

## **Quelles sont les raisons qui poussent les enseignants du secondaire à renoncer à la profession d'enseignant en Fédération Wallonie-Bruxelles ?**

**Auteur :** Gerard, Laura

**Promoteur(s) :** Faulx, Daniel

**Faculté :** pby Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

**Année académique :** 2024-2025

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/22503>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative" (BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

# Renoncer au métier d'enseignant en FW-B

*Quelles sont les raisons qui poussent les enseignants du secondaire à renoncer à la profession d'enseignant en Fédération Wallonie-Bruxelles ?*

Mémoire Présenté par Laura Gerard

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée en Formation des Adultes

Promoteur : Faulx Daniel  
Superviseuse : Seghers Elise  
Lecteurs : Bricteux Sophie  
Morsa Maxime

Année académique 2024-2025



Alors que je finalise mon mémoire au moment où j'écris ces lignes, il m'appert important de revenir sur ces trois années d'études en Sciences de l'Éducation. Trois années qu'il me semble bon de qualifier de riches en apprentissages, en challenges et en découvertes.

Je tiens particulièrement à remercier le professeur Daniel FAULX, mon promoteur, ainsi que son assistante, Madame Elise SEGHERS. Tous deux ont accepté de superviser ce travail de fin d'études. Leur disponibilité et leurs précieux conseils ont été de véritables mines d'or pour alimenter et mener à bien ce travail.

Je remercie en outre Madame Sophie BRICTEUX et Monsieur Maxime MORSA, lecteurs de ce mémoire, qui ont témoigné un intérêt pour mon sujet d'étude. J'exprime aussi ma gratitude aux professeurs de la Faculté de Sciences de l'Éducation qui m'ont permis de développer des savoirs et des compétences par les enseignements qu'ils m'ont dispensés.

Je tiens aussi à remercier profondément les personnes qui ont accepté de participer à cette étude, car, sans eux, ce travail n'aurait pas pu prendre forme. Leur disponibilité et leurs éclaircissements m'ont permis de mener à bien ce travail et d'enrichir davantage ce sujet d'étude.

Enfin, je souhaite exprimer toute ma gratitude à ma famille et aux personnes ayant contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

# Sommaire

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>2. REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1. La profession d'enseignant .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2. Diverses réformes visant à repenser l'enseignement .....</b>	<b>5</b>
2.2.1. Décret « Missions » (FW-B, 1997) et autres décrets pour le système éducatif belge .....	5
2.2.2. Pacte pour un Enseignement d'excellence.....	6
2.2.3. Réforme de la formation initiale des enseignants.....	6
<b>2.3. La préparation à la profession enseignante.....</b>	<b>7</b>
<b>2.4. Insertion professionnelle enseignante et formation continue .....</b>	<b>8</b>
2.4.1. Quel accompagnement pour l'insertion professionnelle des enseignants ?.....	10
2.4.2. Accompagnement et leviers à l'exercice du métier .....	11
2.4.3. Le soutien institutionnel : accompagnement des directions.....	12
2.4.4. Les relations entre enseignants et familles d'élèves .....	12
2.4.5. Le développement professionnel continu .....	13
<b>2.5. Charge professionnelle .....</b>	<b>14</b>
2.5.1. Gestion de la discipline en classe et encadrement des élèves .....	14
2.5.2. Mode de fonctionnement d'un établissement.....	15
<b>2.6. Les motivations à enseigner.....</b>	<b>15</b>
2.6.1. Le sentiment de contrôlabilité versus d'incontrôlabilité .....	17
2.6.2. La motivation intrinsèque.....	17
2.6.3. Des facteurs influençant le choix d'enseigner .....	17
<b>2.7. Abandon du métier d'enseignant et contexte de pénurie .....</b>	<b>18</b>
<b>2.8. L'épuisement professionnel ou « burn-out » .....</b>	<b>20</b>
<b>2.9. La reprise d'études après l'enseignement .....</b>	<b>21</b>
<b>3. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1. Problématisation et objectifs visés par ce projet de recherche.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2. Une recherche inscrite dans une démarche qualitative .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3. Les étapes et la structure de la recherche .....</b>	<b>24</b>
<b>3.4. Aspects éthiques .....</b>	<b>25</b>
<b>3.5. Définition et recrutement du public cible.....</b>	<b>26</b>
<b>3.6. Le guide d'entretien.....</b>	<b>26</b>
<b>3.7. Passation des entretiens individuels semi-directifs .....</b>	<b>27</b>
<b>3.8. Retranscription et analyse des entretiens .....</b>	<b>28</b>
<b>4. ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1. Choix de l'orientation professionnelle et formation initiale .....</b>	<b>31</b>
4.1.1. Vocation ou compromis ? .....	31
4.1.2. Motivations à devenir enseignant .....	32
4.1.3. Influence d'un autrui signifiant sur le choix d'études.....	33
4.1.4. Formation initiale : sentiment d'impréparation pédagogique .....	34
<b>4.2. Formation continue .....</b>	<b>36</b>
<b>4.3. Expériences professionnelles et difficultés éprouvées.....</b>	<b>37</b>

4.3.1.	Avoir besoin d'un salaire .....	38
4.3.2.	Gérer la classe et les apprentissages .....	39
4.3.3.	Percevoir un décalage entre ses attentes et la réalité professionnelle.....	40
4.3.4.	Se sentir « garant du savoir » .....	42
4.3.5.	Se diriger vers le coenseignement.....	42
4.3.6.	Se sentir tiraillé entre les attentes du système et la réalité du terrain .....	43
4.3.7.	Se désinvestir progressivement.....	43
4.3.8.	Éprouver des difficultés liées à un manque de reconnaissance .....	44
4.3.9.	Éprouver des difficultés liées à l'intégration socioprofessionnelle .....	45
<b>4.4.</b>	<b>Décrochage et arrêt de la profession enseignante.....</b>	<b>51</b>
4.4.1.	Une question de sémantique .....	51
4.4.2.	Une remise en question : vocation ou passion ?.....	52
4.4.3.	Une temporalité relative au décrochage.....	53
<b>5.</b>	<b>DISCUSSION .....</b>	<b>54</b>
5.1.	<b>Limites de l'étude .....</b>	<b>54</b>
5.2.	<b>L'importance du côté relationnel .....</b>	<b>54</b>
5.3.	<b>L'importance du regard des autres sur sa différence .....</b>	<b>55</b>
5.4.	<b>Facteurs susceptibles de mener à l'abandon .....</b>	<b>56</b>
5.5.	<b>Facteurs susceptibles de maintenir dans la profession .....</b>	<b>57</b>
<b>6.</b>	<b>CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>58</b>
<b>7.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>60</b>

# 1. INTRODUCTION

Lorsqu'un individu choisit de s'orienter vers des études pédagogiques, il appert assez coutumier d'entendre à son égard : « Il a toujours aimé transmettre des savoirs, entretenir le contact avec les jeunes et fait preuve d'une grande patience : le métier d'enseignant est fait pour lui ». D'aucuns considèrent même qu'une telle orientation relève de la *passion*, voire de la *vocation*. Pourtant, malgré ces motivations profondes, nombreux sont les enseignants qui décident de quitter la profession, parfois après seulement quelques années d'exercice (Thomas et al., 2019). Cette situation invite dès lors à s'interroger : quelles sont les raisons qui conduisent ces professionnels à renoncer à la carrière enseignante ?

Dans le contexte actuel, la profession enseignante est perçue comme de plus en plus exigeante et marquée par une complexification croissante de ses missions (Demeuse et al., 2018). Cette perception se trouve d'ailleurs corroborée par les données statistiques les plus récentes, qui mettent en évidence une augmentation significative des départs, aussi bien parmi les jeunes enseignants que chez les professionnels plus chevronnés (FW-B, 2015). En Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B], près d'un enseignant sur deux abandonne ainsi la profession au cours des cinq premières années d'exercice (FW-B, 2015). Plus précisément, les chiffres indiquent que ces abandons se concentrent majoritairement en début de carrière, connaissent une diminution progressive avec l'ancienneté, avant de connaître un regain en fin de parcours professionnel (FW-B, 2015).

Les travaux d'Ingersoll (2001, cité par Lothaire et al., 2012) corroborent cette tendance : les ruptures de contrat motivées par une réorientation professionnelle sont particulièrement fréquentes en début de carrière. Toutefois, le phénomène s'accentue à nouveau en fin de parcours, dessinant ainsi une courbe en parabole dans l'évolution des départs volontaires (Ingersoll, 2001, cité par Lothaire et al., 2012). Cette situation soulève des enjeux majeurs, puisqu'elle contribue à accentuer la pénurie d'enseignants qualifiés ; situation pourtant déjà préoccupante en FW-B (FW-B, 2015).

Au regard de ces constats, il nous semble pertinent de réfléchir aux causes sous-jacentes à l'abandon de la profession enseignante en FW-B. Si le nombre d'années d'expérience constitue un facteur important, qu'en est-il des situations concrètes vécues par ces enseignants et des motivations profondes qui les poussent à se détourner de leur métier ? Ce mémoire ambitionne ainsi d'explorer les raisons qui conduisent ces professionnels à quitter le monde de l'enseignement, afin de mieux appréhender les mécanismes à l'œuvre et, *in fine*, d'envisager des pistes pour prévenir ces abandons. La question centrale qui guidera cette recherche est dès lors la suivante : « Quelles sont les raisons qui poussent les enseignants à renoncer à la profession d'enseignant en FW-B ? »

Il convient de préciser que cette étude n'a pas pour vocation de mettre en lumière un facteur unique expliquant ces départs, mais plutôt d'examiner les expériences personnelles de ces enseignants et la diversité des raisons ayant motivé leur décision de quitter la profession. Devient-on enseignant aujourd'hui par passion, par vocation, ou bien pour des raisons extérieures, telles que des considérations financières ou des opportunités professionnelles ? Ces différentes interrogations constitueront le fil conducteur de ce travail.

L'investigation s'appuiera sur des entretiens semi-dirigés menés auprès d'enseignants ayant exercé dans l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces données qualitatives seront mises en perspective avec une revue théorique explorant les concepts liés à l'abandon de la profession enseignante. La démarche méthodologique retenue, à savoir l'analyse thématique, sera exposée en détail, avant de présenter les résultats obtenus et d'en discuter à la lumière de la littérature existante. Enfin, une conclusion viendra clore ce travail en récapitulant les principaux enseignements de cette recherche et en ouvrant des pistes de réflexion pour de futures investigations.

## 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La présente revue de la littérature vise à situer notre réflexion dans un cadre théorique structuré en quatre axes complémentaires. Nous commencerons par aborder succinctement l'évolution du métier d'enseignant et des cadres institutionnels qui l'ont façonné, en nous appuyant notamment sur le décret *Missions* (FW-B, 1997) et la refonte de la formation initiale entrée en vigueur en 2023 (FW-B, 2022). Nous poursuivrons en examinant les motivations qui orientent les choix de carrière vers l'enseignement, ainsi que les représentations associées à cette profession. Ensuite, nous analyserons les difficultés professionnelles et les tensions vécues par les enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, en mettant en lumière les principaux facteurs de décrochage. Enfin, nous explorerons les éléments susceptibles d'influencer la persistance dans le métier, en prêtant une attention particulière au rôle de la formation initiale et à l'expérience de l'insertion professionnelle, période déterminante dans les trajectoires enseignantes (Duchesne & Kane, 2010).

### 2.1. La profession d'enseignant

Il est courant aujourd'hui d'entendre parler du monde de l'enseignement et des enseignants dans les médias (Lothaire et al., 2022). Au-delà des nombreux débats qu'elle suscite au sein de la société, cette profession se trouve confrontée à la nécessité constante de s'adapter aux mutations d'une société en perpétuelle évolution (Lothaire et al., 2022). Entre réformes structurelles, évolutions pédagogiques et attentes sociales renouvelées, cette profession est régulièrement questionnée quant à son organisation, ses missions et ses conditions d'exercice (Lothaire et al., 2022). Dans ce contexte mouvant, la Fédération Wallonie-Bruxelles est confrontée à une pénurie croissante d'enseignants, ce qui affecte l'ensemble des niveaux et des disciplines d'enseignement (FW-B, 2015). Ce déficit d'effectifs met en évidence un double enjeu : d'une part, attirer de nouveaux candidats vers cette profession ; d'autre part, comprendre pourquoi un nombre significatif d'enseignants en fonction choisissent de quitter prématulement leur métier (FW-B, 2015).

Pourtant, il semble opportun de rappeler que la profession enseignante figure parmi les plus anciennes qui soient. De tout temps, cette fonction a occupé une place dans la société, même si elle n'a pas toujours bénéficié de la considération et de la reconnaissance qu'elle connaît aujourd'hui (Tardif & Lessard, 2004). Rappelons d'ailleurs que la fonction enseignante existait déjà bien avant l'apparition et la reconnaissance formelle de diplômes académiques (Denis, 2023 ; Lothaire et al., 2022 ; Tardif & Lessard, 2004).

Longtemps perçu comme accessoire, ce métier a mis du temps à être reconnu comme essentiel et structurant pour l'évolution sociale et intellectuelle (Lothaire et al., 2022). Le développement du métier d'enseignant s'est, en réalité, notamment consolidé par l'introduction de certifications

professionnelles, attribuées aux personnes habilitées à enseigner dans des domaines spécifiques, qu'il s'agisse de l'enseignement maternel, primaire ou des diverses disciplines dispensées dans le secondaire (Lothaire et al., 2022).

Néanmoins, l'évolution de la formation initiale des enseignants ne s'est pas opérée de manière uniforme ni immédiate, mais a progressé par étapes, au fil des décennies (Lothaire et al., 2022). Avant les années 1940, les enseignants étaient souvent autodidactes, se formant directement sur le terrain et improvisant avec les moyens limités dont ils disposaient (Denis, 2023). Ce n'est qu'à partir de cette période que des lois structurantes ont vu le jour, introduisant des programmes de formation intégrant la didactique et visant à encadrer, professionnaliser et outiller correctement les futurs enseignants (Denis, 2023).

En Belgique, ces dernières années en particulier, le système éducatif a connu de nombreux bouleversements, souvent consécutifs à des restrictions budgétaires, à la suppression de filières ou de postes et à des mobilisations sociales récurrentes, tant du côté des enseignants que des élèves (Cattonar & Maroy, 2000). Le métier d'enseignant se trouve donc aujourd'hui dans une dynamique de transformation permanente, contraint de s'adapter à une société en perpétuelle mutation (Cattonar & Maroy, 2000 ; Duchesne & Kane, 2010 ; FW-B, 2015 ; Karsenti et al., 2013).

Il faut dire que la profession est passée d'un modèle de carrière stable et linéaire à une réalité professionnelle marquée par des changements fréquents et parfois imprévisibles (Canals, 2021 ; Duchesne & Kane, 2010 ; Lebossé & Richard, 2014 ; Savickas, 2005). Cette évolution structurelle du monde du travail a inévitablement eu des répercussions sur le champ éducatif et, par extension, sur les exigences associées à la profession enseignante (Savickas, 2005). Ainsi, il revient aux enseignants non seulement de transmettre des savoirs, mais aussi d'adopter des méthodes adaptées aux nouveaux contextes, de diversifier leurs pratiques et de relever les défis que recèle ce métier exigeant (Bocquillon et al., 2017 ; Canals, 2021 ; Lothaire et al., 2022).

Dès lors, il appert nécessaire de repenser en profondeur le système éducatif, à la fois pour garantir un enseignement de qualité en adéquation avec les besoins actuels et pour contribuer à la revalorisation d'une profession trop souvent fragilisée (Aupaix, 2018 ; Cattonar & Maroy, 2000 ; Demeuse et al., 2018 ; Lothaire et al., 2022). Ces préoccupations se retrouvent au cœur des politiques éducatives contemporaines, qui, à travers diverses réformes, visent à moderniser l'enseignement et à restaurer le prestige de la fonction enseignante (Demeuse et al., 2018 ; Lothaire et al., 2022).

## 2.2. Diverses réformes visant à repenser l'enseignement

Nous venons de l'évoquer, la fonction enseignante est un métier en perpétuelle évolution, contraint de s'adapter aux mutations sociales, culturelles et économiques ainsi qu'aux profils sans cesse changeants des élèves qui fréquentent les établissements scolaires. Face à ces transformations, de nombreuses réformes successives ont été mises en œuvre, invitant les enseignants à actualiser leurs pratiques et à se former tout au long de leur carrière. C'est dans ce contexte d'évolution sociétale et de remise en question constante de la profession que s'inscrivent plusieurs réformes majeures du système éducatif belge, lesquelles ont progressivement façonné la formation des enseignants et redéfini les missions qui leur incombent. Parmi celles-ci, le décret *Missions* (FW-B, 1997) demeure un jalon fondamental, auquel se sont ajoutés par la suite d'autres dispositifs législatifs et réformes significatives.

Il importe dès lors d'en analyser les grandes lignes et les impacts successifs afin de comprendre comment la formation et le métier d'enseignant se sont structurés et adaptés face aux transformations du paysage éducatif et sociétal.

### 2.2.1. Décret « *Missions* » (FW-B, 1997) et autres décrets pour le système éducatif belge

En 1997, le décret Missions, qui fixe les principaux objectifs de notre système éducatif, est entré en vigueur (Cattonar & Maroy, 2000). Ce texte fondateur poursuivait déjà l'ambition d'un enseignement de qualité et entendait redéfinir les objectifs scolaires afin de tendre vers des finalités davantage communes (Renard et al., 2021). En effet, l'enjeu central résidait dans l'établissement de buts et de pratiques partagés au sein de l'ensemble du système scolaire, indépendamment de l'établissement ou du pouvoir organisateur [PO] (Renard et al., 2021), dans le but de limiter autant que possible les inégalités entre écoles et d'assurer une certaine homogénéité des objectifs pédagogiques. Il s'agissait de surcroit de promouvoir l'acquisition de compétences professionnelles essentielles chez les enseignants (Bocquillon et al., 2017) afin d'uniformiser les exigences du métier (Derobertmasure et al., 2020 ; Lothaire et al., 2022). Certaines disparités persistent toutefois aujourd'hui encore dans la formation, en fonction du niveau d'enseignement auquel se destinent les futurs enseignants – maternel, primaire ou secondaire (Derobertmasure et al., 2020 ; Lothaire et al., 2022).

