

Université
de Liège



FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Quel est le degré de satisfaction des enseignants primaires en
Communauté Germanophone ?

Mémoire présenté par Anne-Marie Jouck
En vue de l'obtention du grade
de Master en Sciences de l'Éducation
à finalité spécialisée en Enseignement

Promoteur : Christian MONSEUR

Lecteurs : Patricia SCHILLINGS
Thomas HERREMANS

Année académique 2014-2015

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont directement ou indirectement aidé à la réalisation de ce mémoire.

En particulier, je mentionne les personnes suivantes :

En premier lieu, je tiens beaucoup à remercier mon promoteur, Monsieur Christian Monseur, pour sa compréhension, ses conseils et son soutien apporté tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont aussi à Madame Isabelle Gruslin pour son aide précieuse par rapport à la correction du style de ce travail afin de raréfier les traces de mon origine germanophone et à Madame Yvette Nijs pour sa relecture au niveau de l'orthographe.

Je remercie également Madame Patricia Schillings et Monsieur Thomas Herremans, pour leur travail de lecteur.

Il me tient particulièrement à cœur de remercier Monsieur le Ministre Harald Mollers pour son intérêt et son soutien dont j'ai pu tirer de nombreux bénéfices. Je nomme ici la collaboration précieuse avec les agents du ministère, précisément Madame Julia Cremer et Monsieur Manfred Kohnen.

Je remercie tous les (anciens) enseignants qui ont consacré un part de leur temps pour répondre à mon questionnaire. Cette étude ne pourrait exister sans la multitude des réponses que j'ai reçues.

Pour terminer, je remercie particulièrement ma mère. Tout au long du processus, elle m'a soutenue et encouragée dans ce travail.

Université
de Liège



FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Quel est le degré de satisfaction des enseignants primaires en
Communauté Germanophone ?

Mémoire présenté par Anne-Marie Jouck
En vue de l'obtention du grade
de Master en Sciences de l'Éducation
à finalité spécialisée en Enseignement

Promoteur : Christian MONSEUR

Lecteurs : Patricia SCHILLINGS
Thomas HERREMANS

Année académique 2014-2015

Sommaire

INTRODUCTION	1
---------------------------	----------

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1: Taux d'abandon des jeunes enseignants.....	4
Chapitre 2: Facteurs explicatifs de l'abandon	7
Chapitre 3: Description des programmes d'initiation	28
Chapitre 4: Synthèse globale	41

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 5: Méthodologie	43
Chapitre 6: Hypothèses.....	45
Chapitre 7: Présentation des résultats.....	48
Chapitre 8: Discussion, limites et perspectives.....	84

BIBLIOGRAPHIE	94
----------------------------	-----------

TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	99
-------------------------------------	-----------

TABLE DES MATIERES	102
---------------------------------	------------

INTRODUCTION

Le taux d'abandon du métier des jeunes enseignants nous a interpellé. Ce taux peut, dans certains pays, s'élever jusqu'à 50 % avant la sixième année d'ancienneté (Ingersoll, 2003 cité par Ingersoll & Strong, 2011). Cet abandon des enseignants débutants provoque des coûts non négligeables pour le système éducatif, tant au niveau financier qu'au niveau de la qualité de l'enseignement (Barnes, Crowe & Schaefer, n.D).

Comme cité plus haut, l'abandon des jeunes enseignants est élevé et cause plusieurs problèmes. Ce mémoire va mettre l'accent sur deux aspects susceptibles d'influencer ce problème dans le système éducatif et de pouvoir favoriser la rétention des enseignants : la satisfaction du travail et le fait de participer à un programme d'initiation pour les jeunes enseignants.

Dans la **partie théorique**, nous présenterons une revue de la littérature concernant l'abandon des enseignants, les facteurs liés à cet abandon et à la satisfaction de travail et enfin, les programmes d'initiation des jeunes enseignants.

Dans la **partie pratique**, nous aborderons quatre points principaux. Tout d'abord, nous expliquerons notre hypothèse. En effet, nous pensons que la satisfaction des enseignants est, en général, faible. Plusieurs sous-hypothèses sont également reprises pour estimer le lien entre différentes dimensions de la satisfaction du travail et celle-ci en général.

Ensuite nous expliciterons la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche. Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons fait une recherche quantitative auprès les enseignants primaires en Communauté Germanophone, par le biais d'un questionnaire.

Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats concernant la satisfaction générale du travail des enseignants ainsi que la satisfaction par rapport à plusieurs facteurs déterminant le travail (l'enseignement, le climat des classes, les référentiels...). Ceux-ci seront mis en lien avec la littérature. Les raisons de l'abandon des enseignants qui ont quitté le système éducatif

depuis 2003 seront également abordées dans les résultats. Nous nous intéresserons également au programme d'initiation pour les jeunes enseignants en Communauté Germanophone. Ceux-ci sont de plus en plus conseillés et répandus. En effet, les ministres européens recommandent aux pays de l'Union Européenne de proposer des programmes d'initiation pour les enseignants débutants afin de les accompagner durant leurs premières expériences sur le terrain. Un tel programme existe depuis peu en Communauté Germanophone ; il sera également partiellement analysé dans ce travail.

Enfin, l'ensemble des résultats sera discuté et mis en lien avec la littérature, avant de décrire les limites de cette recherche et d'exploiter les perspectives.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1: Taux d'abandon des jeunes enseignants

Ce premier chapitre traitera en premier lieu du taux d'abandon des employés dans une organisation en général et, en second lieu, dans les systèmes scolaires. Nous aborderons également, les conséquences de l'abandon précoce des enseignants.

1.1 Présentation du taux d'abandon

D'après Ingersoll et Strong (2011), il est normal, inévitable voire même efficace que des **employés changent d'organisation** et de carrière. En effet, un taux de rétention trop élevé peut engendrer la stagnation d'une organisation. Selon Smith & Ingersoll, (2004), les organisations efficaces profitent du *turnover* pour se libérer des employés devenus inefficaces et/ou peu compétents pour ainsi les remplacer par de nouveaux employés motivés qui peuvent amener de nouvelles idées et de l'innovation.

Dans le domaine de l'éducation, il importe de différencier l'abandon, du changement d'établissements au sein desquels les enseignants exercent. Dans le premier cas, l'enseignant quitte le système éducatif, peu importent les raisons, et exerce un tout autre métier. Par contre, dans le second cas, la personne continue à exercer le métier d'enseignant. Dans le cadre de ce travail, seul l'abandon sera traité.

Le **taux d'abandon** des enseignants est plus élevé que celui d'autres professions (Ingersoll, 2003). Il s'élève à **11,9%**, ce qui est plus élevé que les taux observés dans d'autres domaines professionnels bénéficiant de plus de reconnaissance dans la société comme par exemple les professeurs (9,3%) et les professionnels de la technologie et les scientifiques (entre 3,6% et 9,2%) (Ingersoll,2003).

Plusieurs études (Ingersoll, 2003 ; Grissmer & Kirby, 1970, cités par Ingersoll & Strong, 2011 ; Murnane, Singer, Willet, Kemple, & Olsen, 1991, cités par O'Brien, 2007) ont constaté que le taux d'abandon des enseignants peut **atteindre 50% durant les cinq premières années** de travail. Ingersoll (2002, cité par Delveaux et al., 2013) a trouvé des pourcentages similaires dans son étude menée dans cinquante états des États-Unis, auprès des enseignants, tous niveaux d'enseignement confondus. 11% des enseignants américains quittent leur métier durant la première année de travail et 39% dans les cinq premières années. Fuller et Young (2009, cités par Blazer, 2010) ont observé un taux d'abandon des directeurs de 70% après

cinq ans d'ancienneté. D'après Weinstein et al. (2009, cités par Blazer, 2010) à New York City, 16% des enseignants seulement continuent à exercer au-delà de dix ans. Selon Marinell et Coca (2013), 59% des enseignants du secondaire à New York quittent le système d'éducation au bout de sept années d'ancienneté maximum.

Pour les enseignants américains, le nombre d'abandons précoces est trois fois plus élevé que le nombre d'enseignants admis à la retraite (National Commission on teaching & America's Future, 2003, cité par O'Brien, 2007).

Delveaux et al. (2013) montrent que **le taux d'abandon des jeunes enseignants** en Fédération Wallonie-Bruxelles, tous niveaux confondus, s'élève à **35,6%** après les cinq premières années de travail. Ce dernier pourcentage pourrait toutefois être surestimé, il inclut les arrêts temporaires. En effet, les enseignants en congé sans solde et susceptibles de revenir dans l'enseignement ultérieurement sont considérés comme ayant abandonné définitivement.

Par ailleurs, le taux d'abandon varie selon le **type d'enseignement** fréquenté (23,5% pour l'enseignement fondamental ordinaire et 51,4% pour les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance [CEFA]). Vandenberghe (2000) note que 40% des enseignants du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles entrés en fonction entre 1973 et 1996 ont arrêté leur métier avant leur sixième année d'ancienneté.

En Flandre, (Ministère de l'éducation, 2009, cité par Delveaux et al., 2013) 33,5% des enseignants du secondaire entrés en fonction entre 1999 et 2008 ont arrêté leur métier avant leur sixième année d'ancienneté.

D'après l'étude de Delveaux et al. (2013), la **probabilité de quitter** l'enseignement est plus élevée durant la **première année** de travail. Ce taux de sortie diminue progressivement avec l'ancienneté, «Ainsi, la probabilité de sortie annuelle en deuxième année est divisée par plus de deux par rapport à celle de la première année. Par la suite, le taux annuel de départ décroît progressivement, passant de 6-7 % la deuxième année, à environ 3 % la quatrième année.» (Delveaux et al., 2013, p. 84)

Ce taux d'abandon élevé des enseignants occasionne de nombreux problèmes. Selon Boe, Bobbitt, Cook, Whitener & Weber (1997, cités par O'Brien, 2007), engager des nouveaux enseignants nécessite beaucoup de temps et entraîne des **coûts** non négligeables. Dans l'étude américaine d'Ingersoll (2001), le coût généré par l'abandon d'un enseignant a été estimé à

minimum 11.000 dollars. Barnes, Crowe & Schaefer (n.D.) nuancent ces chiffres en précisant que les coûts diffèrent en fonction du milieu. D'après leurs calculs, les coûts dans les milieux ruraux (pour Nouveau Mexique par exemple ; \$4.366) sont moins élevés que dans les milieux urbains comme Chicago (\$17.872).

Rollefson (1993, cité par O'Brien, 2007) mentionne, quant à lui, un problème d'ordre pédagogique: les nouveaux enseignants n'ont pas la même expérience que ceux qui quittent l'établissement. Coulter (2007) soutient cette idée en disant que les enseignants sont plus efficaces après quelques années de travail. Par conséquent, les jeunes enseignants quittent en général le métier avant même d'acquérir un certain degré d'efficacité. Sur base de plusieurs recherches (Fuller & Young 2009; Weinstein et al., 2009; Akiba et Reichardt, 2004; Ringel et al., 2004; et Holloway, 2001¹) Blazer considère en 2010 qu'un enseignant a, en général, besoin de cinq années d'ancienneté afin de développer ses capacités, ses stratégies d'amélioration du rendement des élèves et pour que les parents participent et coopèrent avec lui.

1.2 Conclusion

On constate qu'un certain taux d'abandon dans des organisations est normal et efficace (Ingersoll & Strong, 2011).

Par contre, le taux d'abandon des enseignants est plus élevé que celui observé dans d'autres métiers ou fonctions. Certes, il varie selon le niveau d'enseignement mais il atteint jusqu'à 50% dans les cinq premières années de travail et c'est durant la première année que le taux d'abandon est le plus important.

L'abandon des enseignants a des conséquences néfastes tant au niveau des coûts que de la qualité de l'enseignement pour la société et plus particulièrement pour son système éducatif.

La suite du travail abordera les causes, ainsi que diverses pistes de rétention des enseignants.

Pour Coulter (2007), il importe de veiller à garder des enseignants de qualité et de ne pas recruter des enseignants peu compétents par manque d'enseignants. Ingersoll (2003) considère par ailleurs que la raison principale du manque d'enseignants est l'incapacité des établissements à retenir les enseignants de qualité. Dès lors, pourquoi les enseignants quittent-ils leur métier et comment les retenir ?

¹ Ces auteurs sont cités par Blazer en 2010.

Chapitre 2: Facteurs explicatifs de l'abandon

Les facteurs dont traitent ce chapitre sont regroupées dans deux catégories :

1. les facteurs contextuels
2. les facteurs individuels

Nous aborderons également dans ce chapitre le concept de la satisfaction du travail qui est une raison d'abandon.

2.1 Facteurs contextuels

2.1.1 Caractéristiques des écoles

Selon Mukumurera (1999) et Loeb et al. (2005, cités par Delveaux et al., 2013), les enseignants ne peuvent choisir leur **lieu de travail** et atterrissent souvent dans des établissements avec des conditions difficiles dans lesquels même les enseignants chevronnés ne souhaitent pas travailler. Dès lors, les jeunes enseignants préfèrent quitter l'enseignement que de continuer à professer dans des classes et des écoles qui, bien souvent, concentrent les difficultés scolaires et sociales.

Selon Delveaux et al. (2013, p.5) « la littérature scientifique souligne également l'influence du lieu de travail sur la stabilité des enseignants. De nombreuses études montrent en particulier que les établissements d'enseignement accueillant une large proportion d'élèves socio-économiquement défavorisés, issus de minorités ethniques et/ou présentant en moyenne des difficultés importantes d'apprentissage sont davantage sujets à des taux de turnover élevés de la part de leur personnel. »

Hanushek, Kain et Rivkin (2004) ont mené une étude au Texas et confirment le lien entre taux **d'abandon et niveau socio-économique de l'établissement**, le taux étant plus élevé dans les écoles défavorisées.

Toujours selon cette étude, les **performances moyennes des élèves** et le pourcentage des élèves d'origine afro-américaine ou hispano-américaine influencent fortement la sortie du métier. Plusieurs études (Léger, 1981 ; van Zanten & Grospiron, 2001 ; Falch & Strom, 2005, cités par Delveaux et al, 2013) ont obtenu des résultats similaires pour les systèmes éducatifs

en Europe. Selon une étude d'Allen (2005), les enseignants des écoles présentant des réussites faibles ont plus tendance à quitter le métier que leurs collègues.

Une étude de Smith et Ingersoll (2004) relate que le taux d'abandon des jeunes enseignants aux États-Unis varie en fonction du **pouvoir organisateur** de l'école. Ainsi, le taux d'abandon dans les écoles privées est deux fois plus bas (11%) que dans les écoles publiques qui ont une population d'immigrés plus élevée (26%). Selon ces auteurs, la pauvreté des élèves pourrait constituer un second facteur. Par contre, la localisation de l'école dans un milieu rural ou dans un milieu urbain ne semble pas affecter le taux de rétention.

Smith et Ingersoll (2004) considèrent que le management et l'organisation de l'école est un facteur qui pourrait facilement être modifié et réduire de cette manière partiellement le taux élevé d'abandon des enseignants.

Vandenberghe (2000) a constaté que le risque d'abandonner l'enseignement diminue lorsque l'enseignant travaille dans plusieurs écoles.

2.1.2 Conditions d'enseignement

Une étude de Futernick (2007, cité par O'Brien, 2007) explique que 28% des enseignants seraient prêts à retourner dans leur métier si les conditions d'enseignement et d'apprentissage s'amélioraient.

Les conditions d'enseignement les plus associées à l'abandon sont:

1. le soutien
2. la charge de travail

2.1.2.1 Soutien

Selon une étude du « Center for Teacher Quality at the California State University » (2007, cité par O'Brien, 2007) le manque de soutien, de temps de préparation et d'aide pour les démarches bureaucratiques constituent les causes principales de l'abandon précoce des enseignants. Coulter (2007) aboutit aux mêmes conclusions. Selon cet auteur, les enseignants américains quittent une école et postulent dans une autre en espérant y trouver un soutien administratif et de meilleures conditions de travail.

Selon une étude de Bolich (2001, cité par Blazer, 2006) auprès d'enseignants novices au Texas, 20% des enseignants quittant l'enseignement après leur première année de travail indiquent comme cause le **manque de support professionnel**.

2.1.2.2 Charge de travail

Plusieurs études (Mukamurera, 1999 ; Léger, 1981 ; Hart & Murphy, 1990, citées par Delveaux et al. 2013 ; et Vandenberghe, 2000) constatent que les jeunes enseignants ne bénéficient pas d'un horaire de cours satisfaisant. En effet, ils disposent souvent de contrats à durée déterminée ou à temps partiel, répartis sur différentes implantations et différentes matières de cours, qui ne sont pas forcément celles correspondant à leurs études. Vandenberghe (2000) précise ces résultats en notant que le risque de quitter la profession est beaucoup plus élevé pour les personnes à temps partiel. En effet, il observe que les personnes avec un horaire complet, quittent moins souvent leur métier.

Une étude de Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen & Nevalainen (2011) souligne que la charge de travail des enseignants primaires en Angleterre est la raison principale d'abandon. Selon une étude de Smithers & Robinsons (2001, citée par Webb et al.) les enseignants doivent travailler quotidiennement et de nombreuses heures pour l'école. Ceci va dans le même sens qu'une étude finlandaise (Finish Economical Information Bureau, 1999, cité par Webb et al.) qui relève que 35% des enseignants doutent de pouvoir exercer leur métier jusqu'à l'âge de la retraite à cause d'une charge trop importante de travail.

L'étude américaine de Farkas et al. (2001, cité par Blazer, 2010) indique que 83% des enseignants estiment leur temps de travail trop élevé. Les enseignants doivent très souvent faire des compromis entre le travail pour l'école et le temps avec la famille et d'autres activités de loisirs. Une équipe de chercheurs (The European Federation of Education Employers [EFEE], n.D.) met en évidence la difficulté pour les enseignants de trouver un équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée ce qui les pousserait à abandonner leur métier.

Le comportement des enfants et l'hétérogénéité dans les classes sont souvent dénoncés par les enseignants comme une source importante de difficultés et un accroissement de leur charge de travail.

D'après Temple (2002, cité par Webb et al., 2011), les enseignants finlandais et anglais dénoncent un manque de formation concernant la gestion de l'hétérogénéité des élèves, ce qui accroît par conséquent la charge de travail.

2.1.3 Valorisation

Une étude de cas menée aux Pays-Bas par l'EFEE conclut que le métier d'enseignant n'est pas rémunéré à sa juste valeur, d'autant qu'il exige une surcharge de travail et que les possibilités de reconversion et/ou de promotion sont quasi inexistantes.

Rothland (2007) parle d'une valorisation qui ne serait pas uniquement financière. Les enseignants ne peuvent être récompensés pour la qualité de leur travail par une promotion, (les places de directions étant très limitées) ni par une augmentation salariale (le barème étant uniquement fonction de l'ancienneté).

De plus, les enseignants ne perçoivent pas toujours les bénéfices de leur travail car les effets scolaires positifs peuvent se manifester des années plus tard. Par contre, une mauvaise décision d'un professeur peut se manifester immédiatement dans le comportement de l'élève. Il y a donc un grand déséquilibre entre les conséquences des réussites à long terme et les moments d'échec immédiat (Otto, 1978, cité par Rothland, 2007).

Selon une étude d'Ingersoll en 2004 (cité par Blazer, 2006), 50% des enseignants indiquent que le niveau salarial est une raison d'abandon. Pour environ deux tiers des enseignants, un salaire plus important les encouragerait à persévérer dans leur métier.

Par contre, une étude d'Allen (2005) montre qu'une amélioration des conditions de travail constituerait un facteur plus important que le salaire pour retenir les enseignants. Cette idée est soutenue par l'étude de Futernick (2007, cité par O'Brien, 2007). Selon celle-ci, une augmentation du salaire de l'enseignant sera moins efficace pour attirer les enseignants ayant abandonné que l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage.

2.1.4 Prestige

L'étude de Woodward (2001, cité par Webb et al., 2011) a constaté que le prestige des enseignants en Angleterre s'est dégradé, décourageant ainsi les enseignants (en fonction) et démotivant les jeunes à choisir ce métier.

L'étude de Luekens et al. (2004, cités par Blazer, 2006) indique que pour 57,7 % des enseignants ayant abandonné, le prestige professionnel de leur nouvel emploi est plus élevé

que celui d'enseignant. Ceci ne semble pas être lié au salaire, parce que la nouvelle rémunération n'est plus élevée que pour 44% des répondants.

Pour Puttnam (2000, cité par Webb et al. 2011), il faut combattre l'idée largement répandue dans la société, selon laquelle les enseignants sont responsables du dysfonctionnement de l'école.

2.1.5 Parcours professionnel et sécurité d'emploi

Luekens et al. (2004, cités par Blazer, 2006) observent que 20,6% des enseignants quittent l'enseignement pour s'engager dans un autre parcours professionnel. Selon Delhalu (2008, p.79) le métier d'enseignant « a généralement perdu en attrait en termes d'ascension sociale et de sécurité d'emploi. » Selon Ingersoll (2003), les ambitions professionnelles sont une des trois causes principales de l'abandon du métier.

Les enseignants débutants sont dans l'incertitude quant à leur emploi pendant de nombreuses années. Cette idée est également soutenue par Ingersoll (2001). Selon lui les enseignants quitteraient moins souvent et moins vite l'enseignement, si la sécurité d'emploi était garantie dès le début de la carrière.

2.1.6 Niveau d'enseignement

De nombreuses études montrent que l'abandon de la profession varierait en fonction du niveau d'enseignement. Selon Delveaux et al. (2013) les enseignants du fondamental quittent moins souvent leur profession que les enseignants des niveaux supérieurs. Dans l'enseignement secondaire, 44,1% des enseignants quittent la fonction. Ce résultat est assez proche du chiffre de 40 % publié par Vandenberghe (2000). Rappelons toutefois que ces deux études n'ont pas été menées de la même manière. Les chiffres de Vandenberghe se basent sur plus de 20 ans tandis que ceux de Delveaux et al. se basent sur cinq ans.

Une étude américaine de Fuller et Young (2009, citée par Blazer, 2010) confirme également des taux variables selon le niveau d'enseignement.

Comme le signalent Delveaux et al. (2013), les enseignants secondaires et les enseignants du CEFA ne disposent pas nécessairement d'un diplôme pédagogique. Cette différence pourrait être en partie à l'origine des taux variables entre les niveaux d'enseignement. Par ailleurs, les enseignants maternels ont un risque d'abandon 1,67 fois plus élevé que les enseignants primaires (Delveaux et al. 2013).

2.1.7 Autonomie

Une étude de Vaisäen (2001, cité par Webb et al. 2011) auprès de 196 enseignants finlandais a trouvé que l'autonomie de l'enseignant est une des raisons principales pour laquelle les personnes ont choisi ce métier. Pour eux, l'autonomie des enseignants est le libre choix des méthodologies pour obtenir l'objectif principal, des élèves indépendant dans une vision de formation permanente.

Selon plusieurs auteurs (Bottoms & Fry, 2009, Fuller & Young 2009, les deux cités par Blazer, 2010) une partie des enseignants sont insatisfaits de leur autonomie et de la non-possibilité de décision. Les enseignants souhaitent être impliqués davantage dans plusieurs décisions au niveau de l'école et des réformes du système éducatif.

2.2 Facteurs individuels

Les facteurs individuels sont:

1. les conditions de l'entrée en fonction
2. l'âge
3. le sexe
4. le diplôme

Ces facteurs sont la base de plusieurs recherches (Boe et al. 1997 ; Singer, Willet, Kemple, & Olsen, 1991 ; Shen, 1997 ; Stinbrickner, 1998 ; tous cités par O'Brien, 2007).

2.2.1 Conditions de l'entrée en fonction

Il s'agit de comprendre l'influence des évènements (enseignement, nombre de mois de travail, nombre de mois de chômage etc.) qui arrivent en début de carrière de l'enseignant sur la suite de celle-ci.

Un autre facteur de la trajectoire antérieure est l'indice socioéconomique de l'établissement de la première année de travail du jeune enseignant. Les résultats de l'étude de Delveaux et al. (2013) montrent que les taux de sortie des enseignants sont plus ou moins les mêmes pour les différents indices socioéconomiques des établissements, ils varient entre 37,8% à 41,4% avant la sixième année d'ancienneté.

Parmi les enseignants ayant quitté la profession avant leur sixième année de travail, 40,4% ont fréquenté un seul pouvoir organisateur lors de leur première année de travail, 25,9% en ont fréquenté deux et 20,7% plus de deux. Dans ce groupe d'enseignants qui ont fréquenté plusieurs pouvoirs organisateurs, plusieurs niveaux et/ou plusieurs réseaux, les enseignants maternels, les enseignants primaires et les enseignants des cours philosophiques et d'éducation physique sont surreprésentés. Cela explique probablement le taux d'abandon plus bas pour ceux qui ont fréquenté plusieurs pouvoirs organisateurs. Nous avons, par ailleurs, déjà montré que les enseignants primaires sortent moins souvent de l'enseignement que leurs collègues du secondaire.

Delveaux et al. (2013) indiquent que les enseignants qui travaillent à temps plein lors de la première année de travail abandonnent moins souvent que les autres. Seulement 18,2% de ces professeurs ont quitté l'enseignement avant la sixième année d'ancienneté alors que 63,3% des enseignants qui ont eu moins de 0,4 équivalent temps plein durant leur première année de travail, quittent leur métier au plus tard après cinq ans. Ces chiffres sont à mettre en parallèle avec le calcul du nombre de mois d'activité des jeunes enseignants durant leur première année de travail. Delveaux et al. (2013) ont constaté que plus de la moitié des enseignants qui n'ont travaillé qu'un mois lors de leur première année de travail quittent le métier dans cette année et presque trois quart de ces enseignants quittent la profession durant les cinq premières années de travail.

Alors qu'en 2000, Vandenberghe n'avait repéré aucune différence entre milieux urbains et milieux ruraux en Belgique. Delveaux et al. (2013) observent des différences entre provinces. Les moins peuplées (Luxembourg, Namur et Brabant Wallon) présentent des taux plus élevés d'abandon (39,7% avant la sixième année de travail). Le Hainaut par contre présente le taux d'abandon avant la sixième année d'ancienneté le moins élevé (32,5%).

2.2.2 Age

Selon Allen (2005), le taux d'abandon varie en fonction de l'âge de l'entrée en fonction.

D'après Delveaux et al. (2013), les enseignants qui entrent en fonction avant leurs 25 ans sont les plus stables, avec un taux d'abandon de 5% avant la sixième année d'ancienneté. Ce taux s'élève à 49,8% pour les enseignants entrés en fonction entre 25 et 29 ans et à 43,8% pour ceux qui ont commencé entre 30 et 39. Enfin, 51,4% des enseignants qui commencent l'enseignement après 40 ans quittent ce métier avant d'obtenir cinq ans d'ancienneté et

d'expérience. Ces différences de taux peuvent s'expliquer en partie par le fait que les jeunes enseignants ont davantage suivi une formation initiale qui contient des cours en pédagogie – ce qui constitue un facteur de rétention comme nous le verrons dans le point 2.2.4.

En ce qui concerne l'âge, les auteurs ne sont pas tous d'accord. Selon Fuller et Young (2009, cité par Blazer, 2010) les enseignants quittent leur métier davantage avant 30 ans ou après 55 ans et ce, quel que soit leur âge d'entrée en fonction. Le constat est également réalisé partiellement en Fédération Wallonie - Bruxelles par Delveaux et al. (2013). Ils nuancent toutefois les tranches d'âges et indiquent que les enseignants de moins de 25 ans restent plus longtemps que ceux entre 26 et 39 ans. Cependant Theobald et Michal (2001, cités par Blazer, 2006), affirment que les enseignants qui entrent après 31 ans en profession, restent plus longtemps que les autres - plus jeunes - dans ce domaine.

2.2.3 Sexe

D'après l'EFEE, 70% des enseignants primaires sont de sexe féminin. Dans le secondaire et dans le supérieur, le pourcentage d'enseignants de sexe féminin augmente.

Delveaux et al. (2013) montrent que le taux cumulé des départs avant la sixième année varie selon le sexe: il est de 44,1% pour les hommes et de 31,8% pour les femmes. « Cette variable est fortement corrélée à d'autres variables telles que le diplôme. Moins de 20 % des enseignantes ne disposent pas d'un diplôme pédagogique, plus de 40 % de leurs collègues de sexe masculin n'ont pas suivi de formation pédagogique antérieure à leur insertion dans la profession.» (Delveaux et al., p.90) Les chiffres d'abandon après cinq ans d'ancienneté dans la Fédération Wallonie-Bruxelles sont selon Vandenberghe (2000) plus élevés que ceux de Delveaux et al. Vandenberghe annonce que 60% des hommes et 58% des femmes ont quitté l'enseignement.

Selon Theobald et Michael (2001, cité par Blazer, 2006), le taux d'abandon des hommes et des femmes est plutôt similaire, la différence se fait dans les raisons d'abandon. Une étude d'Allen (2005) aux États-Unis montre que les femmes quittent le métier pour des raisons familiales comme la grossesse, l'éducation des enfants ou pour des raisons de santé. Les hommes, dans cette même étude, évoquent d'autres raisons comme le salaire ou la poursuite d'une autre carrière. Blazer (2006) ajoute que les hommes changent de métier pour améliorer leur carrière professionnelle.

Une étude d'Akiba et Reichardt (2004, cités par Blazer, 2010) prédit que les titulaires (femmes) de classes sont plus tentées de quitter le métier d'enseignant à cause des résultats insatisfaisants des élèves.

2.2.4 Diplôme

Le diplôme de l'enseignant peut jouer un rôle dans l'abandon du métier comme l'indiquent Falch et Strom (2005, cités par Delveaux et al., 2013). Ils donnent l'exemple de la Norvège où ils ont constaté que les enseignants qui ont prolongé leurs études et obtenu un autre diplôme quittent plus facilement l'enseignement pour de multiples raisons. Ces résultats vont dans le même sens que l'étude d'Allen (2005) qui observe les taux les plus élevés pour les doctorants.

