou Université) – fait cependant débat et les discussions sont toujours en cours.

Ces derniers débats sur la formation initiale témoignent d'une double évolution. Premièrement, d'une évolution de la vision politique de la place des enseignants et de leur formation dans la régulation du système éducatif, qui les pose désormais comme des facteurs-clés de l'amélioration de la qualité du système éducatif, faisant peser sur les enseignants des attentes sans précédent: «Les enseignants sont les premiers acteurs de la politique scolaire et les garants de la qualité du système éducatif» affirme ainsi la dernière Déclaration de politique communautaire (2009, p. 34). Deuxièmement, d'une évolution des sources cognitives sur lesquelles s'appuient les pouvoirs publics pour soutenir et légitimer leurs politiques (Cattonar, 2010). Ainsi, alors que la réforme de la formation décrétée au début des années 2000 était légitimée principalement à partir des travaux de chercheurs universitaires francophones en sciences de l'éducation, les nouvelles propositions prennent appui sur des savoirs et des référentiels véhiculés par les organisations internationales. En particulier, la relation causale qu'elles posent entre la qualité de la formation des enseignants, celle de leurs pratiques et les résultats scolaires des élèves, est établie en référence à des rapports d'étude internationaux (Barber & Mourshed, 2007; OCDE, 2006).

ou des directives européennes (Parlement européen, 2008) qui ne sont pas ou très peu discutés. Selon nous, ces référentiels internationaux cadrent de plus en plus la manière de concevoir la professionnalité des enseignants et les politiques de formation en CFB, posant la question de la distance qui se creuse entre les pratiques professionnelles et leurs lieux de régulation qui tendent, en partie, à devenir supranationaux.

Par ailleurs, la proposition d'allonger la formation des régents et surtout son éventuelle universitarisation soulèvent la question de la place des enseignants dans la structure sociale. Si cela pourrait permettre une certaine revalorisation sociale du diplôme des régents, qui, comme nous l'avons vu, paraît effectivement constituer un second choix pour une partie d'entre eux qui tente d'abord l'enseignement supérieur long, cela risquerait aussi d'élever le recrutement social des enseignants, renforçant une évolution déjà en cours⁶. La distance sociale, culturelle mais aussi scolaire entre les enseignants et leur public, déjà présente, se verrait alors renforcée: en effet, comme nous l'avons vu (cf. tableau 1), les enseignants qui sont passés par l'université ont non seulement une origine et une appartenance socio-culturelles plus élevées, mais ils se recrutent aussi plus souvent parmi les élèves qui ont réalisé des études secondaires dans la filière générale sans avoir connu de redoublement⁷. Cette plus grande distance, liée au mode d'accès au métier, pourrait affecter les rapports entretenus avec les élèves issus d'autres fractions sociales, notamment la capacité des enseignants à comprendre leur rapport particulier à la scolarité et aux savoirs.

La place de la formation dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants

Un moment de la carrière subjective jugé peu significatif

Nous avons vu que les nouvelles orientations politiques relatives à la formation des enseignants la posent comme un élément-clé de la qualité de l'enseignement. Or, il n'y a pas de consensus scientifique à propos des effets de la formation sur les pratiques enseignantes et leur efficacité (Lessard, 2006). Les études réalisées, principalement en sciences de l'éducation, tendent plutôt à minimiser ses effets sur les croyances et les connaissances des enseignants (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). L'impact de la formation est donc une question controversée, qui ne fait pas consensus dans la littérature scientifique.

Nos propres études montrent que la formation n'est pas vécue par les enseignants comme un moment important de leur histoire professionnelle, mais qu'elle joue néanmoins un certain rôle dans la construction de leur identité.