Au cours de leur formation, les futurs enseignants doivent acquérir diverses compétences leur permettant de remplir les missions inhérentes à leur profession (Lothaire et al., 2022), et ce, afin de répondre aux enjeux du décret *Missions* (FW-B, 2001). Ainsi, comme le précise l'article 3 du décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

En référence au décret-missions, la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent comme objectif dans la

formation des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des régents d'amener chaque étudiant à développer les treize compétences suivantes (FW-B, 2001, p. 2).

Au-delà d'une expertise disciplinaire, ce décret (FW-B, 2001) valorise une approche professionnalisante, attendant des enseignants de devenir des praticiens réflexifs capables de questionner et d'adapter continuellement leurs pratiques afin de garantir un enseignement plus qualitatif et efficace (Lothaire et al., 2022 ; Renard et al., 2021). C'est d'ailleurs la treizième compétence visée par le décret : « 13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée » (p. 2). Autrement dit, on attend des enseignants qu'ils conjuguent expertise de contenu et capacité à remettre en question leurs méthodes, à intégrer des approches diversifiées et à s'inscrire dans des cadres de référence explicitant les compétences professionnelles attendues (Lothaire et al., 2022). Par ce biais, le décret visait à rendre l'enseignement plus cohérent et adapté aux exigences évolutives de la société contemporaine (Dupriez & Cattonar, 2019). Cette réforme, comprenant plusieurs changements structurels, ambitionnait ainsi de mieux préparer les enseignants à un métier en constante transformation, façonné par l'évolution rapide des enjeux sociétaux.

### ***2.2.2. Pacte pour un Enseignement d'excellence***

Dans la continuité de ces évolutions législatives, le Pacte pour un Enseignement d'excellence s'est inscrit comme un tournant majeur dans le paysage éducatif belge, en raison des importantes réformes qu'il propose (Derobertmasure & Demeuse, 2017). Fruit d'une longue réflexion collective, ce pacte ambitionne de repenser le système éducatif dans son ensemble en intégrant les réformes antérieures et en cherchant à améliorer durablement la qualité de l'enseignement (Renard et al., 2021 ; Lothaire et al., 2022). L'un des axes prioritaires concerne la redéfinition de l'accompagnement professionnel des enseignants, dès leur formation initiale et tout au long de leur carrière (Cattonar & Dupriez, 2018). Cette approche intégrée vise à mieux préparer les enseignants aux exigences complexes et évolutives de leur métier, en anticipant les défis auxquels ils seront confrontés dès leur entrée dans la profession (Lothaire et al., 2022).

### ***2.2.3. Réforme de la formation initiale des enseignants***

Dès le début des années 2000, l'organisation des formations initiales différait selon le niveau d'enseignement visé (FW-B, 2021). Malgré ces disparités organisationnelles, l'ensemble des formations poursuivaient néanmoins un objectif commun : développer des compétences professionnelles essentielles pour répondre aux exigences multiples du métier (Derobertmasure et al., 2020). Repenser et harmoniser ces dispositifs de formation constituait déjà, à cette époque, un enjeu majeur fixé par plusieurs décrets successifs (Derobertmasure et al., 2020 ; Lothaire et al., 2022). Il était notamment attendu des enseignants qu'ils mobilisent des méthodes d'enseignement

différenciées et qu'ils articulent efficacement théorie et pratique, en fonction du contexte éducatif dans lequel ils évoluent (Lothaire et al., 2022).

Parmi les réformes récentes, celle consacrée à la formation initiale des enseignants occupe une place centrale dans les préoccupations actuelles et suscite un large intérêt dans les travaux scientifiques (Lothaire et al., 2022). Soumise à de nombreuses modifications depuis plusieurs décennies (Derobertmasure et al., 2020 ; Lothaire et al., 2022), cette réforme vise à réviser en profondeur les modalités de formation afin de renforcer la qualité de l'enseignement et de mieux répondre aux besoins du système éducatif belge (Demeuse et al., 2018). Parmi les priorités affichées figure notamment l'adaptation des programmes de formation aux enjeux sociétaux actuels, ce qui implique d'instaurer des collaborations renforcées entre Hautes Écoles et Universités (Lothaire et al., 2022). Entrée en vigueur en 2023, la réforme prévoit par ailleurs d'allonger d'un an la durée des études afin de proposer une formation plus complète, pluridisciplinaire et professionnalisante (FW-B, 2022 ; Lothaire et al., 2022). Ces ajustements devraient permettre d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants et, par conséquent, de rehausser la qualité globale du système éducatif (Lothaire et al., 2022). En cela, cette réforme se présente comme un levier stratégique pour répondre aux nouvelles exigences sociales et éducatives de notre époque.

### **2.3. La préparation à la profession enseignante**

L'enquête TALIS (OCDE, 2018) est une enquête internationale qui s'intéresse aux opinions, aux perceptions, aux motivations, mais aussi aux pratiques des enseignants du premier degré du secondaire, dans le but d'obtenir une vue d'ensemble du métier d'enseignant et de pouvoir questionner les méthodes et pratiques enseignantes afin de les améliorer, mais aussi d'évaluer les conséquences des décisions prises concernant l'enseignement, telles que des réformes.

Au travers de ses résultats, cette enquête met en avant que le fait de posséder un diplôme de type pédagogique semble davantage préparer les enseignants au métier (OCDE, 2018). Ceux-ci sont au demeurant moins susceptibles de quitter la profession par la suite (Quittre et al., 2019). La formation initiale suivie par l'enseignant semble donc exercer une influence sur la persistance ou l'abandon du métier (Lothaire et al., 2012).

Les résultats de TALIS 2018 montrent pourtant que, bien que des cours de pédagogie et de didactique soient organisés dans le cadre de la formation initiale des enseignants, seulement un peu plus de la moitié des personnes interrogées suivant une telle formation estiment se sentir suffisamment préparées à la réalité du métier (Quittre et al., 2019). Parallèlement, il ressort de cette même enquête que les enseignants qui se sentent le plus à l'aise dans leur métier, bien préparés et à leur place, sont ceux qui ont réalisé des études supérieures spécifiques à l'enseignement, notamment un bachelier,

grâce notamment à l'approche plus pratique de cette formation et à l'organisation de différents stages. Ce sont également ceux qui tendent à persister davantage dans cette profession (Quittre et al., 2019). Le sentiment de bien-être dans la profession est cependant à distinguer du sentiment du fait de se sentir suffisamment formé et préparé au métier (Quittre et al., 2019).

Le fait de ne pas enseigner une matière pour laquelle on n'a pas été formé peut en outre constituer un facteur jouant dans le choix d'arrêter sa carrière d'enseignant (Lothaire et al., 2012). En effet, depuis plusieurs années, en raison notamment de la pénurie d'enseignants (FW-B, 2015), on retrouve de plus en plus d'enseignants qui donnent cours dans des matières pour lesquelles ils ne disposent pas du titre requis et n'ont donc pas reçu la formation adéquate. Cela peut complexifier l'exercice du métier, d'autant plus lorsque la formation reçue n'est pas pédagogique (Lothaire et al., 2012). En Fédération Wallonie-Bruxelles, un décret définissant les titres et fonctions des enseignants est en vigueur depuis 2016, afin de respecter les droits des personnes prioritaires et nommées (Belga, 2025). Pourtant, on constate actuellement qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, un enseignant novice sur quatre n'a pas de réelle compétence pédagogique et est recruté sans diplôme attestant de cette compétence ou de connaissances suffisantes dans la discipline enseignée (Belga, 2025). En 2017, ce pourcentage était de moitié, ce qui inquiète et peut en partie expliquer la pénurie actuelle (Belga, 2025). Ces enseignants ne sont donc pas toujours formés pour les matières qu'ils enseignent, ce qui peut leur apporter des difficultés supplémentaires (Duchesne & Kane, 2010 ; Lothaire et al., 2012).

## **2.4. Insertion professionnelle enseignante et formation continue**

Si les cadres législatifs et institutionnels façonnent en profondeur le métier d'enseignant, il demeure tout aussi pertinent de s'intéresser aux dimensions individuelles et psychologiques qui accompagnent l'entrée dans la profession et la persistance dans celle-ci.

La première chose qu'il nous semble important de garder en tête est le fait qu'être enseignant demande un travail émotionnel (Hochschild, 1983, cité par Gendron, 2011). Il s'agit en effet d'une profession dans laquelle les contacts sociaux – avec les collègues, la direction, les élèves, les parents – demeurent fréquents. En ce sens, Pianta (1999, cité par Albanese et al., 2011) estime que la fonction enseignante requiert des compétences pédagogiques et des compétences relationnelles, et ce, de façon à pouvoir développer des relations avec leurs élèves, leurs collègues, leur direction, et plus largement avec l'ensemble des acteurs de l'établissement. Les paragraphes suivants mettront en évidence l'importance de ces relations, notamment en ce qui concerne l'insertion professionnelle des enseignants novices.

De nombreux chercheurs ont mis en évidence que l'insertion professionnelle des enseignants représente une étape particulièrement délicate, susceptible de générer des ressentis difficiles et des

émotions douloureuses chez les nouveaux venus dans la profession (Lafranchise et al., 2011). Lorsqu'elles sont ignorées, ces émotions peuvent avoir des répercussions négatives sur le bien-être de l'enseignant ainsi que sur la qualité de sa pratique au quotidien. Cossette (1999, citée par Lafranchise et al., 2011) précise d'ailleurs que le stress vécu durant cette période peut détériorer les relations interpersonnelles, rendant l'enseignant irritable et désagréable envers ses élèves et ses collègues.

Dans ce contexte, Duchesne et Kane (2010) rappellent que l'insertion professionnelle joue un rôle déterminant dans la carrière enseignante, pouvant favoriser la persévérance ou, au contraire, précipiter le décrochage. Consciente de cet enjeu, la recherche en éducation s'y est largement intéressée ces vingt dernières années (Duchesne & Kane, 2010 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Cette phase marque en effet un moment charnière : le passage du monde académique à la réalité du métier (Challah & Salamé, 2017). Les enseignants novices doivent alors relever de nombreux défis et s'adapter rapidement aux exigences institutionnelles, pédagogiques et relationnelles de leur nouvel environnement professionnel (Challah & Salamé, 2017 ; Mansfield et al., 2014).

Il semble dès lors que cette insertion équivaut à une étape clé dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et qu'elle ne saurait être négligée. Son importance se mesure à plusieurs niveaux : elle conditionne le bien-être personnel et professionnel du débutant et impacte, plus largement, le fonctionnement du système scolaire. Une intégration réussie améliore non seulement la satisfaction et la rétention du personnel enseignant, mais contribue également à la qualité de l'enseignement et aux apprentissages des élèves. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEOO, 2008) insiste ainsi sur la nécessité de mettre en place un accompagnement structuré, bénéfique à la fois pour les nouveaux enseignants et pour l'institution éducative.

Dans cette perspective, l'accompagnement des enseignants novices apparaît comme un levier essentiel pour prévenir les difficultés associées à l'entrée dans la profession et soutenir leur développement professionnel. Kelchtermans (2001) s'inscrit dans cette approche en évoquant la notion de *devenir enseignant*, qu'il définit comme « un processus complexe d'apprentissage qui continue au-delà de la formation initiale et se poursuit tout au long de la carrière » (p. 47). Il invite ainsi à concevoir l'insertion non comme une simple transition ponctuelle, mais comme la première étape d'un parcours de professionnalisation continu.

Cette conception conduit naturellement à élargir la réflexion vers la notion plus globale de développement professionnel des enseignants. Souvent mobilisée dans les travaux récents, cette notion répond à la nécessité de soutenir et de faire évoluer les compétences des enseignants à chaque étape de leur parcours (Lebossé & Richard, 2014 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Toutefois, la définition même de ce concept demeure discutée dans la littérature scientifique. Les chercheurs ne

s'accordent pas toujours sur sa dénomination, ses contours et son contenu précis (Uwamariya & Mukamurera, 2005), ce qui en fait un objet de recherche à la fois complexe et essentiel pour penser durablement la qualité de l'enseignement.

#### ***2.4.1. Quel accompagnement pour l'insertion professionnelle des enseignants ?***

L'entrée dans le métier ne signifie pas l'achèvement de la formation d'un enseignant, mais marque au contraire le début d'un processus d'apprentissage continu qui se prolonge tout au long de sa carrière (Duchesne & Kane, 2010). Loin d'être pleinement accomplis à l'issue de leur formation initiale, les enseignants novices doivent encore construire leur profil professionnel en se confrontant aux réalités du terrain (Duchesne & Kane, 2010).

Or, un sentiment d'incertitude et de surcharge marque souvent les débuts dans la profession. Les jeunes enseignants doivent rapidement gérer de multiples éléments : un établissement inconnu, de nouveaux collègues, des élèves aux profils variés, ainsi qu'un ensemble de règles et de pratiques professionnelles propres à leur environnement scolaire (Quittre et al., 2019). Dans ce contexte exigeant, les dimensions relationnelles et le soutien perçu jouent un rôle dans l'insertion professionnelle d'un enseignant.

Cet *accompagnement* (Duchesne & Kane, 2010) joue un rôle déterminant pour atténuer les difficultés rencontrées et favoriser une intégration réussie. Le soutien de l'équipe éducative – qu'il s'agisse de la direction, des pairs ou de l'ensemble de la communauté scolaire – se révèle essentiel à la fois pour l'apprentissage professionnel et pour la construction identitaire du jeune enseignant (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Un climat d'entraide et de collaboration permet non seulement de mieux traverser cette période critique, mais aussi de créer une dynamique d'échange bénéfique à l'ensemble du corps enseignant.

Il convient en outre de souligner que cette relation d'aide n'est pas unilatérale. Les enseignants débutants peuvent, eux aussi, apporter des ressources précieuses à leurs collègues plus expérimentés, notamment en matière de méthodologies récentes et d'approches pédagogiques actualisées acquises au cours de leur formation (Thomas et al., 2019). Cette perspective d'enrichissement mutuel justifie d'autant plus la mise en place de dispositifs de compagnonnage et de mentorat structurés.

Consciente des enjeux liés à cette phase d'entrée dans le métier, la Fédération Wallonie-Bruxelles a instauré des mesures visant à renforcer l'accompagnement des enseignants novices. Ces dispositions, désormais obligatoires dans toutes les écoles, s'inscrivent dans la volonté d'améliorer les conditions d'insertion professionnelle (FW-B, 2015). Toutefois, malgré ces efforts institutionnels, de nombreux enseignants débutants continuent de témoigner d'un manque de soutien et de dispositifs réellement efficaces à leur arrivée dans la profession (Quittre et al., 2019).

Face à ce constat, plusieurs chercheurs plaident pour un investissement accru dans l'accompagnement professionnel, estimant qu'il s'agit d'un levier essentiel pour favoriser la persévérance et la qualité de l'enseignement (Challah & Salamé, 2017). Ils soulignent par ailleurs que certains systèmes éducatifs étrangers accordent une attention plus soutenue à cette dimension, en prévoyant des dispositifs d'insertion professionnelle mieux structurés et reconnus (Duchesne & Kane, 2010). Ces exemples invitent à repenser les pratiques en vigueur et à renforcer les dispositifs d'accompagnement pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants en début de carrière.

#### ***2.4.2. Accompagnement et leviers à l'exercice du métier***

Nous venons de l'évoquer, l'accompagnement des enseignants débutants correspond à un enjeu majeur pour leur insertion professionnelle et leur maintien dans le métier. Duchesne et Kane (2010), à travers une enquête par questionnaire, ont interrogé de jeunes enseignants au sujet du soutien reçu de la part de leurs pairs et de l'équipe éducative. Les résultats mettent en évidence le rôle central du personnel scolaire dans ce processus d'intégration (Duchesne & Kane, 2010). Un environnement bienveillant et collaboratif constitue en effet un facteur déterminant pour faciliter la prise de fonction et renforcer la confiance des nouveaux enseignants (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Cette nécessité d'accompagnement se justifie d'autant plus que de nombreux enseignants novices choisissent de quitter prématurément la profession (Kelchtermans & Ballet, 2002). Afin de prévenir ces abandons et de soutenir les jeunes enseignants dans leurs premiers pas, le tutorat s'impose comme un dispositif pertinent (Quittre et al., 2019). Il permet de répondre aux interrogations des débutants, de les guider dans les différentes dimensions de leur métier et de les amener progressivement à une autonomie professionnelle (FW-B, 2015). Par ailleurs, ce type de dispositif influence également positivement la satisfaction professionnelle, laquelle joue un rôle central dans la persistance des enseignants dans le métier (Quittre et al., 2019).

Cette satisfaction professionnelle, intimement liée aux relations interpersonnelles et au climat de travail, repose en partie sur la qualité du soutien reçu de la part des collègues (Thomas et al., 2019). Plus les enseignants se sentent épaulés et intégrés dans leur environnement de travail, plus leur sentiment de satisfaction augmente, ce qui contribue à limiter le risque d'abandon et à renforcer l'engagement dans la profession (Thomas et al., 2019). Bien que l'importance du tutorat soit reconnue, l'enquête TALIS 2018 révèle que sa mise en œuvre reste encore trop rare dans les établissements scolaires, bien que cette question soit de plus en plus abordée dans les débats éducatifs (Quittre et al., 2019).

#### ***2.4.3. Le soutien institutionnel : accompagnement des directions***

Lorsqu'un enseignant intègre un nouvel établissement scolaire, il est essentiel qu'il bénéficie d'un encadrement adéquat, notamment de la part de la direction. Le rôle du chef d'établissement se révèle particulièrement déterminant dans l'intégration des enseignants débutants et des remplaçants (Challah & Salamé, 2017). Plus largement, la qualité du soutien apporté par la direction influence de manière significative la satisfaction professionnelle des enseignants ainsi que leur volonté de persévérer dans la profession (Lothaire et al., 2012).

Les directions endosSENT à cet égard plusieurs responsabilités : informer les enseignants des spécificités de l'établissement, faciliter leur intégration en les présentant à l'équipe éducative et veiller à instaurer un climat de travail collaboratif (Challah & Salamé, 2017). Elles ont de même pour mission d'assurer un accompagnement individualisé, notamment en réalisant des observations en classe et en proposant des retours constructifs à différents moments de l'année (Challah & Salamé, 2017).

Cependant, les enquêtes menées auprès des enseignants révèlent que la communication avec les directions reste souvent limitée et que les retours sur le travail effectué ne sont pas systématiquement assurés (Challah & Salamé, 2017). Ce constat contraste avec les déclarations des directions elles-mêmes, qui, dans une enquête réalisée par Quittre et ses consœurs (2018), affirmaient pour la majorité proposer un accompagnement aux jeunes enseignants.

