



HAL
open science

Motivations professionnelles et engagement dans la formation enseignante : la vocation pour le métier nourrit-elle le “ décrochage ” chez les étudiants ?

Fernando Núñez-Regueiro, Nadia Leroy

► To cite this version:

Fernando Núñez-Regueiro, Nadia Leroy. Motivations professionnelles et engagement dans la formation enseignante : la vocation pour le métier nourrit-elle le “ décrochage ” chez les étudiants ?. Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques, Céreq Echanges (18), pp.111-123, 2022. hal-03747110

HAL Id: hal-03747110

<https://hal.science/hal-03747110>

Submitted on 7 Aug 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Motivations professionnelles et engagement dans la formation enseignante : la vocation pour le métier nourrit-elle le « décrochage » chez les étudiants ?

Fernando Núñez-Regueiro*, Nadia Leroy*

Introduction

En France comme à l'étranger, les données montrent depuis une quinzaine d'année une perte d'attractivité des métiers de l'enseignement, caractérisée par une difficulté à pourvoir les postes d'enseignants et à recruter des candidats dans les formations enseignantes (CNESCO, 2016 ; OECD, 2005), par des taux d'abandon de carrière élevés chez les jeunes enseignants (e.g., entre 15 % à 50 % des enseignants avec moins de 5 ans d'expérience ; den Brok *et al.*, 2017 ; Viac & Fraser, 2020), mais aussi par des taux élevés de décrochage au sein des formations enseignantes (e.g., taux de décrochage étudiant entre 25 % et 42 % aux États-Unis ; Kim & Corcoran, 2018). Pourtant, avec une durée de scolarisation moyenne s'élevant à 14 ans dans le monde (OECD, 2020), les enseignants jouent aujourd'hui – et peut-être plus qu'hier – un rôle majeur dans le développement et le bien-être des générations à venir. La désaffection apparente pour le métier pose ainsi un problème fondamental pour l'avenir des sociétés contemporaines.

Ce constat nous invite à interroger les processus explicatifs de cette désaffection, afin d'identifier des leviers d'action visant à soutenir les métiers de l'enseignement. Jusqu'à présent, de nombreuses études se sont intéressées à la question des démissions parmi les enseignants en début de carrière, en soulignant le rôle catalyseur des premières confrontations aux difficultés du métier (e.g., planification des cours, gestion de la discipline en classe, relations avec les parents d'élèves ou la direction dans l'établissement, évaluations externes par des représentants de l'institution), ainsi que la nécessité de renforcer les formes de soutien professionnel durant cette période (e.g., ateliers collaboratifs dans les écoles, mise en place de tutorat, allègement de la charge d'enseignement ; Ingersoll & Strong, 2011 ; OECD, 2019). Des pistes d'action sont donc bien identifiées pour ce qui concerne l'entrée effective dans le métier.

A contrario, peu de travaux se sont intéressés au rôle joué par la formation au métier dans l'explication de la désaffection enseignante et, en particulier, dans le désengagement des étudiants au cours de leur formation. Or, la formation enseignante présente de nombreuses difficultés liées à la charge de travail associée (e.g., rédaction de travaux divers, examens évaluatifs, apprentissages de théories abstraites) et à son apparente dissociation avec la pratique professionnelle, du moins aux yeux des étudiants (Clarke *et al.*, 2012 ; Deasy *et al.*, 2016 ; Hockley & Hemmings, 2001). Cette charge de travail est particulièrement importante en France, dans laquelle doivent répondre à des demandes académiques plurielles (e.g., validation de crédits universitaires, préparation de concours de recrutement, rédaction d'un mémoire de recherche). Ces expériences difficiles sont susceptibles de contredire la vocation professionnelle à devenir enseignant, dont on sait par ailleurs qu'elle est en général élevée chez les étudiants en formation enseignante (nous y reviendrons). Se pourrait-il ainsi qu'un « choc des cultures » ait lieu entre la vocation enseignante et la formation au métier, au point de créer des ruptures dans l'engagement des étudiants aspirant à devenir enseignant (e.g., chute de la motivation, volonté de changer de carrière) ?

Afin d'élucider cette question, la présente recherche s'intéresse au contexte de français et, en particulier, aux expériences des étudiants inscrits en première année de master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'encadrement et de la formation) au sein des INSPE (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation). Suivant une méthodologie mixte, nous analysons les expériences de

* Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte (LaRAC), Université Grenoble Alpes.

stress et de motivation vécues au sein de la formation (Étude 1, $N = 106$ étudiants M1 MEEF issus de 10 INSPE), avant d'évaluer dans quelle mesure les étudiants les plus motivés professionnellement sont aussi les plus susceptibles de maintenir leur engagement dans la formation ou, au contraire, de « décrocher » (Étude 2, $N = 972$ étudiants M1 MEEF issus de 27 INSPE).