Nos travaux, comme d'autres, montrent tout d'abord que la formation n'est pas le seul moment de la socialisation professionnelle au métier d'enseignant, ni le plus important. D'autres moments paraissent cruciaux, en particulier la

socialisation pré-professionnelle et l'entrée dans le métier. Ainsi, notre enquête par entretiens biographiques met en évidence que l'identité professionnelle des enseignants prend racine dans les expériences (scolaires, familiales, voire professionnelles) antérieures et qu'elle continue à évoluer tout au long de la carrière en fonction des différentes expériences professionnelles vécues par les enseignants (Cattonar, 2005, 2008). En ce sens, la «carrière subjective»⁸ des enseignants ne commence, ni ne s'arrête avec leur formation initiale ou même leur entrée dans le métier.

Les enseignants que nous avons interviewés racontent en effet leur histoire professionnelle en l'enracinant dans un passé lointain, en particulier leur propre scolarité. Ainsi, plusieurs font remonter leur «amour» pour le métier ou la matière qu'ils enseignent à l'époque où ils étaient eux-mêmes élèves, plusieurs évoquent des jeux enfantins pendant lesquels «ils jouaient à faire la classe», racontent avoir connu des enseignants qui leur servent aujourd'hui de modèles ou de contre-exemples, disent s'appuyer sur leur propre expérience scolaire (positive ou négative) pour pratiquer le métier et juger leurs propres élèves.

Cette enquête a mis en évidence que c'est bien souvent pendant cette période de «socialisation pré-professionnelle» que les enseignants se forgent une première conception du métier qui, chez la plupart d'entre eux, va perdurer en tant qu'*idéal* à travers les expériences professionnelles ultérieures. Pour la grande majorité des enseignants interviewés, cette préconception considère que le «vrai travail» des enseignants consiste surtout à «enseigner une matière» et ignore les fonctions plus éducatives ou sociales qu'ils sont parfois amenés à remplir, comme la socialisation des élèves (Cattonar, 2006).

Cette préconception idéale du métier ne semble pas remise en question par la formation initiale, laquelle n'est pas vécue par les enseignants comme un moment significatif de leur carrière. La plupart considèrent en effet que leur formation n'a pas eu d'influence sur leur manière de concevoir le métier. Telle qu'elle est racontée par les enseignants, elle ne semble pas réaliser une «transformation de leur réalité subjective» pour reprendre les termes de Berger et Luckmann (1986): elle ne constitue pas à leurs yeux un «appareil légitimant de nouvelle réalité», ils ne parlent pas en termes «d'un avant et d'un après» formation (comme ils le font, par exemple, quand ils évoquent leurs débuts dans le métier). C'est particulièrement le cas des enseignants du secondaire supérieur qui considèrent leur agrégation comme secondaire par rapport à leur formation disciplinaire: «c'était une formalité, ce n'était pas très important, on n'en parlait pas [entre étudiants], l'important était de terminer sa licence» nous raconte un agrégé universitaire.

A l'opposé, l'entrée dans le métier est présentée par les enseignants comme la période la plus marquante de leur histoire professionnelle, notamment parce qu'elle leur apparaît comme le premier moment où ils vont véritablement confronter leurs préconceptions idéales du métier aux conditions de la pratique et aux comportements réels des élèves, et cela bien plus que pendant les stages effectués dans le cadre de leur formation. Comme nous l'avons montré ailleurs

(Cattonar, 2008), les débuts dans le métier sont alors l'occasion d'un important travail d'ajustement identitaire, entre l'idéal professionnel préalablement construit et les conditions d'exercice professionnel – travail que ne semble pas impulser la formation.