De manière générale, l'accompagnement institutionnel vise davantage à assurer le bon fonctionnement de l'établissement qu'à répondre aux besoins spécifiques des enseignants (Challah & Salamé, 2017 ; Quittre et al., 2019). Cet accompagnement prend le plus souvent la forme d'informations administratives et de rappels de procédures, au détriment d'un soutien réellement personnalisé. L'enquête TALIS (2018) souligne de surcroit cette tendance, mettant en évidence un encadrement davantage « administratif » qu'individuel (Quittre et al., 2019). Pourtant, comme le souligne Devreux (2020), un soutien attentif et adapté de la part de la direction contribue non seulement au bien-être professionnel des enseignants, mais renforce également leur engagement et leur motivation au quotidien.

#### ***2.4.4. Les relations entre enseignants et familles d'élèves***

Au-delà des dynamiques internes aux établissements scolaires et du rôle joué par les directions dans l'accompagnement des enseignants, les relations entretenues avec les familles d'élèves constituent par ailleurs un facteur déterminant du climat scolaire et du bien-être professionnel (Maroy & Cattonar, 2000).

La famille constitue un acteur essentiel de la communauté *scolaire* et participe, aux côtés de l'école, à l'éducation des enfants. Toutefois, cette collaboration n'est pas toujours harmonieuse, certaines divergences apparaissant entre les valeurs éducatives portées par les familles et celles véhiculées par l'école (Maroy & Cattonar, 2000). Cette dissonance peut parfois compliquer les relations entre enseignants et parents, et ainsi nuire au climat scolaire (Maroy & Cattonar, 2000). Ce sont plus souvent les jeunes enseignants qui semblent le plus subir cette pression familiale de la part des parents des élèves, et ce, surtout lors de leurs premières années de carrière (Maroy & Cattonar, 2000).

Lorsque les relations entre parents et enseignants se détériorent, les conséquences peuvent affecter non seulement les apprentissages de l'élève, mais également le vécu professionnel de l'enseignant. Une attitude négative des parents à l'égard d'un enseignant peut en effet influencer le comportement de l'élève et affaiblir la position éducative de celui-ci. Diamond et ses collègues (2004, cités par Akkari & Changkakoti, 2009) soulignent que certains parents, en exprimant ouvertement leurs inquiétudes et mécontentements au sein de l'établissement, peuvent tenter d'interférer dans le travail pédagogique et dans la gestion de la classe. Cette attitude contribue à fragiliser la légitimité des enseignants et à alourdir leur charge émotionnelle et professionnelle (Maroy & Cattonar, 2000).

#### **2.4.5. *Le développement professionnel continu***

Au-delà de la problématique de l'insertion professionnelle, la littérature souligne qu'une carrière dans l'enseignement ne peut aujourd'hui se concevoir sans un développement professionnel continu (Kelchtermans, 2001). La rapidité des évolutions sociales, pédagogiques et technologiques rend en effet la seule formation initiale insuffisante pour répondre durablement aux exigences du métier (Lebossé & Richard, 2014). Dès lors, la notion de formation tout au long de la vie ou *lifelong learning* s'impose comme une composante essentielle de la profession enseignante (Lebossé & Richard, 2014).

Dans cette perspective, Uwamariya et Mukamurera (2005) définissent le développement professionnel comme un processus de transformation impliquant des changements multiples. Celui-ci concerne non seulement les pratiques pédagogiques et les compétences professionnelles, mais aussi le bien-être personnel des enseignants et leur rapport au métier (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Il joue par ailleurs un rôle dans la consolidation de leur insertion professionnelle et dans leur adaptation aux évolutions du système éducatif (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Ainsi, l'accompagnement des enseignants débutants et leur engagement dans une dynamique de développement professionnel continu apparaissent étroitement liés (Kelchtermans & Ballet, 2002). Ces deux dimensions, loin de s'opposer, se complètent et contribuent à construire des parcours professionnels durables et épanouis dans l'enseignement (Thomas et al., 2019).

## 2.5. Charge professionnelle

Le métier d'enseignant requiert un investissement considérable en raison de la charge de travail attendue, tant au niveau de la préparation des séquences pédagogiques, de l'enseignement, que des différentes missions collaboratives et des tâches administratives (OCDE, 2005 ; Mukamurera & Balleux, 2008). Le volet administratif est d'ailleurs un élément qui revient souvent dans les plaintes des enseignants. Selon eux, certaines tâches administratives viendraient parfois réduire le temps qu'ils pourraient consacrer à l'enseignement auprès des élèves, au vu de l'énergie et du temps que cela exige (OCDE, 2005).

Cette charge professionnelle est particulièrement importante chez les enseignants novices. En plus de débuter leur carrière, contrairement aux enseignants plus expérimentés qui bénéficient de repères et d'habitudes, les novices sont soumis à une charge de travail similaire tant au niveau de la responsabilité des élèves, des cours à enseigner que des obligations administratives et organisationnelles (Duchesne & Kane, 2010 ; FW-B, 2015). De plus, ils doivent généralement planifier et concevoir leurs cours en parallèle, ce qui ajoute une charge de travail supplémentaire (Duchesne & Kane, 2010 ; FW-B, 2015 ; Mukamurera & Balleux, 2008).

### 2.5.1. *Gestion de la discipline en classe et encadrement des élèves*

Les relations qu'entretient un enseignant avec ses élèves sont très importantes, puisque le fait d'instaurer une relation de confiance a une influence positive sur la satisfaction professionnelle d'un enseignant et l'incite davantage à persister dans le métier (Lothaire et al., 2012). Selon Borman et Dowling (2008), une discipline de classe compliquée à gérer peut également être un facteur dans le choix d'abandonner ou de persévéérer dans la profession d'enseignant.

Mukamurera et Balleux (2013) expliquent que la gestion de la discipline en classe semble être un point compliqué à gérer de manière générale chez les enseignants et que c'est pour eux un aspect de leur métier difficile à toujours assumer. Ils complètent ce constat en soulignant que, pour ces enseignants, il s'agit de plus en plus de situations éducatives à gérer dans le cadre de leur métier, davantage que de savoirs à transmettre (Mukamurera & Balleux, 2013). La gestion de classe, et plus précisément celle de la discipline, constitue un élément essentiel de la profession qu'un enseignant doit savoir maîtriser (Duchesne & Kane, 2010). Déjà, pour un enseignant expérimenté, il n'est pas toujours évident de gérer une classe, mais pour un jeune remplaçant qui n'assurera parfois qu'un intérim de courte durée, c'est encore plus compliqué, car celui-ci arrive souvent en cours d'année dans un groupe-classe déjà constitué, et s'intégrer dans ce groupe n'est pas toujours aisé (Duchesne & Kane, 2010). Maroy (2008) a démontré qu'il existe un lien entre la qualité de la relation enseignant-élèves et la satisfaction ou l'insatisfaction professionnelle.

Comme l'expliquent Mukamurera et Balleux (2008), le public auquel font face les enseignants n'est pas toujours évident, car ils sont souvent confrontés à de grands groupes d'élèves aux besoins d'apprentissage variés. De plus, nous sommes dans une époque où la diversité des profils d'élèves dans une même classe est une réalité difficile à gérer (Robert & Tondreau, 1997, cités par Martineau & Presseau, 2003 ; Lothaire et al., 2012). Certains enseignants peuvent ressentir un sentiment d'incompétence pédagogique dans certaines situations, au vu de la complexité du métier qu'ils doivent aujourd'hui exercer, et ce sont particulièrement les enseignants novices qui auront tendance à se sentir moins compétents que certains collègues plus expérimentés (Martineau & Presseau, 2003).

### ***2.5.2. Mode de fonctionnement d'un établissement***

D'un point de vue plus mésoscopique, il convient de rappeler que chaque établissement scolaire possède ses propres codes et ses méthodes bien ancrées (Duchesne & Kane, 2010). Il en va de même pour les pédagogies utilisées : toutes les écoles ne choisissent pas les mêmes méthodes d'apprentissage et les enseignants, eux aussi, ont leurs préférences. Cependant, ils sont généralement affectés à un établissement qui leur est attribué et ne peuvent pas toujours décider de l'école dans laquelle ils exerceront (Lothaire et al., 2012).

Dans le cas des enseignants, cette raison de réorientation peut être liée à un désaccord avec l'organisation de l'établissement (Lothaire et al., 2012). Il s'agit, en effet, d'un désaccord entre l'enseignant et les valeurs véhiculées par l'école où il travaille, ce qui peut engendrer un sentiment de détachement. Le fait de ne pas se sentir en adéquation avec son environnement professionnel et avec les personnes qui le composent peut empêcher une réelle intégration et un sentiment d'appartenance au groupe, ce qui peut conduire à un désintérêt et à un désinvestissement (Lothaire et al., 2012). Enseigner dans un établissement qui ne partage pas les mêmes valeurs que soi peut être très difficile à vivre, d'autant plus pour un enseignant novice, et cela peut favoriser l'envie d'abandonner la profession (Duchesne & Kane, 2010 ; Lothaire et al., 2012).

## **2.6. Les motivations à enseigner**

Au-delà des réformes structurelles et des facteurs externes aux enseignants, comprendre les motivations initiales qui conduisent à choisir ce métier et les raisons qui favorisent ou freinent sa poursuite représente un enjeu important pour les politiques de formation et de gestion des ressources humaines dans l'enseignement. Plusieurs travaux se sont ainsi penchés sur les facteurs personnels, professionnels et contextuels qui influencent l'engagement des enseignants.

Comme le souligne De Stercke (2014), l'intérêt porté aux raisons qui amènent les enseignants à poursuivre ou à quitter la profession est étroitement lié à celui accordé à leurs motivations initiales au moment de choisir cette carrière. Avant d'envisager ce qu'englobe précisément la fonction

enseignante et d'analyser les facteurs susceptibles d'inciter certains professionnels à quitter le métier, il nous semble judicieux de s'interroger sur les facteurs qui poussent des individus à choisir cette voie, ainsi que sur les ressorts personnels ou contextuels qui président à cette orientation professionnelle (Quitre et al., 2019). Dans cette perspective, Berger et D'Ascoli (2011) soulignent que la pénurie d'enseignants, conjuguée au désintérêt croissant des jeunes pour les études menant à ce métier, constitue un phénomène préoccupant, invitant à explorer ce qui peut encore aujourd'hui susciter l'engagement dans cette profession.

Parmi les nombreuses approches théoriques mobilisées pour appréhender cette question, les travaux de Viau (2004) se distinguent en s'intéressant particulièrement à la notion de *motivation*, notamment dans le cadre scolaire. Bien que ses théories aient initialement été élaborées pour un public jeune, elles demeurent tout à fait transposables à des adultes (Viau, 2004). Selon cet auteur, la motivation est un processus évolutif et dynamique, en rupture avec les conceptions antérieures qui la considéraient comme une caractéristique stable et immuable de l'individu (Viau, 2004). D'autres chercheurs reprennent d'ailleurs cette idée, considérant que la motivation professionnelle fluctue, positivement ou négativement, tout au long d'une carrière, et qu'elle est soumise à divers déterminants personnels et contextuels (Ryan & Deci, 2000 ; Viau, 2004).

Dans cette optique, Deci et Ryan (2000) rappellent que les théories de la motivation mettent en évidence la tendance qu'a un individu à s'engager et à persévérer dans une activité lorsqu'il est convaincu que ses actions auront des effets bénéfiques et lui permettront d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Cette dynamique motivationnelle est étroitement liée à la notion d'*engagement*, concept que développe parallèlement Bourgeois (2009). En effet, celui-ci avance qu'un adulte choisira de s'investir dans une formation ou un projet si celui-ci revêt pour lui une valeur suffisante et s'il estime ses chances de réussite raisonnables (Bourgeois, 2009). Il mobilise ainsi deux concepts fondamentaux et indissociables : d'une part, la valeur (*value*) accordée à l'activité entreprise – en l'occurrence la formation ou la reprise d'études – et, d'autre part, l'espérance de réussite (*expectancy*) qu'il associe à celle-ci (Bourgeois, 2009). Lorsque l'un de ces deux éléments fait défaut, le processus d'*engagement* s'en trouve fragilisé, ces deux conditions étant intrinsèquement liées et interdépendantes (Bourgeois, 2009).

Au-delà de l'espérance de réussite, Paquet et ses collègues (2016) insistent sur l'importance du renforcement positif : en l'absence de reconnaissance ou de valorisation des efforts consentis, l'individu risque en effet de se désengager et de renoncer à poursuivre son implication (Paquet et al., 2016).

### ***2.6.1. Le sentiment de contrôlabilité versus d'incontrôlabilité***

La perception qu'a un individu de sa capacité à exercer un certain degré de contrôle sur les situations qu'il rencontre constitue aussi un facteur déterminant de sa motivation (Tardif, 1992, cité par Martineau & Presseau, 2003). On parle dès lors de sentiment de contrôlabilité, c'est-à-dire de la conviction qu'une personne peut influencer, maîtriser ou réguler les événements auxquels elle est confrontée (Tardif, 1992, cité par Martineau & Presseau, 2003). À l'inverse, le sentiment d'incontrôlabilité est souvent associé à un vécu d'impuissance et à une impression d'incompétence pédagogique, laquelle renvoie à l'incapacité perçue de gérer efficacement une situation professionnelle et d'en conserver la maîtrise (Martineau & Presseau, 2003). Ce sentiment d'impuissance, s'il persiste, peut représenter un obstacle majeur à l'engagement professionnel et, à terme, à la persévérance dans la fonction enseignante.

### ***2.6.2. La motivation intrinsèque***

Parallèlement à cette dimension, plusieurs auteurs soulignent que la motivation qui semble le plus fortement inciter les enseignants à persévérer dans la profession est de nature intrinsèque (Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Thomas et al., 2019). Selon Vallerand et Thill (1993), la motivation intrinsèque désigne une motivation autodéterminée, issue d'un besoin personnel et profond, qui pousse l'individu à s'engager librement et spontanément dans une activité, par intérêt ou par plaisir inhérent à cette dernière (Vallerand & Thill, 1993). Ainsi, c'est l'enseignant lui-même qui choisit d'investir cette fonction, mû par des raisons internes, indépendantes des contingences extérieures. La motivation intrinsèque apparaît dès lors comme un levier essentiel de la persévérance professionnelle (Thomas et al., 2019 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

À l'opposé, la motivation extrinsèque est davantage orientée vers des facteurs extérieurs à l'individu (Paquet et al., 2016). Dans ce cadre, l'engagement ne procède pas d'un plaisir personnel ou d'un intérêt propre, mais résulte plutôt de la volonté d'éviter des conséquences négatives ou de rechercher des bénéfices secondaires, tels qu'une reconnaissance sociale, une stabilité financière ou l'obtention d'avantages professionnels (Paquet et al., 2016). Si elle peut ponctuellement soutenir l'investissement professionnel, cette forme de motivation s'avère généralement moins pérenne et moins favorable à une persistance durable dans la carrière.

### ***2.6.3. Des facteurs influençant le choix d'enseigner***

Dans le prolongement de ces réflexions, Watt et Richardson (2016) proposent un modèle intégrant divers éléments susceptibles d'influencer le choix de devenir enseignant. Selon eux, ce sont à la fois les perceptions que l'individu a du métier, celles qu'il se construit de son rôle d'enseignant et l'image qu'il se fait de sa propre aptitude à exercer cette fonction qui participent à motiver cette décision

(Berger & D'Ascoli, 2011). Par ailleurs, de nombreux enseignants évoquent comme moteur fondamental de leur engagement le souhait d'exercer une influence positive sur le développement des jeunes et, plus largement, sur la société. Cette volonté de contribuer à un projet de société constitue ainsi, pour beaucoup, l'une des sources de motivation les plus déterminantes (Quittre et al., 2019).

## 2.7. Abandon du métier d'enseignant et contexte de pénurie

Après avoir exploré les différentes sources de motivation qui peuvent conduire à l'adoption et au maintien d'une carrière dans l'enseignement, il importe à présent de s'attarder sur les causes qui incitent certains enseignants à quitter la profession en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette section analysera plus particulièrement les facteurs susceptibles d'expliquer ces départs, en les inscrivant dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants et à travers le prisme des représentations que les professionnels portent aujourd'hui sur leur métier.

Avant d'envisager ces facteurs, il convient de définir ce que recouvre précisément la notion d'abandon professionnel dans le secteur de l'enseignement. L'abandon professionnel, que l'on retrouve aussi sous le libellé *attrition* dans la littérature scientifique, renvoie au fait de quitter le métier d'enseignant pour se réorienter vers une autre activité professionnelle (Lothaire et al., 2012). Toutefois, cette dénomination n'est pas exempte de débats terminologiques. Delvaux et ses collaborateurs (2013) privilégièrent par exemple l'expression *sortie*, terme qui apparaît jugé plus neutre.

Dans un contexte où la profession enseignante est perçue comme de plus en plus complexe, cette question de l'abandon professionnel prend un relief particulier. Cette tendance à la complexification du métier se confirme à travers les données statistiques : on constate en effet une augmentation de l'abandon chez les jeunes enseignants, mais aussi chez les plus anciens. Depuis plus d'une décennie, le *turnover* dans la profession enseignante en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) atteint un niveau préoccupant (FW-B, 2015). C'est principalement au cours des cinq premières années d'exercice que les enseignants quittent massivement la profession, même si cette tendance décroît avec les années d'ancienneté (FW-B, 2015). Notons toutefois que ce phénomène semble reprendre en vigueur en fin de carrière (FW-B, 2015). À ce titre, le taux d'abandon avoisine les 50 % dans les cinq premières années en FW-B (FW-B, 2015).

Ce phénomène d'abandon précoce est d'autant plus préoccupant qu'il contribue à entretenir le contexte actuel de pénurie d'enseignants. La mobilité professionnelle, omniprésente dans de nombreux secteurs, semble particulièrement marquée dans le domaine de l'enseignement (Karsenti et al., 2013). De tels constats ne se limitent d'ailleurs pas au système éducatif belge francophone. Des études américaines mettent en avant des données analogues : le *turnover* dans l'enseignement est plus

marqué au début de carrière, et une recrudescence des départs est également observée en fin de parcours professionnel (Adams, 1996, cité par Lothaire et al., 2012 ; Ingersoll, 2001, cité par Lothaire et al., 2012), dessinant une courbe en forme de parabole.

Face à cette situation, il devient urgent de réfléchir aux conditions et attentes liées à ce métier, d'autant plus que ces départs précoces provoquent une pénurie enseignante de plus en plus marquée, et ce, depuis plusieurs années (FW-B, 2015).

