

Francis DANVERS
Yann FORNER

QUELS ENSEIGNANTS POUR L'AN 2000 ?¹

Résumé : Après avoir rappelé les enjeux de l'orientation des étudiants à l'université, on s'intéresse à un enseignement pré-professionnalisé visant à informer sur les carrières enseignantes. L'étude porte essentiellement sur les caractéristiques psychologiques des étudiants suivant cet enseignement, et ayant donc fait un premier choix potentiel de devenir enseignant. Le style de personnalité et, surtout, les intérêts généraux de ce groupe se révèlent spécifiques. Par ailleurs, la diversité des motivations spécifiques à l'enseignement paraît bien correspondre à une diversité de manières d'être enseignant.

Mots-clés : (Pré-) professionnalisation — Orientation universitaire — Orientation professionnelle — Style de personnalité — Intérêts — Motivation à la réussite — Valeurs.

Les auditions publiques de la Commission de réflexion sur l'école, présidée par Roger Fauroux, ont mis en évidence l'excellence du corps enseignant français mais un déficit dans la gestion des ressources humaines au sein de l'Éducation Nationale.

Une récente enquête du Ministère (Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 1996) révèle les « incertitudes identitaires » des enseignants des collèges et lycées. Bon nombre de professeurs doutent de l'efficacité de l'école à remplir de façon satisfaisante sa mission. Les épreuves professionnelles rencontrées par les « nouveaux profs » engendreraient un malaise statutaire. Ainsi, par exemple, depuis 1990 les conditions de recrutement et de formation des enseignants dans l'Académie de Lille ont été notablement modifiées. Recrutées après une formation universitaire à bac + 3, les jeunes générations reçoivent

¹- Cette étude n'aurait pu être menée à bien sans le concours des personnels et des étudiants de l'Université Lille 3, ni sans les moyens qui ont été mis à notre disposition par les Établissements d'Applications Psychotechniques et par l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle.

une formation disciplinaire renforcée et des éléments de culture professionnelle (stage en responsabilité, mémoire professionnelle) préparatoires à l'exercice du métier en classe et en établissement.

Les Universités s'adaptent à une mission nouvelle : celle de faciliter l'entrée des étudiants dans la vie professionnelle. La mise en place de la pré-professionnalisation participe de cette volonté d'aider les jeunes à expérimenter leurs projets d'avenir.

Qui peuvent être ces futurs enseignants ? Que pouvons-nous dire sur les caractéristiques psychologiques de la population des étudiants engagés dans un cursus de pré-professionnalisation à l'entrée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) ?

Nous avons été guidés dans notre recherche par quelques hypothèses, parfois implicites, sur les caractéristiques des personnes concernées. Nous avons organisé ces hypothèses autour de quatre notions clés : le style général de personnalité, la structure des intérêts, la motivation à la réussite et les motivations spécifiques aux carrières de l'enseignement. Pour éprouver ces hypothèses nous avons mené une enquête auprès de plusieurs centaines d'étudiants intéressés par les métiers de l'enseignement. Les principaux résultats de cette recherche constituent la base cet article.

DESCRIPTION DU GROUPE OBSERVÉ

Cette recherche a donc porté sur les 736 étudiants de première année de l'Université de Lille 3 en 1991-1992 qui ont manifesté leur intérêt pour le métier d'enseignant. Envisageant de concourir pour le recrutement des IUFM, ils suivent un enseignement « pré-professionnalisé » dont l'objectif est d'informer sur les carrières de l'enseignement, sous la responsabilité de l'UFR des Sciences de l'Éducation et des Pratiques de Formation.

Ce groupe est très féminisé (87 % de femmes). Les deux tiers (67 %) de ces personnes ont 18 ou 19 ans ; un peu moins d'un tiers (29 %) sont plus âgés et quelques autres (3 %) sont plus jeunes. Ces étudiants sont inscrits dans diverses UFR : 145 en lettres, 371 en langues, 64 en psychologie, 135 en histoire, 15 dans d'autres formations (et 6 dont on ignore l'UFR de rattachement).

Cette féminisation est fonction du type d'études entreprises : le taux est de 97 % en psychologie, 90 % en lettres, 89 % en langues et 72 % en histoire. On ne note pas d'association importante entre le type d'enseignement suivi et les variables démographiques classiques (sexe, âge, etc.).

