

## Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière

*The motives behind the will to become a teacher: Review among first and second-career teachers*

*Las motivaciones para llegar a ser profesor: análisis de la cuestión en los profesores de primera y de segunda carrera*

*Die Motivation, um Lehrer zu werden: ein Überblick über Lehrer aus erster und zweiter Karriere*

**Jean-Louis Berger et Yannick D'Ascoli**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/3113>

DOI : 10.4000/rfp.3113

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 113-146

ISBN : 978-2-84788-320-6

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Jean-Louis Berger et Yannick D'Ascoli, « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 11 juin 2011, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3113> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>

---

# NOTE DE SYNTHÈSE

## Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière

*Jean-Louis Berger et Yannick D'Ascoli*

---

*Les récents phénomènes de pénurie d'enseignants et de diminution de l'attrait pour ce métier amènent à s'interroger sur les motivations à devenir enseignant. Cette note synthétise les recherches qui ont abordé ces motivations, en se penchant non seulement sur les enseignants dont il s'agit de la première carrière, mais également sur ceux qui ont choisi le métier suite à une réorientation professionnelle. Les effets des diverses motivations sont ensuite analysés. Le cadre théorique récemment développé par Watt et Richardson est décrit et proposé pour guider les recherches dans ce champ. En conclusion, des suggestions de recherches sont formulées afin de mieux comprendre les motivations à enseigner et leurs effets.*

---

**Mots-clés (TESE) :** corps enseignant, profession d'enseignant, recrutement d'enseignants, développement des capacités professionnelles.

### INTRODUCTION

Durant la dernière décennie, plusieurs études internationales (voir par exemple les rapports de l'OCDE, 2005, et d'Eurydice, 2009) ont alerté les pouvoirs publics ainsi que le monde de l'éducation sur une insuffisance de personnel enseignant, ceci concernant divers niveaux d'enseignement. Cette pénurie devrait, selon les prédictions, s'accroître et concerner de multiples pays européens ainsi que l'Amérique du Nord. En Suisse par exemple, 34,5 % des enseignants de l'école obligatoire ont actuellement plus de 50 ans (Office fédéral de la statistique suisse, 2010), ce qui implique des départs à la retraite massifs au cours des 15 prochaines années.

En comparaison, cette proportion était de 28 % dix ans auparavant (Office fédéral de la statistique suisse, 2000). Dans le même temps, les hautes écoles pédagogiques suisses (équivalentes aux instituts universitaires de formation des maîtres en France) ne forment pas suffisamment de futurs enseignants pour assurer le renouvellement du corps enseignant de l'école obligatoire à moyen terme selon le rapport suisse sur l'éducation (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2010). L'étude de l'OCDE (2005) indique que plusieurs pays européens, dont la France, observent actuellement un vieillissement problématique de leur corps enseignant. Le manque de personnel enseignant peut s'expliquer tant par le baby-boom des années cinquante et soixante, qui induit actuellement des départs à la retraite massifs, que par une diminution de l'attrait pour la profession enseignante dans son ensemble (Duchesne, 2008 ; Gavillet-Mentha, 2011 ; Maroy, 2008 ; OCDE, 2005). Dans le même temps, s'est récemment accentué un phénomène consistant en l'arrivée d'un nouveau type d'enseignants dont la spécificité est d'embrasser la carrière suite à une réorientation professionnelle (Eifler & Potthoff, 1998 ; Powell, 1997 ; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003 ; Richardson, Watt & Tysvaer, 2007 ; Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). De nombreux systèmes éducatifs ont par conséquent développé des formations destinées à ces nouveaux enseignants s'orientant vers la profession après une première carrière dans un domaine parfois fort différent.

Au-delà des difficultés relatives à la gestion des effectifs enseignants et des inquiétudes qui en découlent quant à la qualité de l'enseignement, cette pénurie interroge les raisons pour lesquelles un individu choisit d'embrasser la carrière enseignante. Cette question concerne les motivations personnelles, qui sont ici définies comme les raisons à l'origine du choix de la carrière enseignante. De par leurs importantes répercussions sur la satisfaction professionnelle, l'engagement, la persévérance dans le métier, ainsi que sur la qualité du travail fourni par l'enseignant, ces motivations constituent un champ d'investigation scientifique que nous jugeons primordial, suivant en cela un certain nombre de chercheurs (Eren & Tezel, 2010 ; Müller, Alliata & Benninghoff, 2009 ; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006 ; Watt & Richardson, 2007). Or les recherches se sont, jusqu'à récemment, intéressées davantage aux élèves et à leurs motivations à apprendre qu'elles ne se sont attachées à l'étude des motivations des enseignants. Ces derniers sont pourtant, en tant que principaux responsables de la qualité de l'enseignement (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002), un sujet d'étude essentiel pour l'amélioration des systèmes éducatifs. Ces constatations nous amènent à de multiples interrogations : que savons-nous des motivations à devenir enseignant, que ce soit pour une première carrière ou suite à une réorientation professionnelle ? Des différences dans ces motivations sont-elles perceptibles en fonction des niveaux d'enseignement, primaire ou secondaire ? Quel modèle théorique pourrait nous permettre d'étudier cette question ? Que nous disent les recherches quant aux effets de ces motivations sur la carrière enseignante et la qualité de l'enseignement ?

La revue de littérature que nous présentons ici est fondée tant sur des recherches menées dans les pays francophones que sur des études anglo-saxonnes. Ces études ont été sélectionnées suite à des recherches dans la base de donnée PsycINFO, grâce au moteur de recherche Internet Google Scholar ainsi que dans la *Revue française de pédagogie*, puis par la consultation des listes de références bibliographiques figurant dans ces articles. Cette synthèse a pour objectif de dresser un portrait de la littérature pour en dégager les grandes tendances, sans prétention d'exhaustivité. Des informations sur chacune des études empiriques considérées figurent dans les annexes 1 et 2, sous la forme de tableaux dans lesquels sont indiquées les questions de recherche, les méthodes de collecte et d'analyse des données, ainsi qu'une partie des résultats. Soulignons de plus que cette synthèse

est limitée aux motivations liées au choix de la carrière enseignante. Par conséquent, elle n'aborde pas directement les probables réinterprétations et révisions de ces motivations, effectuées suite aux débuts dans le métier, ainsi que lors de certaines phases de la carrière enseignante (voir à ce sujet Huberman, 1989).

Nous abordons, dans un premier temps, les motivations à enseigner des individus dont l'enseignement constitue la carrière professionnelle initiale. Dans ce cadre, nous décrivons les diverses dimensions de la motivation à enseigner que les recherches empiriques, tant qualitatives que quantitatives, ont mis en exergue. Nous présentons ensuite une synthèse de ces motivations chez des enseignants qui avaient précédemment embrassé une carrière dans un autre domaine professionnel. Dans un troisième temps, les influences du milieu familial et social d'origine sur le choix d'une carrière dans l'enseignement sont discutées. Ceci permet de reconnaître que ce choix est non seulement le résultat de processus rationnels, mais aussi de processus sociaux en partie inconscients. Nous présentons par la suite un modèle théorique récent qui pourrait permettre de guider les recherches sur la thématique ainsi que les résultats d'études fondées sur ce modèle. L'avant-dernière partie du texte aborde les effets des diverses motivations. Finalement, nous proposons, en conclusion de cette note de synthèse, des perspectives de recherche permettant d'approfondir l'étude des motivations à devenir enseignant.

## **QUELLES SONT LES MOTIVATIONS À CHOISIR LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN TANT QUE PREMIÈRE CARRIÈRE PROFESSIONNELLE ?**

Les motivations à devenir enseignant sont un sujet d'étude pour les chercheurs depuis plusieurs décennies. Fielstra, par exemple, s'était déjà intéressé à la question en 1955 et avait demandé à 230 étudiants suivant une formation à l'enseignement en Amérique du Nord de classer par ordre d'importance quatorze raisons susceptibles d'être à l'origine du choix du métier d'enseignant. Les raisons évaluées comme étant prépondérantes étaient : favoriser le développement des jeunes, leur transmettre de bonnes valeurs, ainsi qu'une attitude citoyenne ; travailler avec des enfants et adolescents ; exercer une profession qui permet de se stimuler intellectuellement (Fielstra, 1955). La raison la moins plébiscitée était l'obtention d'un bon salaire.

En suivant la proposition théorique de Kyriacou et Coulthard (2000), nous pouvons catégoriser les principales motivations à devenir enseignant en trois types : altruistes, intrinsèques et extrinsèques. Les motivations dites altruistes portent sur la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité. Ces motivations concernent typiquement le désir de travailler avec des enfants ou des adolescents, de les aider à réussir ou de contribuer à l'amélioration de la société. Les motivations intrinsèques sont liées à l'intérêt pour l'activité, ainsi qu'au plaisir et à la satisfaction qui peuvent en être retirés. Un intérêt pour l'activité d'enseignement en elle-même ou l'envie de transmettre ses connaissances, voire sa passion, sont deux exemples de ces motivations. Notons que certains chercheurs classent parmi les motivations intrinsèques les motivations altruistes (par exemple, Sinclair, Dowson & McInerney, 2006), arguant que le désir d'aider les autres est situé dans l'individu et, par conséquent, revêt un caractère intrinsèque, ceci bien qu'il soit exprimé en relation à d'autres individus. Finalement, il convient de distinguer des motivations extrinsèques qui se rapportent à l'obtention de récompenses sous diverses formes. Les conditions d'exercice du métier, la longueur des vacances, l'ampleur de la

rémunération ou du prestige lié au statut social de la profession sont autant d'exemples de motivation extrinsèque pour le choix de la profession.

Les résultats de multiples études, réalisées dans des contextes éducatifs parfois fort différents, concordent pour affirmer la prépondérance des motivations altruistes dans le choix d'une carrière enseignante (Bruinsma & Jansen, 2010 ; Krecic & Grmek, 2005 ; Kyriacou & Coulthard, 2000 ; OCDE, 2005 ; Müller, Alliaata & Benninghoff, 2009 ; Postic, Le Calve, Joly *et al.*, 1990 ; Richardson & Watt, 2005, 2006 ; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006). Il s'agit en effet généralement du type de motivation le plus fréquemment cité dans les études par entretien ou évalué comme le plus important dans les études par questionnaire contenant des échelles de type Likert. Typiquement, une personne devient enseignante car elle souhaite travailler avec des enfants ou participer à l'amélioration de la société (voir par exemple, Krecic & Grmek, 2005). La prééminence de ces motivations varie sensiblement en fonction des niveaux d'enseignement. Ce sont en effet les enseignants du primaire qui déclarent le plus largement une motivation altruiste. Book, Byers et Freeman (1983) affirment par exemple que l'enseignement est considéré par une majorité de ces enseignants comme étant une forme de parentalité dont l'objectif serait le développement du concept de soi des élèves. Les enseignants minimiseraient la part « académique » de leur métier au profit des facettes psychologique et de socialisation des élèves.