Le contexte de pénurie dans lequel évolue le système éducatif francophone belge n'est pas sans conséquence. Il s'agit en effet d'un problème sociétal majeur (Karsenti et al., 2013 ; OCDE, 2005). Cette pénurie impacte non seulement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi le bien-être des élèves qui se retrouvent parfois confrontés à une absence prolongée d'enseignants ou à une succession de remplaçants dans une même discipline, au cours d'une seule année scolaire. Cependant, les élèves ne sont pas les seuls à subir les effets de ce manque de personnel : les enseignants eux-mêmes se retrouvent confrontés à des conditions de travail difficiles qui les poussent parfois à renoncer à la profession (FW-B, 2015).

Pour mieux comprendre ce phénomène, il convient de rappeler que l'abandon de la profession enseignante relève d'un mécanisme multifactoriel. Les causes sont nombreuses : elles peuvent dépendre de l'ancienneté (FW-B, 2015 ; Ingersoll, 2001, cité par Lothaire et al., 2012), de la qualité de l'insertion professionnelle (Duchesne & Kane, 2010 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005), ou encore du développement professionnel continu (Lebossé & Richard, 2014 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). L'étude de Delvaux et de ses associés (2013) rappelle d'ailleurs que les jeunes enseignants ne quittent pas toujours la profession de manière délibérée, mais que cette décision peut leur être imposée en raison de conditions de travail difficiles ou de contraintes institutionnelles.

Au-delà de ces facteurs objectifs, la perception du métier d'enseignant a également évolué ces dernières années (Lothaire et al., 2022). Pour certains, l'enseignement ne représente plus une vocation durable, mais plutôt une étape temporaire dans un parcours professionnel (Duchesne & Kane, 2010 ; FW-B, 2015). Les nouveaux enseignants se projettent rarement sur le long terme dans ce métier (Duchesne & Kane, 2010), et beaucoup d'entre eux expriment l'intention de ne pas y consacrer l'intégralité de leur carrière. Cette tendance s'explique en partie par la multiplication d'opportunités professionnelles attractives dans d'autres secteurs, favorisant des réorientations fréquentes (Duchesne & Kane, 2010).

Par ailleurs, une des raisons qui semblerait influencer ce choix d'abandon est l'écart qui existe entre la vision idéalisée que se font les futurs enseignants de leur métier et la réalité qu'ils rencontrent sur le terrain (FW-B, 2015 ; Lothaire et al., 2012). Nombreux sont les enseignants qui constatent que la réalité du métier ne correspond pas à leurs attentes initiales, ce qui peut les inciter à se réorienter

(Lothaire et al., 2012). Cet écart peut aussi affecter leur satisfaction professionnelle et, à terme, leur choix de quitter la profession s'ils ne trouvent pas dans l'exercice du métier les éléments de sens et de reconnaissance qu'ils espéraient (FW-B, 2015 ; Lothaire et al., 2012 ; Thomas et al., 2019).

Outre les représentations, des raisons plus structurelles et matérielles viennent également renforcer ces départs. Les enseignants doivent faire face à une réelle insécurité professionnelle et financière, notamment en raison de salaires peu attractifs (Ingersoll & Smith, 2003) et de la précarité du statut d'enseignant débutant. La question de la nomination constitue à ce titre un enjeu majeur : il faut compter plusieurs années et satisfaire à certaines exigences pour l'obtenir, ce qui rend difficile l'accès à une stabilité professionnelle et financière pour les jeunes enseignants (Mukamurera & Balleux, 2013). La nomination permet ensuite une sécurité relative pour ceux qui l'obtiennent, mais elle complique l'intégration et le parcours des nouveaux venus (Goethaels, 2019).

De plus, l'enseignement apparaît souvent comme un métier précaire et instable (Mukamurera & Balleux, 2013). Les jeunes enseignants sont contraints d'accepter des remplacements dans divers établissements, parfois éloignés les uns des autres, et doivent s'adapter en permanence à de nouveaux contextes, publics et règlements. Cette mobilité contrainte accroît la difficulté d'obtenir une stabilité professionnelle, ce qui renforce le sentiment d'insécurité et d'épuisement chez les enseignants débutants (Duchesne & Kane, 2010 ; Lothaire et al., 2012).

À ces défis s'ajoute le manque de ressources matérielles et pédagogiques, qui constraint les enseignants à improviser des solutions, souvent sans réel soutien institutionnel (Lothaire et al., 2012). Ce contexte de précarité, d'instabilité et de conditions de travail contraignantes contribue ainsi à expliquer, en partie, le phénomène d'abandon professionnel et à nourrir le problème de pénurie enseignante auquel le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles est aujourd'hui confronté.

## 2.8. L'épuisement professionnel ou « burn-out »

L'épuisement professionnel, couramment désigné par le terme anglophone *burnout*, est un phénomène que de nombreux enseignants semblent bien connaître et qui suscite depuis plusieurs années l'attention des chercheurs en sciences de l'éducation (Doudin et al., 2009 ; Houlfort & Sauvé, 2010, cités par Lafourture, 2011). Dès la fin des années 1960, Bradley (1969, cité par Doudin et al., 2011) suggérait qu'un stress chronique résultant de l'accumulation de divers facteurs pouvait trouver son origine dans le contexte professionnel et se manifester sous la forme d'un épuisement psychologique et émotionnel spécifique, désormais qualifié de *burn-out*.

Dans le champ de l'enseignement, ce phénomène ne concerne pas uniquement la santé psychologique des enseignants eux-mêmes. En effet, plusieurs travaux ont mis en évidence les conséquences

indirectes, mais significatives qu'un épuisement professionnel peut engendrer sur les élèves, notamment en affectant la qualité de la relation pédagogique et le climat socioaffectif de la classe (Doudin et al., 2011). Un enseignant en situation d'épuisement professionnel peut, par exemple, éprouver des difficultés à maintenir un engagement émotionnel constant auprès de ses élèves ou à gérer sereinement les interactions quotidiennes, ce qui peut impacter négativement le bien-être et la motivation des apprenants.

Dès lors, accorder une attention particulière à la prévention de l'épuisement professionnel dans le secteur éducatif, tant pour préserver la santé et la satisfaction professionnelle des enseignants que pour garantir un environnement d'apprentissage propice au développement des élèves, demeure essentiel (Doudin et al., 2011).

## **2.9. La reprise d'études après l'enseignement**

Après avoir évoqué la problématique du burn-out au sein de la profession enseignante, il m'appert pertinent d'aborder une autre réalité qui touche également le personnel éducatif : celle du turnover et de la réorientation professionnelle. Si l'épuisement professionnel conduit parfois à un départ contraint du métier, d'autres dynamiques, plus volontaires et stratégiques, participent également à la mobilité des enseignants et à leur repositionnement dans le monde professionnel.

En Belgique, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les liens entre obtention de diplômes de type cycle long et mobilité professionnelle. Lothaire et ses collègues (2012) ont ainsi constaté que, dans certains secteurs, l'acquisition de nouvelles compétences via des formations complémentaires pouvait inciter les individus à se réorienter. Ces réorientations sont souvent motivées par des raisons personnelles ou professionnelles jugées avantageuses, comme l'amélioration des perspectives salariales ou l'accès à de nouvelles responsabilités. Le domaine de l'enseignement n'échappe pas à cette tendance (Duchesne & Kane, 2010 ; Lothaire et al., 2012).

En réalité, l'enseignement connaît depuis plusieurs années un taux de turnover important (Duchesne & Kane, 2010). L'une des explications réside dans la diversité des opportunités de carrière qui s'offrent aux enseignants, en particulier à ceux disposant de qualifications supplémentaires. Ces possibilités professionnelles, parfois perçues comme plus valorisantes ou mieux rémunérées, favorisent les réorientations (Duchesne & Kane, 2010).

Dans cette perspective, Paivandi (2001) souligne l'intérêt de s'interroger sur les motifs qui conduisent certaines personnes, dans des situations personnelles et à des âges variés, à reprendre des études ou à s'engager dans de nouvelles formations. Parmi ces motivations figurent le souhait de perfectionner ses compétences, l'ambition d'évoluer professionnellement ou encore la volonté d'accéder à un poste de niveau supérieur sans nécessairement quitter le secteur de l'enseignement (Carré, 2001 ; Paivandi,

2001). D'autres personnes envisagent, quant à elles, une réorientation complète vers un autre domaine professionnel.

Dans le même ordre d'idées, Mora (2014) observe que, pour faire face aux exigences croissantes du marché du travail, certains adultes choisissent de reprendre des études ou de suivre des formations continues afin d'acquérir de nouvelles compétences. L'auteure distingue toutefois ce phénomène des retours précoces aux études, qui concernent des individus retournant en formation dans les trois années suivant l'obtention de leur diplôme initial (Mora, 2014). Au-delà de ce délai, il s'agit plutôt d'un processus de reconversion ou de perfectionnement professionnel mûrement réfléchi (Mora, 2014).

Paivandi (2001) rappelle enfin que les motifs à l'origine de ces reprises d'études ou changements de carrière sont multiples et ne se limitent pas aux raisons professionnelles. Outre le désir d'obtenir une promotion ou de bénéficier d'un meilleur statut, les aspirations personnelles et la quête de sens dans le travail jouent également un rôle important. De manière générale, les enseignants détenant des diplômes complémentaires se montrent davantage enclins à envisager une réorientation professionnelle, que ce soit pour des raisons financières ou dans l'optique d'un repositionnement plus satisfaisant sur le marché de l'emploi (Lothaire et al., 2012 ; Paivandi, 2001).

### 3. MÉTHODOLOGIE

Cette section méthodologique présentera le projet de recherche, ses objectifs et le public ciblé. Elle exposera ensuite la méthode choisie, à savoir l'approche qualitative, en justifiant sa pertinence pour ce travail. Les différentes étapes de la recherche seront ensuite détaillées : considérations éthiques, recrutement des participants, préparation et conduite des entretiens. Enfin seront abordés le traitement et l'analyse des données recueillies, les instruments mobilisés ainsi qu'une réflexion sur les limites de l'étude.

#### 3.1. Problématisation et objectifs visés par ce projet de recherche

Avant de présenter la méthodologie adoptée pour ce travail, il convient de rappeler la question centrale qui guide cette recherche : « *Quelles sont les raisons qui poussent les enseignants du secondaire à renoncer à la profession en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* » Cette étude vise à identifier et comprendre les facteurs qui conduisent certains enseignants à suspendre leur carrière ou à quitter définitivement l'enseignement. En interrogeant les motivations et les circonstances de ces départs, ce travail entend contribuer à une meilleure connaissance des réalités professionnelles vécues par les enseignants et à la réflexion sur les conditions d'exercice du métier dans le contexte actuel.

Par cette question de recherche, nous nous efforcerons de comprendre les facteurs ayant conduit certains enseignants à interrompre ou à mettre fin à leur carrière, ainsi que d'examiner leurs perceptions et expériences vécues au cours de ce processus. Cette étude vise en effet à identifier les motifs sous-jacents, les défis rencontrés et les impacts personnels et professionnels qui conduisent à cette décision.

#### 3.2. Une recherche inscrite dans une démarche qualitative

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif est donc de recueillir le vécu et les raisons ayant conduit des enseignants à suspendre ou à mettre un terme à leur carrière, ainsi que de comprendre en profondeur les situations qu'ils ont traversées. Il s'agira de collecter des témoignages fondés sur des expériences personnelles afin d'analyser les dynamiques motivationnelles à l'origine de ces décisions et d'examiner l'impact de celles-ci sur leur parcours professionnel.

Pour comprendre ces situations propres à chacun, il nous a semblé pertinent d'adopter une méthodologie qualitative, particulièrement adaptée à l'objectif de ce mémoire qui nécessite une analyse approfondie (Dionne, 2018). L'approche qualitative a de fait pour spécificité d'éclairer le point de vue des personnes concernées (Pope & Mays, 1995), et sa légitimité au sein de la recherche scientifique est aujourd'hui largement reconnue et valorisée (Jodelet, 2003).

Dionne (2018) souligne que les recherches qualitatives mettent l'accent sur l'exploration approfondie d'un phénomène spécifique plutôt que sur la généralisation à partir d'un échantillon représentatif. En d'autres termes, une telle approche ne vise pas la quantification, mais cherche à comprendre les propos des participants afin de saisir le sens qu'ils attribuent à leur expérience (Dionne, 2018).

Pour mener ces entretiens, une question générale invitant au récit du parcours personnel et professionnel du participant a donc été retenue. Les expériences des participants étant marquées par des réalités multiples, nous nous évertuerons ici à comprendre un phénomène particulier – la sortie de la carrière enseignante – dans un contexte spécifique et à travers des trajectoires personnelles et singulières. Cette approche permet d'appréhender le vécu singulier de chaque personne à travers l'expérience qu'elle relate (Breton, 2022). Plus précisément, elle permet d'accéder à une compréhension fine du sujet étudié en révélant les processus et dynamiques sous-jacents aux discours et en mettant en lumière la singularité de chaque vécu (Paillé & Mucchielli, 2021).

Par conséquent, l'enjeu n'est pas de comparer les récits ni d'en extraire des vérités universelles, mais d'adopter une attitude d'écoute et de compréhension à l'égard de chaque témoignage (Savoie-Zajc, 2018). Précisons à ce sujet qu'il est crucial pour la chercheuse que nous sommes d'avoir conscience de nos propres représentations et expériences dans le cadre d'une recherche comme celle-ci. Même si nous ne pouvons pas être totalement neutre, il est toutefois possible de tendre vers une posture réflexive en veillant à reconnaître et maîtriser sa subjectivité, notamment lors des entretiens, où il pourrait être tentant d'émettre un avis. Afin d'avoir des réflexions plus personnelles et d'opérer notre réflexivité, nous avons tenu un journal de bord servant de guide à l'ensemble de ce mémoire.

### **3.3. Les étapes et la structure de la recherche**

De façon liminaire, nous avons constitué notre revue de littérature en consultant de multiples articles scientifiques. Cette étape est essentielle, car elle permet de disposer d'une vue globale sur la problématique étudiée, et, car elle fournit une base solide à partir de laquelle préparer le guide d'entretien et analyser les données recueillies. Ensuite, le projet de recherche a été soumis au comité éthique afin d'obtenir son approbation (*voir 3.4.*). Après validation, le recrutement des participants a débuté, notamment via une annonce diffusée sur les réseaux sociaux (*voir 3.5.*). Parallèlement, le guide d'entretien a été élaboré (*voir 3.6.*). À l'issue de chaque entretien, une retranscription a été réalisée. Cet exercice a permis conjointement de mieux envisager les vécus récoltés – étape essentielle en vue de l'analyse (*voir 3.8.*) –, et de préparer les entretiens ultérieurs en ajustant les questions posées.

### 3.4. Aspects éthiques

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative, reposant sur la conduite d'entretiens semi-directifs d'une durée comprise entre quarante-cinq et nonante minutes. Dans le cadre de la préparation de ces entretiens, un dossier d'information a été transmis aux participants potentiels. Celui-ci comprenait notamment une lettre de présentation explicitant les objectifs et les modalités de la recherche, ainsi qu'un formulaire de consentement éclairé. Ce dernier permettait aux personnes sollicitées de prendre connaissance des conditions de participation et de donner leur accord libre et éclairé, en précisant qu'elles conservaient le droit de se retirer de l'étude à tout moment, sans justification.

En parallèle, et préalablement à la réalisation des entretiens, un dossier complet a été soumis à la commission de vigilance éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège. Cette étape visait à obtenir l'autorisation de mise en œuvre du projet, en garantissant sa conformité aux principes éthiques applicables à la recherche impliquant des êtres humains. Le dossier détaillait les finalités de l'étude, les mesures destinées à assurer la protection de la vie privée et des droits des participants, ainsi que les procédures mises en place pour préserver l'anonymat des données collectées. À cet effet, les noms des participants ont été systématiquement remplacés par des pseudonymes.

Dans un souci constant de confidentialité, l'ensemble des propos recueillis a été dépersonnalisé, afin de permettre aux participants de s'exprimer librement, sans crainte d'être identifiés par des tiers. Pour faciliter le suivi des discours tout en préservant l'anonymat, des noms d'emprunt ont été attribués à chaque interlocuteur dans la présentation des résultats et dans l'analyse, évitant ainsi le recours à de simples numéros. De plus, toute information susceptible de conduire à l'identification des personnes interrogées – noms d'établissements scolaires, de collègues ou d'autres éléments contextuels mentionnés au fil des entretiens – a été supprimée ou anonymisée. Seules les données relatives à l'âge, au sexe et au nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ont été conservées ; ces variables étant jugées pertinentes pour l'analyse sans compromettre la confidentialité.

Ce protocole méthodologique s'explique par la sensibilité du sujet abordé, qui touche à des trajectoires professionnelles personnelles et, parfois, à des aspects intimes du vécu des participants. Il était essentiel de garantir un cadre sécurisant afin de prévenir tout malaise ou gêne éventuels, notamment vis-à-vis d'anciens collègues, directions ou institutions. C'est dans cette perspective qu'ont été mises en place des mesures rigoureuses assurant la stricte anonymisation des données et l'absence de possibilité d'identification, même indirecte.

Enfin, les entretiens ont été enregistrés sous format audio, avec l'accord explicite de chaque participant, conformément aux dispositions du formulaire de consentement. Lesdits enregistrements ont été conservés de manière sécurisée sur une clé USB protégée et dissimulée, en stricte conformité avec le protocole éthique validé. Ils seront archivés pendant une durée de deux ans, soit jusqu'en juin 2027, avant d'être définitivement supprimés.

### **3.5. Définition et recrutement du public cible**

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons sollicité des participants disposés à partager leur vécu dans l'enseignement secondaire, de même que les raisons les ayant conduits à mettre en pause ou à quitter la profession. Nous avons souhaité constituer un échantillon d'une dizaine d'enseignants ayant exercé en Fédération Wallonie-Bruxelles et ayant, à un moment donné, interrompu leur carrière, dans le but de mieux comprendre ce phénomène.

Le recrutement s'est effectué via la publication d'une annonce sur Facebook, préalablement validée par le comité éthique. Celle-ci précisait les conditions de participation et invitait les personnes intéressées à prendre contact. Le bouche-à-oreille a par ailleurs contribué à la mobilisation du public cible.

Les personnes intéressées ont pu nous contacter via les réseaux sociaux afin d'obtenir des informations complémentaires sur l'étude et de poser leurs éventuelles questions.