DESCRIPTION DES QUESTIONNAIRES UTILISÉS

Les étudiants ont rempli plusieurs questionnaires portant sur leurs intérêts (1), leur motivation à la réussite en situation de formation (2), leur personnalité (3) et leurs motifs pour le choix du métier d'enseignant (4).

1 — Le questionnaire « 3/T » a été construit par M. Demangeon (1983) pour évaluer, à l'aide de 86 questions, deux grandes dimensions de l'organisation de la personnalité. La première, l'extraversion (versus introversion) caractérise le type préférentiel de relations humaines : elle est décrite par une combinaison de sociabilité, d'impulsivité, d'activité et d'entrain. La seconde, l'anxiété (versus stabilité émotionnelle) correspond à une difficulté générale d'adaptation : elle est décrite par une tendance à réagir de manière excessive dans les situations difficiles ou stressantes.

2 — Le questionnaire d'intérêts utilisé est une forme rénovée du « Questionnaire d'Intérêts, forme Mixte » élaboré par S. Larcebeau (1971). Cette épreuve évalue, à l'aide de 140 items, des attrait pour des activités quotidiennes, non professionnelles, qui sont réparties en dix secteurs d'intérêts. Ces secteurs sont ceux des intérêts littéraires (culture, lecture, expression), artistiques (musique, arts plastique, activités esthétiques), scientifiques (questions théoriques et leurs applications), sportifs (être acteur ou spectateur d'exercices ou de compétitions), sociaux (activités altruistes, relations d'aide désintéressées), pour l'environnement (activités de plein air, observation et protection de la nature), pour les activités de la maison (activités domestiques quotidiennes), administratifs (gestion des biens et des services), techniques (élaboration et réalisation d'activités pratiques avec ou sans outils), pour les relations d'affaires (activités relationnelles liées à l'entreprise).

3 — Le « Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation » (Y. Forner, 1992) apprécie, à l'aide de 51 questions, l'intensité du dynamisme investi par une personne dans la poursuite de ses études. Outre un score global de motivation, il permet d'en apprécier les trois composantes : le « besoin de réussite », le « contrôle interne » (versus externe) et la « perspective temporelle ». Le besoin de réussite désigne une tendance à se donner des buts d'une difficulté moyenne ou « raisonnable », à mettre en place un comportement orienté par ces buts et à persister dans sa poursuite en cas d'échec non rédhibitoire. Par « contrôle interne » on désigne le fait qu'une personne estime, à tort ou à raison, pouvoir agir sur les événements de son existence du fait de ses propres aptitudes ou ses habiletés, du fait de l'aspect logiquement prévisible de ces événements et du fait d'une croyance générale à l'efficacité de l'action. La perspective temporelle désigne l'organisation de la succession des actions : elle est caractérisée par la longueur du « segment temporel » pensé par le sujet, par la relative importance accordée au possible ultérieur par rapport à la réalité présente et par la prise en compte de la durée dans l'organisation des comportements.

4 — Un dernier questionnaire a été proposé par J.-C. Dischamps en 1988 puis adapté, à des fins pédagogiques, par F. Danvers en 1991. 20 valeurs y sont présentées comme susceptibles de contribuer à motiver l'orientation vers une carrière de l'enseignement : l'initiative, la responsabilité, l'indépendance, la diversité des tâches, l'utilité sociale, les contacts humains, le travail en équipe, la possibilité de perfectionnement, l'ouverture culturelle, le développement personnel, l'innovation, l'ouverture internationale, la promotion, le leadership, la sécurité d'emploi, la protection sociale, le temps libre, les congés et la rémunération ; à cette liste de 19 valeurs, s'en ajoute une laissée à l'appréciation du répondant. On trouvera ce questionnaire en annexe I.

MÉTHODOLOGIE

Dans le type d'approche choisi, les données brutes ont peu de sens par elles-mêmes et l'usage est de procéder à des comparaisons entre groupes. Dans cette recherche, nous avons procédé à deux types de comparaisons : le premier consiste à comparer l'ensemble des 736

étudiants considérés à l'ensemble des lycéens des classes terminales dont ils sont issus ainsi qu'à des étudiants « tout-venant ». Le second type consiste à comparer les moyennes des divers sous-groupes constitués les études supérieures suivies (lettres, langues, etc.), d'après le sexe et d'après l'âge.

