GESTION PRÉVISIONNELLE DES ENSEIGNANTS
ÉDITION 2005

I. Résultats du système prospectif

II. Motivations des candidats à l'enseignement

III. Motivations de départ des enseignants à la retraite anticipée (Plend)

Karin Müller

Fabienne Benninghoff

Roberta Alliata

En collaboration avec Renata Pegoraro

Août 2005

Service de la recherche en éducation

12, Quai du Rhône

1205 Genève

☎ (++41) 022 327 57 11

🗐 (++41) 022 327 57 18

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

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

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

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

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

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

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

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE **7**

PARTIE I. RÉSULTATS DU SYSTÈME PROSPECTIF **9**

Introduction de la partie I **11**

L'approche prospective de la GPE 11

I.1. Approche « macro » **12**

1.1 Méthodologie 12

1.2 Résultats de l'approche « macro » 12

L'enseignement primaire 12

L'enseignement secondaire 14

I.2. Approche « meso » **15**

2.1 Les étapes menant aux scénarios « meso » 15

2.2 Construction de la base 16

Le système d'enseignement observé 16

Facteurs clés à l'extérieur du système 16

Facteurs clés à l'intérieur du système 18

2.3 Balayage du champ des possibilités et choix des scénarios 24

2.4 Quantification des scénarios et modèle prospectif 28

2.5 Résumé des résultats des projections 29

Enseignement primaire : scénario de référence 29

Enseignement primaire : scénario alternatif 30

Enseignement secondaire : scénario de référence 31

Enseignement secondaire : scénario alternatif 32

I.3. Approche « micro » **33**

3.1 Résultats pour les lettres et les sciences humaines 34

3.2 Résultats pour les sciences et l'éducation physique 35

I.4. Conclusions et perspectives **36**

Références de la partie I **37**

PARTIE II. MOTIVATIONS DES CANDIDAT-E-S À L'ENSEIGNEMENT EN 2004 39

Synthèse des résultats de la partie II 41

II.1. Objectifs et méthodes 43

1.1 Introduction 43

1.2 Contexte de la recherche 43

1.3 Méthode 45

1.4 Taux de participation 47

1.5 Synthèse : méthode et taux de participation 47

II.2. Description du profil des candidat-e-s 48

Ordre d'enseignement 48
Sexe et âge 48
Lieu de domicile et de formation 48
Niveau de formation 49
Facultés fréquentées 49
Remplacements et expérience professionnelle 49
Moment et choix de l'enseignement 51
Synthèse : profil socio-démographique des candidat-e-s 51

II.3. Les motivations des candidat-e-s 52

3.1 Analyses descriptives des motivations 52
Analyse des motivations par thème 52
Analyse des motivations selon l'ordre d'enseignement 55
Analyse des motivations selon le sexe 55
Évolution des motivations 55
Synthèse : analyses descriptives des motivations 56

3.2 Analyse multidimensionnelle 57
Analyse factorielle 57
Classification des profils motivationnels 62
Synthèse : analyse multidimensionnelle 70

II.4. Conclusion de la partie II 71

Références de la partie II 72

Annexes de la partie II 73

PARTIE III. MOTIVATIONS DE DÉPART DES ENSEIGNANT-E-S À LA RETRAITE ANTICIPÉE EN 2004 . 79

Synthèse des résultats de la partie III 81

III.1. Objectifs et méthodes 83

1.1 Introduction 83

1.2 Les motivations de départ des enseignant-e-s : que dit la recherche ? 84

1.3 Le questionnaire 85

Taux de participation 86

1.4 Profil des enseignant-e-s 87

Genre 87

Expérience professionnelle 87

Zone géographique 88

Taux d'activité 88

1.5 Caractéristiques du Plend 89

III.2. Enseigner : un choix positif ? 90

III.3. Commentaires complémentaires des enseignant-e-s 92

Changements des conditions d'exercice du métier 92

Charge de travail 92

Image du métier 92

Satisfaction professionnelle 93

III.4. Les motivations des enseignant-e-s à une prise de retraite anticipée 94

4.1 Les huit types de motivations de départ 94

Changement des conditions d'exercice du métier 94

Charge de travail 95

Qualité des relations avec la direction de l'enseignement 96

Santé 96

Vie privée (famille) 96

Politique de l'établissement 96

Caractéristiques du Plend 96

Vie privée (loisirs) 96

4.2 Les « pushing factors » et les « pulling factors » 98

4.3 Des motivations diversifiées … 99

III.5. Portrait des enseignant-e-s ayant pris une retraite anticipée 102

5.1 Deux axes motivationnels 102

5.2 Une adaptation au « changement » plus ou moins problématique… 104

III.6. Discussion et conclusion de la partie III 107

Références de la partie III 109

Annexe de la partie III 111

CONCLUSIONS GÉNÉRALES 117

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La structure de la population des enseignant-e-s montre un vieillissement important, principalement dans l'enseignement postobligatoire, qui mènera à un besoin de renouvellement accru ces prochaines années. De plus, l'évolution des effectifs d'élèves accentue le besoin en personnel enseignant, en particulier dans l'enseignement secondaire. Du fait que le contexte est marqué par des contraintes substantielles, notamment de nature budgétaire, le système éducatif genevois est régulièrement confronté à des défis importants afin de trouver l'adéquation entre les ressources et les besoins.

Ainsi, la volonté d'assurer une relève d'enseignant-e-s de qualité à chaque rentrée scolaire soulève un certain nombre de questions importantes. Aura-t-on suffisamment de candidat-e-s pour occuper les emplois disponibles ? Trouvera-t-on des enseignant-e-s qualifiés, notamment pour les disciplines où les postes sont les plus difficiles à repourvoir ? Et si oui, parviendra-t-on à les retenir dans la profession ? Par ailleurs, la réforme de la formation initiale des enseignant-e-s dans le cadre des accords de Bologne entraîne des défis supplémentaires : la nouvelle formation initiale continuera-t-elle à attirer suffisamment d'étudiant-e-s ? Répondra-t-elle aux exigences d'un métier qui ne nécessite pas seulement des qualifications dans la discipline enseignée, mais des capacités pour mener à bien des tâches diverses, soit de nature éducative, soit de nature interactive avec les divers acteurs qui interviennent dans le milieu scolaire ?

Pour faire face aux enjeux de renouvellement des effectifs d'enseignant-e-s et d'évolution du système éducatif, le Secrétariat général du Département de l'instruction publique (DIP) a mis en place la Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE) entre 2002 et 2004 afin d'anticiper l'évolution des besoins en personnel enseignant à moyen terme et d'adapter les dispositifs de recrutement des enseignant-e-s.

Néanmoins, la GPE ne se réduit pas seulement à des projections d'effectifs. En effet, quatre outils complémentaires ont été mis en place pour suivre et anticiper l'évolution des besoins en personnel enseignant :

- le **système prospectif** pour « anticiper » les futurs besoins en personnel enseignant,
- l'**axe *études*** pour « approfondir » des thèmes particulièrement importants pour la GPE, notamment les motivations des candidat-e-s à l'enseignement ainsi que les raisons des enseignant-e-s de partir à la retraite anticipée,
- le **tableau de bord** pour « suivre » sous forme d'indicateurs les facteurs agissant sur les besoins et l'offre en personnel enseignant,
- l'**infocentre** pour « connaître » les données de base concernant les enseignant-e-s, ces données alimentant le système prospectif et le tableau de bord.

Les quatre outils de la GPE ont des objectifs spécifiques et complémentaires, qui sont illustrés dans le schéma ci-dessous.

Ce rapport résume pour le public les résultats de deux outils de la Gestion prévisionnelle des enseignants de l'année scolaire 2004/05, c'est-à-dire ceux du système prospectif et de l'axe études. Étant donné la nature confidentielle des indicateurs du tableau de bord et de l'infocentre, ces deux derniers outils de la GPE restent réservés à l'utilisation interne du DIP.

Ce document est organisé en trois parties. La première résume les *résultats du système prospectif* qui vise à prévoir les futurs besoins en personnel enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire. La deuxième partie s'intéresse aux flux d'entrée dans l'enseignement au travers des résultats de l'enquête sur les *motivations des candidat-e-s à l'enseignement*, menée en 2004 pour la troisième fois. Finalement, la troisième partie s'intéresse aux motifs de sortie de l'enseignement par le biais d'une enquête auprès des *enseignant-e-s qui ont décidé de partir à la retraite anticipée* (Plend) en 2004.

Outils de la Gestion prévisionnelle des enseignants

PARTIE I. RÉSULTATS DU SYSTÈME PROSPECTIF

Karin MÜLLER, Fabienne BENNINGHOFF

INTRODUCTION DE LA PARTIE I

L'approche prospective de la GPE

Les défis liés à la nature de la gestion prévisionnelle varient en fonction des niveaux concernés. Du point de vue stratégique, il s'agit de prévoir comment l'environnement du système éducatif et le système lui-même sont susceptibles d'évoluer. Sur le plan des ressources, il s'agit de répondre aux questions : combien de départs et de recrutements, et à quelle échéance ? La connaissance des besoins doit permettre de préciser le profil recherché pour mieux déterminer « qui » choisir. Enfin, il s'agit de prendre en compte les démarches opérationnelles à l'intérieur du système qui facilitent l'adéquation entre les besoins et les ressources (p. ex. le taux d'activité des enseignant-e-s, le taux d'encadrement des élèves) (ENA 1999).

La démarche adoptée pour la GPE est divisée en trois approches qui se distinguent par leur degré d'agrégation et se veulent complémentaires (Bohr et al. 2004). Un premier niveau de type économétrique, dit « macro », cherche à dégager des projections agrégées et considère notamment des variables démographiques et financières. Le deuxième niveau constitue le système de projections à proprement parler (aussi nommé « meso »). Il cherche à répondre aux besoins des indicateurs prospectifs du tableau de bord GPE en s'appuyant sur des scénarios prospectifs. Le troisième niveau, dit « micro », cherche à répondre aux besoins des directions de l'enseignement secondaire intéressées à des données plus désagrégées, c'est-à-dire au niveau des disciplines d'enseignement. Les résultats présentés ci-dessous se focalisent sur l'approche « meso » constituée de deux scénarios prospectifs élaborés en collaboration avec les représentants du Secrétariat général et des services du personnel enseignant des trois ordres d'enseignement du DIP.

Figure 1 : Niveaux complémentaires de l'approche prospective

I.1. APPROCHE « MACRO »

1.1 Méthodologie

Cette approche se base sur un modèle de type économétrique qui vise à dégager des projections à un niveau agrégé sur la base de séries chronologiques. Le modèle cherche à expliquer la variable dépendante Y, c'est-à-dire le nombre de postes d'enseignant-e-s par un modèle de type Y = f (Xi), où le vecteur Xi représente les variables clés qui déterminent le nombre d'enseignant-e-s, à savoir les effectifs d'élèves et les dépenses publiques pour l'enseignement. En effet, ce modèle se base sur des travaux réalisés par le *National Center of Education Statistics* (2000). Afin de déterminer l'estimation correspondante pour Y, un modèle longitudinal a été conçu. Il s'agit d'un modèle auto-régressif couvrant une période permettant de prendre en compte le décalage temporel d'adaptation du système éducatif. Les déterminants de ce modèle sont décrits plus en détail dans Bohr et al. (2004).

1.2 Résultats de l'approche « macro »

L'enseignement primaire

Le modèle utilisé pour l'estimation économétrique correspond à la spécification développée pour les projections GPE publiées en 2004 (Bohr et al. 2004). De ce fait, il était possible de tester la stabilité du modèle en fonction des résultats obtenus. Il s'agit de :

nb postes = c + a_1 (dépenses pour l'enseignement : DEP_ENS_TOT) + a_2 (nb élèves : ETU_PRIM) + u_t
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)

Le Tableau 1 montre les résultats de la régression chronologique basée sur la période 1972-2004. Les constats les plus importants peuvent être résumés comme suit :

- le modèle est valable et remplit des critères importants quant à la qualité de l'estimation ;
- les deux variables explicatives – les dépenses pour l'enseignement et le nombre d'élèves – ont une influence significative sur le nombre de postes d'enseignant-e-s ;
- la contrainte budgétaire intervient plus fortement sur le nombre de postes que l'évolution du nombre d'élèves (le coefficient est plus élevé).

Tableau 1 : Résultat de l'estimation du nombre de postes dans l'enseignement primaire (1972-2004)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	1228.011	199.7350	6.148202	0.0000
DEP_ENS_TOT	0.441796	0.090472	4.883242	0.0000
ETU_PRIM	0.013501	0.004915	2.747147	0.0104
AR(1)	0.443951	0.168738	2.631006	0.0137
R-squared	0.773384	Mean dependent var		2169.312
Adjusted R-squared	0.749103	S.D. dependent var		92.89308
S.E. of regression	46.52977	Akaike info criterion		10.63453
Sum squared resid	60620.54	Schwarz criterion		10.81775
Log likelihood	-166.1525	F-statistic		31.85227
Durbin-Watson stat	1.510298	Prob(F-statistic)		0.000000
Inverted AR Roots	.44			

Remarque : « Residual » = l'écart entre le nombre effectif de postes (« Actual ») et le nombre estimé de postes selon l'équation du modèle (« Fittet »)

Ayant identifié des relations significatives entre les variables intégrées dans le modèle testé, la prochaine étape consiste en une projection fondée sur les résultats de la régression chronologique. En effet, les projections « macro » appliquent les résultats de la régression chronologique, en considérant « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire que le système éducatif continue à fonctionner de la même manière que dans le passé (observé au travers des variables prises en compte dans le modèle) et sans rupture fondamentale. Le nombre de postes d'enseignant-e-s projeté pour la période de 2005 à 2008 se base donc uniquement sur l'évolution future des variables explicatives. En ce qui concerne les prévisions des effectifs d'élèves dans l'enseignement primaire, ce sont celles établies par le SRED. Pour l'évolution des dépenses de l'Etat dans l'enseignement, trois scénarios font varier le degré de croissance pour la période projetée : croissance faible = 0% ; croissance moyenne = 2% et croissance forte = 4%. Par conséquent, le nombre de postes d'enseignant-e-s devrait évoluer avec un taux moyen de croissance annuelle correspondant aux trois cas de figure, soit 0,4% pour le scénario faible, 0,9% pour le scénario moyen et 1,5% pour le scénario fort.

Graphique 1 : Évolution estimée du nombre de postes dans l'enseignement primaire (2005 à 2008)

L'utilité de ce modèle économétrique vient de sa complémentarité avec les autres approches prospectives qui seront développés plus loin. De plus, cette quantification est précieuse pour vérifier la cohérence entre les différentes démarches. A cet égard, il convient de souligner les deux points suivants :

- les projections « macro » montrent l'évolution globale des effectifs, mais ne renseignent pas sur le besoin en personnel en fonction du renouvellement des effectifs ;
- l'évolution du nombre de postes (taux de croissance moyen de 0,3%) déduit par le scénario « statu quo » de l'approche « meso » correspond au scénario « faible » de l'approche « macro » (taux de croissance moyen de 0,4%).

L'enseignement secondaire

Contrairement à l'enseignement primaire, le modèle ne donne pas de résultats significatifs pour l'enseignement secondaire, c'est-à-dire que les coefficients des deux variables explicatives ne se distinguent pas d'une manière significative de zéro. Par conséquent, les résultats de l'estimation de la série chronologique pour l'enseignement secondaire ne sont pas suffisamment fiables pour servir de fondement aux projections. Il existe plusieurs pistes qui pourraient être développées dans le cadre des futures recherches, comme (i) adapter la spécification du modèle chronologique (p. ex. prendre en compte une inertie plus grande du système) et (ii) modifier les variables explicatives (p. ex. élargir avec d'autres déterminants possibles).

Tableau 2 : Résultat de l'estimation du nombre de postes dans l'enseignement secondaire (1972-2004)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	1545.261	1058.978	1.459200	0.1556
DEP_ENS_TOT	0.574047	0.377524	1.520555	0.1396
ETU_SEC	0.022802	0.037253	0.612091	0.5454
AR(1)	0.791691	0.101947	7.765699	0.0000

R-squared	0.905767	Mean dependent var	2817.875
Adjusted R-squared	0.895670	S.D. dependent var	264.1934
S.E. of regression	85.33484	Akaike info criterion	11.84751
Sum squared resid	203897.0	Schwarz criterion	12.03073
Log likelihood	-185.5602	F-statistic	89.71148
Durbin-Watson stat	2.365032	Prob(F-statistic)	0.000000

Inverted AR Roots	.79

I.2. APPROCHE « MESO »

2.1 Les étapes menant aux scénarios « meso »

Les projections des besoins en personnel enseignant au niveau « meso » se basent sur une démarche « scénarios » qui permet d'envisager les différentes évolutions possibles du système d'enseignement dans l'horizon temporel d'analyse considéré (4-5 ans). Cette approche permet de répondre aux trois besoins fondamentaux de la prévision (Godet 2004b, p. 117) :

- le besoin d'explication : la détermination des variables essentielles connues ou cachées ;
- le besoin d'hypothèses : la construction des scénarios, c'est-à-dire de jeux d'hypothèses cohérents et probables sur les variables explicatives ;
- le besoin de quantification : la prévision par scénarios permet de chiffrer les résultats et les conséquences de la prospective, tout en tenant compte du non-quantifiable.

La construction des scénarios se fait en plusieurs étapes successives (cf. Figure 2) : (1) il s'agit d'abord de construire une base qui délimite le cadre du système observé en identifiant les variables clés ; (2) ensuite, il convient d'imaginer des futurs multiples en balayant le champ des possibilités pour chaque facteur clé ; (3) la définition des scénarios se fait en pondérant les différentes possibilités par leur probabilité de réalisation ; (4) la dernière étape consiste en l'estimation quantitative des impacts sur le besoin en personnel enseignant pour les scénarios retenus. Toutes ces étapes ont été réalisées en étroite collaboration avec les représentants des trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire I et II) ainsi que du Secrétariat général, au travers de plusieurs ateliers prospectifs et de séances de travail.

Figure 2 : Les étapes de l'approche « meso »

2.2 Construction de la base

Le système d'enseignement observé

Il est indispensable de délimiter les frontières du système d'enseignement pris en compte dans les projections en identifiant dans un premier temps l'ensemble des facteurs agissant sur la demande et l'offre en personnel enseignant. Cette première étape permet de mettre en évidence d'une manière systémique les relations entre les différents facteurs, pour ensuite identifier ceux qui joueront un rôle clé ces prochaines années et qui sont donc à considérer dans les scénarios.

De manière générale, les facteurs agissant sur le besoin et la demande en personnel enseignant se situent à deux niveaux : à l'extérieur et à l'intérieur du système éducatif. Ils peuvent avoir un effet d'augmentation ou de diminution sur le besoin en personnel enseignant.

Figure 3 : Facteurs agissant sur le besoin et l'offre en personnel enseignant dans le système éducatif

Parmi l'ensemble des facteurs déterminant le besoin et l'offre en personnel enseignant, un sous-ensemble de facteurs clés a été identifié lors de deux ateliers prospectifs en collaboration avec les représentants du système éducatif en hiver 2004/05. En effet, chaque facteur a été évalué selon trois dimensions : (1) l'importance sur le besoin en personnel enseignant (nulle, faible, haute, très haute) ; (2) l'évolution attendue du facteur dans les cinq prochaines années (statu quo, tendance lourde vers le bas ou vers le haut, rupture) ; (3) la probabilité de réalisation (nulle, faible, haute, très haute). D'une manière générale, les facteurs clés se caractérisent par une importance haute ou très haute et ils évoluent (soit en tendance, soit en rupture) avec une grande probabilité de réalisation.

Facteurs clés à l'extérieur du système

Contexte social et politique

Dans quel contexte général l'enseignement genevois évoluera-t-il ces prochaines cinq années ? Selon l'appréciation des représentants du système éducatif, le contexte global correspondra le plus probablement à « un système scolaire bureaucratique fort où les droits acquis résistent au changement fondamental et les problèmes d'image et de ressources persistent » (cf. scénario 1). Ce scénario conservateur a été élaboré dans le cadre du projet « L'école de demain » sous la coordination de l'OCDE (OCDE 2001). Le Tableau 3 résume les plus importantes caractéristiques du scénario retenu et juxtapose deux autres scénarios à titre comparatif.

Tableau 3 : Évolution du contexte global du système éducatif genevois

Dimensions clés	Scénario 1 « Systèmes scolaires bureaucratiques forts : exploration du statu quo »	Scénario 2 « Extension du modèle du marché »	Scénario 3 « L'école au cœur de la collectivité »	Scénario 4 « Réseaux d'apprenants et société en réseau »
DESCRIPTION GENERALE	- Fortes bureaucraties et institutions solides - Les droits acquis résistent au changement fondamental - Persistance des problèmes d'image et de ressources de l'école	- L'insatisfaction générale conduit à remanier les systèmes publics de financement et de scolarisation - Essor rapide de la valorisation sur le marché des indicateurs et de mécanismes de validation fondés sur la demande - Plus grande diversité des professionnels	- Confiance marquée de l'opinion publique et niveau élevé de financement public - L'école, cœur de la collectivité et centre de formation du capital social - Diversité organisationnelle et professionnelle accrue, plus grande équité sociale	- Insatisfaction généralisée à l'égard des systèmes scolaires organisés et rejet de ceux-ci - Les connaissances acquises à l'aide des TIC en dehors des structures formelles reflètent la « société en réseau » - Risques de sérieux problèmes d'équité
Attitudes, attentes, soutien politique	L'enseignement est politisé et au premier plan des programmes politiques. Parents, employeurs et médias critiquent sans cesse l'état de l'école, mais au fond la plupart sont opposés à un changement radical.	Confiance très diminuée dans la valeur de l'école publique. Possibles « révoltes » des contribuables au sujet du financement. Incapacité des syndicats d'enseignants à résister à la tendance à la privatisation.	Large consensus des responsables politiques et de l'opinion publique sur les objectifs et la valeur de l'enseignement public. Financement accru. Stratégie de confiance entre les acteurs (autorités, enseignants, etc.).	Insatisfaction généralisée à l'égard de l'institution appelée école – sa nature bureaucratique, son incapacité à adapter la formation à des sociétés complexes et diversifiées.
Objectifs et fonctions	Les programmes scolaires font l'objet de beaucoup d'attention ; l'objet étant d'imposer des normes à l'échelon national. Le diplôme comme le principal passeport socio-économique ; allongement des études.	Disparition progressive des programmes scolaires définis par rapport aux contenus d'enseignement et à leur transmission au profit des programmes définis en fonction des résultats visés.	L'école conserve son rôle de transmission, de légitimation et de validation du savoir. Les entreprises reconnaissent des formes plus diversifiées de compétences.	Les programmes d'enseignement bien structurés se désagrègent avec le démantèlement du système scolaire. Rôle clé accordé à des valeurs et attitudes différentes.
Organisation et structures	Maintien de la nature très bureaucratique de l'école et du système scolaire. Prédominance du modèle « un enseignant par classe » ; il y a des possibilités d'innover vers une organisation apprenante.	Privatisation, partenariats public/privé, systèmes de chèques-éducation et gestion diversifiée sont la norme. Expérimentation plus importante de diverses formes d'organisation.	Écoles individuelles fortes, revitalisées par de nouveaux modes d'organisation, moins bureaucratiques, plus diversifiées. Ouverture généralisée des « portes » de l'école, grande diversité des effectifs d'élèves.	Une part importante de la formation se ferait à titre individuel ou via des réseaux d'apprenants, de parents et de professionnels. TIC bien plus exploitées pour l'apprentissage et la constitution de réseaux.
Dimensions géopolitiques	Le canton reste le principal niveau de décision politique, mais ce pouvoir est limité par la décentralisation au profit des écoles, l'intérêt nouveau des entreprises, les pressions dues à la mondialisation.	Sensible diminution du rôle des prestataires centraux d'enseignement et des autorités de tutelle. Ils supervisent encore la régulation du marché, mais le « pilotage » et le « suivi » traditionnels sont bien moindres.	La dimension locale de l'enseignement est sensiblement accrue, mais soutenue par un solide cadre national. Mise en place de nouvelles formes de gouvernance.	Dimensions locale et internationale renforcées aux dépens du national. De nouvelles formes de validation internationale pourraient apparaître.
Enseignants	Statut très particulier du corps enseignant, parfois fonctionnaire. Syndicats et associations puissants. L'idée de la profession comme un « art individuel » reste forte.	Un corps enseignant avec moins de particularités, large palette de nouveaux professionnels ayant des profils. Nouveaux « professionnels de l'enseignement » aisément recrutés dans des quartiers recherchés.	Noyau de professionnels de l'enseignement jouissant d'un statut élevé, mais qui n'exercent pas nécessairement ce métier toute leur vie. Dispositions contractuelles variées. Rôle accordé à d'autres professionnels.	La frontière entre enseignant et élève, parent et enseignant et enseignement et collectivité s'estompe et disparaît. Les réseaux réunissent différents groupes en fonction des besoins perçus.

Source : OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles ? L'école de demain*. Paris.

Bassin de recrutement

Actuellement, il y a plusieurs changements importants en cours liés à la formation initiale des enseignant-e-s dans le canton de Genève. D'abord, la mise en œuvre des accords de Bologne et donc le passage vers un système de *Bachelor* et *Master* touche la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FAPSE) en tant que responsable de la formation des enseignant-e-s pour l'enseignement primaire, ainsi que toutes les autres facultés universitaires concernées par la formation disciplinaire des enseignant-e-s du niveau secondaire. De plus, la structure actuelle de l'Institut de formation des

maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES) qui assure la formation pédagogique des enseignant-e-s du niveau secondaire est en train d'être fondamentalement modifiée afin qu'elle corresponde également aux exigences émises dans les accords de Bologne. Si ces changements structurels de la formation initiale modifient la durée des études, il est probable qu'il y aura des répercussions importantes sur le bassin de recrutement (p. ex. années « blanches » avec peu de diplômés ou années « noires » avec trop d'arrivées de titres requis sur le marché du travail).

Contexte économique

Une autre contrainte forte qui intervient à l'extérieur du système est le contexte économique, et plus particulièrement le budget dont dispose le Département de l'instruction publique (DIP) du canton de Genève. La situation actuelle est caractérisée par un certain resserrement des budgets publics qui limitent certaines possibilités d'allocation des ressources à l'intérieur du système éducatif. Par conséquent, les besoins en personnel enseignant ne suivent pas nécessairement une évolution identique à celle du passé, qui était largement déterminée par les effectifs d'élèves accueillis dans le système éducatif.

Facteurs clés à l'intérieur du système

Caractéristiques du corps enseignant

Parmi les caractéristiques du corps enseignant qui agissent le plus sur le besoin en personnel enseignant, on peut relever trois éléments : (1) la pyramide des âges, qui influence – entre autres – (2) le taux de départ et finalement (3) le taux d'activité moyen. Ces trois caractéristiques sont illustrées ci-dessous pour l'enseignement primaire et secondaire (Cycle d'orientation et enseignement postobligatoire confondus, du fait que les titres requis sont les mêmes et qu'il y a donc beaucoup d'enseignant-e-s qui enseignent dans ces deux ordres d'enseignement).

(1) Pyramide des âges

La pyramide des âges montre l'effectif par âge à une date précise (ici en décembre 2004), ce qui permet de mettre en évidence les proportions des différentes cohortes. Dans le contexte prévisionnel, cette structure détermine largement la tendance lourde en matière des besoins de recrutement, car une proportion élevée d'enseignant-e-s proche de la retraite (anticipée ou légale) signale déjà le volume de postes à repourvoir dans les années à venir.

Cette tendance est assez visible dans la structure de la pyramide des âges du corps enseignant de *l'enseignement primaire*. En effet, il y a une proportion importante d'effectifs d'enseignant-e-s âgés de 48 ans à 59 ans – aussi bien chez les enseignant-e-s généralistes que chez les maîtres spécialistes – ce qui sera la cause d'un nombre de départs relativement élevé dans les dix prochaines années. On note également l'impact du dispositif encourageant la retraite anticipée (Plend) par l'effectif décroissant de personnes âgées de 55 ans ou plus.

Graphique 2 : Pyramide des âges de l'enseignement primaire

Source : Enseignants actifs et en congé, données infocentre GPE, décembre 2004.

Une proportion élevée d'enseignant-e-s dans la deuxième moitié de leur carrière (entre 45 et 65 ans) est également visible dans *l'enseignement secondaire*, en particulier au niveau postobligatoire, alors que la pyramide des âges du Cycle d'orientation est plus équilibrée, ce qui est dû en particulier au fort recrutement de jeunes enseignant-e-s ces dernières années. De plus, on constate une certaine réaffectation des enseignant-e-s du Cycle d'orientation à l'enseignement postobligatoire. En effet, cette possibilité d'enseigner aux deux niveaux en parallèle (« voltigeurs ») ou d'être complètement transféré vers un autre niveau d'enseignement au cours de sa carrière (les transferts se passent plutôt dans un sens unique, du Cycle d'orientation vers le postobligatoire) représente une opportunité intéressante de varier les activités professionnelles (p. ex. travailler dans différents établissements scolaires) et de diversifier l'enseignement pour différents publics d'élèves.

Graphique 3 : Pyramide des âges de l'enseignement secondaire

Source : Enseignants actifs et en congé, données infocentre GPE, décembre 2004.

(2) Taux de départ

Le taux de départ prend en compte les sorties définitives du corps enseignant (p. ex. démissions, retraites, transferts vers d'autres corps professionnels ou départements, invalidités, décès, etc.). Le taux correspond à la proportion des départs par rapport aux effectifs actifs (et en congé). Le taux de départ moyen sur l'ensemble d'effectifs d'enseignant-e-s donne une indication du niveau de la fluctuation globale et du renouvellement du personnel. Par exemple, un taux de 5% signifie que 5 enseignant-e-s sur 100 quittent l'enseignement chaque année (normalement à la fin de l'année scolaire) et il y a donc un besoin de recrutement de 5 personnes pour l'année scolaire prochaine (en tablant sur un taux d'activité constant). Dans l'enseignement primaire, le taux de départ moyen se situe légèrement au-dessous de 5% pour les années scolaires à partir de 2001/02. Le taux de départ global des enseignant-e-s du niveau secondaire reste également assez stable, autour de 5% pour les quatre dernières années observées (cf. Tableau 4).

Tableau 4 : Taux de départ moyen des sorties définitives

Niveau d'enseignement	Taux de départ moyen			
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Enseignement primaire	5.2%	4.8%	4.9%	4.9%
Enseignement secondaire	4.9%	5.1%	4.9%	4.8%

Source : Données infocentre GPE. Réserve : les chiffres historiques des départs ont été validés sur la base des sources disponibles ; ils doivent néanmoins être pris avec une certaine réserve due au manque de statistiques exhaustives depuis 1998/1999.