1. Du rêve de devenir enseignant aux réalités de la formation enseignante : le décrochage étudiant au prisme d'un choc des cultures

Les difficultés de recrutement et de rétention professionnelle peuvent suggérer que les métiers de l'enseignement ne parviennent plus à susciter des vocations professionnelles. Conditions de travail difficiles, manque de reconnaissance statutaire, sentiment tout à la fois d'abandon et de contrôle de la part de l'institution, etc., les raisons de désenchantement sont multiples dans le discours des enseignants en poste, aussi bien dans le premier degré que dans le second degré (Danner *et al.*, 2019 ; Périer, 2019). La « crise des vocations » est ainsi souvent évoquée comme un facteur explicatif de la perte d'attractivité de la profession (Périer, 2004). Pourtant, comme le souligne cet auteur, ce prisme analytique traduit une vision stéréotypée des trajectoires enseignantes qui occulte à la fois la diversité des motivations à devenir enseignant, mais aussi l'importance des contextes de socialisation qui agissent sur la détermination de ces trajectoires. D'une manière similaire, la revue de littérature qui suit suggère que les motivations professionnelles des étudiants sont plurielles, mais aussi confrontées à de nombreux stresseurs « académiques » au sein du contexte de formation. Rester engagé dans la formation apparaît dès lors comme une mise à l'épreuve de ses motivations professionnelles, qui peut être éclairé au prisme d'un choc entre les cultures individuelles (des candidats à l'enseignement) et institutionnelles (de la formation enseignante).

1.1. Des motivations professionnelles plurielles, pour une vocation enseignante commune

La vocation pour l'enseignement a-t-elle disparu parmi les enseignants en poste ou en formation ? Les revues de travaux sur la question sont unanimes : il n'en est rien. Quelles que soient les méthodes utilisées (études par entretiens, par questionnaires) ou les niveaux de carrière (enseignants en formation, néo-enseignants, enseignants vétérans) et d'enseignement retenus (premier degré ou second degré), les raisons de devenir enseignant rapportées dans les études attestent de l'importance de motivations professionnelles « intrinsèques » (Fray & Gore, 2018 ; Heinz, 2015), c'est-à-dire de motivations qui reflètent l'intérêt, le plaisir, ou la satisfaction qu'une personne éprouve ou espère éprouver en exerçant le métier d'enseignant (Eccles & Wigfield, 2020 ; Ryan & Deci, 2020). Plus précisément, ces motivations intrinsèques renvoient au plaisir pris à réaliser les tâches d'enseignement, à travailler avec des enfants ou adolescents, mais aussi au fait de se sentir compétent pour enseigner ou d'éprouver un intérêt fort pour la discipline enseignée. De manière complémentaire, les enseignants en poste ou en formation rapportent des motivations dites « altruistes », qui reflètent un intérêt intrinsèque pour les contributions sociales qui associées au métier (e.g., aider les générations futures, transmettre des valeurs importantes aux enfants et adolescents, améliorer les conditions de vie et les opportunités d'apprentissage des classes sociales plus défavorisées). *A contrario*, les motivations « extrinsèques » (Eccles & Wigfield, 2020 ; Ryan & Deci, 2020) reflétant des avantages divers—tels que la sécurité de l'emploi, la compatibilité avec la vie familiale ou encore les congés disponibles du fait des interruptions pédagogiques—apparaissent rarement comme des motivations professionnelles déterminantes, sauf dans les pays dits « en voie de développement », où ces motivations paraissent importantes—voire plus importantes—que les motivations intrinsèques (Fray & Gore, 2018 ; Heinz, 2015).

Une enquête française auprès de 1103 étudiants de troisième année de licence issus de plusieurs filières d'études (anglais, histoire, mathématiques, sciences de l'éducation, sciences de la vie et la terre) a récemment permis de corroborer les observations réalisées à l'étranger (CNESCO, 2016). Dans cette étude, 72 % des étudiants envisageant de devenir professeurs des écoles justifiaient leur choix par leur

intérêt pour les jeunes enfants, ou encore pour leur intérêt pour la transmission de connaissances pluridisciplinaires (68 %). Pour ceux envisageant d'enseigner dans les collèges ou lycées, c'est avant tout l'intérêt pour la discipline enseignée qui fondait la vocation enseignante (75 %), suivi de l'intérêt à travailler avec les adolescents (45 %). Devenir enseignant apparaît ainsi comme un choix positif pour de nombreux candidats, voire comme une aspiration professionnelle nourrie avant même d'entamer les études supérieures (e.g., pour 60 % des étudiants souhaitant devenir enseignant dans cette étude ; CNESCO, 2016).