Pour s'assurer que les différences de moyennes observées ne sont pas le fait du hasard, nous les avons éprouvées soit à l'aide du *t* de Student, soit par des analyses de variance pour plans non équilibrés (voir SAS, 1988). Les principaux résultats seront accompagnés de la valeur d'un test *t* ou *F*, ainsi que du seuil décrivant le risque qui lui est associé : .05, par exemple, correspondant à un risque d'erreur de cinq pour cent, .01 à un risque d'erreur de un pour cent et .0001 à un risque d'erreur de un pour dix mille.

LES STYLES DE PERSONNALITÉ

Pour décrire cette organisation de la personnalité deux grandes caractéristiques sont retenues, l'extraversion et l'anxiété. La prise en compte de ces dimensions se justifie par le fait qu'elles sont généralement associées à des différences dans les formes et dans la qualité de l'adaptation aux études, qu'elles soient secondaires et supérieures.

L'extraversion est-elle associée au choix de cette formation ? On n'observe pas de différence notable quant à l'extraversion entre le groupe des étudiants intéressés par l'enseignement et celui des lycéens de classes terminales, ni pour les femmes, ni pour les hommes. Par ailleurs, si l'on ne considère plus que ces seuls étudiants intéressés par l'enseignement, on observe une opposition entre les étudiants de langues et de psychologie, relativement plus extravertis, et les étudiants de lettres et d'histoire, relativement plus introvertis ($F = 2.63$; $p < .05$). Notons également que dans ce groupe l'extraversion varie à l'inverse de l'âge ($F = 3.51$; $p < .02$).

D'une manière générale, il apparaît qu'un premier intérêt pour un métier de l'enseignement ne se résout pas à la simple question du goût pour les contacts humains.

Qu'en est-il de la deuxième grande dimension de la personnalité, l'anxiété ? On observe, globalement, que les étudiants concernés sont plus anxieux que les lycéens de terminale et cette observation est

vraie tant pour les hommes ($t = 3.65$; $p < .001$) que pour les femmes ($t = 2.87$; $p < .005$), mais la différence apparaît plus marquée chez les hommes (de l'ordre du tiers de l'écart-type de la distribution totale des scores) que chez les femmes (de l'ordre du cinquième de la distribution des scores). En revanche, les scores d'anxiété ne se différencient pas nettement selon le type d'enseignement suivi.

Globalement, les styles de personnalité, tels qu'ils sont ici considérés et quantifiés, ne se révèlent pas des variables prépondérantes dans le choix d'une carrière de l'enseignement. On voit que l'anxiété est liée à ce premier choix même si son incidence reste modeste.

L'ORGANISATION DES INTÉRÊTS

Les mêmes comparaisons ont été effectuées : contraste avec les lycéens de terminale, contraste entre les étudiants du groupe étudié, notamment selon le type d'études supérieures suivies.

La comparaison des intérêts des jeunes de l'échantillon à ceux des lycéens de terminale littéraire, fournit un ensemble cohérent de différences nettes (et toutes significatives à $.0001$). Le groupe considéré présente des intérêts littéraires et artistiques plus marqués. Il présente également des intérêts scientifiques, sportifs, sociaux, techniques et pour les relations d'affaires plus faibles. Ces différences ne semblent pas se modifier selon le sexe des sujets.

Le second type de comparaison fournit également des observations attendues. Ainsi les intérêts littéraires, par exemple, sont-ils les plus élevés pour les étudiants inscrits en lettres et décroissent-ils pour, respectivement, l'histoire et les langues, puis la psychologie. Des différences significatives d'intérêts selon le type de formation suivie apparaissent pour les intérêts littéraires ($F = 24.65$; $p < .0001$), artistiques ($F = 5.48$; $p < .0001$), scientifiques ($F = 6.30$; $p < .0001$) et pour les relations d'affaires ($F = 6.01$, $p < .0001$).

On peut résumer l'ensemble en considérant chaque formation. Les étudiants de lettres, tout d'abord, se caractérisent par des intérêts littéraires très élevés, tandis que ceux inscrits en langues montrent de plus forts intérêts pour les relations d'affaires. Les étudiants de psychologie montrent des intérêts très différenciés : forts intérêts scienti-

fiques et faibles intérêts artistiques. Enfin les futurs historiens se caractérisent par de plus forts intérêts littéraires et de plus faibles intérêts artistiques. On ne sera pas surpris de noter que les étudiants inscrits dans d'autres formations, il s'agit pour l'essentiel d'histoire de l'art, manifestent de forts intérêts artistiques.