Les enseignants interviewés se sont montrés également très critiques envers leur formation initiale, que ce soit le régentat ou l'agrégation universitaire⁹. Ni le processus de formation (contenu et modalité), ni les agents de la formation n'apparaissent comme légitimes à leurs yeux. Si, en général, ils trouvent que leur formation leur «a servi au niveau des contenus et de la matière à enseigner», ils critiquent surtout les cours de pédagogie qui, selon eux, sont «inutiles» parce que difficilement transposables dans la pratique. Les principes pédagogiques enseignés sont jugés «trop théoriques», «irréalistes», et les formateurs sont décrits comme «des personnes dans leur bulle, coupées de la réalité». Ils estiment que la formation pratique est trop réduite et ils regrettent ne pas avoir eu «des *cours ficelles*, où on apprend des trucs et des techniques». La plupart estiment alors «qu'ils ont appris leur métier sur le terrain, en le pratiquant» et que leur compétence résulte principalement de «leurs expériences»: «en formation, on reçoit des principes et des mots d'ordre, mais tous les trucs et toutes les manières de faire passer quelque chose aux élèves, c'est surtout par les expériences qu'on les apprend». Plus précisément, ils reprochent à leur formation de ne pas les avoir préparés suffisamment à la «réalité» de leur métier: à faire face aux difficultés pédagogiques et relationnelles rencontrées au quotidien avec leurs élèves (arriver à intéresser les élèves, à gérer la discipline, à animer la classe, etc.) et à exercer les fonctions plus éducatives qu'ils sont amenés à remplir et qu'ils considèrent souvent comme le «sale boulot»¹⁰ de leur métier. Une large consultation réalisée récemment auprès d'enseignants en fonction et d'étudiants en formation confirme ces observations (Degraef, Van Campenhoudt, Franssen, Mertens & Rodriguez, 2012)¹¹: la formation est jugée «insuffisante» et «en décalage» par rapport aux réalités de terrain. En particulier, étudiants et enseignants dénoncent un fossé entre la théorie et la pratique.

Ces critiques émises par les enseignants à l'encontre de leur formation sont classiques (Dubois, Gaspirini & Petit, 2007) et ne sont pas spécifiques au monde enseignant (Dubar, 1996). Selon nous, elles ne signifient pas qu'il n'y ait aucun transfert des savoirs enseignés en formation à la pratique. Elles sont surtout révélatrices, nous semble-t-il, d'un rapport particulier aux savoirs professionnels qui valorise les savoirs pratiques et d'expérience par rapport aux savoirs théoriques. Elles expriment aussi un sentiment d'extériorité à l'égard des savoirs professionnels théoriques et une demande de prendre en compte, dans la formation, les dimensions sociales, relationnelles et artisanales du métier (Dubois et al., 2007) qui tranchent avec la vision plus techniciste et managériale véhiculée par les récentes politiques éducatives.

Une dimension structurante de l'identité professionnelle

Si les enseignants présentent leur formation initiale comme une phase non importante de leur carrière subjective, cela ne signifie pas non plus qu'elle n'ait aucun effet, au niveau identitaire du moins. Notre enquête par questionnaire (cf. tableau 2 en annexe) met ainsi en évidence que la conception que les enseignants ont de leur métier varie selon leur diplôme¹². Ainsi, on observe notamment que les agrégés formés à l'université mettent davantage l'accent sur l'enseignement de la matière: plus souvent que les autres, ils disent promouvoir l'instruction de leurs élèves, valoriser leur propre maîtrise de la matière et s'identifier aux rôles d'intellectuel ou de spécialiste dans une discipline. Les régents, formés en Haute école, mettent eux davantage en avant les fonctions éducatives ou relationnelles: ils disent plus souvent poursuivre la socialisation des élèves et définir leur rôle comme celui d'un assistant social, d'un parent, d'un surveillant ou d'un psychologue. Enfin, les autres diplômés valorisent plus fréquemment la préparation des élèves à l'exercice d'une profession et leurs propres savoirs d'expérience. On peut supposer que ces différences traduisent en partie un effet socialisateur différencié des formations spécifiques reçues; elles renvoient cependant également aux différences de profil social, de parcours antérieurs et de conditions de travail (puisque, selon leur diplôme, les enseignants travaillent à des niveaux et dans des filières d'enseignement différents).

