

## Article

---

« De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants »

Christelle Lison et Jean-Marie De Ketele

*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, 2007, p. 179-207.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/016194ar>

DOI: 10.7202/016194ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [info@erudit.org](mailto:info@erudit.org)

# De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants

**Christelle Lison**, chercheure unité des systèmes et pratiques de formation et d'enseignement (FORE)  
Université catholique de Louvain

**Jean-Marie De Ketele**, chercheur unité des systèmes et pratiques de formation et d'enseignement (FORE)  
Université catholique de Louvain

**RÉSUMÉ** – Cet article introduit la notion de « moral professionnel de l'enseignant » en croisant la satisfaction professionnelle avec la persistance dans le métier. Notre recherche examine le degré d'influence de certains déterminants personnels et professionnels sur les variables de satisfaction professionnelle et de persistance dans le métier prises isolément, mais aussi sur notre variable de moral professionnel des enseignants. L'analyse de données révèle que, globalement, les enseignants sont satisfaits professionnellement, que l'âge et le sexe sont des facteurs d'influence, mais pas le diplôme ni la discipline enseignée. Quant à la fréquence des relations, les résultats montrent l'importance des collègues de même discipline et du chef d'établissement. Enfin, la recherche révèle qu'il existe bien des sous-groupes différenciés d'enseignants en termes de moral professionnel.

**MOTS CLÉS** – moral professionnel – satisfaction professionnelle – persistance dans le métier – enseignants

## Introduction

S'il est vrai que le regard des autres est un déterminant important de l'identité et si l'on considère que les élèves actuels du secondaire ne se gênent pas pour jeter un regard (indulgent, sévère ou, ce qui est pire, indifférent) sur leurs enseignants, quel est le regard que les enseignants portent sur leur métier? Ce regard ne serait-il pas influencé par le tapage, quasi quotidien, des médias bien plus préoccupés de souligner ce qui ne va pas : les résultats de plus en plus médiocres des élèves belges révélés par les enquêtes internationales ; les agressions physiques dont ils sont victimes au sein de l'école ; la fatigue psychologique éprouvée à la suite de l'accumulation des impolitesse, des indisciplines, de l'absence d'effort ; la multiplication des réformes pensées à la va-vite ; l'obligation de résultats revendiquée par les instances officielles (Lessard et Meirieu, 2005) ; et, ce qui est plus grave, une dégradation du statut de l'enseignant en termes de reconnaissance sociale. Le titre de l'ouvrage dirigé par Pourtois et Mosconi (2002) résume bien tout cela : *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Le débat sur l'avenir de l'école en France, qui a mobilisé en 2004 plus d'un million de personnes, traduit bien ce type de désarroi (Commission du débat national sur l'avenir de l'École, 2004).

Quelle que soit la noirceur du tableau, le regard des enseignants ne trouverait-il pas au contraire suffisamment de motifs de satisfaction dans le contact quotidien avec leurs élèves (ou du moins de certains d'entre eux), dans le sentiment de rester leur propre maître au sein de la classe quels que soient les décrets, dans l'assurance que, comparativement à bien d'autres situations sociales et professionnelles précaires dont les journaux nous abreuvent quotidiennement, leur situation professionnelle reste enviable et présente bien des avantages pour la vie de famille? Si l'on en croit la dernière enquête du journal *Le Soir* (édition du 30-31 août 2003), cette dernière hypothèse serait plus vraisemblable, puisque 60 % des enseignants se montrent satisfaits et persisteraient dans le choix du métier si c'était à refaire. Peu de temps auparavant, Maroy (2002) avait même trouvé auprès des enseignants du réseau libre catholique<sup>1</sup> un taux de satisfaction de 81,9 %; par contre, le taux de persistance<sup>2</sup> dans le métier était tout à fait semblable dans les deux études (59,8 %).

Si on voit la bouteille à moitié pleine, on peut se réjouir. Si on voit la bouteille à moitié vide, on peut s'inquiéter : 40 % d'enseignants insatisfaits est un nombre important, susceptible de représenter un réel frein pour assurer la qualité de notre système éducatif. Plus inquiétant encore, 40 % des enseignants ne choisiraient plus le métier; ces résultats peuvent signifier un taux important de « désengagement » vis-à-vis du métier. Cet indice est d'ailleurs à rapprocher d'un autre indice rapporté par Vandenberghe (2000) : « 46 % des entrants ont quitté le système au bout de dix ans » (p. 3). D'autres professions connaissent-elles pareils résultats? Certes, on peut se dire qu'il vaut mieux voir des enseignants changer de profession s'ils sont insatisfaits. Mais que signifient les 40 % d'enseignants en exercice actuellement qui remettent en question leur choix? Est-ce le signe d'un début de pénurie?

Toutes ces interrogations ont motivé la présente recherche<sup>3</sup>. Nous souhaitons, à partir d'un échantillon quantitativement important d'enseignants du secondaire général de la Communauté française de Belgique: 1) creuser plus finement certaines composantes de la mesure de satisfaction; 2) tenter d'introduire la notion de « moral professionnel de l'enseignant » en croisant la satisfaction professionnelle avec la persistance dans le métier; et 3) examiner le degré d'influence de certains déterminants personnels et professionnels, non seulement sur les variables de satisfaction professionnelle et de persistance dans le métier prises isolément, mais aussi sur notre nouvelle variable construite, à savoir le moral professionnel des enseignants.

### **L'enseignant et son environnement professionnel**

*Que signifie aujourd'hui enseigner et être enseignant?  
 Quel sens les enseignants donnent-ils à leur métier,  
 à ce qu'ils font et à ce qu'ils sont? (Cattonar, 2002, p. 172)*

Force est de constater l'aspect complexe et dynamique de l'activité enseignante. Meuris (1992) dit que « de nos jours, l'insatisfaction des enseignants s'impose

comme un phénomène social, profond, complexe et assez généralisé. Il ne peut se comprendre par des approches superficielles » (p. 1). Cette complexité suppose de prendre en compte un large spectre de variables : les unes sont liées à l'enseignant, à l'élève, à la matière, à l'école, à la classe ; les autres aux relations entre l'enseignant et ses élèves, entre l'enseignant et le contenu d'apprentissage. Mais cette complexité peut engendrer des contraintes susceptibles d'affecter la satisfaction des professionnels de l'enseignement et leur confère une identité particulière, étant donné la spécificité du contexte dans lequel les enseignants évoluent.

Subissant de nombreuses évolutions (Tardif et Lessard, 1999, 2004 ; Dubar, 2000), la profession enseignante peut être perçue comme un ensemble de rapports sociaux qui ont cours à l'intérieur d'au moins deux environnements. Le premier est immédiat, c'est-à-dire la classe, dans laquelle se développent les *relations pédagogiques* tant entre l'enseignant et les élèves qu'entre les élèves eux-mêmes. Le second environnement est plus large ; il est constitué de l'ensemble des *relations socioprofessionnelles* que l'individu peut rencontrer tant avec ses collègues qu'avec les services administratifs, les associations professionnelles, les parents d'élèves. Face à tous ces acteurs, l'enseignant doit affirmer sa qualification. Il apparaît donc que la construction de l'identité professionnelle est un processus relationnel et que l'identité professionnelle enseignante en tant que telle est un rapport à soi et à autrui, qui se construit à travers et en fonction des relations avec les autres (collègues, parents d'élèves, chef d'établissement, etc.), mais pas de façon exclusive, comme le soulignent et Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001).

Pour Cattonar (2002), « l'identité professionnelle est [...] considérée comme une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, qui est le résultat, plus ou moins stable et provisoire, de divers processus de socialisation envisagés comme des processus biographiques et relationnels, liés au contexte (socio-historique et professionnel) particulier dans lequel ils s'inscrivent » (p. 173). Dubet (1994) ajoute que l'identité professionnelle ne peut être considérée comme un *donné* que l'enseignant aurait reçu mais bien comme une *construction active* où interviennent sa subjectivité, ses représentations, ses motivations. En ce sens, il nous faut regarder la construction de l'identité professionnelle comme « un processus biographique continu » (Cattonar, 2002, p. 174). Ces considérations impliquent qu'au-delà des caractéristiques individuelles stables, doivent être pris en compte des déterminants puisés dans la vie professionnelle de l'enseignant et susceptibles de construire, petit à petit, son identité professionnelle.

C'est au cœur d'un certain nombre de « nœuds relationnels » que l'enseignant puise ses ressources, mais c'est là également que naissent les contraintes qui peuvent entraîner une réelle insatisfaction. Finalement, comme le dit Cattonar (2002), peut-être n'y a-t-il pas *une* identité enseignante, mais bien *plusieurs* identités professionnelles enseignantes. Peut-être n'existe-t-il plus de rôle « atypique » de l'enseignant ; celui-ci est devenu « une sorte de *caméléon professionnel* qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages » (Tardif et Lessard, 1999,

p. 131). L'élargissement des missions de l'enseignant à travers, notamment, le contexte des réformes n'est sans doute pas étranger à ce phénomène.

L'environnement professionnel (à comprendre comme un concept pluriel) est donc le terreau de ce processus de construction. Trouver une définition pour celui-ci ne fut pas chose aisée. Sane (2001), pour sa part, parle d'univers professionnel et le définit comme suit : « champ délimitant le cadre de travail scolaire de l'enseignant, incluant non seulement ses pratiques quotidiennes en classe, mais également l'ensemble des ressources humaines et matérielles, internes et externes avec lesquelles celui-ci est – ou devrait être – en relation directe ou indirecte » (p. 29).