La prépondérance du rôle des motivations intrinsèques dans le choix de la carrière enseignante est, quant à elle, exprimée sous des formes plus diverses selon les études. Ces motivations se retrouvent notamment dans la recherche de stimulation intellectuelle, l'intérêt pour l'activité d'enseignement ou le choix du métier par vocation (Kyriacou & Coulthard, 2000 ; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006 ; Watt & Richardson, 2007). L'intérêt, voire la passion pour la matière (« l'amour de la branche ») ou les contenus enseignés représentent également une forme de motivation intrinsèque pour l'enseignement. Les études qui se sont intéressées aux enseignants du secondaire, bien que réalisées dans des contextes scolaires divers, convergent vers une conclusion identique : nombreuses sont les personnes devenues enseignantes afin de continuer d'évoluer dans leur domaine d'intérêt, par exemple celui de leurs études universitaires (Deauvieau, 2005 ; Huberman, 1989 ; Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2003, cité dans OCDE, 2005 ; Périer, 2004). Leur nouveau rôle leur offre l'opportunité de transmettre leur passion aux nouvelles générations. Ainsi le choix de la carrière enseignante peut représenter un compromis entre l'attrait pour la matière et le choix « par défaut » de l'enseignement. Autrement dit, un enseignant peut, comme l'explique Périer (2004) au sujet des professeurs des collèges et lycées français, s'engager dans la profession non pour des motivations altruistes mais pour satisfaire au mieux son désir d'évoluer dans un domaine d'intérêt, en exerçant un métier lui donnant de plus l'occasion de partager cet intérêt : « Une majorité des professeurs du secondaire manifeste une très forte identification à leur discipline et la venue à l'enseignement apparaît alors comme le seul moyen de prolonger ou de faire aboutir cet investissement à la fois personnel et intellectuel. Ils choisissent le métier en même temps qu'il s'impose à eux et c'est notamment la valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne sens. » (Périer, 2004, p. 82)

Les motivations extrinsèques sont bien plus rarement rapportées par les futurs enseignants comme étant des raisons importantes dans leur choix de carrière. Ceci est toutefois à considérer à la lumière du caractère socialement peu désirable de ce type de motivations. En effet, il n'est pas aisé de déclarer avoir choisi la carrière enseignante parce qu'elle offre des conditions d'exercice confortables (par exemple de longues vacances), ceci d'autant plus que cette carrière est dans l'esprit du public fortement liée à l'idée de vocation, voire d'un choix de dévouement au service de la

société (Kyriacou & Coulthard, 2000 ; Périer, 2004). Toutefois les avantages offerts par la carrière enseignante sont probablement l'une des raisons pour lesquelles certaines personnes choisissent cette carrière. La possibilité de concilier vie de famille et vie professionnelle est offerte par le métier d'enseignant, ce qui peut attirer, selon certaines études et au contraire des croyances populaires, tant les hommes que les femmes (Richardson & Watt, 2005). La recherche d'une profession socialement valorisée n'est par contre, selon d'autres études, qu'une motivation très secondaire (Huberman, 1989 ; Postic, Le Calve, Joly *et al.*, 1990). Les conditions offertes par le métier d'enseignant seraient une raison plus importante pour les enseignants du secondaire qu'elle ne l'est pour les enseignants du primaire (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2003, cité dans OCDE, 2005 ; Müller, Alliaat & Benninghoff, 2009). À ce sujet, d'après l'étude de Huberman (1989), les enseignants du secondaire supérieur (lycée) ne mentionnent spontanément que très peu le contact avec les jeunes comme motif pour devenir enseignant et plus fréquemment le manque de meilleures opportunités professionnelles ou la nécessité d'éviter le chômage. Ces conclusions sont corroborées par les résultats de l'étude de Müller, Alliaat et Benninghoff (2009) auprès de 306 enseignants exerçant dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans le canton de Genève en Suisse. Les motivations altruistes ainsi qu'un attrait pour les aspects psychologiques du métier sont plus fortement rapportés par les enseignants du primaire qu'ils ne le sont par ceux du secondaire. Ces derniers se disent par contre plus fortement attirés, en comparaison à leurs homologues du primaire, par les conditions de travail telles que celle de pouvoir gérer son temps de manière autonome (voir aussi Périer, 2004).

En résumé, il ressort des multiples études portant sur les motivations à devenir enseignant comme choix de première carrière que plusieurs motivations s'articulent dans ces choix et que ce n'est ainsi pas une raison unique qui détermine le choix de cette profession. Bien que les études aient souvent utilisé des termes différents pour désigner des motivations identiques, il se dégage un corpus de résultats cohérent dont nous concluons que les motivations altruistes sont généralement prééminentes dans le choix de la carrière enseignante. Cependant des différences sont constatées en fonction des niveaux d'enseignement : plus celui-ci est élevé, moins l'altruisme représente un motif prépondérant de devenir enseignant. Viennent ensuite des motivations intrinsèques et extrinsèques dont l'importance varie sensiblement en fonction des individus et des niveaux d'enseignement. Ainsi l'intérêt pour la discipline enseignée joue-t-il un rôle considérable dans le choix des enseignants du secondaire, ce qui n'est évidemment pas le cas pour leurs homologues du primaire, étant donné que ceux-ci enseignent de multiples disciplines.

### **QUELLES SONT LES MOTIVATIONS À CHOISIR LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN TANT QUE SECONDE OU NOUVELLE CARRIÈRE PROFESSIONNELLE ?**

La thématique des motivations des enseignants qui choisissent ce métier après une première carrière dans un autre domaine professionnel est relativement récente. Elle résulte de changements sociaux et économiques impliquant qu'il est aujourd'hui très ordinaire de réaliser une, voire plusieurs reconversions au cours d'une vie professionnelle. Nous considérons, dans le cadre de cette note de synthèse, les enseignants en deuxième carrière comme des individus ayant été précédemment actifs dans un emploi ou des emplois ne relevant pas de l'enseignement. Ne sont pas considérés dans ce groupe les individus s'étant orientés vers la profession

d'enseignant suite à des études dans une discipline autre que la pédagogie. Dans le domaine éducatif, il est devenu, grâce aux possibilités offertes par les États pour combattre la pénurie d'enseignants dans certains domaines, plus facile et par conséquent plus fréquent d'embrasser la carrière enseignante suite à une réorientation professionnelle (Dietrich & Panton, 1996 ; Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). Ceci implique l'engagement dans la profession de personnes provenant de domaines professionnels divers et disposant d'une certaine expérience du monde du travail (Chin & Young, 2007 ; Duchesne, 2008 ; Resta, Huling & Rainwater, 2001 ; Serow & Forrest, 1994). Mais ce changement de carrière est un choix coûteux car il implique en général un sacrifice tant financier que temporel, sous la forme d'un retour en formation. Dans le cas d'individus précédemment actifs dans certains domaines tels que celui de la finance, ce choix a même été qualifié d'improbable (Crow, Levine & Nager, 1990), étant donné qu'il implique, en plus des sacrifices financiers et temporels, une baisse de prestige et/ou de salaire. Duchesne (2008) relève à ce sujet que certaines conditions familiales et financières doivent être réunies afin d'avoir non seulement la possibilité de réaliser une transition professionnelle, mais aussi de la réaliser avec succès.

Les recherches portant sur les enseignants de deuxième carrière ont employé deux types d'approches principales. Le premier aborde la problématique en se concentrant principalement sur l'individu, et ceci en faisant appel à diverses méthodologies de recherche : l'étude de cas par observation (Powell, 1997), les enquêtes par questionnaire (Richardson, Watt & Tysvaer, 2007) ou des entretiens généralement semi-structurés (Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003 ; Duchesne, 2008). Le second considère davantage l'individu dans son contexte social et culturel à travers des modèles d'analyse écologique (Chin & Young, 2007), ethnographique (Crow, Levine & Nager, 1990) ou systémique (Dietrich & Panton, 1996). Malgré ces différences de perspectives, les résultats des diverses recherches sont cohérents (à l'exception de l'étude de Richardson, Watt & Tysvaer, 2007 décrite plus bas), aussi ne nous attarderons-nous pas sur la description des méthodes de récolte des données ci-dessous. Des informations à ce sujet figurent dans l'annexe 2.

Le choix de devenir enseignant en deuxième carrière semble être la résultante, chez les individus, de deux processus réactionnels qui interagissent. D'une part, un détachement de la première activité professionnelle qui découlerait par exemple d'une insatisfaction due au stress, aux conditions de travail, au manque de défis ou plus généralement à la reconnaissance d'une certaine inadéquation de la profession aux valeurs, aptitudes ou intérêts de l'individu (Duchesne, 2008 ; Richardson, Watt & Tysvaer, 2007 ; Serow & Forrest, 1994). D'autre part, un processus d'attraction vers l'enseignement qui peut être décrit par des motivations de même type que celles observées chez les enseignants de première carrière. Ce dernier processus renforcerait ou faciliterait le détachement de l'ancienne activité professionnelle en offrant une alternative valorisée par l'individu.

Lortie (2002) illustre, dans un exemple surprenant, la situation de deux groupes d'hommes devenus enseignants suite à une première carrière : des personnes précédemment actives dans les affaires et d'anciens prêtres. De manière intéressante, Lortie constate que, malgré des différences fondamentales dans les raisons pour lesquelles ces individus décident de quitter leur métier, ces deux groupes ont été attirés vers l'enseignement pour des raisons similaires. En effet les individus ayant exercé le métier de prêtre ont conclu que le célibat ne leur convenait pas, c'est pourquoi ils se sont mis à la recherche d'un travail qui soit tant accessible que moralement acceptable et sont donc devenus enseignants. Les hommes qui étaient actifs dans les affaires ont été choqués et désabusés par les pratiques vénales et l'esprit de compétition régnant dans ce domaine. De ce fait, ils ont cherché eux aussi

un emploi tant accessible que moralement supérieur, ce que l'enseignement a été en mesure de leur offrir.

Dans une étude portant sur 90 enseignants (en formation en Australie ou aux États-Unis) ayant tous la particularité d'avoir été précédemment actifs dans le domaine du commerce ou des affaires, Richardson, Watt et Tysvaer (2007) ont cherché à comprendre pourquoi ces individus réalisaient ce changement de carrière qualifié d'improbable. Il ressort de cette étude, fondée sur le cadre théorique et les échelles « *Factors influencing teaching choice* » (appelé « FIT-choice » par la suite, voir ci-dessous), que des raisons largement similaires à celles invoquées par les enseignants de première carrière sont rapportées par les 90 enseignants. Toutefois, ces individus ont indiqué que leur entourage avait tenté de les dissuader de ce choix : c'est le phénomène de dissuasion sociale selon les termes du cadre théorique « FIT-choice ». En comparaison, la dissuasion sociale rapportée par les enseignants de première carrière est significativement moins forte.

Afin de décrire les facteurs de détachement de la première activité professionnelle ainsi que les facteurs d'attraction vers l'enseignement comme seconde carrière, plusieurs chercheurs ont proposé une typologie de profils de ces nouveaux enseignants fondée sur des études par entretien (Crow, Levine & Nager, 1990 ; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003 ; Serow & Forrest, 1994). Parmi ces études, celle de Priyadharshini et Robinson-Pant (2003) répartit, en six catégories, 34 enseignants de deuxième carrière et du secondaire en Angleterre. La première catégorie se réfère au « parent » (*parent*) qui avait arrêté, quelque temps auparavant, sa carrière dans un certain domaine et se réoriente aujourd'hui vers l'enseignement, métier plus compatible avec une vie de famille. Il privilégie une activité professionnelle comportant moins de contraintes temporelles et de déplacement. L'exemple type de ce premier groupe est une femme qui avait arrêté sa première activité professionnelle pour fonder une famille et qui revient dans le monde du travail à travers une activité d'enseignement. La seconde catégorie comporte le « carriériste à succès » (*successful careerist*) qui prend consciemment le risque de changer de profession et de voir son salaire et son statut social diminuer malgré la réussite professionnelle qu'il rencontrait, typiquement dans les domaines du droit, du management, des assurances, ou encore de l'ingénierie. Vient ensuite l'« indépendant » (*freelancer*), qui n'a généralement connu que des contrats à durée déterminée ou des emplois exigeant de nombreux déplacements et qui recherche davantage de sécurité et de stabilité professionnelle. Cette troisième catégorie concerne souvent des métiers tels que décorateur, comédien ou encore traducteur. Celui qui « arrive tardivement » (*late starter*) constitue la quatrième catégorie. En raison de son entrée directe dans le monde du travail, celui-ci a relativement peu de qualification professionnelle, est plus âgé et recherche également des conditions de travail qui permettent de mieux gérer sa vie familiale. La cinquième catégorie inclut le « carriériste en série » (*serial careerist*) qui a effectué, avec succès, de fréquents changements professionnels, tant au niveau de son statut que de son revenu, et qui recherche dorénavant un engagement sûr portant sur le long terme. Finalement, la dernière catégorie englobe les « jeunes » (*young career changer*) ayant travaillé temporairement jusqu'à la fin de leurs études et qui souhaitent également mener une carrière plus stable.