Par ailleurs, notre étude par entretiens montre que la formation sert aussi aux enseignants de support identitaire et qu'ils s'appuient sur elle pour délimiter et justifier les frontières symboliques de leur métier (Cattonar, 2005). Ainsi, lorsqu'ils sont invités à définir leur rôle, les enseignants disent avoir été «formés à» – enseigner une matière et non à exercer les fonctions sociales et éducatives: «on a été formé à transmettre un savoir, et pas à être des supers-animateurs », «on n'est pas obligé d'écouter les élèves parce qu'on n'est pas formé pour, le seul devoir qu'on a c'est le devoir de savoir» déclarent-ils. La formation initiale paraît ainsi une dimension structurante de l'identité professionnelle, plus que les enseignants ne le reconnaissent, notamment pour délimiter la division entre les tâches professionnelles considérées normales ou non.

Conclusion

Les récentes orientations politiques relatives aux enseignants et à leur formation, comme nous l'avons souligné, tendent à recadrer leurs pratiques (autour d'un même référentiel de compétences) et à les présenter comme les acteurs-clés de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elles témoignent d'une évolution de la conception de la place des enseignants dans la régulation du système éducatif, faisant peser sur eux de nouvelles attentes en termes de performance, et d'une régulation normative de la profession qui devient de plus en plus supra-nationale.

Elles comportent aussi plusieurs enjeux identitaires. La manière dont les enseignants disent vivre leur formation initiale interpelle en particulier la définition restreinte du travail enseignant que les politiques véhiculent et qui met l'accent sur une seule de ses dimensions – la transmission du savoir sous sa forme quantifiable des «résultats scolaires» – en ignorant les fonctions sociales et éducatives que les enseignants sont amenés à remplir et face auxquelles ils se disent démunis et insuffisamment préparés. Il nous semble aujourd'hui important de réfléchir à une formation qui offre aux enseignants un modèle de professionnalité qui rende davantage compte de l'ensemble des différentes facettes de leur métier. Les tâches de socialisation, d'animation ou de gestion de l'ordre, qu'une grande partie des enseignants accomplissent (en particulier dans les établissements accueillant un public socialement plus défavorisé) tout en les considérant comme des tâches ingrates et «anormales», ne font en effet aujourd'hui l'objet d'aucun modèle théorique de professionnalité qui pourrait leur servir de référence identitaire. On pourrait dire que la construction de l'identité professionnelle de ces enseignants se déroule sans «cadre légitimateur» dans lequel pourrait prendre sens l'entièreté de leur expérience professionnelle. Ils se retrouvent sans modèle légitime de référence, si ce n'est des modèles professionnels extérieurs au champ de l'enseignement: c'est ainsi que pour définir leurs tâches plus éducatives, ils font référence au travail des assistants sociaux, des psychologues ou des policiers. Cette absence de modèle d'identification propre n'a pas qu'un effet symbolique. Elle se traduit par le fait que leur formation ne semble pas les y préparer, comme s'en plaignent de nombreux enseignants. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit là de l'une des sources des tensions identitaires que vivent aujourd'hui une partie des enseignants.

Un autre enjeu nous semble également crucial, celui d'arriver à travailler davantage lors de la formation sur les préconceptions (idéales) que les futurs enseignants ont de leur métier afin de réduire le décalage qu'ils ressentent lors de leurs premières classes et de rendre ce moment moins désenchanté. Cela permettrait, selon nous, de réduire une part de la frustration que vivent aujourd'hui certains enseignants et qui les amène parfois à quitter précocement le métier.