1.2. Une formation exigeante cumulant les sources de stress académique

Mettant à l'épreuve cette vocation enseignante forte, le parcours de formation s'avère exigeant et demande des capacités d'adaptation importantes sur le plan du travail personnel, notamment pour faire face aux événements perturbateurs dits « stressseurs » (Aldwin, 2007 ; Klassen *et al.*, 2013 ; Núñez-Regueiro & Núñez-Regueiro, 2021 ; Wheaton *et al.*, 2013). Sur ce point, de nombreuses études ont pu mettre en évidence les stressseurs professionnels rencontrés durant la phase « pratique » de la formation enseignante (le *practicum*), tels que la charge de travail enseignante, la difficulté à exercer son autorité en classe, ou encore l'évaluation de son travail par des superviseurs (Dicke *et al.*, 2014 ; D'Rozario & Wong, 2013 ; Hockley & Hemmings, 2001 ; Klassen *et al.*, 2013 ; Paquette & Rieg, 2016). Ces stressseurs impliquent de reconstruire ses représentations idéalisées du métier et le choc entre les attentes et les réalités du terrain peut enclencher des démissions précoces (Dietrich & Latzko, 2016 ; Richardson & Watt, 2016 ; Watt & Richardson, 2008).

Cependant, avant d'intégrer le *practicum*, les candidats doivent surmonter des stressseurs plus abstraits associés à la phase « académique » de la formation, au moment d'intégrer – en tant qu'étudiants – les compétences théoriques multiples de la profession, telles que les connaissances disciplinaires ou didactiques, les théories éducatives ou sociales, les méthodes d'évaluation de dispositifs, etc. Plusieurs études menées à l'étranger (e.g., Australie, Irlande, États-Unis) ont pu montrer que la culture académique entourant la formation enseignante (e.g., rédaction de travaux, dissertations, passation d'examens évaluatifs, maîtrise de théories abstraites, de pratiques de recherche) était une source de stress prépondérante par rapport à d'autres stressseurs extérieurs à la formation (e.g., financement des études, trajet au lieu de formation, socialisation universitaire ; Clarke *et al.*, 2012 ; Deasy *et al.*, 2016 ; Hockley & Hemmings, 2001 ; Paquette & Rieg, 2016). En particulier, ces études s'accordent pour dire que certains étudiants se sentent frustrés par la dissociation qu'ils perçoivent entre la pratique enseignante et la culture académique, qui selon eux ne les préparent pas suffisamment aux réalités du terrain.

En France, le cumul des stressseurs académiques caractérise également la formation enseignante et, en particulier, la première année de master MEEF. Avant la réforme qui sera pleinement effective à la rentrée 2022 (cf. Discussion ; MENJS, 2021), la formation est dédiée à la validation d'examens sur les enseignements dispensés à l'université, à la préparation du concours de recrutement ayant lieu en fin d'année et à la préparation d'un mémoire de recherche soutenu en deuxième année de master. Ces trois facettes de la formation ne se recoupent qu'imparfaitement et présentent des défis importants en termes d'étendue des connaissances (pour les examens), de détermination professionnelle (un mauvais classement au concours valant une non-admission ou une affectation dans une zone géographique non choisie), ou encore de remise à niveau (le mémoire de recherche nécessitant de recourir à des techniques d'analyse peu maîtrisées). En outre, les aspects pratiques de la formation sont ici réduits à un stage d'observation et de pratique accompagnée d'une durée cumulée de deux semaines (répartis en demi-journées sur l'année). Si la deuxième année de master compense cela par un stage en responsabilité pour les étudiants devenus fonctionnaires-stagiaires, la première année peut paraître éloignée des réalités du terrain et frustrer la vocation enseignante des candidats.

2. Problématique et questions de recherche

Les sections précédentes indiquent que la formation enseignante est constituée de nombreux stressseurs académiques qui peuvent déstabiliser les étudiants et mettre à l'épreuve leurs motivations à devenir enseignant. En France, des analyses préliminaires montrent que les étudiants du master MEEF sont en effet moins satisfaits que leurs homologues inscrits dans d'autres cursus (Farges *et al.*, 2019). À notre connaissance, cependant, aucune étude ne s'est intéressée aux expériences étudiantes au cours de la première année de formation du master MEEF, qui est pourtant la plus susceptible de créer un décalage entre la vocation enseignante et les contenus de la formation. Les deux études qui suivent visent donc à mieux comprendre le rôle joué par le contexte de formation dans les phénomènes de désaffectation pour les métiers de l'enseignement, en mettant en évidence 1) le décalage entre les motivations professionnelles et le contexte de formation, ainsi que 2) son incidence sur les trajectoires d'engagement au sein de la formation. L'état des connaissances suggère que les étudiants du master MEEF ont des motivations élevées et de nature intrinsèque, rendant compte d'une réelle vocation pour l'enseignement (H1). Les études existantes permettent aussi de supposer que les facettes académiques de la formation sont une source de stress importante (H2a), qui s'opposent à la vocation enseignante (H2b). Sur cette base, nous pouvons supposer que les étudiants les plus motivés professionnellement (motivation intrinsèque élevée) sont les plus engagés en début de formation enseignante (H3a ; suivant H1), mais aussi les plus frustrés par les stressseurs académiques (suivant H2) et, par conséquent, les plus susceptibles de connaître une évolution négative de leur niveau d'engagement (H3b).