D'une manière générale, on voit que les intérêts moyens des personnes sont très compatibles avec la formation qu'elles envisagent.

LA MOTIVATION À LA RÉUSSITE

Rappelons qu'il s'agit d'une motivation à la réussite dans le domaine de la formation, que cette motivation se révèle indépendante de l'intelligence, ainsi que de la longueur des études supérieures envisagées. Elle varie, en revanche, en fonction du sexe des sujets (les filles ont, en moyenne, un score un peu plus élevé de « besoin de réussite » que les garçons), elle est également liée à la réussite scolaire ainsi qu'à la réussite ultérieure aux examens (cf. Y. Forner, 1992).

<i>Dimensions</i>	<i>Étudiants du groupe étudié</i>	<i>Étudiants tout-venant</i>	<i>Lycéens de terminale</i>
Effectifs	736	571	5 479
Besoin de réussite	8.99 (2.10)	8.95 (2.12)	8.87 (3.28)
Contrôle interne	8.06 (2.12)	8.12 (2.14)	9.41 (2.37)
Perspective temp.	8.02 (2.04)	8.04 (2.06)	10.12 (3.40)
Motivation (total)	25.08 (3.99)	25.12 (4.06)	28.40 (6.57)

Tableau 1 : Moyennes (et écarts-types) des scores de motivation à la réussite

Du point de vue de leur motivation à la réussite en formation, les étudiants intéressés par l'enseignement ont un score de motivation plus faible ($t = 13.51$; $p < .0001$) que les lycéens de classes terminales. Plus précisément (voir Tableau 1) on voit que les scores de besoin de réussite sont comparables ($t = .98$; N.S.), mais qu'ils ont un contrôle plus externe ($t = 14.69$; $p < .0001$) et une perspective temporelle plus courte ($t = 16.56$; $p < .0001$). En revanche leurs scores de motivation sont strictement comparables à ceux des étudiants tout-venant (voir Tableau 1). On peut expliquer ces différences entre étudiants et lycéens par les processus d'orientation post-baccalauréat. L'orientation à l'entrée des universités, qui se fait généralement de façon non sélec-

tive, apparaît souvent comme un second choix ou encore un choix par défaut.

La comparaison des étudiants entre eux selon le cursus suivi montre peu de variabilité importante du score total de motivation à la réussite et il en est de même de ses sous-dimensions. Le besoin de réussite varie en fonction du type d'enseignement suivi ($F = 3.12$; $p < .005$) : ce sont les étudiants de lettres qui se caractérisent par un fort besoin de réussite un peu plus élevé. On n'observe pas d'autre forme importante de variabilité selon la section.

On vérifie que le besoin de réussite est un peu plus élevé, en moyenne, chez les femmes ($F = 9.17$; $p < .005$), que le contrôle est un peu plus interne, en moyenne, chez les hommes ($F = 3.53$; $p < .10$) et que la perspective temporelle augmente plutôt avec l'âge ($F = 3.05$; $p < .05$).

Plus généralement, du point de vue du dynamisme qu'ils pourraient investir dans un projet d'études, les étudiants ayant manifesté un premier intérêt pour l'enseignement sont comparables aux autres étudiants. On peut souhaiter que ceux qui confirmeront cette première intention trouveront aussi dans leur projet, un moyen de se dynamiser au plan du travail à fournir.

LES MOTIVATIONS SPÉCIFIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT

Partant des fréquences des motifs relevés, nous avons ordonné celles-ci par ordre décroissant : 1/ouverture culturelle (88 %), 2/possibilités de développement personnel (87 %), 3/responsabilité (86 %), 4/indépendance (86 %), 5/sécurité d'emploi, 6/congés scolaires (83 %), 7/possibilités de perfectionnement (78 %), 8/initiative (75 %), 9/travail en équipe (72 %), 10/temps libre (79 %), 11/possibilités d'innovation (66 %), 12/utilité sociale (63 %), 13/rémunération (55 %), 14/protection sociale (55 %), 15/ouverture internationale (44 %), 16/contacts humains (33 %), 17/la diversité des tâches (26 %), 18/possibilités de promotion (19 %), 19/leadership (13 %).