Notes

- 1 Ces études ont déjà fait l'objet de publications partielles (citées dans l'article), certaines en collaboration avec Christian Maroy; les données présentées dans cet article sont cependant, en grande partie, originales.
- 2 Par «modèle de professionnalité», nous entendons le modèle *idéal* de la pratique professionnelle, qui définit l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice professionnel.
- 3 Nous avons analysé les textes officiels des politiques éducatives, les débats parlementaires et les publications des différents acteurs scolaires relatives au métier et à la formation des enseignants. Leur analyse s'est attachée à dégager de manière systématique le modèle de professionnalité valorisé (conception du travail et du rôle des enseignants, des savoirs et compétences jugés nécessaires), la conception de la formation initiale et continue

- (modalités, contenus, organisation, objectifs, acteurs...), la vision de la place de la profession et de sa formation dans la régulation du système éducatif, ainsi que les sources cognitives citées et appuyant les propos.
- 4 Dans la lignée des travaux de Dubar (1996), l'identité professionnelle a été envisagée comme une construction dynamique et continue, individuelle et sociale, résultat plus ou moins stable d'un processus de socialisation biographique et relationnel, lié au contexte particulier dans lequel il s'inscrit.
 - 5 L'enseignement de transition regroupe les filières de l'enseignement général et technique de transition. L'enseignement de qualification désigne les filières de l'enseignement technique de qualification et professionnel.
 - 6 Notre enquête par questionnaire indique en effet une tendance à l'élévation de l'origine sociale des enseignants et à la diminution de la diversité des modes d'accès au métier depuis ces trente dernières années (Maroy & Cattonar, 2002b).
 - 7 De manière générale, de récentes études montrent que les étudiants qui s'orientent et accèdent aux études universitaires en CFB ont une origine socio-culturelle plus élevée (Vermandele et al., 2010). Van Campenhoudt et Maroy (2010) mettent en avant des processus d'auto-sélection de la part des jeunes issus de milieux socio-culturels plus défavorisés.
 - 8 La «carrière subjective» est un concept emprunté à Goffman (1968) (qui l'avait développé pour décrire la carrière des malades reclus dans les asiles) pour désigner les moments de l'histoire professionnelle qui sont vécus comme significatifs par les enseignants dans la constitution de leur identité professionnelle; il renvoie aux « aspects moraux » de la carrière et aux modifications, non pas des situations et statuts objectifs, mais des représentations.
 - 9 En même temps, il faut relativiser cette critique car notre enquête par questionnaire montre que finalement peu d'enseignants (15,10%) pointent l'insuffisance ou l'inadéquation de leur formation comme une source de difficulté dans l'exercice de leur métier. Les principales sources de difficulté désignées concernent les élèves (manque de motivation, niveau scolaire, problèmes sociaux et familiaux).
 - 10 Le «sale boulot» est un concept emprunté à Hugues (1996) pour désigner les tâches considérées par ceux qui les remplissent comme ingrates et non désirées.
 - 11 Cette consultation, commandée par le Ministre de l'Enseignement supérieur et réalisée par une équipe universitaire, a touché près de 1.000 participants, au travers d'entretiens de groupes, d'analyses en groupe et de forums.
 - 12 Le diplôme n'est cependant pas la variable la plus discriminante. Notre étude montre que le rapport au métier varie surtout selon le contexte de travail et les caractéristiques des élèves avec lesquels les enseignants travaillent (Cattonar, 2002, 2006).

Références bibliographiques

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. Londres: McKinsey & Company.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la société*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Boissinot, A. (2010). La formation des maîtres: Débats et perspectives. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 55, 27-48.
- Cattonar, B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. In C. Maroy (Éd.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants* (pp. 171-208). Bruxelles: De Boeck.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Approche biographique et contextuelle*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale

- bolout. *Education et Francophonie*, XXXIV, (1), 193-212.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: Un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103). Québec: Les Presses Universitaires de Laval.
- Cattonar, B. (2010). Références transnationales et conception nationale des politiques. Le cas de la réforme de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique. *Recherche et Formation*, 65, 17-30.
- Cattonar, B., Lessard, C. & Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 24, 39-52.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Degraef, V., Van Campenhoudt, L., Franssen, A., Mertens, A. & Rodriguez, J. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public: Approche gestionnaire, approche politique. *Lien social et Politiques*, 40, 17-24.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubois, P., Gasparini, R. & Petit, G. (2007). Évolutions personnelles sur parcours obligé: Stagiaires enseignants en formation, représentations et premiers pas dans le métier. *Education et Sociétés*, 20, 121-134.
- Eurydice. (2002). *La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général*. Bruxelles, Questions clés de l'éducation en Europe (Vol. III).
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie*, 154, 19-31.
- Malet, R. (2010). Autour des mots de la formation. «Mondialisation». *Recherche et Formation*, 65, 89-104.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002a). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 18, 1-29.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002b). L'évolution sociologique des enseignants du secondaire en Belgique francophone. In C. Maroy (Éd.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 93-129). Bruxelles: De Boeck.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50, (2), 189-208.
- OCDE. (2006). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.
- Parlement européen. (2008). *Rapport sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants*. Bruxelles.
- Van Campenhoudt, M. & Maroy, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 77, 1-44.
- Vermandele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Maroy, C., Van Campenhoudt, M. & Lafontaine, D. (2010). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 78, 1-64.

Mots-clés: Formation initiale des enseignants, politiques relatives aux enseignants, identité professionnelle des enseignants, professionnalité enseignante

Die grundständige Ausbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe im französischsprachigen Belgien: Herausforderungen im Hinblick auf die berufsbezogene Identität

Zusammenfassung

In der französisch-sprachigen Gemeinschaft Belgiens ist die Ausbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe seit gut fünfzehn Jahren in regelmässigen Abständen Gegenstand bildungspolitischer Debatten. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts machte die Regierung diese Ausbildung zum Hauptträger der Veränderung im Bildungssystem, indem sie durch eine grundlegende Reform das Modell des «reflexiven Praktikers» zu verbreiten versuchte. In den Jahren um 2010 und folgende wird die Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe als «Schlüsselfaktor der Qualitätssteigerung im Bildungssystem» präsentiert, während ihre Umwandlung zum Masterstudiengang auf der politischen Agenda steht. Basierend auf den Resultaten verschiedener Studien über die Lehrerbildungspolitik und die Konstruktion der professionellen Identität, stellt der Artikel die Herausforderungen für die Professionalisierung und die Entwicklung beruflicher Identität zur Diskussion, dies vor dem Hintergrund der jüngsten Entwicklungen der von der Regierung lancierten Ausbildungsreform.

Schlagworte: Grundständige Lehrerbildung, Lehrerbildungspolitik, berufliche Identität von Lehrpersonen, pädagogische Professionalität

La formazione iniziale degli insegnanti del secondario nella comunità francese del Belgio: temi professionali e identitari

Riassunto

Nella Comunità francese del Belgio la formazione degli insegnanti delle scuole secondarie è messa regolarmente, da una quindicina di anni, al centro dei dibattiti politici. All'inizio degli anni 2000, i poteri pubblici la presentano come un «vettore di trasformazione del sistema educativo» e decretano un'importante riforma dei suoi contenuti, promuovendo il modello dello «professionista riflessivo». All'inizio degli anni 2010, la loro formazione è posta come un «fattore centrale del miglioramento della qualità del sistema educativo» e la sua trasformazione in un percorso di Master prende posto nell'agenda politica.

Appoggiandosi sui dati provenienti da diversi studi sulle politiche relative agli insegnanti e alla costruzione della loro identità professionale, l'articolo interroga le problematiche professionali e identitarie delle recenti evoluzioni della formazione promosse dai poteri pubblici.