### **3.6. Le guide d'entretien**

Dans le cadre de cette recherche, des entretiens semi-directifs à visée compréhensive ont été menés, conformément aux recommandations de Dumez (2011). Ce type d'entretien se caractérise par une interaction entre deux personnes visant à mieux saisir une réalité vécue, en adoptant une posture d'écoute active à l'égard de l'interlocuteur (Imbert, 2010). Dans la même perspective, Guittet (2013) précise qu'un entretien permet de recueillir des récits de vécu, des perceptions et des opinions, ce qui en fait un outil particulièrement pertinent pour explorer des expériences individuelles, sans prétendre à l'élaboration de généralisations ou de jugements.

Afin d'accompagner ces entretiens et d'en structurer le déroulement, un guide d'entretien a été élaboré préalablement. Ce document rassemblait les grandes thématiques de la recherche ainsi qu'une série de sous-questions destinées à orienter la conversation. Toutefois, conformément à la nature flexible des entretiens compréhensifs, ce guide n'avait pas vocation à imposer un cadre rigide. Il servait avant tout de repère méthodologique, laissant la possibilité de s'écartier des thématiques préétablies pour accueillir les éléments nouveaux et inattendus susceptibles d'émerger au fil des échanges.

Dans cette optique, les questions proposées dans le guide n'étaient pas systématiquement posées et leur formulation pouvait être adaptée en fonction du contexte et du vécu du participant. Cette posture permettait de privilégier les propos spontanés des informateurs et d'approfondir certains aspects en fonction des situations évoquées, plutôt que de suivre mécaniquement le guide. Ce principe rejoint les recommandations de Guittet (2013), qui souligne l'importance de préserver la liberté d'expression des participants afin de favoriser un recueil authentique de leurs expériences.

Par ailleurs, le guide d'entretien a fait l'objet de réajustements progressifs au fil des entretiens et des lectures complémentaires. Il a ainsi évolué en fonction des apports du terrain et de la littérature scientifique, garantissant une adéquation constante avec les objectifs de la recherche.

Enfin, bien que l'entretien conservait une structure souple, un plan minimal était prévu pour encadrer certains moments clés : la présentation du projet, le rappel des règles éthiques et la clôture de l'entretien. À ce propos, Guittet (2013) rappelle l'importance de clarifier dès l'introduction les objectifs de la démarche, le cadre de l'échange et de répondre aux éventuelles interrogations afin d'instaurer un climat de confiance propice à la parole.

### **3.7. Passation des entretiens individuels semi-directifs**

La durée des entretiens menés oscille entre quarante-cinq minutes et nonante minutes en présentiel. Un entretien s'est toutefois déroulé à distance, en visioconférence, car la personne qui était interrogée vit à présent à l'étranger. L'usage de la caméra permettait de conserver le contact visuel et de percevoir les éléments non verbaux essentiels au recueil des données.

Les entretiens débutaient par une présentation du participant et de son parcours professionnel, afin de laisser la parole la plus libre possible. Si nécessaire, des relances et recadrages étaient opérés pour recentrer l'entretien sur les objectifs de la recherche. Les participants ont été invités à évoquer leur expérience dans l'enseignement, leur entrée dans le métier et les raisons les ayant conduits à cesser d'exercer.

Une posture d'écoute active a été adoptée : les propos des participants étaient régulièrement reformulés pour vérifier leur compréhension et approfondir certains éléments (Guittet, 2013). Cette méthode permettait également de faire émerger de nouveaux aspects pertinents pour l'étude. Parallèlement, des notes étaient prises pendant les entretiens, et ce, de façon à conserver les éléments saillants sans interrompre le déroulement de la discussion.

Il nous semble important de souligner qu'adopter une posture d'écoute active n'a pas toujours été aisés dans la conduite des entretiens. En particulier, les moments de silence se sont parfois révélés inconfortables à gérer, notamment lors des premiers échanges. En tant que chercheuse débutante, il nous a fallu apprendre à tolérer ces moments, qui pouvaient susciter, dans l'immédiat, une forme de

malaise ou l’envie de relancer rapidement l’entretien. Toutefois, au fil des entretiens, nous avons progressivement pris conscience de l’importance de ces silences et de leur fonction dans le processus de recueil de données. Plutôt que de les considérer comme des interruptions problématiques, nous avons appris à les accueillir comme des espaces de réflexion nécessaires, à la fois pour le participant, qui peut ainsi organiser ses pensées ou revenir sur un élément évoqué, et pour nous-même, qui disposons de ce temps pour ajuster notre posture et rester attentive aux émotions et non-dits.

### **3.8. Retranscription et analyse des entretiens**

Après avoir réalisé un entretien, celui-ci était retranscrit intégralement et anonymisé (voir annexes privées), en mentionnant non seulement les propos des participants, mais également leurs réactions non verbales, telles que les rires. Cette démarche vise à préserver fidèlement l’intégralité du discours des informateurs, conformément aux recommandations de Paillé et Mucchielli (2021). Par ailleurs, toutes les informations personnelles et potentiellement identifiables ont été systématiquement anonymisées.

Après chaque entretien, nous procédions à une relecture minutieuse afin d’identifier les points déjà abordés et de déterminer les thématiques qu’il serait pertinent d’approfondir avec les prochains participants. Cette étape nous permettait également de réfléchir à notre posture d’enquêteur et de remettre en question notre méthode de conduite des entretiens. L’objectif était d’améliorer continuellement notre pratique en veillant, notamment, à formuler des questions moins orientées, plus précises et plus accessibles.

Enfin, la relecture des entretiens nous permettait de repérer les thématiques insuffisamment explorées. Dans ce cas, un contact ultérieur était pris avec l’informateur concerné, afin d’approfondir certains éléments et d’obtenir des précisions complémentaires. Ça a été le cas pour la personne qui vivait à l’étranger, car celle-ci avait évoqué différents termes trop peu développés et nous l’avons donc réinterrogée dans le but d’approfondir davantage ses propos. Il s’agissait donc également d’un entretien téléphonique retranscrit s’intégrant dans les mêmes modalités éthiques que citées précédemment.

Les entretiens retranscrits étaient ensuite insérés dans un tableau comportant une colonne supplémentaire, destinée à indiquer les différents thèmes et sous-thématiques correspondant à chaque réponse. Cette organisation permet de faciliter l’analyse thématique menée et de structurer progressivement le travail d’interprétation.

Pour analyser les entretiens, nous avons donc retenu l’analyse dite *thématique*, méthode qui nous a semblé la plus pertinente au regard de notre question de recherche. La démarche a débuté par une

lecture attentive des discours afin d'en repérer les thèmes récurrents. Dionne (2018) souligne en effet que cette démarche facilite l'identification des grandes thématiques sous-jacentes. Cette étape a été suivie par l'élaboration d'un arbre thématique organisant ces éléments et leurs relations. Cet arbre est en fait une synthèse de ces différents grands thèmes représentés sous forme schématique en fonction des liens que nous pouvions établir. Il a été ajusté au fur et à mesure des analyses qui étaient menées.

Nous nous sommes appuyée sur les propositions de Lejeune (2019), en identifiant notamment des étiquettes relatives à la *ficelle du verbe*, en lien avec le vécu relaté par les participants. Bien qu'elle soit généralement associée à l'analyse par *théorisation ancrée*, cette méthode nous a aidée à faire émerger les grands thèmes à partir des récits des informateurs et à affiner notre compréhension des discours recueillis.

## 4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans la présente section, nous fournirons une brève présentation des individus ayant participé à notre étude. Nous poursuivrons en analysant les entretiens menés. L'objectif est de mieux comprendre leur(s) expérience(s) et les raisons de leur départ, en identifiant par ailleurs certaines nuances dans leurs récits. L'idée n'est nullement de comparer leurs réalités, mais bien d'en envisager toute la richesse.

Dans le dessein de pouvoir justifier nos propos, nous tâcherons de les étayer au moyen de verbatims issus de la retranscription des entretiens. Les divers passages discursifs retenus ont été sélectionnés pour leur capacité à illustrer significativement les propos des participants. Le lecteur est toutefois invité à consulter les retranscriptions complètes des entretiens disponibles en annexe confidentielle.

Si la plupart des participants ont quitté définitivement l'enseignement, certains exercent encore des fonctions liées au secteur éducatif, telles que formateur ou intervenant en milieu scolaire. Le tableau ci-dessous met en évidence que, parmi les personnes interrogées, seule Valérie a interrompu temporairement sa carrière après dix-neuf années avant d'y revenir sous des fonctions diverses au sein d'un établissement scolaire. Lucas et Louise ont, pour leur part, repris des études afin d'explorer d'autres voies professionnelles, tandis que Juliette s'est réorientée vers le secteur social en entamant un bachelier en assistance sociale. Les autres participants ont opté pour des professions hors du cadre scolaire. Il apparaît par ailleurs que la plupart des participants ont quitté l'enseignement dans les cinq premières années de leur carrière. Seules Valérie et Anne font exception à cette tendance, les autres ayant mis un terme à leur activité avant d'atteindre ce seuil, sans donc sortir du statut de néo-enseignant.

**Tableau 1.** Présentation des participants à l'étude

Participants	Âge	Études suivies	Nombre d'années passées dans l'enseignement	Situation actuelle
Lucas	28 ans	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur [AESI] en français et éducation à la philosophie et citoyenneté	Moins d'un an	Reprise d'un bachelier en psychologie
Arnaud	33 ans	AESI en langues germaniques	Trois ans	Tourisme en Espagne
Alicia	27 ans	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur en français langue étrangère	Deux ans et demi	En recherche de travail
Louise	24 ans	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur en français et éducation à la philosophie et citoyenneté	Moins d'un an	Reprise d'un master en gestion de la prévention et des conflits
Mathilde	28 ans	Master en communication graphique et visuelle + agrégation	Moins d'un an	Formatrice

<b>Juliette</b>	26 ans	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques	Trois ans	Reprise d'un bachelier en tant qu'assistante sociale
<b>Henry</b>	48 ans	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur en éducation physique	Quatre ans	Délégué médical
<b>Nicolas</b>	25 ans	Bachelier en sciences humaines	Un an et trois mois	Formateur de secours à la Croix-Rouge
<b>Valérie</b>	48 ans	Master en langues et lettres françaises et romanes + agrégation	Dix-neuf ans	Enseignante et responsable de projets culturels dans les écoles
<b>Anne</b>	60 ans	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur en biologie et en éducation physique	Sept ans	Déléguée médicale

Avant d'analyser les facteurs ayant conduit nos répondants à quitter la profession enseignante, il nous a semblé judicieux de retourner en amont de leur parcours et de nous interroger sur les motivations initiales qui les avaient poussées à choisir cette voie. Comprendre les raisons qui président à l'entrée dans le métier peut permettre en effet de mieux appréhender les attentes, les représentations et les aspirations qui orientent les trajectoires professionnelles. Cet éclairage nous apparaît essentiel pour saisir ensuite, relativement aux réalités vécues sur le terrain, les éventuels écarts entre les ambitions de départ et les expériences rencontrées. Cette démarche contribue de ce fait à contextualiser le décrochage professionnel et à nourrir la réflexion sur les leviers susceptibles de renforcer l'attractivité et la fidélisation dans le métier d'enseignant.

## 4.1. Choix de l'orientation professionnelle et formation initiale

### 4.1.1. *Vocation ou compromis ?*

En ce qui concerne le parcours d'études, hormis Mathilde et Anne, il appert que l'ensemble des participants a suivi un bachelier classique préparant au métier d'enseignant du secondaire inférieur. Toutefois, divers témoignages semblent mettre en lumière des cheminements parfois hésitants ou marqués par des détours. Avant même d'entamer des études en lien avec l'enseignement, certains participants auraient déjà envisagé cette formation comme une étape... et non comme une finalité professionnelle.

Pour Alicia et Louise, l'objectif initial était plutôt de devenir institutrices primaires, avant que des circonstances diverses ne les amènent vers l'enseignement secondaire. Lucas, Arnaud, Louise et Mathilde évoquent avoir expérimenté d'autres filières avant de s'orienter vers l'enseignement.

De son côté, Nicolas indique avoir toujours envisagé l'enseignement comme une option parmi d'autres. Il semble toutefois s'être préparé contre une orientation professionnelle unique en réalisant un master en éducation aux médias. Son témoignage montre qu'il aurait envisagé dès le départ d'ouvrir des perspectives au-delà de la seule carrière d'enseignant : « *Donc le but c'était dès le départ*

*de pas être bloqué dans l'enseignement, de pouvoir m'ouvrir d'autres portes, c'est pour ça que j'ai fait le master »* (E8, V10).

Ces divers récits suggèrent que le choix des études dans l'enseignement pourrait avoir davantage répondu à des **motivations extrinsèques**, et plus précisément à des opportunités, à des ajustements ou à des **pressions sociales / familiales** qu'à une réelle vocation préexistante. On peut ainsi supposer qu'une partie de ces trajectoires résulte de compromis / de décisions transitoires, le métier d'enseignant apparaissant comme une voie accessible, sécurisante ou temporaire... plutôt qu'un projet professionnel solidement ancré dès l'origine. Cependant, certains témoignages dérogent à cette tendance et montrent que le choix de l'enseignement peut aussi être porté par des motivations personnelles.

#### **4.1.2. Motivations à devenir enseignant**

Pour Henry et Anne, le choix du métier semble davantage motivé par l'intérêt qu'ils portent à leur discipline et par l'**envie de transmettre**. Ils mentionnent avoir directement choisi cette profession en raison de leur attrait pour l'éducation physique et pour le partage de connaissances. Ces témoignages laissent supposer que **l'intérêt disciplinaire peut constituer un moteur suffisant pour s'orienter vers l'enseignement**.

Nous comprenons que les **expériences personnelles antérieures** à l'entrée dans la profession semblent de même jouer un rôle dans ce choix professionnel. Nicolas et Louise évoquent des expériences de scoutisme ou d'encadrement sportif comme des éléments les ayant conduits à envisager le métier. Alicia indique avoir toujours voulu devenir enseignante et que cette vocation la suit depuis l'enfance : « *Les motivations, ben j'ai toujours voulu être prof, c'est-à-dire que déjà quand j'étais enfant, mon jeu préféré, c'était de donner cours à mes barbies tu vois* » (E3, V7). Nous entendons donc qu'il soit possible que les **pratiques sociales** et les **jeux d'enfance contribuent à façonner l'image du métier** et à susciter des vocations précoces.

Un autre aspect évoqué concerne la dimension relationnelle et sociale du métier. Lucas indique avoir choisi l'enseignement pour cette raison, même s'il regrette que celle-ci soit trop peu exploitée : « *Et c'est vrai que le social, le côté un peu pédagogique et tout ça m'intéressait donc je me suis lancé là-dedans* » (E1, V3). Lucas considère même l'enseignement spécialisé comme un cadre plus favorable à cette dimension sociale, notamment en raison des effectifs réduits et de l'attention accrue portée aux élèves : « *On a plus le temps de se consacrer aux élèves* » (E1, V17).

Les échanges menés laissent penser que l'enseignement est envisagé comme un vecteur de contribution à la société. De fait, le **sentiment d'utilité sociale** semble constituer un élément déterminant dans le choix de carrière de plusieurs répondants. Arnaud évoque ainsi un métier qu'il

juge gratifiant, notamment par la possibilité de transmettre ses connaissances et de participer à la formation des citoyens de demain : « *ça reste un beau métier, qui est gratifiant pour pas mal de choses [...] pour le plaisir de faire évoluer les jeunes [...] De pouvoir, en fait, toi, promouvoir tes connaissances et de les donner en fait aux jeunes et de les former* » (E2, V28).

De manière similaire, Alicia souligne que le choix de sa discipline serait aussi lié à cette envie d'avoir un impact social et d'intégrer des publics parfois marginalisés : « *Puis, dans le FLE, t'as cette notion d'intégration, d'avoir un impact social [...] former un petit peu les gens à devenir des bons citoyens* » (E3, V8). Son témoignage met par ailleurs en lumière **le plaisir personnel ressenti dans l'aide et la transmission**.

À l'inverse, Valérie exprime des doutes quant à sa capacité à remplir ce rôle d'utilité sociale, se disant parfois **inutile et impuissante** face à la progression de ses élèves : « *Je ne suis pas convaincue que ce que je fais [...] soit efficace pour aider les élèves à progresser* » (E9, V21). Ce sentiment de frustration pourrait refléter les **tensions vécues** par certains enseignants **entre les idéaux du métier et les réalités de terrain**, d'autant plus lorsqu'ils sont confrontés au désintérêt de certains élèves.

#### **4.1.3. Influence d'un autrui signifiant sur le choix d'études**

L'entrée dans la carrière enseignante **semble parfois être influencée par le contexte social et amical dans lequel évoluent les futurs enseignants**. C'est notamment ce que laisse entendre Valérie, qui explique avoir entamé des études en langues et lettres romanes en suivant ses amis proches, avant de poursuivre avec l'agrégation pour le secondaire supérieur : « *J'avais des amis proches qui allaient en romanes, donc à ce moment-là, j'ai suivi le mouvement, j'ai fait mes études et puis on passe l'agrégation... C'est vraiment quelque chose de [...] d'être en groupe, d'être avec les autres* » (E9, V5). Cette déclaration pourrait suggérer que l'environnement social joue un rôle dans la construction de certaines trajectoires professionnelles, en complément ou, parfois, en l'absence de vocation précoce clairement affirmée.

Arnaud évoque pour sa part l'influence de son entourage familial dans son choix de carrière initial : « *Je savais que je voulais les langues dans ma vie, mais je ne savais pas comment les mettre à profit. Donc mes parents m'ont, m'ont, je ne vais pas dire poussé, mais, ils m'ont proposé d'y aller* » (E2, V10). Dans son discours, la **réaction de ses parents** apparaît comme un élément marquant de son parcours. Il revient également sur les craintes qu'il a pu éprouver à l'idée de décevoir ses proches en réorientant sa carrière.

*Pour moi, ça a vraiment été un échec, euh, le plus gros échec professionnel pour moi, de me dire, euh, et ça pendant des années, de me dire qu'allaien penser mes parents, ils avaient investi tellement en moi dans ces études, euh, je leur tournais le dos, je tournais le dos à mes quelques élèves euh, qui*

*avaient cru en moi, qui étaient vraiment à fond dans les cours de langues que je leur enseignais (E2, V6).*

Cette situation se retrouve de façon analogue dans le parcours de Juliette, qui confie avoir souhaité devenir esthéticienne avant que ses parents ne l'encouragent à obtenir un diplôme considéré comme plus sécurisant : « *J'avais voulu faire esthétique, mais, mes parents m'ont dit 'non parce qu'il faut quand même un diplôme, tu le feras plus tard, genre il n'y a pas de souci, tu pourras le faire, mais, il faut une sécurité'* » (E6, V16). Elle souligne de ce fait l'influence familiale dans la décision qu'elle a prise à ce moment-là. Ce témoignage pourrait traduire le poids du regard familial et des attentes extérieures dans le parcours professionnel de certains enseignants.