Les motifs les plus fréquents semblent avoir trait au développement de soi : l'ouverture culturelle, le développement personnel et la possibilité de perfectionnement viennent respectivement aux premiers,

second et septième rang. Puis viendrait le genre de vie souhaité : responsabilité (3e), indépendance (4e), sécurité d'emploi (5e), congés scolaires (6e), temps libre (10e) et protection sociale (14e). Il est plus surprenant de voir que le thème général des relations aux personnes est, relativement, moins fréquemment cité : travail en équipe (9e), utilité sociale (12e), contacts humains (16e) et leadership (19e). Quant au dernier thème, celui du niveau de vie, il apparaît très secondaire : rémunération (13e) et promotion (18e).

Quelles relations pouvons-nous établir entre les valeurs exprimées ? Pour étudier l'organisation de ces relations, entre elles d'une part entre elles, et avec les différents types d'enseignements suivis d'autre part, on a eu recours à l'analyse factorielle.

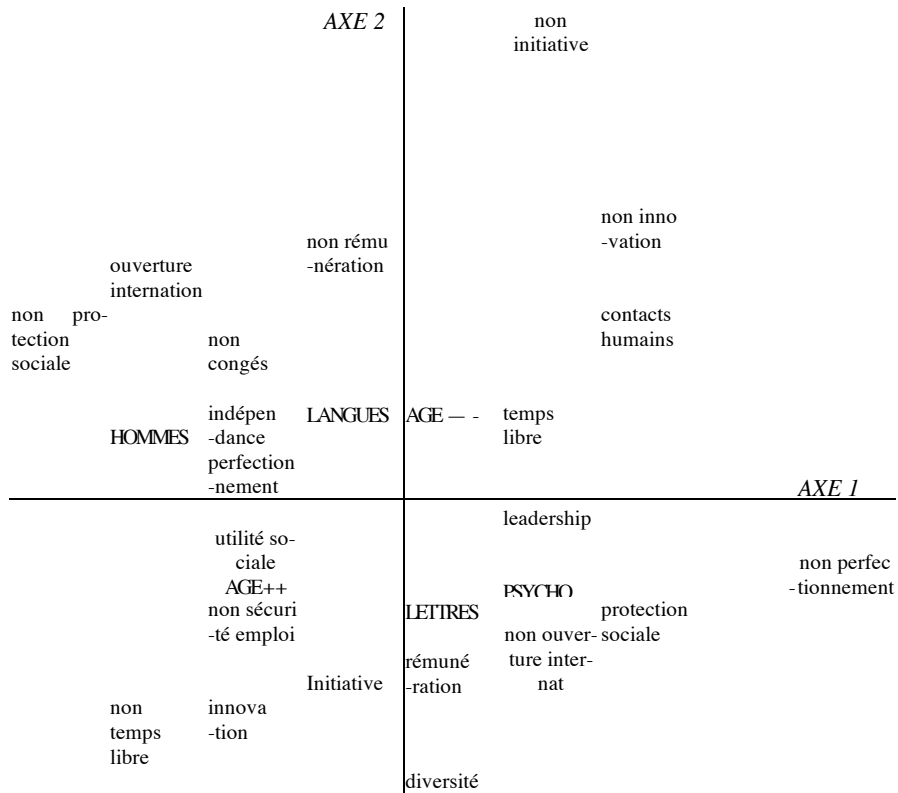
Une analyse des correspondances a été effectuée sur les items dédoublés, les items les plus fréquemment cités (les motifs dont la fréquence est supérieure à 80 %) ainsi que l'âge des sujets, leur sexe et le type d'études supérieures entreprises étant introduits en variables supplémentaires. Outre un facteur initial qui oppose le choix général des valeurs à leur refus général (et qui n'a pas lieu d'être interprété), trois facteurs expliquent 32 % de la variance.

Le premier explique 11 % de la variance. Il oppose, d'une part la recherche de contacts humains et de la protection sociale, ainsi qu'un relatif refus du perfectionnement et de l'innovation et, d'autre part, une recherche d'ouverture internationale, d'indépendance, d'utilité sociale et d'innovation et un relatif refus de la protection sociale et du temps libre. On peut l'interpréter comme un facteur de recherche de sécurité dans la profession.