Sur la base d'entretiens approfondis avec 13 enseignants suivant une formation pédagogique en Amérique du Nord, Crow, Levine et Nager (1990) définissent trois profils d'enseignants en deuxième carrière. Premièrement, le « rapatrié » (*homecomer*) qui a toujours voulu devenir enseignant mais qui a été confronté à des contraintes familiales, sociales ou économiques qui l'en ont empêché. L'augmentation de l'insatisfaction dans l'activité professionnelle et le besoin d'épanouissement de la personne l'amèneraient à la décision de changer de carrière. Pour cette catégorie, les

problèmes peuvent provenir des responsabilités exigées par le métier et de la diminution du salaire, alors que l'identification professionnelle se réalise parfaitement. Deuxièmement, le « converti » (*converted*), qui s'engage dans la profession à la suite d'un événement déclencheur (par exemple une naissance). Il répudie les valeurs de profit du marché et les relations de travail concurrentielles et perçoit une continuité, notamment au niveau des capacités à mettre en œuvre, entre son activité professionnelle actuelle et la précédente. Cependant le nouveau statut de novice, l'isolement et le manque de liberté concernant les prises d'initiatives sont moins bien vécus. Troisièmement, le « non-converti » (*unconverted*) qui possède un haut statut professionnel, qui n'a pas de réel intérêt pour l'enseignement mais qui voudrait réformer l'éducation. Souvent ce sont des individus qui peuvent lier leurs intérêts à leur ancienne profession mais qui supportent mal leur statut de novice et qui n'ont pas de patience avec les jeunes. Leur idéal professionnel consisterait à pouvoir combiner les valeurs du monde professionnel économique avec celles de l'éducation. Par conséquent, ils éprouvent des difficultés à se projeter dans leur rôle d'enseignant.

Serow et Forrest (1994) ont conduit des entretiens avec 40 enseignants du primaire et du secondaire en formation aux États-Unis, afin d'identifier d'une part les circonstances ayant amené les participants à quitter leur précédente profession, et d'autre part de déterminer les motivations du choix de l'enseignement comme nouvelle carrière. Leurs résultats indiquent que les raisons pour quitter l'ancienne profession et pour choisir l'enseignement se combinent en trois profils distincts qu'ils nomment intrinsèque, extrinsèque et mixte. Dans le premier profil (n = 15), les individus mettent l'accent sur l'accomplissement de soi et la satisfaction personnelle, les raisons à la base de leur choix de quitter leur profession et de devenir enseignant étant liées à ces deux éléments. Les individus du groupe extrinsèque (n = 10) sont quant à eux poussés à quitter leur profession et à devenir enseignant pour des raisons relatives à la rémunération, la disponibilité d'un emploi et les horaires de travail. Finalement, dans le profil mixte (n = 15), se retrouvent des individus qui ont quitté leur précédente profession pour des raisons liées au chômage, au statut de la profession ou au stress professionnel. Richardson, Watt et Tysvaer (2007) suggèrent que d'autres facteurs tels que la persuasion sociale et le choix de la carrière à défaut d'une meilleure option, bien que n'apparaissant pas comme prioritaires chez les enseignants de deuxième carrière, jouent sans doute un rôle latent (Lent, 2008). Ainsi il existe une grande hétérogénéité parmi les motivations à réaliser une conversion professionnelle vers l'enseignement. Certains résultats contradictoires apparaissent cependant dans cette littérature. En effet, alors que d'après l'étude de Richardson, Watt et Tysvaer (2007), les motivations des enseignants de deuxième carrière seraient largement semblables à celles de leurs homologues de première carrière (à l'exception des tentatives de dissuasion de l'entourage), les résultats de Priyadharshini et Robinson-Pant (2003) indiquent que les motivations extrinsèques jouent un rôle conséquent dans la majorité des profils qu'ils ont identifiés. Ces contradictions pourraient s'expliquer par la diversité des échantillons, en particulier l'hétérogénéité des participants de l'étude de Priyadharshini et Robinson-Pant (2003), provenant de domaines professionnels variés, qui contraste avec l'homogénéité des répondants de l'étude de Richardson, Watt et Tysvaer (2007), tous précédemment actifs dans un même domaine. Une autre explication serait liée à la différence de méthode de collecte des données : entretiens semi-structurés dans le premier cas et questionnaires contenant des échelles de type Likert dans le second.

Des résultats de ces quelques études sur les motivations à devenir enseignant en deuxième carrière, il apparaît que les raisons attirant les individus vers cette carrière

sont largement similaires à celles de leurs homologues en première carrière. Par contre, ces raisons se mêlent à des facteurs multiples et variés quant au détachement de la précédente activité professionnelle. La combinaison des facteurs de détachement et d'attrance offre une perspective permettant de distinguer plusieurs profils, la description de ces derniers pouvant être utile à l'ajustement de la formation pédagogique. En effet mieux saisir les motivations de ces enseignants de deuxième carrière permet d'adapter et de cibler les formations (Resta, Huling & Rainwater, 2001), en les différenciant et en les rendant plus flexibles (Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008), en instaurant un système de mentorat (Eifler & Potthoff, 1998) ou encore en utilisant au mieux leurs connaissances professionnelles antérieures (Crow, Levine & Nager, 1990 ; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003), dans le but de permettre aux enseignants, le temps de leur formation, de mieux concilier vie professionnelle et vie privée (Dietrich & Panton, 1996).

### **QUELLES SONT LES INFLUENCES DU MILIEU SOCIAL ET FAMILIAL D'ORIGINE SUR LE CHOIX D'UNE CARRIÈRE ENSEIGNANTE ?**

Les motivations altruistes, intrinsèques et extrinsèques envisagent le choix du métier selon une perspective résolument rationnelle. Mais le choix d'une carrière professionnelle est aujourd'hui reconnu comme le produit de processus tant rationnels qu'inconscients (Krieshok, Black & McKay, 2009). Par exemple, les contextes sociaux dans lesquels a été éduqué un individu et dans lesquels il évolue en tant qu'adulte exercent une influence notable sur les parcours professionnels, ce dont les individus n'ont souvent pas pleinement conscience. Par conséquent, de nombreuses études (Deauvieu, 2005 ; OCDE, 2005 ; Périer, 2004) se sont intéressées aux caractéristiques sociodémographiques des enseignants comme facteurs explicatifs du choix de carrière. Ont été ainsi analysées les origines sociales et familiales des enseignants, en plus de la répartition entre les sexes. D'autres études ont porté sur les processus sociaux qui mènent à devenir enseignant, que ce soit par l'analyse d'influences multiples (anciens enseignants, parents, pairs, voir Schutz, Crowder & White, 2001) ou plus spécifiquement par l'identification à un ancien enseignant (Lortie, 2002). Finalement certaines études ont analysé les liens entre les caractéristiques sociodémographiques et les motivations rapportées quant au choix d'une carrière enseignante (Huberman, 1989).

Dans le cadre d'une analyse secondaire des données des enquêtes « Génération 92 » et « Génération 98 » conduites par le centre d'études et de recherche sur les qualifications, Deauvieu (2005) s'est penché sur le profil des enseignants de première carrière et du secondaire en France, dans le but d'analyser leurs motivations et trajectoires professionnelles. Il constate qu'au fil des générations, le statut professionnel du père des personnes choisissant de devenir enseignant a progressé. Ainsi l'origine sociale des enseignants s'élève, constat corroboré par Périer (2004) dans une enquête auprès de 1 000 professeurs des collèges et lycées en France : la proportion des enseignants provenant de familles dont le niveau socioprofessionnel est moyen et supérieur a significativement augmenté durant ces trois dernières décennies. Deauvieu (2005) constate que l'origine sociale des personnes choisissant l'enseignement au niveau secondaire est d'un niveau supérieur à l'origine sociale de l'ensemble des personnes finissant leur scolarité. En effet, alors que 58 % des sortants du système éducatif ont des parents employés ou ouvriers, ce taux n'est que de 38 % chez les nouveaux enseignants. Ceci s'explique, selon Deauvieu, par le fait que l'accès à une formation à l'enseignement exige un niveau de certifi-

cation élevé, par conséquent les enseignants sont avant tout recrutés dans les catégories sociales dont la réussite scolaire est la meilleure, soit les classes moyennes et supérieures. Ainsi la sous-représentation des enfants d'employés ou d'ouvriers s'expliquerait par une différence d'accès aux études supérieures. Toutefois, si l'on considère les effets du milieu social d'origine pour les sortants d'un niveau donné du système éducatif, d'autres différences apparaissent. Alors que 33 % des sortants de l'université avec un niveau licence ou plus ont des parents appartenant aux classes populaires, leur proportion est de 39 % chez les nouveaux professeurs des écoles et de 40 % chez les enseignants du secondaire, indiquant une sur-représentation. Au contraire, ces sortants sont sous-représentés dans les professions de cadre puisque seul 25 % des cadres proviennent du salariat populaire. Ainsi, à niveau d'études égal, le milieu d'origine exerce une influence sur le choix de devenir enseignant.

Concernant le sexe, les femmes sont plus nombreuses à enseigner en primaire qu'elles ne le sont en secondaire, bien qu'elles soient majoritaires dans ces deux niveaux d'enseignement. Leur proportion dans l'enseignement primaire varie ainsi de 65 % à 95 % dans les pays européens ayant participé à l'étude de l'OCDE (2005). Au niveau de l'enseignement secondaire, les différences de répartition des sexes sont moins marquées : la proportion de femmes varie de 45 % à 80 % en fonction des pays européens (OCDE, 2005). En raison de l'âge généralement avancé des enseignants et de la faible présence des étudiants masculins dans les programmes de formation à l'enseignement, le déséquilibre entre sexes tendrait à s'amplifier ces dernières années.

Concernant les enseignants ayant choisi le métier comme deuxième carrière, les études montrent qu'ils sont caractérisés, ce qui n'est pas surprenant, par une grande hétérogénéité pour leur âge (compris entre 25 ans et plus de 50 ans) ainsi que pour leur origine sociale (Crow, Levine & Nager, 1990 ; Serow & Forrest, 1994 ; Eifler & Potthof, 1998 ; Chin & Young, 2007 ; Richardson, Watt & Tysvaer, 2007 ; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008 ; Duchesne, 2008). Si leurs origines professionnelles concernent tous les domaines, deux études anglo-saxonnes (Richardson, Watt & Tysvaer, 2007 ; Crow, Levine & Nager, 1990) ont montré que les professions liées au domaine de la finance et des affaires étaient particulièrement bien représentées chez ces enseignants, malgré le caractère improbable de ce choix selon certains (Crow, Levine & Nager, 1990).

Les influences du milieu social et familial sur la décision d'enseigner ont fait l'objet d'une étude détaillée par Schutz, Crowder et White (2001). Ces chercheurs se sont penchés sur la façon dont l'envie de devenir enseignant s'était développée chez 49 étudiants en formation pédagogique aux États-Unis. Par une approche phénoménologique, ces auteurs ont mis en lumière trois sources d'influence majeures sur le développement de cet objectif : la famille (transmission verticale), les anciens enseignants (transmission oblique) ainsi que, dans une moindre mesure, les pairs (transmission horizontale). Pour 19 % de l'échantillon, ce sont les parents ou d'autres membres de la famille qui ont exercé une influence prépondérante (selon l'étude de Postic, Le Calve, Joly *et al.*, 1990, le fait que leur conjoint enseigne influence 6 % des personnes effectuant ce choix). Les anciens professeurs ont joué le rôle de modèle ou encouragé directement la personne à embrasser la profession pour 18 % des participants. Finalement, les pairs ont joué un rôle significatif dans 6 % des cas. Pour chacune des trois sources d'influence (famille, anciens enseignants et pairs), les transmissions s'expriment selon des modalités potentiellement multiples : suggestions de devenir enseignant, encouragements, influence du modèle d'un ancien enseignant, exposition de la personne à des expériences d'enseignement ou encore découragements à devenir enseignant. Pour la plupart des futurs enseignants,

ce n'est ainsi pas une influence unique, c'est-à-dire provenant d'une source unique et agissant d'une seule façon, qui s'est avérée décisive dans leur choix, mais bien une pluralité de sources d'influence agissant de manière multiple. Par exemple il peut s'agir d'une combinaison d'influence des parents et d'un enseignant (transmissions verticale et oblique), les premiers suggérant directement à leur enfant de devenir enseignant et le second jouant un rôle de modèle. Ces influences se combinent de manière idiosyncrasique, bien que les influences majeures soient souvent similaires. Ces résultats corroborent ceux de Fielstra (1955), obtenus un demi-siècle auparavant, qui avaient montré que les deux facteurs externes les plus influents sur la décision d'enseigner concernaient le rôle de modèle (inspiration) joué par les anciens professeurs ainsi que l'influence des amis et de l'entourage.