Partant de cette définition, nous avons cherché à identifier les différents éléments qui structurent l'environnement professionnel des enseignants. Souvent, les scientifiques parlent de l'isolement du métier d'enseignant, du manque de contact avec les collègues enseignants ou la direction, du fait que les enseignants se retrouvent seuls dans leur classe et seuls pour préparer leurs cours et corriger leurs copies. Les experts (Favre et Montandon, 1989; Frenay, 1997; Maroy, 2002) font également état de l'isolement dans les finalités mêmes du métier qui sont incomprises par les parents. Mais alors, comment développer des relations tant avec le monde extérieur qu'avec les différents secteurs de la vie quotidienne ? La mission de l'enseignement n'est-elle pas, en partie, d'ouvrir les enfants au monde extérieur et de les préparer à vivre en société ? N'y a-t-il pas là un paradoxe ?

Avec Sane (2001), il nous semble que l'environnement professionnel des enseignants est « un système englobant un ensemble d'éléments ou facettes qui sont en interaction dynamique et qui se présentent sous la forme de système d'inclusion » (p. 33). Selon cet auteur, ces facettes permettent de caractériser l'environnement professionnel de l'enseignant selon quatre axes en interaction :

- l'*univers physique* de travail (locaux, matériel, cadre interne et externe...) qui fait référence à l'environnement pratique du travail de l'enseignant;
- l'*univers humain* de travail (relations avec les élèves, les collègues, le chef d'établissement, les parents d'élèves, etc.) qui caractérise l'ensemble des acteurs avec lesquels l'enseignant est (ou devrait être) en contact directement ou indirectement;
- l'*univers « des tâches »* qui comprend des tâches habituelles (activités classiques et ordinaires de l'enseignant comme la préparation de ses cours, le suivi du programme, etc.), des tâches occasionnelles à l'intérieur de l'école (participation à des réunions de coordination ou d'organisation pour concevoir le projet éducatif ou autre), des tâches occasionnelles à l'extérieur de l'école (participation à des groupes de recherche, à des réunions pour la mise au point du programme, etc.);
- l'*univers associatif syndical ou professionnel* (syndicat et associations professionnelles), parfois appelé univers symbolique.

Notre étude s'attarde essentiellement aux deux premiers « univers », à savoir physique et humain.

### La satisfaction professionnelle

Le point précédent nous a permis de découvrir l'enseignant et son environnement professionnel avec ses différentes facettes ainsi que les nombreuses relations existant entre elles. Il semble donc qu'il existe un très grand nombre de variables impliquées dans la satisfaction professionnelle (Ndoye, 2000).

Il n'est pas aisé de donner une définition claire et précise du concept de satisfaction professionnelle ni même du concept de satisfaction tout court. Le terme de satisfaction au travail est repris du vocabulaire usuel et présente des difficultés d'interprétation. Il n'existe pas de définitions unanimes. De plus, certains auteurs (Chapman et Lowther, 1982 ; Huberman, 1989) évoquent un concept global tandis que d'autres se réfèrent à une série de variables explicatives. Legendre (1993) définit la satisfaction au travail comme le « degré auquel les travailleurs peuvent satisfaire, dans leur vie professionnelle, diverses aspirations individuelles importantes » (p. 1134). Est-ce alors un sentiment définitif, affectif, agréable, dû à la réalisation d'attentes, de désirs, de besoins ? Étymologiquement (« satis » signifie « assez » et est suivi de la racine « faire »), la satisfaction est « l'acte de faire assez » ou le sentiment qui en résulte, comme dit Lalande (1985, p. 945) dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Les dictionnaires Larousse et Robert ajoutent à la dimension du « faire » la dimension du souhaitable : « Contentement, plaisir qui résulte de l'accomplissement de ce qu'on attend, de ce qu'on désire » [Larousse, 1997, p. 918] ; « Sentiment de bien-être, plaisir qui résulte de l'accomplissement de ce qu'on juge souhaitable » [Robert, 1982, p. 1288]).

Spécialiste de la psycho-sociologie du travail, Francès (1995) apporte un éclairage intéressant en distinguant la motivation et la satisfaction au travail et en montrant les rapports entre ces deux concepts. Selon lui, « la motivation au travail est l'ensemble des aspirations qu'un travailleur attache à son emploi » (p. 12). Ces aspirations sont affectées différemment selon les travailleurs. Par ailleurs, la satisfaction implique « non seulement des résultats attendus affectés de leurs valences respectives, mais une confrontation de ceux-ci avec les résultats obtenus. La satisfaction est la somme des différences entre les aspirations et ce que les travailleurs rencontrent effectivement dans l'emploi » (Francès, 1995, p. 12). Cela signifie qu'il n'existe pas forcément de lien direct entre les caractéristiques d'un travail et la satisfaction : « En effet, un travailleur peut très bien n'accorder que peu d'importance à ces aspects » (Maroy, 2002, p. 144).

En ce qui concerne une définition de la satisfaction professionnelle spécifique aux enseignants, il semblerait que, dans l'état actuel des travaux, il n'en existe pas. Si cela semble normal pour les défenseurs d'un concept global, il pourrait en être autrement pour ceux qui prônent une approche diversifiée. Toutefois, pour établir cette définition, ils devraient s'entendre sur les facteurs déterminants associés, ce qui n'est pas encore le cas. À ce sujet, un des débats les plus importants a trait à la question de savoir si « la persistance dans le métier si c'était à refaire » est une des composantes de la satisfaction professionnelle. Huberman (1989) est convaincu

que la persistance dans le métier en est la composante principale. Nous ne le pensons pas, car il est possible de rencontrer des enseignants qui persistent dans le métier sans être satisfaits, comme il est possible de rencontrer des enseignants qui ne persisteraient pas dans le métier tout en étant satisfaits. Dans notre recherche, nous verrons empiriquement si ces cas de figure existent chez les enseignants interrogés.

Si tel était le cas, on pourrait se demander si les concepts de satisfaction et de persistance dans le métier ne seraient pas les composantes à conjuguer pour construire le concept de « moral professionnel ». Peu de travaux empiriques se sont penchés sur ce concept, encore absent par ailleurs de la plupart des dictionnaires spécialisés. Brunet, Dupont et Lambotte (1991) sont parmi les rares auteurs à en reconnaître l'importance et à estimer nécessaire d'opérer la distinction entre le moral et la satisfaction: « Le moral est davantage orienté vers le futur [...] et se réfère plus au groupe, [...] alors que la satisfaction a trait à l'individu dans sa situation de travail » (p. 10). Ainsi, selon ces auteurs, l'orientation au futur et la référence au groupe seraient deux dimensions fondamentales du moral professionnel. S'il est vrai que l'on entend souvent dire « les enseignants n'ont plus le moral », il peut s'agir d'une généralisation rapide; du reste, on peut toujours trouver des enseignants dont le moral demeure intact. Dans ce dernier cas, l'orientation au futur est sans doute une dimension importante, du moins si on la considère comme une croyance dans la possibilité d'agir sur son environnement: des professionnels peuvent être insatisfaits de leur situation vécue, mais avoir la conviction qu'ils doivent et peuvent transformer la situation. Cela rejoint une des conclusions tirées du colloque en l'honneur du vingtième anniversaire de la création des zones d'éducation prioritaire en France (De Ketele, 2002) et qui permet de comprendre la différence, à caractéristiques environnementales semblables, entre les enseignants qui réussissent ou échouent à faire progresser leurs élèves (ce qui est en liaison étroite avec l'absence ou la présence d'un *turn-over* dans l'établissement). Cela rejoint aussi les travaux de Bandura (2003) sur le sentiment d'efficacité personnelle et les nombreux travaux sur une des dimensions fondamentales du *locus of control*, dont tout particulièrement le sentiment de pouvoir agir sur son environnement (voir, par exemple, la synthèse de Leyens et Yzerbyt, 1997).

Plus que jamais, nous sommes convaincus que le concept de moral professionnel est pertinent, bien que dans l'état actuel des travaux, il nous paraît difficile à cerner et donc à définir. S'il est vrai qu'il est plus facile « d'avoir le moral » quand on est satisfait de son environnement professionnel et quand on a le sentiment d'y être efficace, il existe d'autres cas où le moral professionnel est élevé. Il y a, d'une part, des situations perçues comme insatisfaisantes, mais où la croyance en son pouvoir d'agir reste suffisamment forte. D'autre part, il y a des situations où le sentiment de pouvoir agir sur son environnement est faible, mais qui sont cependant perçues comme satisfaisantes à certains égards. Ces considérations seront à la base de notre tentative d'opérationnaliser le concept de moral professionnel.

De nombreuses études ont été consacrées à la satisfaction au travail en général (Francès, 1995) et à la satisfaction au travail des enseignants en particulier (Huberman, 1989; Frenay, 1997; Sane, 2001). Certaines de ces études l'abordent sous l'angle d'opinions ou de réactions. Il s'agit alors de comprendre le phénomène à partir de ses effets et tout particulièrement de ce que l'on a coutume d'appeler le malaise enseignant (Abraham, 1984; Ranjard, 1984; Estève et Fracchia, 1988). Lorsque ces auteurs donnent les formes d'expression de ce malaise, ils citent des comportements tels que l'absentéisme, les retards systématiques, les maladies et les grèves. D'autres chercheurs ont tenté d'expliquer le phénomène par des causes qui peuvent être contextuelles, c'est-à-dire liées aux conditions de travail dans la classe (Ranjard, 1984), statutaires, c'est-à-dire liées à la considération sociale de la fonction enseignante (Abraham, 1984; Estève et Fracchia, 1988) ou psychologiques, c'est-à-dire liées à des tensions psychologiques que les enseignants subissent quotidiennement dans le cadre de leur profession.