Nous comprenons par ailleurs que la présence d'enseignants au sein de la famille ait pu influencer Nicolas et Louise dans leur choix professionnel. Nicolas explique ainsi :

*J'ai la chance ou pas d'avoir une maman qui est institutrice maternelle, donc je connaissais l'enseignement pas en secondaire, mais, l'enseignement tout de même. Et au fur et à mesure du temps, j'ai vu que c'était de plus en plus compliqué pour elle [...] Et quand je lui ai annoncé que je voulais faire prof, ça a été une des premières personnes qui m'a dit : « Mais t'es fou, ne fais pas ça » (E8, V40).*

#### **4.1.4. Formation initiale : sentiment d'impréparation pédagogique**

Pour mieux comprendre la perception qu'ont les participants de leur formation initiale, nous les avons interrogés sur le contenu de celle-ci et sur son adéquation avec la réalité du terrain. Il ressort de ces témoignages un constat global d'impréparation, de décalage, voire d'incohérence entre (a) ce qui est enseigné et (b) ce qui est exigé dans l'exercice du métier. Ce **sentiment d'impréparation pédagogique** serait susceptible d'alimenter frustrations et désillusions, et pourrait contribuer à un malaise professionnel dès l'entrée dans le métier. Alicia illustre cette assertion en évoquant un tiraillement entre sa perception de la formation et la confrontation de cette même perception aux réalités de la profession : « *Est-ce que j'ai été malformée alors que j'ai eu l'impression d'avoir été bien formée...* » (E3, V64).

Arnaud explique que la **conciliation entre les attentes et la réalité du terrain est particulièrement difficile**. Selon lui, la vision qu'il avait initialement du métier s'est révélée largement erronée une fois confronté au quotidien de la profession. Lucas renforce cette idée en soulignant que certains enseignants contribuent malgré eux à entretenir cette vision idéalisée à travers leurs discours : « [...] parce qu'on a une vision du métier très idéalisée quand on commence les études, et il y a certains profs qui renforcent ça » (E1, V13). Il nuance cependant son propos en expliquant que cette perception décalée s'explique probablement par un éloignement progressif de la réalité du terrain : « [...] mais qui ne sont plus vraiment en contact avec la réalité du terrain et qui du coup ont une vision

*un peu biaisée. Et donc forcément, entre l'image qu'on nous donne et ce qu'on vit réellement en stage, ben, ça peut vite dégoûter* » (E1, V13).

Arnaud exprime le sentiment d'avoir été confronté à un écart considérable entre la théorie et la réalité professionnelle : « *J'étais pas du tout préparé à ça [...] Les cours d'AFP te montrent une généralité, mais il y a des spécificités que tu vois uniquement sur le terrain [...] et tu n'es pas du tout prêt au final* » (E2, V18). Dans son discours, il illustre même cette situation en établissant une analogie implicite entre le terrain et un loup menaçant, se définissant lui-même comme un *petit mouton*, ce qui traduit un fort sentiment de vulnérabilité. « *Euh et donc, ben forcément, je suis arrivé euh, je suis arrivé et j'étais un petit mouton pour le loup* » (E2, V18).

Mathilde remet en question, elle aussi, l'utilité de l'agrégation dans la préparation concrète au métier : « *Pour être sincère je crois que l'agrégation n'a pas servi à grand-chose parce que finalement euh, pff, entre l'agrégation et vraiment le métier d'enseignant il n'y a pas grand rapport à part peut-être la préparation des cours et encore...* » (E5, V22). Elle déplore en outre l'absence d'accompagnement à l'entrée dans la carrière et le sentiment de solitude qui en découle.

Juliette résume à sa manière ce décalage entre l'enthousiasme des débuts et **l'usure causée par un système exigeant et peu soutenant**, notamment en se référant aux discours d'une de ses enseignantes.

*Une enseignante à nous, elle nous disait « faites attention de ne pas vous retrouver écrasés par le rouleau compresseur de l'enseignement » et on se disait « mais qu'est-ce qu'elle raconte ? ». Et en fait, c'est exactement ça ! C'est ça, voilà, tu rentres, t'as plein de motivations, tu as plein de bonnes idées, plein de bonnes méthodes, plein de bons trucs, puis, après, ben t'es complètement happé par le système* (E6, V25).

De son côté, Alicia déplore l'absence de formation pour gérer des situations d'urgence ou les imprévus, comme le malaise d'un élève en classe : « *Je sais pas comment gérer un élève inconscient [...] T'as pas de formation pour ça* » (E3, V18). Elle précise de surcroit que le fait d'être jeune enseignante accentue cette insécurité, soulignant que si elle **se sentait théoriquement prête à enseigner, elle manquait de confiance dans des situations concrètes, faute d'expérience et de formation spécifique**.

Nous entendons que ce sentiment d'impréparation découle parfois d'une **incongruence entre la formation initiale et les titres et fonctions** établis par le Ministère. De fait, Juliette partage ce sentiment en évoquant les contenus qu'elle a été amenée à enseigner, sans y avoir été préparée : « *On m'a demandé de donner des cours de computer, de techno en anglais [...] je ne suis pas formée pour ça* » (E6, V21). Elle exprime surtout une frustration liée à l'attribution des titres et fonctions – qu'elle

jugerait parfois incohérente –, l'autorisant légalement à enseigner des matières pour lesquelles elle n'a aucune compétence spécifique.

*C'est assez bizarre parce que finalement euh, fin, moi, ici, je me retrouve à pouvoir donner des cours où je ne suis absolument pas qualifiée pour donner ces cours-là... Et d'ailleurs, j'ai assez de conscience professionnelle pour me dire « ok, je ne vais pas m'engager là-dedans, je ne vais pas donner ces cours-là ! », mais, euh, légalement, je pourrais ! (E6, V34)*

Mathilde rejoint cette critique, dès lors qu'elle exprime son mécontentement concernant l'attribution desdits titres et fonctions.

*Parce que ok, j'ai fait un master en communication graphique et visuelle, mais ça ne veut pas dire que je suis graphiste ! Euh, pareil, je peux donner des cours d'étagiste, je n'ai aucune notion à ce niveau-là... Donc, euh, fin... C'est assez bizarre parce que finalement euh, fin, moi, ici, je me retrouve à pouvoir donner des cours où je ne suis absolument pas qualifiée pour donner ces cours-là... (E6, V34)*

Pour sa part, Lucas pointe les inégalités de formation et d'encadrement lors des stages qu'il a effectués. Il dénonce le manque de maîtres de stage disposant du titre requis, ou plus largement suffisamment formés, ce qui a influencé négativement sa perception du métier : « *J'ai eu beaucoup de gens "titre suffisant" mais pas "titre requis" [...] et ça a peut-être joué dans ma façon de percevoir le métier* » (E1, V10). Il évoque aussi le manque d'uniformité des règlements et des dispositifs de soutien dans les écoles, ce qui fragiliseraient les jeunes enseignants en poste.

## 4.2. Formation continue

De façon à répondre au sentiment d'impréparation, Louise estime qu'il est indispensable de **continuer à se former**. Elle a donc entrepris des démarches personnelles pour **mieux appréhender la réalité du terrain**.

*Et en fait, j'ai lu un livre sur la communication non violente et je me suis dit : "Ben en fait, c'est super bien. Je vais regarder s'il y a une formation", et en fait, il y en avait une. Et donc, je suis allée me former quatre jours à la communication non violente qui était justement en plus en rapport avec la pédagogie, fin comment on l'utilise en classe. Et, euh, je me suis vraiment dit, mais, en fait, on ne nous apprend pas à communiquer avec les élèves en fait ! Fin... (E4, V66)*

Son témoignage met en évidence ce qu'elle considère comme un **réel manque** dans le cadre de la formation initiale. Ce qu'elle n'a pas trouvé durant son cursus, elle le découvre aujourd'hui dans sa nouvelle formation. Elle souligne ainsi : « *Ben pour moi, fin, maintenant avec le recul, il manque vraiment des cours [...] d'écoute active... Et c'est même des choses qui pourraient être très utiles en CPC parce qu'en fait, on est tout le temps dans l'écoute des élèves* » (E4, V68). Nous supputons donc

que la confrontation aux réalités du terrain lui a permis de mieux envisager ce dont elle avait besoin pour améliorer son agir professionnel.

Louise évoque de surcroit l'impact de cette découverte sur ses postures professionnelles et personnelles. Elle explique avoir longtemps cru qu'il était du rôle de l'enseignant de proposer des solutions aux élèves. Or, sa formation et ses lectures l'ont amenée à **concevoir le rôle du professeur différemment** : « *[...] c'est aussi le fait que j'étais jeune, je pense que c'est différent peut-être quand on a quarante ans... Mais dans ma construction personnelle, je pensais que quand quelqu'un avait un problème, il fallait lui donner une solution* » (E4, V68).

Cette prise de conscience l'a conduite à s'intéresser à la posture de l'enseignant bienveillant et à approfondir les questions liées aux relations interpersonnelles et aux dynamiques de groupe. Elle a alors décidé de se réorienter vers un master en ingénierie de la prévention et des conflits, qui articule gestion des conflits, médiation et analyse sociologique.

*Et donc je suis... fin, j'ai un peu cherché et je suis tombée sur le master en ingénierie de la prévention et des conflits qui a un aspect gestion des conflits avec un peu de médiation mais tout un côté analyse et un côté aussi universitaire, où l'on développe des capacités théoriques...* (E4, V68)

Valérie exprime un ressenti proche. Elle suit elle aussi des formations qui l'aident à repenser sa posture et à réfléchir à d'autres façons d'accompagner les élèves. Pour elle, l'enseignement ne se résume pas à rester debout face à une classe nombreuse et à dispenser un savoir de manière frontale. Elle évoque la lassitude croissante qu'elle éprouve à l'égard de ce cadre figé, qui devient pesant avec les années. « *Je ressens ce besoin qui est à mon avis vital pour les élèves [...] Donc changer cette façon-là. J'essaie en fait grâce à cette formation de changer ma posture devant les élèves et améliorer mon quotidien* » (E9, V67). Ces propos nous semblent traduire à la fois une fidélité au métier et un **besoin d'en redéfinir les contours pour retrouver du sens et de l'énergie** dans sa pratique.

Ces témoignages tendent à montrer une aspiration commune à **réinventer le rapport aux élèves** et à **enviser le métier d'enseignant autrement**, en accordant davantage d'importance à l'écoute, à la posture et aux relations humaines. Il semble donc que le besoin de formation participe conjointement à un enrichissement des pratiques et à une redéfinition de la posture professionnelle.

### 4.3. Expériences professionnelles et difficultés éprouvées

L'entrée dans l'enseignement est perçue comme une période charnière et particulièrement délicate. Plusieurs enseignants évoquent les changements importants qu'elle implique et les nombreux défis qu'elle soulève. Arnaud exprime ce ressenti en insistant sur la pression ressentie lorsqu'on débute. Il estime en effet que faire ses preuves en tant que jeune enseignant est une nécessité, mais que : « *c'est pas du tout, c'est pas du tout le même rythme, c'est pas du tout la même dynamique* » (E2, V14).

Cette période d'insertion professionnelle influence souvent le choix de rester dans la carrière ou de la quitter prématûrement. Parmi les difficultés les plus souvent évoquées, on retrouve les lourdeurs administratives, l'hétérogénéité des classes, ou encore le nombre trop élevé d'élèves. À cela s'ajoute la confrontation entre les attentes initiales et la réalité du terrain, souvent plus exigeante et moins valorisante que ce qui avait été anticipé.

Face à ces défis, les jeunes enseignants se retrouvent parfois démunis, faute de soutien institutionnel suffisant ou de dispositifs d'accompagnement adaptés. Ce contexte particulier contribue à fragiliser l'entrée dans le métier et peut engendrer un mal-être professionnel. Arnaud évoque un problème d'adéquation entre ce qu'il attendait du métier et la réalité qu'il a rencontrée. De manière plus globale, il dénonce un défaut d'alignement entre ses aspirations personnelles, ses attentes professionnelles et les contraintes imposées par le cadre institutionnel.

#### **4.3.1. Avoir besoin d'un salaire**

La plupart des enseignants interrogés expliquent avoir multiplié les intérim au cours de leur carrière. Juliette fait figure d'exception : elle a eu la chance d'obtenir directement un contrat à long terme et de commencer à enseigner dans un seul et même établissement. Devenue temporaire prioritaire, elle bénéficiait ainsi d'une certaine sécurité d'emploi, ce qui l'a incitée à rester. Elle souligne que cette stabilité lui a permis de mieux comprendre le fonctionnement de l'école. Toutefois, elle a dû accepter de remplacer dans l'enseignement maternel et primaire, sans avoir suivi cette formation initiale, une expérience qu'elle a très mal vécue.

On a reçu ça deux semaines, fin deux mois avant la rentrée, en mode : vous n'avez pas le choix. Et j'étais au bout de ma vie parce que je déteste les petits ! C'est pas le même métier. J'avais fait prof de secondaire, pas du tout [...] je pleurais avant d'aller bosser le vendredi tellement je détestais. Mais j'ai fait mon année parce qu'à un moment donné, faut bien payer les factures et voilà, j'avais signé, j'avais signé... (E6, V9)

La **contrainte financière** revient aussi dans le témoignage d'Alicia : « *Ben, le loyer ne se paye pas tout seul. Donc à un moment donné, j'ai pris ce que j'ai pu, dès que c'est arrivé j'ai accepté sans même réfléchir à ce que c'était, parce qu'il me fallait de l'argent* » (E3, V10)

Pour Arnaud, ce facteur extrinsèque a pareillement motivé son entrée dans la profession : « *J'avais besoin [...] de finances aussi* » (E2, V20). Nous comprenons que ce type de facteur pourrait parfois apparaître en parallèle des motivations vocationnelles susmentionnées, rappelant que les trajectoires professionnelles sont rarement univoques.

#### 4.3.2. Gérer la classe et les apprentissages

Le climat relationnel avec les élèves, la capacité à instaurer des règles et à maintenir un cadre stable apparaissent comme des facteurs susceptibles d'influencer le vécu professionnel et le plaisir d'enseigner. Plusieurs participants relatent des situations où la gestion du groupe devient problématique et où le climat de classe dégradé finit par affecter leur bien-être et leur efficacité pédagogique. Maxime témoigne avoir connu ce type de difficultés à plusieurs reprises au cours de son parcours.

*Ça dépend des classes je pense ! Il y a des classes dans lesquelles j'étais très très heureux d'aller, [...] puisqu'on avait une très bonne relation. Au fur et à mesure, c'est sûr que la confiance elle se crée, ils apprennent aussi à voir les limites qu'ils ne peuvent pas dépasser et donc ça c'est des choses qui sont importantes évidemment, mais il y a dans cette année que j'ai fait, des classes jusqu'au dernier jour, j'avais la boule au ventre de me rendre dans cette classe, euh, cette non-envie d'y aller, euh, pff... Le fait de ne jamais savoir comment allait se terminer l'heure de cours, ça pouvait très bien se passer comme ça pouvait être une heure de cours détestable au possible ! (E8, V53)*

Arnaud exprime un ressenti similaire et insiste, lui aussi, sur la difficulté de concilier ses missions pédagogiques avec la gestion disciplinaire lorsque celle-ci devient envahissante. « *Et, euh, au final, tu te rends très vite compte que la place de gendarme prend le dessus sur ton travail pédagogique* » (E2, V4).

Cela semble se traduire aussi par un déséquilibre entre le temps de préparation et le temps d'enseignement effectif en classe : « *Un exemple concret, sur un cours de cinquante minutes, j'en donnais peut-être vingt minutes. Donc vingt minutes sur une préparation de trois heures chaque soir en rentrant chez moi, pour au final donner vingt minutes de cours* » (E2, V4). Nous entendons qu'il décrit un quotidien ponctué d'imprévus administratifs et disciplinaires qui grignotent le temps d'enseignement et engendrent frustration et découragement.

*Les enfants rentrent, l'un n'a pas son plumier, l'un n'a pas ceci, l'un n'était pas là la semaine passée... c'est cinq minutes de tâches administratives en plus, voire dix et puis il te reste vingt minutes. Et sur ces vingt minutes-là, tu es tellement frustré qu'au final, tu veux faire les choses au moins correctement et essayer d'avoir vingt minutes positives et ce qui ressort de ces vingt minutes, ce n'est rien de positif... (E2, V26)*

Anne, ancienne enseignante ayant terminé ses études depuis de nombreuses années, envisage les élèves actuels comme étant fortement différent de l'élève qu'elle a pu être. « *Je me suis dit, si on s'était permis le quart du tiers de ce que certains étudiants se permettaient, on aurait été renvoyé* » (E10, V14). Il apparaît donc que la gestion des classes est vécue comme un obstacle à l'exercice du métier tel qu'il est souhaité par les répondants.

Pour sa part, Alicia explique avoir eu des classes difficiles, mais estime avoir réussi à surmonter cette difficulté en raison de l'importance qu'elle accordait au côté social.

*J'ai eu beaucoup beaucoup de classes difficiles, mais moi, j'ai toujours réussi à les gérer parce que euh, j'étais plus dans le côté humain. Donc je me suis toujours dit, si tu arrives à les, pas à les faire t'aimer parce que ce n'est pas le but hein mais si tu arrives à les faire se sentir considérés, ben j'ai remarqué qu'ils sont beaucoup plus faciles (E3, V17).*

Outre l'aspect disciplinaire, nous comprenons que la réussite et l'évolution des élèves semblent jouer un rôle central dans le maintien ou l'abandon de la carrière enseignante. Arnaud mentionne l'importance de constater les progrès de ses élèves : « *ça m'a fait plaisir de voir l'évolution de mes élèves, leur réussite personnelle* » (E2, V10). De même, Nicolas insiste sur le plaisir de transmettre et de constater les apprentissages réalisés grâce à lui : « *j'adore transmettre des choses aux gens [...] voir que les gens réussissaient à faire des choses qu'on leur avait appris* » (E8, V43). Ces éléments pourraient suggérer une forme de valorisation implicite suscitée par la réussite des élèves et constituer une source de satisfaction importante pour certains enseignants.