À ce sujet, il est intéressant de relever que les souvenirs d'école, autrement dit la qualité des expériences réalisées en tant qu'élève, sont un facteur dont l'importance a été dépeinte par de multiples chercheurs. Lortie (2002), par exemple, a décrit comment le grand nombre d'années passées sur les bancs de l'école marque profondément chaque individu. Certains s'identifient à l'un de leurs enseignants, au point de vouloir réaliser une carrière professionnelle similaire. Ils prennent cet enseignant comme un modèle à suivre, ce que Lortie a nommé le « phénomène de continuation ». Toujours selon l'étude sociologique de Lortie (2002), une autre forme de continuation, nommée « continuation familiale », consiste en l'adoption d'un métier similaire à celui de l'un ou de ses deux parents. Ceci serait non seulement dû à un phénomène d'identification bien connu, mais également à la transmission parentale de valeurs concordantes à celles en vigueur dans le métier d'enseignant. Or le choix d'une carrière est reconnu comme passablement influencé par les valeurs de l'individu (Super & Bohn, 1970). Ce raisonnement suggère que les influences du milieu social ou familial et les motivations intrinsèques interagiraient pour aboutir au choix d'une carrière dans l'enseignement.

Alors que les recherches ont fourni des informations nombreuses sur les motivations des enseignants en première ou seconde carrière ainsi que sur l'influence du milieu social et familial d'origine, les liens entre les caractéristiques démographiques et les motivations à devenir enseignant sont moins connus (Eren & Tezel, 2010 ; Huberman, 1989). Or il est plus que probable que des associations existent. Certaines études, telles que celle menée par Eren et Tezel (2010) auprès de 423 enseignants en formation pour les niveaux d'enseignement primaire et secondaire, suggèrent des liens statistiquement faibles entre les caractéristiques démographiques (âge, statut socio-économique, années d'études) et les motivations à devenir enseignant (représentées par les scores aux échelles « FIT-choice »). En effet, bien que significatives, ces relations sont qualifiées comme étant de petite taille (moins de 6 % de la variance dans les diverses motivations est expliquée par les caractéristiques démographiques) et les auteurs n'ont dès lors pas poursuivi les analyses dans cette direction. Huberman (1989), lui, s'est penché en détail sur ces relations. Selon son étude auprès d'enseignants en activité dans le secondaire en Suisse romande, hommes et femmes différencieraient quant aux facteurs pour lesquels ils accèdent à la carrière : les hommes privilégieraient plus fortement que ne le font les femmes des motivations extrinsèques et passives (« faute de mieux »). Les femmes auraient, quant à elles, tendance à favoriser l'altruisme, et elles réalisent leur choix de manière plus précoce et plus ferme que les hommes.

Les diverses études passées en revue à ce stade attestent d'une thématique de recherche prolifique. Au niveau conceptuel, les recherches sont toutefois relativement peu élaborées, se limitant principalement à une description des déterminants d'une carrière enseignante sans s'appuyer sur une théorie de la motivation guidant l'interprétation des résultats. Récemment, un modèle théorique permettant d'étudier

les motivations à devenir enseignant en tenant compte d'une multitude de facteurs, ainsi qu'en se fondant sur des bases théoriques ancrées dans un modèle sociocognitif de la motivation a été proposé par Watt et Richardson (2007). Nous présentons maintenant ce modèle, encore méconnu dans les pays francophones, car il pourrait permettre, à notre avis, de faire sensiblement avancer les recherches tant au niveau théorique qu'empirique.

## **LE MODÈLE THÉORIQUE « FACTORS INFLUENCING TEACHING CHOICE » DE WATT ET RICHARDSON**

Watt et Richardson ont proposé un cadre théorique nommé « *Factors influencing teaching choice* » (ci-après « FIT-choice ») permettant d'analyser le choix du métier d'enseignant en détail, ceci en se fondant sur un modèle motivationnel de type « *expectancy-value* » (Richardson & Watt, 2006, 2010 ; Richardson, Watt & Tysvaer, 2007 ; Watt & Richardson, 2007, 2008 ; Watt, Richardson & Tysvaer, 2007). Leur modèle théorique a été développé en interprétant les thèmes mentionnés de manière récurrente dans les études sur la motivation à devenir enseignant comme reflétant des composantes du modèle « *expectancy-value* » selon Eccles (Eccles, 2009 ; Eccles, Adler, Futterman *et al.*, 1983 ; Vroom, 1995). Ce type de modèle théorique a pour objectif d'expliquer les choix réalisés par les individus, ainsi que leurs performances et leur persévérance dans divers domaines. À l'origine, le modèle d'Eccles a par exemple servi à l'analyse des raisons qui menaient un grand nombre de femmes à ne pas choisir, au contraire des hommes, de poursuivre des carrières dans les domaines des mathématiques ou des sciences naturelles (Eccles, Adler, Futterman *et al.*, 1983). Ce modèle postule que deux types de perception, qui constituent les deux composantes centrales du modèle, déterminent directement les choix dans un certain domaine : les attentes de réussite, autrement dit la perception par l'individu de ses propres capacités, et la valeur subjective de la tâche, soit les caractéristiques positives et négatives attribuées au domaine en question (Eccles, 2009). Ces deux perceptions sont à leur tour prédites par des variables liées à la socialisation des individus, aux normes culturelles ou encore aux expériences passées dans le domaine. Notons que Vroom (1995) a également développé un modèle de type « *expectancy-value* » appliqué spécifiquement au choix d'un métier. Selon ce modèle théorique, la valeur subjective d'une carrière serait directement et fortement liée à la perception par l'individu de ses propres capacités à exercer ce métier. La relation serait encore plus forte dans le cas où l'individu valorise les compétences qu'il pense posséder. Ainsi le choix d'un métier serait directement prédit par le degré selon lequel l'individu estime que ce métier lui permettra d'utiliser les capacités qu'il pense posséder (Vroom, 1995).

Le modèle « *expectancy-value* » adapté par Watt et Richardson (2007) vise à fournir un modèle compréhensif et cohérent permettant de guider les recherches relatives aux raisons du choix de carrière dans l'enseignement. En effet, selon ces chercheurs, les études sur cette thématique auraient été, à ce jour, insuffisamment articulées avec les théories sociocognitives de la motivation. Ainsi certaines de ces recherches n'auraient pas été guidées par un cadre théorique fort qui permette d'analyser les réponses des participants en se fondant sur des présupposés théoriques quant aux effets, aux interrelations et aux sources des motivations. Le cadre « FIT-choice » regroupe les thèmes récurrents des études sur la formation des enseignants ayant été identifiés comme liés au choix d'une telle carrière, ainsi que le thème des croyances sur ses propres capacités, abordé dans les études générales sur le choix

de carrière (Lent, 2008). Ces thèmes sont intégrés dans un cadre « *expectancy-value* ». Sont concernées des motivations de type altruiste (nommées « utilité sociale »), extrinsèque (nommées « utilité personnelle »), ou intrinsèque, ainsi que les croyances sur ses propres capacités. Au-delà de ces aspects, le cadre « FIT-choice » aborde également les influences de socialisation, ainsi que les perceptions de la carrière enseignante par les enseignants eux-mêmes. La figure 1 représente les composants du modèle « FIT-choice » ainsi que leur organisation.

Les influences de socialisation concernent le contexte dans lequel évolue l'individu ainsi que ses expériences passées. Trois dimensions sont considérées : les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage, les influences sociales, ainsi que la dissuasion sociale. En effet l'entourage peut jouer un rôle prépondérant dans le choix d'une carrière enseignante en ce qu'il peut favoriser la décision ou au contraire la décourager (comme nous l'avons dit précédemment). Par ailleurs, la façon dont sont vécues la scolarité et les éventuelles expériences en tant que remplaçant ou stagiaire dans des classes participent à définir dans quelle mesure l'enseignement est une carrière qui convient (Lortie, 2002).

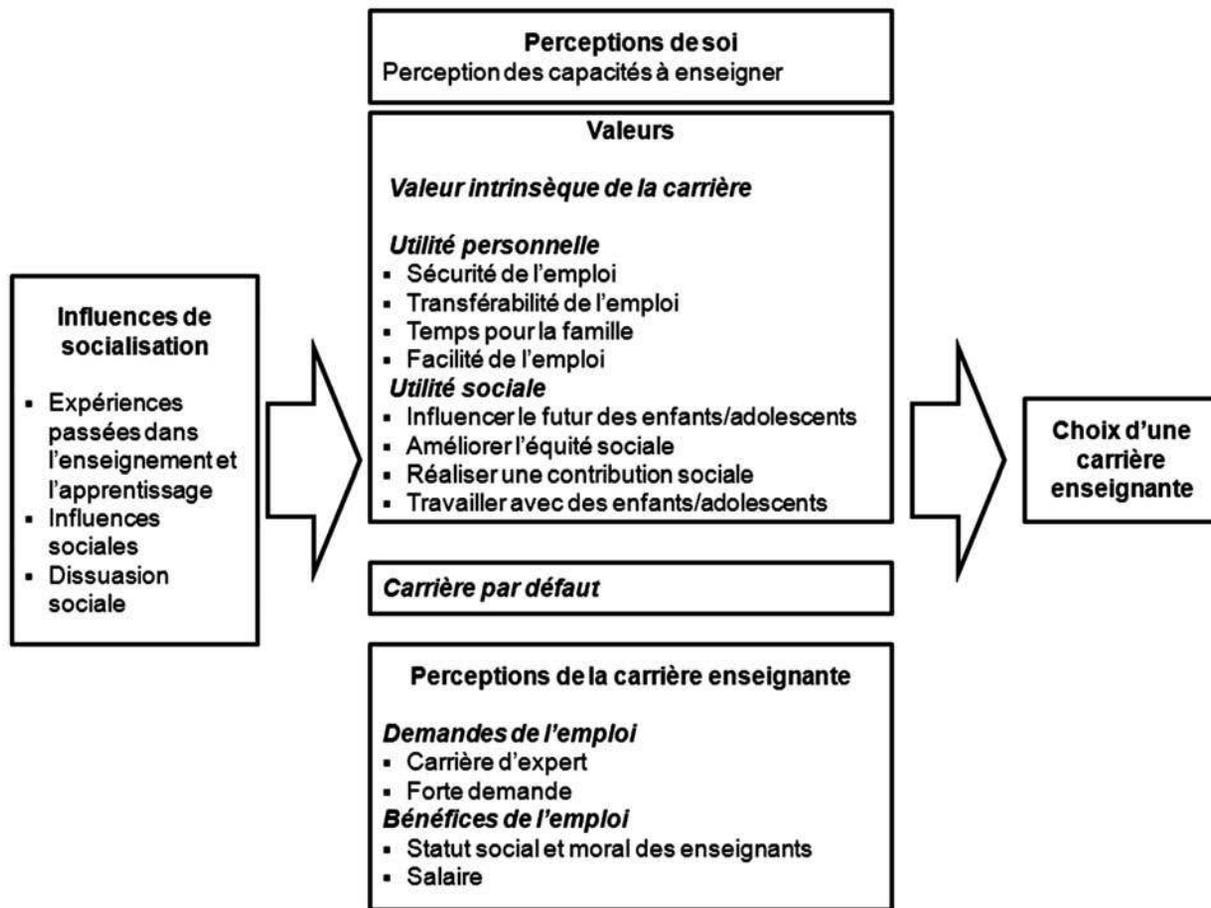
Les perceptions de soi (également présentées dans la figure 1) se réfèrent à l'image de ses propres capacités à enseigner. Les recherches relatives au choix de carrière ont largement démontré que les personnes choisissent des métiers pour lesquels elles pensent avoir de bonnes capacités, et qu'au contraire elles ne s'orientent pas vers des professions pour lesquelles elles ne pensent pas posséder les aptitudes nécessaires (Eccles, 2009 ; Lent, 2008 ; Vroom, 1995). Ces perceptions constituent l'un des concepts théoriques ciblés par les études sur les choix de carrière, en ce qu'elles prédisent une part de variance conséquente dans le choix d'une certaine carrière (Lent, 2008). Notons que ce concept théorique est en lien avec le sentiment d'efficacité à enseigner (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001), qui concerne également la perception de ses propres aptitudes pour l'enseignement. Il en diffère toutefois en ce qu'il n'interroge pas l'individu quant à ses capacités mais quant à sa perception de l'adéquation entre ses propres capacités et celles qui seraient nécessaires au métier d'enseignant. La valeur subjective du métier est décomposée en trois types. Premièrement, la valeur intrinsèque représente l'intérêt porté au métier. Deuxièmement, l'utilité personnelle est considérée sous la forme de la sécurité de l'emploi, du temps laissé à disposition pour la famille ou les loisirs et de la possibilité d'exercer le métier d'enseignant dans d'autres régions du pays (mobilité géographique). Le dernier type de valeur est l'utilité sociale, qui concerne les motifs altruistes : exercer une influence sur le futur des jeunes, augmenter l'équité sociale, réaliser une contribution sociale ou encore travailler avec des jeunes. Nous retrouvons ainsi les trois formes de motivations (altruistes, intrinsèques et extrinsèques) analysées dans les études sur les motivations à devenir enseignant de première carrière.