Force est de constater que de nombreux facteurs peuvent influencer la satisfaction professionnelle. Il est intéressant de se demander s'il n'existe pas des variables qui ont une influence sur la satisfaction ou l'insatisfaction des enseignants et qui peuvent être, au moins partiellement, « maîtrisables par les acteurs ou décideurs de l'enseignement soit au niveau des établissements, soit à d'autres niveaux plus centraux » (Maroy, 2002, p. 133).

Selon différents auteurs (Frenay et Meuris, 1995; Chapman et Lowther, 1982; Culver, Wolfle et Cross, 1990; Frenay, 1997), la satisfaction professionnelle serait en relation étroite avec divers facteurs tels que le contexte professionnel (perception qu'ont les enseignants de la direction de leur établissement, de leurs collègues, de leurs élèves, etc.), certaines caractéristiques personnelles (âge, sexe, diplôme, nombre d'années d'expérience, etc.), les habiletés et les capacités de l'enseignant (capacité d'expliquer, de superviser, d'organiser, de planifier, etc.), l'engagement (intention de rester dans la carrière enseignante, fait de faire à nouveau ce choix si c'était à refaire, etc.) et l'accomplissement de soi (reconnaissance par les autres, opportunité d'apprendre de nouvelles choses, succès professionnel, etc.).

Parmi les recherches de Frenay et Meuris (Frenay, Meuris et Lentz, 1991a, 1991b; Frenay et Meuris, 1995), nous retiendrons que près des deux tiers des enseignants ayant participé aux différentes enquêtes se disent satisfaits de leur emploi et seraient prêts à choisir à nouveau l'enseignement si l'occasion leur en était donnée. Si ces résultats n'arrivent pas au même niveau que ceux obtenus en Suisse par Huberman (1989), ils sont cependant nettement plus élevés que ceux obtenus auprès des enseignants sénégalais par Sane (2001), qui dénombre 26,72 % d'enseignants satisfaits. Les différences de résultats sont sans doute à mettre en relation avec les différences de qualité des différents environnements professionnels considérés.

Comme notre recherche s'intéresse au cas spécifique des enseignants belges francophones, nous porterons notre attention sur les recherches antérieures centrées sur ceux-ci.

Réalisée en 1993 sur un échantillon de 189 enseignants, dont 74,5 % sont issus de l'enseignement secondaire (public pris en considération dans notre enquête), Frenay obtient les résultats suivants : 57,2 % sont, globalement, plutôt satisfaits ; seuls 60,1 % choisiraient à nouveau l'enseignement si c'était à refaire, 23 % ne referaient pas ce choix et 19,1 % restent indécis face à ce choix. L'auteur estime que ces chiffres traduisent un essoufflement de l'engagement professionnel, surtout chez les enseignants du secondaire. En effet, malgré une charge de travail plus importante, les enseignants du primaire sont plus satisfaits (77,1 %) et un plus grand nombre choisiraient à nouveau cette profession (77,1 %).

L'étude de Maroy, publiée en 2002 mais dont les données ont été récoltées en 1992, est intéressante à plus d'un titre : elle porte sur 3570 enseignants belges francophones du réseau libre de l'enseignement secondaire et compare les taux de satisfaction des enseignants interrogés aux autres travailleurs sociaux. Les résultats sont consignés dans le tableau suivant.

TABLEAU 1

**Comparaison du degré de satisfaction  
des enseignants et des travailleurs belges**

	<b>Plutôt satisfaits</b>	<b>Position intermédiaire</b>	<b>Plutôt insatisfaits</b>
Travailleurs	80,7 %	13,5 %	5,9 %
Enseignants	63,0 %	27,4 %	9,5 %

Adapté d'après « Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants », In Maroy (De Boeck et Larcier, s.a.), 2002, p. 146.

De ce tableau, il faut essentiellement retenir que, si les taux de satisfaction avoisinent ceux obtenus par Frenay (1997), les enseignants sont nettement moins satisfaits que l'ensemble des travailleurs belges, ce qui aurait tendance à conforter l'hypothèse d'une dégradation de la qualité de l'environnement professionnel des enseignants. Faut-il, comme King et Peart (1992), attribuer cette dégradation à l'augmentation du stress au travail et à une certaine forme d'épuisement physique qui en résulte ? Dans ce cas, on pourrait supposer que le degré de satisfaction devrait être moindre dans les filières professionnelles que dans les filières générales. Or Maroy (2002) souligne qu'il n'y a que peu de différences dans le degré de satisfaction selon la filière prédominante d'enseignement. Par contre, les femmes paraissent plus satisfaites que les hommes. Bien des questions restent donc en suspens et indiquent que les recherches doivent être poursuivies.

### **Les variables et les hypothèses de la recherche**

Notre analyse critique de la littérature nous a amenés à nous poser des questions dont les réponses sont loin d'être assurées :

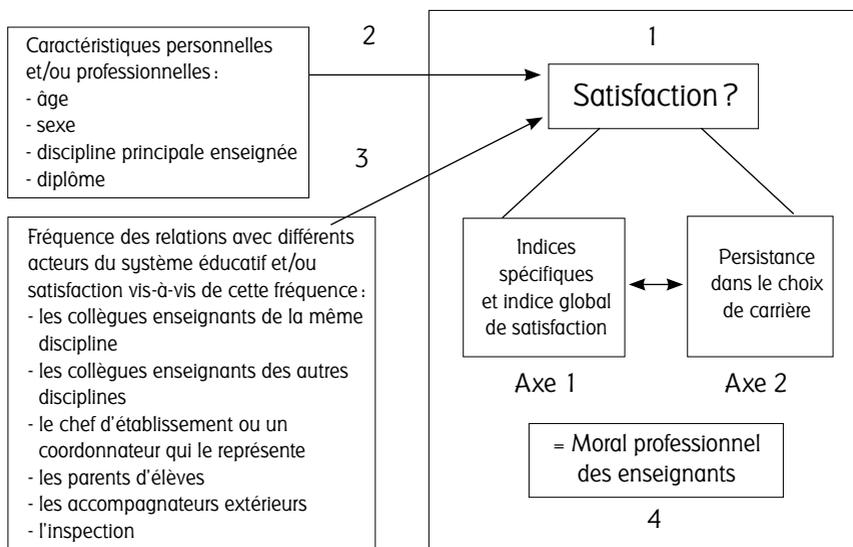
- Faut-il considérer la satisfaction comme un concept global ou un ensemble de composantes spécifiques ?

- La persistance dans le choix de la carrière si c'était à refaire est-elle la composante la plus importante de la satisfaction professionnelle, comme l'affirme Huberman (1989)?
- Puisque la relation entre la satisfaction et la persistance est loin d'être une relation linéaire et que l'engagement professionnel peut ne pas être lié à la satisfaction ou à la persistance selon les cas, ne serait-il pas intéressant d'introduire le concept de moral professionnel et d'en vérifier l'intérêt à travers la distribution des données empiriques sur les variables satisfaction et persistance?
- S'il semble établi, à la lumière des études antérieures, que les variables personnelles ont un impact sur les taux de satisfaction et de persistance, ne faudrait-il pas rechercher davantage l'impact que peuvent avoir certains déterminants présents dans l'environnement professionnel?
- Si les données empiriques confirmaient la présence de plusieurs types de moral professionnel chez les enseignants, quelles seraient les caractéristiques personnelles et professionnelles liées plus spécifiquement à certains types de moral professionnel?

Ces questions nous ont amenés à faire un certain nombre de choix. Ceux-ci sont consignés dans la Figure 1.

FIGURE 1

## Schéma du cadre problématique général



\* Les numéros renvoient aux hypothèses testées.

Dans la figure, le cadre de droite exprime les choix effectués en ce qui concerne les variables dépendantes de la recherche. Face aux incertitudes théoriques exprimées ci-avant, nous avons pris le parti de recueillir des données à la fois par un indice global de satisfaction, par des indices spécifiques de satisfaction et par un indice de persistance dans le choix de la carrière si c'était à recommencer. Nous espérons que l'examen des relations entre ces différents indices nous permettra de voir s'il faut pencher vers un concept global de satisfaction, s'il est préférable de retenir un concept pluriel ou encore si l'introduction du concept de moral semble prometteuse.

Les variables explicatives postulées se répartissent en deux groupes, correspondant aux deux cadres de gauche de la figure. Le premier groupe correspond aux caractéristiques personnelles de l'enseignant (âge et sexe) et à leurs caractéristiques professionnelles (discipline principale enseignée et diplôme). Le second groupe de variables explicatives correspond à un certain nombre de caractéristiques de l'environnement professionnel de l'enseignant et plus particulièrement de leur environnement relationnel. Nous avons pris en compte la fréquence des relations entretenues par l'enseignant avec les principaux types d'acteurs du système éducatif (les collègues enseignants de la même discipline, les collègues enseignants des autres disciplines, le chef d'établissement ou un coordonnateur qui le représente, les parents d'élèves, les accompagnateurs extérieurs<sup>4</sup> et l'inspection<sup>5</sup>). Nous avons aussi demandé à l'enseignant d'évaluer son degré de satisfaction par rapport à chacun de ces types de relation (à l'exception des accompagnateurs extérieurs et de l'inspection).

Ces choix et notre analyse critique de la littérature nous ont conduits à émettre le jeu d'hypothèses suivantes.