Le niveau du taux de départ a donc une incidence forte sur la détermination du besoin en personnel enseignant. Par conséquent, il s'est avéré nécessaire d'analyser les taux de départs d'une manière plus fine, c'est-à-dire par âge, afin de prendre en compte les différences dans le comportement liées à l'âge. Ces analyses ont été menées séparément pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. La courbe des départs par âge relève une forme en « U » avec plus de départs en début et en fin de carrière qu'en milieu de carrière pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Graphique 4 : Taux moyen de départ par âge dans l'enseignement primaire, 1999-2003

Source : Données infocentre GPE. Réserve : les chiffres historiques des départs ont été validés sur la base des sources disponibles ; ils doivent néanmoins être pris avec une certaine réserve due au manque de statistiques exhaustives depuis 1998/1999.

Dans l'enseignement secondaire, l'analyse détaillée du taux de départ par rapport aux effectifs par âge confirme qu'il y a relativement peu de personnes qui quittent l'enseignement entre 40 ans et 52 ans.

Graphique 5 : Taux moyen de départ par âge dans l'enseignement secondaire, 1999-2003

Source : Données infocentre GPE. Réserve : les chiffres historiques des départs ont été validés sur la base des sources disponibles ; ils doivent néanmoins être pris avec une certaine réserve due au manque de statistiques exhaustives depuis 1998/1999.

Dans l'optique de la détermination des besoins en personnel enseignant, les taux de départ les plus élevés au début et à la fin de la carrière offrent donc le plus de potentiel pour influencer le niveau de rotation du personnel. D'abord, il est évident que la transition de la formation initiale vers le métier d'enseignant est une phase critique à laquelle il convient de porter un intérêt particulier pour limiter les sorties prématurées des jeunes enseignant-e-s, qui peuvent être dues à une multitude de facteurs : inadéquation entre les attentes et la réalité du métier, découragement et absence d'encadrement des débutants, réorientation vers un autre poste plus attractif, etc. A cet effet, une appréhension globale est indispensable, qui prend en compte l'ensemble des éléments de la politique de la relève[1], c'est-à-dire : la formation initiale dans le cadre de l'Université (p. ex. LME) et de l'IFMES, les processus de recrutement, les périodes probatoires, les instruments d'évaluation ainsi que le renforcement des motivations initiales et des incitations à rester dans l'enseignement.

De plus, le dispositif Plend[2] qui encourage les départs à la retraite anticipée des enseignant-e-s de 55 à 63-65 ans a des incidences fortes sur le besoin en personnel enseignant. Il permet de donner une perspective de départ aux enseignant-e-s qui souhaitent arrêter leur carrière ou se consacrer à d'autres activités. L'analyse réalisée par l'enquête auprès des enseignant-e-s montre d'ailleurs qu'il s'agit particulièrement des enseignant-e-s d'ancienneté élevée qui prennent la décision de bénéficier de ce dispositif. Il est évident qu'une éventuelle modification ou l'abandon de ce dispositif aurait des répercussions importantes sur les taux de départ des enseignant-e-s de 55 à 63-65 ans et donc sur le besoin en personnel enseignant.

(3) Taux moyen d'activité

Le taux d'activité est un élément clé pour établir des projections des besoins, car il établit le lien entre le nombre de postes et le nombre de personnes. Sur le plan budgétaire, c'est surtout le nombre global de postes à plein temps qui fait référence. Par contre, c'est le nombre de personnes à engager qui correspond au besoin de recrutement à anticiper. Du fait que le taux d'activité des personnes sortant de

[1] Voir partie II (motivations des candidats à l'enseignement).
[2] Voir partie III (enquête Plend).

l'enseignement ne correspond pas nécessairement au taux d'activité lors de l'engagement, le lien entre le nombre de postes et le nombre de personnes n'est pas toujours linéaire. Une première indication importante donne l'évolution du taux moyen d'activité depuis l'année scolaire 2000/01 pour les différents corps professionnels d'enseignant-e-s.

Tableau 5 : Taux moyen d'activité

Niveau d'enseignement	Taux moyen d'activité			
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Enseignement primaire				
Enseignant-e-s généralistes	86%	85%	84%	82%
Maîtres spécialistes	78%	78%	85%	87%
Enseignement secondaire	73%	76%	75%	75%

Source : Données infocentre GPE.

Conditions de travail, organisation scolaire et innovations

Un deuxième groupe de facteurs agissant à l'intérieur du système éducatif sur le besoin en personnel enseignant regroupe tous les éléments liés aux conditions de travail, à l'organisation et aux innovations scolaires. Parmi l'ensemble de ces facteurs, quatre variables ont été retenues comme facteurs clés à considérer dans les scénarios :

(1) Taux d'encadrement des élèves

Le taux d'encadrement des élèves renseigne sur le nombre moyen d'élèves par enseignant, tous types d'enseignants confondus (p. ex. titulaires et non titulaires d'une classe ainsi que maîtres spécialistes dans l'enseignement primaire, enseignant-e-s des différentes disciplines dans l'enseignement secondaire). Ce taux d'encadrement fait donc abstraction de la notion de cours ou de classe afin de donner une indication générale de la proportion entre les enseignant-e-s et les élèves, ce qui permet d'établir le lien global entre les effectifs d'élèves et le besoin en personnel enseignant.

(2) Implémentation de réformes et des innovations pédagogiques

Certaines réformes pédagogiques ont des répercussions directes sur le besoin en personnel enseignant, soit par une augmentation, soit par une diminution du besoin. Cette catégorie regroupe toutes les initiatives qui touchent à l'enseignement comme l'introduction de nouvelles filières, le changement du curriculum, etc. Ils touchent donc à la fois à la répartition et au temps de travail des élèves qu'à l'attribution du temps de travail et à la pratique des enseignant-e-s.

(3) Modification de l'organisation scolaire et construction de nouveaux bâtiments

Un autre de type de changement touche plutôt l'organisation scolaire (comme l'introduction de responsables d'écoles) et la construction ou l'élargissement de bâtiments scolaires. Ces changements structurels impliquent généralement la création d'un certain nombre de nouveaux postes (p. ex. des postes de directeurs, doyens, etc.) pour lesquels des personnes sont habituellement recrutées parmi les enseignant-e-s, et doivent ensuite être remplacés.

(4) Dispositif « dégrèvement » au niveau secondaire

Afin de prendre en compte les activités autres que l'enseignement, l'enseignement secondaire dispose d'un système de dégrèvement qui permet de gérer les tâches multiples assurées par les enseignant-e-s au sein d'une école ; c'est-à-dire que les enseignant-e-s qui prennent en charge une autre activité professionnelle dans le cadre de l'établissement (p. ex. l'animation d'un groupe d'enseignant-e-s pour une discipline d'enseignement) bénéficient d'une certaine décharge au niveau de l'enseignement. Ce

système est intéressant, car il permet de diversifier les activités des enseignant-e-s d'une manière explicite. Le volume global de dégrèvement a également des répercussions sur le besoin en personnel enseignant : il peut par exemple augmenter si de nouvelles tâches doivent être prises en compte par le corps enseignant (p. ex. l'augmentation explicite des tâches éducatives des enseignant-e-s).

Facteurs déterminant la demande d'enseignement

La demande d'enseignement est principalement déterminée par deux facteurs : les *effectifs d'élèves* et les *caractéristiques de la population scolarisée*.

(1) Prévisions des effectifs d'élèves

L'évolution des effectifs d'élèves prise en compte dans les scénarios se base sur les prévisions effectuées par le SRED pour l'enseignement primaire et secondaire (SRED 2004 ; SRED 2005). Pour l'enseignement primaire, le nombre d'élèves n'augmente que légèrement, avec un taux annuel de croissance de 0,2% lors de la période concernée (de 2004 à 2008), après avoir connu une forte croissance des effectifs dans les années 90 (taux annuel de croissance entre 1995 et 2000 : 2,1%).

Graphique 6 : Effectifs d'élèves dans l'enseignement primaire

Source : SRED (2004a).

La croissance annuelle moyenne des effectifs de l'enseignement secondaire devrait être plus importante que celle de l'enseignement primaire, c'est-à-dire de 1,2% par année entre 2004 et 2009. Ceci est notamment dû à la vague d'élèves qui fréquentaient l'école primaire dans les années 90 et qui sont entrés au Cycle d'orientation au début des années 2000.

Graphique 7 : Effectifs d'élèves dans l'enseignement secondaire

Source : SRED (2004b).

(2) Population scolarisée

Outre le nombre d'élèves scolarisés, les caractéristiques de la population scolarisée déterminent également la demande en personnel enseignant. De manière générale, on constate dans le canton de Genève une tendance à une augmentation des dispositifs ciblés sur les élèves ayant des besoins spécifiques et fréquentant des classes à effectifs réduits (p. ex. classes d'accueil, classes ateliers, classes de rattrapage). Cette tendance est (entre autres) due aux flux d'immigrants ayant besoin d'une insertion soutenue, ainsi qu'aux changements des conditions de passage entre les différents niveaux scolaires (p. ex. entre le Cycle d'orientation et le postobligatoire), les élèves devant plus fréquemment recourir à un encadrement spécifique durant leur parcours scolaire.

2.3 Balayage du champ des possibilités et choix des scénarios

Maintenant que la démarche prospective est située dans son contexte du système éducatif, la prochaine étape consiste en un balayage des évolutions possibles des facteurs clés identifiés afin de dégager les scénarios les plus probables, en s'appuyant sur les avis de responsables du système éducatif.

Selon Godet (2004c) ce balayage se base sur une analyse exhaustive des réponses possibles à chacune des variables clés qui sont attribuables aux cinq grands domaines rappelés ci-dessous (voir aussi Figure 4) :

- le contexte économique, social et politique,
- le bassin de recrutement,
- les caractéristiques du corps enseignant,
- les conditions de travail, l'organisation scolaire et les innovations,
- les facteurs déterminant la demande d'enseignement.

De manière générale, ces facteurs clés se caractérisent par l'influence qu'ils exercent sur le besoin en personnel enseignant, comme décrit plus haut.

Dans un premier temps, les configurations potentielles des facteurs clés – exprimés par des hypothèses – servent à imaginer l'éventail des futurs possibles sans appliquer de contraintes fortes. Ensuite, le nombre total de combinaisons théoriques est réduit en regroupant et en pondérant les facteurs clés en fonction des enjeux auxquels le système éducatif est présumé faire face dans un avenir proche.

Concrètement, le choix des scénarios découle du contexte conservateur décrit plus haut : « un système scolaire bureaucratique fort où les droits acquis résistent au changement fondamental et les problèmes d'images et de ressources persistent ». En effet, la question clé qui distingue principalement les deux scénarios porte sur la disponibilité des ressources, c'est-à-dire le contexte économique et budgétaire. La combinatoire des autres facteurs clés, notamment ceux qui agissent sur l'adéquation entre la demande et l'offre en personnel enseignant, résulte en grande partie de cette première contrainte forte. Le scénario de référence combine donc les configurations des facteurs clés (hypothèses) les plus probables selon les avis des experts exprimés lors des ateliers prospectifs. En effet, ce scénario se caractérise par une évolution proportionnelle au fonctionnement actuel du système éducatif, alors que le scénario alternatif table sur un contexte plus restrictif sur le plan des ressources.

Les jeux d'hypothèses retenus pour chaque scénario sont indiqués dans les figures ci-dessous. Le champ des possibilités a été développé séparément pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire du fait que leurs conditions d'évolution ne sont pas tout à fait identiques. Néanmoins, les scénarios sélectionnés se rapprochent fortement. Les figures montrent les variables clés des grands domaines concernés ainsi que la probabilité des différentes hypothèses. Le choix des scénarios est signalé par des flèches reliant les hypothèses qui représentent le scénario de référence et le scénario alternatif.

Pour l'enseignement primaire (cf. Figure 4), le *scénario de référence* se base sur une enveloppe budgétaire proportionnelle au fonctionnement actuel. Par conséquent, le ratio entre le nombre d'enseignant-e-s et d'élèves ne change pas si l'on prend en compte l'ensemble des corps professionnels : titulaires d'une classe, généralistes non titulaires et maîtres spécialistes (taux d'encadrement moyen). De plus, la mise en place des responsables d'écoles sera complétée comme prévu dans la rénovation de l'enseignement primaire. Sur le plan des conditions cadres, il n'y aura pas de changement fondamental : le taux d'activité moyen reste stable et le dispositif de la retraite anticipée (Plend) reste inchangé. Finalement, l'adaptation de la formation initiale des enseignant-e-s aux accords de Bologne n'aura pas d'impact sur la durée des études (4 ans) et il n'y aura donc pas de répercussion sur le nombre de titres délivrés à prendre en considération.

Le *scénario alternatif* se démarque par un budget plafonné, impliquant une stabilisation du nombre de responsables d'écoles et une dégradation du taux d'encadrement des élèves. La suppression du dispositif de la retraite anticipée aura un effet restrictif sur le besoin en personnel enseignant, ce qui pourrait être compensé par le nombre de candidat-e-s réduit suite à la prolongation de la formation initiale (*Master* à 5 ans).

Figure 4 : Configuration des scénarios de l'enseignement primaire

Le *scénario de référence de l'enseignement secondaire* (Figure 5) se base également sur un contexte budgétaire proportionnel au fonctionnement du statu quo. L'augmentation du besoin en personnel enseignant prise en compte résulte d'une augmentation des dispositifs ciblés sur certains élèves, de la construction ou de l'extension des bâtiments scolaires ainsi que des innovations pédagogiques dans la formation professionnelle (p. ex. de nouvelles filières de formation).

Le *scénario alternatif* rassemble les hypothèses dérivées d'un budget plafonné afin de limiter les besoins en personnel enseignant : diminution du taux d'encadrement, diminution de la proportion de dégrèvements, modification du dispositif Plend (adaptation à l'Ordonnance fédérale). De plus, les actions menant à une augmentation des besoins dans le scénario de référence seront maintenues au statu quo.

Figure 5 : Configuration des scénarios de l'enseignement secondaire

Domaine	Variable	Hypothèses		
		Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3
Caractéristiques corps enseignant	1 - Taux d'activité moyen	Diminution Probabilité CO: 40% Probabilité PO: 33%	Constant Probabilité CO: 30% Probabilité PO: 33%	Augmentation Probabilité CO: 30% Probabilité PO: 33%
	2 - Plend et taux de rotation	Plend supprimé Probabilité CO: 10% Probabilité PO: 0%	Plend maintenu Probabilité CO: 40% Probabilité PO: 45%	Plend modifié Probabilité CO: 50% Probabilité PO: 45%
Conditions de travail	3 - Taux d'encadrement	Augmentation du taux d'encadrement Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 0%	Statu quo Probabilité CO: 45% Probabilité PO: 50%	Diminution du taux d'encadrement Probabilité CO: 55% Probabilité: 50%
	4 - Dispositif dégrèvements	Augmentation de la proportion des dégrèvements Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 12,5%	Statu quo Probabilité CO: 50% Probabilité PO: 75%	Diminution de la proportion des dégrèvements Probabilité CO: 50% Probabilité PO: 12,5%
	5 - Formation complémentaire	Augmentation des dispositifs de formation complémentaire Probabilité CO: 20% Probabilité PO: 0%	Statu quo Probabilité CO: 80% Probabilité PO: 100%	Diminution des dispositifs de formation complémentaire Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 0%
Population scolarisée	6 - Dispositifs ciblés	Augmentation Probabilité CO: 50% Probabilité PO: 50%	Statu quo Probabilité CO: 50% Probabilité PO: 50%	Diminution Probabilité CO:0% Probabilité PO: 0%
Organisation scolaire	7 - Modification de l'organisation scolaire & bâtiments	Augmentation des besoins en personnel enseignant Probabilité CO: 85% Probabilité PO: 80%	Statu quo Probabilité CO: 15% Probabilité PO: 20%	Diminution du besoin en personnel enseignant Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 0%
Innovations pédagogiques	8 - Modifications enseignement général	Augmentation des besoins en personnel enseignant Probabilité CO: 10% Probabilité PO: 10%	Statu quo Probabilité CO: 80% Probabilité PO: 80%	Diminution du besoin en personnel enseignant Probabilité CO: 10% Probabilité PO: 10%
	8 bis - Modifications enseignement professionnel	Augmentation des besoins en personnel enseignant Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 80%	Statu quo Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 10%	Diminution du besoin en personnel enseignant Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 10%
Contexte économique / institutionnel	9 - Budget DIP	Budget "plafonné" niveau 04/05 Probabilité CO: 30% Probabilité PO: 10%	Budget "proportionnel" Probabilité CO: 60% Probabilité PO: 60%	Budget plus "large" Probabilité CO: 10% Probabilité PO: 30%
	10 - Changements structurels du système	Augmentation des besoins en personnel enseignant Probabilité CO: 40% Probabilité PO: 10%	Statu quo Probabilité CO: 60% Probabilité PO: 80%	Diminution des besoins en personnel enseignant Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 10%
Bassin de recrutement	11 - Nouveau IFMES / accord de Bologne	Augmentation des candidats à l'enseignement Probabilité CO: 0% Probabilité PO: 10%	Statu quo Probabilité CO: 70% Probabilité PO: 80%	Diminution des candidats à l'enseignement Probabilité CO: 30% Probabilité PO: 10%

Scénario alternatif | Scénario de référence

2.4 Quantification des scénarios et modèle prospectif

Afin d'apprécier les conséquences des scénarios sur le plan du besoin en personnel enseignant de manière chiffrée, les différentes hypothèses sont traduites en un modèle prospectif. L'élaboration de scénarios quantifiés représente donc la dernière étape de l'approche « meso ». Cela dit, il convient de souligner que la validité des résultats chiffrés dépend fortement de la cohérence des hypothèses sous-jacentes avec une réalité future qui est, par définition, incertaine. De plus, le danger inhérent de toute démarche de quantification, « c'est de privilégier ce qui est quantifiable au détriment de ce qui ne l'est pas » (Godet 2004b, p. 116). Les résultats prospectifs sont donc à interpréter avec précaution et dans le contexte de leurs hypothèses.

Concrètement, le modèle prospectif de l'approche « meso » est constitué de trois composantes qui permettent de cerner l'impact sur le besoin en personnel enseignant. Nous nous limiterons ici à un court rappel de la méthode, en nous référant au rapport GPE publié l'année précédente pour la description détaillée du modèle (Bohr et al. 2004, pp. 25-45).

Composante A : **Impact de la pyramide des âges (à demande constante)**
Compensation des départs des enseignant-e-s (taux de départ) prévisibles par la pyramide des âges du corps enseignant, par les entrées de nouveaux enseignant-e-s, en postulant que les effectifs des enseignant-e-s restent constants (= à demande constante)[3]

Composante B : **Impact de l'évolution de la population scolarisée**
Prise en compte de l'évolution projetée des effectifs d'élèves (basée sur les prévisions des élèves établies par le SRED)

Composante C : **Impact de l'évolution du système d'enseignement genevois**
Prise en compte des changements institutionnels, pédagogiques, etc. au sein du système d'enseignement public genevois

Le modèle se base sur des variables observées (p. ex. le taux de départ, le taux moyen d'activité) ainsi que sur des impacts estimés par les experts, notamment en ce qui concerne l'évolution du besoin compte tenu de l'évolution du système éducatif (composante C). Les projections sont établies séparément pour les niveaux d'enseignement primaire et secondaire.

[3] Les chiffres historiques ont été validés sur la base des sources disponibles (base de données GASPE, infocentre GPE) ; ils doivent néanmoins être pris avec une certaine réserve due au manque de statistiques exhaustives depuis 1998/1999.

2.5 Résumé des résultats des projections

Enseignement primaire : scénario de référence

Selon le scénario de référence de l'enseignement primaire, les quatre prochaines années se caractériseront par une prolongation des orientations actuelles : il est supposé qu'il n'y aura pas de changements profonds, ni dans les conditions cadres, ni dans les pratiques d'enseignement. Concrètement, la mise en place des responsables d'écoles sera complétée comme prévu (en 2007/08) et le dispositif actuel de la retraite anticipée (Plend) sera maintenu. Par conséquent, les besoins en personnel enseignant sont principalement engendrés par la nécessité de remplacer les sorties définitives des enseignant-e-s (en particulier les départs à la retraite anticipée et légale en fonction de la structure de la pyramide des âges). L'évolution des effectifs d'élèves ne jouera qu'un moindre rôle du fait que le nombre d'élèves ne devrait augmenter que légèrement entre 2005/06 et 2008/09. En effet, l'année scolaire 2008/09 représente la dernière année scolaire pour laquelle les enfants sont déjà nés. Le budget du DIP évoluera de manière proportionnelle aux besoins internes de fonctionnement.

Graphique 8 : Évolution du personnel enseignant du primaire dans le scénario de référence

Le Graphique 8 montre le taux de départ observé et l'évolution historique des effectifs dans l'enseignement primaire (sans les éducatrices et éducateurs). De l'autre, il indique le besoin en personnel enseignant projeté (en personnes et en postes à pourvoir) en tenant compte de la rotation du personnel (taux de départ), de l'évolution des effectifs d'élèves et de l'évolution du système éducatif. Selon les configurations des facteurs clés du scénario de référence, il conviendra d'engager en moyenne 152 personnes par année (dont 16 maîtres spécialistes) sur la période de 2005/06 à 2008/09 – en tablant sur une répartition constante de la charge d'enseignement et un taux d'activité moyen constant de 82% – afin de repourvoir en moyenne 125 postes à plein temps par année.

Enseignement primaire : scénario alternatif

Le scénario alternatif dessine une évolution plus contraignante sur le plan financier, en prévoyant un plafonnement budgétaire au niveau de celui de l'année scolaire 04/05. Par conséquent, les effectifs d'enseignant-e-s resteront stables pour la période des projections et il n'y aura pas d'augmentation des postes des responsables d'école. De plus, la simulation a envisagé la suppression du dispositif encourageant la retraite anticipée (Plend), diminuant ainsi le nombre de départs à court terme. Les départs augmenteront de nouveau dès que les cohortes des enseignant-e-s concernés atteindront l'âge de la retraite légale.

Graphique 9 : Évolution du personnel enseignant du primaire dans le scénario alternatif

Enseignement secondaire : scénario de référence

Le scénario de référence de l'enseignement secondaire est marqué par une prolongation des tendances lourdes, en particulier des départs à la retraite en fonction de la pyramide des âges, en tablant sur un cadre budgétaire qui évolue de manière proportionnelle aux besoins du fonctionnement du système éducatif. Par conséquent, la configuration dominante des facteurs clés pris en compte est le statu quo – avec toutefois trois exceptions qui renforcent les besoins en personnel enseignant : (1) l'augmentation des dispositifs ciblés sur les élèves ayant des besoins spécifiques, fréquentant des classes à effectifs réduits (classes atelier, classes de rattrapage, etc.), (2) la construction de nouveaux bâtiments scolaires et (3) les innovations pédagogiques prévues dans l'enseignement professionnel postobligatoire (ouverture de nouvelles filières, prolongation de certaines formation, etc.).

Le Graphique 10 résume les besoins en personnel enseignant pour l'enseignement secondaire, c'est-à-dire pour le Cycle d'orientation et l'enseignement postobligatoire confondus, l'enseignement dans ces deux niveaux requérant les mêmes qualifications universitaires et pédagogiques. Sur la période projetée, le besoin annuel moyen s'élève à 297 enseignant-e-s afin de repourvoir en moyenne 186 postes par année, en considérant un taux moyen d'activité des personnes nouvellement engagées de 60% (ratio observé entre les postes libérés et le nombre de personnes engagées pour l'année scolaire suivante) et de 76% pour le reste du corps enseignant.

Graphique 10 : Évolution du personnel enseignant du secondaire dans le scénario de référence

Enseignement secondaire : scénario alternatif

Le scénario alternatif simule l'évolution des besoins en personnel enseignant dans un contexte plus restrictif que le scénario de référence. Partant de l'hypothèse d'un plafonnement budgétaire au niveau de l'année 2004/05, plusieurs mécanismes d'ajustement sont pris en compte : (1) diminution de la proportion des dégrèvements accordés aux enseignant-e-s, (2) diminution du taux d'encadrement des élèves, (3) stabilisation des dispositifs ciblés, (4) aucune augmentation du nombre de postes en lien avec la construction de nouveaux bâtiments et (5) aucune innovation pédagogique sur le plan de la formation professionnelle engendrant des postes supplémentaires. Dans la simulation, on a aussi pris en compte une modification du dispositif de la retraite anticipée (Plend) sur la base de l'Ordonnance fédérale visant à supprimer dans toutes les caisses de pension les plans encourageant la préretraite avant 60 ans. De ce fait, le taux de départ baissera dans le court terme car le nombre de départs à la retraite anticipée diminuera.

L'ensemble de ces hypothèses réduit le besoin en personnel enseignant par rapport au scénario de référence : le besoin annuel moyen représente 158 enseignant-e-s afin de repourvoir en moyenne 96 postes par année en tablant sur un taux moyen d'activité des personnes nouvellement engagées de 60% (comme pour le scénario de référence) et en prenant en compte une augmentation du taux d'activité moyen de 3 points (de 76% à 79%) sur la période des projections pour le reste du corps enseignant.

Graphique 11 : Évolution du personnel enseignant du secondaire dans le scénario alternatif

I.3. APPROCHE « MICRO »

L'approche « micro » répond au besoin spécifique de l'enseignement secondaire de pouvoir disposer des projections du besoin en personnel enseignant au niveau des disciplines enseignées, du fait que les qualifications recherchées (en particulier les titres requis) varient d'une discipline à l'autre. L'élaboration de projections à ce niveau soulève toutefois des réserves en matière de fiabilité, car le nombre d'observations servant de base statistique au modèle est faible. Par conséquent, les projections ont été limitées aux dix disciplines les plus importantes en termes de volume d'heures d'enseignement. Ces disciplines « regroupées » réunissent par exemple, sous le terme « français », tous les cours concernant l'enseignement du français (expression orale, vocabulaire, diction, etc.).

Le modèle prospectif appliqué correspond principalement à l'approche « meso », à la différence près que l'identification du besoin en personnel enseignant se limite au remplacement des départs permettant de garder l'effectif total constant (composante A). En effet, il n'existe pas de prévision de l'évolution des effectifs d'élèves par discipline. De plus, des analyses complémentaires seraient nécessaires pour prévoir l'impact de l'évolution du système éducatif pour une seule discipline. Par conséquent, les résultats présentés ci-dessous indiquent la borne inférieure des besoins en personnel enseignant en gardant constantes les conditions actuelles. Une réserve complémentaire porte sur la fiabilité des données : les chiffres historiques ont été validés sur la base des sources disponibles, mais ils doivent être pris avec une certaine réserve due à la fiabilité restreinte de certaines données.

3.1 Résultats pour les lettres et les sciences humaines

L'enseignement par discipline n'est pas congruent avec les personnes du fait que les enseignant-e-s polyvalents donnent des cours dans plusieurs disciplines. Par conséquent, le besoin en personnel est exprimé en postes libérés regroupant toutes les heures libérées par les départs.

En se fondant sur le nombre de départs par âge dans le passé et sur la pyramide des âges par discipline, il y aura en français 15 postes, en allemand 10 postes, en anglais 9 postes, en géographie 3 postes et en histoire 5 postes à repourvoir en moyenne par année entre 2005/06 et 2008/09. En tablant sur un taux d'activité moyen de 50% à 75% des enseignant-e-s nouvellement engagés, le besoin par discipline correspond au nombre de personnes suivant :

- Français : 20-30 personnes par an
- Allemand : 13-20 personnes par an
- Anglais : 12-18 personnes par an
- Géographie : 4-6 personnes par an
- Histoire : 7-10 personnes par an

Graphique 12 : Évolution pour cinq disciplines de lettres et de sciences humaines (postes libérés)

3.2 Résultats pour les sciences et l'éducation physique

Pour les disciplines des sciences, il y aura en mathématiques 12 postes, en biologie 5 postes, en informatique 4 postes, et en physique 4 postes à repourvoir ; pour l'éducation physique, 3 postes seront à repourvoir. En supposant également un taux d'activité moyen de 50% à 75%, ce besoin correspond au nombre de personnes suivant :

- Mathématiques : 16-24 personnes par an
- Biologie : 7-10 personnes par an
- Informatique : 5-8 personnes par an
- Physique : 5-8 personnes par an
- Education physique : 4-6 personnes par an

Graphique 13 : Évolution pour quatre disciplines de sciences et pour l'éducation physique

I.4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

La démarche prospective de la Gestion prévisionnelle des enseignants vise à élargir l'horizon d'anticipation au-delà de la prochaine rentrée scolaire en s'appuyant sur trois approches complémentaires, dont les scénarios prospectifs (approche « meso ») constituent le noyau. Ces résultats ne se basent pas simplement sur une extrapolation des tendances du passé, mais ils éclairent des avenirs multiples. Cette approche par scénario est indispensable du fait que les changements du système éducatif restent incertains. Parmi la multitude de facteurs qui déterminent l'équilibre du système éducatif, c'est-à-dire l'adéquation entre les effectifs d'élèves et les enseignant-e-s, un sous-ensemble de facteurs clés a été sélectionné en collaboration avec les responsables des services du personnel enseignant et du Secrétariat général afin d'anticiper les évolutions possibles pour les quatre à cinq prochaines années. Néanmoins, comme le dit Godet (2004) : « L'analyse prospective ne prétend pas éliminer cette incertitude par une prédiction illusoire. Elle vise seulement, et c'est déjà beaucoup, à la réduire autant que faire se peut, et à prendre des décisions qui vont dans le sens de l'avenir souhaité » (p. 6).

Les futurs possibles esquissés ci-dessus illustrent l'ampleur de la marge qui peut résulter des différentes configurations décrivant les changements du système étudié. De plus, il y a des paramètres exogènes qui n'ont été pris en compte que marginalement dans les scénarios, comme par exemple les modifications de la formation initiale des enseignant-e-s. La mise en phase des changements exogènes qui influencent de manière directe ou indirecte le bassin de recrutement représente un défi supplémentaire pour le pilotage du système éducatif.

Le cadre actuel de la Gestion prévisionnelle des enseignant-e-s, qui se limite à une gestion prévisionnelle des besoins en personnel, pourrait évoluer vers une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences en englobant l'évolution des missions et des métiers. Néanmoins, une telle évolution nécessiterait deux préalables essentiels actuellement en voie de réalisation : l'homogénéisation des systèmes d'information, qui permettrait de connaître les ressources humaines d'une manière plus fiable et cohérente (p. ex. la mise en place de la nouvelle base de données du personnel de l'Etat – projet SIRH), ainsi qu'une réflexion approfondie sur les futures caractéristiques et missions du système éducatif.