Selon plusieurs études (Boe et al., 1997 ; Dolton et van der Klaauw, 1999, cités par Delveaux et al. 2013), les enseignants ayant préalablement suivi une formation en pédagogie abandonnent moins vite le métier d'enseignant. Ainsi, seulement 20,5% des enseignants porteurs d'un diplôme pédagogique ont quitté l'enseignement avant leur sixième année d'ancienneté alors qu'ils sont 61,3% s'ils n'en disposent pas. Ce constat est soutenu par les études d'Allen (2005) qui affirment que ceux qui ont suivi des études certificatives dans le domaine de l'éducation restent plus longtemps que ceux qui ne possèdent pas de certificat / diplôme dans ce domaine. Les enseignants qui ne sont pas porteurs d'un diplôme pédagogique, de par leur formation initiale, ont peut-être plus de facilité à se reconvertir dans un autre métier. Cette plus grande facilité de reconversion pourrait éventuellement justifier les taux d'abandon plus élevés auprès de ces enseignants. Ces chiffres sont à nuancer car les données prennent seulement les diplômes pédagogiques acquis en entrant dans le métier et non pas ceux acquis après l'entrée en fonction.

Allen (2005) rejoint le propos que les enseignants diplômés pour des domaines d'enseignement spécifiques restent plus longtemps que ceux qui enseignent des cours pour lesquels ils n'ont jamais été formés.

Plusieurs études (Léger, 1981 ; Hart & Murphy, 1990 ; cités par Delveaux et al., 2013 ; Vandenberghe, 2000) démontrent que la formation de l'enseignant et la discipline enseignée jouent un rôle dans le risque d'abandon du métier.

2.3 Satisfaction du travail des enseignants

Ce sous-chapitre reprend plusieurs éléments de la satisfaction du travail.

2.3.1 Définition de la satisfaction du travail

Weinert (1992, p. 256, cité par Mertel, 2006, p.9) considère que la satisfaction du travail se définit par « les réactions, le ressenti et les sentiments de l'homme par rapport à son travail. »² Cette définition est très vague et laisse la place à beaucoup d'interprétations. Les deux éléments clés sont le rapport avec le travail et l'émotionnel/psychique.

Cette définition rejoint l'idée de Gilmer & Deci (1977, cités par Kitchel et al., 2012, p. 32) selon laquelle « job satisfaction is described as an individual's feelings about his or her job and is dependent on individual attitudes and levels of motivation toward performing tasks associated with a job. » Gilmer et Deci ajoutent aux sentiments concernant le métier, l'aspect des attitudes personnelles et le degré de motivation par rapport au travail. Dans cette définition, l'individualité du sentiment de satisfaction est très présente ce qui veut dire que dans les mêmes conditions de travail un individu (en rapport avec ses émotions, ses attitudes et son degré de motivation) peut être satisfait pendant qu'un autre ne l'est pas du tout.

Selon Mertel (2006), qui se base sur Vroom (1964), Neuberger (1974) et Rosenstiel (1975 et 1982), la satisfaction du travail est ancrée dans les théories de la motivation. Il en est de même pour Locke et Henne (1986, p. 21, cités par Mertel, 2006, p. 9) selon lesquels « The achievement of one's job values in the work situations results in the pleasurable emotional state known as job satisfaction. » Locke et Henne ne parlent plus explicitement de la motivation dans leur définition de la satisfaction du travail. Selon eux, la réalisation de valeurs personnelles dans son travail provoque une émotion agréable.

C'est à cette définition que nous ferons référence dans la suite de ce travail.

2.3.2 Théories de la satisfaction

Nous avons choisi de présenter deux modèles théoriques de la satisfaction du travail. Le premier modèle développe une théorie instrumentale, c'est celui de Herzberg. Selon ce modèle, il existe différents facteurs qui influencent la motivation et la satisfaction du travail. Certains sont liés aux individus et d'autres au contexte de travail. Selon cette théorie, c'est l'absence ou la présence de ces facteurs qui déterminent la satisfaction du travail.

²Traduction libre de l'allemand „die Reaktionen, Empfindungen und Gefühle des Menschen gegenüber seiner Arbeit.“ (Weinert, 1992, p.286, cité par Mertel,2006, p.9)

De son côté, la théorie développée par Bruggemann prend davantage en compte le processus d'interaction entre les facteurs liés aux individus et ceux liés au contexte de travail.

2.3.2.1 Théorie de Herzberg

La théorie de Herzberg (1959, cité par Convey, 2014) explique la relation entre la motivation du travail et la satisfaction du travail. Herzberg parle de deux catégories de facteurs qui mesurent deux dimensions différentes. D'un côté, il existe des facteurs internes ou « motivator » relatifs à la satisfaction : « the act of teaching itself, achievement of instructional goals, responsibilities associated with being a teacher, recognition that teachers receive, and their opportunities for advancement » (Convey, 2014, p.6). Dès que ces facteurs sont présents, la satisfaction du travail augmente, mais leur absence ne crée pas nécessairement de l'insatisfaction.

D'un autre côté, il y a aussi des facteurs externes « hygiene factors ». Selon Herzberg (1971, cité par Convey, 2014), ces facteurs externes n'augmentent pas la satisfaction mais leur absence crée de l'insatisfaction. Parmi les facteurs externes, on retrouve : le salaire, la politique scolaire, les relations entre les membres du personnel de l'école, les conditions de travail, le prestige, le contrôle du travail et les possibilités d'avancement professionnel.

Selon Herzberg, l'opposé de satisfaction est la non-satisfaction et non l'insatisfaction, comme on est tenté de penser. Le contraire de l'insatisfaction est, à son avis, l'absence de l'insatisfaction (Harvard Business manager, 2003, cité par Mertel, 2006).

Pour Dinham et Scott (2000), les études de Herzberg, Mausner et Snyderman (1959), Sergiovanni (1967), Holdaway (1978) et Kaufman (1984), pour n'en citer que quelques-unes, ont déjà démontré que les sources de satisfactions se situent plutôt dans le travail pendant les heures de cours et sont en lien avec les enfants. Par contre, les sources de l'insatisfaction se situent plutôt dans les aspects structureaux, administratifs et sociétaux, comme l'éducation et son système en général ainsi que le prestige, le statut d'enseignant et la relation avec les supérieurs. Griffin (2010) précise et résume les idées de Dinham et Scott en expliquant que les aspects de satisfaction sont des éléments intrinsèques et les aspects de l'insatisfaction sont des éléments extrinsèques.

Brunetti (2001) critique cette théorie en disant que tant les facteurs internes que les facteurs externes peuvent causer satisfaction et insatisfaction. Mertel (2006) ajoute comme critique que les données de l'étude de Herzberg se basent sur les ingénieurs et les comptables et ne

sont, par conséquent, pas nécessairement transférables au domaine de l'enseignement. Locke (1976, cité par Mertel, 2006) ajoute qu'à la base, les gens lient souvent les aspects qui sont plutôt négatifs à des facteurs externes et les aspects positifs à des choses internes, ce qui pourrait être le cas dans l'étude de Herzberg.

2.3.2.2 Théorie de Bruggemann

Pour Bruggemann et al. (1975, cité par Ammann, 2004), la satisfaction du travail est une attitude basée sur la comparaison entre une « valeur idéale » et une « valeur actuelle ». Selon Roedenbeck (2004), la théorie de Bruggemann et al. (1975) considère que « la valeur actuelle » résulte de la situation présente et de la « valeur idéale », qui se compose de plusieurs sous-dimensions (l'âge, le sexe, la formation, la durée de l'emploi dans cet établissement, les différences culturelles, etc).

Le résultat de la comparaison de ces valeurs idéales et actuelles indique la forme de la satisfaction ou de l'insatisfaction de la personne concernée et l'individu peut en tirer des conséquences.

Son modèle est un cercle vicieux de l'endroit de travail et des attentes qui se régulent par rapport au niveau d'exigence (obtenu et attendu). Comme chaque individu gère différemment ses attentes, qu'elles soient ou non satisfaites, Bruggemann (1975, cité par Ammann, 2004) envisage différentes formes de satisfaction et d'insatisfaction du travail.

2.3.3 Mesures de la satisfaction du travail

Selon Weinert (1992, cité par Mertel, 2006), les instruments de mesure de la satisfaction du travail peuvent être regroupés en deux catégories.

Les modèles additifs voient la satisfaction du travail comme l'addition de plusieurs dimensions.

Les modèles multiplicatifs postulent que la satisfaction du travail est le produit des facteurs reliés au travail et le degré dans lequel les facteurs sont souhaités.

Pour mesurer la satisfaction du travail, d'après Landert (2006), il est judicieux de différencier la satisfaction du travail en général et les facteurs influençant la satisfaction de l'enseignant pour pouvoir comprendre l'enjeu de la satisfaction des enseignants. Dans ses études de 2006 et 2010, il constate que la moyenne de différentes dimensions de la satisfaction se situe approximativement à 4.1 (sur une échelle de 1 à 6). Ce résultat est très proche de celui de la

question portant sur la satisfaction du travail en général qui s'élève à 4.2 points. L'étude de Kitchen et al. (2012) confirme les résultats de Landert. Ils en déduisent que la mesure de la satisfaction du travail en général, au départ d'une seule question, est valide puisqu'un test composé de plusieurs items relatifs à différentes dimensions donne un résultat pratiquement identique.

Cihlars (2011) explique cependant que l'on peut seulement comparer le degré de satisfaction des différents facteurs spécifiques, car on ne sait jamais sur quelles bases un enseignant évalue la satisfaction générale. Landert a questionné, en 2006, une centaine d'enseignants germanophones en Suisse sur 44 aspects qu'il a pu regrouper en 11 facteurs principaux qui déterminent la satisfaction du travail de l'enseignant.

Hung (2012) mesure la satisfaction des enseignants primaires à Taiwan en mesurant la satisfaction avec des composants externes comme le salaire, le parcours professionnel et avec des composants internes comme le prestige et le développement personnel.

2.3.4 Degré de satisfaction du travail

D'après Bawin-Legros et all. (2000, cités par Maroy, 2008), la satisfaction du travail en général, en Belgique, s'élève à 80,7%, valeur nettement plus haute que la satisfaction du travail des enseignants. En effet, il y a seulement 63,3% des enseignants qui se disent satisfaits de leur travail.

Maroy (2008) a demandé à des enseignants quels sont les cinq aspects du métier (parmi une liste de 19 aspects) qui sont les plus importants pour eux au niveau de leur satisfaction. Il a obtenu le classement suivant, par ordre d'importance:

1. le travail avec les élèves
2. l'intérêt pour la matière enseignée
3. l'équilibre entre la vie privée et professionnelle
4. les relations avec les collègues
5. l'autonomie dans le travail³

³ Maroy, 2008, p.28

Le même auteur ajoute que les possibilités de carrière et d'avancement, la pension et la place des enseignants dans la société provoquent majoritairement de l'insatisfaction auprès les enseignants.

En 2006, l'étude de Landert relate qu'en Suisse, la satisfaction des enseignants germanophones concernant des aspects en lien direct ou indirect avec le cours, la classe et les collègues est la plus élevée (entre 4.59 et 5.06 sur une échelle de 6 points). Moins satisfaisants (entre 2.73 et 3.76 sur une échelle de 6 points) sont la nécessité de réforme, le développement de carrière, les charges administratives et la rigidité de l'implémentation des réformes dans l'enseignement.

2.3.5 Facteurs de la satisfaction du travail

La mise en commun de plusieurs recherches (Brunetti, 2001 ; Griffin, 2010, Landert, 2006, 2014 ; Maroy, 2008) fait ressortir une liste de neuf facteurs qui influencent la satisfaction du travail des enseignants.

2.3.5.1 Travail en classe

Ce facteur comporte selon Landert (2006) tous les aspects autour du cours, c'est à dire les choix pris par l'enseignant dans son cours, comme par exemple, le succès dans la transmission du savoir, la discipline en classe, la sûreté des choix de la didactique et des méthodes, etc.

Merz (1992, cité par Ammann 2004) constate que généralement les enseignants sont satisfaits si le travail avec les enfants se passe bien et s'ils peuvent travailler de manière indépendante.

2.3.5.2 Récompense / Salaire

Selon Brunetti (2001), Locke (1976 ; cité par Griffin 2010) et Landert (2006), la récompense et le salaire des employés jouent un rôle crucial dans la satisfaction du travail. Griffin (2010) dit que le salaire a un aspect motivant pour les jeunes enseignants. Il l'explique avec le besoin d'argent, résultant d'éventuelles dettes en rapport avec leurs études et du désir de construire une famille, une maison etc.

Maroy (2008) ajoute au salaire les possibilités de carrière des enseignants et le régime de pension comme facteurs influençant la satisfaction.

2.3.5.3 Sexe

Globalement les auteurs ne sont pas d'accord concernant le lien entre le sexe et la satisfaction du travail. Certains disent que les hommes sont plus satisfaits, et d'autres estiment que les enseignantes sont plus satisfaites. En effet, selon Maroy (2008) et McConaghy (1993, cité par Griffin) de manière générale les femmes sont plus souvent satisfaites que les hommes. Par contre Mertler (2002) cité par Griffin constate l'inverse. Kessler (1982, cité par Griffin, 2010) et Gruneberg (1979, cité par Griffin) constatent aussi un effet du sexe sur la satisfaction du travail: la satisfaction des hommes est influencée par les revenus et le développement professionnel, et celle des femmes dépend des aspects sociaux.

2.3.5.4 Conditions de travail

Selon Perie et Baker (1997, cités par Griffin, 2010), la satisfaction du travail est influencée par le support administratif que les enseignants reçoivent.

Kreis et Brookopp (1986, cités par Griffin) constatent que disposer d'autonomie influence favorablement la satisfaction des enseignants. Pour Brunetti (2001), au niveau secondaire, l'impact positif qu'ont les enseignants sur la vie future de leurs élèves en classe (surtout pour les élèves issus de situations difficiles) constitue un facteur de la satisfaction du travail. Malheureusement Brunetti ne mentionne nulle part comment cet impact positif peut être mesuré ou comment les enseignants peuvent le repérer.

La charge de travail contribue aussi aux conditions de travail (Landert, 2006). L'enseignant doit trouver un équilibre entre le travail et le temps de repos. L'étude du National Center for Education Statistics [NCES] (2005, cité par Lopez, 2010) indique qu'un manque de temps pour la préparation des cours et une charge de travail trop élevée engendrent de l'insatisfaction et, à terme, l'abandon des enseignants.

Brunetti (2001) fait remarquer que la sécurité d'emploi est un facteur qui influence la satisfaction chez les jeunes enseignants.

Au niveau des conditions de travail on trouve également les réformes et les changements que le gouvernement introduit. La satisfaction de l'enseignant est influencée par sa réaction aux réformes: leur utilité, les conséquences pour son travail et la réalisation sur le terrain (Landert, 2010).

2.3.5.5 Age/Ancienneté

Les avis des différents auteurs sont partagés par rapport au lien entre l'âge et la satisfaction.

L'étude de Maroy en 2008 explique que 91,1% des jeunes enseignants avec moins de cinq ans d'expérience sont satisfaits de leur travail par rapport à 76,7% des enseignants avec plus de 26 ans d'ancienneté. Il suppose l'existence d'un « phénomène d'usure professionnelle » (Maroy, 2008, p.28). Ces chiffres sont confirmés en partie par Herzberg, Mausner, Patterson et Capwell (1957, cités par Griffin, 2010) : l'âge corrèle avec la satisfaction du travail selon une courbe en U. D'abord les jeunes sont satisfaits, puis la satisfaction diminue avant d'augmenter à la fin. Pour ces auteurs, plus une personne est âgée, plus le prestige perçu et plus la confiance en soi seront élevés. Or ces deux dimensions contribuent à la satisfaction du travail.

Pour Terhart (1991, cité par Ammann, 2004) la satisfaction ne fait que de diminuer avec l'âge. Il s'agirait également d'un phénomène d'usure professionnelle.

Dinham et Scott (2000) ont constaté que la satisfaction des enseignants chevronnés se base plutôt sur des activités avec toute l'école et celle des enseignants avec moins d'expérience se base sur les activités en classe.

Par contre, pour Dinham et Scott (1996, cités par Griffin) la satisfaction du travail des enseignants n'est pas du tout liée à leur âge.

2.3.5.6 Vie privée

Selon Dinham et Scott (2000), les enseignants regrettent de devoir souvent délaissier leur famille se consacrer à leur travail. Ils déclarent éprouver des difficultés à décrocher de leur travail une fois rentré à la maison. Pour certains enseignants, des problèmes de jalousie surgissent avec leur partenaire, ils peuvent même mener au divorce. Une étude de Dinham (1997, cité par Dinham et Scott, 2000) montre que les compagnons qui ne sont pas enseignants, sont étonnés de la quantité de travail qui reste à réaliser à la maison, surtout à différents moments de l'année. Toutefois, la possibilité de garder les enfants en étant enseignant est perçu comme un avantage.

2.3.5.7 Prestige

Le prestige est un aspect qui influence plutôt la satisfaction des enseignants plus âgés et non pas les jeunes (Maroy, 2008). Les enseignants ont l'impression que leur prestige et leur statut sont en dégradation constante. Par contre, pour Lessard (2002, cité par Maroy, 2008), « les

indicateurs du statut du groupe enseignant sont loin d'être en baisse dans nombre de pays industrialisés. » (Maroy, 2008, p.35)

Henderson et Milstein (cités par O'Brien, 2007) constatent en 2003 ce lien entre la satisfaction et les attentes de la société « The changing expectations of a global economy and the necessity for highly prepared citizens, an increasingly diverse student population, and a highly critical public are challenging educators' job satisfaction .» (O'Brien, 2007, p.8)

Landert (2006) ajoute que la valorisation du travail de l'enseignant par les parents et leur disposition à coopérer avec l'équipe pédagogique est un aspect du prestige vécu par les enseignants, de même que le feedback de qualité, la reconnaissance du travail et la coopération avec les supérieurs.

2.3.5.8 Relations

Pour rester satisfait de son travail, il convient d'entretenir de bonnes et agréables relations avec les différentes personnes de l'école. Maroy (2008) inclut aussi bien les relations avec les élèves que les relations avec la direction et les collègues; dès qu'elles se dégradent, l'insatisfaction augmente. Selon Purohit et Lambert (1983, cités par Griffin, 2010) la satisfaction est influencée par les relations avec les collègues. Merz (1992, cité par Ammann, 2004) constate que des problèmes relationnels avec les parents, les surveillances, les collègues et les supérieurs sont une des sources d'insatisfaction.

Pour Morgan et O'Leary (2004, cités par Griffin, 2010), les jeunes enseignants sont plutôt satisfaits de leur travail s'ils ressentent aussi un soutien des collègues de leur école et pas seulement de la part de leur mentor.

Griffin (2010) confirme les résultats d'Asbill et Gonzalez (2000, cités par Griffin, 2010), une relation positive avec les supérieurs influence positivement la satisfaction du travail de l'enseignant.

Une étude du « Center for Teacher Quality at the California State University » (2007, cité par O'Brien, 2007) a relevé que les enseignants restent dans une école si la collégialité et l'entraide existent.

Kapadia et al. (cités par Ingersoll et Strong, 2011) affirment que la collaboration entre les enseignants et le soutien de la direction constituent les facteurs les plus importants pour satisfaire les jeunes enseignants.

Un autre aspect qui favorise la rétention d'un enseignant dans une école est la possibilité de prendre des décisions et d'exprimer des idées qui sont prises en considération.

Landert (2006) utilise l'expression « climat de travail » pour parler des différentes relations que l'enseignant développe à l'école. Il différencie entre la coopération avec des collègues directs, c'est-à-dire les collègues qui enseignent au même niveau, et les collègues de l'école en général. Les enseignants sont plus satisfaits des relations avec les collègues directs (66,3%) qu'avec des collègues en général (47,8%).

2.3.5.9 Infrastructure

Le fait de disposer d'une infrastructure de qualité a un impact important sur la satisfaction du travail (Maroy, 2008). Selon Landert, l'équipement des différents locaux doit être dans un état acceptable. Les locaux doivent être à tout moment accessibles à tous.

2.3.6 Lien entre la satisfaction du travail et l'abandon du métier

Ingersoll (2001) a constaté un lien entre l'insatisfaction du travail et l'abandon des enseignants. Ceci est confirmé par les résultats de l'étude de l'EFEE. Kitchel et al. (2012, p.32) citent Cano and Miller (1992) qui soutiennent aussi ce lien en disant « teachers who leave the profession likely do so because of their lack of job satisfaction.» Cependant Kitchel et al. (2012) citent également Walker et al. (2004) qui ont un autre avis en disant que les enseignants sont généralement satisfaits de leur travail. Ceux qui quittent l'enseignement le font surtout à cause du manque de support administratif. Aussi veulent-ils protéger leur famille qui ne supporte plus le stress lié à leur travail d'enseignant.

2.4 Conclusion

Le deuxième chapitre détaille d'abord deux catégories de facteurs qui expliquent qu'un enseignant abandonne le travail. La première catégorie regroupe les *facteurs contextuels*:

- Plusieurs auteurs (Hanushek, Kain & Rivkin, 2004 et Delveaux et al., 2013) confirment un lien entre le niveau socio- économique faible d'un établissement et l'abandon du métier.
- Le fait de travailler dans plusieurs établissements présente moins de risques de quitter le système éducatif.

- Le manque de soutien. En effet, selon deux études (Center for Teacher Quality at the California State University, 2007, cité par O'Brien, 2007 et Bolich, 2001, cité par Blazer, 2006) les enseignants sont en manque de soutien professionnel en ce qui concerne les tâches administratives et le support professionnel.
- Un autre problème des enseignants est leur charge de travail trop importante et ce, quel que soit l'horaire dont ils disposent. Ceci présente aussi une cause d'abandon.
- Le salaire, selon plusieurs études, est trop bas et non proportionnel au travail fourni (Ingersoll, 2003). Cependant, quelques études montrent qu'une amélioration des conditions de travail permettrait davantage d'attirer les enseignants qu'une amélioration du salaire.
- Le prestige du métier d'enseignant semble décliner dans notre société.
- L'insécurité d'emploi et la promotion quasi inexistante, conditionne l'abandon.
- Le niveau d'enseignement influence également le risque d'abandon d'un enseignant. Les enseignants maternels, par exemple, quittent plus souvent leur métier que les enseignants primaires (Delveau et al., 2013).
- L'autonomie dont dispose un enseignant est une raison pour laquelle il a choisi ce métier. Néanmoins, ils ne sont généralement pas satisfaits de cette autonomie (Bottoms & Fry, 2009, Fuller & Young 2009, cités par Blazer, 2010 ; Vaisäen, 2001, cité par Webb et al. 2011).

La deuxième catégorie regroupe les *facteurs individuels*:

- Selon Delveaux et al. en 2013, la charge moyenne de travail et le nombre de pouvoirs organisateurs fréquentés durant leur première année est en lien avec l'abandon de l'enseignant. Ceux qui ont le plus travaillé durant la première année de travail sortent moins souvent du système éducatif ainsi que ceux qui ont fréquenté plusieurs pouvoirs organisateurs.
- L'âge. L'enseignant qui entre en fonction avant ses 25 ans est moins susceptible de quitter son travail. Cette idée est partiellement soutenue par Fuller et Young (2009, cité par Blazer, 2010) qui ajoutent que les enseignants qui commencent à travailler entre 30 et 55 sont plus susceptibles de quitter leur métier avant la cinquième année d'ancienneté.
- En ce qui concerne l'influence du sexe par rapport à l'abandon des enseignants, la différence se situe plutôt au niveau des raisons : les hommes quittent parce qu'ils ont

d'autres ambitions professionnelles et salariales, alors que les femmes abandonneraient pour des résultats des élèves, pour des raisons familiales et de santé (Allen, 2005, Blazer, 2006 d'Akiba et Reichardt, 2004, cité par Blazer, 2010).

- Le diplôme. Selon plusieurs auteurs, un volet pédagogique dans la formation initiale de l'enseignant diminue le risque d'abandon et un diplôme d'un haut niveau d'études augmente le risque d'abandon du métier (Allen, 2005, Falch et Strom, 2005, Boe et al., 1997 ; Dolton et van der Klaauw, 1999, cités par Delveaux et al. 2013).

Un troisième aspect du deuxième chapitre est celui de la satisfaction du travail. Selon plusieurs auteurs la satisfaction du travail est influencée par plusieurs facteurs (Brunetti, 2001; Landert, 2006, 2014 ; Maroy, 2008 ; Griffin, 2010).

- Pour la plupart du temps, le travail en classe ne pose pas de problèmes aux enseignants (Landert, 2006).
- Les conditions de travail comportent plusieurs aspects comme l'autonomie, le support administratif, la sécurité d'emploi ; elles influencent de différentes manières la satisfaction d'un enseignant.
- Les scientifiques ne sont pas tout à fait d'accord sur le lien entre l'âge et le sexe et la satisfaction du travail.
- Pour Dinham et Scott (2000), le métier d'enseignant a des répercussions négatives sur la vie en famille quant aux préparations à faire à la maison et la difficulté de décrocher du travail.
- Le prestige et la valorisation du travail sont d'autres éléments qui influencent la satisfaction du travail surtout pour les enseignants plus âgés (Maroy, 2008).
- Les relations des enseignants avec une multitude de personnes comme les élèves, les parents, les collègues, les supérieurs etc., conditionnent également leur satisfaction (Merz, 1992, cité par Ammann, 2004 ; Purohit et Lambert, 1983, cités par Griffin ; 2010 Maroy, 2008).
- Les réformes et l'infrastructure de l'école sont des aspects non négligeables sur la satisfaction du travail de l'enseignant.

La *satisfaction du travail* est donc influencée par plusieurs facteurs, même si ceux-ci varient pour chaque individu (Griffin, 2010), certains sont régulièrement mentionnés par un grand

nombre d'enseignants. Le niveau de satisfaction est également lié au fait d'abandonner ou pas son métier.

Chapitre 3: Description des programmes d'initiation

3.1 Introduction

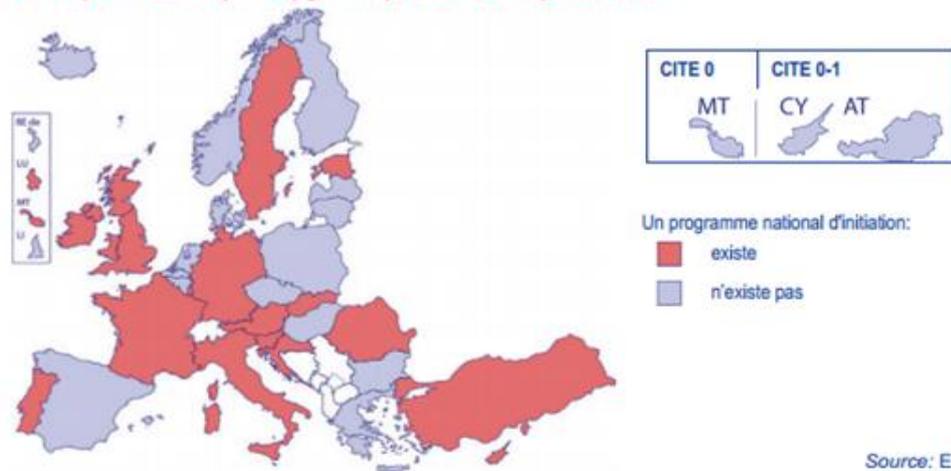
Comme l'indique la direction générale « Éducation et Culture » de la commission européenne⁴, les enseignants débutants doivent pouvoir assumer les mêmes responsabilités que les enseignants chevronnés. L'accompagnement des jeunes enseignants au cours de leurs premières années de travail est donc important et judicieux et ce, pour plusieurs raisons. L'ensemble des dispositifs mis en place par une Haute École ou un autre service pour accompagner et soutenir les jeunes enseignants est un programme d'initiation. Ainsi, comme susmentionné, le taux très élevé d'abandon des enseignants jeunes risque de causer une pénurie d'enseignants dans quelques années. Par ailleurs, un enseignant peut fortement influencer ses élèves et il importe donc de vérifier que cette influence soit bénéfique pour tous les élèves. Il faut trouver des pistes pour améliorer la rétention des enseignants dans le système éducatif ; une piste pourrait être les programmes d'initiation dont nous allons parler maintenant.

3.2 Diffusion des programmes d'initiation

Par l'intermédiaire de leur manuel de 2010, les ministres européens invitent tous les États de l'Union Européenne à instaurer des programmes d'initiation pour accompagner les enseignants débutants durant leurs premières années de travail. Ils reconnaissent ainsi l'importance d'un accompagnement précoce des enseignants mais constatent par ailleurs que, malheureusement, « la majorité des pays ne proposent, aux nouveaux enseignants, aucune mesure de soutien cohérente et systémique; lorsque de telles mesures existent, elles sont proposées de manière peu systématique et ne sont pas pleinement intégrées au système éducatif ». (Direction Générale Éducation et Culture, 2010,p.7)

⁴ Les idées présentées dans ce chapitre se basent principalement -si pas mentionné autrement- sur le manuel de la direction général(e) *Éducation et Culture* 2010 de l'Union Européenne.

● Figure A10. Programmes nationaux d'initiation pour les enseignants débutants au préprimaire, au primaire et au secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Source: Eurydice.

Figure 1 : Présentation des pays européens en fonction d'une existence d'un programme d'initiation

Ce constat se reflète dans la figure 1. Les pays représentés en rouge (15) ont instauré des programmes d'initiation pour les enseignants. Le fait que ce sont des grands pays peut fausser le constat qu'environ la moitié des pays (14, en bleu), par contre, n'en dispose pas.

Selon Glazerman, Senesky, Sefotr & Johnson (2006), les programmes d'initiation pour enseignants sont mis en place dans de nombreux endroits des États-Unis, les programmes intensifs restant rares, probablement en raison de leurs coûts très élevés et de l'absence d'études rigoureuses démontrant leur efficacité.

3.3 Modalité d'organisation

D'après Eurydice (2013), les modalités des programmes d'initiation sont spécifiques à chaque pays :

- Dans certains pays, les programmes sont obligatoires ou non.
- Ils comportent une évaluation certificative ou non (dont la réussite conditionne l'obtention d'un contrat à durée indéterminée, comme par exemple en France, en Italie et au Luxembourg).
- Ils s'adressent soit à l'ensemble des jeunes enseignants soit aux enseignants de certains niveaux scolaires.
- Ils varient en fonction de leur durée. L'initiation dure une année, parfois moins (comme à Chypre ou en Slovaquie) ou parfois plus (ex. deux ans à Malte, au Luxembourg et en Roumanie) (Eurydice, 2013). Le manuel de la direction générale *Éducation et Culture* de l'UE en 2010 confirme ce constat. Selon lui, la phase d'initiation s'étend généralement sur une période portant de dix mois à deux ans.