3. Étude 1 : Une analyse des sources de stress et de motivation chez les étudiants M1 MEEF

L'objectif est ici d'identifier, parmi les sources de stress et de motivation, celles dénotant des stressseurs académiques et des motivations professionnelles dans les expériences rapportées de la formation enseignante (pour plus de détails, voir Núñez-Regueiro *et al.*, en révision).

3.1. Méthode

Un questionnaire en ligne a été diffusé en mars 2020 auprès des étudiants M1 MEEF issus de 10 INSPE (sur 32 au total). Le questionnaire comprenait plusieurs échelles de mesure ainsi qu'une question ouverte sur les « *facteurs de motivation et/ou de stress liés à la carrière d'enseignant ou à la vie personnelle* ». Au total, 340 étudiants ont répondu au questionnaire, dont 106 ont décrit leur expérience en réponse à la question ouverte (M = 98.1 mots par texte). Ces étudiants étaient comparables au reste de l'échantillon ainsi qu'à la population nationale sur plusieurs variables sociodémographiques et psychosociales (Núñez-Regueiro *et al.*, en révision ; Núñez-Regueiro & Leroy, 2022).

L'analyse de contenu des 106 textes a été réalisée en générant des unités d'analyse pouvant être soumises à l'analyse numérique (Krippendorff, 2004 ; Kuckartz, 2014). Sur la base des textes, une grille d'encodage a été établie de sorte à obtenir des catégories de stress et de motivation à la fois exhaustives et non-redondantes. Deux chercheurs indépendants ont ensuite encodé les textes en indiquant le nombre d'occurrences de chaque catégorie par texte. Afin de s'assurer que l'accord inter-juge n'était pas attribuable au hasard, un indice de fiabilité a été estimé (alpha de Krippendorff). Plus des deux tiers des catégories (72.5 %) se sont avérés suffisamment fiables pour être soumises à l'analyse numérique. Enfin, le nombre d'occurrences et de co-occurrences des catégories a été calculé en mobilisant un module d'analyse textuelle sous R (i.e., *quanteda*, Benoit *et al.*, 2018).

3.2. Résultats

L'analyse de contenu fait ressortir la prépondérance des facettes académiques de la formation parmi les sources de stress rapportées par les étudiants (Tableau 1). Ainsi, parmi les cinq stressseurs les plus communs, quatre dénotent des difficultés à gérer les demandes de la formation, notamment la « charge de travail en tant qu'étudiant », des « cours de master trop théoriques ou inadaptés pour le métier »,

des situations de « conflit entre formation enseignantes et sphères de vie personnelle ou professionnelle », et le « cumul de demandes pour le master et pour le concours ». Ces stressseurs sont rapportés dans 15 % à 24 % des textes et ont une fréquence cumulée de 102 occurrences. À l'inverse, les aspirations professionnelles apparaissent parmi les sources de motivation les plus importantes (entre 6 % et 18 % des textes, 42 occurrences cumulées) sous la forme d'une « vocation pour le métier », des « expériences positives en stage d'observation », et des « bénéfices divers du métier ». Enfin, les co-occurrences s'avèrent limitées en nombre (7 types au total, 17 occurrences cumulées), mais la plus fréquente concerne la juxtaposition, dans les textes, de la motivation fournie par la « vocation pour le métier » avec le stressseur de la « charge de travail en tant qu'étudiant ».

3.3. Discussion

Corroborant en partie les hypothèses d'étude, les résultats de l'étude 1 attestent de l'importance des stressseurs académiques dans l'expérience de la formation (H2a), des motivations professionnelles dénotant une vocation pour le métier parmi les étudiants (H1) et, de manière spécifique (co-occurrence plus élevée) mais peu sensible (signal faible), du conflit pouvant exister entre la vocation enseignante et la charge de travail exigée de la formation (H2b). Ces résultats vont dans le sens de résultats antérieurs (Clarke *et al.*, 2012 ; Deasy *et al.*, 2016 ; Hockley & Hemmings, 2001 ; Paquette & Rieg, 2016) et indiquent que la formation enseignante est vécue par certains étudiants comme mettant à l'épreuve leurs choix d'orientation professionnelle. Dans cette perspective, on peut s'interroger sur le fait que la réforme actuelle restructure la formation en maintenant les contenus académiques, tout en diminuant le temps consacré à la pratique professionnelle (voir Discussion). On peut aussi se demander si le choc des cultures (culture professionnelle vs. culture académique) est plus marqué chez les étudiants exprimant une vocation enseignante forte. L'étude 2 permet de répondre à cette question.