RÉFÉRENCES DE LA PARTIE I

Bohr, Niels ; Müller, Karin et Schoenenberger, Alain (dir.) (2004). *Gestion prévisionnelle des enseignants*. Rapport final. Genève : Service de la recherche en éducation.

ENA (Ecole nationale d'administration) (1999). *La gestion prévisionnelle des effectifs*. Séminaire d'administration comparée de la promotion Averroès (1998-2000). http://www.ena.fr

Godet, Michel (2004a). *Manuel de prospective stratégique. Une indiscipline intellectuelle*. Tome 1. 2e édition. Paris : Dunod.

Godet, Michel (2004b). *Manuel de prospective stratégique. L'art et la méthode*. Tome 2. 2e édition. Paris : Dunod.

Godet, Michel (2004c). *La Boîte à outils de prospective stratégique*. Cahier du LIPSOR No 5. Paris : Laboratoire d'investigation en prospective, stratégie et organisation, CNAM.

NCES (National Center of Education Statistics) (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 (2004). *Prévisions des effectifs de l'enseignement primaire élaborées avec la Direction générale. Division élémentaire : 2005-2008, division moyenne : 2005-2012, division spécialisée : 2005-2008*. Genève : Service de la recherche en éducation.

SRED (2005a). *Prévisions des effectifs du Cycle d'orientation élaborées avec la Direction générale. Horizon : 2005-2016*. Genève : Service de la recherche en éducation.

SRED (2005b). *Prévisions des effectifs de l'enseignement postobligatoire. Horizon : 2005-2016*. Genève : Service de la recherche en éducation.

PARTIE II. MOTIVATIONS DES CANDIDAT-E-S À L'ENSEIGNEMENT EN 2004

Fabienne BENNINGHOFF, Karin MÜLLER

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA PARTIE II

La participation des candidat-e-s à l'enquête est restée stable depuis 2002.

Pour la troisième fois depuis 2002, un questionnaire anonyme – composé de 43 questions portant sur les motivations à enseigner et de 12 questions sur les caractéristiques socio-démographiques – a été adressé à la rentrée scolaire 2004/05 aux postulant-e-s à l'enseignement primaire ou secondaire du canton de Genève. Au total, ce sont 590 questionnaires qui ont été distribués (primaire : 227 ; secondaire : 363) ; 306 ont été retournés. Le taux de participation est comparable aux années précédentes : 52% des candidat-e-s (2002 : 51% ; 2003 : 48%) ont participé à l'enquête (primaire 57% ; secondaire 46%).

La profession d'enseignant attire plus de femmes que d'hommes. L'âge de postulation se situe principalement entre 20 et 29 ans, mais une proportion non négligeable de candidat-e-s est âgée de plus de 30 ans.

Les femmes représentent la majorité (66%) des candidatures. Elles sont plus nombreuses à postuler pour l'enseignement primaire (82%) que pour l'enseignement secondaire (53%). Bien que la plupart des candidat-e-s soient âgés de 20 à 29 ans (48%), il y a une proportion importante de postulant-e-s ayant entre 30 et 39 ans (32%), voire plus de 40 ans (20%). De manière générale, les candidates sont plus jeunes que les candidats. Cette tendance est davantage marquée dans l'enseignement primaire.

Le canton de Genève reste le bassin de recrutement principal ; néanmoins, les candidatures provenant de la zone frontalière ont augmenté depuis 2002.

Le bassin de recrutement principal concorde avec le canton de Genève car 67% des candidat-e-s ayant répondu au questionnaire ont étudié à Genève (2003 : 71%), et 74% vivent à Genève au moment de la postulation (2003 : 77%). La proportion de postulant-e-s provenant de la zone frontalière a augmenté de 5% à 13% entre 2002 et 2004. Il est probable que cette augmentation soit liée à la mise en vigueur progressive de l'accord bilatéral sur la libre circulation des personnes depuis le 1er juin 2004.

Un quart des candidat-e-s a pris la décision de postuler dans l'enseignement il y a moins d'une année.

L'analyse de la décision d'enseigner, selon une échelle temporelle, indique que les candidat-e-s se sont décidés à des moments très variés d'exercer ce métier. 36% se sont décidés depuis 5 ans ou plus de s'engager dans l'enseignement ; 42% depuis 1 à 5 ans et 24% depuis moins d'un an. Ces répartitions sont stables au cours du temps. Les postulant-e-s s'étant décidés il y a moins d'un an sont proportionnellement plus nombreux dans l'enseignement secondaire (28% versus 19% dans l'enseignement primaire). 26% des postulant-e-s se sont décidés à postuler pour l'enseignement après une première expérience professionnelle dans un autre domaine.

La grande majorité des candidat-e-s a déjà effectué des remplacements.

Les trois quarts des candidat-e-s ayant répondu au questionnaire ont déjà effectué des remplacements (77%), davantage les candidat-e-s à l'enseignement primaire (90%) qu'à l'enseignement secondaire (67%).

On trouve une grande homogénéité entre les résultats de l'enquête 2003 et ceux de l'enquête 2004 : les thèmes les plus en accord avec les motivations des candidat-e-s restent stables.

Les thèmes qui sont les plus en accord avec les motivations des postulant-e-s montrent que ce sont notamment les valeurs humanistes liées à l'exercice de la profession qui motivent le plus les candidat-e-s (p. ex. souhaiter travailler avec les enfants et les jeunes, les aider à réussir et leur transmettre leur savoir avec la volonté de donner la même chance à tous les élèves). Viennent en deuxième position les motivations liées à la vocation professionnelle (p. ex. exercer une profession avec passion et choisir un métier qui permet d'éviter la routine). En troisième position, ce sont les conditions de travail, plus spécifiquement les caractéristiques du métier, qui expliquent la motivation de postuler (p. ex. souhaiter travailler dans un esprit de collaboration, être motivé par un métier évolutif et exigeant, profiter des possibilités de formation continue ou de formation initiale en cours d'emploi). Les fréquences des motivations les plus importantes correspondent aux résultats de l'enquête 2003.

Quatre profils motivationnels ont été dégagés à l'aide d'une analyse multidimensionnelle.

Dans le but d'identifier des profils motivationnels qui distinguent les types de candidat-e-s en prenant en compte le degré d'accord avec la motivation (cinq catégories allant de « tout à fait » à « pas du tout »), une analyse multidimensionnelle a été effectuée en deux étapes : d'abord, une analyse factorielle a permis de sélectionner les variables les plus importantes permettant de différencier les candidat-e-s les un-e-s des autres sur un plan factoriel, c'est-à-dire par une représentation plane de l'essentiel de l'information grâce aux corrélations existant entre les variables. Puis quatre profils motivationnels ont été dégagés à l'aide d'une classification hiérarchique qui mène à une partition optimale des réponses. Les quatre profils motivationnels représentent les modalités de réponse qui les caractérisent le plus par rapport à l'ensemble des candidat-e-s : « les passionnés », « les engagés », « les mitigés » et « les désabusés ».

Les profils des « passionnés » et des « engagés » portent principalement sur les mêmes motivations mais se distinguent par leur degré d'affirmation.

Le profil des « passionnés » regroupe ceux qui ont davantage répondu aux modalités « tout à fait », ce qui correspond à 37% des candidat-e-s. Ce sont d'abord les motivations liées aux conditions de travail – en particulier à l'aspect évolutif du métier et aux possibilités de formation continue – qui différencient le plus cette classe de l'ensemble des candidat-e-s. Viennent ensuite l'importance du rôle social du métier et les valeurs humanistes (p. ex. le souhait de transmettre leur savoir aux enfants et aux jeunes et les aider à réussir). Ce groupe est également très intéressé par les aspects psychologiques et didactiques de la profession. Le profil des « engagés » correspond en grande partie au profil précédent des « passionnés » en ce qui concerne les domaines de motivation. Par contre, le degré d'affirmation est moins fort, c'est-à-dire que ces candidat-e-s ont plus fréquemment répondu par « en grande partie » ou « moyennement » aux motivations.

Les postulant-e-s ayant un profil moins enthousiaste représentent un quart des candidatures.

Les deux derniers profils, qui représentent un quart des candidatures, rassemblent quant à eux les candidat-e-s moins enthousiastes. « Les mitigés » (9%) sont un peu motivés par les valeurs humanistes, ainsi que par les aspects évolutifs et d'intérêt général de la profession ; ils admettent toutefois la difficulté à trouver un autre emploi. Le dernier groupe, « les désabusés » (17%), se caractérise par la négation de leurs motivations selon plusieurs thématiques ; ils ont principalement répondu aux questions de motivation par « pas vraiment » et « pas du tout », en particulier en ce qui concerne les motivations liées aux conditions de travail et au statut social ; ils considèrent également que l'enseignement n'est pas le choix qui actuellement leur convient le mieux.

II.1. OBJECTIFS ET MÉTHODES

1.1 Introduction

Qu'est-ce qui motive des individus à poser leur candidature pour enseigner dans les écoles publiques genevoises au niveau primaire ou secondaire ? Qui sont ces candidat-e-s ? Quelles sont leurs caractéristiques socio-démographiques, leur niveau de formation ? Quelles sont leurs expériences professionnelles préalables ? Voilà autant de questions abordées au sein du projet « Gestion prévisionnelle des enseignants » (cf. Encadré 1).

Connaître les motivations des candidat-e-s à l'enseignement permet de mieux cibler et d'attirer les personnes formées ou qualifiées pour répondre aux besoins du Département de l'instruction publique. C'est pourquoi une étude de motivation auprès des personnes désirant s'engager dans l'enseignement a été reconduite en 2004, deux enquêtes ayant déjà eu lieu, l'une en 2002 et l'autre en 2003.

Cette partie présente les résultats de l'enquête effectuée auprès de candidat-e-s postulant pour la rentrée scolaire 2004/05. Elle se compose de deux sous-chapitres et d'une conclusion. Le premier sous-chapitre présente le profil socio-démographique des candidat-e-s. Le deuxième analyse les motivations dans différentes perspectives (analyses univariées et bivariées ainsi que multidimensionnelles). Enfin, une conclusion résume brièvement les résultats de l'enquête.

Encadré 1 : Présentation des objectifs du projet GPE

La GPE a été développée à la demande du Secrétariat général du Département de l'instruction publique afin de pouvoir mieux appréhender le fonctionnement du système éducatif genevois, de créer des instruments de gestion et de prévoir les besoins en enseignant-e-s à moyen terme.

La GPE est composée de quatre principaux instruments : l'Infocentre qui constitue la base de données centrale ; les indicateurs du tableau de bord qui permettent de suivre l'évolution du système éducatif et de l'évaluer en fonction de critères préalablement définis ; les modèles prospectifs qui servent d'outils d'anticipation dans le but de prévoir les besoins en personnel enseignant ; et les études complémentaires qui approfondissent certains aspects de la gestion des enseignants (entrées et sorties).

1.2 Contexte de la recherche

Il existe peu d'études auprès des *candidat-e-s* à l'enseignement dans la littérature internationale. On trouve cependant de nombreux écrits sur les enseignant-e-s *en activité* ; certains d'entre eux abordent les motivations à enseigner, d'autres reviennent sur l'analyse du choix de la profession. Quelques enquêtes s'intéressent également aux attentes professionnelles des *futurs enseignant-e-s* en cours de formation ou étudiant à l'université.

Kyriacou (1999, 2000), en analysant la littérature récente sur les raisons du choix professionnel des futurs enseignant-e-s, distingue trois principales motivations : « les motivations altruistes » (l'enseignement est perçu comme un travail socialement important et valorisant, il permet d'aider les enfants à s'en sortir et d'améliorer la société), « les motivations intrinsèques » (ces motivations sont liées à l'activité elle-même, telles que le désir d'enseigner aux enfants, l'intérêt d'enseigner leur discipline), « les motivations extrinsèques » (ces motivations ne sont pas liées à l'activité elle-même,

par exemple les longues vacances, le niveau salarial). Ces raisons peuvent sensiblement varier d'une région à l'autre.

Dans une étude auprès de futurs enseignant-e-s au niveau secondaire en cours de formation en Angleterre (N = 112) et en Norvège (N = 105), Kyriacou (1999) constate que les principales motivations à exercer le métier d'enseignant sont d'enseigner leur discipline et travailler avec des enfants. Il apparaît toutefois une différence entre les deux échantillons : les étudiant-e-s norvégiens donnent davantage d'importance aux horaires et aux longues vacances que les étudiant-e-s anglais. Cette tendance résulte du fait que les étudiant-e-s norvégiens sont plus âgés et ont davantage de charges familiales que leurs homologues anglais.

Une étude récente en Angleterre (Sturman 2004) menée auprès d'enseignant-e-s (N = 4370) relève que les motivations principales à rester dans l'enseignement sont l'intérêt à travailler avec les enfants (96%) et à contribuer à la réussite des élèves (91%). L'enthousiasme pour leur discipline est également un facteur motivationnel important (88%).

Ce sont en partie les mêmes motivations que l'on retrouve chez les enseignant-e-s australiens (MCEETYA 2003). Les deux raisons considérées comme les plus importantes pour choisir le métier d'enseignant sont « le plaisir de travailler avec les enfants » (37% au primaire, 23% au secondaire) et « le désir d'enseigner » (23% au primaire et 21% au secondaire)[4] (N = 2500). Les enseignant-e-s australiens sont également peu nombreux à avoir cité des facteurs extrinsèques (conditions d'emploi, salaire) comme la raison la plus importante les ayant incités à devenir enseignant, ce qui est cependant plus fréquent chez les enseignant-e-s du secondaire que chez ceux du primaire. Les enseignant-e-s du secondaire étaient également plus enclins à citer « l'intérêt pour la discipline enseignée » comme leur principale motivation.

Depuis 1991, des enquêtes sont menées régulièrement auprès des enseignant-e-s français du premier et second degré (Esquieu 2003, Esquieu 2005) afin de mieux connaître leur appréhension du métier ; la dernière a été réalisée en juin 2004 (N = 986). Ces enquêtes observent une remarquable stabilité dans la hiérarchisation des motivations à enseigner ; ainsi « l'amour de la discipline enseignée » demeure le principal facteur motivationnel (64% en 2004). Les enseignant-e-s placent respectivement en deuxième et troisième rangs de leur motivation « le contact avec les élèves » (49%) et « la transmission des savoirs et des connaissances » (47%). Cette hiérarchisation varie avec l'âge (fléchissement de l'attachement à la discipline en faveur du contact avec les élèves chez les plus âgés). La plupart des enseignant-e-s réfutent l'idée du métier choisi par défaut, soit pour « éviter le chômage » (22% seulement sont d'accord avec cette affirmation) soit « parce qu'il n'y avait pas d'autres débouchés professionnels » (21% d'accord).

Une autre enquête française par entretien (N = 120) auprès de professeurs de collège âgés de 23 à 60 ans (Rayou 2004) montrent que les nouveaux enseignant-e-s de collège, en plus d'être récemment arrivés dans les classes, ont un rapport au travail différent de celui de leurs aînés. La principale nouveauté se trouve dans l'enjeu personnel que représente pour eux leur vie professionnelle : ils considèrent leurs expériences professionnelles comme des étapes qui leur permettent d'évoluer. Cette posture a plusieurs conséquences : la notion de développement personnel les rend demandeurs en formation continue, ils sont également plus sensibles au travail en équipe qui leur paraît un moyen d'évoluer. Rayou relève que l'état d'esprit à l'entrée dans l'enseignement a changé : les nouveaux enseignant-e-s parlent peu de vocation mais considèrent ce métier comme un autre. Pour la majorité, « les motivations proviennent d'une sorte de choix raisonné, constitué à partir de la seule trajectoire scolaire. Il s'agit, pour beaucoup d'« honnêtes étudiants », qui sans être forcément brillants […], voient surtout dans l'enseignement le moyen de continuer de cultiver une matière qui leur a plu à l'université et de bénéficier d'une stabilité de l'emploi » (p. 64).

Une étude, cette fois genevoise, apporte également des informations complémentaires intéressantes sur le processus motivationnel amenant à choisir la profession d'enseignant (Ensmann 2003). Les raisons

[4] Dans l'étude australienne, les enseignants devaient signaler la motivation la plus importante pour devenir enseignant. Ainsi ils ne devaient citer qu'une seule réponse, la somme des pourcentages par ordre d'enseignant est donc égale à 100%.

les plus fréquemment invoquées par les enseignant-e-s de l'école publique genevoise (N = 1434) pour avoir choisi le métier d'enseignant « sont la fonction pédagogique (89%) et la relation avec les enfants et les jeunes (85%) ». En troisième position vient le cadre de travail (71%). Cette hiérarchie des principales raisons du choix est la même pour les trois ordres d'enseignement, si ce n'est que les enseignant-e-s du primaire placent la relation avec les jeunes en position dominante. Le primaire se distingue des autres ordres d'enseignement par une évocation plus prononcée pour la pluridisciplinarité et du travail en équipe […]. Pour le secondaire, c'est le temps de travail qui est un critère de choix plus fortement retenu » (p. 54). Les principales raisons retenues par les enseignant-e-s pour rester dans le métier sont les mêmes que celles du choix du métier.

On peut citer encore une enquête locale auprès des étudiant-e-s proches de la fin de leurs études à l'Université de Genève (Stassen 2005). Cette étude révèle que 41% de ces étudiant-e-s « voudraient travailler plus tard dans l'enseignement » (18% de *oui* et 23% de *peut-être*) (N = 1696)[5]. Les étudiant-e-s qui ont répondu affirmativement à l'enseignement (N = 296) attendent davantage de leur future profession qu'elle leur permette « d'avoir du temps pour d'autres activités (loisirs, etc.) » (95% versus en moyenne 91%), « d'avoir des contacts humains » (92% versus en moyenne 87%), « d'aider d'autres personnes » (87% versus en moyenne 71%), « d'être utile pour la collectivité » (85% versus en moyenne 77%) et « d'être créatif » (84% versus en moyenne 77%)[6].

En guise de synthèse pour ce survol de la littérature sur les motivations à enseigner, on peut citer le programme de l'OCDE « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » (2004). Ce rapport relève des résultats analogues dans plusieurs pays (France, Australie, Belgique, Québec, Pays-Bas, République slovaque et Royaume-Uni) concernant les motivations des enseignant-e-s. « Les recherches font systématiquement ressortir l'importance des raisons intrinsèques : travailler avec des enfants, s'épanouir intellectuellement et contribuer à la société sont des facteurs majeurs qui incitent à choisir le métier d'enseignant ». Il est relevé tout de même que « les facteurs extrinsèques (rémunération, conditions de travail et perspectives de carrière) influent beaucoup sur le choix du métier d'enseignant » (p. 52).

1.3 Méthode

Cette enquête s'effectue au moyen d'un questionnaire anonyme, qui a été distribué à tous les candidat-e-s à l'enseignement général retenus par les responsables de la sélection des candidatures dans les différents ordres d'enseignement. Le questionnaire est composé de deux parties (cf. Encadré 2). La première partie récolte des données socio-démographiques ainsi que des informations concernant la formation et l'expérience professionnelle. La deuxième partie du questionnaire traite des motivations au travers de diverses dimensions : la vocation, l'ambiance, l'éducation, le statut social, les conditions de travail, la formation, l'intérêt pour un domaine spécifique, la mobilité professionnelle, la connaissance préalable du milieu, l'influence d'autrui (pour plus de détails, on trouvera ce questionnaire en Annexe 1 de cette partie).

[5] Parmi tout ceux qui ont mentionné l'enseignement comme choix professionnel, 41% souhaiteraient enseigner au primaire (20% oui et 21% peut-être), 67% au secondaire (35% oui et 32% peut-être).
[6] Nous tenons à remercier Monsieur Jean-Marc Rinaldi de l'Observatoire de la vie universitaire de l'Université de Genève pour les analyses statistiques complémentaires qu'il a effectué.

Encadré 2 : Structure du questionnaire

Les questions socio-démographiques posées concernent le sexe, l'âge, le canton de domicile, l'ordre d'enseignement souhaité, la formation universitaire et/ou pédagogique effectuée, le moment où le souhait d'enseigner s'est révélé, le laps de temps entre la décision d'enseigner et le dépôt d'une candidature. Des informations concernent également l'expérience dans l'enseignement et l'expérience professionnelle préalable.

Les motivations sont abordées selon plusieurs dimensions :
- vocation, enrichissement personnel (identification au métier d'enseignant, profession pour la vie, etc.);
- ambiance, aspects relationnels (travail en équipe, autonomie dans le travail, etc.) ;
- éduquer et former (transmission du savoir, contribuer à une amélioration de la société, etc.);
- reconnaissance et statut social (appréciation de la profession par la société, aspiration au statut social, etc.)
- conditions de travail (horaire et taux d'activité variables, emploi stable, salaire, vacances, etc.);
- formation (formation suivie, possibilités de formation en emploi, etc.);
- intérêt pour un domaine spécifique (intérêt pour une branche scolaire, la pédagogie, la psychologie, etc.);
- mobilité professionnelle (possibilité de travailler dans d'autres secteurs, établissements, cantons, etc.);
- connaissance préalable du milieu (expérience dans l'enseignement, les remplacements effectués, etc.);
- influence d'autrui ou du contexte (influence de l'entourage, choix dû aux circonstances actuelles, etc.).

On procède dans un premier temps à une analyse descriptive univariée des motivations à l'aide du logiciel SPSS : analyse de fréquences des réponses « en accord avec la motivation » (ce qui correspond au regroupement des modalités de réponses « tout à fait » et « en grande partie » pour chaque item). Viennent ensuite des analyses bivariées : analyse croisées selon l'ordre d'enseignement et le sexe. Seules les relations statistiquement significatives sont discutées (test d'association du Chi-2). Les évolutions dans le temps (entre les résultats de l'enquête 2003 et 2004) sont également présentées[7].

Dans un deuxième temps, on effectue des analyses multidimensionnelles sur l'ensemble des modalités (43 items x 5 modalités de réponses). Le logiciel SPAD propose de combiner deux techniques complémentaires d'analyses d'enquêtes, à savoir l'analyse factorielle qui permet de réduire et visualiser l'information et la classification automatique qui permet de regrouper les individus en classes homogènes (cf. Encadré 3).

Encadré 3 : Combinaison d'une analyse factorielle et d'une classification

Les méthodes factorielles ont pour objectif de diminuer un grand nombre de variables dans un espace de moindre dimension et d'aboutir à une représentation plane de l'essentiel de l'information. Cette réduction est réalisable grâce aux corrélations existant entre les variables et s'effectue par la construction de variables synthétiques, combinaison linéaires des variables initiales. 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. Le logiciel SPAD permet de distinguer deux types de variables : les variables actives, qui servent à calculer les plans factoriels, et les variables illustratives, qui viennent illustrer les plans factoriels. Pour l'enquête des candidat-e-s, on a procédé à une analyse de correspondances multiples avec pour variables actives les 43 variables portant sur les motivations (comprenant chacune 5 réponses, soit 250 modalités). Les données socio-démographiques ont été choisies comme variables illustratives (12 variables, soit 67 modalités).

La méthode de classification automatique consiste à effectuer des regroupements d'éléments qui sont les plus proches possibles les uns des autres afin d'aboutir à des classes homogènes d'individus. Il existe différents algorithmes de classification : agglomération progressive des éléments ou recherche directe de partition. Pour l'enquête des candidat-e-s, c'est la classification hiérarchique qui a été utilisée. Ainsi, c'est à partir des coordonnées factorielles obtenues précédemment que les individus ont été regroupés. Le critère d'agrégation est le critère de Ward.

[7] La comparaison des motivations avec l'année 2002 est réduite car le questionnaire a été modifié en 2003 ; depuis lors, les questions sont identiques.

1.4 Taux de participation

De janvier à septembre 2004, 692 questionnaires ont été distribués aux candidat-e-s dont les dossiers ont été retenus par les directions d'enseignement ; 306 ont été retournés, ce qui correspond à un taux de participation de 52% (cf. Tableau 1). Le taux de participation est plus élevé parmi les candidat-e-s à l'enseignement primaire (57%) que parmi ceux du secondaire (46%).

Tableau 1 : Taux de participation, enquête candidat-e-s 2002 à 2004

		Ensemble des candidat-e-s*	Candidat-e-s au primaire et au secondaire	Candidat-e-s au primaire	Candidat-e-s au secondaire
2002	N questionnaires				
	distribués	707		281	426
	reçus	361	14	171	176
	taux de participation	51%		61%	41%
2003	N questionnaires				
	distribués	692		289	428
	reçus	330	12	188	130
	taux de participation	48%		65%	30%
2004	N questionnaires				
	distribués	590		227	363
	reçus**	306	12	129	165
	taux de participation	52%		57%	46%

* Y compris les doubles postulations (primaire et secondaire).
** Ne sont pas inclus dans ce total en 2004, 2 questionnaires reçus hors délais et 1 questionnaire incomplet.

L'année 2004 présente le taux de participation le plus élevé parmi les trois années d'enquête (51% en 2002 et 48% en 2003), alors que le nombre de candidat-e-s retenus par les directions et le nombre de candidat-e-s ayant répondu au questionnaire sont les plus bas en 2004. Par rapport à l'année précédente, on observe une diminution de la participation au niveau de l'enseignement primaire et une augmentation au niveau du secondaire. Ceci a pour effet de se rapprocher des taux observés en 2002.

1.5 Synthèse : méthode et taux de participation

Pour la troisième fois depuis 2002, un questionnaire anonyme – composé de 43 questions portant sur les motivations à enseigner et de 12 questions sur les caractéristiques socio-démographiques – a été adressé à la rentrée scolaire 2004/05 aux postulant-e-s à l'enseignement primaire ou secondaire du canton de Genève. Dans l'ensemble, ce sont 590 questionnaires qui ont été distribués (primaire : 227 ; secondaire : 363), 306 ont été retournés. Le taux de participation est comparable aux années précédentes : 52% des candidat-e-s (2002 : 51% ; 2003 : 48%) ont participé à l'enquête (primaire 57% ; secondaire 46%).

II.2. DESCRIPTION DU PROFIL DES CANDIDAT-E-S

Ordre d'enseignement

La répartition des candidatures par ordre d'enseignement s'est inversée par rapport à la précédente enquête : en 2004, on compte proportionnellement davantage de candidatures à l'enseignement secondaire (54%) qu'à l'enseignement primaire (42%) (versus 39% et 57% en 2003) (cf. Tableau 2). Cette tendance est due en partie à l'augmentation du taux de participation au niveau de l'enseignement secondaire et à la baisse du taux de participation au niveau de l'enseignement primaire (cf. Tableau 1, Taux de participation). Étant donné les différentes structures d'échantillon au cours du temps, il est primordial d'analyser les résultats par ordre d'enseignement. Les doubles candidatures restent quant à elles peu nombreuses et stables au cours du temps (4%, n = 14 en 2002, n = 12 en 2003 et 2004).

Sexe et âge

Les deux tiers des candidatures sont féminines (66%) (cf. Tableau 2). Les femmes sont plus nombreuses à postuler pour le primaire (82%) que pour le secondaire (53%). La proportion de femmes au sein des différents ordres d'enseignement est stable au cours du temps.

Près de la moitié des candidat-e-s sont âgés de 20 à 29 ans (48%), 32% de 30 à 39 ans et 20% ont plus de 40 ans. Les candidatures du primaire sont plus jeunes, elles comptent proportionnellement davantage d'individus dans la vingtaine (57% versus 41% dans le secondaire). Entre 2003 et 2004, une tendance au rajeunissement est observée de façon un peu plus marquée dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

Les femmes sont plus jeunes que les hommes (54% des femmes sont âgées de moins de 30 ans versus 38% des hommes). Cette tendance est davantage marquée dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire : 61% des candidates au primaire sont âgées de moins de 30 ans, contre 35% des candidats (versus 43% et 39% au secondaire).

Lieu de domicile et de formation

Les trois quarts des candidat-e-s ayant répondu au questionnaire vivent à Genève au moment de leur postulation (74%), 13% proviennent de la zone frontalière française et 9% d'autres cantons (cf. Tableau 2). On compte parmi les candidat-e-s à l'enseignement primaire davantage de résidents genevois (85%) que parmi les candidat-e-s à l'enseignement secondaire (66%). Les proportions observées sont proches de celles de 2003. Ainsi, la dernière enquête confirme une tendance déjà observée l'année précédente, à savoir une diminution des candidatures d'autres cantons au profit d'une augmentation des candidatures provenant de la zone frontalière alors que la proportion des candidatures genevoises reste stable.

Les deux tiers des candidat-e-s ont effectué leurs études à Genève (67%). Les candidat-e-s à l'enseignement primaire sont proportionnellement plus nombreux à avoir étudié à Genève (85% versus 56% pour le secondaire). Il n'y a pas de changement majeur par rapport à 2003.

Niveau de formation

Les deux tiers des candidat-e-s ont une formation universitaire au niveau de la licence (65%), 28% possèdent un post-grade ou un doctorat (20% un post-grade et 8% un doctorat) (cf. Tableau 2). Les candidatures à l'enseignement secondaire comptent proportionnellement davantage de titres universitaires post-grades (40% versus 12% au primaire). Proportionnellement, on compte parmi les candidatures masculines plus de doctorats que chez les candidatures féminines (16% versus 4% chez les femmes). On retrouve les mêmes profils de formation en 2003.

Facultés fréquentées

Sur l'ensemble des candidat-e-s ayant répondu au questionnaire, 22% bénéficient d'une formation en éducation/pédagogie, 26% en lettres, 23% en sciences, 17% en sciences économiques et sociales, 4% en psychologie et 4% autres (cf. Tableau 2). Les candidat-e-s du primaire proviennent principalement de la Faculté d'éducation (51%). Quant aux candidat-e-s du secondaire, ils proviennent essentiellement des Facultés de lettres (36%) et des sciences (38%), ainsi que dans une plus faible proportion des sciences économiques et sociales (17%). On observe les mêmes tendances qu'en 2003.

Les candidates féminines proviennent davantage des Facultés en éducation/pédagogie (28% versus 11% chez les candidats masculins) et en psychologie (6% versus 1%), alors que les candidats masculins sont davantage représentés dans les sciences (33% versus 17%), ainsi qu'en sciences économiques et sociales (23% versus 14%).