- Le contenu diffère : une formation supplémentaire, une aide personnelle ou des conseils,...

Les enseignants récemment diplômés, participant à une phase d'initiation accompagnée, assument l'ensemble des tâches d'un enseignant expérimenté et sont rémunérés normalement pour leur travail dans les écoles (Eurydice, 2013).

Selon Eurydice (2013), il ne faut pas confondre les programmes d'initiation avec des journées d'accueil ou avec des programmes de présentation rapide du fonctionnement de l'établissement souvent organisés par l'école au début de l'année. Ces derniers servent en effet uniquement à expliciter l'organisation interne de l'école.

3.4 Taux de participation

Par ailleurs, selon Hericks (2006), les jeunes enseignants essaient le plus souvent de bien gérer l'ensemble de leurs responsabilités et de leurs tâches à l'égard de l'école et de leurs élèves au détriment de leur développement professionnel. Ces phases d'initiation ne sont pour la plupart du temps pas obligatoires et il n'existe souvent aucune forme de reconnaissance. Au contraire, ces programmes exigent des heures de travail supplémentaires. Par conséquent, peu d'enseignants souhaitent y participer.

3.5 Objectifs des programmes d'initiation

Un programme d'initiation poursuit différents objectifs qui peuvent être classés en deux catégories: ceux liés à l'État et ceux d'ordre personnel de l'enseignant. La Fédération Wallonie-Bruxelles adhère aux idées de la direction générale d'éducation et culture de l'Union Européenne dans chacun des points (Avis 111).

3.5.1 Objectifs pour l'État

Par ces programmes, l'État cherche à retenir les enseignants et à améliorer les compétences professionnelles des enseignants débutants. Ils permettent aux jeunes enseignants d'affronter des idées nouvelles et ils renseignent sur les forces et les faiblesses des formations initiales. Les jeunes enseignants peuvent aussi apporter des idées novatrices dans leur lieu de travail et devenir ainsi des sources d'inspiration pour les enseignants chevronnés. Pour que cela se concrétise au quotidien, un climat ouvert dans l'établissement est évidemment indispensable. Enfin, ces programmes d'initiation peuvent renseigner les responsables éducatifs sur la qualité

et les faiblesses de la formation initiale des enseignants. En effet, une analyse des atouts et des manques des formations initiales est mise en place lors du programme d'initiation.

3.5.2 Objectifs pour l'enseignant

Les programmes d'initiation visent le développement professionnel, social et personnel.

1. Le développement professionnel: l'enseignant apprend tout au long de sa carrière. Il s'agit de l'accompagner dans cet apprentissage continu. Le programme d'initiation peut faire le pont entre la formation initiale et la formation continue.
2. L'objectif premier relatif à la dimension sociale consiste à aider le jeune enseignant à s'intégrer dans son établissement. Il s'agit de lui permettre de comprendre et accepter les qualités, les normes, les méthodes et la structure organisationnelle de l'établissement en question et du secteur d'enseignement en général.
3. «La dimension personnelle couvre le processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Elle implique la mise au point de normes personnelles vis-à-vis des élèves et des collègues, la constitution par l'enseignant de sa propre opinion sur l'enseignement et l'apprentissage et sur son rôle dans ce processus, l'ouverture à l'apprentissage tout au long de la vie, etc. Dans cette dimension, les émotions et la perception par l'enseignant de son efficacité et de sa confiance en soi jouent un rôle important.» (Direction générale éducation et culture, 2010, p.17)

3.6 Conception des programmes d'initiation

Selon la direction générale *Éducation et Culture* (2010, p.9), un encadrement de qualité des jeunes enseignants doit :

- « inclure le soutien des conseillers pédagogiques et des autres collègues;
- prévoir un horaire de cours réduit sans diminution de la rémunération;
- offrir un accès à des sources de soutien appropriées;
- comprendre la participation à un programme d'encadrement obligatoire;
- offrir la possibilité de mettre systématiquement en application les théories apprises. »

Pour garantir un développement au niveau des trois dimensions, l'UE propose plusieurs éléments d'accompagnement, en fonction de l'objectif visé. Les idées de l'UE se retrouvent également dans plusieurs études (Berry & Hirsch, 2005; Darling-Hammond & Sykes, 2003;

National Education Association, 2003 ; Sheldon, 2002 ; Croasmun et al., 1999 ; Texas Education Agency, 1995 ; Meir & Glass, n.D. cités par Blazer, 2006 ; Ingersoll, 2003 ; Alliance for Excellent Education, 2005, cité par Lopez, 2008).

En fonction des objectifs principaux visés par le programme d'initiation, différents éléments méthodologiques peuvent être mis en place. Les trois objectifs sont repris avec les propositions méthodologiques. Cependant il n'est pas toujours facile de différencier les résultats d'une méthodologie dans une dimension précise. Souvent plusieurs dimensions sont considérées et travaillées.

3.6.1 Développement de la dimension personnelle

- Soutien par un mentor: ce soutien aide le novice à surmonter les problèmes concrets en communiquant avec des enseignants confrontés à la même réalité et susceptibles de leur proposer des solutions envisageables. Dans cette optique et selon Ingersoll (2003), le mentor et le novice devraient enseigner au même niveau. Le mentor ignore de temps en temps les normes de l'école afin de donner la possibilité aux jeunes enseignants d'expérimenter dans leur classe. Ceci est non seulement favorable pour leur estime de soi, mais, en cas de bonne expérience, les méthodes de l'école peuvent être adaptées. De cette manière, sa dimension professionnelle et l'école évoluent également.
- Environnement sûr: l'enseignant débutant doit pouvoir parler de ses problèmes et de ses émotions aux autres personnes. Il doit avoir la certitude que ses réflexions ne seront pas exploitées dans le cadre d'une évaluation et ne seront pas transmises à ses supérieurs.
- Charge de travail réduite: le jeune enseignant doit gérer une charge de travail plus importante que ses collègues chevronnés. Tous les cours doivent être préparés, car quasi rien n'est prêt à être utilisé durant ses premières années de travail. Le travail administratif, étant à découvrir, prend souvent plus de temps au début jusqu'à ce que le novice se soit approprié les démarches à suivre. Pour les soutenir dans cet aspect, une réduction de l'horaire de cours des jeunes pourrait être envisagée sans réduction de salaire. Les heures de temps de préparation et du travail en équipe pourraient également faire partie des heures comptabilisées dans l'horaire.

3.6.2 Développement de la dimension sociale

- Soutien par un mentor: le mentor explique l'organisation, la culture, les valeurs et les normes de l'établissement à son novice. Avec ces informations, le débutant peut s'intégrer plus facilement tout en respectant différentes règles de l'établissement.
- Travail en équipe/collaboration: une collaboration instaurée entre les enseignants chevronnés favorise l'intégration en équipe, durant laquelle le mentor pourrait être un facilitateur pour le novice. La responsabilité commune, qui résulte des préparations communes, pour différents cours, facilite le contact entre enseignants. Richter et al. (2011) parlent également d'un effet positif des enseignants coopérants – ce qui compte également pour les novices - sur les performances des élèves. Une autre idée de Hericks (2006) se base sur la phase d'initiation dans les structures collégiales qui existent au sein d'une école: pendant la phase d'initiation accompagnée par des professionnels, les enseignants font l'expérience que la coopération entre collègues facilite le travail de chacun, et par conséquent, celle-ci devrait devenir évidente, si elle ne l'est pas encore. Pour arriver à ce résultat, la phase d'initiation devrait se baser sur la coopération et elle devrait être ouverte à tous les enseignants. Par ailleurs, en ouvrant la phase d'initiation à tous les membres du corps professoral, les jeunes ne seraient pas stigmatisés et les idées discutées en groupe resteraient réalistes.
- Moments informels: les situations informelles, qui ne font ni partie d'un programme d'initiation (échange entre les jeunes collègues etc.) ni d'une réunion scolaire, influencent positivement le développement professionnel des jeunes enseignants pendant les premières années de travail (Richter et al., 2011). Ce genre de situation se crée lors de travaux d'équipe, surtout au début et à la fin des rencontres.

3.6.3 Développement de la dimension professionnelle

- Contribution d'experts: la mise à disposition du savoir d'experts soutient le développement professionnel de l'enseignant. En fonction des possibilités et des besoins, les experts peuvent être consultés après le cours ou intervenir lors des cours des débutants. Si la contribution des experts a lieu sous forme de séminaires supplémentaires, il importe selon l'étude de Menck & Schulte (2006) de laisser les participants choisir les thématiques discutées. D'après Menck & Schulte, il est

important pour les novices de pouvoir établir le lien entre le contenu des séminaires et leur pratique en classe. En plus, il est indispensable selon Hericks (2006) que les jeunes enseignants soient reconnus comme pouvant apporter des connaissances, des idées lors des séminaires. Son étude a en effet montré que des formations supplémentaires constituent un moyen d'accompagner les débutants. Cependant, un certain nombre de jeunes enseignants n'y participent pas car ils ne perçoivent pas nécessairement l'utilité de ces formations ni leur potentiel à les aider dans le cadre de leur travail.

- Échange de connaissances pratiques: l'échange entre collègues de différentes écoles peut élargir les idées et donner de nouveaux stimulants pour développer les compétences professionnelles. Ces échanges peuvent avoir lieu dans des groupes d'apprentissage collégiaux (Blazer, 2006). Richter et al. constatent en 2011 que cette possibilité d'échanges sur leurs pratiques est très enrichissante pour les novices. Pendant les discussions avec leurs jeunes collègues, les enseignants parlent de façon plus ouverte, car ils ne craignent pas l'évaluation. Un autre avantage de ce genre de rencontre est la mise à disposition des documents de cours (Richter et al.).

3.6.4 Conclusion

Les programmes d'initiation doivent essentiellement intégrer quatre composantes, à savoir: les mentors, le travail en équipe ou coopération, les experts et la réflexion individuelle du novice.

Pour la conception et la mise en place d'un tel programme d'initiation, le soutien financier doit être garanti. En instaurant le programme, les différents rôles des acteurs ainsi que leurs compétences doivent être clarifiés et la coopération entre les différents acteurs doit être favorisée. Selon Wallis et al. (2008, cité par Lopez, 2010), il est important de valoriser la participation d'un enseignant en tant que mentor dans son parcours professionnel.

Selon Scott (2000), l'organisateur d'un programme d'initiation doit décrire le public visé afin de s'assurer que les intéressés soient au courant. Dans les pays où le programme d'initiation s'adresse soit uniquement aux débutants n'ayant pas encore de diplôme, soit à ceux étant déjà diplômés, le public cible influence fortement le contenu et la structure du programme.

3.7 Focus sur le mentorat

Le programme d'initiation se montre efficace s'il contient de la théorie, de l'illustration, de la pratique, des feedbacks et si ces différentes composantes sont encadrées par un mentor (Joyce et Showers, 1980, 1981, 1982, cités par Roehrig et al., 2008). À cause de ce constat on focalise le mentorat dans ce travail.

Pour Healy et Welchert (1990, p.17 cités par Looney, 1997, p.2) le mentorat est un processus et « This process can be defined as a dynamic, reciprocal relationship in a work environment between an advanced career incumbent (mentor) and a beginner (novice) aimed at promoting the career development of both ».

Différents auteurs ont dégagé plusieurs aspects déterminant l'efficacité du mentorat. Pour faciliter la lecture, les propositions sont regroupées selon le contenu du mentorat, les caractéristiques du mentor, les caractéristiques du novice et les modalités d'organisation du programme.

3.7.1 Modalités

Pour garantir le développement du novice, le mentor doit faciliter la réflexion en posant des questions sur le vécu et des questions d'analyse de celui-ci. Le mentor accompagne le novice dans son développement professionnel, notamment par une démarche autoréflexive sur l'efficacité de ses pratiques pédagogiques (Roehrig et al., 2008).

Pour la pratique du novice il est bénéfique de pouvoir observer le fonctionnement de son mentor dans sa classe (Roehrig et al.).

Il existe une corrélation positive entre la qualité du mentorat et la quantité de temps que le novice et le mentor passent ensemble (Roehrig et al.). Les novices les plus efficaces partagent plus de temps avec leur mentor que les novices les moins efficaces (Roehrig et al.).

3.7.2 Caractéristiques du mentor

Un élément pour favoriser l'efficacité du mentorat sera que le mentor se sente à l'aise dans son rôle et qu'on lui propose une formation ou un accompagnement durant sa période de mentorat. Un mentor expérimenté disposant de ressources importantes pour effectuer un mentorat de qualité est plus efficace (Roehrig et al. 2008). Pour Löfström et Eisenschmidt (2009), le mentor doit disposer de bonnes compétences interpersonnelles et de l'empathie.

Kapadia et al. (cités par Ingersoll et Strong, 2011) tirent de leur étude la conclusion que le focus devrait être mis sur la sélection et la formation des mentors afin d'assurer un haut niveau d'accompagnement.

Les différentes manières pour organiser le mentorat peuvent varier considérablement selon la disponibilité du mentor. Dans certains programmes, le mentor doit continuer à assurer sa fonction d'enseignant tandis que, dans d'autres programmes, il est partiellement ou totalement détaché de ses heures de cours.

Selon Scott (2000), le mentor doit:

- être volontaire et motivé
- avoir au minimum cinq ans d'expérience
- pratiquer au même niveau d'enseignement que son novice
- développer une bonne relation avec le novice.

Ces conditions sont rarement rencontrées car les débutants sont souvent embauchés à court terme. La direction se trouve face au défi d'organiser un mentor qui remplit les critères explicités dans les plus brefs délais, car l'enseignant pourrait devoir quitter l'école bientôt. Pour que l'accompagnement d'un mentor soit le plus efficace possible, les caractères motivationnels et affectifs doivent converger entre mentor et novice (Richter et al., 2011).

Le choix du mentor est donc délicat (Ganser et al., 1998). Par ailleurs, le candidat mentor doit pouvoir identifier clairement ses objectifs et ses motivations. Il est évident qu'il ne sera pas profitable pour le novice, si le mentor opte pour cette fonction dans le but d'obtenir une rémunération ou une reconnaissance. Il est préférable qu'il choisisse cette fonction parce qu'il y a une réelle envie d'aider les enseignants débutants.

Löfström et Eisenschmidt (2009) remarquent que le mentor doit veiller à la relation qu'il entretient avec son enseignant débutant ; il doit viser le développement professionnel de l'enseignant débutant afin d'assurer l'efficacité de l'accompagnement pour le métier d'enseignant.

Pour que la relation entre le mentor et son novice soit bonne et constructive, il faut veiller selon Ganser et al. (1998) que le mentor ne soit pas amené à rendre une évaluation qui

pourrait déterminer le maintien ou non du novice dans ses fonctions actuelles. Pour améliorer le rendement du mentorat, il est conseillé d'attribuer au novice un mentor en fonction de ses besoins. Pour ajuster son accompagnement, il est conseillé au mentor d'évaluer le mentorat avec le novice à différents moments de l'année. Il voit ainsi où il en est et vers où il se dirige.

3.7.3 Caractéristiques du novice

Le novice est, dans ce travail, un synonyme d'enseignant débutant. Pour Roehrig et al. (2008), il est essentiel que le novice soit ouvert à la critique et aux conseils du mentor. En effet, un bon sens critique de la part du novice rend le mentorat plus efficace. Beaucoup de jeunes enseignants ont tendance à surestimer leurs capacités professionnelles. Les moins efficaces ne voient pas nécessairement leurs points faibles et éprouvent en conséquence plus de difficultés à accepter et à tenir compte de la critique de leur mentor.

En plus de la relation entre mentor et novice, il est important d'entrer en relation avec d'autres jeunes enseignants (Richter et al. 2011). L'échange avec les autres débutants est important pour gérer le stress et la charge de travail. Pourtant, l'accompagnement du mentor favorise plutôt le développement professionnel et les méthodes d'enseignement du novice. Selon Richter et al., le soutien informationnel et émotionnel du mentor influencent positivement la perception de fatigue, le novice éprouvant moins rapidement la lassitude.

3.8 Lien entre la participation et le risque de l'abandon

Selon Ingersoll (cité par Lopez, 2010), il existe un rapport entre la participation à un programme d'initiation et la probabilité de quitter l'enseignement après la première année de travail.

Ingersoll et Kralik ont analysé et évalué dix programmes d'initiation lors d'une étude en 2004. Les résultats montrent un impact positif des programmes d'initiation sur le novice et sa rétention dans l'enseignement, spécialement ceux qui incluent le mentorat.

Pour Carroll (2005), Darlinh-Hammermond & Sykes (2003) et Bollich (2001), tous cités par Blazer (2006), les enseignants avec moins de cinq ans d'expérience quittent deux fois plus souvent l'enseignement s'ils n'ont pas participé à un programme d'initiation. Henke et al. (2000, cités par Blazer, 2006) observent un taux d'abandon de 26% en l'absence d'un programme d'initiation et d'un taux de 15% en cas de participation à un programme d'initiation.

L'étude d'Isenberg et al. en 2009 n'a trouvé aucune différence statistique significative des enseignants qui ont participé à un programme d'initiation intensif et ceux qui ont participé à un programme d'initiation non-intensif. Ils n'ont trouvé aucune différence statistiquement significative.

3.9 Bénéfices

Selon Barnes, Crowe et Schaefer (n.D.) investir dans les programmes d'initiation est efficace dans la mesure où les enseignants qui y participent abandonnent moins souvent et que les résultats des élèves s'améliorent. Ce résultat est d'autant plus vrai si ces programmes sont proposés dans des écoles qui accueillent un public défavorisé. (Pour rappel, les enseignants de ces écoles abandonnent plus rapidement leurs fonctions.)

Pour Ingersoll et Strong (2011), les programmes d'initiation ont un effet positif puisque la satisfaction au travail, le degré d'engagement et le taux de rétention des participants sont plus élevés par rapport aux non-participants. L'évaluation du programme TxBESS⁵ (Cohen & Fuller, 2006 ; Fuller, 2003 ; Charles A. Dana Center, 2001, cités par Ingersoll et Strong, 2011) a aussi démontré que le taux de rétention est statistiquement plus élevé auprès des participants.

Quelques résultats de l'étude de Smith et Ingersoll (2004):

- La participation au mentorat diminue d'environ 30% le risque d'abandon des jeunes enseignants après leur première année de travail. Ce résultat est statistiquement significatif avec un risque de première espèce de 0,10.
- Les séminaires supplémentaires n'ont pas d'impact significatif sur le taux de rétention des jeunes enseignants.
- Avoir du temps pour préparer avec d'autres enseignants des activités pédagogiques ou collaborer régulièrement pour planifier des sujets d'enseignement diminue le risque d'abandon des jeunes enseignants de 43%.

⁵Texas Beginning Educator Support System (TxBESS)

- Proposer des activités aux jeunes enseignants qui nécessitent une collaboration avec des enseignants expérimentés permet de diminuer le taux d'abandon des jeunes enseignants.

En résumé, les trois facteurs les plus influents pour réduire l'abandon des jeunes enseignants sont un mentor dans le même domaine et/ou au même niveau, un temps de préparation avec des enseignants chevronnés et la participation à un réseau externe d'enseignants de l'école.

3.10 Conclusion

Les jeunes enseignants doivent, dès leurs premiers pas de leur vie professionnelle, assumer les mêmes responsabilités que leurs collègues chevronnés. Pour les accompagner et les soutenir durant leurs premières expériences, les ministres européens invitent tous les états de l'UE à instaurer des programmes d'initiation. En Europe, peu de pays proposent un accompagnement systématique des enseignants débutants. L'organisation de ces programmes diffère dans leurs modalités. Il existe des programmes qui prévoient une certification à la fin et d'autre pas. La durée varie (Eurydice, 2013). Selon Hericks (2006) peu d'enseignants participent à ces programmes parce que ceux-ci sont organisés sur base volontaire et exigent des heures de travail supplémentaire. Les objectifs d'un tel programme visent une moindre perte d'enseignants et l'amélioration de la formation et pour l'enseignant: le développement professionnel, social et personnel. Pour garantir un encadrement de qualité des jeunes enseignants, on doit leur proposer du soutien par des conseillers pédagogiques et autres collègues, mettre des sources de soutien appropriées à disposition, les obliger à la participation au programme d'initiation et prévoir un horaire réduit sans diminution de salaire (direction générale Éducation et Culture, 2010). Si l'accompagnement est de qualité, les trois dimensions (personnelle, sociale et professionnelle) sont développées.

Comme plusieurs auteurs ont dégagé l'aspect efficace d'un mentorat, nous avons choisi d'approfondir le mentorat, nous ne pouvons malheureusement pas analyser en détail toutes les autres modalités des programmes d'initiation. Une formation à son rôle de mentor (Roehrig et al., 2008) et des bonnes compétences interpersonnelles sont des éléments qui favorisent la qualité d'un mentorat (Löfström et Eisenschmidt, 2009). Le choix approprié du mentor par rapport au novice joue également un rôle important (Ganser et al, 1998). Si le novice est ouvert aux critiques et aux conseils de son mentor il peut tirer beaucoup de bénéfices de son accompagnement individuel (Roehrig et al.).

En résumé, selon plusieurs auteurs (Carroll, 2005, Darlinh-Hammermond & Sykes, 2003, et Bollich, 2001, cités par Blazer, 2006; Ingersoll et Kralik, 2004 ; Ingersoll cité par Lopez, 2010) la participation à un programme d'initiation réduit la probabilité de quitter la fonction. S'ils sont bien réfléchis, les programmes d'initiation produisent des effets positifs sur la satisfaction et la rétention des enseignants.

Chapitre 4: Synthèse globale

À travers cette revue de la littérature, le taux d'abandon des jeunes enseignants et ses raisons ont été présentés et explicités. Pour rappel, la satisfaction des enseignants joue un rôle déterminant dans le maintien ou non dans la fonction.

Plusieurs outils méthodologiques existent tels que des questionnaires ou des entretiens pour mesurer cette satisfaction. La satisfaction du travail est influencée par une panoplie de facteurs. D'un auteur à l'autre, on retrouve généralement des facteurs tels que l'âge, le sexe, les conditions de travail, le prestige, les relations, la famille, l'infrastructure de l'école, le travail en classe ainsi que la récompense financière, matérielle et sociale.

La commission européenne recommande l'implémentation des programmes d'initiation des enseignants dans les pays pour à la fois améliorer la satisfaction au travail, les compétences des jeunes enseignants et pour favoriser leur maintien dans cette fonction. Jusqu'à présent, il n'y a que quelques pays qui disposent d'ores et déjà de programmes sous différentes formes.

Le peu de succès des programmes d'initiation peut s'expliquer en partie par l'absence de preuves empiriques de leur efficacité. On peut s'interroger aussi sur la part des moyens que l'État octroie à ces programmes. Néanmoins, quelques recherches ont mis en évidence un lien entre la participation du jeune enseignant à un programme d'initiation, qui inclut un mentorat, et leur maintien dans la fonction ainsi que leur satisfaction professionnelle. Le mentorat pourrait être un des éléments clés d'un tel programme pour améliorer le taux de rétention, les compétences des enseignants et ainsi le rendement du système de l'éducation d'un pays.

PARTIE PRATIQUE

5.1 Démarche mise en place

Nous souhaitons récolter l'avis d'un grand nombre d'enseignants primaires en Communauté Germanophone. Pour ce faire, nous avons élaboré un **questionnaire**. Nous nous sommes inspirés de trois questionnaires existant :

- de Glazermann et al. (2006)
- de l'université de Hannover
- de Landert (2006).

Nous y avons ajoutés quelques questions plus spécifiques à la Communauté Germanophone. Le questionnaire a été soumis aux instituteurs en langue allemande. Le questionnaire et plus de détails par rapport aux questions reprises se trouvent dans l'annexe 1 à 5.

Ce questionnaire a été relu par trois employés du ministère, par quatre enseignants sur le terrain et par un professionnel de l'enseignement supérieur. Les relectures ont donné lieu à quelques modifications.

Ensuite, nous avons prétesté le questionnaire avec trois enseignants en fonction et une institutrice qui a quitté l'enseignement. Suite à ces **laboratoires cognitifs**, le questionnaire a été modifié une dernière fois.

Cette étude se fait en coopération avec le ministère qui a pris en charge le financement et l'organisation de l'envoi des questionnaires. Les questionnaires ont été envoyés à l'adresse privée des enseignants, dans des enveloppes blanches ne présentant pas le logo du ministère ; l'adresse de l'étudiante figurait comme expéditeur. La confidentialité des données a été respectée car à aucun moment, les adresses des enseignants n'ont été communiquées.

Le ministère dispose d'une base de données des enseignants ayant quitté leur fonction depuis 2003, ce qui nous a permis de les contacter. Toutefois, certains questionnaires n'ont pas atteint leur destinataire car les adresses n'étaient plus d'actualité.

Nous avons demandé aux enseignants de retourner le questionnaire dans une enveloppe pré-timbrée dans un délai de quatre semaines. Les données ont été encodées dans un fichier Excel. Nous avons fait vérifier l'encodage par une deuxième personne avant de réaliser une analyse statistique de celles-ci.

5.2 Description du questionnaire

Nous avons opté dans cette recherche pour une approche quantitative. Un premier **questionnaire pour les enseignants primaires** en Communauté Germanophone contient plusieurs parties. Premièrement, les questions de contextualisation et ensuite des questions concernant la première année de travail sont posées. La troisième partie interroge l'enseignant sur ses conditions de travail actuelles.

Les questions relatives à la satisfaction au travail sont d'abord d'ordre général, puis plus spécifiques sur des aspects plus concrets du métier d'enseignant. Plus précisément, les enseignants sont invités à exprimer leur satisfaction à l'égard du salaire, des règlements en matière de retraite, des tâches administratives, de l'infrastructure, de l'enseignement en classe, du climat de travail, de la charge de travail, du prestige, des référentiels, des feedbacks et enfin du soutien des services externes.

Un deuxième **questionnaire à destination des enseignants qui ont quitté** l'enseignement primaire de la Communauté Germanophone depuis 2003 a aussi été conçu. Ce dernier comporte des questions :

- de contextualisations
- par rapport à leur première année de travail
- sur les raisons de l'abandon

Les deux questionnaires ne comportent que des **questions fermées**, à l'exception des deux dernières questions quant aux remarques concernant le questionnaire et aux pistes d'amélioration de la satisfaction du travail des enseignants.

Chapitre 6: Hypothèses

6.1 Satisfaction du travail des enseignants

Notre hypothèse générale de départ est que **le degré de satisfaction des enseignants primaires dans la Communauté Germanophone à l'égard de leur travail serait plutôt faible**. Nous avons vu au travers de la littérature que la satisfaction est influencée par plusieurs facteurs.

Nous émettons des sous-hypothèses en lien avec les différents facteurs évalués et soutenues par la littérature.

Sous-hypothèse 1: Les aspects pratiques (nombre de jours de congés, salaire, tâches administratives) causeraient plutôt de l'insatisfaction auprès des enseignants.

Sous-hypothèse 2: Vu la multitude des investissements de la part du gouvernement, l'infrastructure influencerait plutôt positivement la satisfaction du travail.

Sous-hypothèse 3: Le contact direct avec les élèves et l'enseignement motiveraient les enseignants à continuer leur métier et donc les satisferait.

Sous-hypothèse 4: Le climat de travail serait vécu de manière positive et amènerait donc une augmentation de la satisfaction.

Sous-hypothèse 5: La charge de travail trop élevée rend généralement les enseignants insatisfaits. Selon nous, pour les enseignants, cette charge de travail trop lourde est liée au fait de devoir participer à des réunions ou des tâches administratives dont ils ne percevraient ni l'intérêt ni l'utilité.

Sous-hypothèse 6: Le manque de prestige et de reconnaissance sociale constituerait un second facteur qui altèrerait la satisfaction.

Sous-hypothèse 7: Un élément du travail qui provoquerait beaucoup d'insatisfaction serait les référentiels.

Sous-hypothèse 8: La relation avec la direction serait vécue plutôt négativement et influencerait l'insatisfaction des enseignants.

Sous-hypothèse 9: Les enseignants n'utiliseraient pas souvent les différents services qui proposent de l'accompagnement, ceci ne pourrait par conséquent pas augmenter la satisfaction du travail.

Nous nous permettons d'émettre également quelques hypothèses concernant les données issues des questions de contextualisation et des questions concernant la première année de travail.

Sous-hypothèse 10 : Le nombre d'heures de cours influencerait également la satisfaction. Selon nous les professeurs à temps plein sont plus satisfaits que les professeurs à temps partiel.

Sous-hypothèse 11: Les enseignants qui se sentaient préparés au métier au début de leur carrière présenteraient une satisfaction du travail actuelle plus élevée que ceux qui ne se sentaient pas préparés.

Comme on pourra le constater, l'étude de la satisfaction des enseignants et l'étude des facteurs qui y sont associés occupent une place centrale dans ce travail.

6.2 Abandon du métier

La deuxième thématique abordée dans le cadre de ce travail porte sur l'étude des **raisons** qui poussent les enseignants primaire en Communauté Germanophone à **quitter** leur fonction. Lors de l'élaboration du questionnaire administré à la population de référence de la présente étude, plusieurs dimensions ont été retenues : les conditions de travail dans l'école et la classe, les relations avec les collègues, la direction et les parents, la pression de travail à cause des exigences de différents acteurs de l'éducation et enfin les raisons d'ordre privé.

Parmi ces différents facteurs, nous émettons l'hypothèse que les conditions de travail dans l'établissement et la charge de travail constituent les raisons principales de l'abandon.

6.3 Accompagnement des jeunes enseignants

Enfin, cette étude investigate **l'accompagnement des jeunes enseignants** organisé par la AHS (« Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft » ; Haute école en Communauté Germanophone). Ce programme a-t-il un impact sur la satisfaction des enseignants? Les enseignants qui suivent ce programme en sont-ils satisfaits ?