La carrière par défaut représente le fait que, pour certains individus, l'enseignement est un choix réalisé à défaut d'un autre ou à défaut de mieux. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, l'enseignement permet d'exercer un métier lié au domaine étudié ou au domaine d'intérêt. Il s'agit d'un débouché majeur pour nombre d'étudiants universitaires dont les possibilités d'évoluer dans leur domaine de spécialisation sont restreintes.

Les perceptions de la carrière enseignante forment le dernier groupe de concepts théoriques considérés dans le modèle (cf. la figure 1). Elles concernent, d'une part, les demandes intrinsèques à l'emploi, soit le niveau d'expertise nécessaire pour exercer le métier, ainsi que la demande en termes de charge de travail et de sollicitation émotive. D'autre part, ces perceptions portent sur les bénéfices potentiellement obtenus par l'exercice du métier, tels que le statut social des

enseignants et leur niveau de rémunération. En fonction des contextes éducatifs et culturels, les perceptions de la carrière enseignante sont bien évidemment fortement variables. Bien que non négligeable, leur influence est généralement moins directe que ne l'est celle de la valeur subjective et des perceptions de soi.

Figure 1. Le modèle « FIT-choice » (adapté de Watt & Richardson, 2007)



Tous les composants du modèle « FIT-choice » exerceraient, que ce soit de manière directe ou indirecte, une influence sur le choix de devenir enseignant. Afin de mesurer chacun des composants, un questionnaire contenant pour chaque composant plusieurs items de type échelle de Likert a été développé et testé par des analyses factorielles confirmatoires sur des groupes d'étudiants universitaires (au total  $n = 1\ 100$ ) suivant des formations initiales à l'enseignement en Australie (voir Richardson & Watt, 2006, 2010 ; Watt & Richardson, 2007). Les analyses ont révélé que ce questionnaire avait de bonnes qualités psychométriques. À l'entrée en formation, les futurs enseignants rapportent que la valeur intrinsèque de la carrière et les perceptions de ses capacités sont les motivations à enseigner les plus importantes dans leur choix de carrière, corroborant ainsi le postulat de

prépondérance de ces facteurs dans le modèle « *expectancy-value* » d'Eccles (Eccles, 2009 ; Eccles, Adler, Futterman *et al.*, 1983). Les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage ainsi que l'utilité sociale du métier viennent ensuite comme des facteurs légèrement moins prépondérants. Les dimensions les moins prééminentes sont les influences et la dissuasion sociales, les valeurs d'utilité personnelle, ainsi que le choix de la carrière par défaut. Les relations entre les différents composants du cadre théorique et plusieurs aspects de l'engagement et des aspirations professionnelles ont été étudiées par les auteurs (Watt & Richardson, 2007, 2008). Celles-ci seront abordées plus bas.

Le modèle « FIT-choice » a montré sa pertinence dans d'autres contextes éducatifs (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Eren & Tezel, 2010). Dans le cadre de nos propres recherches, nous avons adopté ce modèle théorique ainsi que des traductions des échelles relatives afin d'étudier les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle en Suisse (Berger & D'Ascoli, 2011). Ces derniers sont des praticiens qui ont choisi d'enseigner, que ce soit à temps partiel ou à temps plein, dans des branches dites professionnelles, dans lesquelles ils possèdent une expertise. L'enseignement n'est pas leur premier métier mais ils y sont venus suite à plusieurs années d'expériences dans leur profession. L'objectif de nos études est d'analyser les facteurs responsables du passage de ces personnes du domaine de la pratique en entreprise au métier d'enseignant auprès d'apprentis. Nos premiers résultats, issus d'une étude auprès de 605 maîtres en formation pour enseigner les branches professionnelles dans divers domaines, montrent que les facteurs les plus importants sont remarquablement similaires à ceux observés par Watt et Richardson (2007). L'importance des divers composants du modèle varie significativement en fonction des caractéristiques sociodémographiques des individus, en particulier le taux d'occupation dans la profession : les enseignants à temps plein sont par exemple plus attirés que ne le sont ceux qui travaillent à moins de 50 % par l'utilité personnelle qu'ils peuvent retirer de l'exercice du métier (la sécurité de l'emploi et le temps pour la famille). En outre, des différences culturelles apparaissent quant à l'influence de l'entourage dans le choix du métier d'enseignant. En effet les Romands disent avoir reçu un soutien et des encouragements plus prononcés que les Alémaniques quant à leur nouveau choix professionnel. Les influences sociales jouent ainsi un rôle plus important chez les premiers. Nous avons également postulé l'existence de plusieurs profils motivationnels dans notre population d'intérêt. Ainsi les individus adopteraient-ils des combinaisons de motivation diverses. Par exemple, certains évalueraient l'utilité sociale et personnelle, ainsi que la perception de leurs compétences, comme des facteurs importants dans leur choix d'une carrière enseignante. D'autres individus accorderaient, quant à eux, une importance plus faible à l'utilité sociale du métier et plus forte à son utilité personnelle. Les résultats d'une analyse de clusters indiquent l'existence de cinq profils motivationnels significativement distincts, confirmant ainsi le postulat d'une hétérogénéité dans les motivations à devenir enseignant. Les profils diffèrent de plus sur d'autres variables telles que les perceptions du métier et la satisfaction quant au choix de devenir enseignant. Notre étude suggère donc que la population des enseignants de la formation professionnelle en Suisse ne constitue pas un groupe homogène quant aux motivations à devenir enseignant, ce qu'il ne serait pas surprenant de constater dans d'autres populations d'enseignants. De plus, l'appartenance à l'un ou l'autre des profils identifiés prédit significativement les croyances relatives au métier ainsi que, dans une large mesure, la satisfaction à l'exercer, démontrant ainsi les implications des motivations à devenir enseignant.

## QUELLES SONT LES EFFETS DES DIVERSES MOTIVATIONS À DEVENIR ENSEIGNANT ?

Plusieurs recherches se sont intéressées aux effets des différents types de motivation sur des aspects généraux liés à l'exercice de la profession enseignante : intention de continuer dans la profession, engagement professionnel ou aspirations professionnelles. En outre, la satisfaction a également été liée, dans une moindre mesure, aux motivations. L'étude de Bruinsma et Jansen (2010), réalisée aux Pays-Bas, a mis en lumière, dans un échantillon de 198 futurs enseignants du secondaire, une relation négative entre l'adoption de motivations extrinsèques que les auteurs qualifient *a priori* d'« inadaptées » (par exemple le choix d'enseigner à défaut d'une autre carrière souhaitée) et l'intention de perdurer dans la profession d'enseignant. Ainsi ce type de motivation aurait un effet sur l'engagement professionnel. Cet effet négatif est également observé pour les motivations extrinsèques dites « adaptées » (par exemple le choix d'enseigner car le métier représente de bonnes opportunités de carrière). Celles-ci ne sont toutefois pas directement liées à l'intention de perdurer dans le métier mais leur effet est médiatisé par le sentiment d'efficacité à enseigner. Les motivations intrinsèques n'ont, quant à elles, qu'un effet indirect et d'une ampleur négligeable sur cette intention. Elles ont toutefois un effet bénéfique sur la perception de la qualité de la formation pédagogique. En effet les enseignants adoptant ce type de motivation ont des avis plus positifs sur la formation qu'ils suivent en comparaison de ceux qui adoptent des motivations extrinsèques.

Les relations entre les différentes composantes du cadre théorique « FIT-choice » (mesurées à l'entrée en formation) et plusieurs aspects de l'engagement et des aspirations professionnelles (mesurés après l'obtention du diplôme) ont été étudiées chez 258 étudiants en formation en Australie (Watt & Richardson, 2007). Les résultats des analyses de corrélation indiquent que la perception de ses propres capacités à enseigner, la valeur intrinsèque et les facettes de l'utilité sociale sont positivement corrélées à la quantité d'efforts et de persistance planifiée, aux aspirations à se perfectionner professionnellement et à prendre des responsabilités ainsi qu'à la satisfaction d'avoir choisi la carrière enseignante (Watt & Richardson, 2007). Par contre, les facettes de l'utilité personnelle ne sont pas systématiquement liées aux aspects susmentionnés. Parmi les perceptions de la carrière enseignante, seule la considération de l'enseignement comme une carrière demandant un haut niveau d'expertise est corrélée positivement avec les indicateurs de l'engagement et des aspirations professionnelles. Finalement le choix de carrière par défaut, facteur généralement reconnu comme peu influent dans la décision d'enseigner, est négativement lié à tous ces aspects, à l'exception des aspirations à prendre des responsabilités. Ces résultats ont été repris dans une étude auprès de 423 enseignants en formation en Turquie (Eren & Tezel, 2010). Dans une autre étude de Watt et Richardson (2008), une approche centrée sur les individus (par opposition à une approche centrée sur les variables) a été adoptée. Cinq cent dix étudiants en formation à l'enseignement ont été catégorisés, par une analyse de clusters, en trois profils (« hautement engagés et persévérants », « hautement engagés mais pourraient changer de carrière », « faiblement engagés et pourraient changer de carrière ») sur la base de leurs réponses quant au degré auquel ils comptent s'engager dans leur métier lorsqu'ils seront enseignants, à l'intention de perdurer dans le métier, aux aspirations à se perfectionner professionnellement et à prendre des responsabilités. L'analyse des différences en termes de motivation entre ces profils indique qu'ils se distinguent le plus largement quant à la valeur intrinsèque de la carrière et à son utilité sociale. Ainsi, les individus du profil « faiblement engagés et pourraient changer de carrière » accordent-ils moins d'importance à ces deux dimensions que ne le font

les individus appartenant aux deux autres profils. De plus, leur arrivée dans l'enseignement est plus fréquemment réalisée à défaut de mieux et leurs expériences passées en tant qu'élèves sont moins favorables que dans les autres profils.

Selon une étude réalisée en Belgique par Maroy (2002) auprès de 3 600 enseignants du secondaire, il semblerait que certaines motivations extrinsèques, telles que la compatibilité de l'emploi avec la vie privée ou le temps libre et les vacances ne soient pas des raisons majeures dans le choix d'embrasser la carrière mais qu'elles prennent de l'importance pour la satisfaction professionnelle, à partir du moment où l'intéressé prend en charge sa première classe. Par conséquent, ces motivations extrinsèques pourraient avoir un effet sur le choix de continuer à enseigner ou d'abandonner la profession lors des moments de remise en question vécus par l'enseignant. Toutefois, alors que ces motivations sont positivement associées à la persévérance dans l'étude de Maroy (2002), d'autres études suggèrent que cette relation ne serait pas statistiquement significative (Watt & Richardson, 2007) ou qu'elle serait même négative (Bruinsma & Jansen, 2010). Ces résultats contradictoires suggèrent que des recherches empiriques longitudinales sont nécessaires afin d'approfondir ces questions.