Chez Juliette et Valérie, on perçoit une tension entre le plaisir et le sens qu'elles trouvent à faire progresser les élèves, et la difficulté du quotidien. Elles expriment ce tiraillement entre leurs valeurs, leur envie de transmettre et l'épuisement provoqué par les conditions d'exercice. Ce paradoxe révèle bien la complexité du métier : un rôle qu'on investit profondément, mais qui confronte à des tensions permanentes entre aspirations personnelles et réalités institutionnelles. Elles évoquent également cette sensation de solitude face aux attentes, et le besoin d'un cadre plus collectif et soutenant pour exercer ce métier.

#### **4.3.3. *Percevoir un décalage entre ses attentes et la réalité professionnelle***

Un élément évoqué par les enseignants est le décalage entre ses attentes, voire sa représentation du métier, et ce qui est réellement rencontré sur le terrain.

Lucas souligne la **charge émotionnelle et physique** que suppose l'enseignement : « *Parce que je pense que ça demande une certaine énergie, ça demande des capacités euh, que ce soit au niveau mental, même au niveau physique [...] c'est très énergivore* » (E1, V33). Il insiste par ailleurs sur la **difficulté d'anticiper** le déroulement des séances et l'importance de l'adaptabilité.

Lucas mobilise la notion de **motivation conditionnelle** en lien avec la psychologie du travail. Selon lui, le métier d'enseignant n'offre plus de **challenge atteignable**, élément pourtant essentiel au maintien de l'engagement professionnel : « *[...] pour qu'un challenge soit motivant, il faut qu'il soit atteignable et je trouve que des fois ce que l'on nous demande est fort irréalistes...* » (E1, V38).

Il va d'ailleurs un pas plus loin en évoquant la pénurie enseignante qu'il juge bien plus complexe qu'on ne le laisse entendre : « *On nous dit qu'il y a pénurie, mais ce qu'on nous dit pas, c'est que même avec la pénurie, c'est un statut super précaire. [...] On donne l'impression qu'en étant en manque, on va trouver une belle place directe, mais la réalité est toute autre* » (E1, V25).

Cette **précarité** et ce **manque de stabilité** sont de même soulignés par Mathilde : « *Je crois que c'est surtout le manque de sécurité au travail... Au début on enchaîne les remplacements et des contrats super précaires.* » (E5, V8).

Anne partage le même ressenti.

*Oui, voilà ! Mais si j'avais pas eu ce job-là, je suis pas certaine que je serais retournée dans l'enseignement à cause de tout ça... Aller quinze jours en cinquième primaire, puis un mois en deuxième humanité... Fin, tomber comme un cheveu dans la soupe, c'est pas évident* (E10, V38).

De façon plus microscopique, Arnaud déclare qu'il nourrit des attentes élevées quant aux compétences linguistiques des élèves et qu'il se heurte rapidement à une forme de désillusion. Ce décalage semble générer chez lui une impression de stagnation et un sentiment de passer à côté du cœur de son métier. Le plaisir d'enseigner sa discipline s'émousse au contact d'une réalité qu'il juge en deçà de ses espérances.

*D'un point de vue personnel, je dirais qu'en tant que prof de langues, tu te rends vite compte que le niveau en Fédération Wallonie-Bruxelles, n'est peut-être pas celui auquel toi tu tends, et donc au final, tu te rends vite compte qu'en quittant le milieu de l'enseignement après ta journée laborale et bien tu reviens très vite en fait à ta langue natale et euh, il y a peu d'évolution en fait entre ta langue anglaise et néerlandaise au cours des diverses années, donc ça d'un point de vue personnel, euh, ça ne m'a pas spécialement plu* (E2, V4).

Cette situation reflète également le risque de **frustration professionnelle lorsque les conditions de travail et les moyens disponibles ne permettent pas d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés** en début de carrière. Arnaud exprime ainsi à demi-mot une forme de désenchantement. Son sentiment de stagnation toucherait spécifiquement l'évolution de ses compétences dans les langues qu'il enseigne, et non l'ensemble de sa sphère professionnelle. Pour lui, ses compétences linguistiques représentaient une source potentielle de développement personnel et professionnel qu'il espérait pouvoir cultiver au sein de son métier. Or, en raison du niveau de maîtrise requis par les élèves et du contexte d'enseignement, cette opportunité ne s'est pas concrétisée.

Il précise au demeurant que ses premières expériences se sont déroulées dans des milieux défavorisés, ce qui a pu renforcer ce décalage entre ses attentes et la réalité du terrain. Ce manque de progression perçue dans un domaine qui constituait pour lui une motivation intrinsèque – le plaisir de progresser et de s'améliorer – a pu contribuer à son désengagement progressif. Arnaud semble donc identifier

cette absence de développement de compétences liées à la matière enseignée comme un facteur pesant sur son engagement dans le métier.

#### **4.3.4. *Se sentir « garant du savoir »***

Pour expliquer certaines difficultés rencontrées en stage, Arnaud évoque un sentiment de compétence entravé par le stress vécu. Arnaud met ainsi en évidence sa perception du métier d'enseignant et la pression qu'il ressent face à la responsabilité d'incarner celui qui sait. Cette position lui génère un sentiment d'insécurité, car il craint de ne pas être à la hauteur des attentes.

*Je perdais mes moyens, complètement. Le fait d'être en face des élèves, de devenir la cible, celui sur qui tous les regards se posent et qui doit assumer son statut d'enseignant et de transmetteur de savoir... ça me paralysait (E2, V9).*

#### **4.3.5. *Se diriger vers le coenseignement***

Lucas propose des pistes qu'il jugerait pertinentes et souhaitables à développer dans le cadre scolaire actuel. Il évoque notamment le coenseignement, une modalité pédagogique qu'il considère comme particulièrement prometteuse pour répondre à plusieurs difficultés rencontrées au quotidien : « [...] c'est le coenseignement. J'ai toujours trouvé que c'était une piste intéressante. Une grande difficulté, c'est soit l'hétérogénéité des classes, soit simplement leur taille... » (E1, V34)

Pour Lucas, cette formule permettrait non seulement de mieux **gérer la diversité des rythmes et des besoins des élèves**, et de **soutenir les enseignants eux-mêmes** dans leur pratique. Il souligne combien la présence d'un collègue dans la classe pourrait constituer un appui précieux, tant pour ajuster l'intervention pédagogique en temps réel que pour concevoir les dispositifs en amont et les analyser *a posteriori*.

*Il y a des dispositifs où deux enseignants peuvent être présents dans la même classe, mais je sais bien que c'est quelque chose qu'on n'aura probablement jamais. Pourtant, même le simple fait d'avoir un collègue à ses côtés, quelqu'un qui puisse apporter un regard, donner des conseils ou des retours, ça pourrait vraiment aider. Que ce soit pour concevoir nos leçons ou évaluer ce qui fonctionne ou non. Parce qu'on ne se rend pas toujours compte soi-même de ce qui pose problème. Avoir un regard extérieur, ça peut vraiment être bénéfique (E1, V34).*

Au-delà de cet aspect logistique, Valérie souligne la richesse humaine et pédagogique de ces collaborations : « *Assumer la responsabilité d'une classe [...], travailler ensemble, ça me plairait. La responsabilité serait partagée et, comme on est différents mais complémentaires, on pourrait assurer quelque chose de plus solide. On serait plus forts à deux ou trois...* » (E9, V38).

Nous comprenons que ces témoignages convergent ainsi vers une même aspiration : celle de **décloisonner le travail enseignant, de rompre avec l'isolement de la classe individuelle**, et de

**penser des organisations pédagogiques collectives et évolutives** qui favoriseraient à la fois le bien-être professionnel et l'efficacité pédagogique.

#### **4.3.6. *Se sentir tirailé entre les attentes du système et la réalité du terrain***

Alicia décrit un tiraillement constant entre les exigences pédagogiques découlant des curricula et les besoins sociaux des élèves : « *Oui, tiraillée. Tu sais que tu dois donner ta matière, mais d'un point de vue social c'est important aussi* » (E3, V51). Ce tiraillement est également partagé par plusieurs autres répondants, dont Louise et Juliette, qui déplorent le manque de prise en compte de la réalité sociale des élèves : « *Il nous manque un côté social dans l'enseignement* » (E4, V68) ; « *J'aimais bien le côté plus social que le côté didactique* » (E6, V11).

Ces témoignages pourraient refléter une **tension persistante entre mission éducative et accompagnement social** dans le quotidien professionnel des enseignants. Les répondants relèvent en effet qu'on leur demande concurremment de respecter le programme et de faire progresser les élèves dans les apprentissages, tout en investissant du temps et de l'énergie dans la création d'un lien relationnel de qualité avec les élèves. Cette double exigence peut se révéler difficile à concilier et générer de la tension.

Arnaud évoque d'ailleurs explicitement le **stress qui découle de ces demandes contradictoires**, notamment lorsque les enseignants ont le sentiment de ne pas parvenir à suivre le programme dans les délais impartis : « *Le stress qui t'incombe par la suite, parce que tu sais que tu n'arrives pas à suivre le programme* » (E2, V4). Cette situation anxiogène serait donc nourrie par une dissonance entre les attentes du système (= suivre le programme) et la réalité de terrain (= ne pas y parvenir), ce qui serait à même de générer un stress professionnel intense.

#### **4.3.7. *Se désinvestir progressivement...***

Arnaud décrit comment certaines expériences professionnelles négatives ont généré chez lui du **stress, de la nervosité et de la tristesse**, jusqu'à le plonger dans un état de désinvestissement progressif : « *[...] ben j'axerais ça sur nervosité, nervosité et tristesse. [...] je ne me sentais plus à l'aise dans ce que je faisais, je n'aimais plus ce que je faisais. J'avais la boule au ventre, euh, je rentrais le soir en ne voulant rien faire* » (E2, V8). Ce processus s'apparente à un cercle vicieux : le mal-être au travail engendre frustration et fatigue, ce qui diminue l'investissement personnel dans la préparation et l'enseignement, renforce le sentiment d'échec et alimente à nouveau le mal-être.

Ce constat est partagé par plusieurs participants. Alicia évoque, elle aussi, sa démotivation croissante face à un sentiment d'impuissance : « *Moi j'avais plus envie de me casser la tête pour quelque chose de perdu d'avance quoi.* » (E3, V10). De son côté, Juliette parle de son propre ras-le-bol face à l'incapacité d'agir efficacement et à l'absence de reconnaissance de ses efforts.

*C'est tout un truc et à la fin, en fait, j'en avais plus rien à faire parce que c'était pas de ma faute, ce n'était pas mon problème ! Euh, de toute manière, ils n'allaient pas mourir si l'on ne voyait pas une règle de grammaire en plus ou en moins et donc j'ai abandonné ! Franchement, je n'en pouvais plus, c'était trop ! (E6, V19)*

Arnaud évoque en outre une remise en question personnelle délétère alimentée par ce climat anxiogène : « *mais, c'était vraiment pas gai cette époque professionnelle-là, de ce point de vue-là et nervosité parce que au final, tu ressens que tu fais mal les choses, euh, tu ne te sens pas à l'aise, tu es nerveux d'aller en classe et d'enseigner et tu te dis au final « est-ce que euh, je suis un bon prof ? Est-ce que au final mon diplôme je l'ai mérité ? Est-ce qu'on ne me l'a pas donné voilà pour pour me dire bon débarras c'est bon on t'a assez vu et c'est tout. » (E2, V8)*

Deux éléments perçus comme aggravants sont relevés dans son témoignage. D'une part, l'âge proche ou parfois inférieur à celui de ses étudiants, ce qui compliquait la gestion de l'autorité et du rapport pédagogique : « *J'avais 24 ans je pense, et j'enseignais à des jeunes personnes qui avaient 22-23 ans parfois. Euh, ça m'est même arrivé d'enseigner à des jeunes entre guillemets qui étaient plus âgés que moi » (E2, V4).* D'autre part, **les contextes socio-économiques** dans les écoles où il travaillait, combinés à un manque de soutien institutionnel : « *Tu es en fait confronté à toi-même sans aide spécifique de la direction » (E2, V4).*

Arnaud témoigne aussi de la frustration de voir sa fonction pédagogique entravée, se retrouvant à tenir un rôle de gendarme plus que d'enseignant : « *Et, euh, au final, tu te rends très vite compte que la place de gendarme prend le dessus sur ton travail pédagogique » (E2, V4).*

Enfin, Valérie complète ce tableau en évoquant le sentiment d'inutilité et l'absence de résultats visibles malgré des efforts répétés : « *Euh, de se sentir inutile » (E9, V15).* Ce ressenti contribue à entretenir un état de démotivation et de fatigue émotionnelle chez ces enseignants.

#### **4.3.8. Éprouver des difficultés liées à un manque de reconnaissance**

Plusieurs participants ont souligné les difficultés professionnelles rencontrées au quotidien, qu'il s'agisse des relations avec les parents, du temps de préparation conséquent ou du **manque de reconnaissance**, autant de facteurs qui pèsent sur leur engagement et leur motivation.

Arnaud évoque d'abord la relation parfois tendue avec les parents, marquée par une exigence élevée, mais par peu de gratitude.

*Et pour être tout à fait honnête avec toi et fermer la parenthèse, c'est bien simple, en trois ans, euh, de prof, dans lesquels je me suis aussi pas mal remis en question bien entendu, j'ai eu euh, effectivement, et je peux te les compter sur les doigts de la main, j'ai eu deux remerciements euh, de parents d'élèves, euh, voilà, qui m'ont remercié des efforts, euh, fournis durant l'année, sinon c'était*

*constamment toutes les semaines, des réunions parents-élèves, euh, et là, je te parle plus du côté élitiste, où les parents venaient me demander des comptes, pourquoi ceci, pourquoi cela. Donc euh, voilà, moi j'ai vite décroché et c'est vraiment dommage (E2, V4).*

Louise aborde pour sa part un autre aspect de la reconnaissance : celui de la légitimité professionnelle, parfois remise en question par les parents, ce qui la fait se sentir bridée dans son métier : « *Ben, quand j'ai vu ça sur l'actualité, je me suis vraiment dit euh oui, mais moi je n'ai pas envie de faire un métier où l'on me bride... Et en fait, les parents, ils nous disent non* » (E4, V53). Nous comprenons qu'elle exprime un tiraillement entre les exigences institutionnelles et les réticences des familles, créant une dissonance entre la fonction éducative attendue de l'enseignant et les limites imposées : « *Contrôlés et brimés en fait ! En fait, il y a vraiment un peu une dissonance...* » (E4, V57).

Mathilde, quant à elle, dénonce un manque de temps et de reconnaissance à plusieurs niveaux. Elle évoque l'**insuffisance du temps attribué aux enseignants** pour accomplir sereinement leur travail et nouer des liens avec les élèves : « *Te donner une demi-heure pour travailler ou ne rien te donner, ça revient à peu près au même quoi !* » (E5, V32). Elle regrette aussi la faible considération accordée à certaines disciplines par ses collègues et par l'institution elle-même : « *C'est le cours accessoire où les élèves vont jouer quoi !* » (E5, V12), ce qui renforce chez elle le sentiment de ne jamais pouvoir avancer dans sa matière et d'être enfermée dans un rôle marginalisé.

Alicia rejoint cette analyse en dénonçant la dévalorisation de certains cours, comme la religion : « *Donner un cours de religion, ce n'est pas facile du tout parce que c'est un cours, soyons honnêtes, dans une grille, ne vaut rien du tout. Au conseil de classe, ton avis ne vaut rien du tout* » (E3, V12). Elle pointe ici un double manque de reconnaissance, à la fois de la part des pairs et des élèves.

Ces différents témoignages mettent en lumière les nombreuses exigences qui pèsent sur les enseignants et l'insuffisance des marques de reconnaissance perçues, qu'elles soient institutionnelles, parentales ou collégiales. Ce manque de valorisation fragilise leur motivation et alimente un malaise professionnel latent, souvent évoqué en filigrane dans l'ensemble des récits recueillis.

#### **4.3.9. Éprouver des difficultés liées à l'intégration socioprofessionnelle**

##### *4.3.9.1. Les collègues : entre soutien salvateur...*

Le **soutien des collègues** apparaît comme un facteur essentiel au maintien dans l'emploi pour certains enseignants débutants. Arnaud exprime très clairement à quel point la présence de ses pairs a été déterminante.

*Et puis, tu as des collègues qui vivent la même chose que toi, donc tu te sens moins seul, tu sais que ce n'est pas spécialement toi le problème. Ça t'aide à sortir la tête de l'eau, à te dire : « Je vais réessayer*

*de cette façon-là, ou je continue, ce n'est pas de ma faute, il faut que je m'accroche. » Au final, sans eux, j'aurais tenu un an, maximum ! (E2, V21)*

Ce soutien se manifeste de plusieurs manières : à la fois sur le plan matériel – par le partage de ressources et de cours – et sur le plan moral, à travers les échanges et la dédramatisation des situations vécues. Arnaud souligne aussi **l'importance du retour de ses pairs**, qui contribue à **renforcer son sentiment de compétence et sa légitimité professionnelle**.

*Je me demandais si les cours que je donnais étaient bons, si j'étais un bon prof en fait. J'ai eu le soutien de collègues qui venaient me voir en classe, me faisaient des feedbacks. Ça m'a rassuré : je n'étais pas spécialement le problème, j'étais un bon prof, vraiment dédié à ce que je faisais (E2, V8).*

On observe chez Arnaud une posture proactive : il cherche délibérément à s'entourer de collègues *en mode vocation*, plus investis et positifs, dans l'espoir de sortir d'une spirale négative. Il explique que ces enseignants lui ont fourni des conseils pédagogiques et organisationnels précieux. Pourtant, malgré cette dynamique, cette tentative de reconstruction n'a pas suffi à enrayer son découragement : « *Les collègues avec vocation essayaient vraiment de me tirer vers le haut, me donnaient des tips, des conseils pour lâcher prise sur le programme... » (E2, V7).*

#### 4.3.9.2. ... et source de mal-être

Si Arnaud a pu bénéficier de solidarités professionnelles, d'autres témoignages révèlent des expériences bien plus douloureuses dans la relation aux collègues. Lucas évoque un **sentiment d'abandon** au sein de l'équipe éducative.