Tableau 1 • Occurrences et co-occurrences des sources de stress et de motivation auto-rapportés par les étudiants en 1ère année de master MEEF

	Sources de stress	Sources de motivation
Occurrences	Charge de travail en tant qu'étudiant (24 occ.)	Vocation pour le métier (19 occ.)
	Cours du master trop théoriques ou inadaptés pour le métier (22 occ.)	Expériences positives en stage d'observation (17 occ.)
	Conflit entre formation enseignante et sphères de vie personnelle ou professionnelle (20 occ.)	Soutien entre étudiants (7 occ.)
	Cumul de demandes pour le master et pour le concours (20 occ.)	Bénéfices divers du métier (6 occ.)
	Manque de confiance à enseigner, manque d'expérience professionnelle (16 occ.)	Soutien des encadrants (6 occ.)
Co-occurrences	Charge de travail en tant qu'étudiant / Vocation pour le métier (4 co-occ.)	
	Conditions de travail difficiles du métier / Vocation pour le métier (3 co-occ.)	
	Charge de travail en tant qu'étudiant / Soutien entre étudiants (2 co-occ.)	
	Expériences négatives en stage / Vocation pour le métier (2 co-occ.)	
	Défiance et manque de soutien de l'Education nat. / Vocation pour le métier (2 co-occ.)	
	Conditions de travail difficiles du métier / Intérêt dans les cours du master (2 co-occ.)	
	Conditions de travail difficiles du métier / Soutien des encadrants (2 co-occ.)	

Note : $N = 106$ textes autobiographiques. Seules les 5 occurrences ou co-occurrences les plus communes sont rapportées. Pour plus de résultats, voir l'Annexe 1.

Lecture : La catégorie de stress « charge de travail en tant qu'étudiant » transparaît plus de 24 fois sur l'ensemble des textes. Cette catégorie apparaît de manière concomitante avec la catégorie de motivation « vocation pour le métier » à quatre reprises.

4. Étude 2 : Le rôle des motivations professionnelles dans les trajectoires d'engagement des étudiants M1 MEEF

L'étude 2 vise à mieux comprendre la relation entre les motivations professionnelles des étudiants et leur engagement dans la formation enseignante, durant la première année de Master MEEF.

4.1. Méthode

Un suivi de cohorte a été initié à la rentrée 2020 auprès des étudiants M1 MEEF issus de 27 INSPE. Un questionnaire portant sur les attributs sociodémographiques, ainsi que l'échelle FIT-choice (Berger & D'Ascoli, 2012 ; Watt & Richardson, 2007) a été diffusé en ligne en début d'année universitaire. Cette échelle mesure plusieurs motivations professionnelles regroupées autour de cinq facteurs : l'intérêt général pour l'enseignement (facteur latent comprenant aptitudes, motivation professionnelle, équité sociale, avenir des enfants/adolescents, contribution sociale, travail avec les enfants/adolescents), l'intérêt pour la matière enseignée, la sécurité de l'emploi, les bénéfices du métier (facteur latent comprenant profit et temps pour la famille) et l'orientation par défaut. Les mesures de ces facteurs étaient fiables ($\omega_{total/partiel} > .71$, hormis l'orientation par défaut, $\omega_{total} = .63$). Trois questionnaires en ligne ont ensuite été adressés en début, milieu et fin d'année pour mesurer l'engagement émotionnel dans la formation (i.e., vigueur, dévouement, absorption ; Zecca *et al.*, 2015), la satisfaction quant au choix de carrière (OECD, 2019a ; Watt & Richardson, 2007) et les intentions de changer de projet professionnel (O'Reilly *et al.*, 1991). Des analyses d'invariance temporelle avec facteur surordonné montrent que ces indicateurs sont mesurés de manière fiable ($.84 < \omega < .91$), ont une structure métrique strictement invariable dans le temps (au niveau configural, métrique, scalaire et résiduel), et saturent sur un facteur latent surordonné ($.92 < \omega_{partiel} < .95$), lui-même strictement invariable. Les évolutions du facteur d'engagement reflètent donc bien les évolutions du construit visé, plutôt que celles des outils de mesure sous-jacents (Brown, 2015).

Les trajectoires d'engagement dans la formation ont ensuite été modélisées en recourant à des analyses de croissance estimées par maximum de vraisemblance complet (Bollen & Curran, 2006), sur la base de 972 étudiants ayant répondu au questionnaire longitudinal au moins une fois. L'impact des motivations professionnelles sur les trajectoires d'engagement a été évalué en régressant les facteurs de croissance (intercepts, pentes) sur les mesures de motivation, après avoir ajusté les effets de plusieurs variables de contrôle (âge, genre, statut conjugal, origine sociale et niveau d'éducation des parents, nombre de parents et enfants à charge, parcours de formation 1^{er} ou 2nd degré).

4.2. Résultats

Les statistiques descriptives (Tableau 2, colonne 1) montrent tout d'abord que les motivations professionnelles des étudiants se caractérisent, en moyenne, par l'intérêt général pour l'enseignement et l'intérêt pour la matière d'enseignement, qui sont rapportés comme des facteurs « très importants » ($M = 5.6$) et « importants » ($M = 5.1$), respectivement. La sécurité de l'emploi et les bénéfices divers du métier occupent une place secondaire (« assez important » et « pas très important », $M = 4.6$ et 3.4 , respectivement), tandis que l'orientation par défaut n'apparaît pas comme un facteur déterminant ($M = 2.1$; « pas important »).