Au-delà des influences des motivations sur les aspects liés à l'exercice de la profession enseignante, une question majeure dans l'étude des motivations des enseignants consiste à déterminer si des motivations diverses mènent à des différences dans les croyances pédagogiques et les pratiques soit, en d'autres termes : les motivations à devenir enseignant ont-elles une influence sur la qualité de l'enseignement ? Cette question a pourtant été largement négligée par les chercheurs à ce jour. Les résultats préliminaires de notre étude réalisée en Suisse auprès des enseignants de la formation professionnelle (Berger & D'Ascoli, 2011) indiquent que la motivation intrinsèque, la perception de ses propres capacités pour enseigner ainsi que l'altruisme sont, bien que relativement faiblement, positivement associés à des croyances constructivistes sur l'enseignement (mesurées avec des échelles de l'étude *Teaching and Learning International Survey*, voir OCDE, 2009), ceci tant chez les enseignants romands qu'alémaniques. Chez ces derniers, les facettes de l'utilité personnelle sont positivement corrélées aux croyances sur l'enseignement de type « transmission directe ». Ainsi des relations significatives existent entre les motivations à enseigner et les croyances pédagogiques, ces dernières constituant l'un des déterminants des pratiques pédagogiques (OCDE, 2009 ; Stipek, Givvin, Salmon *et al.*, 2001). Par conséquent les motivations des enseignants participeraient à expliquer, bien qu'indirectement, la qualité de l'enseignement. Ajoutons encore que les recherches menées sur la base d'autres cadres théoriques concernant la motivation à enseigner, tels que la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) ou des buts de compétence (Butler, 2007), indiquent que les motivations des enseignants exercent un effet sur la motivation à apprendre des élèves (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002), ainsi que sur la façon dont les enseignants interagissent avec leurs élèves, plus précisément sur l'adéquation de leurs réponses aux demandes d'aides formulées par leurs élèves (Butler & Shibaz, 2008).

## **CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHES FUTURES**

La multitude d'études portant sur les motivations pour embrasser la carrière enseignante constitue un corpus de recherche qui offre une image relativement homogène de ces motivations. Toutefois la plupart des travaux sur le sujet se limitent

à l'apport d'éléments amenant à une meilleure compréhension du phénomène et ne proposent que peu d'implications concrètes au niveau de la formation et du recrutement des enseignants. Afin d'approfondir cette thématique, il serait profitable que des études empiriques interrogent les raisons pour lesquelles certaines personnes décident de ne pas devenir enseignantes alors qu'elles en auraient l'opportunité. Ces études, que certains ont déjà abordées (voir notamment Book, Freeman & Brousseau, 1985 ; Kyriacou & Coulthard, 2000 ; Richardson & Watt, 2005), permettraient un nouvel éclairage sur la problématique de la pénurie d'enseignants.

La comparaison systématique de diverses populations d'enseignants pourrait constituer une autre ligne de recherche. En effet, bien que certaines études aient tenté ce type de comparaison, la grande majorité d'entre elles s'est contentée d'analyser les motivations à enseigner dans un contexte précis, auprès d'un unique échantillon d'enseignants ou de futurs enseignants. Or étudier par contraste diverses populations par l'utilisation d'outils de récolte de données communs permettrait de discerner précisément ce qui fait la spécificité de chacune d'entre elles et ainsi de mieux définir leurs motivations. Pour cet objectif, le cadre théorique « FIT-choice » et les échelles qui y sont associées semblent représenter une solution appropriée, mais ce n'est évidemment pas la seule. En outre, certaines populations d'enseignants ont été négligées par les chercheurs, par exemple les maîtres de la formation professionnelle, restreignant ainsi notre compréhension des motivations à devenir enseignant aux enseignants de l'école primaire au lycée.

Soulignons que les changements ou fluctuations dans les motivations au cours de la carrière n'ont été que très peu étudiés, ce qui constitue une autre limite de cette littérature. L'étude d'Huberman (1989), portant sur le cycle de vie professionnelle des enseignants, représente à ce titre une exception. En lien avec ce dernier point, il nous paraît nécessaire d'envisager l'étude des motivations à enseigner dans une perspective temporelle large, incluant non seulement l'analyse des motivations quant au choix de la carrière, mais aussi les révisions, réajustements ou les fluctuations de la motivation en cours de carrière. L'identification des facteurs qui favorisent le maintien d'un intérêt pour la carrière après un certain nombre d'années permettrait de soutenir l'engagement des enseignants et de gérer les remises en question, le désenchantement ou encore l'amertume, qui sont autant de signes de possible démotivation révélés par l'étude d'Huberman (1989), ainsi que par d'autres études non abordées dans cette note de synthèse (comme Gavillet-Mentha, 2011). Une possibilité à envisager sérieusement consiste à combiner deux théories motivationnelles telles qu'un modèle « *expectancy-value* » (Eccles, Adler, Futterman *et al.*, 1983) portant sur la phase du choix de carrière et un modèle de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) ou des buts de compétence (Butler, 2007), portant sur la qualité de la motivation durant l'exercice du métier. Nous faisons l'hypothèse de liens étroits entre ces deux théories, offrant l'opportunité de comprendre la motivation à enseigner sous une forme non simplement statique mais aussi résolument dynamique.

Dans l'optique d'approfondir notre compréhension des motivations à enseigner, l'étude des effets des diverses motivations ou de leurs combinaisons (profils motivationnels) sur le degré d'implication des enseignants dans leur formation ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques nous semblent des pistes importantes pour de futures recherches. En effet la faible satisfaction que les étudiants rapportent quant à leur formation pédagogique, par exemple en France (Rayou & van Zanten, 2004), le manque d'engagement de certains dans leur formation ou encore l'abandon de la profession pourraient s'expliquer par des aspects motivationnels. Par conséquent, comprendre les relations entre motivations à devenir enseignant et implication dans la formation d'enseignant est source d'information pour améliorer l'adéquation de

cette formation aux caractéristiques des étudiants. Des études empiriques pourraient se pencher sur le rôle des motivations en tant que facteurs explicatifs des changements de croyances ou de connaissances opérés durant la formation (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010), dans une approche méthodologique de type longitudinale (Tigchelaar, Brouwer & Korhagen, 2008). Ceci est essentiel étant donné l'importance de la qualité de la formation pour l'exercice de la profession (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002). L'analyse des effets de ces motivations sur les pratiques pédagogiques (par exemple le soutien à l'autonomie en classe, voir Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002) constitue une autre piste de recherche à explorer car elle permettrait de s'intéresser à la qualité de l'enseignement, dont l'amélioration constitue un des objectifs primordiaux de nos sociétés (OCDE, 2005).

Finalement des progrès au niveau méthodologique sont possibles et souhaitables. Ils favoriseraient l'avancée des connaissances sur les motivations à enseigner et leurs effets. En effet la grande majorité des études que nous avons passées en revue adopte une approche transversale (et non longitudinale), traite les participants comme un groupe homogène et se limite à un objectif descriptif. De ce fait, les conclusions sont cantonnées à une perspective statique des motivations à enseigner et restreinte quant aux effets de ces diverses motivations. Par conséquent, nous suggérons l'adoption d'une approche longitudinale, qu'elle soit qualitative, quantitative ou mixte, afin de dépasser le stade des constats et de pouvoir observer et analyser les fluctuations, les influences, ou en d'autres termes les aspects dynamiques de la motivation à enseigner. De plus, combiner des analyses centrées sur les variables et sur les personnes serait judicieux car ceci permettrait d'étudier les différences interindividuelles et de reconnaître ainsi la possibilité d'une certaine hétérogénéité dans la population des enseignants.

Jean-Louis Berger

Jean-Louis.Berger@iffp-suisse.ch  
Institut fédéral des hautes études  
en formation professionnelle, Suisse

Yannick D'Ascoli

Institut fédéral des hautes études  
en formation professionnelle, Suisse

#### BIBLIOGRAPHIE

- BERGER J.-L. & D'ASCOLI Y. (2011). « Multiple motivational profiles of VET teachers and trainers: Differences in socio-demographic characteristics and beliefs about the occupation ». Communication présentée au 2nd Interdisciplinary Congress on Research in Vocational Education and Training, Zollikofen, Suisse.
- BOOK C., BYERS J. & FREEMAN D. (1983). « Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live ». *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n° 1, p. 9-13.
- BOOK C., FREEMAN D. & BROUSSEAU B. (1985). « Comparing academic backgrounds and career aspirations of education and non-education majors ». *Journal of Teacher Education*, vol. 36, n° 3, p. 27-30.
- BRUINSMA M. & JANSEN E. (2010). « Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? » *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, n° 2, p. 185-200.
- BUTLER R. (2007). « Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, n° 2, p. 241-252.

- BUTLER R. & SHIBAZ L. (2008). « Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating ». *Learning and Instruction*, vol. 18, n° 5, p. 453-467.
- CENTRE SUISSE DE COORDINATION POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (2010). *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*. Aarau : Centre suisse pour la recherche en éducation. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht0.0.html?&L=1>> (consulté le 6 mai 2011).
- CHIN E. & YOUNG J. (2007). « A person-oriented approach to characterizing beginning teacher in alternative certification programs ». *Educational Researcher*, vol. 36, n° 2, p. 74-83.
- CRAHAY M., WANLIN P., ISSAIEVA É. & LADURON I. (2010). « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 85-129.
- CROW G., LEVINE L. & NAGER N. (1990). « No more business as usual: Career changers who become teachers ». *American Journal of Education*, vol. 98, n° 3, p. 197-223.
- DARLING-HAMMOND L., CHUNG R. & FRELOW F. (2002). « Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? » *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n° 4, p. 286-302.
- DEAUVIEAU J. (2005). « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 31-41.
- DECI E. & RYAN R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Publishing.
- DIETRICH C. & PANTON C. (1996). « Motivations of post-baccalaureate students seeking teacher certification: A context for appropriate advising strategies ». *Journal of Career Development*, vol. 22, n° 4, p. 249-259.
- DUCHESNE C. (2008). « Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi ». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 33, n° 4, p. 309-326.
- DUSSAULT M., VILLENEUVE P. & DEAUDELIN C. (2001). « L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du *Teacher efficacy scale* ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 181-195.
- ECCLLES J. (2009). « Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action ». *Educational Psychologist*, vol. 44, n° 2, p. 78-89.
- ECCLLES J., ADLER T., FUTTERMAN R. *et al.* (1983). « Expectancies, values, and academic behaviors ». In J. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches*. San Francisco : W. H. Freeman, p. 75-146.
- EIFLER K. & POTTHOFF D. (1998). « Nontraditional teacher education students: A synthesis of the literature ». *Journal of Teacher Education*, vol. 49, n° 3, p. 187-195.
- EREN A. & TEZEL K. (2010). « Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n° 7, p. 1416-1428.
- EURYDICE (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles : Eurydice. Disponible sur Internet à l'adresse : <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key\\_data\\_fr.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_fr.php)> (consulté le 6 mai 2011).
- FIELSTRA C. (1955). « An analysis of factors influencing the decision to become a teacher ». *Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 9, p. 659-667.
- GAVILLET-MENTHA F. (2011). *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires*. Lausanne : Antipodes.
- HUBERMAN M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- KRECIC M. & GRMEK M. (2005). « The reasons students choose teaching professions ». *Educational Studies*, vol. 31, n° 3, p. 265-274.
- KRIESHOK T., BLACK M. & MCKAY R. (2009). « Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes ». *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, n° 3, p. 275-290.
- KYRIACOU C. & COULTHARD M. (2000). « Undergraduates' views of teaching as a career choice ». *Journal of Education for Teaching*, vol. 26, n° 2, p. 117-126.