Remplacements et expérience professionnelle

Les trois quarts des candidat-e-s ayant répondu au questionnaire ont déjà effectué des remplacements (77%), davantage les candidat-e-s à l'enseignement primaire (90%) que celles et ceux à l'enseignement secondaire (67%) (cf. Tableau 2). Cet écart s'est accentué au cours du temps puisqu'en 2003, on comptait moins d'expérience de remplacement chez les candidat-e-s à l'enseignement primaire (82% en 2003 et 90% en 2004) mais plus chez leurs homologues au secondaire (71% en 2003 et 67% en 2004).

Presque la moitié des candidat-e-s ont déjà eu une expérience de l'enseignement dans un cadre professionnel (45%). Les candidat-e-s à l'enseignement secondaire sont plus nombreux à avoir eu une expérience professionnelle de l'enseignement (54% versus 34% au primaire). Les candidat-e-s à la rentrée scolaire 2004, que ce soit au niveau de l'enseignement primaire ou secondaire, sont proportionnellement moins nombreux que les candidat-e-s de 2003 à avoir connu une expérience professionnelle dans l'enseignement (58% pour l'ensemble des candidatures en 2003, 49% au niveau du primaire et 69% au niveau du secondaire ; versus 45%, 34% et 54% en 2004).

Les deux tiers des candidat-e-s (69%) ont acquis une expérience professionnelle autre que l'enseignement, davantage les candidat-e-s à l'enseignement secondaire (76%) qu'au primaire (59%). A nouveau, ces taux sont plus bas que ceux observés dans la précédente enquête : 77% des candidat-e-s en 2003 ont exercé une activité professionnelle préalablement (71% des candidat-e-s à l'enseignement primaire et 86% au secondaire ; versus 69%, 59% et 76% en 2004).

Tableau 2 : Profil des candidat-e-s sélectionnés par les directions et ayant répondu aux questionnaires, enquête candidat-e-s 2002 à 2004

	Enquête 2002			Enquête 2003			Enquête 2004		
	Tot.[1] (n=361)	Prim. (n=171)	Sec. (n=176)	Tot.[1] (n=330)	Prim. (n=188)	Sec. (n=130)	Tot.[1] (n=306)	Prim. (n=129)	Sec. (n=165)
Répartition :									
% ordre d'enseignement [2]	100	47	49	100	57	39	100	42	54
Sexe :									
% femmes	65	84	48	69	79	55	66	82	53
Age :									
% 20-29	46	50	41	40	45	36	48	57	41
% 30-39 ans	36	33	38	37	35	38	32	28	34
% 40+	18	17	20	23	21	26	20	16	25
Lieu domicile :									
% vivant à Genève	74	75	71	77	82	69	74	85	66
% zone frontalière	5	4	6	13	11	18	13	7	16
% autres cantons	21	21	23	7	4	11	9	7	11
Lieu d'études [3, 4] :									
% Genève	-	-	-	71	79	60	67	85	56
% France	-	-	-	16	13	21	19	8	25
% autres cantons	-	-	-	11	8	15	9	7	11
Niveau de formation :									
% niveau licence	61	61	61	62	73	48	65	77	56
% post-grade ou doctorat	31	26	36	29	17	46	28	12	40
Faculté :									
% éducation-pédagogie	24	49	1	28	47	3	22	51	1
% lettres	25	9	40	22	12	38	26	7	36
% sciences	21	6	36	19	9	34	23	4	38
% SES et droit	13	16	11	17	17	16	17	17	17
% psychologie	6	12	0	6	10	0	4	9	1
% autres	7	3	9	6	4	6	4	2	5
Expérience professionnelle :									
% effectué remplacements	-	-	-	77	82	71	77	90	67
% exp. d'enseignement	-	-	-	58	49	69	45	34	54
% exp. professionnelle autre	-	-	-	77	71	86	69	59	76
Choix de l'enseignement :									
- souhait de s'engager									
% après une exp. prof.	36	35	37	30	33	25	26	23	28
% après études uni.	10	12	7	12	9	16	11	8	13
% durant études uni.	20	14	27	22	18	29	22	16	26
% durant études secondaires	15	19	12	19	20	18	22	24	21
% avant études secondaires	18	21	15	17	21	13	20	28	12
- décision de la postulation									
% moins d'un an	23	23	23	25	20	29	24	19	28
% plus d'un an	28	28	28	33	33	34	26	27	25
% plus de 3 ans	12	12	11	7	9	3	16	16	15
% plus de 5 ans	21	23	21	23	25	21	20	23	17
% depuis toujours	14	12	16	13	13	14	16	15	16

1 Y compris les doubles postulations (n = 14 en 2002, n = 12 en 2003 et 2004).
2 Pour atteindre les 100% de la répartition par ordre d'enseignement, il faut ajouter encore les doubles postulations, soit 4% pour chaque année.
3 Étant donné le nombre élevé de non-réponses à cette question en 2004 (23%), les réponses pour 2004 et 2003 ont été rapportées aux répondants par ordre d'enseignement et non au total des candidatures par ordre d'enseignement.
4 - = questions inexistantes.

Moment et choix de l'enseignement

Pour un quart des postulant-e-s (26%), le souhait de s'engager s'est révélé après une première expérience professionnelle ; pour 20% ce souhait est apparu avant les études secondaires (cf. Tableau 2). On observe depuis la rentrée 2002 que proportionnellement, les postulant-e-s sont moins nombreux à choisir l'enseignement après une expérience professionnelle, cette tendance est davantage marquée au primaire au cours de la dernière enquête (en 2002, 35% des candidat-e-s à l'enseignement primaire avaient fait ce choix après une activité professionnelle ; ils ne sont plus que 23% en 2004).

L'analyse de la décision d'enseigner selon une échelle temporelle indique que les candidat-e-s se sont décidés à des moments très variés d'exercer ce métier. Si l'on se focalise sur les extrémités de cette échelle, on constate que 24% des candidat-e-s ont décidé de s'engager dans l'enseignement il y a moins d'un an et que 20% ont souhaité enseigner depuis toujours. Ces répartitions sont stables au cours du temps. Les postulant-e-s s'étant décidés il y a moins d'un an sont proportionnellement plus nombreux au secondaire (28% versus 19% au primaire).

En comparant les résultats selon le sexe, on constate que les femmes ont tendance à faire ce choix professionnel avant les hommes, cette différenciation est plus marquée au niveau des candidatures à l'enseignement primaire. Ainsi, 32% des candidates au primaire ont eu le souhait de s'engager dans l'enseignement avant les études secondaires (versus 9% chez leurs homologues masculins) et 22% des candidates au secondaire (versus 1% chez leurs homologues masculins). On note également que 17% des candidates à l'enseignement primaire ont eu la volonté de travailler dans l'enseignement depuis toujours (versus 1% chez leurs homologues masculins) et 19% des candidates à l'enseignement secondaire (versus 13% chez leurs homologues masculins).

Synthèse : profil socio-démographique des candidat-e-s

En résumé, les deux tiers des candidatures sont féminines. Près de la moitié des candidat-e-s sont âgés de 20 à 29 ans. La plupart vivent à Genève au moment de leur postulation (74%). Les deux tiers ont une formation universitaire au niveau de la licence. Les trois quarts ont déjà effectué des remplacements et presque la moitié ont déjà eu une expérience de l'enseignement dans un cadre professionnel. Un quart des candidat-e-s ont décidé de s'engager dans l'enseignement il y a moins d'un an et un peu moins d'un autre quart ont souhaité enseigner depuis toujours.

Les candidatures du primaire sont plus jeunes et comptent davantage de femmes et de résidents genevois. Les candidat-e-s à l'enseignement primaire ont davantage effectué des remplacements que leurs homologues au secondaire. Par contre, les candidat-e-s au secondaire sont plus nombreux à avoir eu une expérience professionnelle de l'enseignement. Ils ont tendance à avoir pris leur décision de s'engager dans l'enseignement plus récemment. A relever encore que les candidatures à l'enseignement secondaire comptent proportionnellement davantage de titres universitaires post-grades.

II.3. LES MOTIVATIONS DES CANDIDAT-E-S

3.1 Analyses descriptives des motivations

Analyse des motivations par thème

Pour répondre à la question « Je désire exercer la profession d'enseignant parce que … », une liste de 35 items est proposée aux candidat-e-s avec cinq modalités de réponses allant de « tout à fait » à « pas du tout ». Le questionnaire se termine par « Finalement, pour moi, la profession d'enseignant est une profession … » ; huit réponses sont proposées avec également cinq modalités de réponses (cf. questionnaire, Annexe 1 de cette partie). Pour cette analyse, les modalités de réponses ont été regroupées ainsi : « en accord avec la motivation » (regroupant ainsi les deux premières modalités) et « moyennement et pas en accord avec la motivation » (regroupant les trois dernières modalités).

On compte, dans l'enquête de 2004, 12 items qui présentent un taux d'accord avec la motivation de plus de 80% (cf. Tableau 3). En tête du palmarès des motivations, on trouve « souhaite aider les enfants et les jeunes à réussir » (95%), « l'enseignement est une profession à exercer avec passion » (93%), « permet de mettre en pratique des valeurs importantes » (91%), « désire travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expérience » (91%), « souhaite travailler en contact avec les enfants et les jeunes » (91%), et « motivé par un métier évolutif et exigeant » (91%).

Afin de structurer l'analyse, les items ont été regroupés en thèmes. Ces thèmes ont été construits par une simple analyse thématique en regroupant les dimensions communes aux motivations. Ainsi sept thèmes se dégagent du questionnaire : les valeurs humanistes, la vocation professionnelle, les conditions de travail, le parcours personnel, le statut social, la mobilité professionnelle et le choix par défaut.

Le thème qui motive le plus les candidat-e-s à postuler dans l'enseignement concerne *les valeurs humanistes* liées à l'exercice de la profession (cf. Tableau 3). Non seulement les candidat-e-s souhaitent travailler en contact avec les enfants et les jeunes (91%) mais ils veulent également les aider à réussir (95%) et leur transmettre leur savoir (88%) avec la volonté de donner la même chance à tous les élèves (86%). Le travail d'enseignant leur permet de mettre en pratique des valeurs importantes (91%) et de contribuer à améliorer la société (82%). Les candidat-e-s expriment également un important intérêt pour les aspects didactiques (86%) et psychologiques de la profession (83%).

Viennent en deuxième position les motivations liées à la *vocation professionnelle* (cf. Tableau 3). En effet, les candidat-e-s sont quasiment unanimes sur le fait que l'enseignement est une profession à exercer avec passion (93%). Les trois quarts des candidat-e-s s'identifient au métier d'enseignant (76%) et estiment que c'est une profession qui est encore utile (76%) et qui permet d'éviter la routine (72%). Deux tiers des candidat-e-s affirment que l'enseignement est une vocation pour eux (68%). La moitié pense que c'est un métier à exercer toute la vie (56%) ; par contre, 15% ne l'exerceraient que quelques années seulement.

Le troisième thème concerne les *conditions de travail* ; les motivations concernant les caractéristiques du métier sont plus fortes que celles liées aux conditions cadres (cf. Tableau 3). Ainsi, presque tous les candidat-e-s désirent travailler dans un esprit de collaboration (91%) et sont motivés par cette profession qui constitue pour eux un métier évolutif et exigeant (91%). 80% apprécient l'autonomie conférée par cette activité professionnelle. Un aspect motivationnel important dans ce thème est celui de la formation : possibilités de formation continue (78%) ou en cours d'emploi (71%). Viennent ensuite des motivations liées aux conditions cadres de travail et plus spécifiquement à l'horaire :

l'enseignement permet de concilier vie privée et professionnelle (71%), d'accorder de l'importance à la vie familiale (61%), de bénéficier de suffisamment de vacances et de temps de loisirs (48%). Ainsi la flexibilité de l'horaire et du taux d'activité est appréciée par 68% des candidat-e-s. La stabilité de l'emploi ainsi que, dans une plus faible mesure, les prestations sociales et salariales sont des facteurs motivants (respectivement 62% et 42%).

Les motivations regroupées dans le quatrième thème touchent au *parcours personnel* des candidat-e-s (cf. Tableau 3). Pour 70% des candidat-e-s, c'est l'expérience antérieure dans l'enseignement qui motive leur candidature. Pour de nombreux candidat-e-s, l'enseignement constitue le choix qui actuellement leur convient le mieux (72%). Et 68% sont confortés dans leur choix d'enseigner par la formation qu'ils ont suivi.

Le thème suivant reflète des motivations liées au *statut social* du métier d'enseignement (cf. Tableau 3). 65% des candidat-e-s trouvent valorisant d'exercer un métier d'intérêt général. 58% désirent exercer un métier ayant un rôle social important. Une minorité par contre affirme que l'enseignement est une profession valorisée par la société (22%). Et seulement 19% aspirent au statut social auquel la profession leur permet d'accéder.

L'avant-dernier thème traite de la *mobilité* conférée par la profession d'enseignant (cf. Tableau 3). Ainsi plus de la moitié des candidat-e-s sont intéressés à travailler dans différents secteurs de l'enseignement (57%). Une plus faible proportion de candidat-e-s sont motivés par la possibilité de travailler dans différents établissements à l'intérieur du canton (37%) mais aussi à l'extérieur du canton et dans d'autres pays (29%). Un tiers des candidat-e-s ont relevé l'avantage d'une réorientation professionnelle possible après l'enseignement (34%).

Enfin, les motivations les moins citées ont été regroupées sous le thème *choix par défaut*. Ainsi 38% des candidat-e-s sont motivés par l'enseignement car il constitue le débouché principal de leurs études. Pour près d'un quart, c'est par renoncement à une carrière académique qu'ils posent leur candidature (23%). Et seulement 14% avouent que c'est par difficulté à trouver un autre emploi.

Tableau 3 : Fréquence des motivations : % « en accord avec les motivations » par ordre d'enseignement (classées par thèmes), enquête candidat-e-s 2004

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

Analyse des motivations selon l'ordre d'enseignement

Sur 47 motivations, seules 7 présentent une association statistiquement significative avec l'ordre d'enseignement. Ainsi les candidat-e-s à l'enseignement primaire se distinguent des candidat-e-s à l'enseignement secondaire par un intérêt plus marqué pour les relations humaines : 98% des candidat-e-s à l'enseignement primaire souhaitent travailler avec des enfants et des jeunes, versus 85% des candidat-e-s à l'enseignement secondaire ; 95% des candidat-e-s à l'enseignement primaire sont motivés par un travail à relations humaines prépondérantes versus 89% des candidat-e-s à l'enseignement secondaire. Les candidat-e-s à l'enseignement primaire sont également proportionnellement plus nombreux à être attirés par l'aspect évolutif de la profession (96% versus 86% des candidat-e-s à l'enseignement secondaire). Ils présentent également plus d'intérêt pour les aspects psychologiques que leurs homologues du secondaire (91% versus 76%). Enfin, ils sont davantage attirés par le rôle social de la profession : 68% des candidat-e-s à l'enseignement primaire désirent exercer un métier ayant un rôle social important versus 50% des candidat-e-s à l'enseignement secondaire.

Les candidat-e-s à l'enseignement secondaire sont par contre davantage attirés par les conditions de travail : 72% des candidat-e-s à l'enseignement secondaire apprécient la flexibilité des horaires et des taux d'activité versus 59% des candidat-e-s à l'enseignement primaire. Ils sont également proportionnellement plus nombreux à souhaiter suffisamment de vacances et de temps de loisirs : 52% versus 41% des candidat-e-s à l'enseignement primaire.

Analyse des motivations selon le sexe

Les femmes postulant à l'enseignement primaire sont les plus attirées par les relations humaines (97% des candidates à l'enseignement primaire sont intéressées par un travail à relations humaines prépondérantes contre 87% des candidats, versus 86% et 82% pour l'enseignement secondaire). Ce sont elles également qui sont les plus intéressées par les aspects psychologiques de la profession (93% des candidates à l'enseignement primaire contre 78% des candidats, versus 83% et 69% pour l'enseignement secondaire).

Les candidates à l'enseignement primaire apprécient également davantage la flexibilité des horaires que leurs homologues masculins (61% versus 45%) mais pas autant que les candidates et candidats à l'enseignement secondaire (74% versus 69% pour l'enseignement secondaire).

Quant aux femmes postulant à l'enseignement secondaire, elles se distinguent sur deux motivations seulement de leurs homologues masculins. Elles sont plus motivées que les candidats masculins à poser leur candidature suite à une expérience antérieure dans l'enseignement (83% versus 68% pour l'enseignement secondaire). Elles s'identifient également davantage au métier d'enseignant que les candidats masculins (76% versus 69% pour l'enseignement secondaire).

Évolution des motivations

Dans l'enquête de 2003, on compte 12 items qui présentent un taux d'accord avec la motivation de plus de 80%. Ce sont les mêmes items qu'en 2004 sauf deux[8]. L'ordre est légèrement différent (cf. Tableau 10, Annexe 2 de cette partie). En tête du palmarès des motivations 2003, on trouve « l'enseignement est une profession à exercer avec passion » (93%) (rang 2 en 2004), « souhaite aider les enfants et les jeunes à réussir » (92%) (rang 1 en 2004), « désire travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expérience » (91%), (rang 3 en 2004), « souhaite transmettre du savoir aux jeunes » (91%) (rang 3 en 2004), « souhaite travailler en contact avec les enfants et les jeunes »

[8] En 2004, l'item « souhaite contribuer à améliorer la société » est partagé par 82% des candidat-e-s, se situant ainsi au 12e rang alors qu'en 2003 il se situe au 14e rang (77%). En 2003, c'est l'item « intérêt pour la possibilité de formation continue » qui vient remplacer l'item précédent dans le classement des 12 items les plus cités avec 84% d'accord, soit le 11e rang, alors qu'en 2004 ce même item occupe la 14e place avec un taux de 77% d'accord.

(90%) (rang 2 en 2004), « intérêt pour un travail à relations humaines prépondérantes » (90%) (rang 7 en 2004), « intérêt pour les aspects didactiques et pédagogiques » (90%) (rang 9 en 2004).

Hormis ces légères modifications dans les rangs, une seule évolution significative se dégage au cours du temps sur l'ensemble des candidat-e-s : c'est une augmentation de l'appréciabilité de la flexibilité des horaires et des taux d'activité (52% en 2003, 68% en 2004). Cette progression est plus forte auprès des candidat-e-s à l'enseignement primaire (42% en 2003, 59% en 2004 versus 65% en 2003 et 72% en 2004 pour le secondaire).

Au niveau des candidat-e-s à l'enseignement primaire, deux tendances sont encore observées : ils sont proportionnellement plus motivés en 2004 par la possibilité de travailler dans différents cantons et pays (20% en 2003, 32% en 2004). Par contre, ils sont moins nombreux à considérer que l'enseignement permet une réorientation professionnelle (40% en 2003, 31% en 2004).

Synthèse : analyses descriptives des motivations

En résumé, parmi les sept thèmes dégagés par l'analyse des motivations – valeurs humanistes, vocation professionnelle, conditions de travail, parcours personnel, statut social, mobilité professionnelle, choix par défaut – les trois premiers concentrent les motivations les plus fortes émises par les candidat-e-s. En tête viennent les valeurs humanistes : non seulement les candidat-e-s souhaitent travailler en contact avec les enfants et les jeunes (91%) mais ils veulent également les aider à réussir (95%) et leur transmettre leur savoir (88%) avec la volonté de donner la même chance à tous les élèves (86%). En deuxième position se trouvent les motivations liées à la vocation professionnelle : les candidat-e-s sont quasiment unanimes sur le fait que l'enseignement est une profession à exercer avec passion (93%). Les trois quarts des candidat-e-s s'identifient au métier d'enseignant (76%) et estiment que c'est une profession qui est encore utile (76%). Les conditions de travail, plus spécifiquement les caractéristiques du métier, occupent la troisième place : presque tous les candidat-e-s désirent travailler dans un esprit de collaboration (91%) et sont motivés par cette profession qui constitue pour eux un métier évolutif et exigeant (91%). Ils apprécient l'autonomie conférée par cette activité professionnelle (80%).

Une homogénéité des réponses est à relever entre les deux dernières enquêtes. En effet, on retrouve en tête du palmarès quasiment les mêmes motivations exprimées avec la même importance par les candidat-e-s à l'enseignement. Toutefois, une évolution significative se dégage au cours du temps concernant l'appréciabilité de la flexibilité des horaires, qui est davantage appréciée en 2004 et de façon plus marquée chez les candidat-e-s à l'enseignement primaire.

Quelques différences significatives sont observées entre les niveaux d'enseignement visés. Les candidat-e-s à l'enseignement primaire ont tendance à accorder davantage d'importance aux valeurs humanistes et aux aspects psychologiques de l'enseignement ainsi qu'au rôle social et à l'aspect évolutif de la profession. Les candidat-e-s à l'enseignement secondaire sont par contre davantage attirés par les conditions de travail, plus précisément par la flexibilité des horaires et par les vacances.

Les candidates et les candidats se différencient peu au niveau de leur motivation à enseigner. On observe toutefois un double effet entre le sexe et le niveau d'enseignement postulé : les femmes postulant à l'enseignement primaire sont les plus attirées par les relations humaines et les plus intéressées par les aspects psychologiques de la profession que tous les autres candidats. Comme autres particularités propres aux postulations à l'enseignement secondaire, on peut relever que les femmes sont plus motivées que les hommes à poser leur candidature suite à une expérience antérieure dans l'enseignement et elles s'identifient davantage au métier d'enseignant.

3.2 Analyse multidimensionnelle

Afin de mieux comprendre comment se structurent les différentes motivations à enseigner, une analyse multidimensionnelle a été effectuée. Cette analyse permet non seulement de dégager les motivations les plus déterminantes mais aussi les associations entre ces motivations. De plus, comme elle s'effectue sur l'ensemble des modalités de réponses, elle permet de voir si l'intensité des motivations joue un rôle dans le choix motivationnel des candidat-e-s.

Cette analyse effectuée à l'aide du logiciel SPAD comprend deux techniques complémentaires d'analyses d'enquêtes. La première – l'analyse factorielle – permet de réduire et visualiser l'information contenue dans une enquête. Cette analyse, et plus particulièrement la lecture du premier plan factoriel, met en évidence les variables les plus déterminantes dans le choix motivationnel des candidat-e-s. Elle fait également apparaître les associations entre les variables les plus importantes.

La deuxième analyse – la classification automatique – permet de dégager des profils motivationnels chez les candidat-e-s à l'enseignement. En d'autres termes, à partir des informations résumées par l'analyse factorielle, les candidat-e-s sont regroupés en classes homogènes par rapport à leurs motivations. Les résultats obtenus avec la classification sont plus accessibles puisqu'ils permettent de décrire des groupes d'individus (les classes) alors que l'analyse factorielle implique la description de plusieurs continuums spatiaux (plans factoriels).[9]

Analyse factorielle

Deux types de variables ont été distinguées : les *variables actives*, qui servent à calculer les plans factoriels (ce sont les motivations : 43 variables comprenant chacune 5 réponses, soit 250 modalités) et les *variables illustratives*, qui viennent illustrer les plans factoriels (ce sont les données socio-démographiques : 12 variables, soit 67 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, n'ont été retenues que les variables actives (les motivations) ayant une contribution[10] supérieure à 1.4, et que les variables illustratives (les données socio-démographiques) ayant une valeur test[11] supérieure à 2.5.

Une analyse rapide du plan factoriel (cf. Graphique 1 ; pour la lecture du graphique se référer aux grilles de lecture du plan factoriel : Tableaux 4 et 5) montre tout d'abord que le premier axe oppose les modalités de réponses « tout à fait » (indiquées par « …++ » dans le graphique) aux modalités « pas vraiment » (indiquées par « …- » dans le graphique). Le deuxième axe quant à lui oppose les modalités de réponses « en grande partie » (indiquées par « …+ » dans le graphique) aux modalités « pas du tout » (indiquées par « …-- » dans le graphique).

Voyons plus en détail quelles sont les motivations les plus déterminantes pour la construction de chacun de ces axes et qui ainsi différencient les candidat-e-s les uns des autres.

[9] Pour plus de détails, se référer à l'Encadré 3, p. 46.
[10] Les contributions traduisent l'importance des différentes modalités dans la construction de chaque axe.
[11] La valeur test permet pour chaque modalité d'une variable de juger si le point représentatif d'une modalité est significativement différent de la moyenne générale.

Premier axe factoriel opposant « tout à fait » et « pas vraiment »

On trouve à gauche du plan factoriel, du côté des « tout à fait » motivés : le « désir d'exercer un métier ayant un rôle social important », un « travail qui permet de travailler dans différents établissements et lieux du canton ainsi que dans différents secteurs », la « possibilité de prendre des responsabilités intéressantes », l'intérêt pour les « possibilités de formation initiale en cours d'emploi », « l'enseignement est une profession pour la vie ». D'autres modalités de réponses expliquent encore cet axe mais de façon moins importante (la « motivation pour un métier évolutif et exigeant », « travailler dans un esprit de collaboration », l'intérêt pour les « possibilités de formation continue », l'intérêt pour les « aspects didactiques et psychologiques ») mais elles n'apparaissent pas dans le graphique pour des raisons de lisibilité ; elles se situent dans le cadran 1 plus proche du centre[12] au dessus de « iden++ ».

A droite du plan factoriel, du côté des « pas vraiment » motivés, on trouve tout d'abord deux exceptions : les items « en grande partie » pour le souhait « d'aider les enfants et les jeunes à réussir » et celui de leur « transmettre leur savoir » (qui n'apparaissent pas du côté gauche de l'axe). Puis on peut voir dans le cadran 4 le long du deuxième axe les modalités « pas vraiment » motivé pour les questions suivantes : « métier évolutif et exigeant », l'envie de « travailler dans un esprit de collaboration », le « désir d'exercer un métier ayant un rôle social important » et l'intérêt pour les « possibilités de formation continue » (qui sont déjà apparues sur le côté gauche de l'axe avec les items de réponse « tout à fait »).

Deuxième axe factoriel opposant « en grande partie » et « pas du tout »

Le haut du plan factoriel est relativement écrasé par rapport à l'ensemble du plan : cela signifie que les modalités de réponses « en grande partie » qui ont tendance à se regrouper à cet endroit n'ont pas beaucoup de poids par rapport aux variables se situant à l'autre extrémité du deuxième axe. Toutefois, la modalité la plus déterminante est le souhait de bénéficier de suffisamment de vacances et de loisirs. D'autres variables telles que l'intérêt pour les prestations sociales et salariales et l'identification au métier d'enseignant ont également contribué à construire le deuxième axe mais n'apparaissent pas dans le graphique.

On trouve en bas du plan factoriel, où se positionnent les modalités « pas du tout » motivés, deux groupes importants de motivations : celles liées aux conditions de travail – n'est pas du tout motivé par le fait de « bénéficier de suffisamment de vacances et de loisirs » (modalités situées en opposition sur l'autre extrémité de l'axe), n'est pas du tout « intéressé par les prestations sociales et salariales » et par la « stabilité de l'emploi » – et celles concernant le statut social – ne trouve pas du tout « valorisant d'exercer un métier d'intérêt général », 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 ».

D'autres rejets apparaissent encore dans le cadran 4, tels que la réorientation professionnelle, la « possibilité de travailler dans différents établissements et lieux du canton », la « difficulté à trouver un autre emploi ». On trouve également le long du deuxième axe l'affirmation que « l'enseignement n'est pas du tout actuellement le choix qui convient le mieux ».

Position des variables socio-démographiques sur le plan factoriel

Voyons maintenant ce qu'apportent les variables illustratives, c'est-à-dire les données socio-démographiques, à l'interprétation de ces deux axes. Dans le cadran 1 (du côté des modalités de réponses « tout à fait » motivés) mais relativement proche du centre, on trouve les femmes, les postulant-e-s à l'enseignement primaire et les candidat-e-s ayant une licence en pédagogie. Dans le même cadran mais plus à gauche le long du premier axe, se positionnent les candidat-e-s qui ont

[12] Le centre du plan factoriel représente le point moyen. Ainsi plus on s'approche du centre du graphique, moins les modalités sont déterminantes dans la construction des axes et donc moins elles différencient les candidats les uns des autres.

toujours eu le désir d'enseigner. Cela signifie que les femmes, les postulant-e-s à l'enseignement primaire, les candidat-e-s ayant une licence en pédagogie et de façon plus marquée encore les candidat-e-s désirant enseigner depuis toujours ont tendance à davantage répondre positivement aux motivations proposées dans le questionnaire.

Dans la diagonale opposée – dans le cadran 3 (du côté des modalités de réponses « en grande partie » motivés) – on trouve les hommes, les postulant-e-s à l'enseignement secondaire et les candidat-e-s n'ayant aucun titre pédagogique. Se positionnent également un peu plus à droite les candidat-e-s dont le souhait d'enseigner s'est révélé durant les études universitaires. Ainsi ce sont plutôt les candidats masculins, les postulant-e-s à l'enseignement secondaire, sans titre pédagogique et ceux dont le souhait d'enseigner est récent qui ont tendance[13] à davantage répondre « en grande partie motivé » aux items suivants : « souhaite bénéficier de suffisamment de vacances et de loisirs », « intéressé par les prestations sociales et salariales », « s'identifie au métier d'enseignant », « motivé par un métier évolutif et exigeant », « souhaite aider les jeunes et les enfants à réussir » et « leur transmettre leur savoir ».

Une dernière modalité illustrative apparaît dans le premier plan factoriel. Ce sont les candidat-e-s ayant un doctorat qui se positionnent dans le cadran 4 du côté des « pas vraiment » et « pas du tout » motivés par les conditions de travail et le statut social principalement.

[13] Tout comme dans le cadran 1, les modalités illustratives sont proches du centre, c'est à dire proches du point moyen. En d'autres termes, elles expliquent faiblement la structure des axes factoriels.