Ensuite, les modèles de trajectoire suggèrent que, à niveaux constants sur les variables de contrôle, les étudiants connaissent une chute de leur niveau d'engagement dans la formation (i.e., pente négative ; $\beta = -0.563$, $p < .001$; modèle 1, Tableau 2). En outre, les motivations intrinsèques sont associées à un niveau initial élevé d'engagement (e.g., effets positifs sur l'intercept des intérêts pour l'enseignement et pour la matière d'enseignement), tandis que l'inverse est observé pour les motivations extrinsèque ou nulle (i.e., effets négatifs sur l'intercept de la sécurité de l'emploi et de l'orientation par défaut). Ces motivations professionnelles contribuent à expliquer 30 % de la variance du niveau initial (modèle 2, Tableau 2). Enfin, les étudiants ayant choisi la carrière par intérêt général pour l'enseignement connaissent une chute plus importante de leur engagement au cours de l'année (effet négatif sur la pente, $\beta = -.107$, $p = .015$). Bien que cet effet soit faible (1.2 points de variance expliquée),

il s'avère suffisant pour annuler la significativité de la pente évolutive ($\beta = 0.197$, $p = .543$; modèle 2, Tableau 2). Les effets observés sont robustes à l'inclusion d'une structure de covariance entre les motivations professionnelles (Annexe 2) et permettent d'obtenir un modèle bien ajusté aux données (Hu & Bentler, 1999) qui ne diffère pas significativement d'un modèle saturé ($\chi^2_{23} = 30.6$, $p = .133$).

4.3. Discussion

Les résultats de l'étude 2 montrent que les étudiants en formation enseignante rapportent des motivations professionnelles essentiellement intrinsèques (intérêt pour l'enseignement ou la matière d'enseignement), attestant d'une réelle vocation enseignante (H1 validée). Cette vocation enseignante est associée à un niveau d'engagement plus élevé en début de formation (H3a validée) mais aussi, paradoxalement, à une chute plus importante de l'engagement au cours de la 1^{ère} année de formation. Si la première année de master MEEF est difficile pour l'ensemble des étudiants (chute de l'engagement), ceux qui s'avèrent les plus motivés par la vocation sont aussi les plus marqués par ce signe de « décrochage ». S'agit-il d'un effet démoralisateur du contexte de formation, (trop) chargé académiquement et pas assez orienté vers la pratique professionnelle (Étude 1) ? Où s'agit-il d'une confrontation du « rêve enseignant » à la réalité des aptitudes requises pour le métier ? Pour répondre à cette question, des études complémentaires pourraient tester si l'évolution des perceptions de la formation au cours de l'année universitaire explique l'impact des motivations professionnelles sur les niveaux d'engagement (hypothèse de médiation).

Tableau 2 • Caractéristiques et effets sur les trajectoires d'engagement des motivations professionnelles des étudiants en 1^{ère} année de master MEEF

	Moyenne (écart-type)	Modèles de trajectoire d'engagement			
		(1)		(2)	
		Intercept	Pente	Intercept	Pente
Motivations professionnelles					
Intérêt général pour l'enseignement	5.6 (0.8)			.255***	-.107*
Intérêt pour la matière enseignée	5.1 (1.1)			.167***	—
Sécurité de l'emploi	4.6 (1.3)			-.068*	—
Bénéfices globaux du métier	3.4 (1.3)			—	—
Orientation par défaut	2.1 (1.2)			-.339***	—
Constante et variables de contrôle					
Constante		5.440***	-0.563***	3.456***	0.197
Age		.068†	—	.074*	—
Célibataire (vs. en couple)		-.160*	—	-.122†	—
Origine sociale (mère)		.112**	—	.093**	—
Origine sociale (père)		—	.107*	—	—
Parcours 2 nd degré (vs. 1 ^{er} degré)		-.360***	—	-.278***	—
Variance expliquée (R ²)		5.8 %	1.2 %	35.6 %	2.4 %
Indices d'ajustement					
χ^2 (ddl)		22.3 (13)		30.6 (23)	
p-valeur du χ^2		.051		.133	
CFI		0.989		0.993	
TLI		0.984		0.990	
RMSEA		0.027		0.019	
SRMR		0.018		0.014	

Note : $N = 972$ étudiants M1 MEEF. Les motivations professionnelles sont graduées sur 7 points (1 = pas du tout important, 7 = extrêmement important). Dans les modèles de trajectoire, la covariance entre intercepts et pentes, ainsi que les effets annotés « — », sont fixés à zéro en raison de leur non-significativité. Les coefficients rapportés sont sur une échelle standardisée. † $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