**Hypothèse 1 : Les enseignants sont en majorité satisfaits de leur situation professionnelle et persisteraient dans le choix du métier si c'était à refaire. Les plus satisfaits sont plus nombreux à faire à nouveau le choix d'être enseignant dans leur discipline.**

Sur la base des recherches de Frenay et Meuris (Frenay, Meuris et Lentz, 1991a, 1991b; Frenay et Meuris, 1995), nous retiendrons que près des deux tiers des enseignants belges ayant participé aux différentes enquêtes se disent satisfaits de leur emploi et sont prêts à choisir à nouveau l'enseignement si l'occasion leur en était donnée. Nous pensons retrouver des résultats semblables, mais, compte tenu de la différence des environnements professionnels, nous ne pensons pas atteindre les taux de 80 % obtenus par Huberman (1989) auprès des enseignants suisses.

**Hypothèse 2 : La satisfaction professionnelle des enseignants et leur persistance se différencient selon des caractéristiques personnelles et/ou professionnelles.**

Les caractéristiques personnelles et/ou professionnelles de notre étude sont les suivantes : l'âge, le sexe, la discipline principale enseignée et le diplôme détenu.

Si l'on se base sur les travaux de Frenay et Meuris (1995), les caractéristiques personnelles et professionnelles différenciant les niveaux de satisfaction et de persistance dans le métier sont le sexe, l'âge, les diplômes détenus, le nombre d'années d'expérience, le nombre d'enfants, le lieu de résidence. Certaines de ces variables ne sont évidemment pas indépendantes, comme l'âge, le nombre d'années d'expérience et même le nombre d'enfants. Par ailleurs, derrière la variable « lieu de résidence » peuvent se cacher d'autres variables plus agissantes, comme le type d'établissement où l'enseignant exerce son métier, ce qui nécessiterait une autre étude que nous croyons importante.

C'est pourquoi, à partir de cette hypothèse, nous formulons deux hypothèses orientées qui sont les suivantes :

- Les enseignants de plus de 40 ans sont les moins satisfaits de leur situation professionnelle.

Selon Maroy (2002), les enseignants de plus de quarante ans sont les moins satisfaits puisqu'ils sont en fin de carrière (une période de « assez »), qu'ils ont connu beaucoup de changements (décrets, nouveaux programmes, etc.) et qu'ils vivent une sorte de phénomène d'usure professionnelle.

- Les femmes sont plus satisfaites que les hommes.

Selon Maroy (2002), les femmes sont systématiquement plus satisfaites que les hommes, quels que soient les critères mis en avant.

**Hypothèse 3 : La satisfaction professionnelle des enseignants et leur persistance se différencient selon la fréquence des relations qu'ils ont avec un certain nombre d'acteurs de l'éducation et/ou selon la satisfaction vis-à-vis de cette fréquence.**

Les acteurs de l'éducation<sup>6</sup> sur lesquels portent la fréquence de relation et/ou la satisfaction vis-à-vis de cette fréquence sont les suivants : les collègues enseignants de la même discipline, les collègues enseignants des autres disciplines, le chef d'établissement ou un coordinateur qui le représente, les parents d'élèves.

Selon Frenay et Meuris (1995), les déterminants majeurs sont le contexte professionnel et le sentiment ressenti des enseignants à l'intérieur de l'environnement de travail tant vis-à-vis des collègues, de la direction, des élèves, des parents, de l'inspection, etc. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche, nous ne nous sommes intéressés qu'aux relations socioprofessionnelles, mais à caractère pédagogique. Nous formulons l'hypothèse que ce sont les enseignants de la même discipline (celle-ci étant une des composantes de l'identité professionnelle) et le chef d'établissement (Bandura, 2003) qui seraient les déterminants les plus importants.

**Hypothèse 4: Si nous croisons l'indice de satisfaction professionnelle et l'indice de persistance dans le choix de carrière, nous obtenons des sous-groupes différenciés d'enseignants en termes de moral professionnel.**

Nous avons défini le moral des enseignants comme fonction du niveau global de satisfaction et de la persistance dans le choix professionnel si l'occasion leur était donnée de refaire le choix. Le croisement des indices de satisfaction professionnelle et de persistance dans le choix de carrière permet d'obtenir, à l'instar de Sane (2001), cinq sous-groupes de moral professionnel :

- enseignants à moral faible (insatisfaits et non persistants) ;
- enseignants à moral mitigé (moyennement satisfaits et persistants) ;
- enseignants à moral fort (satisfaits et persistants) ;
- enseignants insatisfaits mais persistants ;
- enseignants satisfaits mais non persistants.

Il y aurait plus d'enseignants au moral cohérent (faible, mitigé ou fort) que d'enseignants au moral atypique (insatisfaits et persistants ou satisfaits et non persistants). De plus, chaque sous-groupe posséderait en propre certaines caractéristiques spécifiques.

Le caractère original de notre étude est de prendre en considération les deux dernières catégories de moral professionnel, que nous pouvons considérer comme « non cohérentes sur le plan logique », mais qui, à nos yeux, peuvent correspondre à des logiques personnelles réelles. Ces enseignants devraient sans doute être moins nombreux et seraient donc, d'une certaine façon, atypiques. C'est pourquoi ils nous intéressent. Nous formulons l'hypothèse que ces enseignants atypiques seraient plus nombreux parmi les enseignants plus âgés, compte tenu notamment de leur pouvoir de prise de recul et peut-être aussi d'une certaine nostalgie. Nous formulons aussi l'hypothèse que les enseignants à moral fort seraient plus nombreux parmi les femmes : leur conscience de pouvoir mieux concilier vie familiale et professionnelle que dans d'autres professions ne devrait pas être étrangère à cette différence si elle s'avérait confirmée. D'ailleurs, des entretiens réalisés par Hamon (2004), en France, vont dans ce sens.

### **Le questionnaire et son exploitation**

Le questionnaire et son mode de distribution<sup>7</sup> ont été conçus de telle sorte qu'il puisse atteindre un maximum de personnes en peu de temps et qu'il soit rempli autant que possible par toutes les personnes contactées. Il a été distribué durant le mois d'octobre 2003 à 700 enseignants<sup>8</sup> de dix-huit établissements du secondaire général de la Communauté française.

Le questionnaire comprenait plusieurs parties : les caractéristiques personnelles et professionnelles (cases à cocher) ; six items sur la fréquence des relations avec les différents acteurs (six modalités de réponse possibles : inexistantes, très rares [maximum 1 fois par an], peu fréquentes [maximum 1 fois par trimestre], épiiso-

diques [maximum 1 fois par mois], fréquentes [plusieurs fois par mois], très fréquentes [hebdomadaires]); six items ayant trait à la satisfaction et pour lesquels on demandait au répondant d'exprimer son degré d'accord (six modalités possibles: de « tout à fait insatisfait » à « tout à fait satisfait »); un item sur la satisfaction globale par rapport à la situation professionnelle (même échelle en termes de degré de satisfaction); un item sur la persistance du choix du métier d'enseignant si c'était à refaire (six modalités possibles: de « pas du tout » à « entièrement »).

Pour valider notre questionnaire, nous avons eu recours à deux procédures classiques: d'une part, le coefficient d'homogénéité Alpha de Cronbach et, d'autre part, des analyses en composantes principales.

Pour l'ensemble des items (échelles d'appréciation à six modalités), le coefficient Alpha atteint 0,82. Il semble donc que le degré d'homogénéité des items ne pose pas de problème. De même, lorsque nous regardons les coefficients alpha de Cronbach pour les deux premières parties du questionnaire (celle portant sur les fréquences des relations à caractère pédagogique et celle portant sur le degré de satisfaction vis-à-vis d'un certain nombre d'éléments), ils sont tous les deux de 0,72, ce qui montre également une bonne homogénéité des items constituant ces parties.

À travers les analyses en composantes principales, nous étions intéressés de voir si, à côté d'une variance commune assez forte entre la fréquence des relations et la satisfaction, il existait des différences au niveau de certains facteurs.

Le premier facteur sature l'ensemble des éléments, tant de la fréquence des relations que de la satisfaction, en couvrant 31,75 % de variance. Ce premier facteur est un facteur général où aucune valeur négative n'apparaît. L'analyse suggère donc une forte relation entre les items de fréquence et de satisfaction. Soulignons que tous les items sont saturés et ont un indice supérieur à 0,40, sauf la fréquence des relations à caractère pédagogique avec l'inspection (0,26). Les parts de variance commune sont donc importantes entre la fréquence des relations et la satisfaction, surtout vis-à-vis des personnes avec lesquelles les enseignants sont couramment en contact. En outre, nous remarquons que les indices ayant trait à la fréquence des relations avec le chef d'établissement ou un coordonnateur qui le représente de même que la satisfaction vis-à-vis de cette relation sont les deux indices les plus saturés. Il semble donc que cet acteur joue un rôle-clé dans la satisfaction des enseignants, comme le souligne également Bandura (2003).

Le second facteur explique 10,86 % de variance. Il isole les éléments qui sont spécifiques à la fréquence des relations et ceux spécifiques à la satisfaction. Ce facteur justifie notre volonté de distinguer ces deux aspects.

### **L'échantillon et sa représentativité**

Notre échantillon de recherche se compose de 688 enseignants de différentes disciplines provenant de dix-huit établissements du secondaire général de la Communauté française: treize du réseau libre<sup>9</sup> et cinq du réseau officiel. Le choix des établissements s'est fait selon leur taille et leur situation géographique.