Tableau 4 : Grille de lecture du plan factoriel, libellés des variables actives

Variables actives :	motivations avec comme symbole graphique un « • »		
aide	souhaite aider enfants et jeunes à réussir	pass	profession à exercer avec passion
amel	souhaite contribuer à l'amélioration de la société	prat	me permet de mettre en pratique des valeurs importantes
auto	apprécie autonomie que permet l'enseignement	pres	motivé par prestations sociales et salaires proposés
cant	permet travail dans différents cantons, pays	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	quelq	profession à exercer durant quelques années seulement
coll	désir travailler dans esprit de collaboration	relh	Intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes
compl	représentant une activité complémentaire intéressante	reno	par renoncement à une carrière académique ou recherche
conci	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
emp	motivé par formation en cours d'emploi	stat	aspire au statut social auquel la profession permet d'accéder
étab	permet travail dans différents établissements, lieux du canton	tran	souhaite transmettre mon savoir aux enfants et jeunes
expe	l'expérience antérieure motive au réengagement	util	parmi celles qui sont encore utiles
fam	permet d'accorder importance à vie familiale	vaca	souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs
fcon	intérêt pour possibilités de formation continue	valo	trouve valorisant d'exercer métier d'intérêt général
hora	apprécie flexibilité d'horaire et de taux d'activité	vie	profession pour la vie
iden	identification au métier d'enseignant	voca	est une vocation pour moi
moti	motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant		

Liste des réponses	
….++	Tout à fait
….+	En grande partie
….=	moyennement
….-	Pas vraiment
….--	Pas du tout

Exemple de lecture :
iden++ = s'identifie tout à fait au métier d'enseignant
compl-- = ne représente pas du tout une activité complémentaire intéressante

Tableau 5 : Grille de lecture du plan factoriel, libellés des variables illustratives

Variables illustratives :	données socio-démographiques* sont en « gras italique » dans le graphique avec comme symbole graphique une « + »
Sexe	*f = femme, h = homme*
Age	20-29, 30-39, 40-49, 50-59, >60
Lieu domicile	ge, ch, fr, autre
Formation universitaire : titre le plus élevé	aucune, ½lic = licence, lic = licence, dipl = diplôme, *doct = doctorat*, hep
Faculté	éduc = éducation, let = lettres, scie = sciences, ses = sciences sociales, psy = psychologie, autre
Formation pédagogique	*nped = aucun titre pédagogique*, brev = brevet, *lic = licence*, hep
Niveau d'enseignement postulé	*prim = primaire, sec = secondaire*, prim+sec = primaire et secondaire
Le souhait de l'engagement s'est révélé :	s_prof = après une première expérience prof., s_apuni = après les études universitaires, *s_uni = durant les études universitaires*, s_sec = durant les études secondaires, s_avsec = avant les études secondaires
La décision de postulation remonte à :	<1 = moins d'un an, >1 = plus d'un an, >3 = plus de 3 ans, >5 = plus de 5 ans, *tjrs = depuis toujours*
Nombre d'heures 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

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

Graphique 1 : Premier plan factoriel, enquête candidat-e-s 2004

Remarques concernant la lecture du plan factoriel :

- Les cadrans ont été numérotés afin de rendre la description du plan factoriel plus aisée.
- 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.
- Les centres de classe sont indiqués par un « ♦ » (p. ex. cl.1 = centre de la classe 1 ; cf. page suivante, « Classification des profils motivationnels).

Classification des profils motivationnels

L'analyse par classification est plus complète puisqu'elle n'utilise pas l'information que sur les deux premiers axes factoriels comme dans la partie précédente (cf. « Analyse factorielle » sous 2.2) mais sur l'ensemble des principaux axes factoriels. En effet, la classification a été effectuée sur les coordonnées des 14 premiers axes factoriels[14]. Ainsi on utilise dans cette enquête l'essentiel de l'information résumée par l'analyse factorielle pour construire les classes.

Le processus de classification hiérarchique définit une partition optimale en quatre classes nommées « les passionnés », « les engagés », « les mitigés » et « les désabusés ». Chaque profil de candidat est décrit selon les modalités de réponses les caractérisant le plus (cf. *% classe* dans les tableaux suivants) par rapport à l'ensemble des candidat-e-s (cf. *% global* dans les tableaux suivants). L'analyse de ces profils motivationnels est structurée selon les thèmes dégagés dans l'analyse univariée (cf. « Analyse des motivations par thème » sous 2.1).

Premier type : « les passionnés »

La première classe, « les passionnés », compte 112 candidat-e-s (soit 37% des enquêtés) et regroupe les candidat-e-s les plus motivés, ceux qui ont davantage répondu aux modalités « tout à fait » (cf. Tableau 6). Le centre de la première classe se trouve dans le plan factoriel dans le cadran 1 le long de du premier axe (cf. Graphique 1). Ce sont les motivations liées aux *conditions de travail* qui distinguent le plus cette classe de l'ensemble des candidat-e-s, plus précisément les caractéristiques du métier avec les aspects évolutifs de la profession d'enseignant et les possibilités de formation continue (89% des candidat-e-s de la première classe sont tout à fait motivés par un métier évolutif versus 59% de l'ensemble des candidat-e-s, 71% sont tout à fait intéressés par la formation continue versus 43%). Le désir de travailler dans un esprit de collaboration est également fort dans cette classe. Les intérêts liés aux horaires et à la sûreté de l'emploi viennent plus loin.

La deuxième caractéristique de cette classe, c'est l'importance accordée au *rôle social* de la profession d'enseignant : en effet, 54% des individus de la première classe désirent « tout à fait » exercer un métier ayant un rôle social important versus 27% de l'ensemble des candidat-e-s. Plus de la moitié trouvent également tout à fait valorisant d'exercer un métier d'intérêt général (54% versus 32% de l'ensemble des candidat-e-s).

Troisième spécificité de la classe des « passionnés » : c'est leur engouement très marqué pour les *valeurs humanistes*. La quasi totalité des candidat-e-s de la première classe expriment pleinement leur souhait de transmettre leur savoir aux enfants et aux jeunes (89% versus 61% de l'ensemble des candidat-e-s le souhaitent tout à fait) et aussi de les aider à réussir (93% versus 72%). Ils sont également très intéressés par les aspects psychologiques (73% versus 47% de l'ensemble des candidat-e-s) et didactiques de la profession (72% versus 47%). Apparaissent encore plus loin d'autres motivations humanistes : l'intérêt pour les aspects relationnels de la profession, la volonté de donner une chance à tous et la possibilité de mettre en pratique des valeurs importantes.

Autre particularité de cette classe, c'est leur intérêt un peu plus marqué pour la *mobilité professionnelle* aussi bien au niveau des établissements que des secteurs d'activités. Ainsi 32% apprécient tout à fait la possibilité de pouvoir travailler dans différents établissements et différents lieux du canton versus 14% de l'ensemble des candidat-e-s. Et 49% sont tout à fait intéressés par les différents secteurs d'activité offerts dans l'enseignement versus 28% de l'ensemble des candidat-e-s.

Ils se distinguent également de l'ensemble des candidat-e-s par la valorisation de leur *parcours personnel* : 53% ont la certitude que la formation qu'ils ont suivis conforte leur choix (versus 30% de l'ensemble des candidat-e-s) et que l'enseignement est le choix qui actuellement leur convient le mieux (69% versus 45% de l'ensemble des candidat-e-s). Une expérience antérieure dans l'enseignement les a également davantage motivés à poser leur candidature.

[14] Les coordonnées de chaque modalité sur les axes permettent de construire les plans factoriels mais elles sont également utilisées pour construire les classes.

Dernier aspect à retenir de la première classe : l'importance accordée par les candidat-e-s à la *vocation professionnelle* : 89% affirment que c'est une profession à exercer avec passion (versus 69% de l'ensemble des candidat-e-s), 58% s'identifient tout à fait au métier d'enseignant (versus 39% de l'ensemble des candidat-e-s) et 42% sont totalement convaincus que c'est un métier pour la vie (versus 24% de l'ensemble des candidat-e-s).

Aucune variable socio-démographique ne caractérise cette classe. Ce qui signifie qu'elle regroupe les candidat-e-s les plus motivés quel que soit le niveau d'enseignement postulé, le niveau de formation, le sexe, l'âge, etc.

Tableau 6 : Description de la classe 1 « les passionnés », N = 112 (37%), enquête candidat-e-s 2004

Motivations	item	% classe	% global
motivé par un métier évolutif exigeant un renouvellement constant	tout à fait	89	59
désire exercer un métier ayant un rôle social important	tout à fait	54	27
souhaite transmettre son savoir aux enfants et jeunes	tout à fait	89	61
intérêt pour possibilités de formation continue	tout à fait	71	43
intérêt pour aspects psychologiques	tout à fait	73	47
intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	tout à fait	72	47
permet travail dans différents établissements, lieux du canton	tout à fait	32	14
souhaite aider enfants et jeunes à réussir	tout à fait	93	72
formation suivie conforte dans ce choix	tout à fait	53	30
actuellement le choix qui convient le mieux	tout à fait	69	45
motivé par formation en cours d'emploi	tout à fait	59	36
désire travailler dans esprit de collaboration et partage d'expérience	tout à fait	82	59
souhaite travailler en contact avec enfants et jeunes	tout à fait	83	61
une profession à exercer avec passion	tout à fait	89	69
trouve valorisant d'exercer métier d'intérêt général	tout à fait	54	32
intérêt pour travail dans différents secteurs	tout à fait	49	28
permet de prendre des responsabilités intéressantes	tout à fait	39	21
permet d'accorder importance à vie familiale	tout à fait	45	25
permet de bien concilier vie privée et professionnelle	tout à fait	54	33
permet d'éviter la routine	tout à fait	55	34
apprécie autonomie et indépendance que permet l'enseignement	tout à fait	62	41
permet de contribuer à donner une même chance à tous les élèves	tout à fait	71	50
une profession pour la vie	tout à fait	42	24
identification au métier d'enseignant	tout à fait	58	39
l'expérience antérieure motive au réengagement	tout à fait	65	46
souhaite emploi stable, conditions cadres et sécurité	tout à fait	36	20
intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes	tout à fait	83	66
permet de mettre en pratique des valeurs importantes	tout à fait	78	60

Deuxième type : « les engagés »

La deuxième classe, « les engagés », de même taille que la première, compte 114 candidat-e-s (soit 37% des enquêtés). Mais elle se distingue de la première par un degré de motivation moins fort, les candidat-e-s de la deuxième classe ayant en effet davantage répondu aux modalités « en grande partie » et « moyennement » motivés (cf. Tableau 7). Par contre, on retrouve les mêmes motivations que dans la classe précédente mais dans un ordre un peu différent. Le centre de la deuxième classe se trouve dans le plan factoriel dans le cadran 3 (cf. Graphique 1).

A nouveau l'aspect évolutif de la profession apparaît comme une variable importante : 54% sont en grande partie motivés par un métier évolutif exigeant un renouvellement constant versus 31% de l'ensemble des candidat-e-s. Les autres motivations liées aux *conditions de travail*, plus spécifiquement aux caractéristiques du métier, apparaissent mais de façon moins marquée que dans la première classe. On peut relever encore le désir de travailler dans un esprit de collaboration : 48% versus 31% de l'ensemble des candidat-e-s.

Les motivations liées au *parcours personnel* des candidat-e-s caractérisent davantage cette classe : 46% des candidat-e-s de la deuxième classe estiment que c'est actuellement le choix qui leur convient en grande partie le mieux (versus 27% de l'ensemble des candidat-e-s), 37% estiment que l'expérience antérieure les motive en grande partie (versus 23% de l'ensemble des candidat-e-s) et respectivement 17% l'estiment moyennement (versus 8% de l'ensemble des candidat-e-s). 36% sont moyennement confortés dans leur choix par la formation suivie (versus 22% de l'ensemble des candidat-e-s).

Les *valeurs humanistes* apparaissent à nouveau comme des facteurs motivationnels importants mais à un degré moins fort dans cette classe que dans la première classe. Par exemple, 49% souhaitent en grande partie travailler en contact avec les enfants et les jeunes versus 30% de l'ensemble des candidat-e-s, 39% souhaitent les aider à réussir versus 23% de l'ensemble des candidat-e-s. L'intérêt pour les aspects psychologiques et pédagogiques apparaît à nouveau mais de façon moins marquée.

Les questions liées à la *vocation professionnelle* prennent davantage d'importance dans le profil des candidat-e-s « engagés » que dans celui des candidat-e-s « passionnés » même si c'est toujours avec des items motivationnels moins forts. 54% s'identifient en grande partie au métier d'enseignant (versus 37% de l'ensemble des candidat-e-s), 37% désirent exercer en grande partie une profession avec passion (versus 24% de l'ensemble des candidat-e-s), 51% estiment en grande partie que l'enseignement est une profession encore utile (versus 38% de l'ensemble des candidat-e-s).

Une particularité de cette classe des « engagés » est son dénigrement pour le *statut social* de la profession. En effet, 35% des candidat-e-s de la deuxième classe ne sont pas vraiment attirés par le statut social (versus 22% de l'ensemble des candidat-e-s) et 38% estiment que l'enseignement n'est pas vraiment une profession valorisée par la société (versus 27% de l'ensemble des candidat-e-s). Ils sont également moyennement motivés à exercer une profession ayant un rôle social important (39% versus 26% de l'ensemble des candidat-e-s).

La deuxième classe, « les engagés », compte proportionnellement moins de candidat-e-s ayant postulé pour l'enseignement primaire (32% des candidat-e-s de la deuxième classe ont postulé pour l'enseignement primaire versus 42% de l'ensemble des candidat-e-s). Ils sont également moins nombreux à avoir effectué beaucoup d'heures de remplacement (9% des candidat-e-s de cette classe ont effectué plus de 500 heures de remplacement versus 15% de l'ensemble des candidat-e-s).

Tableau 7 : Description de la classe 2 « les engagés », N = 114 (37%), enquête candidat-e-s 2004

Motivations	item	% classe	% global
motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant	en grande partie	54	31
actuellement le choix qui convient le mieux	en grande partie	46	27
souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes	en grande partie	49	30
souhaite aider enfants et jeunes à réussir	en grande partie	39	23
intérêt pour aspects psychologiques	en grande partie	54	36
désire travailler dans esprit de collaboration et partage d'expérience	en grande partie	48	31
intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	en grande partie	57	39
identification au métier d'enseignant	en grande partie	54	37
souhaite transmettre son savoir aux enfants et jeunes	en grande partie	42	26
formation suivie conforte dans ce choix	moyennement	36	22
souhaite contribuer à l'amélioration de la société	moyennement	25	13
expérience antérieure motive au réengagement	en grande partie	37	23
expérience antérieure motive au réengagement	moyennement	17	8
aspire au statut social auquel la profession me permet d'accéder	pas vraiment	35	22
une profession à exercer avec passion	en grande partie	37	24
permet de contribuer à donner une même chance à tous les élèves	en grande partie	51	37
désire exercer un métier ayant un rôle social important	moyennement	39	26
est une vocation	moyennement	30	19
intérêt pour possibilités de formation continue	en grande partie	49	36
permet de mettre en pratique des valeurs importantes	en grande partie	43	30
motivé par formation en cours d'emploi	moyennement	27	17
parmi celles qui sont encore utiles	en grande partie	51	38
apprécie autonomie et indépendance que permet l'enseignement	en grande partie	52	40
intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes	en grande partie	34	24
permettant d'éviter la routine	moyennement	31	21
permet travail dans différents établissements, lieux du canton	moyennement	44	32
souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs	en grande partie	44	32
enseignement est une profession valorisée par la société	pas vraiment	38	27
niveau d'enseignement postulé	primaire	32	42
nombre d'heures de remplacement effectuées	> 500 heures	9	17

Troisième type : « les mitigés »

La troisième classe, « les mitigés », compte le moins d'individus : 28 candidat-e-s soit 9% des enquêtés (cf. Tableau 8). Cette classe regroupe les candidat-e-s les plus mitigés par rapport à leur motivation d'enseigner ; leurs réponses se déploient principalement entre les items « moyennement » et « pas vraiment » motivés. Le centre de la troisième classe se trouve dans le plan factoriel dans le cadran 4 le long de l'axe 1 (cf. Graphique 1). Les *valeurs humanistes* sont celles qui parviennent à les motiver un peu : ainsi 39% souhaitent moyennement travailler en contact avec les enfants et les jeunes (versus 7% de l'ensemble des candidat-e-s), 25% veulent moyennement les aider à réussir (versus 4% de l'ensemble des candidat-e-s), 25% désirent moyennement leur donner une même chance à tous (versus 9% de l'ensemble des candidat-e-s), 32% veulent moyennement mettre en pratique des valeurs importantes (versus 8% de l'ensemble des candidat-e-s). Viennent ensuite un intérêt moyen pour les aspects psychologiques et didactiques de la profession.

Les aspects qui motivent également un peu les candidat-e-s de cette classe sont ceux liés aux *conditions de travail* - aux caractéristiques du métier – essentiellement les perspectives d'évolution de la profession (29% sont moyennement motivés par un métier évolutif exigeant un renouvellement constant versus 5% de l'ensemble des candidat-e-s) ainsi que l'esprit de collaboration (29% désirent moyennement travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expérience versus 5% de l'ensemble des candidat-e-s). Une motivation est encore exprimée de façon mitigée par les candidat-e-s de la troisième classe et concerne le *rôle social* : 50% valorisent moyennement l'enseignement comme un métier d'intérêt général (50% versus 26% de l'ensemble des candidat-e-s).

La *vocation professionnelle* et le *statut social* tendent à être rejeté par les candidat-e-s de cette classe. Par exemple, 25% des candidat-e-s ne considèrent pas du tout le métier d'enseignant comme une vocation (versus 3% de l'ensemble des candidat-e-s) et 29% pas vraiment (versus 9% de l'ensemble des candidat-e-s). 43% considèrent également que l'enseignement n'est pas du tout une profession valorisée par la société (versus 11% de l'ensemble des candidat-e-s) et 39% n'aspirent pas du tout au statut social conféré par la profession (versus 19% de l'ensemble des candidat-e-s).

Une des spécificités de cette classe est l'affirmation par un tiers de ces candidat-e-s de la *difficulté à trouver un autre emploi* : 32% des candidat-e-s de la troisième classe l'ont tout à fait admis versus 5% de l'ensemble des candidat-e-s. Autre particularité 14% des candidat-e-s pensent tout à fait que c'est une profession à exercer durant quelques années seulement (versus 3% de l'ensemble des candidat-e-s).

Cette classe des « mitigés » compte proportionnellement davantage de candidat-e-s ayant un doctorat (25% versus 8% de l'ensemble des candidat-e-s) et de postulant-e-s à l'enseignement secondaire (79% versus 54% de l'ensemble des candidat-e-s).

Tableau 8 : Description de la classe 3 « les mitigés », N = 28 (9%), enquête candidat-e-s 2004

Motivations	item	% classe	% global
intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes	pas vraiment	32	3
désire travailler dans esprit de collaboration et partage d'expérience	pas vraiment	32	4
souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes	moyennement	39	7
permet d'éviter la routine	pas vraiment	36	6
difficulté à trouver autre emploi	tout à fait	32	5
intérêt pour possibilités de formation continue	pas vraiment	36	6
intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	pas vraiment	29	4
est une vocation	pas du tout	25	3
enseignement est une profession valorisée par la société	pas du tout	43	11
souhaite aider enfants et jeunes à réussir	moyennement	25	4
motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant	pas vraiment	21	3
motivé par métier évolutif exigeant renouvellement constant	moyennement	29	5
désire travailler dans esprit de collaboration et partage d'expérience	moyennement	29	5
permet de mettre en pratique des valeurs importantes	moyennement	32	8
expérience antérieure motive au réengagement	pas vraiment	32	8
formation suivie conforte dans ce choix	pas vraiment	36	9
intérêt pour aspects psychologiques	moyennement	39	12
identification au métier d'enseignant	pas vraiment	25	5
intérêt pour aspects didactiques / pédagogiques	moyennement	32	9
souhaite contribuer à l'amélioration de la société	pas vraiment	21	4
formation suivie conforte dans ce choix	pas du tout	25	6
permet travail dans différents établissements, lieux du canton	pas du tout	32	10
une profession pour la vie	pas du tout	29	8
est une vocation	pas vraiment	29	9
identification au métier d'enseignant	pas du tout	14	2
intérêt pour travail dans différents secteurs	pas vraiment	32	12
désire exercer un métier ayant un rôle social important	pas du tout	18	4
intérêt pour travail à relations humaines prépondérantes	moyennement	21	6
une profession à exercer durant quelques années seulement	tout à fait	14	3
trouve valorisant d'exercer métier d'intérêt général	moyennement	50	26
identification au métier d'enseignant	moyennement	36	15
titre universitaire le plus élevé	doctorat	25	8
niveau d'enseignement postulé	secondaire	79	54
aspire au statut social auquel la profession me permet d'accéder	pas du tout	39	19
intérêt pour aspects psychologiques	pas vraiment	14	3
motivé par formation en cours d'emploi	pas vraiment	21	7
permet de contribuer à donner une même chance à tous les élèves	moyennement	25	9

Quatrième type : « les désabusés »

La quatrième classe, « les désabusés », compte 52 individus soit 17% des enquêtés (cf. Tableau 9). Les candidat-e-s de cette dernière classe se caractérisent par la négation de leurs motivations selon plusieurs thématiques : ils ont principalement répondu aux items par « pas vraiment » et « pas du tout ». Le centre de la quatrième classe se trouve dans le plan factoriel dans le cadran 4 le long de l'axe 2 (cf. Graphique 1). La négation la plus forte concerne les *conditions cadres de travail* : prestations sociales et salariales, sûreté de l'emploi, complémentarité avec une autre activité professionnelle et horaire. 52% des candidat-e-s de la quatrième classe ne sont pas vraiment motivés par les prestations sociales et salariales (versus 15% de l'ensemble des candidat-e-s) et 19% ne le sont pas du tout (versus 5% de l'ensemble des candidat-e-s). 37% ne sont pas motivés par un emploi stable (versus 9% de l'ensemble des candidat-e-s). 65% considèrent que ce n'est pas du tout une activité complémentaire intéressante (versus 35% de l'ensemble des candidat-e-s). 50% ne sont pas vraiment motivés par suffisamment de vacances et temps de loisirs (versus 15% de l'ensemble des candidat-e-s) et 19% ne le sont pas du tout (versus 4% de l'ensemble des candidat-e-s). 33% ne valorisent pas vraiment la possibilité d'accorder de l'importance à la vie familiale (versus 11% de l'ensemble des candidat-e-s) et 15% ne le sont pas du tout (versus 4% de l'ensemble des candidat-e-s). La question des horaires est nuancée plus loin car des perspectives un peu plus positives se dessinent.

Une tendance au rejet du *statut social* est observée dans cette classe tout comme dans la troisième classe : 54% n'aspirent pas du tout au statut social conféré par la profession (versus 19% de l'ensemble des candidat-e-s). Et 25% ne désirent pas vraiment exercer un métier ayant un rôle social important (versus 11% de l'ensemble des candidat-e-s).

Les motivations concernant le *choix par défaut* ont également tendance à être rejetées dans cette classe. 75% affirment que leur postulation n'est pas du tout motivée par la difficulté à trouver un autre emploi (versus 38% de l'ensemble des candidat-e-s). C'est l'inverse de ce qui est observé dans la troisième classe, où une proportion importante de candidat-e-s avouent leur difficulté à trouver un autre emploi. Parmi « les désabusés », 42% considèrent que l'enseignement n'est pas le débouché principal de leurs études (versus 18% de l'ensemble des candidat-e-s). Et 69% ne posent pas du tout leur candidature par renoncement à une carrière académique ou dans la recherche (versus 44% de l'ensemble des candidat-e-s).

Une autre particularité assez négative de cette classe concerne le *parcours personnel* des candidat-e-s : 37% ne considèrent pas du tout que c'est actuellement le choix qui leur convient le mieux (versus 9% de l'ensemble des candidat-e-s). Les perspectives de *mobilité* dans l'enseignement sont également mal perçues par les candidat-e-s de la quatrième classe. 40% considèrent que l'enseignement ne permet pas du tout une réorientation professionnelle (versus 19% de l'ensemble des candidat-e-s). Et ce type d'activité professionnelle ne leur permet pas vraiment de travailler dans différents établissements à l'intérieur du canton (35% versus 20% de l'ensemble des candidat-e-s) ni à l'extérieur (38% versus 22 de l'ensemble des candidat-e-s).

Trois tendances plus positives se dégagent de ce quatrième profil. La première relève un intérêt pour les *relations humaines* : 79% souhaitent tout à fait être en contact avec les enfants et les jeunes (versus 61% de l'ensemble des candidat-e-s). Les deux autres concernent les *horaires de travail* : 40% des candidat-e-s apprécient moyennement la flexibilité d'horaire et de taux d'activité (versus 23% de l'ensemble des candidat-e-s) et 42% sont moyennement motivés par la possibilité de concilier vie familiale et professionnelle.

« Les désabusés » comptent proportionnellement davantage de postulant-e-s à l'enseignement primaire (tendance inverse observée dans la deuxième classe) : 60% des candidat-e-s de la quatrième classe ont postulé pour l'enseignement primaire versus 42% de l'ensemble des candidat-e-s[15]. On compte également moins de diplômés universitaires dans cette classe : 8% ont un diplôme universitaire dans la quatrième classe versus 20% de l'ensemble des candidat-e-s.

[15] Ce qui ne signifie pas que les candidat-e-s à l'enseignement primaire sont moins motivés mais il existe parmi les postulant-e-s au primaire un petit groupe d'individus (car l'effectif de la quatrième classe est faible) qui se distingue de façon plus marquée par leur manque de motivation que parmi les postulant-e-s au secondaire.

Tableau 9 : Description de la classe 4, « les désabusés », N = 52 (17%), enquête candidat-e-s 2004

Motivations	item	% classe	% global
motivé par prestations sociales et salaires proposés	pas vraiment	52	15
souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs	pas vraiment	50	15
actuellement le choix qui convient le mieux	pas du tout	37	9
aspire au statut social auquel la profession me permet d'accéder	pas du tout	54	19
souhaite un emploi stable, conditions cadres et sécurité	pas vraiment	37	9
difficulté à trouver un autre emploi	pas du tout	75	38
souhaite suffisamment de vacances et temps de loisirs	pas du tout	19	4
représentant une activité complémentaire intéressante	pas du tout	65	35
permet d'accorder importance à vie familiale	pas vraiment	33	11
c'est le débouché principal de mes études	pas du tout	42	18
une profession à exercer durant quelques années seulement	pas du tout	58	32
motivé par prestations sociales et salaires proposés	pas du tout	19	5
par renoncement à une carrière académique ou recherche	pas du tout	69	44
permet une réorientation professionnelle	pas du tout	40	19
apprécie flexibilité d'horaire et de taux d'activité	pas vraiment	23	8
permet d'accorder importance à vie familiale	pas du tout	15	4
permettant de bien concilier vie privée et professionnelle	moyennement	42	23
apprécie flexibilité d'horaire et de taux d'activité	moyennement	40	23
désire exercer un métier ayant un rôle social important	pas vraiment	25	11
permet travail dans différents cantons, pays	pas vraiment	38	22
souhaite travailler en contact avec enfants ou jeunes	tout à fait	79	61
apprécie autonomie et indépendance que permet l'enseignement	pas vraiment	13	5
permet travail dans différents établissements, lieux du canton	pas vraiment	35	20
niveau d'enseignement postulé	primaire	60	42
titre universitaire le plus élevé	diplôme	8	20

Synthèse : analyse multidimensionnelle

En résumé, les analyses multidimensionnelles permettent de réduire et de structurer l'information récoltée dans cette enquête de façon pertinente. L'analyse factorielle montre tout d'abord que c'est davantage le degré de motivation qui différencie les candidat-e-s et moins une seule ou un ensemble de motivations. Certaines variables ont toutefois un rôle plus important : le rôle social, la mobilité (établissements, canton), l'aspect évolutif de la profession, les vacances et enfin les prestations sociales et salariales. L'analyse factorielle met également en évidence que les caractéristiques socio-démographiques influencent peu les motivations ; quelques tendances se dégagent avec le sexe et le niveau d'enseignement postulé ainsi que de façon plus ponctuelle avec le niveau de formation et le moment du choix de l'enseignement.

La classification a permis de dégager quatre profils motivationnels basés sur le degré de motivation. Les trois quarts des candidat-e-s se retrouvent dans les deux premiers profils qui regroupent ceux qui ont répondu positivement aux motivations proposées dans le questionnaire, soit « les passionnés » (37%) et « les engagés » (37%). Le premier profil se distingue du second par un degré de motivation plus élevé mais aussi par l'importance plus marquée accordée aux motivations liées aux caractéristiques du métier et au rôle social. Le second, quant à lui, se caractérise davantage par les motivations liées au parcours personnel, à la vocation et au dénigrement du statut social.

Les deux derniers profils, qui représentent un quart des candidatures, rassemblent quant à eux les candidat-e-s moins enthousiastes. « Les mitigés » (9%) sont un peu motivés par les valeurs humanistes, ainsi que par les aspects évolutifs et d'intérêt général de la profession ; ils admettent toutefois la difficulté à trouver un autre emploi. Par contre « les désabusés » (17%) rejettent fortement ce dernier item ainsi que les motivations liées aux conditions cadres de travail et au statut social ; ils considèrent également que l'enseignement n'est pas le choix qui actuellement leur convient le mieux.

II.4. CONCLUSION DE LA PARTIE II

Cette enquête auprès des candidat-e-s à l'enseignement public genevois a permis de mettre en évidence que le degré de motivation est plus déterminant dans la construction du profil motivationnel des futurs enseignant-e-s que la nature des motivations. Ainsi on constate que les trois quarts des candidat-e-s qui ont participé à cette enquête expriment un niveau de motivation élevé pour exercer le métier d'enseignant, certains mettant davantage l'accent sur les conditions de travail, plus spécifiquement les caractéristiques du métier, d'autres privilégiant le parcours personnel.

En termes de hiérarchisation des motivations à enseigner, les résultats de cette enquête vont dans le même sens que ceux obtenus dans d'autres études genevoises dont la population étudiée se situe en amont ou aval de la postulation au DIP. Les raisons les plus fréquemment invoquées par les enseignant-e-s de l'école publique genevoise pour avoir choisi le métier d'enseignant rejoignent celles des candidat-e-s, à savoir : la relation avec les enfants et les jeunes ainsi que la transmission du savoir, puis les motivations liées au cadre de travail (Ensmann 2003). Quant aux attentes professionnelles des étudiant-e-s à l'université désireux de travailler dans l'enseignement, elles s'inspirent des mêmes valeurs humanistes formulées par les candidat-e-s et se réfèrent également aux conditions de travail (Stassen 2005).

Les études internationales recensent également le même palmarès des motivations pour exercer le métier d'enseignant : l'envie de travailler avec les enfants et l'enthousiasme pour enseigner, dans le sens de transmettre le savoir. Elles mettent toutefois en évidence un facteur motivationnel supplémentaire, décisif pour les enseignant-e-s au niveau de l'enseignement secondaire : l'intérêt pour la discipline enseignée (Kyriacou 1999, MCEETYA 2003, Sturman 2004, Esquieu 2005). Afin d'appréhender ce facteur motivationnel chez les candidat-e-s à l'enseignement, un nouvel item a été ajouté au questionnaire de l'enquête genevoise.