- LENT R. (2008). « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 1, p. 57-90.
- LORTIE D. (2002). *Schoolteacher. A sociological study* [1975]. Chicago : The University of Chicago Press.
- MAROY C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- MAROY C. (2008). « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique ». *Recherche et formation*, n° 57, p. 23-38.
- MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING AND YOUTH AFFAIR (2003). *Demand and supply of primary and secondary school teachers in Australia*. Melbourne : Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affair.
- MÜLLER K., ALLIATA R. & BENNINGHOFF F. (2009). « Attracting and retaining teachers: A question of motivation ». *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 37, n° 5, p. 574-599.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris : OCDE.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE SUISSE (2000). *Corps enseignant 1998/99. Scolarité obligatoire et degré secondaire II*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique suisse.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE SUISSE (2010). *Corps enseignant 2008/09. Scolarité obligatoire et degré secondaire II*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique suisse.
- PELLETIER L., SÉGUIN-LÉVESQUE C. & LEGAULT L. (2002). « Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n° 1, p. 186-196.
- PÉRIER P. (2004). « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-90.
- POSTIC M., LE CALVE G., JOLY S. & BENINEL F. (1990). « Motivations pour le choix de la profession d'enseignant ». *Revue française de pédagogie*, n° 91, p. 25-36.
- POWELL R. (1997). « Teaching alike: A cross-case analysis of first-career and second-career beginning teachers' instructional convergence ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, n° 3, p. 341-356.
- PRIYADHARSHINI E. & ROBINSON-PANT A. (2003). « The attraction of teaching: An investigation into why people change careers to teach ». *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, n° 2, p. 95-112.
- RAYOU P. & ZANTEN A. van (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- RESTA V., HULING L. & RAINWATER N. (2001). « Preparing second-career teachers ». *Educational Leadership*, vol. 58, n° 8, p. 60-63.
- RICHARDSON P. & WATT H. (2005). « "I've decided to become a teacher": Influences on career change ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, n° 5, p. 475-489.
- RICHARDSON P. & WATT H. (2006). « Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities ». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 34, n° 1, p. 27-56.
- RICHARDSON P. & WATT H. (2010). « Current and future directions in teacher motivation research ». In T. Urdan & S. Karabenick (dir.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Bingley : Emerald, p. 139-173.
- RICHARDSON P., WATT H. & TYSVAER N. (2007). « What motivates people to change out of business-related careers into teaching? » In M. Ozbilgin & A. Malach-Pines (dir.), *Career choice in management and entrepreneurship. A research companion*. Cheltenham : Edward Elgar Press, p. 219-239.
- SCHUTZ P., CROWDER K. & WHITE V. (2001). « The development of a goal to become a teacher ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n° 2, p. 299-308.
- SEROW R. & FORREST K. (1994). « Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 5, p. 555-563.
- SINCLAIR C., DOWSON M. & McINERNEY D. (2006). « Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education ». *Teachers College Records*, vol. 108, n° 6, p. 1132-1154.

- STIPEK D., GIVVIN K., SALMON J. & MacGYVERS V. (2001). « Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, n° 2, p. 213-226.
- SUPER D. & BOHN M. (1970). *Occupational psychology*. Belmont : Wadsworth Publishing.
- TIGCHELAAR A., BROUWER N. & KORTHAGEN F. (2008). « Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n° 6, p. 1530-1550.
- TIGCHELAAR A., BROUWER N. & VERMUNT J. (2010). « Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers ». *Educational Research Review*, vol. 5, n° 2, p. 164-183.
- VROOM V. (1995). *Work and motivation* [1964]. San Francisco : Jossey-Bass.
- WATT H. & RICHARDSON P. (2007). « Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale ». *The Journal of Experimental Education*, vol. 75, n° 3, p. 167-202.
- WATT H. & RICHARDSON P. (2008). « Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers ». *Learning and Instruction*, vol. 18, n° 5, p. 408-428.
- WATT H., RICHARDSON P. & TYSVAER N. (2007). « Profiles of beginning teachers' professional engagement and career development aspirations ». In A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (dir.), *Dimensions of professional learning: Professionalism, practice and identity*. Rotterdam : Sense Publishers, p. 155-176.

**ANNEXE 1. DESCRIPTION DES ÉTUDES INTÉGRÉES À LA REVUE DE LITTÉRATURE :  
ÉTUDES RELATIVES AU CHOIX DE DEVENIR ENSEIGNANT DÈS LE DÉBUT DE LA CARRIÈRE**

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche et/ou objectifs	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Book, Freeman & Brousseau (1985)	258 étudiants se prédestinant à l'enseignement secondaire aux États-Unis et 146 ne s'y prédestinant pas	Le milieu social et académique des étudiants se prédestinant à l'enseignement diffère-t-il du milieu de ceux ne s'y prédestinant pas ? Les bases sur lesquelles se réalise le choix de carrière dans l'enseignement diffèrent-elles entre ces deux types d'étudiants ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyses descriptives de pourcentages	Les deux types d'étudiants ont des compétences académiques équivalentes. Ceux qui prévoient de faire carrière dans l'enseignement démontrent des motivations plus altruistes et moins extrinsèques que ceux qui ne souhaitent pas faire carrière dans l'enseignement.
Bruinsma & Jansen (2010)	198 enseignants du secondaire en formation aux Pays-Bas	Quelles caractéristiques des enseignants sont liées à leurs motivations à enseigner ? Quelles sont les relations entre les motivations à devenir enseignant, la qualité perçue de la formation et les expériences pédagogiques en classe ? Les motivations à devenir enseignant sont-elles liées à l'intention de rester dans la profession ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyses statistiques descriptives, corrélations et modèles d'équations structurelles	Les motivations intrinsèques semblent importantes dans le choix de suivre une formation pour devenir enseignant. Les enseignants ayant des motivations intrinsèques évaluent leur formation plus positivement. Ceux qui ont des motivations extrinsèques ont un sentiment d'efficacité plus bas et évaluent leurs expériences pédagogiques en classe de manière moins positive. Les motivations intrinsèques sont liées au choix de rester dans la profession enseignante.

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche et/ou objectifs	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Deauvieu (2005)	Échantillon de 81 000 personnes ayant terminé leurs études en 1992 et 1998 en France (enquêtes « Génération 92 » et « Génération 98 » conduites par le centre d'études et de recherche sur les qualifications). Plus particulièrement, 37 professeurs stagiaires agrégés et certifiés dans diverses disciplines.	Qui devient enseignant du secondaire ? Quels sont les origines sociales, le genre et la trajectoire scolaire et universitaire des enseignants ?	Questionnaire contenant des questions ouvertes. Entretiens ouverts.	Quantitative : analyses descriptives, de pourcentages, régressions logistiques	L'origine sociale des enseignants du secondaire est plus élevée que celle des personnes sortant du système éducatif en général. Les femmes deviennent plus souvent enseignantes que les hommes. L'attachement à la discipline est l'un des socles du choix du métier d'enseignant.
Eren & Tezel (2010)	423 enseignants turcs du primaire et du secondaire en formation en Turquie	Les perspectives d'avenir des enseignants peuvent-elles jouer un rôle médiateur dans les relations entre leurs motivations pour l'enseignement, leurs perceptions du métier, la satisfaction liée à leur choix de carrière ainsi que leurs projets professionnels ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert (« <i>Factors influencing teaching choice</i> », « <i>Professional engagement and career development aspirations</i> » et « <i>Zimbardo time perspective inventory</i> »)	Quantitative : analyses factorielles confirmatoires, analyses de variance, corrélations, régressions et modèles d'équations structurelles	Les perspectives d'avenir des futurs enseignants en anglais jouent un rôle significatif dans leur planification des tâches, leurs compétences, leurs motivations intrinsèques et leur satisfaction

Auteurs	Echantillon	Questions de recherche et/ou objectifs	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Fielstra (1955)	230 enseignants en formation aux États-Unis	Quelles sont les opportunités perçues comme importantes dans l'enseignement ? Quels sont les facteurs influençant le choix de devenir enseignant ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyses descriptives de moyennes	La moitié des enseignants avait décidé de devenir enseignant avant d'obtenir son diplôme d'études supérieures. Les motivations d'ordre social sont celles qui déterminent le plus le choix de devenir enseignant. Un enseignant modèle et les amis sont les acteurs sociaux influençant le plus fortement la décision de devenir enseignant.
Huberman (1989)	160 enseignants du secondaire en activité en Suisse	Quel est le rapport entre les motivations initiales et la conduite de la carrière ? Pourquoi certains enseignants persévèrent-ils dans leur profession ?	Entretiens mélangant des questions ouvertes, semi-structurées et structurées	Mixte. Qualitative : techniques multiples d'analyse de données qualitatives (par exemple, étude de contenu). Quantitatives : test du $\chi^2$ , t-test, analyses de variance	La motivation de départ est liée à la façon dont se déroule la suite de la carrière. Ainsi il existe une relation entre les motivations « actives » (sociales, identitaires) et une phase plus harmonieuse de stabilisation. Les motivations matérielles ont tendance à être associés à une carrière plus « perturbée ».

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche et/ou objectifs	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Krecic & Grmek (2005)	237 étudiants en formation dans le domaine de la pédagogie en Slovénie	Dans quelle mesure les étudiants sont-ils confiants dans leur choix de devenir enseignants ? Quelles sont les raisons les plus fréquentes de devenir enseignant ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert et des questions ouvertes	Quantitative : test du $\chi^2$ et analyses de variance	Des différences importantes sont constatées dans les motivations entre les enseignants de diverses disciplines. Cinq types de raisons sont définis pour expliquer le choix de carrière : réalisation de soi, altruisme, motivations extrinsèques, personnelles et alternatives.
Kyriacou & Coulthard (2000)	298 étudiants en Angleterre : 40 qui envisagent de devenir enseignant, 155 indécis concernant le choix de l'enseignement et 102 qui n'envisagent pas de devenir enseignant	Quels facteurs influencent le choix de carrière des étudiants ? Dans quelle mesure l'enseignement peut-il contribuer à ces facteurs que les étudiants considèrent comme importants ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyses descriptives de moyennes et de pourcentages	Les étudiants qui prévoient de devenir enseignant privilégient des conditions proches de ceux que peut offrir le métier d'enseignant
Lortie (2002/1975)	2 316 enseignants du primaire et du secondaire en activité aux États-Unis	Quels sont les éléments amenant et facilitant le choix du métier d'enseignant ? Faut-il recruter, dans l'enseignement, des personnes ayant des orientations particulières envers le travail et le monde scolaire ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert et des questions semi-ouvertes	Quantitative : analyses descriptives de pourcentages	Définition de cinq éléments attractifs dans l'enseignement : relations interpersonnelles, contribution sociale, phénomène de continuité (opportunité de prolonger les expériences scolaires positives), bénéfices matériels et conditions de travail compatibles avec une vie de famille

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche et/ou objectifs	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Maroy (2002, 2008)	3 559 enseignants du secondaire en activité en Belgique : 2 618 à temps plein et 941 à temps partiel	Quels sont les principaux déterminants et facteurs de la satisfaction professionnelle ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyse de moyennes et de pourcentages, analyses de variance et de régression	Les relations sociales déterminent plus fortement la satisfaction de l'enseignant que ne le font les conditions matérielles
Müller, Alliota & Benninghoff (2009)	510 enseignants du primaire et du secondaire en Suisse : 306 concernant l'étude sur les motivations pour entrer dans l'enseignement, 204 pour l'étude sur les raisons pour quitter l'enseignement	Définition des motivations amenant au choix ou au retrait de l'enseignement	Questionnaire contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyses descriptives de pourcentages, test du $\chi^2$ , analyses factorielles, analyses de clusters, analyses de correspondances multiples	Les facteurs motivationnels amenant au choix de l'enseignement sont les valeurs humanitaires de cette profession, les vocations professionnelles et les conditions de travail. Quatre profils motivationnels d'enseignant sont définis : les passionnés, les engagés, les mitigés et les désillusionnés. Les facteurs amenant au retrait du métier d'enseignant sont les changements de conditions de travail, l'énergie consacrée au maintien de la discipline plutôt qu'à l'enseignement lui-même et la masse de travail.