Les quatre variables qui permettent de décrire l'échantillon sont l'âge, le sexe, la discipline principale enseignée et le diplôme détenu. Le site Internet fournissant les statistiques pour la Communauté française de Belgique ne donne aucune information sur la répartition des diplômes et des disciplines enseignées. Si on prend en considération la variable sexe, on constate une excellente représentativité de notre échantillon ( $\text{CHI}^2 = 0$ )<sup>10</sup>. Par contre, notre échantillon manifeste une surreprésentation<sup>11</sup> des enseignants de moins de trente ans (18,2% au lieu des 10,5% attendus) et de 30 à 40 ans (27,0% au lieu de 20,3%) au détriment des plus âgés (seulement 54,8% au lieu des 69,2% attendus). Cela s'explique en grande partie par le fait que c'est parmi les enseignants plus âgés que l'on recrute les directeurs d'établissement, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs, les détachés, etc. N'oublions pas que nous étions intéressés par des enseignants ayant charge de classes et qu'en conséquence, le contact avec eux s'est effectué dans les salles des professeurs pendant les pauses.

Les résultats nous permettent de dresser un portrait robot de l'enseignant prototypique, c'est-à-dire le plus représenté. Il s'agit d'une femme (59,4%), de plus de quarante ans (54,8%), ayant un diplôme de régent, c'est-à-dire lui permettant d'enseigner dans l'enseignement secondaire inférieur (50,6%) et enseignant une des disciplines principales (22,4% enseignent le français; 17,3% les mathématiques; 17,0% les langues).

Même si les jeunes enseignants sont surreprésentés dans notre échantillon, la répartition des enseignants en fonction de l'âge est assez inquiétante, car elle indique une pénurie de jeunes enseignants. Au-delà d'un vieillissement de la profession explicable par un recrutement massif d'enseignants à une certaine époque, il faut souligner avec Vandenberghe (2000) que « au terme de dix ans de carrière, les entrants de moins de 30 ans ont une probabilité de survie de 54%. Autrement dit, 46% des entrants ont quitté le système au bout de dix ans » (p. 3).

Maroy (2002) met en évidence une féminisation constante et progressive, qui s'accroît avec l'âge. Cela peut s'interpréter par le fait qu'une partie des hommes entrent plus âgés dans le métier (c'est surtout le cas pour les enseignants des filières techniques et professionnelles), après avoir exercé un autre emploi, alors que les femmes tendent à y entrer directement. Il nous semble que cette piste pourrait constituer un prolongement intéressant pour la recherche.

## Résultats

### *Hypothèse 1*

Comme le montre le Tableau 2, les moyennes de satisfaction sont pratiquement toutes supérieures à 4 (à l'exception de la satisfaction de la fréquence des relations à caractère pédagogique avec les parents d'élèves) sur une échelle de 1 à 6. Cela tend à montrer que les sujets ayant répondu au questionnaire sont plutôt satisfaits, mais qu'il existe des différences relativement importantes entre eux, puisque tous les écarts-types sont supérieurs à 1 (de 1,14 à 1,38).

TABLEAU 2

## Moyennes et écarts-types (sur une échelle de 1 à 6) de satisfaction

Satisfaction vis-à-vis...	Moyenne	Écart-type
Du programme	4,03	1,15
Des locaux	4,07	1,38
Des relations avec les collègues de la même discipline	4,73	1,21
Des relations avec les collègues des autres disciplines	4,31	1,14
Des relations avec le chef d'établissement ou son représentant	4,15	1,29
Des relations avec les parents d'élèves	3,91	1,19
De la situation professionnelle	4,27	1,19
<b>Indice global</b>	<b>4,21</b>	<b>0,77</b>

Lorsque nous calculons la moyenne de l'indice de satisfaction, nous obtenons 4,21 (sur une échelle de 1 à 6) avec un écart-type de 0,77. Après catégorisation des sujets en termes de « satisfaits » (les enseignants qui ont coché 4, 5 ou 6) ou « non-satisfaits » (les enseignants qui ont coché 1, 2 ou 3), nous constatons que 67,9 % des enseignants se disent satisfaits contre 32,1 % qui se disent insatisfaits.

Si nous nous intéressons à la persistance dans le choix de carrière, nous obtenons les résultats suivants : une moyenne de 4,55 et un écart-type de 1,59. Ces résultats indiquent un taux de persistance plutôt élevé, mais aussi des différences non négligeables entre les sujets. Après catégorisation, les « persistants » (les enseignants qui ont coché 4, 5 ou 6) sont au nombre de 77,5 %, tandis que les « non-persistants » (les enseignants qui ont coché 1, 2 ou 3) constituent un effectif de 22,5 %, ce qui est loin d'être négligeable. Sur la base de l'application d'un modèle de régression multiple, nous remarquons que près de 50 % de la variance de l'item persistance dans le choix de la carrière est expliquée par la question traitant de la satisfaction professionnelle en général et pour les aspects plus spécifiques : par la satisfaction vis-à-vis du programme, des locaux et des collègues de la même discipline. Il est à noter que la satisfaction vis-à-vis du chef d'établissement intervient pour une part moindre, et que la satisfaction vis-à-vis des collègues des autres disciplines et des parents d'élèves n'intervient pas du tout pour rendre compte de la variance de la variable persistance.

Nous pouvons conclure que notre première hypothèse, dans son ensemble, s'avère confirmée par les différentes analyses statistiques et qu'elle est concordante avec les résultats obtenus dans les recherches belges antérieures (Frenay, Meuris et Lentz, 1991a, 1991b ; Meuris, 1992 ; Frenay et Meuris, 1995 ; Frenay, 1997 ; Maroy, 2002 ; Le Soir, 2003), bien que nos résultats soient moins positifs que ceux obtenus par Huberman (1989).

TABLEAU 3

## Comparaison des résultats à travers 5 études

Auteurs	Année de publication	Taille de l'échantillon	Enseignants satisfaits	Enseignants persistants
Huberman	1989	160	(1)*	80 %
Frenay	1995	189 dont 140 du secondaire	60 %	60,1 %
Le Soir	2003	400	(2)*	76 %
Maroy	2002	3570	81,9 %	59,8 %
Lison & De Ketele	2005	688	67,9 %	77,5 %

\* (1) Question non posée. (2) Le sondage posait la question de la satisfaction concernant le salaire : 50 % d'enseignants francophones (mais 74 % d'enseignants flamands) en sont satisfaits.

**Hypothèse 2**

Pour tenter d'éprouver la première partie de l'hypothèse, nous avons regardé les moyennes de l'indice de satisfaction à la lumière des variables du profil. Des analyses de variance, il ressort que les enseignants de plus de 40 ans sont les moins satisfaits ( $F [2, 685] = 6,77, p < 0,001$ ) et que les femmes sont plus satisfaites que les hommes ( $F [1, 686] = 10,29, p < 0,001$ ).

En ce qui concerne la seconde partie de l'hypothèse, ayant trait à la persistance dans le choix de carrière, nous avons fait la même analyse et obtenons les résultats suivants : les enseignants de plus de 40 ans sont les moins enclins à faire à nouveau le choix d'être enseignant de leur discipline ( $F [2, 676] = 18,31, p < 0,001$ ) et les femmes sont plus enclines que les hommes à persister dans la carrière enseignante ( $F [1, 677] = 4,21, p < 0,05$ ).

Nous pouvons conclure que notre deuxième hypothèse s'avère en partie confirmée par les différentes analyses statistiques. Effectivement, il semblerait que certaines caractéristiques personnelles et/ou professionnelles, notamment l'âge et le sexe, soient en lien avec les indices de satisfaction professionnelle et de persistance dans le choix de carrière. Toutefois, le diplôme et la discipline ne le sont pas.

**Hypothèse 3**

Cette hypothèse est relative à la fréquence des relations avec les différents acteurs du système éducatif. Le Tableau 4 fournit les résultats en termes de tendance centrale et de dispersion.

La moyenne des items concernant la fréquence de relation avec les différents acteurs est de 3,30 sur une échelle de 1 à 6. Cela tend à montrer que les relations sont plutôt peu fréquentes. Les moyennes suivent d'ailleurs un decrescendo : 4,80 pour les relations avec les collègues de la même discipline, 4,01 pour les relations avec les collègues des autres disciplines, 3,87 pour les relations avec le chef d'établissement, 3,08 pour les relations avec les parents d'élèves, 2,29 pour les relations avec les accompagnateurs extérieurs. Les relations avec l'inspection obtiennent la moyenne la moins élevée avec un score de 1,70.

TABLEAU 4

**Moyennes et écart-types (sur une échelle de 1 à 6) de la fréquence  
des relations avec les différents acteurs du système éducatif**

<b>Fréquence des relations avec...</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Les collègues de la même discipline	4,80	1,21
Les collègues des autres disciplines	4,01	1,36
Le chef d'établissement ou son représentant	3,87	1,30
Les parents d'élèves	3,08	0,89
Les accompagnateurs externes	2,29	1,02
L'inspection	1,70	0,76
<b>Indice global</b>	<b>3,30</b>	<b>0,72</b>

Une lecture des indices de dispersion montre un accord assez net entre les enseignants en ce qui concerne la fréquence des relations avec les parents et surtout avec l'inspection, puisque les écarts-types sont inférieurs à 1. Par contre, les réponses se dispersent plus nettement pour la fréquence des relations avec les autres acteurs, tout particulièrement envers les collègues des autres disciplines (1,36) et le chef d'établissement (1,30).

Nous avons ensuite regardé les résultats de la fréquence des relations avec les différents acteurs du système éducatif en fonction des données du profil. Des analyses de variance nous permettent de dire que les femmes ont systématiquement plus de relations avec les différents acteurs autres que les accompagnateurs externes et l'inspection :

- les collègues de la même discipline ( $F [1, 684] = 13,47, p < 0,001$ ) ;
- les collègues des autres disciplines ( $F [1, 686] = 10,82, p < 0,001$ ) ;
- le chef d'établissement ou le coordinateur qui le représente ( $F (1, 685) = 4,74, p < 0,05$ ) ;
- les parents d'élèves ( $F [1, 680] = 7,38, p < 0,01$ ) ;
- l'indice global ( $F [1, 686] = 11,10, p < 0,001$ ).