Pour répondre à ces dernières questions, une approche plus qualitative a été adoptée. Les participants ont été invités à s'exprimer sur ce qu'ils pensent de cet accompagnement et quelles améliorations ils proposent. En raison du caractère non obligatoire de cet accompagnement, nous émettons l'hypothèse que les participants sont généralement satisfaits.

Ils sont probablement soulagés d'entendre qu'ils ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés. Ils bénéficient aussi des conseils d'un professionnel qui peut leur suggérer des nouvelles pistes pour résoudre les difficultés rencontrées et augmenterait ainsi leur compétences professionnelles.

Chapitre 7: Présentation des résultats

7.1 Satisfaction du travail

7.1.1 Description de l'échantillon des enseignants primaires en Communauté Germanophone

Ce sous-chapitre présente les analyses effectuées par rapport à l'échantillon des enseignants primaires qui ont répondu au questionnaire.

7.1.1.1 Introduction

Le premier questionnaire a été envoyé aux 492 enseignants primaires que compte la Communauté Germanophone en décembre 2014. Nous avons reçu 194 questionnaires dûment complétés et par conséquent exploitables dans le cadre des analyses statistiques. Cela représente un taux de réponse de 39,4 %. La non-réponse ne peut jamais être considérée comme un phénomène aléatoire qui n'engendrerait aucun biais dans l'estimation des paramètres de population. Il convient dès lors de déterminer si l'échantillon obtenu peut être considéré être représentatif de la population des enseignants. À cette fin, nous exploitons les caractéristiques disponibles sur la population.

7.1.1.2 Analyse de plusieurs éléments descriptifs de l'échantillon

La population des enseignants primaires de la Communauté Germanophone est comparée à l'échantillon c'est-à-dire les répondants. L'objectif de cette analyse via des calculs de khi-carré de conformité est de s'assurer qu'il n'y a pas de biais de non-réponse dans les résultats de l'étude. Les données par rapport à la population des enseignants sont fournies par le ministère de la Communauté Germanophone.

7.1.1.2.1 Sexe

Ici nous voulons vérifier que les hommes et les femmes sont représentés de la même manière dans notre échantillon que dans la population. Comme l'indique le tableau 1, la répartition des sexes dans l'échantillon des répondants correspond à celle de la population des enseignants

Sexe	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
féminin	424	86,2	169	171	87,3
masculin	68	13,8	27	25	12,8

Tableau 1: Distribution des enseignants de la population et de l'échantillon selon le sexe

En effet, le test de khi-carré de conformité ($\chi^2=0,19$; DL=1 ; p=0,67) nous conduit à accepter l'hypothèse nulle. En conclusion, on exclut un biais d'échantillonnage par rapport au sexe.

7.1.1.2.2 Âge

Les enseignants sont groupés selon la tranche d'âge à laquelle ils appartiennent. Nous avons cinq catégories qui reprennent chacune dix ans – sauf la dernière (4 ans).

Âge	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
entre 1950-1959	69	14,0	27	34	17,3
entre 1960-1969	103	20,9	41	43	21,9
entre 1970-1979	167	33,9	67	58	29,6
entre 1980-1989	128	26,0	51	50	25,5
entre 1990-1993	25	5,1	10	11	5,6

Tableau 2: Comparaison de la répartition de l'âge dans la population et l'échantillon

La répartition des répondants de l'échantillon en fonction de leur âge ne diffère pas de la répartition de la population d'enseignants ($\chi^2=2,86$; DL=4 ; p=0,58). On peut dire qu'il n'y a pas de biais d'échantillonnage au niveau des tranches d'âges.

7.1.1.2.3 Désignation

Les enseignants commencent leur carrière professionnelle avec une désignation à titre temporaire. Après quelques années, l'enseignant peut obtenir un contrat à durée indéterminé avant d'être nommé.

Désignation	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
Désignation à titre temporaire	48	9,8	19	20	10,2
Désignation à durée indéterminé	129	26,2	51	45	23,1
nommé	314	63,8	125	130	66,3

Tableau 3: Comparaison de la répartition du statut dans la population et l'échantillon

Identifier les différentes désignations de la population des enseignants s'avérait relativement difficile. Dans la liste du ministère 16 enseignants ont deux désignations différentes parce qu'ils travaillent dans deux réseaux différents et 17 enseignants n'ont aucune désignation. Les données de la population et celles de l'échantillon sont traitées de la même manière, c'est-à-dire une désignation est comptée comme une personne.

La répartition des enseignants répondants selon leur désignation ne diffère pas de celle de la population ($\chi^2=1,03$; DL=3 ; p=0,80). Il n'y a donc pas un biais d'échantillonnage au niveau des désignations.

7.1.1.2.4 Lieu de résidence

Les enseignants primaires dans la Communauté Germanophone habitant dans les quatre communes du nord de la Communauté Germanophone (Eupen, La Calamine, Lontzen, Raeren), dans les cinq communes du sud de la Communauté Germanophone (Amblève, Bullange, Butgenbach, Burg-Reuland, Saint-Vith), dans la Fédération Wallonie-Bruxelles ou à l'étranger.

Domicile	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
Nord de la CG	217	44,1	86	92	47,4
Sud de la CG	206	41,9	82	87	44,9
Fédération-Wallonie Bruxelles	59	12,0	23	12	6,2
Étranger	10	2,1	4	2	1,0

Tableau 4 : Comparaison de la répartition du domicile dans la population et l'échantillon

Nous constatons que les répondants de l'échantillon se répartissent de la même manière que la population des enseignants ($\chi^2=7,27$; DL=3 ; p=0,06). Nous pourrions toutefois rejeter l'hypothèse nulle avec un risque de l'espèce de 0,10. La répartition théorique prédit 23 personnes domiciliées en Fédération Wallonie-Bruxelles mais seulement 12 répondants sont observés. Il se pourrait que les enseignants qui habitent dans la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui travaillent en Communauté Germanophone soient des professeurs de français qui

comprennent moins bien l'allemand et qui n'ont donc pas pu bien comprendre le questionnaire formulé en allemand. Néanmoins on peut exclure un biais d'échantillonnage au niveau du domicile.

7.1.1.2.5 Lieu de travail

Cette étude se concentre sur les enseignants dans la Communauté Germanophone. Pour garantir l'anonymat des participants, l'école dans laquelle il exerce n'a pas fait l'objet d'une question. Par contre, nous savons s'ils professent dans la région nord ou dans la région sud de la Communauté Germanophone.

Lieu de travail	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
Nord de la CG	258	52,4	103	92	47,4
Sud de la CG	217	44,1	86	96	49,5

Tableau 5 : Comparaison de la répartition du lieu de travail dans la population et l'échantillon

Le lieu de travail des répondants de l'échantillon ne diffère pas de la répartition du lieu de travail de la population des enseignants ($\chi^2=2,19$; DL=1 ; p=0,14). On peut donc exclure un biais d'échantillonnage par rapport au lieu de travail.

7.1.1.2.6 Temps de travail

Enfin, l'échantillon diffère-t-il de la population quant au temps de travail ? Les enseignants sont répartis selon qu'ils travaillent (moins qu'un mi-temps, à mi-temps, entre un mi-temps et temps plein et enfin à temps plein).

Temps du travail	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
moins que mi-temps	6	1,5	2	4	2,1
mi-temps	104	25,4	41	51	26,3
entre mi-temps et temps plein	64	15,6	26	28	14,4
temps plein	236	57,5	94	107	55,2

Tableau 6 : Comparaison de la répartition du temps de travail dans la population et l'échantillon

Dans la base de données du ministère, les données relatives au temps de travail sont disponibles pour 410 personnes seulement. Il est probable que les autres enseignants soient actuellement en congé ou en pause carrière. Les résultats repris dans le tableau 6 se basent donc sur 410 enseignants et non sur 492.

Le test khi carré de conformité ($\chi^2=5,33$; DL=3 ; p=0,15) nous permet d'accepter l'hypothèse nulle et de conclure ainsi à l'absence d'un biais lié au temps de travail.

7.1.1.3 Description de l'échantillon sur base des fréquences de réponse

La plupart des répondants (191; 98,5%) ont suivi leur **scolarité obligatoire** en Belgique. Seulement trois enseignants (1%), travaillant actuellement en Communauté Germanophone, ont suivi leur scolarité à l'étranger.

87,1% des enseignants ont fait leurs **études** en Communauté Germanophone. 7,3% des enseignants étaient en Fédération Wallonie-Bruxelles pour leurs études. Le pourcentage des enseignants qui ont fait leurs études ailleurs s'élève à 1,6%. 4,2% des répondants n'ont pas suivi la formation initiale d'instituteur.

Le tableau 7 présente la répartition des enseignants selon le **nombre d'années d'études**. En effet, il y a plusieurs décennies, les études pour devenir enseignant primaire duraient seulement un an. Elles sont peu à peu passées à deux ans et au cours des années 80, à trois ans.

une année	deux années	trois années	quatre années	plus que 4 années	non-réponse
0,5 %	30 %	56,7%	10,7%	2,1%	3,6 %

Tableau 7 : Présentation des fréquences des réponses par rapport au nombre d'année d'études

La majorité des enseignants a étudié trois ans pour obtenir son diplôme. Malheureusement, les réponses ne permettent pas de distinguer les enseignants qui étaient censés obtenir leur diplôme en deux ans et qui ont forcément doublé une année, des enseignants qui ont passé leur diplôme après trois années d'études obligatoire. 12,8% des enseignants ont au moins doublé une année au cours de leurs études.

Le tableau 8 présente la répartition des enseignants selon le **nombre de semaines de stages** prestés durant leurs études.

aucune semaine	entre 1 et 4 semaines	entre 5 et 8 semaines	entre 3 et 4 mois	plus de 4 mois	non-réponse
0,0 %	1,6 %	18,8%	52,7%	26,9%	4,1 %

Tableau 8: Fréquences des semaines de stages fait par les enseignants durant leurs études

Tous les enseignants primaires ont au moins fait une semaine de stages avant d'être diplômés. La plupart des enseignants (52,7%) a effectué entre 3 et 4 mois de stage. Plus d'un quart des enseignants (26,9%) ont même presté plus de quatre mois de stage.

Le tableau 9 présente la répartition des enseignants selon le nombre **de classes différentes** dans lesquelles ils ont travaillé durant leur **première année de travail**.

une classe	deux classes	trois classes	plus que 3 classes	non-réponse
40,3 %	17,3%	15,7%	26,7%	1,6 %

Tableau 9: Présentation des fréquences des réponses par rapport au nombre de classes fréquentés durant la première année de travail

On constate que plus d'un quart des enseignants a travaillé dans plus de trois classes différentes lors de sa première année de travail. Par contre, le pourcentage le plus élevé (40,3%) est celui des enseignants qui ont fréquenté une seule classe durant toute l'année. Un tiers (33%) des enseignants a travaillé dans deux ou trois classes pendant la première année de travail.

Les enseignants commencent-ils plus souvent en cycle un, deux ou trois au début de leur carrière ? Les enseignants, au cours de leur première année de travail, ont-ils été débuté dans des classes en début de scolarité primaire ou plutôt à des classes en fin de scolarité primaire ?

(en %)	Oui	Non	Non-réponse
Première année	45,7	54,3	3,1
Deuxième année	46,3	53,7	3,1
Troisième année	51,1	48,9	4,1
Quatrième année	56,9	43,1	3,1
Cinquième année	49,5	50,5	3,1
Sixième année	52,1	47,9	3,1

Tableau 10: Présentation des fréquences des réponses du travail dans les différentes années scolaires durant la première année de travail

Globalement, on peut considérer que les pourcentages sont assez semblables. Les enseignants débutants travaillent légèrement moins souvent en premier cycle. Les jeunes enseignants travaillent en moyenne (54%) plus souvent au deuxième qu'au premier cycle (46%) ou au troisième cycle (51%).

Le tableau 11 présente la répartition des enseignants selon le **cycle dans lequel ils exercent actuellement**. Le taux de non-réponse s'élève à 5,7%.

(en %)	Oui	Non	Non-réponse
Première cycle	51,9	48,1	5,2
Deuxième cycle	51,1	48,9	5,2
Troisième cycle	45,9	54,1	5,7

Tableau 11: Présentation des fréquences du niveau d'enseignement actuel des répondants

Les enseignants se répartissent de manière quasi identique sur les différents degrés. Notons toutefois qu'un enseignant peut enseigner dans plusieurs années d'études et donc dans plusieurs degrés. Comme l'indique le tableau 12, seulement 45% des répondants n'ont qu'une année d'étude dans leur classe.

une année scolaire	deux années scolaires	trois années scolaires	plus que trois années scolaires	non-réponse
45,3 %	30,0 %	15,3%	9,4%	12,4 %

Tableau 12: Présentation des fréquences des années scolaires dans la classe des enseignants

Quelques 45% des répondants enseignent dans des classes avec des enfants de deux ou trois années différentes. Cette proportion de classe pluri-âges peut se justifier soit par le projet pédagogique de l'établissement, soit par la taille de l'école. Quasi 10% des enseignants indiquent avoir plus de trois années scolaires dans leur classe. Le questionnaire ne permet pas de déterminer si ces enseignants exercent dans des « Zwergschulen », c'est-à-dire une école avec une classe unique ou s'ils exercent dans l'enseignement spécialisé où il y a souvent plusieurs niveaux dans une même classe.

7.1.1.4 Conclusion

Les résultats obtenus au test de comparaison entre l'échantillon et la population des enseignants selon diverses caractéristiques (sexe, âge, domicile, lieu de travail, temps de travail et désignation) certifie la représentativité de l'échantillon par rapport à la population des enseignants. La répartition des caractéristiques de l'échantillon ne diffère pas de manière significative de celle de la population. On peut conclure que, par rapport à ces caractéristiques, les résultats ne présentent pas de biais et l'échantillon est représentatif de la population.

7.1.2 Présentation des résultats par rapport à la satisfaction du travail

Les résultats sont présentés par dimension et reprennent le même ordre que le questionnaire. Ils montrent le degré d'accord ou de désaccord des répondants sur les propositions concernant les aspects pratiques, l'infrastructure, l'enseignement, le climat de travail, la charge de travail, la coopération avec les parents et le prestige, les référentiels, le feedback de la direction et la coopération avec des services externes.

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux. Ceux-ci reprennent le pourcentage de non-réponse pour l'ensemble des participants (pour rappel, 194), et ensuite le pourcentage de réponse pour chacune des quatre catégories de l'échelle de *Likert*. Ces quatre pourcentages sont calculés sur le nombre de répondants pour l'item concerné. Leur somme est donc égale à 100.

7.1.2.1 Satisfaction générale

Deux questions abordent sous différents angles la satisfaction générale des enseignants. Il y a des items concernant la satisfaction du travail en général et d'autres concernant l'évolution de la satisfaction depuis leur entrée en fonction.

Le tableau 13 présente la répartition des enseignants en fonction de leur degré d'accord ou de désaccord aux items de satisfaction générale. Les taux de non-réponse restent pour l'ensemble des items très faibles. Seul l'item b (« Je conseille ce métier d'enseignant aux jeunes ») présente un taux de non-réponse légèrement supérieur à 5%.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (en %)	pas d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	d'accord	Non-réponse
a) Je suis satisfait de mon travail d'enseignant.	3,7	10,5	42,9	42,9	1,5
b) Je conseille ce métier d'enseignant aux jeunes.	8,2	23,3	44,0	26,1	5,2
c) Si j'avais 18 ans, je choisirais à nouveau ce métier.	12,2	18,5	23,8	45,5	2,6
d) Les avantages et les inconvénients sont en balance.	5,8	20,9	45,6	27,8	1,6
e) J'exerce le métier de mes rêves.	6,9	11,2	39,9	42,0	3,1
f) Le métier m'accomplit	3,7	12,1	38,4	45,8	2,1

Tableau 13: Répartition des réponses concernant la satisfaction en générale

Les données du tableau 13 montrent que **85,8%** des enseignants primaires sont plutôt satisfaits voire **satisfaits de leur travail**. D'ailleurs, 70,1% des enseignants conseilleraient ce métier aux jeunes. Ils sont aussi 69,3% à affirmer qu'à refaire, ils choisiraient à nouveau ce métier. Un peu plus d'un quart des enseignants (26,7%) ne considèrent pas que les avantages et les inconvénients du métier soient en balance. Toutefois, l'item ne permet pas de savoir si ces enseignants considèrent qu'il y a plus d'avantages que d'inconvénients ou l'inverse. Ils sont plus de 80% à affirmer exercer le métier de leur rêve et que celui-ci les accomplit.

Ces résultats permettent donc d'affirmer que la plupart des enseignants sont globalement satisfaits de leur travail. Aucune des questions reprises dans cette dimension ne présentent des taux d'accord inférieurs à 69,3%.

(en %)	en croissance	égale	en diminution	non-réponse
Ma satisfaction du travail est depuis le début de mon activité professionnelle ...	32,5	33,5	34,0	3,1

Tableau 14: Répartition des réponses concernant l'évolution de la satisfaction du travail

Les données du tableau 14 permettent néanmoins de nuancer quelque peu ces résultats encourageants. En effet, environ un tiers des répondants considèrent que leur satisfaction actuelle est inférieure à ce qu'elle était en début de carrière. Par contre, pour un tiers des enseignants, la satisfaction du travail est en croissance et le dernier tiers affirme que leur satisfaction n'a pas changé.

Pour pouvoir mieux interpréter ces réponses, il serait intéressant d'analyser les facteurs qui influencent cette évolution. Peut-être les enseignants avec le plus d'années d'ancienneté voient-ils leur satisfaction en diminution notamment en raison des nombreux changements dans le système éducatif ces dernières années et pour lesquels ils n'étaient pas formés.

7.1.2.2 Aspects pratiques

Les items suivants questionnent la satisfaction de l'enseignant par rapport au salaire, aux règlements de retraites, à différentes modalités relative aux jours de congé, au parcours professionnel ainsi qu'aux tâches administratives et aux contraintes comme la sécurité d'emploi et les demandes individuelles relatives à l'horaire.

Il faut préciser que le questionnaire a été diffusé en décembre 2014, période durant laquelle le gouvernement belge modifiait les conditions d'accès à la retraite. Ces négociations gouvernementales ont provoqué un mécontentement dans une grande partie de la population

belge, ce qui a provoqué des grèves multiples. Les enseignants ont répondu aux questions relatives à la retraite dans un contexte politique particulier et on ne peut pas exclure l'influence de ce contexte sur les réponses données par les enseignants.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les aspects pratiques suivants ? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Salaire	23,6	28,3	37,2	11,0	1,6
b) Règlements des retraites	34,6	29,7	28,0	7,7	6,2
c) Possibilités de congé	5,9	15,4	51,1	27,7	3,1
d) Nombre de jours de congé	0,0	3,7	15,7	80,6	1,6
e) Possibilité de suivre des formations	5,3	16,9	30,7	47,1	2,6
f) Proportion des tâches administratives	16,2	37,8	28,1	17,8	4,6
g) Possibilité de parcours professionnel	20,2	33,3	30,1	16,4	5,7
h) Sécurité de l'emploi	13,2	10,6	27,5	48,7	2,6
i) Prise en compte des vœux professionnels (quel niveau, quels cours, combien d'heures)	7,0	14,4	43,9	34,8	3,6

Tableau 15: Répartition des réponses concernant les aspects pratiques

Au départ du tableau 15, on peut constater que les enseignants expriment un certain mécontentement par rapport à la retraite (64,3%), les tâches administratives (54,0 %), le parcours professionnel (53,5%) et le salaire (51,9%).

Il conviendra ultérieurement de mettre en relation le degré de satisfaction salariale avec l'âge ou l'ancienneté des enseignants étant donné que le salaire des enseignants débutants a été augmenté de 10% ces dernières années.

À la quasi-unanimité (96,3%), les enseignants affirment leur satisfaction à l'égard des jours de congé. Les quelques insatisfaits se justifient en affirmant qu'ils souhaiteraient avoir quelques jours à leur disposition pour les répartir à leur propre convenance.

7.1.2.3 L'infrastructure de l'école

Les enseignants sont plutôt satisfaits de l'infrastructure matérielle dans laquelle ils exercent. Le tableau 16 présente les pourcentages et le taux de non-réponse. Pour l'ensemble des items repris dans ce tableau le taux de non-réponse reste très faible.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec l'infrastructure de votre école? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Taille de mon local	10,0	19,0	30,0	41,1	2,1
b) Aménagement matériel de mon local de classe	7,4	21,6	37,9	33,2	2,1
c) Aménagement technique de mon local de classe	11,1	25,8	29,5	33,7	2,1
d) Place de travail pour les enseignants à l'école	13,6	26,2	29,8	30,4	1,6
e) Mise à disposition des médias (ordinateur, tablet, laptop) pour le travail des enseignants	17,5	24,9	33,9	23,8	2,6
f) Infrastructure générale pour les enseignants ex. salle de profs, cuisine, sanitaire	10,1	18,5	38,1	33,3	2,6
g) Conception de la cour de l'école	9,0	17,4	46,3	27,4	2,1

Tableau 16: Répartition des réponses concernant l'infrastructure

Entre **57,7% et 73,7%** des enseignants se disent satisfaits de l'infrastructure de leur école en particulier pour les classes et la cour de récréation. Les nouvelles technologies n'ont apparemment pas encore trouvé leur place dans toutes les écoles puisque le taux de satisfaction (plutôt satisfait et satisfait) à l'égard de l'aménagement technique de leur local de classe s'élève seulement à 63,2%. Par rapport aux médias mis à la disposition des enseignants, le taux de satisfaction diminue encore d'environ 10% pour avoisiner les 50%.

Globalement, on peut constater que les enseignants sont généralement plus satisfaits de l'infrastructure prévue pour les enfants comparativement aux ressources matérielles mises directement à leur disposition pour l'exercice de leur travail.

7.1.2.4 Enseignement

Pour la dimension enseignement, les instituteurs ont été invités à exprimer leur degré de satisfaction par rapport à la motivation des élèves, leur comportement et leur respect, la gestion de groupe, le succès de transmission, la sécurité didactique et méthodologique, la marge de manœuvre et les possibilités de différenciations.

Le tableau 17 présente la répartition des enseignants selon leur degré de satisfaction. Comme on peut le constater, le taux de non-réponse reste faible.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant votre enseignement? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Motivation des élèves	3,7	9,5	65,1	21,7	2,6
b) Comportement social des élèves	5,3	23,2	55,3	16,3	2,1
c) Respect des élèves	5,8	19,5	53,2	21,6	2,1
d) Gestion de groupe	0,0	2,1	59,0	38,8	3,1
e) Succès de transmission des compétences	1,6	6,4	71,4	20,6	2,6
f) Sécurité didactique et sécurité en ce qui concerne les choix des méthodes d'enseignement	0,0	3,7	68,8	27,5	2,6
g) Marge de manœuvre pédagogique	2,2	9,5	52,9	35,5	2,6
h) Possibilité de pousser chaque élève le plus loin possible dans ses apprentissages	4,2	33,3	45,5	16,9	2,6

Tableau 17: Répartition des réponses concernant l'enseignement

Globalement, les enseignants se disent plutôt **satisfaits par rapport à l'enseignement**. En effet, les taux de pourcentages de satisfaction varient entre 62,4 % pour la possibilité de différenciation et 92% pour le succès de transmission des compétences.

Le comportement social et le respect des élèves – à l'exception de la différenciation – sont vécus par 28,5% voire 25,4% des enseignants de manière insatisfaisante. Ce constat se retrouve également dans les commentaires que les enseignants expriment à travers les deux questions ouvertes insérées en fin du questionnaire.

7.1.2.5 Climat de travail

Le tableau 18 présente les résultats aux différents items relatifs au climat de travail.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec le climat de travail? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Serviabilité entre collègues	1,1	4,7	42,9	51,3	1,6
b) Soutien des collègues	0,5	6,3	46,1	47,1	1,6
c) Valorisation de mon travail par les collègues	2,6	9,4	45,6	42,4	1,6
d) Soutien de la direction	6,9	13,2	44,4	35,5	2,6
e) Information de la direction	9,5	12,6	44,2	33,7	2,1
f) Écoute et prise en compte de mes suggestions par la direction	8,9	12,6	45,3	33,2	2,1
g) Climat de travail entre les membres du personnel de l'école	2,6	9,4	47,6	40,3	1,6

Tableau 18: Répartition des réponses concernant le climat de travail

Quelle que soit la dimension évaluée, le taux de satisfaction est particulièrement élevé puisqu'en règle générale, **moins de 20 % expriment des avis négatifs**. Il est particulièrement élevé pour la serviabilité entre collègues, le soutien entre collègues et le climat entre collègues. Ces résultats semblent plutôt contredire l'idée selon laquelle les enseignants sont esseulés dans leur classe.

7.1.2.6 Charge de travail

Les questions relatives à la charge de travail porte entre autre sur le temps de travail à la maison et à l'école, la possibilité de débrancher et la possibilité de trouver un équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle.

Le tableau 19 présente la répartition des enseignants en fonction de leur degré de satisfaction. Le taux de non-réponse reste très faible, à l'exception du dernier item relatif au contrôle du travail qui s'élève à 8%.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant la charge de travail? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Nombre d'heures que je passe à la maison en travaillant pour l'école	13,2	28,4	44,2	14,2	2,1
b) Heures de présence à l'école	4,2	11,6	48,4	35,8	2,1
c) Balance entre la vie professionnelle et la vie privée	10,0	23,7	45,3	21,1	2,1
d) Possibilité de débrancher du travail	17,8	30,4	34,0	17,8	1,6
e) Temps pour accomplir la mission de travail	6,9	30,3	47,9	14,9	3,1
f) Contrôle de mon travail	3,9	15,6	59,2	21,2	7,7

Tableau 19: Répartition des réponses concernant différents aspects de la charge de travail

Les avis des enseignants sont plutôt **mitigés avec une tendance vers la satisfaction**. Ainsi, il y a quasi autant d'enseignants pas satisfaits (13,2%) que d'enseignants satisfaits (14,2%) avec le nombre d'heures de travail à la maison. Les autres 72,6% des enseignants indiquent une tendance de satisfaction. On retrouve une répartition assez semblable pour l'item d (« Possibilité de débrancher du travail »).

Environ 50% des enseignants se montrent satisfaits de leur capacité de débrancher avec le travail et 66,4% des enseignants affirment être satisfaits de l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée.

Plus de 80% des enseignants expriment leur satisfaction par rapport aux heures de présence à l'école et le contrôle de leur travail.

(en %)	trop élevée	convenable	trop basse	non-réponse
Comment vivez-vous la charge de travail ?	47,8	51,1	1,1	5,2

Tableau 20: Répartition des réponses concernant le vécu de la charge de travail en général

Près de la **moitié** des enseignants trouvent leur **charge de travail trop élevée** alors que l'autre **moitié** la perçoit comme **raisonnable**. Les réponses fournies aux questions ouvertes permettent d'affiner le constat. Quelques enseignants travaillant à temps partiel considèrent que la charge de travail leur serait trop importante s'ils devaient travailler à temps plein.

7.1.2.7 Coopération avec les parents et le prestige

Le prestige de la profession enseignante dans la société civile et la coopération avec les parents peuvent constituer deux sources potentielles d'insatisfaction.

Le tableau ci-dessous présente la répartition des enseignants selon leur degré de satisfaction.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les affirmations suivantes? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Coopération avec les parents	3,2	13,3	71,8	11,7	3,1
b) Valorisation de mon travail par les parents	5,9	23,5	56,7	13,9	3,6
c) L'image que votre entourage a du métier d'enseignant	14,3	40,2	41,3	4,2	2,6
d) L'image dans la société du métier d'enseignant	40,5	44,2	14,2	1,1	2,1

Tableau 21: Répartition des réponses concernant la coopération avec les parents et le prestige

83,5% des enseignants se disent satisfaits de la coopération qu'ils peuvent établir avec les parents. De même, 70,6% des enseignants considèrent que leur travail est valorisé par les parents.

L'image de l'entourage par rapport au métier d'enseignant est vécue de manière mitigée avec une tendance négative. L'image de l'enseignant dans la société est beaucoup plus négative que celle de l'entourage. Ainsi, 84,7 % des enseignants considèrent que l'image de leur métier dans la société n'est pas satisfaisante ou plutôt pas satisfaisante. S'agit-il d'une perception erronée ou cette image négative est-elle bien réelle ? Il serait intéressant d'interroger des personnes de la société afin de déterminer la véracité de cette perception.

7.1.2.8 Référentiels

Les référentiels pour le primaire ont été implémentés durant une phase de plus ou moins trois ans depuis septembre 2008. Après cette phase, les écoles étaient invitées à écrire des curriculums disciplinaires par niveau. Il se peut dès lors que l'investissement demandé aux

enseignants ait été mal perçu et, en conséquence, que le degré de satisfaction exprimé par les instituteurs à l'égard de ces référentiels ait pu en pâtir. Comparativement aux autres dimensions, le taux de non-réponse est en moyenne plus élevé. Ainsi, l'item par rapport à la disponibilité des ressources financières présente un taux de non-réponse de 8,3%. Il est aussi assez élevé pour l'item relatif à la coordination au niveau de la communauté (7,7%). Il se peut que les enseignants ne soient pas confrontés à ce travail de coordination au niveau communautaire et qu'ils ne se sentent, dès lors, pas concernés par ces items.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les référentiels? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Avantage et sens	8,0	25,1	57,8	9,1	3,6
b) Faisabilité des réformes dans la vie quotidienne	12,9	48,9	35,5	2,7	4,1
c) Coordination au niveau de la communauté	16,8	50,3	31,3	1,7	7,7
d) Coordination au niveau de l'école	10,3	38,0	47,8	3,8	5,2
e) Disponibilité des personnes ressources pour la mise en œuvre	26,4	44,5	25,8	3,3	6,2
f) Disponibilité des ressources financières pour la mise en œuvre	23,6	46,1	27,5	2,8	8,3
g) Disponibilité d'expertise pour la mise en œuvre	10,4	38,8	44,3	6,6	5,7
h) Disponibilité des ressources temporelles pour la mise en œuvre	28,9	55,6	15,0	0,5	3,6
i) Disponibilité des ressources infrastructurelles pour la mise en œuvre	15,8	48,4	33,2	2,7	5,2

Tableau 22: Répartition des réponses concernant les référentiels

Une grande majorité (66,9%) des enseignants se dit satisfaite des avantages et du sens des référentiels. C'est aussi le seul item dont le taux de satisfaction est supérieur à 60%. Globalement, les enseignants semblent donc **adhérer à la philosophie** des référentiels mais bon nombre d'entre eux considèrent peut-être que leur **mise en œuvre n'est pas réalisable**.