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche et/ou objectifs	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Périer (2004)	955 enseignants du secondaire en activité en France	Analyse de la manière dont l'expérience vécue du métier se conjugue avec différents modes d'accès à la fonction	Questionnaire fermé et entretiens semi-structurés	Quantitative : analyses descriptives de pourcentages et codage de données biographiques	La relation entre l'accès au métier et la construction de l'identité professionnelle n'est jamais stable. La vocation professionnelle ne peut ni s'acquérir, ni se perdre mais seulement s'accomplir. Une rationalité accrue est constatée dans le choix de la carrière enseignante, en rupture avec la configuration historique et idéologique de la vocation.
Postic, Le Calve, Joly et al. (1990)	253 enseignants du secondaire en formation en France : 158 du panel 1976 et 95 du panel 1987	Devient-on enseignant par vocation, par engagement personnel, en fonction de valeurs, de rôles sociaux privilégiés ou pour des raisons d'ordre pratique ? S'y engage-t-on volontairement ou sous la pression des circonstances personnelles ou familiales ? A-t-on réellement choisi de devenir enseignant ? Constate-t-on une évolution dans les motivations pour devenir enseignant ?	Questionnaire (pas d'autres précisions méthodologiques fournies par les auteurs)	Quantitative : analyses descriptives de pourcentages	Les motivations intrinsèques sont stables à long terme. L'évolution des conditions économiques provoque des changements dans le rapport entre soi et le cadre professionnel de l'enseignement. Les représentations que le jeune enseignant a des autres métiers n'ont pas changé.
Richardson & Watt (2006)	1 653 enseignants du primaire et secondaire en formation en Australie	Définir des profils d'enseignants en formation	Questionnaire contenant des échelles de type Likert (« Factors influencing teaching choice »)	Quantitative : analyses de variance	Définition de profils d'enseignants en fonction de leurs motivations à enseigner, leur perception et leur satisfaction du métier

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche et/ou objectifs	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Schutz, Crowder & White (2001)	57 enseignants en formation aux États-Unis	Comment émerge l'objectif de devenir enseignant ?	Questionnaire ouvert (n = 49) et entretiens semi-structurés (n = 8)	Qualitative : analyses phénoménologiques et études de cas	Les influences sociales (famille, enseignants, pairs) et les expériences pédagogiques influencent le choix de devenir enseignant
Sinclair, Dowson & McInerney (2006)	98 enseignants du secondaire en formation en Australie	Mesurer les changements de motivation chez les enseignants en formation sur le long terme et étudier les relations entre ces changements et l'âge de ces enseignants	Questionnaire contenant des échelles de type Likert (« <i>Modified orientations to teach survey</i> »)	Quantitative : analyses factorielles confirmatoires, <i>congeneric models</i> et analyses de variance	Les motivations des enseignants sont d'ordres social et intrinsèque. Les motivations des enseignants en formation évoluent mais plutôt négativement. Il existe très peu de relations entre les motivations à enseigner et l'âge.
Watt & Richardson (2007)	Deux cohortes : 368 et 284 enseignants du primaire ou du secondaire en formation en Australie	Description des facteurs que les enseignants en formation identifient comme étant les plus importants dans leur choix d'enseigner. Étude longitudinale sur la relation entre les motivations initiales, l'engagement et la persistance dans le métier.	Questionnaire contenant des échelles de type Likert (« <i>Factors influencing teaching choice</i> » et « <i>Professional engagement and career development aspirations</i> »)	Quantitative : analyses factorielles exploratoires et confirmatoires, analyses de corrélations	Les motivations d'ordres intrinsèque et social influencent le plus fortement le choix de carrière ainsi que, sur le long terme, l'engagement et la persistance dans l'enseignement
Watt & Richardson (2008)	510 enseignants du primaire et du secondaire en formation en Australie	Définir plusieurs types d'enseignants en fonction de leur engagement et leur aspiration professionnels, leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs motivations dans le choix du métier d'enseignant et leurs perceptions de ce métier	Questionnaire contenant des échelles de type Likert (« <i>Factors influencing teaching choice</i> »)	Quantitative : test du $\chi^2$ , analyses de clusters et analyses de variance	Définition de trois types d'enseignant : enseignants hautement engagés et persévérants, enseignants hautement engagés mais qui pourraient changer de carrière et enseignants faiblement engagés et qui pourraient changer de carrière

**ANNEXE 2. DESCRIPTION DES ÉTUDES INTÉGRÉES À LA REVUE DE LITTÉRATURE :  
ÉTUDES RELATIVES AU CHOIX DE DEVENIR ENSEIGNANT APRÈS UNE PREMIÈRE CARRIÈRE**

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Berger & D'Ascoli (2011)	605 enseignants de la formation professionnelle en Suisse	Existe-t-il divers profils motivationnels chez les enseignants de la formation professionnelle ? Dans quelle mesure ces profils se différencient-ils quant à leurs caractéristiques sociodémographiques et leurs perceptions du métier d'enseignant ?	Questionnaire contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyse de clusters et de variance	Définition de cinq profils d'enseignants se distinguant par leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs motivations quant au choix de l'enseignement, leurs perceptions du métier et leur satisfaction professionnelle
Chin & Young (2007)	84 enseignants du primaire et du secondaire en formation aux États-Unis	Quelles qualifications les enseignants de deuxième carrière peuvent-ils apporter à leur nouvelle profession ? Combien de temps ces enseignants restent-ils dans le métier ? Leurs connaissances et qualifications les amènent-elles à s'engager davantage dans le métier en comparaison des enseignants provenant d'une filière de formation classique ?	Questionnaire électronique contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyses statistiques descriptives, analyses factorielles confirmatoires, analyse de clusters	Définition de six profils d'enseignants en fonction de leurs motivations : ceux qui accordent de l'importance au style de vie, les activistes de la classe ouvrière, les idéalistes romantiques (sentiment intellectuel), les héritiers d'une tradition familiale, les demandeurs de second emploi et les explorateurs de carrières
Crow, Levine & Nager (1990)	13 enseignants en formation aux États-Unis	Quelles sont les personnes qui changent de carrière professionnelle pour enseigner ? Quelle est la raison qui les décide à changer de carrière ? Quelles sont les éléments contraignants et facilitateurs dans l'identification à l'enseignement ?	Entretiens ouverts de groupe et individuels	Qualitative : codage thématique	Définition de trois profils d'enseignants de deuxième carrière : le rapatrié, le converti et le non-converti

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Dietrich & Panton (1996)	90 enseignants en formation aux États-Unis	Identification des facteurs motivant les étudiants à devenir enseignant	Relevé écrit des raisons du choix de l'enseignement	Mixte : analyses de contenu, analyses statistiques descriptives et analyses de pourcentages	Les motivations intrinsèques (contribution à la société, épanouissement personnel) sont plus déterminantes que les motivations extrinsèques (promotion professionnelle)  Les enseignants reconnaissent la complexité du métier et doutent parfois de leurs compétences. Ils sont prêts à relever le défi tout en sollicitant de l'aide auprès de collègues plus expérimentés. Ils ont de la peine à identifier les compétences acquises dans leur profession précédente qui pourraient être utilisées dans l'enseignement.
Duchesne (2008)	8 enseignants du primaire en formation au Canada	Analyser le processus par lequel des étudiants du programme de formation à l'enseignement ont effectué une transition professionnelle. Étudier les significations de ce processus pour les participants et les mettre en relation avec leur choix professionnel.	Entretiens semi-structurés	Qualitative : analyses inductives, multiples codages (ouvert, axial, sélectif)	De bonnes connaissances disciplinaires ne garantissent pas un niveau d'enseignement élevé et ne permettent pas de maintenir un climat d'apprentissage stimulant. Au lieu de transformer leurs croyances personnelles, les participants se réfèrent aux manuels scolaires.
Powell (1997)	2 enseignants en début de carrière aux États-Unis : l'un en première carrière, l'autre en deuxième carrière	Dans quelles mesures les connaissances et expériences antérieures peuvent-elles influencer les pratiques pédagogiques en classe ? Comment ces expériences et connaissances passées sont-elles transformées en stratégies d'enseignement ?	Observations en classe, entretiens formels et informels, analyse de documents et de matériel	Qualitative : étude de cas et codage thématique	Définition de six catégories d'enseignants de deuxième carrière : le parent, le carriériste à succès, l'indépendant, celui qui arrive tardivement, le carriériste en série et le jeune
Priyadharshini & Robinson-Pant (2003)	34 enseignants du secondaire en Angleterre	Définir le processus de recrutement et le maintien des enseignants de deuxième carrière dans leur nouvelle profession. Plus spécifiquement, identifier les événements et processus qui ont amené ces derniers à changer de métier pour devenir enseignants.	Entretiens semi-structurés	Qualitative : codage thématique (définition de profils selon le contenu de discours)	

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Richardson & Watt (2005)	74 enseignants du secondaire en formation en Australie	Définir des profils d'enseignants et identifier les motivations et raisons qui mènent à l'enseignement	Questionnaire contenant des échelles de type Likert	Quantitative : analyses factorielles exploratoires et analyses de variance	Définition de trois profils d'enseignants de deuxième carrière en fonction de leurs motivations, intérêts, compétences, etc.
Richardson, Watt & Tysvaer (2007)	90 enseignants du primaire et du secondaire tirés d'un échantillon de 879 enseignants en formation en Australie et aux États-Unis	Définir les caractéristiques des personnes qui choisissent l'enseignement comme deuxième carrière après une profession dans le domaine de la finance	Questionnaire contenant des échelles de type Likert (« <i>Factors influencing teaching choice</i> »)	Quantitative : analyses statistiques descriptives, test du $\chi^2$ , corrélations et t-test	Les enseignants rapportent de fortes motivations intrinsèques et se montrent satisfaits de leur choix d'enseigner. Cependant ils définissent ce métier comme très exigeant et n'offrant pas de grands bénéfices concernant le salaire et le statut professionnel. Finalement, ils rapportent des tentatives de dissuasion de leur entourage.
Serow & Forrest (1994)	40 enseignants du primaire et du secondaire en formation aux États-Unis	Définir les circonstances amenant les participants à quitter leur précédente profession. Déterminer les motivations du choix de devenir enseignant.	Entretiens semi-structurés	Qualitative : codage thématique et classification en profils	Trois profils d'enseignants de deuxième carrière déterminés en fonction des circonstances et des motivations du choix de carrière dans l'enseignement : extrinsèques (salaire, conditions de travail, possibilités de promotion), intrinsèques (sentiment personnel, satisfaction) et mixtes (statut professionnel, stress, intérêt intrinsèque)

Auteurs	Échantillon	Questions de recherche	Méthode de collecte de données	Méthode d'analyse des données	Résultats (extraits)
Tigchelaar Brouwer & Korthagen (2008)	6 enseignants expérimentés (superviseurs) et 8 enseignants du secondaire en formation aux Pays-Bas	<p>Première partie avec les superviseurs :            Quelles différences caractérisent les enseignants de première et deuxième carrière au moment où ils débutent leur formation ?</p> <p>Deuxième partie avec les enseignants de deuxième carrière :            Quelles expériences de continuité et de changement relèvent-ils durant leur transition professionnelle vers l'enseignement ?</p> <p>À quels égards le vécu de la formation peut-il soutenir la transition vers l'enseignement ?</p>	Entretiens semi-structurés et questionnaires contenant des échelles de type Likert	Mixte : comparaison de réponses entre superviseurs et enseignants, analyses statistiques descriptives	<p>Concernant les superviseurs : les deux types d'enseignants se distinguent nettement, notamment dans les besoins et styles pédagogiques. Les enseignants de deuxième carrière forment un groupe très hétérogène. Deuxième partie avec les enseignants de deuxième carrière : leurs motivations à devenir enseignant sont clairement liées à leurs expériences passées. Le transfert des compétences de l'activité professionnelle précédente à l'actuelle implique des changements au niveau de l'environnement, du comportement, des compétences, des croyances, de l'identité et de la mission professionnelles.</p>

# *Revue française de sociologie*

publiée avec le concours du  
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 France – Tél. : 01 40 25 11 87/88

JANVIER-MARS 2011, 52-1

ISBN 978-2-7080-1293-6

<b>Le monde social d'une petite usine</b>	<b>Christophe BROCHIER</b>
<b>Les inégalités d'accès à la propriété en France et au Royaume-Uni</b>	<b>Fanny BUGEJA</b>
<b>La conservation des œuvres de musées</b>	<b>Léonie HÉNAUT</b>
<b>La sociologie comme « mode » à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle</b>	<b>Sébastien MOSBAH-NATANSON</b>
<b>Concurrence et spécialisation des établissements scolaires publics et privés</b>	<b>Pierre MERLE</b>

## LES LIVRES

### **Abonnements/Subscriptions (2011) :**

*L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :*  
*Please send order and payment to:*  
Éditions OPHRYS – 25, rue Ginoux – 75015 Paris  
01 45 78 33 80

#### **France :**

Particuliers : 90 € (4 numéros trimestriels)  
Particuliers Dom Tom : 125 € (4 numéros trimestriels)  
Institutions : 100 € (4 numéros trimestriels)  
Institutions : 125 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)  
Institutions Dom Tom : 135 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)  
Étudiants : 70 € (4 numéros trimestriels)

#### **Étranger/Abroad :**

Particuliers : 125 € (4 numéros trimestriels)  
Institutions : 135 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)  
Étudiants : 80 € (4 numéros trimestriels)

#### **Vente au numéro/Single issue :**

Le numéro trimestriel (jusqu'en 2008)/for each quarterly issue (until 2008) : 23 €  
Le numéro trimestriel (à partir de 2009)/for each quarterly issue (from 2009) : 25 €  
La sélection anglaise/for the English selection : 30 €