De même, les régents ont systématiquement plus de relations avec les acteurs suivants :

- les collègues de la même discipline ( $F [2, 675] = 3,72, p < 0,05$ ) ;
- le chef d'établissement ou le coordinateur qui le représente ( $F [2, 676] = 3,25, p < 0,05$ ) ;
- les parents d'élèves ( $F [2, 672] = 17,83, p < 0,001$ ) ;
- l'indice global ( $F [2, 677] = 5,28, p < 0,01$ ).

Enfin, ce sont les enseignants de mathématiques, de sciences et de langues qui entretiennent le plus de relations avec les acteurs suivants :

- les collègues de la même discipline ( $F [5, 680] = 7,28, p < 0,001$ ) ;
- les parents d'élèves ( $F [5, 676] = 11,23, p < 0,001$ ) ;
- l'indice global ( $F [5, 682] = 5,28, p < 0,05$ ).

Nous avons ensuite essayé de voir dans quelle mesure la fréquence des relations avec certains acteurs est susceptible de rendre compte de la satisfaction globale des enseignants et de leur persistance dans le choix de la carrière. Les résultats de la régression multiple indiquent que 30 % de la variance de la variable satisfaction sont explicables essentiellement par la fréquence des relations avec le chef d'établissement, les collègues de la même discipline et les parents d'élèves. Quant à la régression multiple plaçant la variable persistance comme variable dépendante, les résultats montrent que celle-ci est très faiblement expliquée par la fréquence des relations (seulement 4 % de variance expliquée). Ici encore, on retrouve la fréquence des relations avec les collègues de la même discipline et avec le chef d'établissement comme variables statistiquement significatives.

#### Hypothèse 4

Dans un premier temps, pour éprouver cette hypothèse, nous avons réalisé un test de corrélation (entre l'indice de satisfaction et l'indice de persistance dans le choix de carrière) d'une part selon la méthode de Bravais-Pearson ( $r_p$ ) et d'autre part par le biais d'un taux de Kendall ( $r_k$ ) :  $r_p = 0,472$ ,  $p < 0,01$  ;  $r_k = 0,339$ ,  $p < 0,01$ .

Cette première conception nous paraissant trop simpliste, nous avons, dans un deuxième temps, tenté d'approfondir cette analyse en travaillant avec des indices quelque peu différents, afin de mieux rendre compte de la complexité des liens entre satisfaction professionnelle et persistance dans le choix de carrière.

Nous avons défini le moral des enseignants comme fonction du niveau global de satisfaction *et* de la persistance dans le choix professionnel si l'occasion leur était donnée de refaire le choix. Plusieurs stratégies d'opérationnalisation de cette fonction s'offraient à nous. Dans la Figure 2, nous présentons une démarche opérationnelle qui permet de dégager facilement différentes catégories de moral en tenant compte de la distinction entre enseignants « cohérents » (ceux qui sont soit satisfaits et persistants, soit insatisfaits et non persistants) et « atypiques » (ceux qui sont soit satisfaits mais non persistants, soit insatisfaits mais persistants).

FIGURE 2

#### Détermination du moral des enseignants en cinq catégories ou zones

		Satisfaction vis-à-vis de la situation professionnelle					
		1	2	3	4	5	6
Persistance dans le choix de carrière	1	A	A	E	E	E	E
	2	A	A	B	E	E	E
	3	D	B	B	B	E	E
	4	D	D	B	B	B	E
	5	D	D	D	B	C	C
	6	D	D	D	D	C	C

La matrice de la Figure 2 présente différentes zones qui correspondent à différentes familles d'enseignants, le critère d'appartenance à une famille étant la nature du couple de réponses à chaque question.

*Zone A* : Elle répertorie les enseignants très insatisfaits de leur situation professionnelle et qui, en aucune façon ne seraient disposés à refaire le même choix professionnel. Ce sont des enseignants qui ont un moral très faible.

*Zone B* : Elle comprend des enseignants indécis tant sur le plan de la satisfaction à l'égard de leur situation professionnelle que sur la persistance dans le choix de leur profession si l'occasion leur était donnée de le refaire. Nous avons affaire ici à des enseignants à moral mitigé.

*Zone C* : Elle concerne les enseignants très satisfaits de leur situation professionnelle et très disposés à refaire le même choix professionnel. Il s'agit d'enseignants ayant un moral très fort.

*Zone D* : Elle regroupe les enseignants insatisfaits de leur situation professionnelle, mais aussi très persistants dans le choix professionnel. Ils reprendraient sans hésitation l'enseignement si l'occasion leur était donnée de décider à nouveau de leur situation professionnelle. Il convient de se demander ce qui peut justifier une telle motivation.

*Zone E* : Elle rassemble les enseignants qui, bien que satisfaits de leur situation professionnelle, ne reprendraient aucunement l'enseignement si cela était à refaire.

En regardant cette figure à la lumière de nos résultats, nous avons créé trois grandes catégories de moral parmi les enseignants cohérents (enseignants à moral faible, mitigé et fort) et deux parmi les enseignants atypiques (satisfaits mais pas persistants et persistants mais pas satisfaits).

TABLEAU 5

## Nombre d'enseignants à travers les différentes zones

		Nombre de sujets	
Catégories de moral	Enseignants cohérents	Moral faible	A = 46 (6,9 %)
		Moral mitigé	B = 222 (33,2 %)
		Moral fort	C = 290 (43,4 %)
	Enseignants atypiques	Insatisfaits et persistants	D = 76 (11,4 %)
		Satisfaits et non persistants	E = 34 (5,1 %)
Total (zones A, B, C, D, E)		668* (100 %)	

\* L'échantillon, pour le croisement de ces deux questions, est de 668, car 20 sujets n'ont pas répondu à l'une ou à l'autre question.

Le Tableau 5 montre, à travers les cases ombragées (zones A, B, C), que 558 enseignants sur 668 (83,5 %) sont « cohérents » au sens où le niveau de satisfaction et la persistance de leur choix correspondent. Un constat se dégage : sur les 668 enseignants cohérents, 290 (43,4 %) ont un moral fort, 222 (33,2 %) ont un moral mitigé et 46 (6,9 %) ont un moral faible. Sur les 668 enseignants, 110 (16,5 %) sont « atypiques » au sens où il y a non-correspondance entre leur niveau de satisfaction et la persistance de leur choix. Sur ces 110 enseignants, 76 (11,4 %) ont plutôt tendance à persister dans leur choix malgré leur niveau de satisfaction faible ou mitigée. Cela signifie peut-être que, malgré leur insatisfaction, ils trouvent dans le contexte socio-économique actuel des motifs suffisants pour compenser les insatisfactions vécues dans leur environnement professionnel. Il serait intéressant de savoir si ces enseignants considèrent que leurs compétences auraient pu servir dans un autre environnement professionnel qui leur aurait apporté des satisfactions. Par contre, 34 (5,1 %) sont satisfaits, mais ne souhaiteraient plus être enseignants de leur(s) discipline(s). Il se peut que nous n'ayons pas touché, par le biais du questionnaire, certains points sensibles « négatifs » pour ces enseignants qui expliqueraient pourquoi ils souhaiteraient ne plus se réengager dans le métier d'enseignant, tels que le salaire ou le statut.

Par le biais de la Figure 2, nous confirmons que, d'une part, il y a plus d'enseignants cohérents que d'enseignants atypiques et que, d'autre part, parmi les enseignants cohérents, ce sont les « moral fort » qui sont les plus nombreux. Cela confirme les hypothèses orientées que nous avons posées.

Enfin, nous nous sommes demandés s'il était possible d'établir des portraits des cinq types d'enseignants mis en évidence. Lorsque nous regardons une par une les catégories de moral, nous constatons que trois portraits ont tendance à se dégager.

Les enseignants au moral faible sont plutôt :

- âgés de plus de 40 ans ( $\chi^2 = 17,26$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ );
- des hommes ( $\chi^2 = 20,19$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,000$ ).

Les enseignants au moral fort sont plutôt :

- des femmes ( $\chi^2 = 2,80$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,09$ ).

Les enseignants insatisfaits persistants sont plutôt :

- âgés de 30 à 40 ans ( $\chi^2 = 4,05$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,03$ ).

Les enseignants satisfaits non persistants sont plutôt :

- âgés de plus de 40 ans ( $\chi^2 = 7,81$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,03$ ).

Nous avons réalisé des analyses qui montrent des différences significatives au niveau de la fréquence des relations avec tous les acteurs, à l'exception des parents d'élèves et de l'inspection. Évidemment, ces tests nous prouvent que les enseignants au moral fort ont systématiquement des moyennes de fréquence élevées, à l'inverse

des faibles. Les mitigés se situent entre les deux, penchant par moment du côté des forts et à d'autres vers les résultats des faibles.

En ce qui concerne les indices de satisfaction, nous pouvons tirer les mêmes conclusions, en soulignant que toutes les moyennes sont significativement différentes. Nous constatons que, par exemple, au niveau du programme, il existe de grandes différences en fonction des catégories de moral : les catégories de moral mitigé, moral fort et insatisfaits mais persistants ont une moyenne proche de 4 (ou plus) tandis que les sujets à moral faible ou satisfaits mais non persistants ont des moyennes bien plus faibles (3 et 3,36).

Nous pouvons conclure que notre quatrième hypothèse, dans son ensemble, s'avère confirmée par les différentes analyses statistiques.

Notons toutefois qu'il existe très certainement d'autres déterminants de la satisfaction professionnelle et de la persistance dans le choix de carrière, comme par exemple les relations avec les élèves, le salaire.