Le second facteur explique également 11 % de la variance. Il oppose la diversité des tâches, l'initiative, l'innovation ainsi que la rémunération à l'absence d'initiative. On peut l'interpréter comme un facteur de recherche de nouveauté.

Ces deux facteurs peuvent être mieux explicités lorsqu'ils sont considérés conjointement. Le plan qu'ils déterminent ensemble (voir Figure 1) permet de déterminer quatre quadrants.

Figure 1 : Relations entre valeurs professionnelles. Analyse des correspondances



- Le premier quadrant est caractérisé par la recherche du temps libre et des contacts humains ainsi que par un relatif refus de l'innovation et de l'initiative. Il est plutôt le fait des étudiants les plus jeunes.
- Un second quadrant est caractérisé par la recherche de protection sociale et du leadership et par un relatif refus du perfectionnement et de l'ouverture internationale. C'est plutôt le fait des étudiants de psychologie.
- Un troisième quadrant est caractérisé par la recherche d'innovation, la possibilité d'initiative, l'utilité sociale et un relatif refus du temps libre et de la sécurité d'emploi. C'est le fait des étudiants les plus âgés.
- Le dernier groupement est caractérisé par la recherche d'ouverture internationale et l'indépendance ainsi que par un relatif refus de la protection sociale, des congés, de la rémunération. C'est plutôt le fait des hommes.

Le troisième facteur explique 10 % de la variance totale. Il oppose, d'une part, temps libre, congés, diversité des tâches et possibilités de perfectionnement à, d'autre part, rémunération, promotion et leadership. Il est peut s'interpréter comme un facteur de motivation extrinsèque, i.e. d'attrait non pour le contenu et les formes de l'activité, mais pour ce qu'elle permet par ailleurs d'obtenir.

Cette analyse montre le poids des variables sexe et âge dans la représentation du métier d'enseignant (ou dans les motivations susceptibles d'y mener certains étudiants). Elle donne aussi des indications sur la manière dont peuvent s'organiser diverses manières d'être enseignant.

CONCLUSION

Cette enquête lilloise réalisée lors de la mise en place des IUFM révèle qu'au sein d'une population d'étudiants suivant un cursus de pré-professionnalisation cohabite une grande diversité de motivations exprimées dans le « choix de devenir enseignant ».

Il n'est évidemment pas question de confondre les étudiants interrogés lors de l'enquête et les futurs enseignants. Tout d'abord, parce que nombre de ces étudiants ne donneront pas suite à leur intention initiale ou parce qu'ils ne passeront pas les épreuves de recrutement des IUFM, parce qu'ensuite ceux qui parviendront à l'exercice effectif du métier auront sans doute un peu évolué, parce qu'enfin d'autres étudiants, ignorés dans l'enquête, viendront se joindre à eux.

Néanmoins, les indications relevées sont trop nettes pour être ignorées. Rappelons que ces étudiants concernés par l'enseignement 1/ se caractérisent tout d'abord par des intérêts adaptés très marqués, 2/ qu'ils apparaissent plutôt anxieux (mais on peut penser que ceux qui mèneront à bien leur projet présenteront beaucoup moins cette caractéristique), 3/ qu'ils ne sont ni plus, ni moins « motivés » pour les études que les autres étudiants et 4/ que la diversité de leurs motifs s'organise autour de grands axes cohérents.

Cette diversité des motivations indique aussi une diversité potentielle d'« être enseignant » suivant les contextes d'exercice du métier. Qu'est-ce qu'un bon professeur (des collèges, des écoles, des lycées) ? Ou qu'est-ce qu'être bien un professeur ?... la question reste

ouverte quand la trilogie classique « former l'homme, le citoyen, le travailleur » ne répond plus.

« Qu'est-ce qu'un bon professeur ? », demandait Ph. Claudel (*Le Monde*, 19 avril 1992, p. 12). « Un professeur qui transmet le goût du savoir, éveille la curiosité ? qui forme les citoyens de demain en fortifiant le jugement des élèves d'aujourd'hui ? qui prépare parfaitement de petites mécaniques à réussir les proches examens ? qui supplée les autorités — les amours ? — parentales parfois défaillantes ? un professeur docile, zélé, vis à vis de sa hiérarchie ? un professeur qui accepte d'enseigner tout, même des matières pour lesquelles il n'a jamais été formé ? Oui, qu'est-ce qu'un bon professeur ? Doit-il se conformer à l'un de ces portraits ou les assumer tous ? »

Sans prétendre répondre à toutes ces interrogations, nous avons voulu indiquer qu'au delà de certaines constances, il existe à l'évidence une diversité de manières d'être un bon professeur et en repérer quelques unes.