Parole chiave: Formazione iniziale degli insegnanti, politiche relative agli insegnanti, identità professionale degli insegnanti, professionalità docente

Secondary Teacher Education in the French-speaking community of Belgium: professional and identity related challenges

Summary

In the French-speaking community of Belgium, the training of secondary teachers is regularly placed, for about fifteen years, in the center of political debates. At the beginning of 2000s, public authorities introduce it as a «vector of transformation of the educational system» and they decree an important reform concerning its contents and promoting the model of the «reflexive practitioner». At the beginning of 2010s, their training is presented as a «key factor of the improvement of the quality of the educational system» and its masterization is put on the political agenda. Based on data from several studies about teachers policies and the construction of their professional identity, the article discusses the professional and identity related challenges of the recent evolutions of training promoted by public authorities.

Keywords: Teacher training, teachers policies, professional identity of the teachers, teacher professionalism

Annexe

Tableau 1: Le profil des enseignants selon la filière de formation suivie

	Agrégés universitaires (AESS)	Régents (AESI)	Autre diplômé	Ensemble des enseignants	V de Cramer	N
Diplôme possédé	39,2%	43,4%	17,4%	100%		3551
1. Origine et appartenance sociales						
Profession du père (1)					0,130**	3278
ouvrier	13,0%	21,0%	28,9%	19,4%		
agriculteur	6,2%	8,0%	10,2%	7,7%		
artisan, commerçant	10,8%	11,7%	12,9%	11,6%		
employé	27,7%	26,4%	20,5%	25,8%		
enseignant	12,9%	10,5%	6,4%	10,7%		
cadre supérieur, profession libérale ou intellectuelle	29,5%	22,5%	21,0%	24,9%		
Diplôme du père (1)					0,155**	3532
sans diplôme, primaire, secondaire inférieur	32,4%	43,0%	54,2%	40,9%		
secondaire supérieur	21,5%	24,6%	21,9%	22,9%		
supérieur non universitaire	20,7%	20,2%	15,1%	19,5%		
supérieur universitaire	25,5%	12,2%	8,9%	16,8%		
Profession du conjoint					0,143**	3278
ouvrier	4,3%	11,1%	11,3%	8,5%		
agriculteur, artisan, commerçant	4,5%	5,4%	4,9%	5,0%		
employé	23,8%	27,4%	34,6%	27,4%		
enseignant	33,9%	34,8%	28,1%	33,2%		
cadre supérieur, profession libérale ou intellectuelle	31,4%	19,1%	16,7%	23,5%		
Diplôme du conjoint					0,286**	3056
sans diplôme, primaire, secondaire inférieur	3,9%	8,6%	17,2%	8,4%		
secondaire supérieur	9,5%	21,9%	25,9%	18,0%		
supérieur non universitaire	30,4%	49,3%	38,1%	40,0%		
supérieur universitaire	56,2%	20,1%	18,7%	33,6%		
2. Scolarité au secondaire						
Type d'études réalisées					0,390**	3578
général	73,8%	45,0%	20,8%	51,8%		
technique de transition	22,9%	35,1%	19,6%	27,5%		
technique de qualification	3,0%	17,6%	43,6%	16,6%		
professionnel	,1%	,7%	11,6%	2,4%		
artistique	,1%	1,7%	4,5%	1,6%		
Réussite scolaire					0,273**	3444
A l'heure	79,7%	60,3%	44,0%	65,3%		
En retard	20,3%	39,7%	56,0%	34,7%		
Rapport à l'école					0,071**	3563
Aimait l'école	86,3%	84,1%	78,9%	84,0%		
N'aimait pas l'école	13,7%	15,9%	21,1%	16,0%		