## Discussion

Selon le regard du statisticien, la bouteille paraît plus qu'à moitié pleine. En effet, 67,9 % des enseignants de notre échantillon ont choisi les valeurs positives de l'échelle de satisfaction. Par ailleurs, les moyennes de satisfaction sur les composantes de leur environnement professionnel présentes dans notre questionnaire penchent toutes du côté positif de l'échelle d'appréciation (nous rappelons que l'échelle va de 1 à 6 ; et que le pivot est donc de 3,5). Ils sont surtout satisfaits de leurs relations avec leurs collègues de la même discipline (4,73) ou d'autres disciplines (4,31) et avec le chef d'établissement ou le coordinateur qui le représente (4,15). Même si leur satisfaction est plus mitigée vis-à-vis des relations avec les parents (3,91), elle n'en reste pas moins globalement positive. Quant à la satisfaction vis-à-vis du programme de la discipline enseignée (4,03) et des locaux (4,07), elle est plutôt positive puisque la moyenne franchit la barre symbolique de 4. Si on regarde les résultats à la question relative à la persistance (« si c'était à refaire, je choisirais le métier d'enseignant »), la tendance globale est à nouveau positive, puisque 77,5 % des enseignants choisissent les modalités positives de l'échelle de réponse et que la moyenne est de 4,55.

Quant au croisement des variables satisfaction et persistance qui traduisent mieux le moral professionnel, il permet encore de jeter un regard global positif, surtout si l'on regarde le pourcentage d'enseignants à moral faible (6,9 % d'enseignants à la fois insatisfaits et non persistants) et le pourcentage d'enseignants à moral fort (43,4 % d'enseignants à la fois satisfaits et persistants). Le regard devient nettement moins positif, et même alarmant, si l'on regarde les autres catégories d'enseignants : 33,2 % d'entre eux ont un moral mitigé, c'est-à-dire qu'ils oscillent entre les pôles positif et négatif des échelles de satisfaction et de persistance ; 16,5 % des enseignants sont atypiques, c'est-à-dire qu'ils sont soit plutôt satisfaits, mais plutôt non persistants ou l'inverse. En d'autres termes, 56,6 % des enseignants n'ont pas un moral fort. On est donc en droit de se poser la question à savoir quelle

est l'incidence de cet état de fait sur la qualité de leur travail professionnel et, en conséquence, sur les performances des élèves francophones. Les enquêtes PISA ont en effet mis en évidence des écarts importants entre les performances des élèves francophones et flamands, au profit de ces derniers. Faut-il rapprocher ce constat aux résultats divulgués par l'enquête du *Soir* (2003), où l'on voit que 87 % des enseignants flamands rechoisiraient le métier d'enseignant si c'était à refaire, contre seulement 76 % d'enseignants francophones ? Ne faut-il pas aussi relier ce constat avec celui de Vandenberghe (2000) : « 36 % des entrants ont quitté le système au bout de dix ans » (p. 3) ? Ou encore avec celui de Van Campenhout, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune et Huynen (2004) : « la relation aux élèves est devenue problématique pour beaucoup d'enseignants, source de stress et de tensions » (p. 15) ? Pourquoi 74 % des enseignants flamands sont-ils satisfaits de leur salaire, contre seulement 50 % des enseignants francophones (*Le Soir*, 2003) alors que les salaires sont équivalents ? Pourquoi, selon cette même enquête, 46 % des enseignants francophones s'estiment-ils peu ou pas du tout reconnus par la société, contre 34 % pour les enseignants flamands ? De ces mises en relation, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que la qualité de l'environnement professionnel et la perception de celle-ci par les enseignants jouent un rôle explicatif non négligeable. Les résultats plus positifs obtenus par Huberman (1989) chez les enseignants suisses et nettement plus négatifs obtenus par Sane (2001) chez les enseignants sénégalais ne font que conforter cette hypothèse explicative.

Lorsque nous examinons quelles sont les variables qui se sont révélées significativement reliées avec le moral professionnel des enseignants, on peut sans doute encore évoquer l'hypothèse de l'influence de la qualité de l'environnement professionnel, mais il faut aussi sans doute évoquer plus précisément certains mécanismes explicatifs.

Puisque le « savoir professionnel » est une des composantes essentielles de la professionnalisation (Bourdoncle, 1993), on aurait pu s'attendre à voir la discipline et le diplôme influencer le moral professionnel des enseignants. Nos résultats, comme ceux de Maroy (2002), ne vont pas dans ce sens et donnent plutôt raison à Bourdoncle qui, parlant de la professionnalisation des enseignants, met en évidence les limites d'un mythe. Ils donnent raison aussi à Huberman (1993) qui considère que le fonctionnement des enseignants « ressemble davantage à l'improvisation devant des circonstances qui changent constamment, qu'à l'application d'une série de règles et d'algorithmes pédagogiques » (p. 84).

Par contre, le sexe et l'âge sont reliés significativement au moral professionnel des enseignants : les femmes sont plus nombreuses à avoir un moral fort ; les hommes âgés de plus de 40 ans sont les plus nombreux à avoir un moral faible. Le fait que les femmes soient plus satisfaites et plus persistantes que les hommes n'est pas une surprise. En effet, la plupart des études, dont celle de Maroy (2002), avancent que les femmes sont systématiquement plus satisfaites que les hommes, quels que soient les critères mis en avant. Cet état de fait se retrouve dans d'autres pays tel le Canada (King et Peart, 1992). Plusieurs facteurs peuvent se conjuguer pour

expliquer ces constats. Les femmes accordent plus d'importance à la vie familiale et le métier d'enseignant apporte une plus-value en termes de gestion du temps. Plus sensibles aux aspects relationnels, les femmes seraient donc plus centrées sur l'aspect pédagogique que sur le volet matière (Cattonar, 2002). Les enseignantes auraient aussi plus tendance à vouloir mobiliser réellement les élèves en donnant du sens aux situations scolaires et aux apprentissages (Casalfoire et De Ketele, 2002).

Les hommes seraient plus sensibles à certaines formes de reconnaissance sociale. Il est probable que les enseignants vivent encore avec le mythe d'un âge d'or passé où ils étaient largement reconnus par la communauté locale et avaient le sentiment de participer largement à une grande « œuvre », le combat contre l'ignorance. Le fait d'appartenir à un métier sans plan de carrière évolutif, les déceptions provoquées par l'absence de résultats issus de mouvements de grève, le sentiment d'être ballotté constamment à travers des réformes qui tricotent et détricotent les pratiques pédagogiques sont autant d'éléments qui expliquent sans doute que les hommes plus âgés ont un moral professionnel plus faible. Farber (1991) souligne que de nombreux enseignants commencent leur carrière « avec le sentiment que leur travail est significatif socialement » (p. 36), mais que ce sentiment tend à disparaître lorsque « les difficultés inévitables de l'enseignement [...] interagissent avec les opinions et les vulnérabilités personnelles, autant que la pression et les valeurs sociales, qui engendrent un sentiment de frustration et contraignent à une réévaluation des possibilités de travail et de l'investissement que chacun souhaite y consacrer ». Commentant ces propos de Farber et faisant aussi état des recherches sur les cycles de vie professionnelle (Huberman, 1989, 1995, pour les enseignants suisses; Sikes, Measor et Woods, 1985, pour les enseignants anglais; Fessler et Christensen, 1992, pour les enseignants américains), Day (2004) conclut que si « les 10-15 dernières années d'une carrière constituent théoriquement la phase de l'enseignement où l'expertise est la meilleure [...] cela peut être également la période du *conservatisme* le plus marqué. Au cours de cette phase les enseignants se plaignent davantage du comportement, de l'engagement et des valeurs des élèves *d'aujourd'hui* et ils manifestent leur scepticisme sur les vertus du changement » (p. 104).

Les recherches sur le sentiment d'efficacité, analysées par Bandura (2003), offrent un éclairage intéressant :

Les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et pensent que l'influence exercée par les enseignants sur le développement intellectuel des élèves est fortement limitée par les influences non soutenantes voire opposées du foyer et du voisinage [...] Les enseignants de faible efficacité perçue consacrent plus de temps à des activités non scolaires, abandonnent rapidement les élèves qui n'obtiennent pas des résultats rapides et les critiques dans leurs échecs (p. 363).

Par contre, ajoute Bandura :

les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées, et qu'ils peuvent solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences contraires de la communauté par un soutien efficace (p. 363).

Citant les résultats d'une recherche de Melby (1995), Bandura ajoute que les enseignants à faible sentiment d'efficacité ne choisiraient pas le métier d'enseignant si c'était à recommencer.

Dans les recherches ultérieures, il serait donc intéressant de croiser les variables moral professionnel des enseignants, âge, genre, fréquence et nature des relations avec les parents et sentiment d'efficacité. Ce souci nous paraît d'autant plus fondé que, dans notre recherche, les hommes ont significativement moins de relations avec les collègues, le chef d'établissement et les parents et que la fréquence des relations avec ces acteurs est reliée positivement au moral professionnel des enseignants interrogés. Or Bandura mentionne des recherches (Coladarci, 1992; Melby, 1995) qui établissent un lien clair entre le sentiment d'efficacité scolaire et les relations entretenues avec ces acteurs. Par ailleurs, Van Campenhoudt, Hubert, Van Espen, Lejeune, Franssen, Huynen et Cartuyvels (2004) soulignent le rôle important du chef d'établissement : « Le rôle de coordination joué par la direction apparaît ici en pleine lumière : sans chef d'équipe, le risque est grand de voir les enseignants fermer leur porte sans se soucier des voisins » (p. 34). De plus, il nous semble que le rôle de la direction dans l'instauration d'un climat de confiance (ou d'insécurité) détermine pour une grande part la qualité de l'environnement professionnel, perçue par les enseignants.