Environ 50% des enseignants se disent satisfaits de la coordination au niveau de l'établissement. Nous relevons le même pourcentage d'enseignants satisfaits quant au fait d'avoir accès à des savoirs nécessaires à la mise en œuvre des référentiels (item g).

Par contre, 85% des enseignants ne sont pas satisfaits de la disponibilité des personnes ressources.

7.1.2.9 Feedback de la direction

La direction joue un rôle important dans la vie d'une école. Sa valorisation du travail des enseignants, sa coopération avec les enseignants et son feedback de qualité peuvent influencer la satisfaction du travail des enseignants.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec le feedback de la direction? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Valorisation de mon travail	8,6	12,8	44,4	34,2	3,6
b) Coopération avec la direction	6,4	16,6	45,5	31,6	3,6
c) Feedback de qualité et constructif de la direction	10,9	29,0	36,6	23,5	5,7

Tableau 23: Répartition des réponses concernant le feedback de la direction

Les enseignants expriment majoritairement leur **satisfaction avec tous les items**. Ces pourcentages sont assez semblables des pourcentages observés à l'item relatif au soutien de la part de la direction (voir dimension climat de travail).

7.1.2.10 Coopération avec les services externes

Une multitude de services externes à l'école proposent aide et soutien aux enseignants dans des situations difficiles.

Le taux de non-réponse est beaucoup plus élevé que pour les autres questions, il varie de 7,2% à 42,3%. Les services du ministère (le service de la guidance pédagogique, la guidance juridique et le service d'aide à la jeunesse) ont des **taux de non-réponse très élevés** puisqu'ils varient entre 30% et 42%. Les enseignants qui ne recourent pas à ces services, soit n'en connaissent pas l'existence, soit n'ont probablement pas d'avis à donner.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec le soutien des services externes? (en %)	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait	non-réponse
a) Accompagnement de l'enseignant par le groupe d'experts de l'AHS	18,8	33,6	38,9	8,7	23,2
b) Coopération avec « Kaleido » (=centre PMS)	13,9	35,6	41,7	8,9	7,2
c) Coopération avec Kitz (centre thérapeutique), logopèdes, et tous les autres thérapeutes	3,5	22,4	64,7	9,4	12,4
d) Coopération avec la guidance pédagogique du ministère	23,7	41,5	31,9	3,0	30,4
e) Coopération avec la guidance juridique du ministère	20,3	33,9	38,1	7,6	39,2
f) Coopération avec le service d'aide à la jeunesse	25,9	33,0	38,4	2,7	42,3

Tableau 24: Répartition des réponses concernant la coopération avec les services externes

Le seul service avec lequel les enseignants sont majoritairement (74,1%) satisfaits est le centre thérapeutique « Kitz », les thérapeutes et les logopèdes. Les réponses pour la coopération avec « Kaleido⁶ » sont plutôt mitigées. Il y a quasi le même pourcentage des enseignants satisfaits (50,6%) que ceux qui ne sont pas satisfaits (49,4%).

7.1.3 Analyse confirmatoire

7.1.3.1 Facteurs influençant la satisfaction générale

Les réponses des enseignants à l'ensemble des items qui composent les différentes dimensions de la satisfaction ont été soumises à une analyse factorielle confirmatoire.

Toutes les dimensions, à l'exception des référentiels, du prestige et du travail avec les parents ont été reprises dans cette analyse réalisée à l'aide de Mplus. En effet, ces dimensions ne présentaient aucun lien avec les autres composantes de la satisfaction. Il nous a donc paru préférable de les exclure.

Par ailleurs, nous avons défini un facteur « *response style* » car l'analyse descriptive des données a montré que les enseignants ayant répondu aux questionnaires ont indiqué des degrés de satisfaction particulièrement élevés pour les items qui portent sur la direction et sur les collègues. Ces réponses ont probablement été influencées par la crainte des enseignants que leur questionnaire puisse être identifié. Dans ce contexte, il importait de neutraliser ce biais en insérant dans la modélisation ce facteur « *response style* ». Par ailleurs, il permet aussi d'épurer les données du fait que certains individus recourent presque exclusivement aux modalités de réponses extrêmes. Pour que le modèle puisse être identifié, il importait de fixer à 0.00 les corrélations entre d'une part, les différentes dimensions de la satisfaction, et, d'autre part, ce même facteur « *response style* ».

7.1.3.2 Indices d'ajustement

Les indices d'ajustement CFI et TLI sont respectivement égaux à 0,96 et 0,97. Par ailleurs, bien que le test χ^2 soit statistiquement significatif, le rapport χ^2 avec ses degrés de liberté est inférieur à 2 (193,9 / 97). Ces différents indices d'ajustement répondent bien aux standards

⁶ le nouveau CPMS de la Communauté Germanophone, qui travaille avec la famille de manière inter-réseau et ce depuis la grossesse de la mère jusqu'à l'âge de 18 ans

que l'on retrouve classiquement dans la littérature. En conséquence, le modèle théorique proposé peut être utilisé pour décrire les données recueillies.

7.1.3.3 Saturation des items sur les différentes dimensions

Le tableau 25 présente les saturations standardisées (ou corrélation) entre chaque item et la dimension satisfaction de laquelle il relève, ainsi qu'avec le facteur « response style », pour autant que l'item concerné relève ce facteur. La dernière colonne présente le pourcentage de variance expliquée de l'item.

N°	Item	Corrélation avec la dimension	Corrélation avec RS	Explication
1a	Je suis satisfait de mon travail d'enseignant.	0,67	0,44	0,65
1b	Je conseille ce métier d'enseignant aux jeunes.	0,71	0,31	0,60
1c	Si j'avais 18 ans, je choiserais à nouveau ce métier.	0,84	0,33	0,82
1d	Les avantages et les inconvénients sont en balance.	0,55	0,26	0,37
1e	J'exerce le métier de mes rêves.	0,76	0,22	0,62
1f	Le métier m'accompli.	0,75	0,42	0,74
4a	Salaire	0,63	0,17	0,42
4b	Règlements des retraites	0,67	0,04	0,45
4c	Possibilités de congé	0,51	0,17	0,28
4g	Possibilité de parcours professionnel	0,39	0,40	0,31
4h	Sécurité de l'emploi	0,50	0,01	0,25
4i	Prise en compte des vœux professionnels (quel niveau, quels cours, combien d'heures)	0,50	0,43	0,44
5a	Taille de mon local	0,67	0,21	0,50
5b	Aménagement matériel de mon local de classe	0,81	0,41	0,82
5c	Aménagement technique de mon local de classe	0,77	0,44	0,78
5d	Place de travail pour les enseignants à l'école	0,61	0,45	0,57
5e	Mise à disposition des médias (ordinateur, tablet, laptop) pour le travail des enseignants	0,44	0,52	0,47
5f	Infrastructure générale pour les enseignants ex. salle de profs, cuisine, sanitaire	0,60	0,23	0,42
5g	Conception de la cour de l'école	0,35	0,26	0,19
6a	Motivation des élèves	0,75	0,18	0,60
6b	Comportement social des élèves	0,70	0,29	0,58
6c	Respect des élèves	0,70	0,34	0,61
6d	Gestion de groupe	0,73	0,29	0,36
6e	Succès de transmission des compétences	0,57	0,19	0,43
6f	Sécurité didactique et sécurité en ce qui concerne les choix des méthodes d'enseignement	0,62	0,22	0,37
6g	Marge de manœuvre pédagogique	0,42	0,44	0,23
6h	Possibilité de pousser chaque élève le plus loin possible dans ses apprentissages	0,23	0,42	0,93
7a	Serviabilité entre collègues	0,82	0,51	0,86
7b	Soutien des collègues	0,77	0,52	0,76
7c	Valorisation de mon travail par les collègues	0,52	0,70	0,91

7g	Climat de travail entre les membres du personnel de l'école	0,47	0,67	0,66
8a	Nombre d'heures que je passe à la maison en travaillant pour l'école	0,66	0,31	0,53
8b	Heures de présence à l'école	0,39	0,51	0,42
8c	Balance entre la vie professionnelle et la vie privée	0,78	0,50	0,86
8d	Possibilité de débrancher du travail	0,76	0,49	0,82
8e	Temps pour accomplir la mission de travail	0,59	0,57	0,67
8f	Contrôle de mon travail	0,24	0,71	0,55
11a	Valorisation de mon travail	0,64	0,67	0,85
11b	Coopération avec la direction	0,71	0,68	0,96
11c	Feedback de qualité et constructif de la direction	0,61	0,64	0,78
7d	Soutien de la direction	0,52	0,80	0,91
7e	Information de la direction	0,47	0,73	0,75
7f	Écoute et prise en compte de mes suggestions par la direction	0,51	0,77	0,85
12a	Accompagnement de l'enseignant par le groupe d'experts de l'AHS	0,51	0,30	0,35
12b	Coopération avec « Kaleido » (=centre PMS)	0,69	0,12	0,49
12c	Coopération avec Kitz (centre thérapeutique), logopède, et tous autres thérapeutes	0,80	0,22	0,69
12d	Coopération avec la guidance pédagogique du ministère	0,50	0,19	0,28

Tableau 25 : Résultats de l'analyse factorielle de conformité

Les saturations avec le facteur « *response style* » sont particulièrement élevées pour les questions sensibles et relatives à la direction, les relations entre les collègues et le contrôle du travail. Les enseignants, de peur que l'anonymat ne soit pas respecté, n'ont probablement pas répondu avec sincérité à ces différentes questions.

Ainsi, les saturations de la dimension 7 par rapport au « *response style* » sont toutes supérieures à 0,51. Cette dimension traite du climat de travail. L'item 7c, « *Valorisation de mon travail par les collègues* », est particulièrement bien expliquée par ce facteur.

La dimension 8 aborde la charge de travail. Les saturations par rapport au facteur « *response style* » sont ici légèrement inférieures comparativement à la dimension 7, à l'exception de l'item 8f (« *contrôle de mon travail* » ; 0,71).

La moyenne des saturations des items de la dimension 11 est la plus élevée de toutes les dimensions (0,71). Nul doute que la désirabilité sociale et la crainte que l'anonymat ne soit pas respecté ont largement contribué aux réponses observées.

Pour les autres dimensions, les saturations avec le facteur « *response style* » présentent des valeurs relativement faibles, indiquant ainsi que les réponses des enseignants ont été moins influencées par la désirabilité sociale ou la crainte du non-respect de l'anonymat.

Les saturations de la dimension 1 sont toutes supérieures à 0,54. Tous les items proposés de la question 1 relèvent bien de la satisfaction générale de l'enseignant. L'item 1d, « *les avantages et les inconvénients sont en balance* », présente la saturation la moins élevée. La formulation de cette question n'apporte pas de précision notable à savoir si les inconvénients sont plus importants que les avantages ou au contraire. La saturation de l'item 1c, « *Si j'avais 18 ans, je choisirais à nouveau ce métier* », est la plus élevée : elle témoigne très clairement de la satisfaction générale car l'enseignant affirme vouloir choisir ce métier une deuxième fois.

La dimension 4 aborde différents aspects pratiques comme le salaire, les conditions liées à la retraite, les possibilités de congé et de parcours professionnel, la sécurité d'emploi et les souhaits professionnels. Le parcours professionnel (0,39) corrèle le moins avec la dimension pratique. Les enseignants savent qu'ils ont peu de possibilités de promotion ou de reconversion.

La dimension 5 concerne les infrastructures. L'aménagement matériel (0,81) et technique (0,77) de la classe sont largement définis par ce facteur. La cour de récréation (0,37) et la disposition des médias pour le travail des enseignants (0,44) sont moins influencées par le travail direct de l'enseignant avec ses élèves en classe. Leurs saturations sont donc moins élevées.

La dimension 6 aborde l'enseignement en classe. Les items couvrent les caractéristiques des élèves et les compétences de l'enseignant. La plupart des corrélations se situent entre 0,57 « *succès de transmission des compétences* », et 0,73 pour « *gestion de groupe* ». La différenciation (item 6h; 0,23) et la marge de manœuvre pédagogique (item 6g; 0,42) ont des corrélations beaucoup plus faibles. L'impossibilité pour les enseignants de modifier leur marge de manœuvre pédagogique pourrait justifier ces faibles saturations. Comparativement aux autres questions de la dimension 6, les items g et h sont formulés de façons plus vagues.

La dimension 7 porte sur le climat de travail. Les items relatifs aux relations entre les collègues saturent bien sur cette dimension. Seule la question par rapport aux relations entre tous les membres de l'école (0,47) est moins expliquée pour cette dimension.

La dimension 8 porte sur la charge de travail. Quatre items ont des corrélations importantes entre 0,59 et 0,78 points. Les items concernant les heures de présence à l'école (0,39) et le contrôle de travail (0,24) ont des corrélations beaucoup plus faibles. La satisfaction des enseignants par rapport à leur charge de travail ne semble pas être affectée par le contrôle de leur travail.

La dimension 11 regroupe des items par rapport à la direction de deux questions différentes. Il y a d'une part, le volet de la relation entre l'enseignant et la direction et d'autre part, les feedbacks de la direction. Les corrélations montrent que les items relèvent bien tous de cette dimension.

Enfin, la dimension 12 reprend les différents services externes à l'école qui aident et soutiennent les enseignants dans leur travail quotidien. Selon les corrélations observées, seule la coopération avec Kaleido et les thérapeutes (Kitz, logopèdes et tous les autres thérapeutes) influencent fortement la dimension. L'accompagnement par le groupe expert de l'AHS et la guidance pédagogique du ministère influencent moins la dimension et la réponse.

7.1.3.4 Liens entre les différentes dimensions

La satisfaction générale de travail des enseignants primaires dans la Communauté Germanophone est principalement influencée par cinq facteurs, à savoir (i) la charge de travail, (ii) l'enseignement, (iii) les services externes, (iv) la direction et enfin (v) les aspects pratiques.

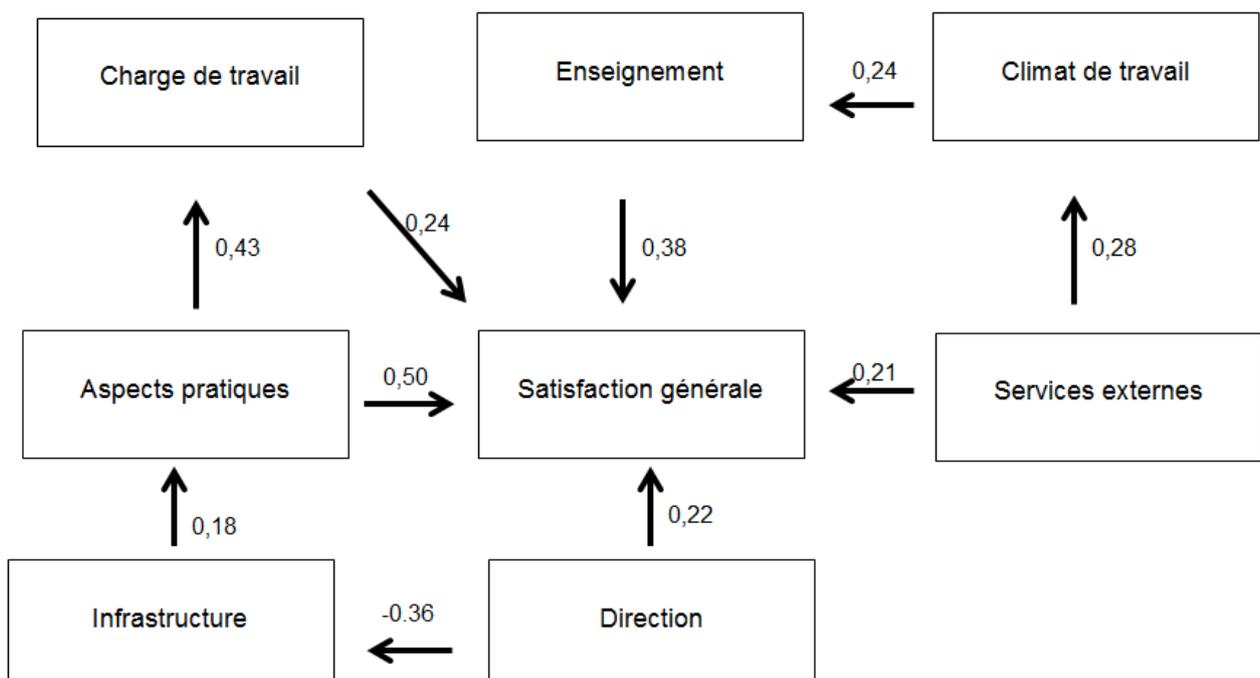


Figure 2: Coefficients de régression standardisés (corrélations partielles) entre les facteurs et la satisfaction générale

La satisfaction générale est essentiellement influencée par les aspects pratiques (0,50), l'enseignement (0,38), la charge de travail (0,24), la direction (0,22) et les services externes (0,21). Ce sont donc les caractéristiques générales du métier d'enseignant et non les conditions dans lesquelles les enseignants exercent qui influent le plus sur la satisfaction générale.

La satisfaction que l'enseignant exprime à l'égard de la charge de travail est largement influencée par la satisfaction de l'enseignant exprimée à l'égard des aspects pratiques (0,43). Plus ils sont satisfaits des conditions générales de travail (aspects pratiques), plus ils se montrent satisfaits de leur charge de travail. La littérature confirme que les aspects pratiques comme le salaire jouent un rôle crucial dans la satisfaction du travail (Brunetti, 2001 ; Landert, 2006 ; Maroy 2008). Brunetti (2001) affirme le lien entre la satisfaction et la sécurité d'emploi, qui fait partie des aspects pratiques.

L'enseignement exerce une influence relativement élevée sur la satisfaction générale de 0,38. Ce lien se trouve également dans une étude de Merz (1992, cité par Ammann 2004). L'enseignement est l'aspect crucial. C'est celui pour lequel l'enseignant a, en général, opté pour cette profession. Dans cette étude, le climat de travail n'affecte pas directement la satisfaction générale mais l'enseignement (0,24). Ceci peut être expliqué par la coopération entre les collègues et le soutien qu'ils se donnent mutuellement. Comme le montre la figure 2, la satisfaction exprimée quant à l'enseignement est influencée positivement par le climat de travail. Plus l'enseignant se dit satisfait du climat de travail, plus il exprime de la satisfaction pour la dimension enseignement. Ce constat va à l'encontre des études (Maroy, 2008 ; Kapadia et al., cité par Ingersoll & Strong, 2011) qui ont constaté des liens entre la satisfaction des enseignants et le climat de travail.

Un autre lien direct se situe entre la charge de travail et la satisfaction générale (0,24). Le NCES (2005, cité par Lopez, 2005) explique qu'un manque de temps de préparation ainsi que la difficulté de trouver un équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée peuvent effectivement engendrer l'insatisfaction.

On observe enfin une influence négative de la dimension *direction* sur la dimension *infrastructure*. Plus l'enseignant se dit satisfait de la direction, plus il se plaint de l'infrastructure et inversement. Nous ne voyons pas a priori ce qui pourrait justifier ce résultat. En Communauté Germanophone, l'infrastructure influence seulement de manière

indirecte la satisfaction. Elle a une corrélation de 0,18 avec les aspects pratiques, qui ont un impact direct sur la satisfaction générale. Par contre en Suisse, la satisfaction est influencée par l'équipement des différents locaux (Landert, 2006).

Les services externes avec leur accompagnement et leur soutien forment un autre facteur d'influence de la satisfaction générale (0,21). Les services proposent des aides directes dans des situations qui posent problème pour les enseignants. Le groupe d'experts de l'AHS, par exemple, accompagne les enseignants qui se manifestent dans leurs préparations et il apporte des réponses concrètes à leurs questions. Après les analyses statistiques, les services externes exercent un effet sur le climat de travail. Ils peuvent par exemple intervenir s'il y a un conflit entre les membres du personnel ou proposer des pistes pour les préparations de cours.

7.1.4 Réponses aux questions ouvertes

Les points suivants relatent une analyse qualitative des réponses données par les enseignants à la fin du questionnaire.

7.1.4.1 Introduction

Les 194 enseignants de l'échantillon ont eu la possibilité de répondre à deux questions ouvertes à la fin du questionnaire⁷, à savoir une question sur les remarques éventuelles par rapport au questionnaire et une question sur leurs éventuelles idées d'optimisation de la satisfaction professionnelle des enseignants.

85 enseignants (soit 43% de l'échantillon) ont fourni des réponses à une ou aux deux questions ouvertes. Cette section synthétise ces réponses. Il convient de noter que les idées qui ont été émises par un seul enseignant ne sont pas reprises dans cette analyse.

7.1.4.2 Synthèse des réponses

Les commentaires évoqués par au moins deux enseignants ont été regroupés selon qu'ils concernent les référentiels, la rémunération de travail, les conditions pédagogiques, les aides et la collaboration. La dernière section reprend les autres éléments des réponses.

⁷ Remarques supplémentaires:

- a. Indiquez le numéro de la question si votre remarque est en lien avec une question du questionnaire.
- b. Place pour des idées d'optimisation de la satisfaction professionnelle des instituteurs

7.1.4.2.1 Référentiels

Neuf enseignants se plaignent des **tâches administratives** qui prennent trop de temps. Quelques enseignants explicitent leur mécontentement par le fait de devoir écrire des curriculums. Ils ne voient pas l'intérêt de ce document et considèrent toute minute consacrée à son élaboration comme une perte de temps. Huit autres enseignants mentionnent les **référentiels** dans des contextes différents. Plusieurs sont globalement satisfaits des référentiels mais néanmoins fort ambitieux notamment en raison du temps scolaire disponible. Probablement ces enseignants n'ont-ils pas compris qu'ils ne doivent pas aborder tous les contenus proposés mais qu'ils doivent enseigner les compétences à travers un ou plusieurs contenus. Par ailleurs, ces référentiels ne tiennent pas compte des contraintes du contexte comme à titre d'exemple les classes pluri-âges.

7.1.4.2.2 Rémunération du travail

Les activités et les responsabilités pédagogiques qui relèvent de la rémunération perçue peuvent varier d'une personne à l'autre. L'enseignant est-il uniquement payé pour donner ses heures de cours ou est-ce que les réunions de parents, les préparations, les réunions de concertation avec les collègues sont-elles aussi prises en compte dans la rémunération ?

Ainsi, onze enseignants expliquent qu'ils souhaitent que les réunions soient comptées dans leurs heures de travail. Trois autres enseignants ne sont pas contents avec la **multitude des engagements non-rémunérés** comme les réunions de parents, les fêtes et les excursions et les surveillances à midi. D'autres suggèrent que des périodes de présence à l'école pourraient être obligatoires pour tout le monde afin de faire des préparations individuelles ou collectives sur place.

Sept enseignants expriment également leur souhait d'une **augmentation salariale** et parmi ceux-ci, quelques-uns affirment clairement qu'elle améliorerait leur satisfaction du travail. Ils proposent d'ajuster le salaire des enseignants dans la Communauté Germanophone au salaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Flandre. Quatre autres enseignants ne sont pas d'accord que tous les titulaires reçoivent le même salaire en négligeant le travail réalisé. Ils donnent l'exemple d'un titulaire d'une classe de six années scolaires. Cette charge de travail est, selon eux, beaucoup plus élevée que celle d'un enseignant avec une seule année en classe.

7.1.4.2.3 Conditions pédagogiques

Un aspect de l'environnement pédagogique de l'enseignant est la **taille de la classe**. Six enseignants souhaitent réduire le nombre d'élèves par classe. Certains voudraient limiter à un maximum de douze à quatorze élèves par classe pour avoir le temps de travailler avec chacun. Un autre moyen pour pouvoir mettre en place la pédagogie de différenciation n'est pas la réduction des élèves mais l'augmentation des enseignants par classe. Cette idée est défendue par six autres enseignants qui rêvent d'une classe avec deux enseignants en co-enseignement/« **team-teaching** ».

Une deuxième condition pédagogique qui ne dépend pas de la structure du système éducatif est **l'éducation des enfants**. Neuf enseignants abordent de manière différente ce problème lié au droit d'intervention des parents. Cinq enseignants ont l'impression que l'apprentissage à l'école prend trop peu de place par rapport au temps consacré à l'éducation des enfants. La difficulté de motiver les enfants en classe influence négativement la satisfaction du travail de l'enseignant. Un autre souhait des enseignants est la responsabilisation des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants. Trois enseignants seront favorables à l'idée de diminuer et de clarifier le droit **d'intervention des parents** dans tout ce qui concerne les décisions de l'école.

7.1.4.2.4 Aide et collaboration

Chaque jour, l'enseignant est face à une multitude de situations. La plupart du temps, il doit les gérer tout seul. Huit enseignants parlent du **soutien manquant dans des situations difficiles** à vivre pour eux en lien avec leur travail. Plusieurs proposent de créer une cellule pour un soutien immédiat ou pour aider les enseignants à résoudre des situations délicates comme par exemple une réunion de parents. Il leur paraît important que cette aide se mette en place sans démarches administratives pour que le problème soit vite réglé. Une autre manière de proposer de l'aide aux enseignants est la supervision ou une guidance psychologique régulière pour tous ceux qui le souhaitent afin de gérer les problèmes et d'éviter des burnouts et des dépressions. Six enseignants suggèrent une forte **coopération entre un enseignant débutant et un enseignant chevronné** selon par exemple le modèle allemand du « Referendariat ». D'autres proposent aussi d'encadrer les jeunes enseignants par des observations régulières réalisées par un enseignant chevronné. Ce dernier partage ensuite ses remarques et ses conseils.

7.1.4.2.5 Autres sujets

Le **mauvais prestige** de leur métier dans la société décourage un autre groupe d'enseignants. Selon eux, le ministre parle depuis un certain temps d'une revalorisation du métier mais à ce jour, ce discours ne s'accompagne pas de mesures concrètes susceptibles d'améliorer la situation. Par ailleurs, la société au sens large du terme ne voit pas (ne prend pas en considération) les heures de préparation et de correction et ne reconnaît pas le travail réel fourni par les enseignants. Selon eux, une partie de la société voit dans l'enseignant une personne paresseuse qui dispose d'un grand nombre de jours de vacances.

Les autres sujets moins fréquemment mentionnés dans les réponses sont **les conditions d'embauche** des enseignants en Communauté Germanophone, la **formation continue** et son accessibilité.

7.1.5 Lien entre la satisfaction générale et différents éléments

La satisfaction générale varie-t-elle selon certaines caractéristiques personnelles des enseignants ou selon d'autres caractéristiques contextuelles ? Pour étudier ces liens, les réponses aux six items sur la satisfaction générale ont été additionnées. La somme peut varier de 6 à 24. Les résultats ne sont donc pas sous contrôle du « *response style* ».

La corrélation entre la satisfaction générale et l'**âge** de l'enseignant ne diffère pas de 0. L'âge de l'enseignant n'influence pas le degré de satisfaction d'un enseignant en Communauté Germanophone. Dinham et Scott (1996, cités par Griffin) trouvent des résultats semblables.

La satisfaction des enseignantes est légèrement plus élevée (18,7) que celle des enseignants (17,4).

Les enseignants qui travaillent à temps plein sont légèrement plus satisfaits que leurs collègues qui travaillent à temps partiel. La moyenne de leurs résultats est de 19,0 en comparaison à 17,9 pour ceux qui ont plus d'un mi-temps, et 18,3 pour ceux qui travaillent à mi-temps.

Les enseignants avec une seule année d'études (19,2) ou plus que trois années d'études (19,2) dans leur classe semblent être légèrement plus satisfaits que les autres (deux années 17,6 ; trois années 18).

L'analyse du **sentiment de préparation en première année de travail** en lien avec la satisfaction générale permet de dire que les enseignants qui se sentaient préparés sont plus satisfaits (20,9) que leurs collègues (plutôt préparé 19,0 ; plutôt pas préparé 16,6). Il n'y a que 12 individus qui ne se considéraient pas préparés en début de carrière. À cause de ce nombre restreint d'individus, le lien entre leur réponse et le degré de satisfaction (19,1) n'est pas représentatif.

Une dernière analyse effectuée se rapporte **au nombre de classes** dans lesquelles l'enseignant a exercé au cours de sa **première année de travail**. Les enseignants qui ont travaillé dans deux classes s'avèrent les plus satisfaits de leur travail avec 19,3 points suivis de ceux qui ont travaillé dans une seule classe (18,6). La moyenne pour les enseignants qui ont travaillé dans trois classes s'élève à 17,9 ; pour ceux qui ont travaillé dans plus de trois classes elle s'élève à 18,1.

En conclusion, les différentes informations contextuelles retenues ne semblent pas étroitement liées à la satisfaction générale, sauf le lien entre le sentiment d'être préparé au début de la carrière professionnelle et la satisfaction du travail.

7.2 Enseignants qui ont abandonné le métier

Ce deuxième chapitre regroupe tous les résultats et les analyses concernant les raisons de l'abandon des enseignants primaires en Communauté Germanophone.

7.2.1 Description de l'échantillon des enseignants qui ont abandonné

7.2.1.1 Introduction

Les 155 enseignants primaires qui ont abandonné leur fonction depuis 2003 ont reçu le questionnaire. Huit courriers sont revenus en raison d'un changement d'adresse. L'échantillon compte finalement 147 personnes dont 31 ont renvoyé le questionnaire rempli. Le taux de réponse est donc de 21,09%. Sur ces 31 réponses, six concernent des personnes qui exercent toujours mais en Fédération Wallonie Bruxelles. Ces questionnaires n'ont donc pas été repris dans les analyses.

7.2.1.2 Analyse de plusieurs éléments descriptifs de la population

L'analyse de l'échantillon porte sur trois caractéristiques, à savoir le sexe, l'âge et le domicile de l'ancien enseignant.

7.2.1.2.1 Sexe

Sexe	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
féminin	124	84,4	21	20	80
masculin	23	15,7	4	5	20

Tableau 26: Comparaison de la répartition du sexe dans la population et l'échantillon

Le résultat du test khi-carré de conformité ($\chi^2=0,44$; DL=1 ; p=0,50) affirme une répartition similaire des sexes dans l'échantillon des répondants et la population des anciens enseignants. On peut donc exclure un biais d'échantillonnage au niveau du sexe.