Une étude française va plus loin dans son analyse et affirme que « les nouveaux enseignants » perçoivent leur travail différemment de leurs prédécesseurs : ils considèrent ce métier comme un autre, comme source de développement personnel (Rayou 2004). Cette nouvelle dimension semble capitale pour comprendre les motivations à exercer le métier d'enseignant ; elle a donc également été intégrée au prochain questionnaire destiné aux candidat-e-s à l'enseignement public genevois.

RÉFÉRENCES DE LA PARTIE II

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., Hultgren A., Stephens P. (1999). *Student Teachers' Motivation to Become a Secondary School Teacher in England and Norway*. Teacher Development, Volume 3, Number 3.

Kyriacou C., Coulthard M. (2000). *Undergraduates' views of teaching as a career choice.* Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, vol. 26, no. 2.

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 Foundation for Educational Research.

ANNEXES DE LA PARTIE II

- **Annexe 1 : Questionnaire de l'enquête auprès des candidat-e-s 2003-2004**
- **Annexe 2 : Tableau de fréquence des motivations**

Département de l'instruction publique

GPE Gestion Prévisionnelle des Enseignants

SRED
Service de la recherche en éducation

ENQUETE AUPRES DES CANDIDAT/ES A L'ENSEIGNEMENT

Questionnaire 2004

Partie A: MOTIVATIONS

1. Je suis de sexe: ☐ féminin ☐ masculin

2. Ma tranche d'âge: ☐ 20-29 ans ☐ 30-39 ans ☐ 40-49 ans ☐ 50-59 ans ☐ 60 ans et plus

3. Lieu de domicile au moment de ma candidature:

☐ Genève ☐ CH - Autres cantons: ☐☐ ☐ zone frontalière ☐ autres : _____

4. Mon titre universitaire (sauf formation pédagogique): Lieu(x) d'obtention: _____

☐ aucun ☐ 1/2 licence DEUG ☐ niveau licence ☐ diplôme post-gr. ☐ doctorat

Faculté/Domaine: _____ Discipline/Spécialisation: _____

5. Mon titre pédagogique: ☐ aucun ☐ brevet ☐ licence ☐ HEP ☐ CAPE/IUEFM

Spécialisation: ☐ petite enfance ☐ primaire ☐ secondaire ☐ polyvalent ☐ adultes

6. Autre formation complémentaire relevante: _____

7. J'ai déjà effectué des remplacements: ☐ non ☐ oui Nombre d'heures approx.: ☐☐☐☐☐

8. J'ai déjà travaillé dans l'enseignement (sauf remplacements): ☐ non ☐ oui Nombre d'années: ☐☐

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

☐ non ☐ oui Nombre d'années: ☐☐ Domaine: _____

10. Je postule au: ☐ primaire ☐ secondaire - dans la discipline suivante: _____

11. Le souhait de travailler dans l'enseignement s'est révélé *(1 seul choix svp)**:***

☐ après une première expérience professionnelle
☐ après mes études universitaires
☐ durant mes études universitaires
☐ durant mes études secondaires
☐ dans mon enfance

12. Le choix de présenter ma candidature dans l'enseignement remonte à *(1 seul choix svp)**:***

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

Partie B: MOTIVATIONS

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

1	2	3	4	5	***Je désire exercer la profession d'enseignant parce que:***
☐	☐	☐	☐	☐	Je m'identifie au métier d'enseignant
☐	☐	☐	☐	☐	L'enseignement est une vocation pour moi
☐	☐	☐	☐	☐	L'enseignement permet de mettre en pratique des valeurs qui me semblent importantes
☐	☐	☐	☐	☐	Je désire travailler dans un domaine où les relations humaines sont prépondérantes
☐	☐	☐	☐	☐	Je désire travailler dans un esprit de collaboration et de partage d'expériences
☐	☐	☐	☐	☐	Je trouve valorisant d'exercer un métier d'intérêt général
☐	☐	☐	☐	☐	J'aspire au statut social auquel la profession d'enseignant me permettrait d'accéder
☐	☐	☐	☐	☐	Je désire faire partie d'un corps de métier qui joue un rôle social important
☐	☐	☐	☐	☐	L'enseignement est une profession valorisée par la société
☐	☐	☐	☐	☐	Je souhaite travailler en contact avec des enfants ou des jeunes
☐	☐	☐	☐	☐	Je souhaite aider les enfants et les jeunes à réussir
☐	☐	☐	☐	☐	Je souhaite contribuer à l'amélioration de la société à travers l'enseignement
☐	☐	☐	☐	☐	Je souhaite pouvoir transmettre mon savoir aux enfants ou aux jeunes
☐	☐	☐	☐	☐	C'est le débouché principal de mes études
☐	☐	☐	☐	☐	J'apprécie les possibilités d'horaires variables et de taux d'activité flexibles
☐	☐	☐	☐	☐	J'apprécie l'autonomie et l'indépendance que permet l'enseignement
☐	☐	☐	☐	☐	Je suis motivéE par ce métier qui est évolutif, exigeant un renouvellement constant
☐	☐	☐	☐	☐	L'enseignement me permet de travailler dans différents secteurs (enseignement général, pour adultes, professionnel, classes d'accueil, etc.)
☐	☐	☐	☐	☐	La profession permet de prendre des responsabilités intéressantes (responsable de classe, inspecteur-trice, doyen-ne, direction, etc.)
☐	☐	☐	☐	☐	Je suis motivéE par les prestations sociales et les salaires proposés
☐	☐	☐	☐	☐	Je souhaite avoir un emploi stable offrant des conditions cadres définies et une sécurité
☐	☐	☐	☐	☐	Je souhaite disposer de suffisamment de vacances et de temps de loisirs
☐	☐	☐	☐	☐	La profession me permet d'accorder de l'importance à ma vie familiale
☐	☐	☐	☐	☐	Le fait de pouvoir effectuer une formation en cours d'emploi me motive
☐	☐	☐	☐	☐	Je suis intéresséE par les possibilités de formation continue proposées aux enseignants
☐	☐	☐	☐	☐	La formation que j'ai suivie me conforte dans mon choix
☐	☐	☐	☐	☐	Mon expérience antérieure de l'enseignement me motive à m'y réengager
☐	☐	☐	☐	☐	L'enseignement m'offre la possibilité de me réorienter professionnellement
☐	☐	☐	☐	☐	Je m'intéresse aux aspects didactiques et pédagogiques de l'enseignement
☐	☐	☐	☐	☐	Je m'intéresse aux aspects psychologiques de l'enseignement
☐	☐	☐	☐	☐	L'enseignement permet de travailler dans différents établissements et lieux du canton

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

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

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

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

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

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

Merci pour vos commentaires et suggestions:

Une fois le questionnaire complété, nous vous prions de le retourner dans l'enveloppe-réponse jointe qui sera envoyée directement au SRED (Quai du Rhône 12, 1205 Genève).

Les résultats des enquêtes précédentes (2002, 2003) sont accessible sur le site du projet GPE (documents): **http://agora.unige.ch/sred/ral/gpe**

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION!

Annexe 2 : Tableau de fréquence des motivations

Tableau 10 : Fréquence des motivations : % « en accord avec les motivations » par ordre d'enseignement (classées par le rang 2004), enquête candidat-e-s 2003-2004

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

PARTIE III. MOTIVATIONS DE DÉPART DES ENSEIGNANT-E-S À LA RETRAITE ANTICIPÉE EN 2004

Roberta ALLIATA, Renata PEGORARO, Karin MÜLLER

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA PARTIE III

Avec un taux de retour de 59%, on peut considérer que le questionnaire a été bien accepté par les enseignant-e-s.

Afin de mieux connaître les motifs amenant les enseignant-e-s à une prise de retraite anticipée (Plend), une enquête a été menée auprès des enseignant-e-s du Département de l'instruction publique à la fin de l'année scolaire 2003/04[16]. Le questionnaire a été adressé à 204 enseignant-e-s, dont 121 (59%) ont répondu.

L'âge moyen des enseignant-e-s qui prennent une retraite anticipée est de 59 ans. Pour la plupart d'entre eux la décision a été prise il y a moins de trois ans.

L'âge moyen des répondants ayant pris une retraite anticipée est de 59 ans. En moyenne, les enseignant-e-s du niveau primaire – majoritairement des femmes – partent un peu plus tôt (57 ans) que leurs collègues de l'enseignement secondaire (60 ans). La décision de partir à la retraite anticipée a été prise plutôt à court terme : plus de 50% des enseignant-e-s ont décidé de bénéficier du Plend il y a moins d'une année, 36% il y a moins de trois ans.

Les enseignant-e-s bénéficiant du Plend ont passé une longue carrière dans l'enseignement et la majorité travaillait à plein temps au moment du départ.

La majorité des enseignant-e-s (75%) qui bénéficient d'une retraite anticipée ont mené une carrière de 30 ans ou plus dans l'enseignement. Ce constat est valable pour les trois ordres d'enseignement (primaire, Cycle d'orientation et postobligatoire) ; il est un peu plus marqué pour l'enseignement primaire (88%). La majorité des enseignant-e-s travaillaient à plein temps lors de la prise du Plend ; seulement un quart des enseignant-e-s travaillaient à un taux inférieur à 80% au moment du départ.

La majorité des enseignant-e-s tirent un bilan global positif sur l'ensemble de leur carrière.

En établissant un bilan global de leur carrière, les deux tiers des enseignant-e-s se disent *très satisfaits* de l'ensemble de leur carrière ; un tiers indique être *assez satisfait*. Par conséquent, la majorité (71%) choisirait à nouveau ce métier si leur carrière était à refaire. Relevons cependant que les enseignant-e-s disent souvent avoir préféré les conditions de travail des années 80 à celles d'aujourd'hui.

Nous pouvons distinguer huit types de motivations de départ à la retraite anticipée.

Les résultats d'une analyse factorielle réalisée sur les motivations de départ des enseignant-e-s a permis d'identifier huit catégories de motivations. Celles-ci seraient associées (1) au changement des conditions d'exercice du métier ; (2) à la charge de travail ; (3) à la qualité des relations avec la direction de l'enseignement ; (4) à la santé ; (5) à la vie privée (envie de se consacrer à la famille) ; (6) à la politique de l'établissement ; (7) aux caractéristiques du Plend ; (8) à la vie privée (envie de se consacrer aux loisirs).

[16] Cette enquête a été réalisée pour la deuxième fois à Genève, la première ayant eu lieu à la fin de l'année scolaire 2002/03.

Parmi ces huit catégories de motivations, on différencie les* « pushing factors » *(facteurs inhérents à la profession et qui contribuent à* pousser *l'enseignant vers le départ) des* « pulling factors » *(facteurs externes qui* attirent *l'enseignant vers la prise du Plend).

Cinq types de motivations correspondent à des « pushing factors » (il s'agit des motivations liées au changement des conditions d'exercice du métier, à la charge de travail, à la santé, aux relations avec la direction de l'enseignement et à la politique de l'établissement) ; trois types de motivations représentent des « pulling factors » (motivations associées à la vie privée – pour des raisons d'ordre familial ou liées aux loisirs – ou aux caractéristiques du Plend).

Les quatre facteurs qui contribuent le plus à la décision de quitter prématurément l'enseignement sont deux « pulling factors » (caractéristiques du Plend et envie de se consacrer aux loisirs) et deux « pushing factors » (changement des conditions d'exercice du métier et charge de travail).

Globalement, nous relevons que deux « pulling factors » ont contribué de manière particulièrement déterminante à la prise de Plend : il s'agit de l'attrait constitué par les caractéristiques du Plend et par l'envie de se consacrer davantage aux loisirs. Deux « pushing factors » ont également déterminé de façon considérable le choix de la prise de Plend : il s'agit des facteurs ayant trait au changement des conditions d'exercice du métier et à la charge de travail.

Les motivations des enseignant-e-s se différencient en fonction de l'ordre d'enseignement, du genre et de la satisfaction professionnelle.

Pour ce qui concerne les différences dues à l'*ordre d'enseignement*, on relève principalement que pour les maîtres du primaire les aspects de l'enseignement liés aux changements dans le contenu de la charge de travail sont fortement évoqués comme motivation à prendre le Plend, et le sont beaucoup plus que pour les autres ordres d'enseignement. Pour ce qui a trait au *genre*, on ne trouve que deux motivations pour lesquelles leur importance varie d'un sexe à l'autre : il s'agit pour les femmes du « désir de s'orienter vers des activités non professionnelles », alors que les hommes sont surreprésentés parmi les enseignant-e-s motivés au départ par les changements sociaux et plus particulièrement par les « compétences des élèves » (baisse du niveau des acquis, etc.). Quant à la *satisfaction professionnelle*, elle est particulièrement liée au changement des conditions d'exercice du métier.

L'expérience acquise par les enseignant-e-s en fin de carrière a permis d'identifier un ensemble de facteurs clés pour réussir dans la profession.

Dans la perspective de bénéficier de l'expérience acquise par les personnes partant au Plend, celles-ci ont été invitées à énoncer les atouts ou les conditions nécessaires, tant sur le plan personnel qu'institutionnel, pour réussir dans le métier d'enseignant. Cinq caractéristiques ressortent comme facteurs clés de « succès » : (1) *l'amour du métier* (aimer transmettre des connaissances, sa branche, son travail) ; (2) *la santé* (être en bonne santé physique et psychique, être équilibré) ; (3) *les valeurs humanistes* (aimer travailler avec les élèves, les respecter, leur montrer de l'intérêt, vouloir les comprendre) ; (4) *la qualité de la formation* (initiale et continue) ; (5) *les relations avec les autres acteurs du système d'enseignement* (collaboration et communication avec les parents, les collègues, les directions).

On peut distinguer trois groupes contrastés d'enseignant-e-s ayant opté pour une prise de Plend.

Une analyse multidimensionnelle[17] a permis d'identifier trois groupes d'enseignant-e-s. Un premier groupe semble avoir su s'adapter aux changements institutionnels, sociaux et pédagogiques qui ont jalonné leur carrière et dresse un bilan satisfaisant de leur profession. A l'autre extrême, un deuxième groupe d'enseignant-e-s montrent une inadaptation au « changement » et tirent un bilan de carrière négatif. Entre ces extrêmes, nous retrouvons une classe qui a été affectée par des changements de deux types : institutionnel et social.

[17] Analyse factorielle des correspondances multiples associée à une classification hiérarchique ascendante (cf. section III.6).

III.1. OBJECTIFS ET MÉTHODES

1.1 Introduction

Sur initiative du Secrétariat général du Département de l'instruction publique du Canton de Genève, un projet de Gestion prévisionnelle des enseignants a été mis en place (cf. Encadré 1 de la partie II). Le dispositif du projet GPE prévoit la réalisation de deux enquêtes annuelles : l'une portant sur les motivations des candidat-e-s à l'enseignement, l'autre s'intéressant 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).

Cette partie du rapport présente les résultats de l'enquête portant sur les motivations des enseignant-e-s à une prise de retraite anticipée. Il s'agit d'une enquête par questionnaire, anonyme, conduite par le Service de la recherche en éducation à la demande et en collaboration avec les directions générales des trois ordres d'enseignement (enseignement primaire, Cycle d'orientation et enseignement postobligatoire).

L'intérêt de cette enquête consiste à identifier les motivations qui poussent de plus en plus d'enseignant-e-s à quitter leur profession avant l'âge légal de la retraite. 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 ? Pour s'orienter vers une autre carrière ? Parce qu'on s'essouffle ? Les facteurs à l'origine de cette décision sont nombreux et de nature différente et cette enquête va tenter de les cerner.

Encadré 1 : Conditions à remplir pour avoir droit au 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.

1.2 Les motivations de départ des enseignant-e-s : que dit la recherche ?

Les études sur la situation professionnelle des enseignant-e-s mentionnent régulièrement des aspects liés à la satisfaction, au stress, au climat de travail, à la santé, et étudient comment ces facteurs évoluent au cours de leur carrière.

Un intérêt particulier a souvent été porté sur les facteurs pouvant amener à une crise professionnelle. Celle-ci est décrite par Hübermann (1989) comme étant une phase au cours de laquelle on parle du métier en termes de « ras-le-bol », un « mélange d'usure et de lassitude ». Une telle crise peut ainsi représenter un motif pour quitter l'enseignement prématurément. Il existe beaucoup d'études qui essayent de mieux cerner ce phénomène auprès des enseignant-e-s, phénomène qui peut, selon la conjonction de facteurs externes (p. ex. absence de reconnaissance, changements institutionnels) et internes (p. ex. idéal très élevé de la profession d'enseignant), s'aggraver et résulter en un *« burn-out »*.

Sur le *plan international*, une étude menée en 1997 aux États-Unis par le *National Center for Education Statistics* (NCES) a par exemple montré que les enseignant-e-s se sentent satisfaits de leur profession si :

– ils se sentent soutenus par l'administration et par les parents d'élèves ;
– ils se sentent autonomes ;
– le comportement des élèves et le climat scolaire sont agréables.

Une étude italienne (Basaglia et al., 2003) a mis en évidence que la fatigue physique et psychologique des enseignant-e-s est notamment influencée par :

– les relations avec les élèves et leurs parents ;
– le déchargement de l'éducation de la famille sur l'école ;
– les progrès scientifiques ;
– les réformes en cascade ;
– le passage du travail individuel au travail en équipe.

En France, Cros & Obin (2003) ont ajouté les points suivants à ceux retenus par les auteurs italiens :

– la multiplication des tâches administratives ;
– la déconsidération de l'image de la profession.

Sur le *plan national et cantonal*, citons quelques études récentes portant sur l'épuisement professionnel des enseignant-e-s : Stöckli, 1998 ; Gonik & al., 2000 ; Forneck & al., 2000; Landert, 2002 ; Ulich, 2002 ; Papart, 2003 ; Ensmann & Sardi, 2003[18]. Une de ces enquêtes a été menée en 2002 sur la situation professionnelle des enseignant-e-s de l'école publique du canton de Genève (Ensmann & Sardi, 2003). Les différentes dimensions abordées dans cette étude – telles que l'environnement professionnel, les relations avec les parents d'élèves, les violences et incivilités, la perception de l'évolution de l'enseignement, l'image de la profession et les conditions de travail et de formation – ont guidé l'élaboration d'un ensemble de questions de notre enquête.

En outre, dans le but de tester le sentiment de stress et de *« burn-out »* chez les enseignant-e-s prenant un Plend, des propositions reprenant différentes manifestations du stress font désormais partie du questionnaire. A ce propos, un rapport portant sur la santé des enseignant-e-s et des éducateurs de l'enseignement primaire (Papart, 2003) a montré que « le niveau moyen de stress ressenti par les enseignant-e-s – surtout les maîtres principaux – est assez élevé » ; seuls les médecins hospitaliers présenteraient un niveau de stress significativement plus élevé que les enseignant-e-s. Alors que pour

[18] Malheureusement, les différences entre les méthodes utilisées dans ces études sont telles que leurs résultats sont difficilement comparables.

les médecins, c'est l'inquiétude par rapport à l'avenir qui est à l'origine du stress, pour les enseignant-e-s c'est le niveau de frustration ressentie qui le provoque. L'auteur souligne par ailleurs que, pour les enseignant-e-s genevois de l'enseignement primaire, « le stress ne s'améliore pas avec l'expérience ». On peut alors émettre l'hypothèse que les enseignant-e-s qui prennent leur retraite anticipée le font (partiellement au moins) en raison du stress ressenti dans l'exercice de leur profession.

Les études sur les motivations de départ des enseignant-e-s

Les études qui portent spécifiquement sur les motivations de départ (à la retraite anticipée ou non) des enseignant-e-s sont rares. Smithers & Robinson (2003) ont mené une enquête auprès des enseignant-e-s anglais ayant quitté l'enseignement en 2002. Ces auteurs ont mis en évidence cinq facteurs à l'origine de cette décision : la charge de travail, le désir de relever un nouveau défi, la situation de l'école (comportement des élèves, manière dont l'école est dirigée, etc.), le salaire et les motifs personnels. Leur questionnaire était composé de seize questions illustrant les cinq facteurs cités plus haut. Les résultats montreraient que la charge de travail, le stress et les initiatives gouvernementales seraient déterminants dans le choix de quitter l'enseignement ; viennent ensuite les motifs personnels et le désir de changement. En revanche, les relations avec les parents d'élèves, la perspective d'un salaire meilleur ou le manque d'équipements ne seraient pas (ou peu) responsables du départ. L'enquête a aussi mis en évidence l'existence de deux groupes de « déserteurs » : les jeunes enseignant-e-s et les enseignant-e-s proches de la retraite. Alors que les jeunes partent essentiellement en raison du salaire et de motifs personnels, les enseignant-e-s plus âgés sont plus souvent motivés par la charge de travail.

1.3 Le questionnaire[19]

Le questionnaire 2004 a été fortement enrichi par rapport à celui proposé en 2003. La littérature sur le sujet[20] ainsi que les nombreux commentaires des enseignant-e-s ayant participé à l'enquête 2003 ont été analysés afin de compléter et d'affiner la version précédente de l'instrument.

Le questionnaire se structure en quatre sections :

(1) Bilan global

L'enseignant est invité à établir un bilan de sa carrière dans l'enseignement et à réfléchir sur les atouts et les faiblesses qui permettent de mener à bien ou non la profession d'enseignant.

(2) Motivations de départ

Cette section est la plus longue du questionnaire 2004. De 20 propositions portant sur les motivations à prendre un Plend en 2003, le questionnaire est passé à 38 questions en 2004.

Les motivations à prendre une retraite anticipée y sont abordées selon différents aspects :

- l'âge ;
- la vie privée, les motifs personnels ;
- la charge de travail ;
- la qualité des relations avec les collègues, les directions, les parents, etc. ;
- l'encadrement et le soutien professionnel de la part des collègues, des directions, etc. ;
- les changements sociaux, tels que les incivilités de la part des élèves, les compétences des élèves, etc. ;
- les conditions pédagogiques ;

[19] Cf. Annexe de cette troisième partie.
[20] Cf. le point 1.2 ci-dessus.

– les changements institutionnels, tels que les réformes (leur contenu et leur mise en oeuvre), etc. ;
– l'état de santé ;
– les conditions avantageuses du Plend ;
– le changement d'orientation professionnelle.

(3) Données personnelles

Nous nous intéressons ici à quelques caractéristiques signalétiques des enseignant-e-s : âge, genre, expérience professionnelle, zone géographique de l'établissement d'enseignement, discipline(s) enseignée(s) et ordre d'enseignement.

(4) Commentaires

Dans la dernière section du questionnaire, l'enseignant peut formuler librement son point de vue sur les motivations qui l'ont poussé à prendre sa retraite anticipée.

Taux de participation

Le questionnaire a été envoyé, par l'intermédiaire des directions générales de l'enseignement, à tous les enseignant-e-s ayant pris un Plend en 2004. La direction de l'enseignement secondaire postobligatoire a transmis le questionnaire aux enseignant-e-s qui avaient pris un Plend partiel ou complet ; en revanche, les directions de l'enseignement primaire et du Cycle d'orientation n'ont envoyé le questionnaire qu'aux enseignant-e-s qui avaient choisi de prendre un Plend complet en 2004.

Sur les 204 questionnaires envoyés au courant du mois d'octobre 2004, 121 nous ont été retournés[21], ce qui correspond à un taux de retour de 59% ; on peut donc considérer que le questionnaire a été bien accepté par les enseignant-e-s. Le Tableau 1 montre la répartition des questionnaires (envoyés et retournés) selon l'ordre d'enseignement. Il nous renseigne également sur le taux de participation des enseignant-e-s à l'enquête.

Tableau 1 : Répartition des questionnaires par ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Envoyés	Reçus				Taux de retour
		Total	Plend complet	Plend partiel	Sans mention	
Enseignement primaire	67	40	40	--	--	60%
Cycle d'Orientation	38	25	25	--	--	66%
Enseignement postobligatoire	99	56	35	20	1	57%
Total	204	121	100	20	1	59%

N.B. Deux enseignants qui intervenaient au Cycle d'orientation et au postobligatoire général et un enseignant qui intervenait au Cycle d'orientation et au postobligatoire professionnel ont été comptabilisés comme enseignants du Cycle d'orientation ; ces trois enseignants ont pris un Plend complet.

Le Tableau 2 nous renseigne sur l'évolution du nombre d'enseignant-e-s ayant pris leur Plend au cours des deux dernières années. Bien que l'enquête proposée en 2003 ait rencontré plus de succès (73% de participation), ce tableau nous indique qu'il y a eu une augmentation du nombre d'enseignant-e-s qui ont opté pour un Plend en 2004 (162 en 2003, 204 en 2004). Alors que le nombre d'enseignant-e-s du primaire et du Cycle d'orientation prenant leur retraite anticipée reste constant, nous remarquons une forte augmentation du nombre d'enseignant-e-s du niveau postobligatoire effectuant ce choix (59 en 2003, 99 en 2004).

[21] Ces questionnaires ont été saisis automatiquement grâce à l'utilisation du logiciel Teleform. Tous les questionnaires portaient un numéro d'identification, ce qui a permis de vérifier l'exactitude des données saisies par le logiciel.

Tableau 2 : Taux de retour 2004 et 2003 selon l'ordre d'enseignement

		Enseignement primaire	Cycle d'orientation	Enseignement postobligatoire	Total
Questionnaires 2004	Envoyés	67	38	99	204
	Reçus	40	25	56	121
	Taux de retour	*60%*	*63%*	*58%*	*59%*
Questionnaires 2003	Envoyés	68	35	59	162
	Reçus	43	33	43	119
	Taux de retour	*63%*	*94%*	*73%*	*73%*

Nous attribuons la baisse de participation de cette année au délai de réponse qui était plus court (un mois) que lors de l'enquête précédente (trois mois). Le taux de retour est équivalent pour le primaire (63% en 2003, 60% en 2004) ; en revanche, il chute de façon considérable pour le Cycle d'orientation (94% en 2003, 66% en 2004) et le postobligatoire (73% en 2003, 57% en 2004).

1.4 Profil des enseignant-e-s

Sur les 121 enseignant-e-s qui nous ont répondu, 33% enseignaient au primaire, 18% au Cycle d'orientation et 46% au postobligatoire (35% au postobligatoire général et 11% au postobligatoire professionnel).

Genre

Globalement, il y a plus de femmes (60%) que d'hommes qui ont opté pour la retraite anticipée. Néanmoins, la répartition par genre varie fortement selon l'ordre d'enseignement. L'effet est particulièrement marqué dans l'enseignement primaire qui se caractérise par une proportion très élevée de femmes dans le corps enseignant (cf. Tableau 3).

Tableau 3 : Répartition des enseignant-e-s selon le genre et l'ordre d'enseignement

	Enseignement primaire	Cycle d'orientation	Enseignement postobligatoire
Féminin	93%	27%	45%
Masculin	7%	73%	55%
Total	*40*	*22*	*51*

Expérience professionnelle

L'âge moyen des enseignant-e-s ayant pris une retraite anticipée est de 59 ans. Les femmes qui ont quitté l'enseignement en 2004 sont en moyenne plus jeunes (58 ans) que les hommes (60 ans). De plus, en moyenne ce sont les enseignant-e-s du primaire qui quittent le plus tôt leur profession (57 ans), les enseignant-e-s du Cycle d'orientation partant en moyenne à 60 ans, ceux de l'enseignement postobligatoire général à 59 ans et ceux de l'enseignement postobligatoire professionnel vers 60 ans.

Sur l'ensemble, la grande majorité des enseignant-e-s (75%) qui sont partis à la retraite anticipée ont passé une longue carrière dans l'enseignement, c'est-à-dire qu'ils ont enseigné pendant 30 ans ou plus (cf. Tableau 4). Ce constat reste valable pour les trois ordres d'enseignement mais il est un peu plus marqué pour l'enseignement primaire (88%). Par contre, les enseignant-e-s du niveau postobligatoire professionnel ne sont que 31% à avoir enseigné plus de 30 ans. Alors qu'aucun enseignant du primaire n'a enseigné moins de 20 ans, on trouve 23% d'enseignant-e-s de l'enseignement postobligatoire qui

ont travaillé moins de 20 ans. Cette différence peut être due aux caractéristiques des emplois au postobligatoire professionnel, à savoir un âge d'entrée plus élevé au moment de l'engagement en raison d'une pratique professionnelle préalable.

Tableau 4. Répartition des enseignant-e-s selon l'expérience professionnelle et l'ordre d'enseignement

	Enseignement primaire	Cycle d'orientation	Enseignement postobligatoire
Moins de 10 ans	--	--	--
De 10 à 15 ans	--	--	2%
De 16 à 20 ans	--	4%	6%
De 21 à 25 ans	7%	14%	7%
De 26 à 30 ans	5%	14%	16%
Plus de 30 ans	88%	68%	69%
Total	*40*	*22*	*51*

Zone géographique

Nous avons aussi introduit une question portant sur le type de zone du dernier établissement fréquenté, afin d'avoir une représentation quant à la répartition géographique des personnes ayant quitté prématurément l'enseignement (cf. Tableau 5). Nous constatons ainsi que, globalement, deux tiers des enseignant-e-s proviennent de la zone urbaine, 21% des zones rurales et 11% des zones des cités[22].

Tableau 5. Situation géographique du dernier établissement d'enseignement

	Enseignement primaire	Cycle d'orientation	Enseignement postobligatoire
Zone urbaine	53%	52%	82%
Zones rurales	32%	33%	10%
Zones des cités	46%	23%	31%
Total	*38*	*21*	*51*

Taux d'activité

Finalement, signalons que, de manière générale, la retraite anticipée n'est pas forcément précédée par une réduction du taux d'activité. En effet, la majorité des enseignant-e-s (60%) interrogés occupaient un poste à plein temps durant l'année scolaire 2003/04 et 12% travaillaient à 80% ; seulement 16% travaillaient à mi-temps.

[22] Néanmoins, ces constats ne nous permettent pas de savoir, par exemple, si les enseignants des cités quittent leur profession plus tôt que les autres (en raison notamment de conditions de travail plus difficiles), du fait qu'il manque une comparaison avec la proportion des enseignants qui ont *a priori* le droit de partir au Plend, mais qui ne l'ont pas fait.

1.5 Caractéristiques du Plend

La majorité des enseignant-e-s du postobligatoire ont opté pour un Plend complet (enseignement général : 62%, enseignement professionnel : 69%), seuls 38% des enseignant-e-s du postobligatoire général et 31% des enseignant-e-s du postobligatoire professionnel ont pris un Plend partiel[23].