## Conclusion

Toute cette discussion nous amène à conclure à l'importance de prendre en considération, dans les recherches futures, la variable « moral professionnel des enseignants », et non simplement la satisfaction professionnelle et la persistance dans le métier comme variables séparées. Cela nous paraît d'autant plus important que « l'école est une organisation humaine où doivent coexister et collaborer des personnes dont les valeurs, les intérêts et les préoccupations divergent partiellement » (Van Campenhoudt, Hubert, Van Espen, Lejeune, Franssen, Huynen et Cartuyvels, 2004, p. 5). L'enseignant se meut dans un champ professionnel aux multiples dimensions avec lesquelles il est susceptible d'entrer en relation de manière directe ou indirecte pour assumer son rôle d'enseignant dans un contexte dynamique : « Le travail enseignant ne se réduit pas à l'exercice d'un métier conçu comme "art d'enseigner", soit de transmettre des savoirs et des compétences. Il consiste en une expérience relationnelle complexe qui comporte de multiples facettes et se développe dans un contexte institutionnel et social » (Van Campenhoudt, Hubert, Van Espen, Lejeune, Franssen, Huynen et Cartuyvels, 2004, p. 14).

En nous appuyant sur Brunet, Dupont et Lambotte (1991), nous estimons que le moral professionnel est davantage orienté vers le futur et se réfère plus au groupe,

alors que la satisfaction a trait à l'individu dans sa situation de travail. Cette orientation vers le futur, et donc le moral professionnel, est étroitement liée à la conception que l'on se fait de l'école. Au terme de leur enquête auprès des enseignants, Van Campenhout, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune et Huynen (2004) l'avaient bien compris :

« Finalement, de quelle école rêvons-nous ? Certainement pas de l'univers éclaté, empreint de méfiance et de tensions interpersonnelles dans lequel trop d'enseignants ont le sentiment d'exercer leur métier. Mais pas davantage d'un univers lénifiant peuplé d'élèves dociles, de parents indifférents, de collègues trop charmants, d'une direction infaillible et d'inspecteurs complaisants. Ni d'une jungle incontrôlable, ni d'un zoo bien clôturé où jamais rien ne se passe (p. 73).

## Notes

1. En Belgique, le réseau libre catholique s'adresse à plus de 50 % des élèves de l'enseignement secondaire.
2. Dans cette recherche, il faut entendre par « persistance » le fait de répondre à la question : « Si c'était à refaire et si l'occasion vous était donnée de refaire votre situation professionnelle, choisiriez-vous encore d'être professeur de votre(vos) discipline(s) ? »
3. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche de troisième cycle en sciences psychologiques, subventionnée par le chercheur Christelle Lison.
4. Les accompagnateurs extérieurs sont des personnes externes à l'école, susceptibles d'être appelées pour accompagner des réformes ou des innovations.
5. Au moment de l'enquête, les inspecteurs ont plusieurs fonctions potentielles de contrôle, d'évaluation et de conseils.
6. Soulignons qu'en ce qui concerne la fréquence des relations à caractère pédagogique (et non pas la satisfaction vis-à-vis de cette fréquence), deux autres acteurs se trouvent dans le questionnaire, à savoir les accompagnateurs extérieurs et l'inspection. Étant donné que nous avons postulé que les enseignants n'avaient que peu de relations avec ces derniers, nous n'avons pas demandé leur degré de satisfaction vis-à-vis de la fréquence de ces relations.
7. Afin d'éviter les non-retours, Christelle Lison est allée dans les écoles afin de distribuer en mains propres le questionnaire dans les salles de professeurs au moment des pauses et solliciter une passation immédiate anonyme.
8. Il y avait près de 1000 enseignants dans les établissements où le questionnaire a été passé mais tous n'étaient pas présents le jour de l'enquête. De plus, les enseignants avaient la liberté de remplir (ou de ne pas remplir) le questionnaire. Seuls douze d'entre eux ont choisi de ne pas le remplir.
9. Rappelons qu'il s'agit du réseau le plus représenté en Belgique en ce qui concerne les élèves de l'enseignement secondaire.
10. Les fréquences théoriques et les fréquences observées coïncident exactement.
11.  $\chi^2 = 96,37$ .

**ABSTRACT** – This article introduces the concept of teacher's "professional moral" by inter-connecting the notions of professional satisfaction and persistence in the career. This research examines the degree of influence of certain personal and professional determinants on the variables of professional satisfaction and persistence in the career, examined individually, but also on the variable teacher's professional moral. Analysis of data shows that globally teachers are professionally satisfied, and that while age and sex are influencing factors, the diploma held and the discipline taught are not. Regarding frequency of relationships, the results show the importance of colleagues in the same discipline and of the school director. Finally, this study shows that there are specific subgroups regarding professional moral among teachers.

**RESUMEN** – Este artículo introduce la noción de «ánimo profesional del docente» cruzando la satisfacción profesional con la persistencia en la profesión. Nuestra investigación contempla el grado de influencia de algunos determinantes personales y profesionales sobre las variables de satisfacción profesional y de persistencia en la profesión, consideradas por separado, pero también sobre nuestra variable de ánimo profesional de los docentes. El análisis de datos revela que, de manera global, los docentes se encuentran satisfechos profesionalmente, la edad y el sexo son factores de influencia, pero no es así del diploma y de la asignatura enseñada. En cuanto a la frecuencia de las relaciones, los resultados muestran la importancia de los colegas de una misma asignatura y del jefe del establecimiento. Por terminar, la investigación revela la existencia real de subgrupos diferenciados de docentes en términos de ánimo profesional.

## Références

- Le Petit Larousse illustré* (1997). Paris: Larousse.
- Le Petit Robert* (1982). Paris: Robert.
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles/Paris: De Boeck/Larcier.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Brunet, L., Dupont, P. et Lambotte, X. (1991). *Satisfaction des enseignants?* Bruxelles: Labor.
- Casalfiore, S. et De Ketele, J.M. (2002). Exercer le métier d'enseignant en classe: les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. In C. Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (p. 209-242). Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Cattonar, B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. In C. Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (p. 171-208). Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Chapman, D.W. et Lowther, M.A. (1982). Teacher's Satisfaction with Teaching. *The Journal of Educational Research*, 75(4), 241-247.
- Coladarci, T. (1992). Teacher's sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Commission du débat national sur l'avenir de l'École (2004). *Les Français et leur École: le miroir du débat*. Paris: Dunod.
- Culver, S.M., Wolfe, L.M. et Cross, L.H. (1990). Testing a Model of Teacher Satisfaction for Blacks and Whites. *American Educational Research Journal*, 27(2), 323-349.
- Day, C. (2004). Évaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité? In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- De Ketele, J.M. (2002). *Quelles dynamiques pour les politiques de discrimination positive demain?* Synthèse de l'Université d'été, Académie de Reims, Épernay, 28-29 août.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Estève, J.M. et Fracchia, A.F.B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de Pédagogie*, 84, 45-56.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education*. San Francisco, CA: Jossey and Bass.
- Favre, B. et Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école...* Genève: Service de la recherche sociologique.
- Fessler, R. et Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Francès, R. (1995). *Motivation et efficacité au travail*. Liège : Mardaga.
- Frenay, M. (1997). Satisfaction ou insatisfaction des enseignants : approche comparative à travers deux enquêtes dans le milieu scolaire belge francophone. In G. Meuris et G. De Cock (dir.), *Éducation comparée : essai de bilan et projets d'avenir* (p. 39-58). Paris/Bruxelles : De Boeck/Larcier.
- Frenay, M. et Meuris, G. (1995). Les enseignants : entre la satisfaction et l'insatisfaction. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 44(1), 7-25.
- Frenay, M., Meuris, G. et Lentz, F. (1991a). Les enseignants insatisfaits ? Une enquête auprès d'instituteurs et de régents. *Recherche en Éducation. Théorie et Pratique*, 5, 3-10.
- Frenay, M., Meuris, G. et Lentz, F. (1991b). La perception du vécu professionnel chez les enseignants et les enseignantes. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 40(1), 1-21.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris : Seuil.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 77-85.
- Huberman, M. (1995). *The lives of teachers*. Londres : Cassell.
- King, A.J.C. et Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Lalande, A. (1985). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Leyens, J.P. et Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale*. Liège : Mardaga.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles/Paris : De Boeck/Larcier.
- Melby, L.C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management : a study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalising student behavior*. Thèse de doctorat, Université de Los Angeles, Los Angeles, CA.
- Meuris, G. (1992). Un sondage au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire concernant la satisfaction ou l'insatisfaction des enseignants. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 41(2), 78-91.
- Ndoye, A.K. (2000). L'(in)satisfaction au travail des professeurs du second degré du Sénégal. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 439-462.
- Pourtois, J.P. et Mosconi, N. (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Jauze.
- Sane, A. (2001). *Univers professionnel et motivation des enseignants : rôle de l'insatisfaction*. Thèse de doctorat non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Sikes, P.J., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and continuities*. Londres : Falmer Press.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A. et Huynen, P. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire. Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage*. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Van Campenhoudt, L., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., Franssen, A., Huynen, P. et Cartuyvels, Y. (2004). *La consultation des enseignants du fondamental. Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet, ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Vandenberghé, V. (2000). *Analyse du risque de sortie des « jeunes » enseignants de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique*. Communication présentée dans le cadre du colloque Enseignement de la ministre Dupuis, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 24-25 mai.