7.2.1.2.2 Âge

Âge	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
entre 1950-1959	10	6,8	2	2	8
entre 1960-1969	22	15,0	4	6	24
entre 1970-1979	34	23,1	5	6	24
entre 1980-1989	83	56,5	13	10	40
entre 1990-1993	6	4,1	1	1	4

Tableau 27: Comparaison de la répartition de l'âge dans la population et l'échantillon

La répartition des répondants de l'échantillon en fonction de leur âge ne diffère pas non plus de la répartition de la population d'anciens enseignants ($\chi^2=2,69$; DL=4 ; p=0,61).

7.2.1.2.3 Domicile

Domicile	population		échantillon		
	nombre exact	pourcentage (en %)	répartition théorique	nombre exact	pourcentage (en %)
Nord de la CG	41	27,9	7	10	40
Sud de la CG	33	22,5	6	12	48
Fédération-Wallonie Bruxelles	68	46,3	12	2	8
Étranger	5	3,4	1	1	4

Tableau 28 : Comparaison de la répartition du domicile dans la population et l'échantillon

Par contre, les répondants de l'échantillon diffèrent de la population quant à leur domicile ($\chi^2=17,49$; DL=3 ; p=0,0006). La répartition des anciens enseignants dans l'échantillon ne correspond pas à celle de la population. Les personnes domiciliées en Fédération Wallonie-Bruxelles sont sous-représentées dans l'échantillon des répondants. Il existe donc un biais d'échantillonnage à ce niveau. N'habitant pas dans la Communauté Germanophone, ces anciens enseignants se sentent peut-être moins concernés par la thématique abordée dans le cadre de cette étude.

7.2.1.3 Conclusion

L'échantillon ne diffère pas par rapport au sexe et l'âge avec la population des anciens enseignants. Par contre, l'échantillon présente un biais d'échantillon au niveau du domicile des individus.

7.2.2 Présentation des fréquences

Cette section présente la répartition des anciens enseignants en fonction de leur degré d'accord ou de désaccord aux propositions de raisons qui ont contribué à l'abandon du métier.

Le tableau suivant présente le pourcentage de non-réponse pour l'ensemble des participants (pour rappel, 25), ainsi que le pourcentage pour chacune des quatre catégories de l'échelle de *Likert*. Ces quatre pourcentages sont calculés sur le nombre de répondants pour l'item concerné. Leur somme est donc égale à 100.

Avant d'entamer l'analyse des résultats, il faut préciser qu'il y a eu seulement 25 répondants à cette enquête. On ne peut pas tirer des conclusions à partir d'un échantillon de cette taille par rapport à une population. Dans les paragraphes qui suivent, les tendances de réponses données vont être analysées. De façon constante, le taux de non-réponse se situe entre 12% et 20%.

Indiquer dans quelles mesures les éléments suivants ont contribué à l'abandon du métier d'enseignant ? (en%)	pas influencé	plutôt pas influencé	plutôt influencé	influencé	Non-réponse
a) Manque de marges de manœuvres	54,5	18,2	13,6	13,6	12,0
b) Mauvaise évaluation du directeur	90,5	9,5	0,0	0,0	16,0
c) Projet d'établissement dans votre école	86,4	4,5	4,5	4,5	12,0
d) Manque de support pédagogique	45,5	13,6	9,1	31,8	12,0
e) Stress	40,9	9,1	4,5	45,5	12,0
f) Violence	90,9	4,5	0,0	4,5	12,0
g) Salaire	81,8	4,5	0,0	13,6	12,0
h) Manque de développement du parcours professionnel	81,8	4,5	9,1	4,5	12,0
i) Manque de sécurité d'emploi	40,9	4,5	13,6	40,9	12,0
j) Difficulté à trouver la balance entre travail et vie privé	40,9	18,2	13,6	27,3	12,0
k) Mauvaises relations avec les collègues	72,7	9,1	0,0	18,2	12,0
l) Mauvaises relations avec les élèves	86,4	9,1	4,5	0,0	12,0
m) Mauvaises relations avec les parents	72,7	22,7	4,5	0,0	12,0
n) Mauvaises relations avec le directeur	71,4	9,5	9,5	9,5	16,0
o) Choc de la réalité en classe	59,1	9,1	27,3	4,5	12,0
p) Taille de classe trop élevé	63,6	27,3	4,5	4,5	12,0
q) Hétérogénéité de la classe	57,1	19,0	14,3	9,5	16,0
r) Vacation pour la préparation des leçons et la correction des devoirs	45,5	13,6	13,6	27,3	12,0
s) Charge de travail à cause des exigences du ministère	52,4	19,0	9,5	19,0	16,0
t) Charge de travail à cause des exigences de la direction	63,6	18,2	13,6	4,5	12,0
u) Charge de travail à cause des exigences des collègues	72,7	13,6	9,1	4,5	12,0
v) Charge de travail à cause des exigences des élèves	68,2	27,3	4,5	0,0	12,0
w) Charge de travail à cause des exigences des parents	54,5	27,3	18,2	0,0	12,0
x) Charge de travail à cause des exigences des référentiels	55,0	20,0	5,0	20,0	20,0
y) Raisons privées	38,1	9,5	4,8	47,6	16,0

Tableau 29: Présentation des fréquences des réponses concernant les raisons d'abandon

Pour la plupart des propositions, les répondants considèrent plutôt qu'il n'y a pas eu d'influence sur leur décision de quitter le métier.

Les raisons les plus importantes (des enseignants de l'échantillon) pour quitter le métier peuvent être regroupées selon plusieurs idées principales.

D'abord, **la charge de travail** en général qui contient l'item de la charge de travail à cause des exigences du ministère (28,5%), la vacation pour la préparation des leçons et la correction des devoirs (40,6%) et la difficulté de trouver une balance entre le travail et la vie privé (40,9%). Ces items montrent que l'enseignant se voit en face de la difficulté de faire son travail dans un laps de temps adapté à ce qui est prévu.

Un deuxième volet pourrait être **l'accompagnement** de l'enseignant. Le manque de support pédagogique (40,9%), le choc de la réalité en classe (31,8%) et le fait de devoir gérer son stress (50%) montrent que l'enseignant ne se sent pas accompagné d'une manière suffisante. Un professionnel pourrait accompagner le jeune enseignant afin de l'aider à surmonter les obstacles qu'il rencontre en début de carrière.

Un troisième aspect regroupe le manque de marges de manœuvre (27%) et le manque de sécurité d'emploi (55%). Ces aspects relèvent plutôt **des décisions des supérieurs** de l'enseignant, comme la direction ou le ministre de l'éducation.

Enfin **les raisons privées** (52,4%) influencent fortement la décision de l'enseignant.

Une question vise à connaître la volonté des anciens enseignants de retourner dans le métier d'enseignant. Le taux de non-réponse s'élève à 16%.

Imaginez-vousp' retourner un jour dans le métier d'enseignant ? (en%)				
oui, tout à fait	plutôt oui	plutôt non	non, pas du tout	non-réponse
9,5	38,1	28,6	23,8	16,0

Tableau 30: Volonté de revenir dans le métier d'enseignant

Les avis des anciens enseignants restent plus ou moins en balance par rapport à la volonté de retourner dans une école comme enseignant. 47,6 % entre eux sont plutôt favorables et 52,4% d'eux ne peuvent plutôt pas s'imaginer un retour.

7.2.3 Analyse des réponses ouvertes

7.2.3.1 Introduction

La fin du questionnaire est identique pour les enseignants actifs et pour ceux qui ont abandonné le métier. Par conséquent, tous les répondants ont eu la possibilité de répondre aux deux mêmes questions ouvertes relatives aux remarques et aux pistes d'optimisation de la satisfaction professionnelle.

Parmi les 25 répondants, treize anciens enseignants (ce sont 52% de l'échantillon) ont répondu à une ou aux deux questions ouvertes. Comme précédemment, uniquement les remarques et les idées exprimées au moins deux fois sont reprises dans l'analyse.

7.2.3.2 Synthèse des réponses

7.2.3.2.1 Conditions de travail

Pour les anciens enseignants, la pression ressentie en tant qu'enseignant apparaît comme un sujet important ; elle provient du ministère, des parents,.... Un ancien enseignant explique que le ministère a des idées théoriques, venant parfois d'autres pays mais qui ne sont pas toujours applicables sur le terrain.

Certains revendiquent aussi un salaire plus élevé et mieux adapté au travail fourni.

Deux répondants critiquent l'insécurité d'emploi comme principale raison qui les a conduits à quitter le métier. Ils évoquent leurs engagements financiers pour la construction d'une maison ce qui les oblige à avoir de meilleures revenus. L'absence de la nomination et les incertitudes liées aux intérim semblent assez incompatibles avec ces engagements.

7.2.3.2.2 Conditions pédagogique

Pour trois interrogés, la taille des classes est souvent trop élevée.

D'autres réclament plus de place à la flexibilité de l'enseignant dans sa classe et dans sa manière de donner cours.

7.2.3.2.3 Formation et accompagnement

Deux personnes évoquent également la formation initiale ; elle n'approfondit pas assez de la psychologie de l'enfant et il y a trop peu de pratique pendant les études.

Enfin, quelques enseignants mentionnent le besoin d'un soutien par des services externes, tel qu'une supervision, l'accompagnement d'un enseignant débutant par un enseignant chevronné et l'amélioration du prestige dans la société.

7.3 Accompagnement des jeunes enseignants

Cette section présente la répartition des enseignants en fonction de leur degré d'accord ou de désaccord aux propositions relatives à plusieurs éléments concernant leur première année de travail et leur accompagnement par la AHS.

Les tableaux qui suivent présentent le pourcentage de non-réponse pour l'ensemble des participants (pour rappel, 194), et ensuite le pourcentage pour chacune des 4 catégories de l'échelle de *Likert*. Ces quatre pourcentages sont calculés sur le nombre de répondants pour l'item concerné. Leur somme est égale à 100.

7.3.1 Sentiment d'être préparé au travail

Comme l'indique le tableau 31 qui présente la répartition des réponses des enseignants à la question « *Sentiez-vous vous bien préparé pour commencer votre travail d'enseignant lors de la rentrée de votre première année de travail* », la grande majorité (65,1%) se sentait bien préparés. Néanmoins ils sont quelques 35% à déclarer un manque de préparation.

oui	plutôt oui	plutôt non	non	non-réponse
15,6%	49,5%	28,7%	6,3%	1,0 %

Tableau 31: Présentation des fréquences par rapport au sentiment d'être préparé au travail au début de carrière

Y a-t-il dans le métier d'instituteur des composantes pour lesquelles ils se sentent mieux préparés et d'autres pour lesquelles ils se sentent moins bien préparée ? Le tableau 32 présente la répartition des enseignants selon le degré de préparation qu'ils déclarent à diverses composantes du métier.

Sans que nous puissions le justifier, le taux de non-réponse à cette question est relativement élevé.

Dans quel degré vous sentiez-vous préparé par rapport aux points suivants (en%)	pas préparé	plutôt pas préparé	plutôt préparé	préparé	non-réponse
a) Préparer les cours	2,9	7,6	52,3	37,2	11,3
b) Préparer les cours avec les collègues	16,7	33,9	35,1	14,3	13,4
c) Utiliser les médias dans le cours	23,2	38,7	31,0	7,1	13,4
d) Motiver les élèves	4,1	10,5	57,9	27,5	11,9
e) Gérer les conflits en classe	19,1	43,4	28,5	8,1	10,8
f) Utiliser différentes méthodes d'enseignement	3,5	15,8	60,2	20,5	11,9
g) Expliquer la matière aux élèves	2,3	10,5	55,0	32,2	11,8
h) Différencier les cours	20,9	42,4	27,3	9,3	11,3
i) Évaluer les élèves	17,4	43,0	30,8	8,7	11,3
j) Respecter le curriculum et le référentiel	46,0	28,8	19,6	5,5	16,0
k) Travailler avec les parents	46,5	32,6	19,2	1,7	11,3

Tableau 32 Fréquences par rapport au sentiment d'être préparé au début de la carrière

Généralement, les enseignants se déclarent plutôt bien préparés pour la préparation de cours (89,5%), la motivation des élèves (85,4%), l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement (80,7%) et les explications de matière (87,2%).

Par contre, ils se considèrent insuffisamment préparés pour le travail avec le curriculum et les référentiels (84,8%), le travail avec les parents (79,1%) et, dans une moindre mesure, l'évaluation (60,4%), l'utilisation des médias pendant le cours (61,9%), la gestion de conflits en classe (62,5%), et la différenciation (63,3%).

7.3.2 Phase d'accompagnement de l'AHS

Ce sous-chapitre présente les résultats par rapport aux questions concernant la phase d'initiation de l'AHS. Le taux de non-réponse n'est majoritairement pas indiqué parce que cette partie se base essentiellement sur les 19 répondants ayant participé à ce programme d'initiation.

Ces personnes ont en moyenne fréquenté 6 réunions durant la première année de travail. En tout, ils ont profité de cette offre durant en moyenne 1,8 an. Précisons toutefois que quelques enseignants n'exercent que depuis un ou deux ans. Dès lors, on ne peut pas calculer le pourcentage d'enseignants qui ont arrêté l'accompagnement avant la fin de la troisième année.

La plupart des participants (89%) se dit satisfaite de cet accompagnement et la grande majorité (95%) le conseille à leurs jeunes collègues. Ils se disent également satisfaits de la durée de l'accompagnement (3 années) et du nombre de réunions par an. Le tableau 33

présente la répartition des enseignants selon l'influence qu'ils perçoivent de l'accompagnement sur leur satisfaction professionnelle. Rappelons qu'il s'agit bien d'une influence perçue et auto-rapportée.

positivement	plutôt positivement	plutôt négativement	négativement	pas du tout
11,1%	44,4%	11,1%	0,0%	33,3%

Tableau 33: Fréquences de l'influence de la participation à la phase d'initiation sur la satisfaction générale

La majorité des enseignants déclare une influence plutôt positive de cet accompagnement sur leur satisfaction. Ils sont néanmoins un tiers à déclarer que ce programme n'a eu aucune influence sur leur niveau de satisfaction. Comme l'indique le tableau 34, un peu plus de 75 % des enseignants considèrent que cet accompagnement les aide en partie à résoudre les difficultés professionnelles qu'ils rencontrent.

oui	plutôt oui	plutôt non	non
16,7%	61,1%	16,7%	5,6%

Tableau 34: Fréquences de l'aide par rapport à régler des problèmes liés au travail

Quelles sont les composantes professionnelles sur lesquelles le programme a permis aux participants d'évoluer ? Le tableau 35 présente la répartition des enseignants selon l'influence perçue et auto-rapportée de l'accompagnement.

Dans quelle mesure cet accompagnement a-t-il influencé chez vous les compétences suivantes ? (en %)	pas amélioré	plutôt pas amélioré	plutôt amélioré	amélioré
a) Préparer les cours	44,4	22,2	27,8	5,6
b) Préparer les cours avec les collègues	38,9	16,7	38,9	5,6
c) Utiliser les médias dans le cours	47,1	23,5	29,4	0,0
d) Motiver les élèves	16,7	33,3	33,3	16,7
e) Gérer les conflits en classe	5,6	11,1	44,4	38,9
f) Utiliser différentes méthodes d'enseignement	38,9	22,2	27,8	11,1
g) Expliquer la matière aux élèves	50,0	33,3	5,6 %	11,1
h) Différencier les cours	16,7	22,2	38,9	22,2
i) Évaluer les élèves	27,8	22,2	33,3	16,7
j) Respecter le curriculum et le référentiel	38,9	16,6	38,9	5,6
k) Travailler avec les parents	27,8	16,6	38,9	16,7

Tableau 35: Fréquences de l'évolution des compétences

L'accompagnement des jeunes enseignants semble influencer le plus l'évaluation (50%), la motivation des élèves (50%), le travail avec les parents (55,6%), la différenciation (61,1%), et surtout la gestion des conflits en classe (83,3%). Il convient de noter que ce sont ces mêmes dimensions qui, comme l'indique le tableau 35, occasionnent le plus de difficultés aux enseignants débutants.

7.3.3 Propositions d'accompagnement pour les jeunes enseignants

Tous les enseignants (194) ont également été interrogés sur le type d'accompagnement qu'ils considèreraient comme judicieux. Comme l'indique le tableau 36, le taux de non-réponse est relativement faible pour les items.

Dans quelles mesure jugez-vous judicieux ces propositions de soutien? (en%)	pas judicieux	plutôt pas judicieux	plutôt judicieux	judicieux	non-réponse
a) Accompagnement par un enseignant chevronné qui enseigne au même niveau	0,0	1,0	24,0	75,0	1,3
b) Accompagnement par un enseignant chevronné qui enseigne dans un autre niveau	2,1	27,9	43,7	26,3	2,1
c) Horaire moins chargé	36,9	30,5	21,9	10,7	3,6
d) Temps de préparation prévu avec les collègues	7,5	5,9	47,1	39,6	3,6
e) Entretiens réguliers avec la direction	8,2	25,5	51,1	15,2	3,6
f) Entretiens réguliers avec un psychopédagogue	14,7	31,5	42,4	11,4	5,2
g) Entretiens réguliers avec un expert externe	15,8	33,7	38,0	12,5	5,2
h) Formations supplémentaires	5,8	20,1	40,7	33,3	2,6
i) Réunions régulières avec des enseignants débutants	2,7	12,9	56,5	28,0	4,1

Tableau 36: Fréquences par rapport à l'efficacité des propositions d'accompagnement des jeunes enseignants

Manifestement, une réduction de la charge horaire ne semble pas recueillir l'adhésion des enseignants puisqu'environ 35% considèrent cette proposition pas judicieuse ou plutôt pas judicieuse.

Par contre, l'accompagnement d'un jeune enseignant par un enseignant chevronné du même niveau, le « mentorat » par un enseignant d'un autre niveau d'étude recueillent l'adhésion d'une grande majorité d'enseignants (99%).

En général, les enseignants considèrent aussi comme judicieux la collaboration avec des collègues, que ce soit pour préparer ensemble des leçons (86,7%) ou pour faire des réunions régulières (84,5%)

8.1 Satisfaction du travail

L'enquête menée auprès de l'ensemble des enseignants primaires de la Communauté Germanophone a permis d'établir qu'en général la satisfaction du travail est particulièrement élevée. En effet, 85,8% des enseignants affirment être satisfaits même si de temps en temps un certain climat de mécontentement se fait ressentir. Ce constat va à l'encontre de notre hypothèse générale. Ce pourcentage est légèrement plus élevé que le taux de satisfaction des travailleurs en Belgique (80,7%) (Bawin-Legros et al., 200 cités par Maroy, 2008). Il est aussi nettement plus élevé que le taux observé pour les enseignants Belges (63,3%). Toutefois, il importe de rester prudent à l'égard de ces comparaisons étant donné que l'échelle utilisée pour mesurer la satisfaction dans l'étude de Maroy n'est pas identique à celle utilisée dans notre étude.

Au travers de la littérature, nous avons pu découvrir une multitude de facteurs/dimensions influençant la satisfaction du travail d'un enseignant. Notre recherche, quant à elle, relève que la satisfaction du travail est directement influencée par les cinq facteurs suivants: les aspects pratiques, la pratique de l'enseignement, la charge de travail, la direction et les services externes (comme vu dans l'analyse confirmatoire, voir schéma page 68).

Dans les paragraphes suivants, nous allons reprendre systématiquement les sous-hypothèses émises dans le chapitre 6 pour voir si elles ont été vérifiées.

Les **aspects pratiques** comme le salaire, la retraite, les congés, les tâches administratives, la sécurité d'emploi, la possibilité de suivre des formations et le parcours professionnel satisfont la plupart des enseignants (64,9%). Évidemment, certains aspects comme le nombre de jours de congé ou encore la sécurité d'emploi ont des taux de satisfaction plus élevés que le salaire, la retraite, la proportion des tâches administratives et le parcours professionnel. Ces derniers sont souvent repris comme des raisons d'abandon du métier (Delhalu, 2008 ; Ingersoll, 2003, 2011). En effet, la rémunération trop faible et non proportionnelle au travail effectué est un sujet souvent traité dans les questions ouvertes. Les enseignants souhaitent un salaire adapté au travail fourni. Ceci rejoint les propos d'Ingersoll (2004, cité par Blazer, 2006) qui indique que le niveau salarial est une des raisons d'abandon. La satisfaction moyennement bonne des

aspects pratiques en général est à l'opposé de notre sous-hypothèse, qui supposait que les aspects pratiques étaient plutôt source d'insatisfaction.

À propos de l'**infrastructure** mise à leur disposition, 66,9% des enseignants en sont satisfaits. Toutefois, nous constatons que les enseignants sont légèrement moins satisfaits (63,1%) des locaux qui leur sont spécifiquement attribués pour préparer leurs cours. Nous pourrions donc dire que les investissements du gouvernement dans les bâtiments scolaires sont reconnus par les enseignants; les bâtiments les rendent satisfaits, ce qui confirme notre sous-hypothèse n°2. Il n'y a pas de lien direct entre l'infrastructure et la satisfaction générale. L'infrastructure a une influence sur les aspects pratiques qui influencent à leur tour la satisfaction générale. Ceci va à l'encontre du propos de Maroy (2008) qui suppose un impact important de l'infrastructure sur la satisfaction du travail.

La dimension qui concerne la pratique de l'**enseignement** est satisfaisante pour 83,8% des enseignants, ce qui rejoint notre sous-hypothèse n°3. L'importance de l'enseignement est également soulignée par Merz (cité par Ammann, 2004 ; Landert, 2006). Selon lui, la satisfaction des enseignants est liée à l'enseignement des cours c'est-à-dire les succès dans la transmission des savoirs, le respect de la discipline en classe et le choix des méthodes en classe. Un aspect relevé dans la littérature (Kreis et Brookopp, 1986, cités par Griffin) qui se manifeste aussi dans ce facteur enseignement (ex. marge de manœuvre pédagogique) est l'autonomie des enseignants. Dans notre situation, l'enseignement a un lien direct sur la satisfaction générale. Toutefois, quelques enseignants sont déçus par le fait d'avoir de moins en moins de temps à consacrer aux apprentissages car ils doivent de plus en plus éduquer les enfants. Par rapport à ce point, ils estiment judicieux de baisser la taille de la classe et d'avoir un système de team-teaching, durant lequel deux enseignants sont responsables et présents toute la semaine.

Le **climat de travail** est satisfaisant pour 85,7% des enseignants, ceci confirme notre sous-hypothèse n°4. Dans notre étude, le climat de travail n'influence pas directement la satisfaction du travail des enseignants, mais il a un impact sur l'enseignement qui à son tour influence la satisfaction générale du travail. Ceci n'est pas soutenu par la littérature; plusieurs auteurs disent que l'insatisfaction augmente si les relations avec les collègues ne sont pas bonnes (Merz, 1992, cité par Ammann, 2004 ; Purohit et Lambert, 1983, cités par Griffin, 2010 ; Kapadia et al., cités par Ingersoll et Strong, 2011 ; Maroy, 2008).

La **charge de travail**, quant à elle, est influencée par les aspects pratiques et influence directement la satisfaction générale. Les 67,3% des enseignants qui affirment leur satisfaction quant à celle-ci, vont à l'opposé de notre sous-hypothèse n°5. Par contre, une deuxième question relève que la charge de travail est vécue de manière trop importante pour 47,8% des enseignants. Ce taux d'insatisfaction est beaucoup plus bas que celui trouvé par Farkas et al. (2001, cité par Blazer, 2010) en Amérique il s'élève à 83%. Selon le NCES (2005, cité par Lopez, 2010), la charge de travail trop importante peut engendrer de l'insatisfaction ; ce qui n'est pas relevé dans notre recherche. Les enseignants sont satisfaits de leur charge, même si celle-ci est vécue de manière trop élevée. Notre sous-hypothèse est partiellement validée. Il est affirmé que la charge de travail est trop élevée pour 47,8% des enseignants mais ceci ne se retrouve pas dans une insatisfaction élevée concernant la charge de travail. Nous avons constaté que quelques enseignants veulent uniquement travailler dans leur classe, préparer et donner leurs cours. L'insatisfaction serait provoquée par le fait de participer à des réunions peu constructives et par la lourdeur administrative. Or, ces réunions sont nécessaires à la collaboration entre enseignants. À ce propos, la littérature relève que la coopération entre enseignants est à la fois bénéfique pour les enseignants et pour les élèves. Il serait essentiel d'organiser des réunions structurées et constructives qui remotiveraient les enseignants à travailler à plusieurs.

Une autre sous-hypothèse en lien avec la charge de travail dit que les enseignants à temps plein sont plus satisfaits que les enseignants à temps partiel. Une analyse statistique confirme que les enseignants à temps plein obtiennent un score de satisfaction générale de 19,0 points. Ceci est plus élevé que 17,3 et 18,3 pour ceux qui travaillent entre mi-temps et temps plein voire mi-temps. Comme la satisfaction du travail et l'abandon du métier sont liés, ce résultat n'est pas surprenant. Vandenberghe (2000) explique que le risque d'abandon (et par conséquent le degré d'insatisfaction du travail) est plus important pour les enseignants qui travaillent moins qu'un temps plein.

Quant au **prestige** et au **travail avec les parents**, la moyenne est assez mitigée ; seulement 53,7% des enseignants sont satisfaits. Si on analyse chaque aspect séparément, on constate un changement. En effet, 69,6% des enseignants sont insatisfaits quant à l'image que les autres (l'environnement proche et la société) ont du métier. Cette impression va dans la même direction que le constat de Maroy (2008). Il ajoute que le prestige joue un rôle quant à la satisfaction surtout pour les enseignants plus âgés. Par contre 77,1% des enseignants sont

satisfaits de la collaboration avec les parents. Même si le prestige provoque de l'insatisfaction auprès des enseignants, elle n'apparaît pas dans l'analyse confirmatoire et, par conséquent, n'influence pas la satisfaction du travail et notre sous-hypothèse n'est pas validée. Néanmoins, c'est une thématique qui semble beaucoup toucher les enseignants parce qu'ils le mentionnent aussi dans les questions ouvertes. Ils ne sont pas contents car la société ne se rend pas compte du travail effectué; de plus, ils ont l'impression que le ministre agit trop peu pour valoriser le métier d'enseignant.

Une autre dimension qui provoque plutôt de l'insatisfaction, mais qui n'influence pas non plus la satisfaction du travail, sont les **référentiels**. En moyenne, 61% des enseignants ne sont pas satisfaits des référentiels, ce qui soutient notre sous-hypothèse. En Suisse, par contre, les réformes influencent la satisfaction du travail des enseignants (Landert, 2010). Dans cette ligne d'insatisfaction, les référentiels sont la thématique la plus évoquée dans les questions ouvertes. Les enseignants constatent plusieurs inconvénients concernant les référentiels ; ils leur rendent la vie professionnelle quotidienne difficile.

La satisfaction du travail avec la **direction** est affirmée pour 75,7% des enseignants. Ce score, en lien avec l'analyse confirmatoire, donne place pour estimer que la désirabilité sociale et la peur d'être identifié, a fortement influencé ces résultats. La satisfaction pour trois quart des enseignants va à l'encontre de notre sous-hypothèse n°7. La direction a un impact direct sur la satisfaction du travail et influence également l'infrastructure, ce qui nous paraît assez évident. Ce lien entre la direction et la satisfaction est confirmé par différents auteurs (Maroy, 2008 ; Merz, cité par Ammann, 2004). Kapadia et al. (cités par Ingersoll et Strong, 2011) expliquent que ce facteur est plus important pour les jeunes enseignants.

La dernière dimension, les **services externes**, qui apporte plutôt de l'insatisfaction que de la satisfaction, mais les opinions sont mitigées et peu extrêmes. Il ne faut pas oublier que le taux de non-réponse pour cette dimension est très élevé, en moyenne 25,8% (il varie entre 7,2 % et 42,3 %). Néanmoins, les services externes influencent directement la satisfaction générale et aussi le climat de travail. Notre sous-hypothèse est partiellement validée. L'aspect affirmé concerne la non-utilisation de ces services ce qui pourrait être expliqué par le taux de non-réponse élevé et la non influence sur la satisfaction du travail en général est moindre. Ce manque de support professionnel est déjà mentionné par Bolich (2001, cité par Blazer, 2006), qui favorise l'abandon du métier pour les jeunes enseignants. Dans cette même idée et en se

basant sur les questions ouvertes, les enseignants souhaitent de l'accompagnement immédiat et direct pour les situations difficiles à vivre pour eux. Nous nous demandons si les enseignants connaissent l'existence de ces différents services ou si ces services travaillent de manière trop lente et n'apporte donc que trop tard une aide rapide et efficace.

La dernière sous-hypothèse en lien avec la satisfaction du travail est également confirmée. La satisfaction actuelle de ceux qui se sentaient préparé au métier au début de leur carrière est plus élevée (20,9 points) que celle des autres (plutôt préparé 19,0 ; plutôt pas préparé 16,6). Ce résultat soutient l'importance des programmes d'initiations. Elles permettent aux débutants d'améliorer leurs compétences professionnelles et de parler des différents problèmes rencontrés durant les premières années de travail (Ingersoll, 2003).

Nous pouvons également remarquer que, dans notre étude, l'**âge** ne corrèle pas avec la satisfaction générale et que le **sexe** influence légèrement la satisfaction. En ce qui concerne l'âge, les résultats scientifiques sont très diversifiés. Nos résultats rejoignent les idées de Dinham et Scott (1996, cités par Griffin) qui ne constatent pas non plus de lien entre l'âge et la satisfaction en général. Concernant le sexe, les résultats sont aussi variés. Ils suivent les propos de Maroy (2008) et de McConaghy (1993, cité par Griffin) pour lesquels les femmes sont généralement plus satisfaites que leurs collègues masculins.

Les paragraphes suivants reprennent les items du questionnaire qui ont obtenu des résultats assez élevés ou relativement faibles.