Sur l'ensemble, la décision de partir à la retraite anticipée a été prise plutôt à court terme : plus de 50% des enseignant-e-s ont décidé de prendre le Plend il y a moins d'une année, 36% il y a moins de trois ans et seuls 5% ont fait ce choix il y a plus de cinq ans. Alors que la majorité des enseignant-e-s du primaire et du postobligatoire ont pris leur décision il y a moins d'une année (58% pour le primaire et le postobligatoire général, 57% pour le postobligatoire professionnel), la plupart des enseignant-e-s du Cycle d'orientation ont décidé de prendre le Plend il y a moins de trois ans (44%). Le Tableau 6 nous montre la répartition du moment de la prise de décision en fonction des différents ordres d'enseignement.

Tableau 6. Moment de la prise de décision en fonction de l'ordre d'enseignement

	Enseignement primaire	Cycle d'orientation	Enseignement postobligatoire
Moins de 1 an	58%	23%	57%
Moins de 3 ans	28%	50%	37%
Moins de 5 ans	7%	23%	2%
Plus de 5 ans	7%	4%	4%
Total	*40*	*22*	*51*

[23] Rappelons ici que les questionnaires n'ont été distribués qu'aux enseignants de l'enseignement primaire et du Cycle d'orientation ayant opté pour un Plend complet. En revanche, au postobligatoire, le questionnaire a été transmis à tous les enseignants quel que soit le Plend choisi.

III.2. ENSEIGNER : UN CHOIX POSITIF ?

La très grande majorité des enseignant-e-s qui ont pris le Plend en 2004 dressent un bilan *très* (61%) ou *assez* (37%) satisfaisant de leur carrière dans l'enseignement. Le Tableau 7 illustre la répartition des réponses en fonction des ordres d'enseignement. Globalement, ce sont les enseignant-e-s du primaire et du postobligatoire (général) qui tirent le bilan le plus satisfaisant de leur carrière. Signalons également que la grande majorité des enseignant-e-s (71%) s'engageraient à nouveau dans l'enseignement ; au Cycle d'orientation, 76% des enseignant-e-s qui ont pris leur retraite anticipée referaient la même carrière.

Tableau 7 : Satisfaction professionnelle des enseignant-e-s

	Enseignement primaire	Cycle d'orientation	Enseignement postobligatoire
Bilan global positif	70%	52%	59%
Bilan global négatif	30%	48%	41%
Total	*40*	*21*	*51*

N.B. Les pourcentages se rapportent aux répondants qui ont estimé que le bilan global de leur carrière dans l'enseignement public genevois était « très » ou « assez » satisfaisant.

Afin de bénéficier de l'expérience professionnelle acquise par les enseignant-e-s ayant quitté l'enseignement, nous leur avons également demandé d'énoncer les cinq atouts nécessaires, à leur avis, pour réussir une carrière dans l'enseignement[24]. Les réponses des enseignant-e-s à cette interrogation nous permettent ainsi de mieux connaître leur appréhension du métier.

Les prérequis les plus importants pour exercer la profession seraient avant tout, selon les enseignant-e-s, des *facteurs internes*, tels que le plaisir d'enseigner (amour du métier et des enfants) et le fait d'être en bonne santé (ce qui englobe le bien-être physique et psychique, ainsi que l'équilibre personnel) (cf. Graphique 1 ci-dessous).

Mais les enseignant-e-s accordent également beaucoup d'importance à des *facteurs externes*, comme la qualité de la formation (initiale et continue) ou des collaborations (tant avec les collègues qu'avec les supérieurs hiérarchiques).

Les *compétences ou qualités personnelles* (p. ex. savoir communiquer, se montrer patient et motivé) font aussi partie des atouts considérés nécessaires par une bonne part des enseignant-e-s pour exercer une carrière dans l'enseignement.

[24] La grande majorité a tenté de répondre à cette question ; seuls six enseignants n'ont pas joué le jeu. Comme la question ne précisait pas que l'ordre des réponses reflétait leur importance, nous avons traité toutes les réponses simultanément.

Graphique 1 : Opinion des enseignant-e-s sur les atouts permettant la réussite d'une carrière dans l'enseignement (en %)

Encadré 2 : Définitions des catégories d'atouts permettant la réussite d'une carrière dans l'enseignement

- *Adaptation.* Savoir s'adapter à des situations diverses.
- *Aimer les enfants*. Aimer travailler avec les élèves, les respecter, leur montrer de l'intérêt, vouloir les comprendre.
- *Aimer enseigner.* Aimer transmettre des connaissances, aimer sa branche, aimer son travail.
- *Autorité.* Savoir faire preuve d'autorité.
- *Collaboration.* Qualité des collaborations avec les collègues et les directions.
- *Communication.* Savoir communiquer, être à l'écoute.
- *Confiance.* Avoir confiance en soi (ainsi que dans les élèves, les collègues, les directions) et ressentir la confiance de ces mêmes personnes.
- *Formation.* Formations initiale et continue.
- *Liberté.* Savoir exercer son travail de manière autonome.
- *Motivation.* Être fortement impliqué dans son métier.
- *Ouverture.* Faire preuve de curiosité, avoir une vaste culture générale, faire d'autres choses que l'enseignement.
- *Patience.* Savoir faire preuve de patience.
- *Recul.* Pouvoir se remettre en question, prendre du recul.
- *Santé.* Être en bonne santé physique et psychique, être équilibré.
- *Soutien.* Se sentir soutenu par les directions, les collègues, les parents, etc. et avoir un sentiment de reconnaissance par rapport au travail accompli.

Soulignons finalement aussi que les atouts indispensables pour réussir dans l'enseignement correspondent en grande partie aux motivations des enseignant-e-s qui s'apprêtent à entrer dans l'enseignement[25].

[25] Cf. partie II de ce rapport, « Motivations des candidat-e-s à l'enseignement en 2004 ».

III.3. COMMENTAIRES COMPLÉMENTAIRES DES ENSEIGNANT-E-S

Une section du questionnaire permettait aux enseignant-e-s de s'exprimer librement sur leurs motivations de départ. Un peu plus de la moitié des enseignant-e-s (65, soit 54%)[26] a fourni des commentaires à ce sujet. Ces commentaires ont concerné différentes motivations de départ, tels que les changements des conditions d'exercice du métier, la charge de travail, la détérioration de l'image du métier ou encore la satisfaction professionnelle. Une synthèse de ces commentaires est présentée ci-après.

Changements des conditions d'exercice du métier

Les réformes ont souvent été à l'origine de remarques « véhémentes » ; les enseignant-e-s du *primaire* écrivent par exemple : « les continuelles réformes [alors que l'école fonctionnait bien] m'ont achevé », « application de méthodes créées par des incompétents », « le besoin de voir par écrit les progrès des enfants prime sur les moments d'enseignement », « ce qui me désole c'est le manque du niveau des acquis des élèves à la fin de la 2P par rapport à avant [années 80] et qui se répercute à la fin du Cycle. Ceci est dû aux réformes… », « … je ne suis pas d'accord avec les réformes engagées qui sont particulièrement mal adaptées à la situation genevoise ». Au *postobligatoire général*, on relève les commentaires suivants : « la nouvelle ORM, imposée à notre corps défendant, a fait plonger les exigences, exigé le 'zapping' en système éducatif et a laissé les sciences totalement sinistrées » et « de soi-disant pédagogues (non enseignants bien entendu) se sont mêlés de manière dogmatique de l'enseignement avec la bénédiction des politiques ; les résultats sont là : catastrophiques. »

Charge de travail

Les enseignant-e-s du *primaire* ont souvent mentionné les nombreuses séances de travail, inutiles pour beaucoup. On peut ainsi lire : « trop de temps passé en discussion inutiles, stériles (réunions, etc.) », « des séances en dehors des heures », « cahier des charges trop lourd, dispersion d'énergie et manque de temps pour l'enseignement », « beaucoup, trop de réunions », « beaucoup de séances qui n'apportent rien sur le plan pédagogique […], les enseignants sont stressés par des séances beaucoup trop nombreuses ». Un enseignant du Cycle d'orientation relève « pour le français une incroyable surcharge de corrections quand on fait bien son travail… ». Au *postobligatoire général*, un enseignant précise que « le volume de travail a considérablement augmenté sans que cela motive mon choix de prendre le Plend. »

Image du métier

L'image de la profession fait l'objet, de la part des enseignant-e-s du *primaire*, de commentaires forts, tels que « un sérieux réajustement à la réalité et aux vrais besoins des élèves est nécessaire », « le rôle d'enseignant a été remplacé par celui d'éducateur ou d'assistant social… », « la dégradation de la profession », « les nouveaux enseignants sont beaucoup moins bien formés depuis la fermeture des études pédagogiques ». Les enseignant-e-s du *Cycle d'orientation* mentionnent également la dégradation de l'image de la profession. On lit : « cette profession a hélas tendance à se dégrader

[26] Parmi les 65 enseignants ayant exprimé leur avis, 21 enseignaient au primaire, 9 au Cycle d'orientation et 35 au postobligatoire (dont 28 au postobligatoire général et 7 au postobligatoire professionnel).

d'année en année par la faute, en grande partie, d'une démobilisation générale de notre société, d'un manque d'éducation des enfants et par la faiblesse de l'école en matière de discipline ». On trouve une pensée pour les jeunes enseignant-e-s : « je regrette pour la jeune génération de maîtres que la marge de liberté dans la façon d'enseigner diminue de plus en plus ». Les enseignant-e-s du *postobligatoire général* s'expriment ainsi : « j'ai pris le Plend car on nous demande de faire de plus en plus en nous donnant de moins en moins de moyens et en dénigrant notre métier en public », « l'école doit cesser de leur faciliter encore et encore la tâche [critères de passage, dérogations, recours acceptés] ! », « la détérioration du tissu social et la tendance des autorités à remettre en question les décisions des collèges (recours accordés par le DIP) sont deux facteurs déstabilisants ». Au *postobligatoire professionnel*, on lit : « tendance très forte à former des exécutants et non des esprits critiques ; peu de solidarité et forte individualité chez les nouveaux maîtres, ceux d'après Chavanne ».

Satisfaction professionnelle

En ce qui concerne la question « Opteriez-vous à nouveau pour la profession d'enseignant ? », des enseignant-e-s du *primaire* ont précisé qu'ils recommenceraient la même carrière si les conditions étaient celles des années 80, mais pas dans les conditions actuelles. On lit des remarques telles que : « oui, avec l'ancienne formation [Études pédagogiques] », « je recommencerais volontiers dans les mêmes conditions mais pas dans la situation actuelle ». Les enseignant-e-s du *postobligatoire général* ont également leur avis là-dessus : « je recommencerais ma carrière dans les conditions vécues dans les années 70, mais je ne la recommencerais pas dans les conditions actuelles, c'est-à-dire restrictions, effectifs, pédagogisme, éducation de base manquante, etc. », « oui, sauf les dernières années [nouvelle ORM ?] », « non dans les conditions actuelles », « j'ai pris beaucoup de plaisir à enseigner dans les années 70-80 et je trouve cette profession extraordinaire, mais la dégradation des conditions de travail datant du début des années 90 m'a énormément pesé ». Un enseignant du *postobligatoire professionnel* nous fait remarquer : « je recommencerais la carrière d'enseignant avec le soutien de la hiérarchie et la responsabilisation des parents ».

III.4. LES MOTIVATIONS DES ENSEIGNANT-E-S À UNE PRISE DE RETRAITE ANTICIPÉE

4.1 Les huit types de motivations de départ

Une question soumise aux enseignant-e-s portait sur les motivations de départ à la retraite anticipée (prise de Plend)[27]. Une analyse factorielle en composantes principales a été réalisée sur les items composant cette question (cf. Tableau 8). Pour les besoins de cette analyse, nous n'avons considéré que les items dont la somme des pourcentages des réponses *beaucoup* et *assez* était supérieure ou égale à 10%. Douze items ne correspondaient pas à ce critère (changement d'orientation professionnelle ; monotonie du travail ; postulation non retenue ; changement imposé du lieu d'enseignement ; se sentir en décalage avec les collègues ; relations avec les collègues ; relations avec les parents d'élèves ; relations avec les autres services ; soutien des collègues ; soutien de la direction de l'établissement ; soutien des autres services ; se sentir dépassé par les nouvelles technologies). Ils ont donc été exclus de l'analyse.

Cette analyse a ainsi permis d'identifier huit dimensions associées aux motivations de départ :

(1) le changement des conditions d'exercice du métier ;

(2) la charge de travail ;

(3) la qualité des relations avec la direction de l'enseignement ;

(4) la santé ;

(5) la vie privée (envie de se consacrer à la famille) ;

(6) la politique de l'établissement ;

(7) les caractéristiques du Plend ;

(8) la vie privée (envie de se consacrer aux loisirs).

Changement des conditions d'exercice du métier

La moitié des enseignant-e-s ayant pris une retraite anticipée s'est dite motivée, pour le départ, par la manière dont certains changements institutionnels (réformes, etc.) ont été mis en place (cf. Tableau 9 ci-après). Une proportion analogue a été touchée par des changements d'ordre social : il s'agit d'enseignant-e-s qui n'ont pas su véritablement mettre l'accent sur un devoir d'éduquer en dépassant la simple transmission des savoirs (« sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner ») et qui dénoncent, de manière plus globale, une certaine dégradation de l'image de la profession. La relation à l'élève paraît être en effet devenue, au fil du temps, quelque peu problématique pour ces enseignant-e-s en fin de carrière : on relève ainsi qu'un tiers des enseignant-e-s indique le comportement des élèves (problèmes disciplinaires, etc.) comme faisant partie des motivations de départ et qu'un quart estime que les compétences des élèves (baisse du niveau des acquis, etc.) feraient aussi partie des motifs de la prise de Plend.

[27] Cf. question 2 du questionnaire en Annexe de cette troisième partie.

Tableau 8 : Motivations des enseignant-e-s à une prise de retraite anticipée : analyse en composantes principales (valeurs des saturations[28])

Motivations	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
Conditions avantageuses du Plend	.09	-.02	-.08	.14	.11	.05	.76	.12
Disparition probable du Plend	.03	-.02	.21	-.03	.05	-.02	.77	-.04
S'orienter vers des activités non professionnelles	.11	.04	-.25	-.17	.63	-.09	.10	.06
Motifs de santé	.04	.07	-.16	.66	-.06	-.12	.06	-.18
Saturation vis-à-vis d'une matière d'enseignement	.18	.12	.58	-.01	.18	.20	-.23	-.36
Conjoint déjà à la retraite	-.18	-.03	.11	-.04	.70	.18	.19	.01
Se consacrer à sa famille	.07	.20	-.02	.26	.72	.04	-.10	.11
Voyager	-.02	.05	.10	-.17	.04	.07	-.10	.65
Se consacrer à ses hobbies	.20	.01	.16	-.13	.30	-.13	.16	.66
Profiter de l'énergie qui reste	.07	.24	-.24	.29	-.06	.19	.19	.58
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	.10	.15	.20	.69	.04	.20	-.08	-.07
Se sentir en décalage avec les élèves	.50	-.21	.41	.47	.15	-.04	.11	.06
Charge de travail (contenu)	.17	.75	.18	.20	.12	.03	-.01	.09
Charge de travail (volume)	.07	.64	.16	.33	.11	-.08	-.13	.16
Relations avec la direction de l'établissement	.21	-.28	.23	-.02	-.09	.59	-.20	.18
Relations avec la direction de l'enseignement	.18	.11	.82	-.03	-.09	.15	.18	.14
Soutien de la direction de l'enseignement	.13	.24	.77	.08	-.14	.06	.08	.12
Comportement des élèves	.77	.15	.04	.20	.08	.05	.07	-.02
Compétences des élèves	.82	-.05	.12	-.07	-.09	.04	.07	.03
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	.71	.32	.03	.19	.04	.33	.03	.10
Dégradation de l'image de la profession	.58	.30	.36	.12	-.07	.02	-.05	.14
Se sentir dépassé par les contenus pédagogiques	.37	.44	-.25	-.17	.06	.03	.28	-.27
Formation continue insatisfaisante	.12	.16	.13	.10	.07	.80	.07	-.01
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie	.02	.53	-.04	-.18	.10	.54	.21	-.07
Changements institutionnels (manière)	.52	.49	.30	-.10	.15	.15	.03	.06
Changements institutionnels (contenu)	.48	.65	.21	-.07	-.45	.14	-.10	.05

Lecture : les cases grisées signalent une saturation ≥ .50 en valeur absolue.
Intitulé des dimensions : D1 = changement des conditions d'exercice du métier ; D2 = charge de travail ; D3 = relations avec la direction de l'enseignement ; D4 = santé ; D5 = vie privée (famille) ; D6 = politique de l'établissement ; D7 = caractéristiques du Plend ; D8 = vie privée (loisirs).

Charge de travail

La moitié environ des enseignant-e-s se plaint des changements institutionnels (réformes, etc.) et de l'augmentation du volume et du changement de contenu de la charge de travail qui en a été la conséquence.

[28] La saturation est la corrélation entre la variable initiale et un facteur.

Qualité des relations avec la direction de l'enseignement

Un enseignant sur cinq attribue les raisons du départ à un encadrement institutionnel insatisfaisant, comme l'indiquent leurs réponses aux items ayant trait à « la qualité des relations avec la direction de l'enseignement » et à « l'encadrement et le soutien professionnel de la part de la direction de l'enseignement ».

Santé

Un quart des enseignant-e-s en fin de carrière expriment une fatigue, voire une certaine usure, vis-à-vis de l'exercice du métier (« sentiment de ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner »). Seulement 16% des enseignant-e-s évoquent des problèmes de santé plus spécifiques en tant que motivation de départ.

Vie privée (famille)

Un tiers des enseignant-e-s exprime le souhait de pouvoir se consacrer davantage à la famille (enfants, petits-enfants, etc.) ; pour un quart d'entre eux, le conjoint se trouverait déjà à la retraite.

Politique de l'établissement

Pour 15% des enseignant-e-s, les relations avec la direction de l'établissement ont été insatisfaisantes et ont représenté une des causes du départ anticipé. On trouve une proportion analogue d'enseignant-e-s qui jugent la formation continue inadaptée à la pratique.

Caractéristiques du Plend

Deux tiers des enseignant-e-s disent avoir été motivés, pour leur départ, par les caractéristiques du Plend, et plus particulièrement par ses conditions avantageuses.

Vie privée (loisirs)

Les raisons liées aux loisirs (souhait de pouvoir « profiter de l'énergie qui reste » (84%) et de « se consacrer à ses hobbies » (69%)) représentent, avec les motivations associées aux caractéristiques du Plend, les motifs invoqués le plus fréquemment par les enseignant-e-s en fin de carrière pour la prise de retraite anticipée.

Tableau 9 : Motivations des enseignant-e-s à une prise de retraite anticipée

Motivations	N	%
Changement des conditions d'exercice du métier		
Changements institutionnels (manière)	119	50%
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	120	44%
Dégradation de l'image de la profession	119	44%
Comportement des élèves	119	33%
Compétences des élèves	119	25%
Se sentir en décalage avec les élèves	119	13%
Charge de travail		
Charge de travail (contenu)	119	55%
Charge de travail (volume)	118	50%
Changements institutionnels (contenu)	118	44%
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie	119	19%
Relations avec la direction de l'enseignement		
Relations avec la direction de l'enseignement	115	22%
Soutien de la direction de l'enseignement	112	19%
Saturation vis-à-vis d'une matière d'enseignement	119	13%
Santé		
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	120	26%
Motifs de santé	119	16%
Vie privée (famille)		
Se consacrer à sa famille	116	34%
S'orienter vers des activités non professionnelles	115	28%
Conjoint déjà à la retraite	116	26%
Politique de l'établissement		
Relations avec la direction de l'établissement	117	15%
Formation continue insatisfaisante	117	15%
Caractéristiques du Plend		
Conditions avantageuses du Plend	118	63%
Disparition probable du Plend	120	47%
Vie privée (loisirs)		
Profiter de l'énergie qui reste	119	84%
Se consacrer à ses hobbies	117	69%
Voyager	117	41%
Autres		
Se sentir dépassé par les contenus pédagogiques	117	11%

N.B. Les pourcentages se rapportent aux répondants qui ont estimé que le choix de bénéficier d'un Plend a été « beaucoup » ou « assez » motivé par telle ou telle motivation.

4.2 Les « pushing factors » et les « pulling factors »

Parmi les huit dimensions associées aux motivations de départ mentionnées ci-dessus, nous distinguons les catégories composées de « pushing factors » (c'est-à-dire des motivations inhérentes à la profession enseignante et qui contribuent à *pousser* l'enseignant vers une prise de retraite anticipée) et les catégories comprenant des « pulling factors » (à savoir des facteurs externes qui *attirent* l'enseignant vers le choix d'une prise de Plend).

Les huit dimensions identifiées précédemment se répartissent entre dimensions composées de « pushing factors » et de « pulling factors ». Ainsi, cinq types de motivations contiennent exclusivement des « pushing factors » (il s'agit des motivations liées au changement des conditions d'exercice du métier, à la charge de travail, à la santé, aux relations avec la direction de l'enseignement et à la politique de l'établissement) et trois autres types de motivations comprennent uniquement des « pulling factors » (il s'agit des motivations associées à la vie privée – pour des motifs d'ordre familial –, à la vie privée – pour des motivations liées aux loisirs – et aux caractéristiques du Plend) (cf. Figure 1).

Figure 1 : Les « pushing factors » et les « pulling factors » concourant au départ à la retraite anticipée des enseignant-e-s

En examinant à nouveau les résultats sur les motivations de départ à la retraite anticipée indiqués dans le Tableau 9, on relève que deux « pulling factors » ont contribué de manière particulièrement déterminante à la prise de Plend : il s'agit de l'attrait constitué par les caractéristiques du Plend (en particulier, « les conditions avantageuses du Plend » mais aussi « la crainte de la disparition du Plend ») et par l'envie de se consacrer aux loisirs (souhait de « profiter de l'énergie qui reste » et de « se consacrer à ses hobbies »). Deux « pushing factors » ont également déterminé de manière non négligeable le choix de quitter prématurément l'enseignement : il s'agit des facteurs ayant trait au changement des conditions d'exercice du métier (« manière de faire les changements institutionnels », « sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner » et « dégradation de l'image de la profession ») et à la charge de travail (à savoir « l'augmentation du volume de travail » et « le contenu de la charge de travail qui a changé »).

4.3 Des motivations diversifiées …

Les résultats globaux présentés dans la section précédente masquent bien évidemment des disparités. En effet, une analyse plus détaillée met en évidence que les motivations de départ ne sont pas les mêmes en fonction d'une telle ou telle autre catégorie d'enseignant-e-s.

Afin d'identifier d'éventuelles surreprésentations de groupes spécifiques d'enseignant-e-s au sein d'une motivation particulière, nous effectuons des analyses bivariées. Pour ce faire, nous mettons en relation différentes motivations de départ avec des variables telles que le genre, le niveau d'enseignement, la zone géographique de l'établissement ou la satisfaction globale par rapport à la profession.

Pour éviter de devoir réaliser une quantité surabondante d'analyses croisées entre ces variables, nous recourons à une procédure du logiciel SPAD appliquant une technique, dite de « caractérisation statistique » (cf. Encadré 3), qui permet la mise en exergue des liens significatifs existant entre catégories de variables.

Encadré 3 : Présentation de la technique de « caractérisation statistique »

« Afin de repérer les liaisons existant entre des variables qualitatives, une méthode simple consiste à caractériser les variables deux à deux. Selon le nombre de variables et de modalités, cette analyse peut cependant s'avérer assez fastidieuse [...]. Une procédure du logiciel SPAD (DEMOD) est particulièrement adaptée à ce type de dépouillement descriptif et permet de faire apparaître les liens existant entre les différentes modalités des variables considérées [...]. Dans cette procédure, le lien entre deux modalités est jugé significatif au seuil de 5%, s'il est caractérisé par une valeur-test supérieure à 2 en valeur absolue. Le lien est d'autant plus fort que la valeur-test est élevée. Le principe de la valeur-test repose sur le test « différence de proportions » : l'ampleur de la différence entre les proportions observées sur l'échantillon est-elle significative d'une différence existant dans la population ou est-elle simplement le fait des fluctuations d'échantillonnage ? Le seuil de 5% signifie que l'on a moins de 5% de chances d'observer une telle différence dans l'échantillon alors qu'il n'y a pas de différence dans la population totale » (Le Roy-Zen Ruffinen et Pecorini, 2005).

Dans notre cas, si l'on considère par exemple que les « variables à caractériser » sont les motivations des enseignant-e-s à une prise de retraite anticipée et que les « variables caractérisantes » sont les données socio-démographiques des enseignant-e-s, on peut affirmer qu'une catégorie d'enseignant-e-s – par exemple les femmes – caractérise une motivation donnée si elle est surreprésentée parmi l'ensemble des enseignant-e-s ayant indiqué cette motivation.

Nous retenons ici deux types de variables « caractérisantes », à savoir des variables signalétiques des enseignant-e-s (genre ; zone géographique de l'établissement d'enseignement ; ordre d'enseignement) et des variables liées à la satisfaction professionnelle (bilan global de carrière ; envie de refaire le même métier s'ils pouvaient recommencer). Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 10.

Tableau 10 : Caractérisation statistique des motivations des enseignant-e-s à une prise de retraite anticipée

Motivations	Variables caractérisantes	Valeur test
Changement des conditions d'exercice du métier		
Changements institutionnels (manière)	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	4.3
Sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	3.4
Dégradation de l'image de la profession	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	3.9
Comportement des élèves	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	2.7
Compétences des élèves	Sexe masculin	2.8
Se sentir en décalage avec les élèves	Bilan global de carrière : insatisfaisant	3.3
	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	2.5
Charge de travail		
Charge de travail (contenu)	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	2.8
	Niveau primaire	2.4
Charge de travail (volume)	--	--
Changements institutionnels (contenu)	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	3.9
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie	Niveau primaire	3.0
	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	2.6
Relations avec la direction de l'enseignement		
Relations avec la direction de l'enseignement	--	--
Soutien de la direction de l'enseignement	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	2.7
Saturation vis-à-vis d'une matière d'enseignement	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	3.1
	Bilan global de carrière : insatisfaisant	2.7
Santé		
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner	N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	4.0
	Bilan global de carrière : insatisfaisant	2.4
Motifs de santé	--	--
Vie privée (famille)		
Se consacrer à sa famille	--	--
S'orienter vers des activités non professionnelles	Sexe féminin	2.7
Conjoint déjà à la retraite	Niveau primaire	2.5
Politique de l'établissement		
Relations avec la direction de l'établissement	Bilan global de carrière : insatisfaisant	3.5
Formation continue insatisfaisante	--	--
Caractéristiques du Plend		
Conditions avantageuses du Plend	Niveau primaire	2.9
Disparition probable du Plend	--	--
Vie privée (loisirs)		
Profiter de l'énergie qui reste	--	--
Se consacrer à ses hobbies	--	--
Voyager	--	--
Autres		
Se sentir dépassé par les contenus pédagogiques	--	--

Pour ce qui concerne les différences dues à l'*ordre d'enseignement*, on relève que pour les maîtres du primaire les aspects de l'enseignement liés aux changements dans le contenu de la charge de travail sont fortement évoqués comme motivation à prendre le Plend, et le sont beaucoup plus que pour les autres ordres d'enseignement ; de même, les conditions pédagogiques, et plus particulièrement le sentiment de manque de liberté ou d'autonomie, ont également motivé les enseignant-e-s du primaire à quitter prématurément la profession. D'autres facteurs, tels que les conditions avantageuses du Plend et le conjoint déjà à la retraite, ont aussi motivé de manière majoritaire les enseignant-e-s du primaire.

Pour ce qui a trait au *genre*, on ne trouve que deux motivations pour lesquelles leur importance varie d'un sexe à l'autre : ainsi, si les femmes sont surreprésentées parmi les enseignant-e-s qui se disent motivés par le « désir de s'orienter vers des activités non professionnelles », les hommes sont surreprésentés parmi les enseignant-e-s motivés par les changements sociaux et plus particulièrement par les « compétences des élèves » (baisse du niveau des acquis, etc.).

La *satisfaction professionnelle* est particulièrement liée au changement des conditions d'exercice du métier. En effet, les enseignant-e-s insatisfaits sont fortement représentés parmi les enseignant-e-s qui ont quitté prématurément l'enseignement en raison d'une difficile acceptation des changements institutionnels (réformes, etc.) et plus particulièrement de la façon dont ces changements ont été mis en place (contexte). De même, le sentiment que l'image du métier s'est dégradée et la prise de conscience d'un certain changement du rôle d'enseignant (« sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner » qui dépasse la stricte transmission des connaissances disciplinaires) ont aussi motivé la prise de Plend. Finalement, pour les enseignant-e-s en fin de carrière qui dressent un bilan négatif de leur profession, la relation aux élèves semble aussi être devenue problématique, puisqu'ils mentionnent comme motivations de départ autant le « comportement des élèves » (problèmes disciplinaires, incivilités, etc.) que leurs compétences (baisse du niveau des acquis) ; ils insistent aussi sur le fait de se sentir en décalage avec ces élèves. Ces enseignant-e-s insatisfaits dénoncent aussi un certain manque d'encadrement institutionnel ; ils sont ainsi surreprésentés parmi les enseignant-e-s qui se plaignent de la qualité des relations avec les « supérieurs hiérarchiques » (direction de l'établissement ou de l'enseignement) et de leur soutien, considéré insuffisant.

Relevons finalement que la *zone géographique* du dernier poste d'enseignement n'est aucunement surreprésentée parmi les motivations de départ proposées par le questionnaire. On peut donc raisonnablement inférer que cette variable ne joue aucun rôle significatif dans le départ des enseignant-e-s à la retraite anticipée.

III.5. PORTRAIT DES ENSEIGNANT-E-S AYANT PRIS UNE RETRAITE ANTICIPÉE

Afin d'affiner la description des résultats et de synthétiser l'information recueillie jusqu'ici, nous avons appliqué des méthodes statistiques (analyses factorielles et typologiques) qui permettent de dégager les grandes tendances des réponses des enseignant-e-s aux propositions du questionnaire concernant les motivations de départ.

Le choix de ces deux techniques de description de l'information répond à deux préoccupations complémentaires. D'une part, les méthodes d'analyse factorielle permettent d'expliquer et de synthétiser l'information contenue dans de vastes tableaux de données. D'autre part, les méthodes typologiques permettent de structurer la population en groupes homogènes (rassemblés en fonction de la similarité de leurs profils de réponse).

Les techniques retenues à cet effet sont l'analyse des correspondances multiples (analyse factorielle) et la classification hiérarchique ascendante (analyse typologique).