5. Discussion générale

Cette recherche s'est attelée à mieux comprendre les relations entre les motivations professionnelles à devenir enseignant et l'engagement des étudiants en formation enseignante. Les analyses présentées convergent pour dire que la première année de master MEEF met à l'épreuve la vocation enseignante des étudiants en raison des multiples stressseurs académiques et de leur éloignement perçu vis-à-vis de la pratique professionnelle (Étude 1), ce qui apparaît dans la chute progressive de l'engagement au cours de l'année universitaire, en particulier chez les plus « motivés » professionnellement (Étude 2). Alors que la désaffection enseignante est le plus souvent analysée au niveau des débuts professionnels (en tant que stagiaire ou néo-enseignant), ces résultats indiquent que la formation est également susceptible de jouer un rôle dans cette désaffection, en démarrant un processus de « décrochage » vis-à-vis de la carrière (i.e., le désengagement en formation). Cela signifie aussi que la formation, telle qu'elle existe, ne contribue pas bien à fournir aux étudiants les ressources morales les préparant au stress professionnel, mais au contraire « érode » ces ressources par du stress académique. Dans cette perspective, on peut s'interroger sur la pertinence de la réforme actuelle qui vise à alléger la charge de travail des candidats en diminuant non pas les contenus académiques du master (e.g., les examens universitaires et le mémoire de recherche sont maintenus en M1 et M2, et le concours est déplacé en M2), mais plutôt le temps consacré à la pratique professionnelle (e.g., le contrat obligatoire de fonctionnaire-stagiaires à mi-temps en M2 est remplacé par un contrat optionnel de stagiaire-étudiant à tiers-temps en M1 et/ou M2 ; MENJS, 2021). Un nouveau suivi de cohorte pourrait contribuer à éclairer cette interrogation en comparant les trajectoires d'engagement au sein du M1 MEEF avant et après l'implémentation effective de cette réforme.

Bibliographie

- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development : An integrative perspective (2nd ed.)*: Vol. XVI. Guilford Press.
- Benoit, K., Watanabe, K., Wang, H., Nulty, P., Obeng, A., Müller, S., & Matsuo, A. (2018). Quanteda : An R package for the quantitative analysis of textual data. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 774. <https://doi.org/10.21105/joss.00774>
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career : Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Bollen, K. A., & Curran, P. J. (2006). *Latent curve models : A structural equation perspective* (Vol. 467). John Wiley & Sons.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Clarke, M., Lodge, A., & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes : Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 141-153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.004>
- CNESCO. (2016). *Le métier d'enseignant attire-t-il toujours ? Dossier de synthèse*. (p. 56). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <http://www.cnesco.fr/fr/attractivite-du-metier-denseignant/>
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H., & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : Un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Education et sociétés*, n° 43(1), 119-136.
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2016). Psychological distress and help seeking amongst higher education students : Findings from a mixed method

- study of undergraduate nursing/midwifery and teacher education students in Ireland. *Irish Educational Studies*, 35(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1146157>
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dietrich, S., & Latzko, B. (2016). Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrerberuf? In A. Boeger (Éd.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (p. 137-151). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_7
- D'Rozario, V., & Wong, A. (2013). *A study of practicum-related stresses in a sample of first year student teachers in Singapore*. Conference of the Singapore Educational Research Association and Australian Association for Research in Education, Conference of the Singapore Educational Research Association and Australian Association for Research in Education.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Farges, G., Ferry, O., & Giret, J.-F. (2019). *Des étudiants en ESPE moins satisfaits ? La documentation française*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02302445>
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Hockley, T., & Hemmings, B. (2001). A rural-based teacher education internship: Stressors and coping mechanisms. In *Providing Quality Education and Training for Rural Australians*. SPERA National Conference Proceedings. <https://eric.ed.gov/?id=ED470622>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kim, E., & Corcoran, R. P. (2018). Factors that influence pre-service teachers' persistence. *Teaching and Teacher Education*, 70, 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.015>
- Klassen, R. M., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachitavee, Y., & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1289-1309. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd éd.). Sage Publications, Inc.

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis : A guide to methods, practice and using software*. Sage Publications, Inc.
- MENJS. (2021). Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation [Vademecum]. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157781/reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-et-des-conseillers-principaux-d-education-en-inspe.html>
- Núñez-Regueiro, F., Escrivá-Boulley, G., Azouaghe, S., Leroy, N., & Núñez-Regueiro, S. (en révision). "Motivated To Teach, but Stressed Out by Teacher Education": A Content Analysis of Self-Reported Sources of Stress and Motivation Among Preservice Teachers.
- Núñez-Regueiro, F., & Leroy, N. (2022). Academic and vocational determinants of student adaptation to teacher education : A stress process model. *Manuscript submitted for publication*.
- Núñez-Regueiro, F., & Núñez-Regueiro, S. (2021). Identifying salient stressors of adolescence : A systematic review and content analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(12), 2533-2556. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01492-2>
- OECD. (2005). *Teachers matter : Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Technical Report* [Text]. TALIS, OECD Publishing.
- OECD. (2019b). Supporting and guiding novice teachers : Evidence from TALIS 2018. *Teaching in Focus*, No. 29, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/fe6c9c0c-en>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020 : OECD Indicators*. OECD Publishing. 10.1787/69096873-en.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture : A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516. <https://doi.org/10.5465/256404>
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/Special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.009>
- Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : Une mise en perspective. *Administration Education*, 163(3), 65-70.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2016). Factors Influencing Teaching Choice : Why Do Future Teachers Choose the Career? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Éds.), *International Handbook of Teacher Education : Volume 2* (p. 275-304). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_8
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being : A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice : Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428.
- Wheaton, B., Young, M., Montazer, S., & Stuart-Lahman, K. (2013). Social stress in the twenty-first century. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Éds.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (p. 299-323). Springer Netherlands.
- Zecca, G., Györkös, C., Becker, J., Massoudi, K., de Bruin, G. P., & Rossier, J. (2015). Validation of the French Utrecht Work Engagement Scale and its relationship with personality traits and impulsivity. *European Review of Applied Psychology*, 65(1), 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.10.003>