Les différentes dimensions de la **satisfaction** des enseignants présentent des taux variables mais majoritairement élevés. Ainsi, le nombre de jours de congé (96,3 %), le succès pour la transmission de compétences (92%), la sécurité concernant la didactique mise en place (96,5%) ainsi que la serviabilité (94,2) et le soutien entre les collègues (93,2 %) présentent des taux de satisfaction particulièrement élevés. On peut donc en déduire que les enseignants se voient compétents dans leur métier car ils affirment qu'ils sont satisfaits avec les apprentissages des élèves et qu'ils se sentent sûrs de leurs choix didactiques. Ce travail avec les élèves ainsi que la serviabilité et le soutien entre les collègues – qui fait référence à un bon climat de travail – est soutenu par Maroy (2008). Il a constaté que ce travail avec les enfants est, pour la plupart des enseignants, la priorité pour être satisfait de son travail. Les bonnes relations avec les collègues se trouvent dans son étude sur la 4^{ième} place dans la liste des aspects les plus importants pour être satisfaits. Purohit et Lambert (1983, cités par Griffin,

2010) confirment également ce lien d'influence entre les relations des collègues et la satisfaction dans leur étude.

Les dimensions qui obtiennent les taux de pourcentage **d'insatisfaction** les plus élevés sont majoritairement en lien avec les référentiels. Les enseignants sont insatisfaits de la faisabilité des référentiels (61,8%), de la coordination au niveau communautaire (67,1%), de la disponibilité des personnes ressources (70,9%), de la disponibilité des ressources financières (69,7%) et de la disponibilité des ressources temporelles (84,5%). Cette insatisfaction par rapport aux référentiels est également souvent mentionnée dans les réponses aux questions ouvertes du questionnaire. Bien qu'une étude suisse de Landert en 2010 ait constaté un lien entre les réformes et la satisfaction générale du travail, l'analyse confirmatoire de nos résultats constate que cette insatisfaction des enseignants n'influence pas la satisfaction du travail en général.

Le système de la retraite génère aussi de l'insatisfaction (64,3 %). Rappelons-nous que l'étude a été menée au moment où une modification provisoire des règlements de retraites a été publiée. L'analyse confirmatoire confirme une influence directe sur la satisfaction générale des aspects pratiques (0,50) qui reprennent entre autres le règlement des retraites.

Avec environ 85%, l'image de l'enseignant dans la société provoque le taux d'insatisfaction le plus élevé. Henderson et Milstein (cité par O'Brien) relient cette insatisfaction plutôt aux changements dans les attentes de la société envers les enseignants. Le métier d'enseignant a changé au cours des dernières années et l'instituteur est plus souvent amené à « éduquer » les enfants avant de pouvoir « enseigner ». Quelques enseignants mentionnent ce mauvais prestige de la profession dans leurs réponses aux questions ouvertes.

En d'autres termes, la satisfaction générale des enseignants primaires est assez élevée. Contrairement aux résultats de la revue de la littérature, il n'y a quasi pas de liens entre les données contextuelles comme l'âge et seulement peu de différences pour le sexe, ainsi que les caractéristiques de la trajectoire antérieure ou le lieu de travail actuel avec la satisfaction générale. Les cinq facteurs qui influencent la satisfaction du travail des enseignants primaires en Communauté Germanophone sont dans l'ordre de leur degré d'influence : les aspects pratiques, l'enseignement, la charge de travail, la direction et les services externes.

8.2 Abandon du métier

Le deuxième volet de ce travail portait sur l'identification des raisons qui motivent certains enseignants en Communauté Germanophone à quitter le métier. Le nombre restreint de réponses (pour rappel 25) ne nous a pas permis d'atteindre les objectifs poursuivis. Notons toutefois que le manque de sécurité d'emploi, le stress et les raisons privées ont été les causes les plus souvent évoquées par cet échantillon de 25 personnes. L'influence de l'incertitude d'emploi comme raison d'abandon est également indiquée par Ingersoll dans son étude en 2001. Selon lui, l'enseignant resterait plutôt dans ce métier s'il disposait d'une sécurité d'emploi dès le début. Ce résultat est cohérent avec les explications fournies par les répondants. En effet, les organismes financiers exigent souvent un contrat à durée indéterminée pour l'obtention d'un prêt. Notre hypothèse selon laquelle les conditions de travail et la charge de travail causeraient principalement l'abandon, n'est pas retrouvée dans les résultats. Nous avons relevé quelques commentaires dans les questions ouvertes qui signalent la pression de l'entourage (ministre, parents) sur l'enseignant.

8.3 Programme d'initiation

L'accompagnement des jeunes enseignants en Communauté Germanophone par le programme d'initiation proposé à l'AHS constituait le troisième volet de cette étude.

À nouveau, le nombre de participants à ce programme qui ont répondu à notre questionnaire quant à la satisfaction générale du travail (19 sur 194) ne permet pas de recourir aux analyses statistiques pour synthétiser l'information recueillie. De plus, en l'absence d'un groupe contrôle, il n'est pas possible de quantifier un quelconque effet de ce programme sur la satisfaction générale.

Toutefois, nous relevons que la majorité des participants affirme leur satisfaction avec ce programme. Ceci rejoint notre hypothèse sur cette thématique. Il leur permet de mieux résoudre les problèmes rencontrés dans leur vie professionnelle et améliore leurs compétences par rapport à la vie quotidienne en classe. Les objectifs ressemblent donc à ceux proposés par la direction générale *Éducation et Culture (2010)* de l'UE pour la dimension professionnelle. En accord avec les études par rapport aux programmes d'initiation des jeunes enseignants, 99% de tous les enseignants questionnés (pour rappel 194) jugent un mentorat (*Accompagnement par un enseignant chevronné qui enseigne au même niveau*) judicieux. Cet

accompagnement permet selon Ingersoll et Kralik (2004) d'augmenter la rétention des jeunes enseignants.

Il ressort également que, pour une majorité de ces 194 enseignants, se réserver des temps de préparation communs en collaboration avec les collègues chevronnés, de même que des réunions régulières avec des collègues, constituent un soutien précieux. Les réunions proposées dans le cadre du programme d'initiation de l'AHS répondent donc bien à une réelle demande.

8.4 Lien entre les trois thématiques

Au travers des différents résultats de cette étude et de la littérature, nous affirmons qu'il existe des liens entre la satisfaction du travail des enseignants, les raisons d'abandon du métier et de l'accompagnement des jeunes enseignants. On constate que les enseignants qui se sentaient peu préparés au début de leur métier ont un degré de satisfaction moins élevé que les autres et que l'accompagnement des jeunes enseignants (notamment de l'AHS) améliore les compétences professionnelles. Nous pourrions donc conclure sur base de nos résultats et des auteurs comme Menck&Schulte (2006), Ingersoll (2003), Hericks (2006), ... que la participation à un programme d'initiation est favorable pour le jeune enseignant et augmente la probabilité qu'il soit satisfait de son travail. Or, un taux de satisfaction élevée évite l'abandon du métier.

Les éléments mentionnés et provoquant l'insatisfaction par les enseignants actuels et ceux qui ont abandonnés sont la taille des classes jugée trop importante ainsi que le manque d'accompagnement et d'aide. Ces résultats permettent d'avancer la nécessité d'instaurer davantage de coopérations, de formes d'accompagnements pour tous les enseignants (Hericks, 2006 ; Richter et al., 2011) pour à la fois améliorer leur satisfaction et d'autre part augmenter l'efficacité du système éducatif.

8.5 Limites

Comme toute étude scientifique, cette recherche comporte des limites qu'il convient de se rappeler lors de l'interprétation des résultats.

La méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche, à savoir l'administration d'un questionnaire écrit, est relativement sensible à la désirabilité sociale. Même si plusieurs précautions ont été prises, comme l'évitement de questions trop sensibles, l'envoi des questionnaires dans des enveloppes neutres, la réception du questionnaire au domicile privé et

la garantie de l'anonymat tout au long du processus, entre autre la désirabilité sociale peut avoir influencé les résultats. Le réseau éducatif de la Communauté Germanophone est très petit et on ne peut nier que les répondants n'ont pas toujours répondu honnêtement, de peur que leur questionnaire puisse être identifié. Pour une future recherche, il est fortement conseillé de supprimer certaines questions contextuelles afin de mieux garantir l'anonymat.

Ensuite, le taux de réponses de 40% est largement inférieur aux standards imposés par les études internationales telles que TIMSS, PIRLS ou PISA. Il se pourrait donc que seuls les enseignants qui sont particulièrement satisfaits aient répondu aux questionnaires ou l'inverse. Un biais ne peut donc être exclu.

Une limite quant à l'échantillon consiste dans le fait, qu'on ne sait pas si le répondant travaille dans l'enseignement spécialisé ou pas. Les conditions de travail dans le spécialisé sont assez différentes du travail dans une école non spécialisée.

Une limite très précise de cette étude est le facteur « aspects pratiques ». Il est très varié et reprend plusieurs éléments différents comme le parcours professionnel, le salaire, les jours de congé, la sécurité d'emploi, etc. Même si l'analyse confirmatoire dit que les items proposés saturent bien cette dimension, il se peut que les résultats soient différents avec un autre regroupement des items en deux ou trois facteurs différents.

8.6 Perspectives

Cette recherche pourrait être prolongée par une étude longitudinale qui permettrait d'étudier l'évolution de la satisfaction du travail de l'enseignant au cours des 5 premières années de travail.

Si les résultats de ce présent travail débouchent sur la mise en place de projets visant à contrecarrer les sources d'insatisfaction, le questionnaire pourrait être administré à nouveau pour ainsi établir l'impact de ces actions sur la satisfaction générale.

Une étude future pourrait être consacrée aux valeurs personnelles des enseignants pour les comparer avec le degré de satisfaction, pour évaluer le résultat de cette comparaison comme le prône Locke dans sa définition de la satisfaction du travail.

Pour aller plus loin dans la recherche de la satisfaction des enseignants, on pourrait étudier le lien entre les résultats des élèves et le degré de satisfaction des enseignants.

Un prolongement possible pourrait être un approfondissement de certains résultats issus de notre recherche en utilisant une méthodologie qualitative de type entretien. On pourrait, par exemple, confronter des individus issus du système scolaire avec ces résultats quantitatifs pour avoir leurs avis et leurs explications.

Une autre idée pourrait être d'analyser les trois thématiques de manière séparée pour pouvoir aller plus dans les détails et pour trouver des résultats encore plus détaillés.

Bibliographie

- Allen, M., B., (2005). Eight Questions on Teacher Recruitment and Retention : What does the Research say ? Denver, CO: Education Commission of the States.
- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen: Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Kempten: Julius Klinkhardt.
- Barnes, G., Crowe, E., & Schafer, B. (n.d.). *The Cost of Teacher Turnover in Five School Districts: A Pilot Study*. National Commission on Teaching and America's Future.
- Blazer, C. (2006). *Literature Review on Teacher Transfer and Turnover*. Miami, FL.
- Blazer, C. (2010). Principal Turnover. *Information Capsule, Research Services*, 0914
- Brunetti, G.J. (2001). Why Do They Teach? A Study of Job Satisfaction among Long-Term High School Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.
- Chambre d'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2011). *Recrutement et Entrée dans la Carrière des Enseignants Débutants*. (Avis 111).
- Cihlars, D. (2011). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften – Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maß*. Kempten: Julius Klinkhardt.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013. *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe*. Édition 2013. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union Européenne. doi:10.2797/91796
- Convey, J .J. (2014). Motivation and Job Satisfaction of Catholic School Teachers. *Journal of Catholic Education*, 18 (1), 4-25. doi.org/10.15365/joce.1801022014
- Coulter, T. (2007). How Teacher working conditions are related to teacher attrition and student learning. The Progress of Education Reform 2007. Education Commission of the States, 8 (6), 1-4
- Delhalu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 77-98.

- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). *Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et position sur le marché du travail*. Les Cahiers de recherche du Girsef, 92.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). *Teachers Work and the Growing Influence of Societal Expectation and Pressures*. New Orleans, LA: University of Western Sydney, Australia.
- Direction générale éducation et culture. (2010)
Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants: manuels à l'attention des décideurs politiques (538 final).
Commission européenne.
- ETUCE / CSEE, EFEE - The European federation of education employers. *Recruitment and Retention in the Education Sector : A matter of Social Dialogue. A European project by ETUCE and EFEE :Country Case : the Netherlands*. Retrieved from http://etuce.homestead.com/Social_Dialogue/VP-2011-001-0160_Country_Case_Netherlands_EN.pdf
- Ganser, T., Bainer, D.L., Bendixen-Noe, M., Brock, B.L., Stinson, A. d'A., Giebelhaus, C., & Runyon, C.K. (1998). *Critical Issues in Mentoring Program for Beginning Teacher*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.
- Glazerman, S., Senesky, S., Seftor, N., & Johnson, A. (2006). *Design of an Impact Evaluation of Teacher Inductions Programs*. Washington DC: Institute of Education Sciences
- Griffin, D., K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level of Motivation and Job Satisfaction. In *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77. (Nova Southeastern University (Fischler School of Education and Human Services at Nova Southeastern University in Ft. Lauderdale, FL.)
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why Public Schools lose Teachers. *Journal of Human Resources*, 39 (2), 326–354
- Hericks, U. (2006) *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer.

- Hung, C.-H. (2012). Internal Marketing, Teacher Job Satisfaction, and Effectiveness of Central Taiwan Primary Schools. *Social Behavior and Personality*, 40 (9), 1435-1450. doi : org/10.2224/sbp.2012.40.9.1435
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages : An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534.
- Ingersoll, R. (2003). *Is There Really a Teacher Shortage ?* Washington, WA, Université de Pennsylvania. Retrieved from <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>
- Ingersoll, R., & Kralik, J.M. (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of Research. *Review of Educational Research*, 81, 201-233. doi:10.3102/0034654311403323
- Isenberg, E. (2009). Impacts of Comprehensive Teacher Induction.
- Kitchel, T., Smith, A.R., Henry, A.L., Robinson, J.S., Lawver, R.G., Park, T.D., & Shell, A. (2012). Teacher Job Satisfaction and Burnout Viewed through Social Comparisons. *Journal of Agricultural Education*., 53 (1), 31-44. doi: 10.5032/jae.2012.01031
- Landert, C. (2006). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer: Bericht über die Onlinebefragung vom September/Oktober 2006*. Zürich: Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.
- Landert, C. (2014). Zürich: Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.
- Löffström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25, 681-689. doi:10.1016/j.tate.2008.12.005
- Looney, J. (1997). *Mentoring the Beginning Teacher : A Study of Influencing Variables*. Paper presented at the Annual Conference of the Eastern Education Research Association, Hilton Head, SC.

- Lopez, A.J. (2010). *Reducing Teacher Turnover by Utilizing a National List of Reasons for Teacher Dissatisfaction. Or How to Keep Teachers from Declaring « Dear Folks, I Quit ».* (Unpublished master's thesis). University of Hawai at Manoa, Honolulu, HI.
- Marinell, W.H., & Coca, V.M. (2013). *Who Stays and Who Leaves ? Findings from a Three-Part Study of Teacher Turnover in NYC Middle Schools.* The Research Alliance for New York City Schools. NYU Steinhardt New York University
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, 57, 23-38.
- Menck, P., & Schulte, M. (2006). Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 199-216.
- Mertel, B. (2006). Arbeitszufriedenheit - Eine empirische Studie zu Diagnose, Erfassung und Modifikation in einem führenden Unternehmen des Automotives. (Unpublished master's thesis). Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Allemagne.
- O'Brien, C.,A. (2007). *An Analysis of Middle School Teacher Attrition in a large, suburban School District, 2002-2007.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston, Houston, TX.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35-59. doi:10.1007/s11618-0173-8
- Roedenbeck, M.R.H. (2004). Ein komplexes Modell der Arbeitszufriedenheit: Theoretische Grundlagen unter Berücksichtigung wichtiger Ereignisse der Zufriedenheitsforschung und Darstellung eines ersten dynamisch-programmierten Operationalisierungsansatzes. (Unpublished master's thesis). Universität Berlin, Berlin, Allemagne.
- Roehrig, A.D., Bohn, M.C., Turner, J.E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.008
- Rothland, M. (Ed.), (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde und Interventionen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Scott, N.H. (2000). *Four Years Later : Issues in Teacher Induction*. Paper presented at the Annual Meeting of The Candian Sociecty for the Study of Education, Edmonton, Canada.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714.
- Vandenberghe, V. (2000). Leaving Teaching in the French-Speaking Community of Belgium: A Duration Analysis. *Education Economics*, 8 (3), 221-239.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2011). Pressures, rewards and teacher retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (2), 169-188. doi:10.1080/0031383042000198530

Table des illustrations

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Distribution des enseignants de la population et de l'échantillon selon le sexe.....	49
Tableau 2: Comparaison de la répartition de l'âge dans la population et l'échantillon	49
Tableau 3: Comparaison de la répartition du statut dans la population et l'échantillon.....	50
Tableau 4 : Comparaison de la répartition du domicile dans la population et l'échantillon.....	50
Tableau 5 : Comparaison de la répartition du lieu de travail dans la population et l'échantillon	51
Tableau 6: Comparaison de la répartition du temps de travail dans la population et l'échantillon.....	51
Tableau 7 : Présentation des fréquences des réponses par rapport au nombre d'année d'études	52
Tableau 8: Fréquences des semaines de stages fait par les enseignants durant leurs études.....	52
Tableau 9: Présentation des fréquences des réponses par rapport au nombre de classes fréquentés durant la première année de travail.....	53
Tableau 10: Présentation des fréquences des réponses du travail dans les différentes années scolaires durant la première année de travail.....	53
Tableau 11: Présentation des fréquences du niveau d'enseignement actuel des répondants	54
Tableau 12: Présentation des fréquences des années scolaires dans la classe des enseignants	54
Tableau 13: Répartition des réponses concernant la satisfaction en générale.....	55
Tableau 14: Répartition des réponses concernant l'évolution de la satisfaction du travail	56
Tableau 15: Répartition des réponses concernant les aspects pratiques	57
Tableau 16: Répartition des réponses concernant l'infrastructure	58
Tableau 17: Répartition des réponses concernant l'enseignement.....	59
Tableau 18: Répartition des réponses concernant le climat de travail.....	59
Tableau 19: Répartition des réponses concernant différents aspects de la charge de travail	60
Tableau 20: Répartition des réponses concernant le vécu de la charge de travail en général	61
Tableau 21: Répartition des réponses concernant la coopération avec les parents et le prestige	61
Tableau 22: Répartition des réponses concernant les référentiels	62
Tableau 23: Répartition des réponses concernant le feedback de la direction	63
Tableau 24: Répartition des réponses concernant la coopération avec les services externes.....	63
Tableau 25: Résultats de l'analyse factorielle de conformité.....	66
Tableau 26: Comparaison de la répartition du sexe dans la population et l'échantillon.....	75
Tableau 27: Comparaison de la répartition de l'âge dans la population et l'échantillon.....	76

Tableau 28: Comparaison de la répartition du domicile dans la population et l'échantillon.....	76
Tableau 29: Présentation des fréquences des réponses concernant les raisons d'abandon	77
Tableau 30: Présentation des fréquences par rapport au sentiment d'être préparé au travail au début de carrière	80
Tableau 31: Présentation des fréquences par rapport au sentiment d'être préparé au travail au début de carrière.....	80
Tableau 32: Fréquences par rapport au sentiment d'être préparé au travail au début de carrière.....	81
Tableau 33: Fréquences de l'influence de la participation à la phase d'initiation sur la satisfaction générale	82
Tableau 34: Fréquences de l'aide par rapport à régler des problèmes liés au travail.....	82
Tableau 35: Fréquences de l'évolution des compétences.....	82
Tableau 36: Fréquences par rapport à l'efficacité des propositions d'accompagnement des jeunes enseignants.....	83

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Présentation des pays européens en fonction d'une existence d'un programme d'initiation	29
Figure 2: Coefficients de régression standardisés (corrélations partielles) entre les facteurs et la satisfaction générale.....	68

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE.....	3
Chapitre 1: Taux d'abandon des jeunes enseignants.....	4
1.1 Présentation du taux d'abandon.....	4
1.2 Conclusion.....	6
Chapitre 2: Facteurs explicatifs de l'abandon	7
2.1 Facteurs contextuels	7
2.1.1 Caractéristiques des écoles	7
2.1.2 Conditions d'enseignement	8
2.1.2.1 Soutien.....	8
2.1.2.2 Charge de travail	9
2.1.3 Valorisation	10
2.1.4 Prestige	10
2.1.5 Parcours professionnel et sécurité d'emploi	11
2.1.6 Niveau d'enseignement	11
2.1.7 Autonomie	12
2.2 Facteurs individuels	12
2.2.1 Conditions de l'entrée en fonction	12
2.2.2 Age.....	13
2.2.3 Sexe.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2.4 Diplôme	15
2.3 Satisfaction du travail des enseignants	15
2.3.1 Définition de la satisfaction du travail	16
2.3.2 Théories de la satisfaction	16

2.3.2.1 Théorie de Herzberg	17
2.3.2.2 Théorie de Bruggemann	18
2.3.3 Mesures de la satisfaction du travail	18
2.3.4 Degré de satisfaction du travail.....	19
2.3.5 Facteurs de la satisfaction du travail	20
2.3.5.1 Travail en classe.....	20
2.3.5.2 Récompense / Salaire	20
2.3.5.3 Sexe	Erreur ! Signet non défini.
2.3.5.4 Conditions de travail	21
2.3.5.5 Age/Ancienneté.....	22
2.3.5.6 Vie privée	22
2.3.5.7 Prestige	22
2.3.5.8 Relations	23
2.3.5.9 Infrastructure.....	24
2.3.6 Lien entre la satisfaction du travail et l'abandon du métier.....	24
2.4 Conclusion.....	24
Chapitre 3: Description des programmes d'initiation	28
3.1 Introduction	28
3.2 Diffusion des programmes d'initiation	28
3.3 Modalité d'organisation	29
3.4 Taux de participation	30
3.5 Objectifs des programmes d'initiation	30
3.5.1 Objectifs pour l'État.....	30
3.5.2 Objectifs pour l'enseignant.....	31
3.6 Conception des programmes d'initiation	31
3.6.1 Développement de la dimension personnelle	32
3.6.2 Développement de la dimension sociale	33
3.6.3 Développement de la dimension professionnelle.....	33

3.6.4 Conclusion.....	34
3.7 Focus sur le mentorat	35
3.7.1 Modalités	35
3.7.2 Caractéristiques du mentor	35
3.7.3 Caractéristiques du novice.....	37
3.8 Lien entre la participation et le risque de l'abandon	37
3.9 Bénéfices	38
3.10 Conclusion.....	39
Chapitre 4: Synthèse globale	41
PARTIE PRATIQUE.....	42
Chapitre 5: Méthodologie	43
5.1 Démarche mise en place.....	43
5.2 Description du questionnaire	44
Chapitre 6: Hypothèses.....	45
6.1 Satisfaction du travail des enseignants.....	45
6.2 Abandon du métier.....	46
6.3 Accompagnement des jeunes enseignants.....	46
Chapitre 7: Présentation des résultats.....	48
7.1 Satisfaction du travail.....	48
7.1.1 Description de l'échantillon des enseignants primaires en Communauté Germanophone	48
7.1.1.1 Introduction.....	48
7.1.1.2 Analyse de plusieurs éléments descriptifs de l'échantillon.....	48
7.1.1.2.1 Sexe.....	49
7.1.1.2.2 Âge	49
7.1.1.2.3 Désignation	49
7.1.1.2.4 Lieu de résidence.....	50
7.1.1.2.5 Lieu de travail	51

7.1.1.2.6 Temps de travail	51
7.1.1.3 Description de l'échantillon sur base des fréquences de réponse.....	52
7.1.1.4 Conclusion	54
7.1.2 Présentation des résultats par rapport à la satisfaction du travail.....	55
7.1.2.1 Satisfaction générale.....	55
7.1.2.2 Aspects pratiques	56
7.1.2.3 Infrastructure de l'école.....	57
7.1.2.4 Enseignement.....	58
7.1.2.5 Climat de travail.....	59
7.1.2.6 Charge de travail	60
7.1.2.7 Coopération avec les parents et le prestige	61
7.1.2.8 Référentiels	61
7.1.2.9 Feedback de la direction	63
7.1.2.10 Coopération avec les services externes.....	63
7.1.3 Analyse confirmatoire	64
7.1.3.1 Facteurs influençant la satisfaction générale	64
7.1.3.2 Indices d'ajustement.....	64
7.1.3.3 Saturation des items sur les différentes dimensions	65
7.1.3.4 Liens entre les différentes dimensions.....	68
7.1.4 Réponses aux questions ouvertes.....	70
7.1.4.1 Introduction.....	70
7.1.4.2 Synthèse des réponses	70
7.1.4.2.1 Référentiels	71
7.1.4.2.2 Rémunération du travail.....	71
7.1.4.2.3 Conditions pédagogiques	72
7.1.4.2.4 Aide et collaboration	72
7.1.4.2.5 Autres sujets.....	73
7.1.5 Lien entre la satisfaction générale et différents éléments.....	73
7.2 Enseignants qui ont abandonné le métier	75

7.2.1 Description de l'échantillon des enseignants qui ont abandonné.....	75
7.2.1.1 Introduction.....	75
7.2.1.2 Analyse de plusieurs éléments descriptifs de la population.....	75
7.2.1.2.1 Sexe	75
7.2.1.2.2 Âge	76
7.2.1.2.3 Domicile.....	76
7.2.1.3 Conclusion	76
7.2.2 Présentation des fréquences	77
7.2.3 Analyse des réponses ouvertes.....	79
7.2.3.1 Introduction.....	79
7.2.3.2 Synthèse des réponses	79
7.2.3.2.1 Conditions de travail.....	79
7.2.3.2.2 Conditions pédagogique	79
7.2.3.2.3 Formation et accompagnement	79
7.3 Accompagnement des jeunes enseignants	80
7.3.1 Sentiment d'être préparé au travail	80
7.3.2 Phase d'accompagnement de l'AHS	81
7.3.3 Propositions d'accompagnement pour les jeunes enseignants.....	83
Chapitre 8: Discussion, limites et perspectives.....	84
8.1 Satisfaction du travail.....	804
8.2 Abandon du métier.....	90
8.3 Programme d'initiation.....	90
8.4 Lien entre les trois thématiques.....	91
8.5 Limites.....	91
8.6 Perspectives	92
BIBLIOGRAPHIE	94
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	99
TABLE DES MATIERES	102

Annexes

ANNEXE 1 : Lettre accompagnant le questionnaire

Mesdames, Messieurs,
Chers (anciens) titulaires,

Comme étudiante de sciences de l'éducation, je m'adresse à vous avec la demande de me soutenir en répondant à un questionnaire.

En 2012, j'ai obtenu mon diplôme d'institutrice primaire de l'AHS. J'ai enchainé un master à l'université de Liège et maintenant je suis en dernière année et je dois réaliser un mémoire. Dans ce cadre, je m'intéresse à la satisfaction des enseignants en Communauté Germanophone et en particulier à l'accompagnement de la Haute école et aux raisons d'abandon des enseignants.

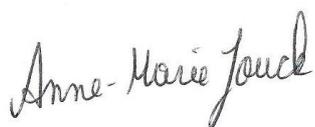
Dans la cadre de ce mémoire, j'ai développé un questionnaire et je me permets donc de vous solliciter pour vous demander d'y répondre. Cela ne prendra que 25 minutes. Je vous remercie d'avance de votre collaboration. Une fois complété, pourriez-vous me renvoyer le document dans au plus tard le 5 janvier 2015 en utilisant l'enveloppe pré-timbrée ci-jointe.

Le questionnaire est totalement **anonyme** et je garantis que je ne publierai aucune donnée qui permettrait de vous retrouver. Je m'intéresse seulement aux liens qui existent entre la satisfaction des enseignants dans le cadre de leur travail et différents aspects contextuels. En analysant la situation actuelle, je pourrais élaborer des propositions pour la Haute école afin d'optimiser la situation actuelle des enseignants primaires en Communauté Germanophone.

Si vous êtes intéressé aux résultats de mon travail, veuillez me contacter après le 15 mai 2015.
Si vous avez la moindre question, n'hésitez pas à me contacter.

Je vous remercie pour votre participation.

Bien à vous



Anne-Marie Jouck
Étudiante en deuxième année de Master en Sciences de l'éducation
Université de Liège
0476/755257
Auf'm Rain 21 B
4700 Eupen
amjouck@student.ac-ulg.be

Annexe 2 : Consignes générales⁸ du questionnaire

Pour les questions à choix multiples je vous demande d'entourer la lettre de votre réponse. Sauf pour les questions où « plusieurs réponses possibles » est noté, il y a plusieurs réponses admises.

Comme dans pour les exemples suivants :

1. À quelle Haute école avez-vous obtenu votre diplôme ?
 - a. À la „Pädagogischen Hochschule der DG“
 - b. à la Haute école Père Damien en Communauté Germanophone
 - c. à la „AHS“ en Communauté Germanophone
 - d. à une Haute école en Fédération Wallonie-Bruxelles
2. Pour quelles cours de la Haute École avez-vous de bons souvenirs? (plusieurs réponses possibles)
 - a. Pédagogie
 - b. Psychologie
 - c. Français
 - d. Allemand

Si vous vous êtes trompez en réponses, faites une croix sur le cercle et entourez toute la réponse de votre choix, comme montré dans cet exemple :

3. Quel était votre état civil lors de vos études?

a. célibataire

b. marié

c. cohabitant

d. veuf

Pour les questions de choix multiples sous forme de tableau, je vous demande de faire une croix par ligne dans la case choisie et de préciser votre réponse si vous choisissez « autres ». Si vous vous êtes trompé de réponse, noircissez la case et écrivez la bonne réponse derrière le tableau comme dans l'exemple.

1. À quels mesures est-ce les affirmations suivantes correspondent avec votre situation actuelle?

	pas pertinent	plutôt pas pertinent	plutôt pertinent	pertinent
a) J'aime travailler avec stagiaire.			X	
b) En général, je suis satisfait des stagiaires.				

pertinent

Le questionnaire est photocopié en recto-verso. N'oubliez pas le **verso**.