Francis DANVERS

Université Charles de Gaulle — Lille 3

Yann FORNER

Université Charles de Gaulle — Lille 3

INETOP-CNAM

Abstract : The question of guidance for college students is first discussed. A pre-occupationalized course aimed at providing information about teaching occupations is then presented. Psychological features of students taking this course, hence having made a first potential choice for being teachers, are next described. Personality traits and general interests seem to be specific. Last, a relation appears between the variability of specific motivations for teaching occupations and the variability of ways of being a teacher.

Key-words : (Pre-) occupationalization — Educational guidance — Vocational guidance — Personality — Interests — Achievement motivation — Values.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Demangeon, M. (1983). « Validité factorielle d'un questionnaire de personnalité pour adolescents, I : vérification des hypothèses ».

- ses de construction par l'application d'un programme informatique d'analyse des tests. » *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12, n° 3, 261-279.
- « Enseigner dans les collèges et les lycées : les enseignants dans leurs classes et leurs établissements », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, n° 61, février 1996.
- Fornier, Y. (1992). *La motivation à la réussite dans les situations de formation : Q.M.F. — Manuel*. Issy-les-Moulineaux : EAP
- Larcebeau, S. (1971). « Deux inventaires d'intérêts destinés aux élèves du second cycle de l'enseignement secondaire. » *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 27, n° 5, 303-325.
- Meirieu, Ph. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Obin, J.-P. & Trancart, D. (1993). « Les identités culturelles des professeurs de l'enseignement technique. » *Éducation et Formations*, 33, 9-20.
- SAS (1988). *User's guide : Statistics*. Release 6.03 ed. Cary, NC : Statistical Analysis System Institute.
- Si Moussa, A. (1994). « De la pré-professionnalisation à l'entrée en I.U.F.M. Parcours et orientation vers le professorat des écoles. » *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23-4, 493-507.
- Trancart, D. & Guillaume, F. (1991). « Typologie des enseignants. » Dossier *Éducation et Formations* n° 12. Ministère de l'Éducation National : DEP.

Annexe I

Questionnaire de valeurs professionnelles des métiers de l'enseignement (pour chacune, le sujet doit dire si elle lui plaît ou si elle le laisse relativement indifférent).

1 — Marges d'initiatives individuelles très ouvertes dans le cadre d'une large autonomie pédagogique de chaque enseignant.

2 — Libre exercice de ses responsabilités par l'enseignant dans sa classe.

3 — Grande liberté d'organisation de son temps de travail, en dehors du temps de présence de l'enseignant devant ses élèves.

4 — Grand intérêt des espaces de liberté individuelle et collective liés à l'élaboration des projets d'établissement, dans le cadre d'une importante autonomie des établissements.

5 — Grand intérêt social des actions en faveur des élèves des familles défavorisées, notamment au titre des Zones d'Éducation Prioritaire.

6 — Nombreuses possibilités d'échange avec l'environnement socio-économique, notamment avec les élus, les parents d'élèves, les responsables des entreprises, les responsables des mouvements associatifs et périscolaires, les artistes.

7 — Large possibilité de travail en équipe éducative.

8 — Stimulation à un perfectionnement permanent dans sa discipline.

9 — Large ouverture culturelle.

10 — Entretien d'une grande jeunesse d'esprit de l'enseignant au contact des jeunes.

11 — Esprit de recherche et d'innovation pédagogique.

12 — Large possibilité d'ouverture européenne et internationale.

13 — Nombreuses possibilités de promotion interne.

14 — Nombreuses possibilités d'accéder à des postes de responsabilité administrative ou d'inspection.

15 — Parfaite stabilité de carrière et garantie d'indépendance.

16 — Régime social très favorable, notamment pour les futures mères de familles.

17 — Possibilités d'activités complémentaires très diversifiées.

18 — Importante durée des périodes de congé permettant de remettre ses connaissances à jour dans sa discipline et de s'ouvrir sur l'extérieur et sur l'étranger.

19 — Un plan de revalorisation de la carrière d'enseignant et de la formation.

20 — ...