5.1 Deux axes motivationnels

Nous interpréterons la signification des deux premiers axes factoriels issus de l'analyse des correspondances multiples des motivations de départ des enseignant-e-s 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. Figure 2). Elle peut par ailleurs être enrichie par la projection, sur ce plan factoriel, de variables supplémentaires[29].

[29] Ici, les variables supplémentaires projetées *a posteriori* sur ce premier plan factoriel sont des variables signalétiques caractérisant les enseignants (ordre d'enseignement, genre et 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 recommencer).

Figure 2 : Plan factoriel 1-2 issu de l'analyse des correspondances multiples des motivations de départ des enseignant-e-s

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

Clé de lecture :

Motivations de départ

1a : Conditions avantageuses du Plend
1b : Crainte que le Plend n'existe plus
1d : Orientation dans des activités non professionnelles
1e : Motifs de santé
1g : Saturation par rapport à une matière particulière
2a : Conjoint déjà à la retraite
2b : Se dédier à sa famille
2c : Voyager
2d : Se consacrer aux hobbies
3a : Envie de profiter de l'énergie qui reste
3b : Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner
3c : Se sentir en décalage avec les élèves
4a : Charge de travail (changement du contenu)
4b : Charge de travail (augmentation du volume)
5c : Relations avec la direction de l'établissement
5d : Relations avec la direction de l'enseignement
6c : Soutien de la direction de l'enseignement
7a : Comportement des élèves
7b : Compétences des élèves
7c : Sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner
7d : Sentiment que l'image de la profession s'est dégradée
8a : Sentiment d'être dépassé par le contenu de l'enseignement
8c : Formation continue insatisfaisante
8d : Sentiment de manque de liberté, d'autonomie
9a : Changements institutionnels (contexte)
9b : Changements institutionnels (contenu)

Modalités supplémentaires

Prim : niveau primaire
CO : Cycle d'orientation
PO_g : postobligatoire général
PO_pro : postobligatoire professionnel
F : sexe féminin
M : sexe masculin
URB : zone urbaine
RUR : zone rurale
CIT : cités
Bil+ : bilan de carrière positif
Bil- : bilan de carrière négatif
Ref-oui : opterait à nouveau pour le même métier
Ref-non : n'opterait pas à nouveau pour le même métier

Le premier plan factoriel issu de l'analyse des correspondances multiples des motivations de départ des enseignant-e-s explique 31% de l'inertie totale. Le premier axe oppose les enseignant-e-s pour lesquels les changements institutionnels, sociaux et pédagogiques ont largement contribué à la décision de prise de Plend aux enseignant-e-s qui affirment que ces changements n'ont pas motivé leur prise de Plend. Il oppose également les enseignant-e-s qui dressent un bilan insatisfaisant de leur carrière à ceux qui se disent satisfaits et qui opteraient à nouveau pour le même métier, s'ils pouvaient recommencer. Le deuxième axe s'interprète comme une opposition entre des enseignant-e-s qui se sont dits motivés par le souhait de se consacrer davantage à leur vie privée à des enseignant-e-s qui se plaignent du manque de soutien institutionnel (mauvaise qualité des relations avec la direction de l'établissement et de l'enseignement et encadrement insuffisant venant de leur part). Il oppose aussi les enseignant-e-s du primaire à ceux du postobligatoire.

5.2 Une adaptation au « changement » plus ou moins problématique…

La classification réalisée a abouti à trois classes ou groupements contrastés d'enseignant-e-s, dont les caractéristiques sont les suivantes.

La *première classe* est la plus nombreuse et regroupe 49% des répondants (cf. Tableau 11). Ce premier groupe d'enseignant-e-s est caractérisé par le fait que ses membres affirment ne pas avoir été influencés, dans leur choix de partir à la retraite anticipée, par l'une ou l'autre des motivations de départ proposées par le questionnaire. Ils n'ont pas choisi de bénéficier d'une retraite anticipée en raison de ce que l'on pourrait appeler un « changement problématique », à savoir l'ensemble de changements institutionnels, pédagogiques et sociaux auxquels ils ont été soumis dans la succession des phases de leur vie professionnelle. Ce qui apparaît central dans ce groupe, c'est donc le fait que ses membres semblent avoir su s'adapter à ces changements, avec tout ce que cela a dû impliquer, pour ces enseignant-e-s expérimentés, en termes de révision des attentes, d'engagement vis-à-vis de l'activité professionnelle ou de résistance à une certaine lassitude pouvant s'installer en fonction des années d'enseignement. L'adaptation au changement des enseignant-e-s de ce groupe est corroborée par le fait que ceux-ci dressent un bilan positif sur l'ensemble de leur carrière, puisqu'ils affirment que s'ils pouvaient recommencer ils opteraient à nouveau pour le même métier.

Tableau 11 : Typologie des enseignant-e-s de la classe 1

Classe 1 (49%)	% dans la classe	% global
Motivations de départ		
Changements institutionnels (contenu) : « pas du tout/peu »	93	55
Changements institutionnels (contexte) : « pas du tout/peu »	88	50
Sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner : « pas du tout/peu »	92	56
Comportement des élèves : « pas du tout/peu »	98	66
Charge de travail (changement du contenu) : « pas du tout/peu »	78	45
Sentiment que l'image de la profession s'est dégradée : « pas du tout/peu »	88	55
Compétences des élèves : « pas du tout/peu »	93	74
Charge de travail (augmentation du volume) : « pas du tout/peu »	71	49
Sentiment d'être dépassé par le contenu de l'enseignement : « pas du tout/peu »	100	86
Relations avec la direction de l'enseignement : « pas du tout/peu »	92	74
Soutien de la direction de l'enseignement : « pas du tout/peu »	92	75
Formation continue insatisfaisante : « pas du tout/peu »	97	83
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie : « pas du tout/peu »	95	80
Se sentir en décalage avec les élèves : « pas du tout/peu »	98	86
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner : « pas du tout/peu »	86	74
Saturation par rapport à une matière particulière : « pas du tout/peu »	95	86
Relations avec la direction de l'établissement : « pas du tout/peu »	92	81
Satisfaction professionnelle		
Opterait à nouveau pour la profession enseignante	86	71

La *deuxième classe* réunit 32% des répondants (cf. Tableau 12). Le « changement » et ses difficultés constituent le thème principal du discours des enseignant-e-s de cette classe. Ses membres considèrent en effet que les changements institutionnels et sociaux, ainsi que les répercussions que ces derniers ont pu avoir sur la charge de travail, ont contribué de manière considérable à motiver leur prise de retraite anticipée. Le sentiment de dégradation de l'image de la profession a aussi été souligné par ces enseignant-e-s en fin de carrière. Par contre, nous n'avons pas d'indications quant au degré de satisfaction professionnelle de ces enseignant-e-s.

Tableau 12 : Typologie des enseignant-e-s de la classe 2

Classe 2 (32%)	% dans la classe	% global
Motivations de départ		
Changements institutionnels (contenu) : « assez/beaucoup »	82	43
Charge de travail (changement du contenu) : « assez/beaucoup »	87	54
Changements institutionnels (contexte) : « assez/beaucoup »	82	49
Comportement des élèves : « assez/beaucoup »	62	32
Sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner : « assez/beaucoup »	72	43
Sentiment que l'image de la profession s'est dégradée : « assez/beaucoup »	64	43
Charge de travail (augmentation du volume) : « assez/beaucoup »	69	49

La *troisième classe*, minoritaire, regroupe 19% des répondants (cf. Tableau 13). Le thème du « changement » revient en force auprès des membres de cette classe et se décline en trois domaines : institutionnel, social et pédagogique. Le changement dans le contenu de la charge de travail qui en résulte est également indiqué par les enseignant-e-s de ce groupe. Le soutien institutionnel se révèle aussi être insatisfaisant pour ces enseignant-e-s, tant du point de vue de la direction de l'établissement que de celle de l'enseignement. Les enseignant-e-s de ce troisième groupe sont ceux qui tirent le bilan le plus négatif de leur carrière.

Tableau 13 : Typologie des enseignant-e-s de la classe 3

Classe 3 (19%)	% dans la classe	% global
Motivations de départ		
Relations avec la direction de l'enseignement : « assez/beaucoup »	74	21
Soutien de la direction de l'enseignement : « assez/beaucoup »	65	17
Sentiment que l'image de la profession s'est dégradée : « assez/beaucoup »	91	43
Se sentir en décalage avec les élèves : « assez/beaucoup »	48	12
Sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner : « assez/beaucoup »	87	43
Changements institutionnels (contexte) : « assez/beaucoup »	91	49
Saturation par rapport à une matière particulière : « assez/beaucoup »	43	12
Compétences des élèves : « assez/beaucoup »	61	25
Changements institutionnels (contenu) : « assez/beaucoup »	78	43
Comportement des élèves : « assez/beaucoup »	65	32
Formation continue insatisfaisante : « assez/beaucoup »	39	14
Sentiment de manque de liberté, d'autonomie : « assez/beaucoup »	43	18
Relations avec la direction de l'établissement : « assez/beaucoup »	35	15
Charge de travail (changement du contenu) : « assez/beaucoup »	78	54
Ne plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner : « assez/beaucoup »	48	26
Satisfaction professionnelle		
Bilan global négatif	70	38
N'opterait pas à nouveau pour la profession enseignante	43	18

En résumé, l'adaptation au « changement » et la satisfaction professionnelle constituent les deux axes essentiels qui distinguent les trois groupes (cf. Figure 3). Ainsi, un premier groupe d'enseignant-e-s (majoritaires) semblent avoir su s'adapter au contexte et dressent un bilan satisfaisant de leur carrière. A l'autre extrême, un deuxième groupe d'enseignant-e-s (minoritaires) montrent une inadaptation au « changement » et tirent un bilan de carrière négatif. Entre ces extrêmes, nous retrouvons une classe intermédiaire, dont les membres ont été affectés par des changements de deux types : institutionnel et social.

Figure 3 : Typologie des enseignant-e-s ayant pris une retraite anticipée

III.6. DISCUSSION ET CONCLUSION DE LA PARTIE III

Différents types de motivations semblent avoir amené les enseignant-e-s vers une prise de retraite anticipée, tels que les changements d'ordre institutionnel (réformes), social (dégradation de l'image du métier, sentiment d'éduquer plutôt qu'enseigner) ou pédagogique (évolution des exigences du contenu de l'enseignement, passage de la simple transmission des connaissances aux pédagogies dites « actives »). Les répercussions que ces changements ont eu sur la charge de travail de l'enseignant (multiplication des tâches et changement du contenu) font également partie des motivations de départ anticipé de ces enseignant-e-s en fin de carrière. Un autre aspect contribuant au départ des enseignant-e-s est attribué au manque de soutien institutionnel (en particulier de la part de la direction de l'établissement ou de l'enseignement). Des raisons liées à la santé (fatigue physique et psychologique ou problèmes de santé spécifiques) ont également pu déterminer la prise de Plend. L'ensemble des facteurs que l'on vient d'évoquer représentent des « pushing factors », c'est-à-dire qu'il s'agit de motivations internes, liées à la profession ou personnelles, contribuant à *pousser* l'enseignant vers un départ anticipé. Mais un deuxième ensemble de facteurs, que nous désignons ici par « pulling factors » et qui sont cette fois externes à la profession de l'enseignant, peuvent au contraire *attirer* l'enseignant vers la prise de Plend. Il s'agit de motivations liées à la vie privée (souhait de consacrer davantage de temps à la famille ou aux loisirs) ou aux caractéristiques du Plend (en particulier ses conditions avantageuses).

Ces motivations globales peuvent être différenciées ultérieurement en fonction de l'ordre d'enseignement, du genre ou de la satisfaction professionnelle de l'enseignant. On relève ainsi, par exemple, que ce sont principalement les enseignant-e-s du primaire à regretter les changements dans le contenu de la charge de travail, que les femmes sont plus motivées que les hommes par la possibilité de se consacrer davantage à des activités non professionnelles et que la satisfaction ou l'insatisfaction professionnelle des enseignant-e-s sont particulièrement liées au changement des conditions d'exercice du métier.

Si, comme nous venons de le souligner, nous pouvons distinguer plusieurs *types de motivations* de départ et ces motivations sont *différenciées* en fonction de variables telles que le niveau d'enseignement, le genre ou le degré de satisfaction professionnelle des enseignant-e-s, il est également important de rappeler que les enseignant-e-s peuvent être répartis en *trois groupes* distincts, c'est-à-dire que les enseignant-e-s d'un même groupe sont semblables du point de vue de leur profil motivationnel et qu'ils se différencient le plus possible des enseignant-e-s des autres groupes. En ce qui concerne la typologie des enseignant-e-s, l'adaptation aux différents changements (d'ordre institutionnel, social et pédagogique) représente le critère principal qui différencie les trois groupes d'enseignant-e-s.

A ce propos, nous reprenons ici le concept d'« adaptation durable au contexte de travail » utilisé par Van Zanten dans un récent article sur les carrières des enseignant-e-s dans les établissements difficiles (Van Zanten, 2001), mais déjà développé par Becker dans les années 1950 (Becker, 1952), et qui nous semble pouvoir être généralisé ou transféré à la thématique qui nous intéresse ici.

L'auteur explique que l'« adaptation contextuelle » s'appuie essentiellement sur la faculté des enseignant-e-s à réviser leurs attentes, que ce soit vis-à-vis des élèves ou de l'institution (ce qui s'apparente d'une certaine façon à un « travail de deuil »), ainsi que sur leur capacité à ajuster les pratiques pédagogiques et disciplinaires aux changements. Bref, les différents changements auxquels l'enseignant est soumis au cours de sa carrière, qu'ils soient d'ordre institutionnel ou social, doivent être accompagnés par une certaine faculté d'adaptation au contexte, cette faculté étant variable selon les individus.

Dans le cadre de notre étude sur les enseignant-e-s ayant opté pour un départ anticipé à la retraite, la variabilité de cette adaptation au contexte (ou au « changement ») est particulièrement visible. Le problème de l'adaptation au « changement » est en effet déterminant dans l'interprétation des trois axes analytiques utilisés dans notre étude, à savoir (i) l'axe des *motivations globales*, (ii) celui des *motivations différenciées* et (iii) celui des *profils motivationnels*.

Ainsi, du point de vue des *motivations étudiées sous un angle global*, on relève que le changement des conditions d'exercice du métier contribue de manière déterminante au choix de bénéficier du Plend. En ce qui concerne les *motivations différenciées*, on constate que le changement des conditions d'exercice du métier est fortement lié au bilan de carrière (positif ou négatif) dressé en fin de compte par l'enseignant. Toutefois, la variabilité dans l'adaptation au contexte des enseignant-e-s est particulièrement mise en évidence par le dégagement des trois *profils motivationnels* définissant les enseignant-e-s, qui se caractérisent, respectivement, par une adaptation optimale, par une adaptation moindre et par une inadaptation au « changement ».

RÉFÉRENCES DE LA PARTIE III

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

Basaglia G. & d'Oria V. L. (2003). Image and Health of Teachers in Italy: Framework, Problems and Proposals, Appendix 4 in: *Attracting, developing and retaining effective teachers (2003). Country Background Report for Italy*, OCDE Activité. http://www.oecd.org/els/education/teacherpolicy

Becker, H.S. (1952). The career of the Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*, n° 57, pp. 470-477.

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

Bucher, B. (2001). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrpersonen. Einsichten, Aussichten, Folgerungen. Literaturbericht*. Bildungsplanung Zentralschweiz: Luzern.

Camana, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants des outils pour agir*. Delagrave : Paris.

Cavalli, A. (2000). Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana. *Studi e ricerche CDLIX*.

Cros F. & Obin J.-P. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Rapport de base nationale de la France dans le cadre de l'activité de l'OCDE. http://www.oecd.org/els/education/teacherpolicy

Hubermann M. (1989). *La vie des enseignants*. Delachaux et Niestlé : Lausanne.

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

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

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

Kovess V., Chan Chee C., Labarte S. & Brunou N. (2001). *Les résultats 2001 de l'enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes Mgen*, Le Baromètre Mgen, http://www.mgen.fr/mgen/decouverte/qui_sommes_nous/pdf/EnqueteDresp.pdf

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

Le Roy-Zen Ruffinen O., Pecorini M. (2005). *Aides aux familles ayant de jeunes enfants : les mesures à développer en priorité*. Enquête « Besoins de garde de la petite enfance - Canton de Genève », Note interne n° 12. Genève : SRED.

NCES National Center of Education Statistics (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher compensation. Statistical Analysis Report*, July 1997. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. http://nces.ed.gov/pubs97/97471.html

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

Smithers A. & Robinson P. (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession. *Research Report n° 430*. Center for education and employment research: University of Liverpool.

Stockli G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? *Bildungsforschung und Bildungspraxis, n° 20*, p. 240-249.

Ulich E., Inversini S. & Wülser M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen: Basel.

Van Zanten, A., Grospiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI-Enjeux*, n° 124, p. 224-268.

ANNEXE DE LA PARTIE III

- **Questionnaire Plend 2004**

Département de l'instruction publique

GPE Gestion Prévisionnelle des Enseignants

SRED
Service de la recherche en éducation

Enquête sur les motivations à prendre un PLEND

Questionnaire 2004

REMARQUES:
Le questionnaire est anonyme et dépouillé confidentiellement.
Afin que les données soient traitées par un lecteur optique, quelques précautions sont nécessaires:
- *Utilisez un stylo noir ou bleu,*
- *Cochez les cases correspondants à vos réponses sans déborder sur les cases voisines,*
- *Pour les questions 3. DONNEES PERSONNELLES a) et e), ne mettez qu'un chiffre par case,*
- *N'écrivez rien au verso des feuilles.*

1. BILAN GLOBAL

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

☐ Très ☐ Assez ☐ Un peu ☐ Pas du tout

b) Arrivé-e au terme de votre carrière, et si vous pouviez la recommencer, opteriez-vous à nouveau pour la profession d'enseignant-e?

☐ Oui ☐ Non

c) Selon vous, quels sont les 5 atouts ou conditions nécessaires, tant sur le plan personnel que sur celui institutionnel, à la réussite d'une carrière d'enseignant-e?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

d) Selon vous, quels sont les 5 faiblesses ou désagréments entravant, tant sur le plan personnel que sur celui institutionnel, la réussite d'une carrière d'enseignant-e?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Département de l'instruction publique

GPE Gestion Prévisionnelle des Enseignants

SRED
Service de la recherche en éducation

2. MOTIVATIONS DE DEPART

Pour les affirmations ci-dessous, veuillez svp cocher les cases correspondant à vos motivations de départ selon les appréciations suivantes:
B = Beaucoup; A = Assez; P = Un peu; N = Non (pas concerné-e)

B	A	P	N	
				1. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par:
☐	☐	☐	☐	Les conditions avantageuses du PLEND.
☐	☐	☐	☐	La crainte que le PLEND n'existe plus dans les années à venir.
☐	☐	☐	☐	Un changement d'orientation professionnelle, si oui lequel: _____
☐	☐	☐	☐	Une orientation dans des activités non professionnelles (bénévolat, etc.).
☐	☐	☐	☐	Des motifs de santé.
☐	☐	☐	☐	La monotonie du travail.
☐	☐	☐	☐	Une matière d'enseignement particulière (saturation, souhait d'enseignement non retenu, etc.).
☐	☐	☐	☐	Une postulation non retenue (inspectorat, décanat, direction, niveau d'enseignement, etc.).
☐	☐	☐	☐	Un changement imposé du lieu d'enseignement.
				2. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par <u>ma vie privée, un motif personnel</u> tel que:
☐	☐	☐	☐	mon conjoint est déjà ou sera prochainement à la retraite,
☐	☐	☐	☐	me dédier à ma famille (enfants, petits-enfants, etc.),
☐	☐	☐	☐	voyager,
☐	☐	☐	☐	me consacrer à mon(mes) hobby(ies).
				3. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par <u>l'âge</u> et plus particulièrement par:
☐	☐	☐	☐	l'envie de profiter de l'énergie qu'il me reste,
☐	☐	☐	☐	le sentiment de plus avoir l'énergie nécessaire pour enseigner,
☐	☐	☐	☐	le sentiment d'être en décalage générationnel avec les élèves,
☐	☐	☐	☐	le sentiment d'être en décalage générationnel avec les collègues de travail.
				4. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par <u>la charge de travail</u>:
☐	☐	☐	☐	dont le contenu a changé (p.ex.: plus d'administratif au détriment de l'enseignement),
☐	☐	☐	☐	qui a augmenté (en volume).

2. MOTIVATIONS DE DEPART (suite)

Pour les affirmations ci-dessous, veuillez svp cocher les cases correspondant à vos motivations de départ selon les appréciations suivantes:
B = Beaucoup; A = Assez; P = Un peu; N = Non (pas concerné-e)

B	A	P	N	
				5. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par <u>la qualité des relations</u>:
☐	☐	☐	☐	avec les collégues de travail,
☐	☐	☐	☐	avec les parents d'élèves,
☐	☐	☐	☐	avec la direction de l'établissement,
☐	☐	☐	☐	avec la direction de l'enseignement,
☐	☐	☐	☐	avec les autres services (SMP, SPJ, etc.).
				6. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par <u>l'encadrement et le soutien professionnel de la part</u>:
☐	☐	☐	☐	des collègues de travail,
☐	☐	☐	☐	de la direction de l'établissement,
☐	☐	☐	☐	de la direction de l'enseignement,
☐	☐	☐	☐	des autres services (SMP, SPJ, etc.).
				7. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par <u>les changements sociaux</u> et plus particulièrement par:
☐	☐	☐	☐	le comportement des élèves (problèmes disciplinaires, incivilités, etc.),
☐	☐	☐	☐	les compétences des élèves (baisse du niveau des acquis, etc.),
☐	☐	☐	☐	le sentiment d'éduquer plutôt que d'enseigner,
☐	☐	☐	☐	le sentiment que l'image de la profession s'est dégradée.
				8. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par <u>les conditions pédagogiques de l'enseignement</u> et plus particulièrement par:
☐	☐	☐	☐	le sentiment d'être dépassé-e par l'évolution des exigences du contenu de l'enseignement,
☐	☐	☐	☐	le sentiment d'être dépassé-e par les évolutions technologiques de l'enseignement,
☐	☐	☐	☐	la formation continue insatisfaisante (p.ex.: inadaptée à la pratique),
☐	☐	☐	☐	le sentiment de manque de liberté, d'autonomie.
				9. Mon choix de bénéficier d'un PLEND est motivé par <u>les changements institutionnels (réformes, etc.)</u> et plus particulièrement par:
☐	☐	☐	☐	la façon dont les changements ont été mis en place (contexte),
☐	☐	☐	☐	le(s) contenu(s) proposé(s) par ces changements .

Département de l'instruction publique

GPE Gestion Prévisionnelle des Enseignants

SRED
Service de la recherche en éducation

3. DONNEES PERSONNELLES

a) Age: ☐☐

b) Sexe: ☐ Féminin ☐ Masculin

c) Dernier(s) poste(s) occupé(s):

☐ Primaire ☐ CO ☐ PO - Général ☐ PO - Professionnel

d) Dernière-s discipline-s enseignée-s: _____

e) Taux d'activité (en %) au cours de l'année précédant la prise du PLEND: ☐☐☐ **%**

f) Situation géographique de l'établissement scolaire que vous avez quitté:

☐ En zone urbaine ☐ En zone rurale ☐ Dans les cités (Meyrin, Onex, Avanchets, etc.)

g) Nombre d'années d'enseignement:

☐ Moins de 10 ans
☐ De 10 à 15 ans
☐ De 16 à 20 ans
☐ De 21 à 25 ans
☐ De 26 à 30 ans
☐ Plus de 30 ans

h) Quand la décision de prendre votre retraite anticipée assortie d'un PLEND a-t-elle été prise? Il y a:

☐ Moins de 1 an ☐ Moins de 3 ans ☐ Moins de 5 ans ☐ Plus de 5 ans

i) Prise du PLEND: ☐ Complet ☐ Partiel

4. COMMENTAIRES

Vous avez la possibilité de faire des commentaires ci-dessous:

_____

_____

_____

_____

_____

Merci beaucoup pour votre participation

2674400609

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Comment le système éducatif du canton de Genève trouve-t-il l'équilibre entre ses besoins en personnel enseignant et le nombre de personnes qualifiées disponibles ? Voilà une question clé à laquelle s'intéresse la Gestion prévisionnelle des enseignants (GPE). Cet instrument d'aide à la décision a été mis en place au sein du Département de l'instruction publique du canton de Genève et est destiné au Secrétariat général et aux responsables du personnel enseignant qui assument le *leadership* en matière de politique du personnel. L'objectif de cette démarche prospective est de disposer d'instruments de gestion effectifs et fiables, même dans des périodes de multiples changements, ceci afin de mieux appréhender le fonctionnement du système éducatif et de gérer les ressources de manière efficace. Quatre outils complémentaires ont été créés afin de prévenir les pénuries ou les pléthores du personnel enseignant dans une perspective à moyen terme.

Les résultats des deux premiers outils – à savoir le système prospectif et l'axe *études* – ayant été présentés dans les parties précédentes, reste à mettre en lien ces résultats entre eux et à illustrer leur utilité dans un processus de pilotage. Ces résultats peuvent en effet permettre l'exploration d'avenirs multiples dans la phase anticipative et la définition d'actions à mener dans la phase de décision.

Pour appréhender les liens entre les deux enquêtes d'abord, puis entre les enquêtes et les projections, il convient de positionner la carrière d'un enseignant dans une perspective temporelle. Ainsi, il y a d'abord l'entrée dans la profession, puis la période d'activité professionnelle et enfin la sortie de la profession, qui peut être avancée avec la prise d'une retraite anticipée (Plend). Alors que les enquêtes tentent de mieux cerner les raisons d'entrer et de sortir prématurément de l'enseignement, les projections mesurent les flux d'entrée et de sortie afin de prévoir les besoins en personnel enseignant.

Liens entre les outils GPE

Les principales raisons qui motivent à enseigner au début de la carrière sont congruentes avec les expériences tirées des enseignant-e-s sortant prématurément. L'amour du métier (aimer transmettre le savoir, aimer sa discipline) et les valeurs humanistes liées à l'exercice de la profession (travailler avec les enfants, les respecter, les aider) sont considérés par les enseignant-e-s ayant pris une retraite anticipée comme des atouts indispensables pour réussir dans l'enseignement, et par les candidat-e-s à l'enseignement comme des motivations importantes pour exercer cette profession. La formation continue est également évoquée comme un facteur motivationnel d'entrée et de réussite, ainsi que la collaboration avec les autres acteurs de l'enseignement. L'analyse comparée des deux enquêtes permet de conclure de la constance des motivations à enseigner au cours de la carrière d'un enseignant.

Ceci est corroboré par le fait que certaines motivations des enseignant-e-s peuvent être considérées à la fois comme des motivations d'entrée et de sortie. Ainsi, par exemple, pour les enseignant-e-s s'apprêtant à entrer dans le métier, la possibilité de disposer assez librement de leur temps de travail et de leur temps de loisirs correspond largement aux motivations de sortie liées à la vie privée (souhait de se consacrer davantage à la famille et aux activités non professionnelles). Même si l'envie de consacrer plus de temps à la vie privée est également une motivation importante de départ à la retraite pour nombre d'autres catégories professionnelles, on peut supposer que le désir de disposer de temps libre caractérise tout particulièrement les enseignant-e-s, que ce soit dans la phase d'entrée dans l'enseignement ou dans celle de sortie.

Toutefois, on relève également que certaines motivations d'entrée deviennent, au fil des années, des motivations de sortie. Ainsi, si les candidat-e-s se disent motivés à entrer dans l'enseignement parce qu'il constitue pour eux un « métier évolutif et exigeant », cette caractéristique devient avec le temps un facteur pesant qui pousse l'enseignant en fin de carrière à quitter prématurément l'enseignement. En effet, bon nombre de ces enseignant-e-s expérimentés estiment que les multiples changements (institutionnels, sociaux ou pédagogiques) auxquels ils ont été confrontés ont contribué de manière importante à leur décision de prendre une retraite anticipée.

L'analyse comparée des résultats portant sur le système prospectif et sur les deux études d'approfondissement montre de quelle manière les changements de nature organisationnelle ou structurelle du système éducatif peuvent se répercuter sur l'offre et le besoin en personnel enseignant. En effet, les indications tirées des études sur le comportement des candidat-e-s à l'enseignement et des enseignant-e-s en fin de carrière permettent aux décideurs du système éducatif de mesurer l'impact des actions potentielles touchant notamment aux conditions de travail et à la manière d'exercer la profession.

Admettons, par exemple, un contexte budgétaire restrictif, comme il a été esquissé dans le scénario alternatif des projections. Celui-ci pourrait amener les décideurs à modifier les conditions de travail du personnel enseignant. Concrètement, afin de combler les besoins en ressources d'enseignement sans création de nouveaux postes, le temps d'enseignement serait augmenté au détriment de la proportion du temps à disposition pour la concertation et le travail en équipe. En outre, le temps accordé à la formation continue serait réduit afin de disposer de plus d'enseignant-e-s dans les classes. En se basant sur les renseignements tirés des deux études d'approfondissement, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette mesure risquerait à terme d'accentuer les problèmes de recrutement.

Ainsi, même si ces changements des conditions de travail débloqueraient plus de ressources à court terme, ils renforceraient le besoin en personnel à moyen terme. D'abord, cette mesure serait susceptible d'avoir un effet décourageant sur les candidat-e-s à l'enseignement attirés par les possibilités de formation continue et les conditions de travail actuelles. Ce fait réduirait donc le nombre de postulant-e-s potentiels. De plus, les changements des conditions de travail au détriment du temps de concertation risqueraient de mener à une dégradation de la satisfaction du corps professionnel en engendrant des besoins supplémentaires de recrutement suite à une augmentation du volume de départs.

Cette illustration des répercussions possibles d'une modification des conditions du travail sur le besoin en personnel enseignant montre que la compréhension du fonctionnement du système éducatif représente une étape indispensable pour évaluer l'impact des actions et des mesures potentielles à prendre par les décideurs.

Enfin, le cadre actuel de la Gestion prévisionnelle des enseignants, qui se limite à une gestion prévisionnelle des besoins en personnel, pourrait évoluer vers une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences en englobant l'évolution des missions et des métiers. Néanmoins, une telle évolution nécessiterait deux préalables essentiels actuellement en voie de réalisation : l'homogénéisation des systèmes d'information, qui permettrait de connaître les ressources humaines d'une manière plus fiable et cohérente (p. ex. la mise en place de la nouvelle base de données du personnel de l'Etat – projet SIRH), ainsi qu'une réflexion approfondie sur les futures caractéristiques et missions du système éducatif.