Annexe 1

Occurrences et co-occurrences des sources de stress et de motivation auto-rapportés par les étudiants en 1^{ère} année de master MEEF (résultats complémentaires)

	Sources de stress	Sources de motivation
Occurrences	Charge de travail en tant qu'étudiant (24 occ.) Cours du master trop théoriques ou inadaptés pour le métier (22 occ.) Conflit entre formation enseignante et sphères de vie personnelle ou professionnelle (20 occ.) Cumul de demandes pour le master et pour le concours (20 occ.) Manque de confiance à enseigner, manque d'expérience professionnelle (16 occ.) Conditions de travail difficile du métier (15 occ.) Manque de reconnaissance dans le métier (statut, salaire) (13 occ.) Lieu d'affectation (post-concours, titularisation) (10 occ.) Mauvaise organisation des cours (8 occ.) Peur d'échouer au concours (8 occ.) Cours (ou master) inadaptés pour le concours (7 occ.) Encadrants décourageants, malveillants (7 occ.) Réformes de l'Éducation nationale et du master (7 occ.) Problèmes personnels ou familiaux (6 occ.) Concours inadapté pour le métier (6 occ.) Encadrants incompetents ou incohérents (6 occ.) Défiance et manque de soutien de l'Éducation nat. (5 occ.) Pandémie Covid-19 (5 occ.)	Vocation pour le métier (19 occ.) Expériences positives en stage d'observation (17 occ.) Soutien entre étudiants (7 occ.) Bénéfices divers du métier (6 occ.) Soutien des encadrants (6 occ.) Intérêt dans les cours du master (4 occ.) Compétence des encadrants (3 occ.) Objectif de réussite au concours dès la première tentative (3 occ.) Persévérance pour l'entourage (2 occ.) Possibilité de mobilité sociale ascendante (1 occ.) Soutien des proches (1 occ.)
Co-occurrences	Charge de travail en tant qu'étudiant / Vocation pour le métier (4 co-occ.) Conditions de travail difficiles du métier / Vocation pour le métier (3 co-occ.) Charge de travail en tant qu'étudiant / Soutien entre étudiants (2 co-occ.) Expériences négatives en stage d'observation / Vocation pour le métier (2 co-occ.) Défiance et manque de soutien de l'Éducation nationale / Vocation pour le métier (2 co-occ.) Conditions de travail difficiles du métier / Intérêt dans les cours du master (2 co-occ.) Conditions de travail difficiles du métier / Soutien des encadrants (2 co-occ.)	

Note : N = 106 textes autobiographiques. Pour les stressseurs, seuls ceux ayant cumulé 5 occurrences ou plus sont rapportés. Pour une liste complète, voir (Núñez-Regueiro *et al.*, en révision).

Annexe 2

Modèle de trajectoire d'engagement en formation, intégrant la structure de covariance entre les motivations professionnelles

	Structure de covariance				Intercept	Pente
	1.	2.	3.	4.		
Motivations professionnelles						
1. Intérêt général pour l'ens.					.256***	-.106*
2. Intérêt pour la matière enseignée	.392***				.169***	—
3. Sécurité de l'emploi	.163***	.496***			-.068*	—
4. Bénéfices globaux du métier	.061†	.252***	.542***		—	—
5. Orientation par défaut	-.285***	-.077*	.169***	.166***	-.341***	—
Constante et variables de contrôle						
Constante					3.475***	0.192
Age					.076*	—
Célibataire (vs. en couple)					-.123†	—
Origine sociale (mère)					.096**	—
Origine sociale (père)					—	—
Parcours 2 nd degré (vs. 1 ^{er} degré)					-.284***	—
Variance expliquée (R ²)					34.8 %	2.5 %
Indices d'ajustement						
χ^2 (ddl)					177.4 (48)	
p-valeur du χ^2					< .001	
CFI					0.936	
TLI					0.910	
RMSEA					0.053	
SRMR					0.038	

Note : N = 972 étudiants M1 MEEF. Pour plus d'informations, voir la note du Tableau 2.