3. Parcours professionnel						
Recherche d'un autre emploi avant l'enseignement	34,5%	16,0%	75,7%	34,0%	0,450**	3553
Exercice d'un autre emploi avant l'enseignement	27,5%	14,8%	75,8%	30,9%	0,476**	3594
Moment de l'orientation vers l'enseignement					0,392**	3508
a toujours voulu être enseignant	30,6%	36,9%	23,0%	32,0%		
au moment du choix des études supérieures	22,5%	47,3%	11,9%	31,5%		
pendant les études supérieures	12,3%	10,6%	6,7%	10,5%		
à la fin des études supérieures	20,2%	4,1%	11,1%	11,6%		
bien après la fin des études supérieures	14,4%	1,1%	47,2%	14,4%		
Vécu du choix d'enseigner					0,190**	3582
comme un premier choix	71,4%	76,4%	52,4%	70,1%		
comme un second choix	28,6%	23,6%	47,6%	29,9%		

** significatif au seuil de 0,01; * significatif au seuil de 0,05; NS: non significatif

(1) On obtient des résultats comparables avec la profession et le diplôme de la mère (cf. Cattonar, 2005; Maroy & Cattonar, 2002b)

Tableau 2: La conception du métier selon la filière de formation suivie

	Agrégés universitaires (AESS)	Régents (AESI)	Autre diplômés	Ensemble des enseignants	V de Cramer	N
1. Objectifs que les enseignants disent poursuivre dans leurs cours en priorité (objectifs placés dans les 2ères premières positions sur 5)						
Promouvoir le développement personnel des élèves	56,0%	56,8%	46,0%	54,6%	0,074**	3029
Instruire les élèves, les faire maîtriser la matière	44,7%	36,4%	37,1%	39,8%	0,065**	3099
Socialiser et éduquer les élèves: leur apprendre les valeurs et normes de la société	43,3%	54,7%	38,1%	47,3%	0,113**	3087
Préparer les élèves à être des citoyens responsables	38,5%	37,5%	36,7%	37,8%	NS	3050
Préparer les élèves à l'exercice d'une profession, former des travailleurs	21,2%	19,8%	48,3%	25,4%	0,182**	3141
2. Les capacités jugées les plus centrales à posséder et mettre en œuvre						
Son savoir-être, sa personnalité	76,5%	72,6%	64,4%	72,7%	0,094**	3301
La maîtrise des savoir-faire pédagogiques	74,2%	77,6%	75,3%	75,9%	NS	3313
La maîtrise des savoirs disciplinaires à transmettre	67,6%	61,1%	64,5%	64,3%	0,062**	3316
La réflexion sur sa pratique	43,3%	48,1%	47,2%	46,0%	NS	3284
Les savoirs pratiques d'expérience	33,9%	37,6%	48,3%	38,0%	0,103**	3280
La vision critique du système scolaire, engagement socio-politique	13,5%	13,7%	14,0%	13,7%	NS	3272
3. Les rôles que les enseignants disent remplir						
éducateur au sens large	83,1%	83,0%	77,2%	82,0%	0,059*	3549
spécialiste dans une discipline	59,0%	50,7%	66,5%	56,7%	0,119**	3549
pédagogue	51,3%	48,0%	40,4%	47,9%	0,077**	3549
intellectuel	20,8%	8,9%	8,1%	13,4%	0,174**	3549
psychologue	20,0%	23,0%	20,3%	21,4%	NS	3549
animateur socio-culturel	19,5%	16,1%	9,2%	16,1%	0,098**	3549
assistant social	15,8%	33,1%	24,4%	24,8%	0,182**	3549
surveillant	12,3%	15,6%	19,4%	15,0%	0,071**	3549
parent	7,0%	11,8%	12,7%	10,1%	0,084**	3549
chef d'équipe	5,7%	6,2%	16,1%	7,8%	0,142**	3549
4. Satisfaction d'être enseignant	83,5%	79,8%	83,9%	82,0%	NS	3577
5. Cesserait d'enseigner si possibilité						
non	41,2%	35,9%	46,7%	40,0%	0,065**	3569
oui, totalement	16,2%	20,6%	17,9%	18,4%		
oui, partiellement	42,6%	43,5%	35,4%	41,7%		

** significatif au seuil de 0,01; * significatif au seuil de 0,05; NS: non statistiquement significatif