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

^{8 8} Avec le soutien du ministère de la Communauté Germanophone

ANNEXE 3 – Questionnaire enseignant

Questions de contextualisation

1. Quel est votre sexe ?
 - a. Masculin
 - b. Féminin
2. Quelle est l'année de votre naissance ?
19_____
3. Dans quel pays avez-vous fait la plupart de vos classes ?
 - a. Belgique
 - b. Allemagne
 - c. Autre pays de l'Union Européenne
 - d. Autre pays à l'extérieure de l'Union Européenne
4. Où habitez-vous ?
 - a. Dans une commune du nord de la Communauté Germanophone (Eupen, Lontzen, La Calamine, Raeren)
 - b. Dans une commune du sud de la Communauté Germanophone (Amblève, Bullange, Bütgenbach, Burg-Reuland, Saint Vith)
 - c. Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles
 - d. En Allemagne
5. Quel est le niveau le plus élevé d'études de votre père ?
 - a. Primaire
 - b. Secondaire inférieur
 - c. Secondaire supérieur
 - d. Supérieur non universitaire
 - e. Supérieur universitaire
6. Quel est le niveau le plus élevé d'études de votre mère ?
 - a. Primaire
 - b. Secondaire inférieur
 - c. Secondaire supérieur
 - d. Supérieur non universitaire
 - e. Supérieur universitaire
7. Votre père travaille-t-il ou a-t-il travaillé comme enseignant ?
 - a. Oui, toute sa vie professionnelle
 - b. Oui, une partie de sa vie professionnelle
 - c. Non
8. Votre mère a-t-elle travaillé ou travaille-t-elle comme enseignante ?
 - a. Oui, toute sa vie professionnelle
 - b. Oui, une partie de sa vie professionnelle
 - c. Non
9. Combien d'enfants de moins de 20 ans vivent avec vous ? _____

10. Quel est votre niveau le plus élevé d'études ?
- Secondaire supérieure
 - Supérieure non-universitaire
 - Supérieure universitaire
11. Où avez-vous fait vos études d'enseignant primaire ?
- Dans la Communauté Germanophone
 - Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles
 - Ailleurs
 - Je n'ai pas fait d'études d'enseignant primaire → avancez aux « questions par rapport à la première année de travail », sur la page 5
12. Quand avez-vous terminé vos études d'enseignant primaire ?
_____mois _____année
13. Combien d'années avez-vous étudié pour obtenir le diplôme d'instituteur?
- Une année
 - Deux années
 - Trois années
 - Quatre années
 - Plus que quatre années
14. Approximativement combien de semaines de stages au total avez-vous fait lors de vos études ?
- Aucune
 - Entre 1 et 4 semaines
 - Entre 5 semaines et 8 semaines (2 mois)
 - Entre 3 et 4 mois
 - Plus de 4 mois

Questions concernant la première année de travail

1. En quelle année avez-vous postulé la première fois comme instituteur ?
_____ mois _____ année
2. Quand avez-vous commencé à travailler ?
_____mois _____ année
3. Dans combien de classes avez-vous travaillé lors de votre première année de travail?
 - a. Dans une seule classe
 - b. Dans deux classes
 - c. Dans trois classes
 - d. Dans plus que trois classes
4. Dans quelle(s) année(s) scolaire(s) avez-vous enseigné lors de votre première année de travail?

	Oui	Non
a) Première année		
b) Deuxième année		
c) Troisième année		
d) Quatrième année		
e) Cinquième année		
f) Sixième année		

5. Dans combien d'implantations différentes avez-vous travaillé lors de votre première année de travail ?
 - a. Dans une implantation
 - b. Dans deux ou trois implantations
 - c. Dans quatre ou cinq implantations
 - d. Dans plus que cinq implantations
6. Sentiez-vous vous bien préparé pour commencer votre travail d'enseignant lors de la rentrée de votre première année de travail ?
 - a. Oui
 - b. Plutôt oui
 - c. Plutôt non
 - d. Non

7. Dans quel degré vous sentiez-vous préparé par rapport aux points suivants

	pas préparé	plutôt pas préparé	plutôt préparé	préparé
a) Préparer les cours				
b) Préparer les cours avec les collègues				
c) Utiliser les médias dans le cours				
d) Motiver les élèves				
e) Gérer les conflits en classe				
f) Utiliser différentes méthodes d'enseignement				
g) Expliquer la matière aux élèves				
h) Différencier les cours				
i) Évaluer les élèves				
j) Respecter le curriculum et le référentiel				
k) Travailler avec les parents				

8. Avez-vous participé à une phase d'initiation?

- a. Oui, à la phase d'initiation de la « AHS »
- b. Oui, à une autre phase d'initiation : où ? _____
- c. Non → Passez à la question 18 de ce chapitre

9. Combien de fois avez-vous participé aux réunions lors de votre première année de travail?

10. Pendant combien d'années avez-vous profité de cet accompagnement?

- a. Une année
- b. Deux années
- c. Trois années

11. Êtes-vous satisfait de cette phase ?

- a. Tout à fait satisfait
- b. Plutôt satisfait
- c. Plutôt pas satisfait
- d. Pas satisfait

12. Conseilleriez-vous cette phase aux jeunes collègues qui commencent leur travail ?

- a. Oui
- b. Plutôt oui
- c. Plutôt non
- d. Non

13. Comment jugez-vous la durée totale de cette phase?

- a. Totalement suffisante
- b. Plutôt suffisante
- c. Plutôt pas suffisante
- d. Pas suffisante

14. Comment jugez-vous le nombre de réunions par année ?
- Totalement suffisant
 - Plutôt suffisant
 - Plutôt trop peu
 - Beaucoup trop peu
15. Dans quelle mesure cette phase a influencé votre satisfaction du travail ?
- Positivement
 - Plutôt positivement
 - Plutôt négativement
 - Négativement
 - Pas du tout
16. Cet accompagnement vous a-t-il aidé à gérer les problèmes liés au travail ?
- Oui
 - Plutôt oui
 - Plutôt non
 - Non

17. Dans quelle mesure cet accompagnement a-t-il influencé chez vous les compétences suivantes :

	pas amélioré	plutôt pas amélioré	plutôt amélioré	amélioré
a) Préparer les cours				
b) Préparer les cours avec les collègues				
c) Utiliser les médias dans le cours				
d) Motiver les élèves				
e) Gérer les conflits en classe				
f) Utiliser différentes méthodes d'enseignement				
g) Expliquer la matière à voir avec les élèves				
h) Différencier les cours				
i) Évaluer les élèves				
j) Respecter le curriculum et le référentiel				
k) Travailler avec les parents				

18. Dans quelle mesure jugez-vous judicieux ces propositions de soutien?

	pas judicieux	plutôt pas judicieux	plutôt judicieux	judicieux
a) Accompagnement par un enseignant chevronné qui enseigne au même niveau				
b) Accompagnement par un enseignant chevronné qui enseigne dans un autre niveau				
c) Horaire moins chargé				
d) Temps de préparation prévu avec les collègues				
e) Entretiens réguliers avec la direction				
f) Entretiens réguliers avec un psychopédagogue				
g) Entretiens réguliers avec un expert externe				
h) Formations supplémentaires				
i) Réunions régulières avec des enseignants débutants				
j) Autres idées :				

Questions de votre lieu de travail actuel

1. Quelle est votre lieu de travail actuel ?
 - a. Une commune du nord de la Communauté Germanophone (La Calamine, Raeren, Lontzen, Eupen)
 - b. Une commune du sud de la Communauté Germanophone (Amblève, Bullange, Bütgenbach, Burg-Reuland, Saint Vith)
 - c. Je travaille dans le nord et le sud de la Communauté Germanophone.
2. Comment travaillez-vous actuellement ?
 - a. A temps plein
 - b. Entre temps plein et mi-temps
 - c. A mi-temps
 - d. Moins que mi-temps
3. Quel est votre situation statutaire ? (plusieurs réponses possibles)
 - a. Temporaire limité
 - b. Temporaire illimité
 - c. Nommé
4. Combien de classes de primaire compte votre implantation ?
 - a. Une classe
 - b. Deux à trois classes
 - c. Quatre à six classes
 - d. Plus que six classes
5. Dans quel cycle enseignez-vous actuellement ? (plusieurs réponses possibles)
 - a. Le premier cycle (1 et 2 classe)
 - b. Le deuxième cycle (3 et 4 classe)
 - c. Le troisième cycle (5 et 6 classe)
6. Combien d'années scolaires votre classe comporte-t-elle?
 - a. Une année
 - b. Deux années
 - c. Trois années
 - d. Plus que trois années
7. Avez-vous fait la formation supplémentaire certifiée?

	OUI	NON
a) Religion/moral		
b) Français		
c) Orthopédagogie		
d) Psychomotricité		
e) Autre :		

8. Enseignez-vous les cours suivants ?

	OUI	NON
a) Allemand		
b) Mathématiques		
c) Sciences		
d) Français		
e) Religion / morale		
f) Art		
g) Musique		
h) Sport		
i) Natation		
j) Cours d'intégration		
k) Autres :		

9. Indiquez dans quelles mesures les affirmations correspondent avec votre situation.

	Ne correspond pas	Ne correspond plutôt pas	correspon d plutôt	correspond
a) Le partenariat entre deux ou plusieurs collègues est encouragé.				
b) Il y a un accompagnement établi pour introduire des nouveaux collègues.				
c) Le directeur est disponible pour toutes les questions.				
d) Le directeur me soutient d'une manière professionnelle.				
e) Je sais à qui je peux m'adresser si j'ai un souci en rapport avec le travail.				

10. Avec qui parlez-vous lors de problèmes de travail ?

	jamais	rarement	de temps en temps	souvent	toujours
a) À mon compagnon					
b) À d'autres membres de ma famille					
c) Aux collègues du même cycle					
d) Aux collègues d'autres cycles					
e) À la direction					
f) À mes amis					
g) Au Kaleido (avant le centre PMS)					
h) À un expert externe ex. psychologue, ...					
i) Autres :					

11. À quelle fréquence les propositions suivantes ont lieu à votre école ?

	jamais	1 fois par an	2 à 4 fois par an	5 à 10 fois par an	1 et 3 fois par mois	au moins 1 fois par semaine
a) Donner cours à plusieurs enseignants dans une même classe						
b) Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter						
c) Discuter de différentes situations de cas entre collègues						
d) Activités organisées collectivement pour plusieurs classes de différents ou mêmes âges						
e) Participer à des activités de formation professionnelle en groupe						
f) Être observé au cours par la direction ou d'autres experts						
g) Recevoir un feedback constructif de la direction ou autre expert						

Questions concernant la satisfaction du travail actuel

1. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

	pas d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	d'accord
a) Je suis satisfait de mon travail d'enseignant.				
b) Je conseille ce métier d'enseignant aux jeunes.				
c) Si j'avais 18 ans, je choiserais à nouveau ce métier.				
d) Les avantages et les inconvénients sont en balance.				
e) J'exerce le métier de mes rêves.				
f) Le métier m'accomplit				

2. Ma satisfaction du travail est depuis le début de mon activité professionnelle ...

- a. en croissance
- b. égale
- c. en diminution

3. Comment vivez-vous la charge de travail ?

- a. trop élevée
- b. convenable
- c. trop basse

4. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les aspects pratiques suivants !

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Salaire				
b) Règlements des retraites				
c) Possibilités de congé				
d) Nombre de jours de congé				
e) Possibilité de suivre des formations				
f) Proportion des tâches administratives				
g) Possibilité de parcours professionnel				
h) Sécurité de l'emploi				
i) Prise en compte des vœux professionnels (quel niveau, quels cours, combien d'heures)				

5. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec l'infrastructure de votre école !

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Taille de mon local				
b) Aménagement matériel de mon local de classe				
c) Aménagement technique de mon local de classe				
d) Place de travail pour les enseignants à l'école				
e) Mise à disposition des médias (ordinateur, tablet, laptop) pour le travail des enseignants				
f) Infrastructure générale pour les enseignants ex. salle de profs, cuisine, sanitaire				
g) Conception de la cour de l'école				

6. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant votre enseignement !

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Motivation des élèves				
b) Comportement social des élèves				
c) Respect des élèves				
d) Gestion de groupe				
e) Succès de transmission des compétences				
f) Sécurité didactique et sécurité en ce qui concerne les choix des méthodes d'enseignement				
g) Marge de manœuvre pédagogique				
h) Possibilité de pousser chaque élève le plus loin possible dans ses apprentissages				

7. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant le climat de travail !

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Serviabilité entre collègues				
b) Soutien des collègues				
c) Valorisation de mon travail par les collègues				
d) Soutien de la direction				
e) Information de la direction				
f) Écoute et prise en compte de mes suggestions par la direction				
g) Climat de travail entre les membres du personnel de l'école				

8. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant la charge de travail !

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Nombre d'heures que je passe à la maison en travaillant pour l'école				
b) Heures de présence à l'école				
c) Balance entre la vie professionnelle et la vie privée				
d) Possibilité de débrancher du travail				
e) Temps pour accomplir la mission de travail				
f) Contrôle de mon travail				

9. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les affirmations suivantes !

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Coopération avec les parents				
b) Valorisation de mon travail par les parents				
c) L'image que votre entourage a du métier d'enseignant				
d) L'image dans la société du métier d'enseignant				

10. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les référentiels !

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Avantage et sens				
b) Faisabilité des réformes dans la vie quotidienne				
c) Coordination au niveau de la communauté				
d) Coordination au niveau de l'école				
e) Disponibilité des personnes ressources pour la mise en œuvre				
f) Disponibilité des ressources financières pour la mise en œuvre				
g) Disponibilité d'expertise pour la mise en œuvre				
h) Disponibilité des ressources temporelles pour la mise en œuvre				
i) Disponibilité des ressources infrastructurelles pour la mise en œuvre				

11. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec le feedback de la direction !

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Valorisation de mon travail				
b) Coopération avec la direction				
c) Feedback de qualité et constructif de la direction				

12. Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec le soutien des services externes?

	pas satisfait	plutôt pas satisfait	plutôt satisfait	satisfait
a) Accompagnement de l'enseignant par le groupe d'experts de l'AHS				
b) Coopération avec « Kaleido » (=centre PMS)				
c) Coopération avec Kitz (centre thérapeutique), logopèdes, et tous les autres thérapeutes				
d) Coopération avec la guidance pédagogique du ministère				
e) Coopération avec la guidance juridique du ministère				
f) Coopération avec le service d'aide à la jeunesse				

Remarques supplémentaires: Indiquez le numéro de la question si votre remarque est en lien avec une question précise.

Place pour des idées d'optimisation de la satisfaction professionnelle des instituteurs

**Merci beaucoup pour votre temps de répondre à ce questionnaire.
Merci de me renvoyer le questionnaire jusqu'au 5 janvier 2015.**

Anne-Marie Jouck

ANNEXE 4 – Questionnaire enseignant qui ont abandonné leur métier

Questions de contextualisation

1. Quel est votre sexe ?
 - a. Masculin
 - b. Féminin
2. Quelle est l'année de votre naissance ?
19_____
3. Dans quel pays avez-vous fait la plupart de vos classes ?
 - a. Belgique
 - b. Allemagne
 - c. Autre pays de l'Union Européenne
 - d. Autre pays à l'extérieure de l'Union Européenne
4. Où habitez-vous ?
 - a. Dans une commune du nord de la Communauté Germanophone (Eupen, Lontzen, La Calamine, Raeren)
 - b. Dans une commune du sud de la Communauté Germanophone (Amblève, Bullange, Bütgenbach, Burg-Reuland, Saint Vith)
 - c. Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles
 - d. En Allemagne
5. Quel est le niveau le plus élevé d'études de votre père ?
 - a. Primaire
 - b. Secondaire inférieur
 - c. Secondaire supérieur
 - d. Supérieur non universitaire
 - e. Supérieur universitaire
6. Quel est le niveau le plus élevé d'études de votre mère ?
 - a. Primaire
 - b. Secondaire inférieur
 - c. Secondaire supérieur
 - d. Supérieur non universitaire
 - e. Supérieur universitaire
7. Votre père travaille-t-il ou a-t-il travaillé comme enseignant ?
 - a. Oui, toute sa vie professionnelle
 - b. Oui, une partie de sa vie professionnelle
 - c. Non
8. Votre mère a-t-elle travaillé ou travaille-t-elle comme enseignante ?
 - a. Oui, toute sa vie professionnelle
 - b. Oui, une partie de sa vie professionnelle
 - c. Non
9. Combien d'enfants de moins de 20 ans vivent avec vous ? _____

10. Quel est votre niveau le plus élevé d'études ?
- Secondaire supérieur
 - Supérieur non-universitaire
 - Supérieur universitaire
11. Où avez-vous fait vos études d'enseignant primaire ?
- Dans la Communauté Germanophone
 - Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles
 - Ailleurs
 - Je n'ai pas fait d'études d'enseignant primaire → avancez aux « questions par rapport à la première année de travail », sur la page 5
12. Quand avez-vous terminé vos études d'enseignant primaire ?
_____mois _____année
13. Combien d'années avez-vous étudié pour obtenir le diplôme d'instituteur?
- Une année
 - Deux années
 - Trois années
 - Quatre années
 - Plus que quatre années
14. Approximativement combien de semaines de stages au total avez-vous fait lors de vos études ?
- Aucune
 - Entre 1 et 4 semaines
 - Entre 5 semaines et 8 semaines (2 mois)
 - Entre 3 et 4 mois
 - Plus de 4 mois

Questions concernant la première année de travail

1. En quelle année avez-vous postulé la première fois comme instituteur ?
_____ mois _____ année
2. Quand avez-vous commencé à travailler ?
_____ mois _____ année
3. Dans combien de classes avez-vous travaillé lors de votre première année de travail?
 - a. Dans une seule classe
 - b. Dans deux classes
 - c. Dans trois classes
 - d. Dans plus que trois classes
4. Dans quelle(s) année(s) scolaire(s) avez-vous enseigné lors de votre première année de travail?

	Oui	Non
a) Première année		
b) Deuxième année		
c) Troisième année		
d) Quatrième année		
e) Cinquième année		
f) Sixième année		

5. Dans combien d'implantations différentes avez-vous travaillé lors de votre première année de travail ?
 - a. Dans une implantation
 - b. Dans deux ou trois implantations
 - c. Dans quatre ou cinq implantations
 - d. Dans plus que cinq implantations
6. Sentiez-vous vous bien préparé pour commencer votre travail d'enseignant lors de la rentrée de votre première année de travail ?
 - a. Oui
 - b. Plutôt oui
 - c. Plutôt non
 - d. Non

7. Dans quel degré vous sentiez-vous préparé par rapport aux points suivants

	pas préparé	plutôt pas préparé	plutôt préparé	préparé
a) Préparer les cours				
b) Préparer les cours avec les collègues				
c) Utiliser les médias dans le cours				
d) Motiver les élèves				
e) Gérer les conflits en classe				
f) Utiliser différentes méthodes d'enseignement				
g) Expliquer la matière aux élèves				
h) Différencier les cours				
i) Évaluer les élèves				
j) Respecter le curriculum et le référentiel				
k) Travailler avec les parents				

8. Avez-vous participé à une phase d'initiation?

- a. Oui, à la phase d'initiation de la « AHS »
- b. Oui, à une autre phase d'initiation : où ? _____
- c. Non → Passez à la question 18 de ce chapitre

9. Combien de fois avez-vous participé aux réunions lors de votre première année de travail?

10. Pendant combien d'années avez-vous profité de cet accompagnement?

- a. Une année
- b. Deux années
- c. Trois années

11. Êtes-vous satisfait de cette phase ?

- a. Tout à fait satisfait
- b. Plutôt satisfait
- c. Plutôt pas satisfait
- d. Pas satisfait

12. Conseilleriez-vous cette phase aux jeunes collègues qui commencent leur travail ?

- a. Oui
- b. Plutôt oui
- c. Plutôt non
- d. Non

13. Comment jugez-vous la durée totale de cette phase?

- a. Totalement suffisante
- b. Plutôt suffisante
- c. Plutôt pas suffisante
- d. Pas suffisante

14. Comment jugez-vous le nombre de réunions par année ?
- Totalement suffisant
 - Plutôt suffisant
 - Plutôt trop peu
 - Beaucoup trop peu
15. Dans quelle mesure cette phase a influencé votre satisfaction du travail ?
- Positivement
 - Plutôt positivement
 - Plutôt négativement
 - Négativement
 - Pas du tout
16. Cet accompagnement vous a-t-il aidé à gérer les problèmes liés au travail ?
- Oui
 - Plutôt oui
 - Plutôt non
 - Non

17. Dans quelle mesure cet accompagnement a-t-il influencé chez vous les compétences suivantes :

	pas amélioré	plutôt pas amélioré	plutôt amélioré	amélioré
a) Préparer les cours				
b) Préparer les cours avec les collègues				
c) Utiliser les médias dans le cours				
d) Motiver les élèves				
e) Gérer les conflits en classe				
f) Utiliser différentes méthodes d'enseignement				
g) Expliquer la matière à voir avec les élèves				
h) Différencier les cours				
i) Évaluer les élèves				
j) Respecter le curriculum et le référentiel				
k) Travailler avec les parents				

18. Dans quelle mesure jugez-vous judicieux ces propositions de soutien?

	pas judicieux	plutôt pas judicieux	plutôt judicieux	judicieux
a) Accompagnement par un enseignant chevronné qui enseigne au même niveau				
b) Accompagnement par un enseignant chevronné qui enseigne dans un autre niveau				
c) Horaire moins chargé				
d) Temps de préparation prévu avec les collègues				
e) Entretiens réguliers avec la direction				
f) Entretiens réguliers avec un psychopédagogue				
g) Entretiens réguliers avec un expert externe				
h) Formations supplémentaires				
i) Réunions régulières avec des enseignants débutants				
j) Autres idées :				

Abandon du métier

1. Dans quelle année avez-vous abandonné le métier d'enseignant primaire ?

2. Indiquer dans quelle mesure les éléments suivants ont contribué à l'abandon du métier d'enseignant ?

	pas influencé	plutôt pas influencé	plutôt influencé	influencé
a) Manque de marges de manœuvres				
b) Mauvaise évaluation du directeur				
c) Projet d'établissement dans votre école				
d) Manque de support pédagogique				
e) Stress				
f) Violence				
g) Salaire				
h) Manque de développement du parcours professionnel				
i) Manque de sécurité d'emploi				
j) Difficulté à trouver la balance entre travail et vie privée				
k) Mauvaises relations avec les collègues				
l) Mauvaises relations avec les élèves				
m) Mauvaises relations avec les parents				
n) Mauvaises relations avec le directeur				
o) Choc de la réalité en classe				
p) Taille de classe trop élevée				
q) Hétérogénéité de la classe				
r) Vacation pour la préparation des leçons et la correction des devoirs				
s) Charge de travail à cause des exigences du ministère				
t) Charge de travail à cause des exigences de la direction				
u) Charge de travail à cause des exigences des collègues				
v) Charge de travail à cause des exigences des élèves				
w) Charge de travail à cause des exigences des parents				
x) Charge de travail à cause des exigences des référentiels				
y) Raisons privées				
z) Autres:				

3. Imaginez-vous retourner un jour dans le métier d'enseignant ?
- a) Oui, tout à fait
 - b) Plutôt oui
 - c) Plutôt non
 - d) Non, pas du tout
4. Cocher la/les phrase(s) qui décrit(vent) le mieux votre situation actuelle. (plusieurs réponses possibles)
- a) Je travaille à temps plein.
 - b) Je travaille à mi-temps.
 - c) Je cherche un travail.
 - d) Je m'occupe de mes enfants.
 - e) Je travaille volontairement.
 - f) Je fais des études.
 - g) Je suis malade.
 - h) Je suis invalide.
 - i) Je suis en retraite.

Remarques supplémentaires: Indiquez le numéro de la question si votre remarque est en lien avec une question précise.

Place pour des idées d'optimisation de la satisfaction professionnelle des instituteurs

**Merci beaucoup pour votre temps de répondre à ce questionnaire.
Merci de me renvoyer le questionnaire jusqu'au 5 janvier 2015.**

Anne-Marie Jouck

ANNEXE 5 – Précisions concernant les questions du questionnaire

Les questions suivantes sont issues du questionnaire de Glazermann et al. (2006) qui est à l'origine en anglais

- **Partie concernant la première année de travail**
 - Question 7 : Dans quel degré vous sentiez-vous préparé par rapport aux points suivants ? pas préparé – plutôt pas préparé – plutôt préparé - préparé
 - b. Préparer les cours
 - d. Motiver les élèves
 - e. Gérer les conflits en classe
 - f. Utiliser différentes méthodes d'enseignement
 - i. Évaluer les élèves
 - k. Travailler avec les parents

- **Partie concernant le lieu de travail actuel**
 - Question 9 : Indiquez dans quelles mesures les affirmations correspondent avec votre situation. Ne correspond pas – ne correspond plutôt pas – correspond plutôt - correspond
 - b. Il y a un accompagnement établi pour introduire des nouveaux collègues.

- **Partie concernant la satisfaction du travail actuel**
 - Question 3 : Comment vivez-vous la charge de travail ? Trop élevée – convenable – trop basse
 - Question 4 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les aspects pratiques suivants ? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - a. Salaire
 - e. Possibilité de suivre des formations
 - Question 5 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec l'infrastructure de votre école? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - c. Aménagement matériel de mon local de classe
 - Question 6 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant votre enseignement? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - a. Motivation des élèves
 - b. Comportement social des élèves
 - Question 7 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant le climat de travail? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - b. Soutien par les collègues
 - Question 9 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les affirmations suivantes? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - d. L'image dans la société du métier d'enseignant

Les questions suivantes sont issues du questionnaire « Fragebogen zur Ermittlung der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit unserer Schule ». Université Hannover.

- **Partie concernant le lieu de travail actuel**

- Question 9 : Indiquez dans quelles mesures les affirmations correspondent avec votre situation. Pas correspondant – plutôt pas correspondant – plutôt correspondant - correspondant
 - c. Le directeur est disponible pour toutes les questions.
 - d. Le directeur me soutient d'une manière professionnelle.

- **Partie concernant la satisfaction du travail actuel**

- Question 5 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec l'infrastructure de votre école? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - e. Mise à disposition des médias (ordinateur, tablet, laptop) pour le travail des enseignants
- Question 11 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec le feedback de la direction? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - a. Valorisation de mon travail

Les questions suivantes sont issues du questionnaire Landert, C. (2007). Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer. Bericht über die Onlinebefragung vom September/Oktober 2006. Zürich.

- **Partie concernant la satisfaction du travail actuelle**

- Question 1 : Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? pas d'accord – plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord
 - a. Je suis satisfait de mon travail d'enseignant.
 - c. Si j'avais 18 ans, je choisirais à nouveau ce métier.
- Question 4 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les aspects pratiques suivants? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait – satisfait
 - f. Proportion des tâches administratives
 - g. Possibilité de parcours professionnel
 - h. Sécurité d'emploi
- Question 5 : Indiquer dans quelles mesures vous êtes satisfait avec l'infrastructure de votre école? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait – satisfait
 - b. Aménagement matériel de mon local de classe
- Question 6 : Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant votre enseignement? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - c. Respect des élèves
 - e. Succès de transmission de compétences
 - f. Sécurité didactique et sécurité en ce qui concerne les choix des méthodes d'enseignement
 - g. Marge de manœuvre pédagogique
 - h. Possibilité de pousser chaque élève le plus loin possible dans ses apprentissages

- Question 7: Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant le climat de travail? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait – satisfait
 - c. Valorisation de mon travail par les collègues
 - Question 8: Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec ces aspects concernant la charge de travail? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait – satisfait
 - c. Balance entre la vie professionnelle et la vie privée
 - d. Possibilité de débrancher du travail
 - Question 9: Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les affirmations suivantes? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait – satisfait
 - a. Coopération des parents
 - b. Valorisation de mon travail par les parents
 - Question 10: Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec les référentiels? (Les référentiels sont la dernière grande réforme en Communauté Germanophone) pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait – satisfait
 - a. Avantage et sens
 - b. Faisabilité des réformes dans la vie quotidienne
 - Question 11: Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec le feedback de la direction? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait - satisfait
 - c. Feedback de qualité et constructif de la direction
 - Question 12: Indiquez dans quelle mesure vous êtes satisfait avec le soutien des services externes? pas satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait – satisfait
- ➔ Les services sont propres à la Communauté Germanophone, mais l'idée de la question vient du questionnaire suisse

Table des annexes

Annexe 1: Lettre accompagnant le questionnaire	108
Annexe 2: Consignes générales du questionnaire.....	109
Annexe 3: Questionnaire enseignant.....	110
Annexe 4: Questionnaire enseignants qui ont abandonné le métier.....	123
Annexe 5: Précisions concernant les questions du questionnaire.....	131

Dans bon nombre de systèmes éducatifs, un pourcentage élevé de jeunes enseignants quittent la profession après quelques années de travail. Ces taux renvoient donc à la question de leur satisfaction du travail et des dispositifs pour limiter ces départs. Parmi ceux-ci figurent les programmes d'initiation pour les enseignants.

L'objet principal de ce mémoire est de tenter de dresser un état des lieux par rapport aux thématiques évoquées des enseignants primaires de la Communauté Germanophone en Belgique.

Des données ont été recueillies sur les raisons d'abandon des enseignants, le degré de satisfaction des enseignants ainsi que le programme d'initiation de la Haute École en Communauté Germanophone. Un questionnaire a été envoyé à tous les enseignants en fonction dans le fondamental et à ceux qui ont abandonné le métier d'enseignant primaire depuis 2003.

Il ressort des données recueillies que la satisfaction de l'enseignant en général est assez élevée en Communauté Germanophone. De plus, cette satisfaction générale est associée à différentes composantes du métier, et en particulier les aspects pratiques, l'enseignement, la charge de travail, la direction et les services externes. Aucun lien n'est observé avec l'infrastructure, le climat de travail, le prestige, les référentiels.

L'analyse du programme d'initiation avait pour objectif d'améliorer l'offre afin de pouvoir proposer un accompagnement efficace et de qualité aux jeunes enseignants. Les enseignants et la littérature scientifique considèrent que le mentorat est efficace et judicieux pour l'accompagnement d'un jeune enseignant.

L'analyse des raisons de l'abandon de la profession permet de mieux comprendre les éléments à améliorer afin de favoriser leur rétention. Précisément, il s'agit du manque de sécurité d'emploi, du stress et des raisons privées.