*Il y a un sentiment un peu d'abandon aussi par rapport aux collègues, à l'établissement peut-être. Une fois, j'ai donné une heure de cours seul parce que ma maître de stage avait un empêchement. On m'avait dit qu'un éducateur passerait, mais personne n'est venu. C'était un carnage. Je me suis retrouvé tout seul, bloqué, face à quelque chose... J'aurais aimé un peu de soutien à ce moment-là (E1, V19).*

Le témoignage d'Alicia, quant à lui, met en lumière des situations de harcèlement et de **mise à l'écart** dans la salle des professeurs.

*Le lendemain matin, elle me voit passer et elle me dit devant tout le monde : « Toi, faut que je te parle. » Très agressive. Ensuite, plus personne ne s'assoit près de moi, personne ne m'adresse la parole, comme si j'existaient pas. Même quand je pose une question à propos d'une réunion, on ne me répond pas. Puis des remarques blessantes devant les élèves. Je me sentais comme dans ces films où la gamine se fait harceler au lycée... (E3, V22)*

De son côté, Nicolas décrit un malaise persistant dans la salle des professeurs, amplifié par une culture de jugement et de commérage : « *J'étais dans une très grosse école, plus de cent enseignants. Ça parlait tout le temps dans le dos des autres. J'avais peur de dire ou de faire quelque chose qui se*

*retournerait contre moi* » (E8, V12). Il rappelle ainsi que la position précaire des enseignants débutants les rend particulièrement sensibles à ces dynamiques sociales, où la réputation se construit et se détruit rapidement.

Enfin, Mathilde, plus en retrait, évoque sa difficulté personnelle à créer du lien avec ses collègues : « *Moi, je suis quelqu'un d'assez timide... J'ai du mal à tisser des liens et donc, du coup, avec mes collègues, c'était assez compliqué aussi* » (E5, V21).

Ces témoignages suggèrent que les relations interpersonnelles ne dépendent pas uniquement du contexte institutionnel, mais aussi des dispositions individuelles. Ainsi, les propos recueillis semblent mettre en évidence un aspect ambivalent de la dynamique collégiale : d'un côté, le collectif peut constituer un puissant facteur de soutien et d'adaptation au métier ; de l'autre, il peut aussi être source de malaise, d'isolement, voire de souffrance. Le rapport aux collègues apparaît comme un révélateur des vulnérabilités professionnelles des enseignants en début de carrière, oscillant entre ressource et contrainte.

#### *4.3.9.3. Une vision différente du métier par rapport à celle des collègues*

L'expérience de stage relatée par Alicia met en évidence un décalage important entre ses conceptions du métier d'enseignant et les pratiques qu'elle a observées dans son établissement d'accueil. Cette confrontation de valeurs semble avoir généré chez elle un profond malaise et de nombreuses interrogations quant au sens et aux finalités du travail éducatif.

Elle évoque d'abord le climat relationnel au sein de l'équipe enseignante, marqué selon elle par des propos dévalorisants à l'égard des élèves, de leurs familles et parfois même des collègues ou de la direction. Alicia se dit « *extrêmement choquée* » (E3, V22) par ce qu'elle qualifie de « *méchanceté qui peut sortir des bouches des gens* » (E3, V22), ajoutant : « *moi, je venais d'un enseignement où l'on essayait justement de revaloriser les élèves pour qu'ils acceptent de retourner à l'école* » (E3, V22). Son expérience précédente dans l'enseignement spécialisé semble lui avoir inculqué des pratiques fondées sur la bienveillance et l'encouragement, qu'elle oppose ici à une posture qu'elle perçoit comme méprisante et stigmatisante : « *ils se foutent parfois même ouvertement d'eux, devant les élèves, de leurs tronches quoi* » (E3, V22).

Ce décalage se manifeste de surcroit dans la manière dont elle envisage la relation pédagogique. Alicia insiste sur l'importance de valoriser les élèves et de reconnaître leurs efforts : « *[...] c'est le fait que plus tu vas valoriser un élève et attendre quelque chose de lui, plus ça va l'encourager à donner le meilleur de lui-même* » (E3, V34).

Par ailleurs, Alicia décrit des différences notables entre les établissements d'enseignement général et professionnel. Elle souligne qu'au sein du général, « *les profs sont stricts, les directions attendent*

*quelque chose de strict* » (E3, V40), ce qui peut parfois exercer un effet mobilisateur sur les élèves, mais qui, inversement, tend à marginaliser ceux qui ne correspondent pas aux attentes implicites de l'institution : « *dès que tu n'es pas dans la case qu'on te donne, tu es vraiment catégorisé* » (E3, V40). À l'opposé, elle perçoit dans l'enseignement professionnel une forme de découragement collectif : « *déjà dès le départ, il y a un lâcher-prise des profs, de l'équipe éducative, des directions...* En mode, c'est des cas désespérés tu vois » (E3, V40).

Enfin, nous comprenons que la question de l'évaluation constituerait un autre point de friction. Alicia relate que sa maître de stage lui imposait de produire des notes : « *il me faut des points, il faut que tu me fasses une évaluation* » (E3, V39). Elle exprime son malaise face à cette exigence, qu'elle perçoit comme déconnectée des besoins réels des élèves et centrée sur des impératifs administratifs : « *on ne fait pas une évaluation pour avoir des points dans le bulletin* » (E3, V39). Cette situation l'a amenée à remettre en question sa vision du métier et le rôle même de l'école : « *je me disais : on ne fait pas une évaluation pour ça... Cette situation de stage, ça m'a vraiment fait beaucoup me remettre en question sur : ok, mais c'est quoi l'école en fait ?* » (E3, V39).

Enfin, Valérie évoque ses propres modalités d'apprentissage professionnel, en soulignant l'importance pour elle de la formation expérientielle et de l'apprentissage en situation. Contrairement à certains de ses collègues qui peuvent se satisfaire de formations ponctuelles et théoriques, elle exprime un besoin fort d'expérimenter et de construire ses savoir-faire au contact du terrain, dans l'action : « *Après, je sais que chacun a son profil d'apprentissage. Certains peuvent se satisfaire d'une formation théorique de deux jours pour ensuite appliquer. Moi, j'ai besoin d'expérimenter, d'apprendre en situation, dans l'action* » (E9, V44).

#### 4.3.9.4. Relations avec la direction

Alicia évoque avec amertume un manque de soutien de la part de sa direction, qu'elle identifie comme un élément déterminant dans la perte de motivation ressentie au cours de son stage. Ce déficit d'appui ne se limite pas à une absence de reconnaissance, mais concerne directement la remise en question de ses choix pédagogiques. Elle déclare ainsi : « *Ben marqué oui, parce qu'au-delà du fait que tu ne te sens pas soutenu, ben ça remet en cause tes décisions pédagogiques* » (E3, V12).

Ce sentiment s'est particulièrement illustré dans un épisode qu'elle relate longuement, concernant l'évaluation d'un élève n'ayant pas remis un travail dans les délais, malgré des rappels répétés et un suivi notifié. Alicia raconte : « *Une fois que je dois encoder mes points, moi, je mets zéro, je n'ai rien reçu* » (E3, V14). Cette décision, qu'elle estime objectivement fondée et justifiée au regard des faits et des procédures suivies, a pourtant été contestée par sa hiérarchie sous la pression des parents d'élèves : « *Je reçois un mail me disant : "Écoute, voilà tu vas changer ton zéro en non-côté parce que les parents portent plainte en disant que c'est de la faute de tes absences..."* » (E3, V14).

Alicia perçoit cette situation comme profondément injuste. L'injonction de modifier la note lui donne le sentiment d'être discréditée dans son rôle d'enseignante et de voir ses décisions pédagogiques vidées de leur sens. Cette expérience a eu un impact direct sur sa perception du métier et de sa finalité : « *Ben je me suis dit : "À quoi ça sert alors ?"* » (E3, V15). Elle décrit de même un sentiment d'impuissance et de découragement face à ce qu'elle juge comme un renversement des rapports d'autorité et de responsabilité au sein de l'école : « *Je me suis vraiment sentie désemparée en me disant que de toute façon, en fait, c'était l'élève qui était roi* » (E3, V15).

À travers ce témoignage, se dessine la difficulté qu'éprouverait un enseignant de trouver sa place et de se sentir légitime lorsque ses décisions sont corrigées ou invalidées, non en fonction de critères pédagogiques, mais sous l'effet de pressions extérieures. Cette absence de soutien renforcerait le sentiment d'injustice et altérerait la perception du sens même de l'engagement dans la profession.

#### 4.3.9.5. *Le regard des autres sur sa compétence*

Les témoignages recueillis mettent en lumière un déficit de confiance en soi chez de jeunes enseignantes en formation ou en début de carrière, déficit souvent nourri par les expériences vécues en stage ou dans les premiers contacts professionnels. Cette perte de confiance n'apparaît pas comme un état individuel isolé, mais comme le symptôme d'un environnement institutionnel et formatif qui peine à reconnaître et à accompagner les vulnérabilités des débutants.

Alicia explique que le fait **d'avoir été rabaisée par des collègues ou des membres de la direction** a entamé sa confiance en elle : « *Donc toi, tu viens de te faire enguirlander comme si t'étais élève, j'ai pris un gros coup dans ma confiance en moi parce que ben quand t'es jeune prof, il te faut déjà tout ça, parce que tu apprends* » (E3, V24). Ce propos illustre la difficulté, pour les jeunes enseignants, de trouver leur place dans une organisation scolaire où la hiérarchie est parfois vécue de manière autoritaire et où les rapports d'ancienneté peuvent produire des formes de disqualification symbolique des débutants. L'analogie avec la figure de l'élève (« comme si t'étais élève ») nous semble ici assez significative : elle tend à montrer que le statut professionnel reste fragile et constamment soumis à l'épreuve de la reconnaissance par les pairs et la hiérarchie.

Valérie évoque également un manque de confiance : « *[...] même si je n'ai pas une totale confiance en moi, je sais que j'ai des qualités* » (E9, V35).

Louise, quant à elle, relie directement cette perte de confiance au déroulement insatisfaisant de ses stages : « *[...] j'ai terminé sur un bachelier en ayant complètement perdu confiance dans mes capacités d'enseignante* » (E4, V37). Louise poursuit en expliquant que le fait de reprendre d'autres études lui a permis de davantage reprendre confiance en elle : « *[...] Mais, en tout cas, c'est sûr que*

*moi, je suis très contente de ce choix-là et en fait, cette pose, ça m'a permis aussi de grandir parce que j'avais besoin de reprendre confiance en moi » (E4, V83).*

#### *4.3.9.6. Le regard des autres sur sa différence*

Le témoignage de Lucas met en évidence la coexistence de deux formes distinctes d'appréhension dans son parcours de formation : l'une relevant du regard social et de la perception de son identité par autrui, et l'autre, plus technique, liée aux compétences professionnelles à acquérir et à mobiliser en situation. Ces deux registres de préoccupations, bien que distincts, s'entrelacent dans l'expérience de Lucas, révélant les tensions auxquelles peut être confronté un futur enseignant qui déroge aux normes implicites du milieu scolaire.

Lucas évoque d'abord avec retenue **la difficulté d'évoluer dans certains contextes qu'il perçoit comme peu ouverts à la diversité** : « *Et en plus, des fois comme on tombe sur des milieux, je ne veux pas du tout caricaturer mais je suis tombé sur des classes de milieux parfois aussi un peu plus fermés d'esprit on va dire* » (E1, V18). Ce passage témoigne de la perception d'une norme culturelle et sociale implicite dans certains établissements, qui peut rendre l'exercice du métier plus complexe pour les personnes perçues comme minoritaires. L'identité de Lucas, en tant que personne transgenre, devient ici un facteur de tension qui vient parasiter la relation éducative et fragiliser son autorité : « *des élèves de cette école-là l'ont appris et ça aussi ça m'a valu d'avoir quelques petits soucis déjà de discipline en classe* » (E1, V18). Ce constat suggère que l'autorité de l'enseignant ne repose pas uniquement sur ses compétences professionnelles, mais aussi sur son adéquation aux normes sociales du milieu, ce qui interroge la capacité de l'école à garantir un cadre inclusif et respectueux des différences.

Au-delà des comportements des élèves, Lucas exprime surtout un **sentiment d'isolement face à l'absence de réaction de l'institution scolaire** : « *l'école où j'étais n'a pas trop, fin je sais pas si elle a pas eu le temps, ou si elle a pas voulu réagir, mais en tout cas, ben il s'est rien passé à ce niveau-là* » (E1, V18). Cette absence de soutien structurel contribue non seulement à entretenir le climat délétère, mais aussi à accentuer la vulnérabilité subjective du futur enseignant. Le propos de Lucas révèle ici un processus d'invisibilisation des discriminations vécues, et la manière dont cette carence de reconnaissance et de protection institutionnelle peut aboutir à une remise en question du sens même de son engagement professionnel : « *[...] ça m'a aussi fort refroidi d'être un peu seul face à ce problème-là et de me dire que ben là peu importe ce que j'essayais, c'était juste moi en tant que personne qui posait problème* » (E1, V18).

## 4.4. Décrochage et arrêt de la profession enseignante

### 4.4.1. Une question de sémantique

Lors de ces différents entretiens, nous avons constaté que le fait de mettre en pause, de mettre un terme ou d'abandonner est personnel et propre à chacun, que chaque expérience est unique et que tirer des conclusions finales et générales sur le sujet n'était pas possible.

Arnaud évoque son parcours en insistant sur la difficulté à accepter ce qu'il nomme *abandon*, en raison de son caractère orgueilleux et de son attachement à mener les choses à terme.

*Ah ben moi écoute, pour être tout à fait franc et transparent avec toi, le fait d'avoir abandonné [...] moi je suis quelqu'un d'assez orgueilleux de base. J'aime entreprendre les choses de A à Z. Et je m'y attelle surtout. Et, et quand je me suis rendu compte écoute, que j'allais abandonner en fait, et que c'était vraiment la meilleure décision que je devais prendre, lâcher-prise, pour mon bien-être personnel, parce qu'en fait, l'impact négatif du côté professionnel impactait ma vie privée* (E2, V5).

Arnaud opère ici une distinction entre **abandon** et **lâcher-prise**. Si le premier terme renvoie pour lui à l'échec et à une remise en cause personnelle, le second semble davantage autoriser un positionnement protecteur et légitime. Ce glissement sémantique lui permet probablement de rendre la décision acceptable à ses propres yeux, en la repositionnant dans une perspective de préservation de soi. La décision d'arrêter est ainsi vécue comme difficile, car confrontante sur le plan identitaire, mais perçue a posteriori comme bénéfique.

Le même conflit intérieur se retrouve dans le témoignage d'Alicia, qui déclare explicitement avoir « abandonné », mais en précisant qu'elle s'est sentie contrainte par un épuisement professionnel progressif et un sentiment d'impuissance : « *Ben moi, je l'ai vécu oui réellement comme un abandon [...] j'ai vraiment l'impression d'avoir laissé tomber quelque chose que j'étais parfaitement capable de faire parce que j'en ai plus la force...* » (E3, V18).

Ici encore, l'abandon est associé à une difficulté identitaire : laisser derrière soi un métier longtemps envisagé comme une vocation, au profit d'un emploi perçu comme moins épanouissant, mais psychiquement plus soutenable. L'abandon ne renvoie pas à une absence de compétences, mais à un renoncement contraint, imposé par les conditions de travail et la dégradation du bien-être personnel.

Lucas adopte quant à lui une position nuancée face au terme d'abandon, qu'il refuse d'utiliser en raison de la culpabilité sociale qu'il sous-tend : « *Je trouve que 'abandon', c'est peut-être pas forcément approprié [...]. Ça met un peu la responsabilité et la faute complètement sur le prof [...] Alors que moi je trouve que s'il y a abandon, il est plus du côté des politiques...* » (E1, V32).

Lucas déplace ainsi la responsabilité de l'arrêt professionnel vers les conditions systémiques de l'enseignement, qu'il décrit comme **inadaptées, inéquitables et structurellement insuffisantes**. Le

choix lexical qu'il privilégie – *renoncer* – est significatif : il exprime un effort fourni jusqu'à la limite du possible, face à une situation qui devient insoutenable, et où persévéérer relèverait de l'abnégation plus que du dépassement. Cette distinction permet également de mieux comprendre comment les enseignants en difficulté peuvent se positionner face à un système qu'ils jugent défaillant, en tentant de se préserver d'une culpabilisation exacerbée.

Ces témoignages mettent en lumière une pluralité de représentations et de vécus autour de l'idée d'abandon : tantôt perçu comme une défaite personnelle, tantôt envisagé comme un lâcher-prise salutaire ou un renoncement dicté par des conditions professionnelles délétères. Ils révèlent également que la manière de nommer cet arrêt professionnel a une portée identitaire importante, agissant comme un levier pour préserver l'estime de soi et se distancier de la culpabilité sociale qui pèse sur les démissions dans le secteur de l'enseignement.

#### **4.4.2. Une remise en question : vocation ou passion ?**

Dans les difficultés rencontrées dans son métier, Arnaud exprime combien il lui a été difficile de passer de ce qu'il percevait initialement comme une **vocation** à une simple **passion**. Il oppose fortement ces deux notions. À travers son récit, il explique s'être remis en question et avoir compris qu'enseigner n'était pas pour lui une vocation, mais bien une passion.

*[...] c'est vraiment dommage parce que c'était, je pensais une vocation. Euh, de la vocation, on est passés à la passion. J'ai quand même tenu le bon bout, pendant deux ans et puis, j'ai lâché, j'ai complètement lâché prise et, et voilà, et voilà, et je pense que c'est bon (E2, V4).*

Pour Arnaud, la vocation s'accompagne d'une forme d'obligation morale et de sacrifice. Il évoque le fait qu'une personne qui croit vivre sa vocation peut se retrouver à se « faire violence », notamment lorsqu'elle réalise, avec le temps, que cette vocation n'en était pas une. On perçoit ici une forme de dissonance cognitive.

*En tout cas, d'un point de vue personnel. Et donc, je me mis, je me suis lancé dans le monde de l'enseignement, mais, avec effectivement cette idée de c'est pas spécialement ce que j'ai envie de faire mais bon. Je partais quand même du principe que c'était une vocation et au final je me suis fait violence, je me suis mis dans le monde de l'enseignement pendant deux ans et en fait, au final, euh, ben je te dis, dans certaines situations, c'était même encore pire que ce que je pensais (E2, V10).*

Cet abandon du métier a ainsi découlé d'une réflexion personnelle approfondie. Arnaud confie qu'il a longtemps perçu ce départ comme un échec personnel. Toutefois, avec du recul, il parvient aujourd'hui à donner un sens positif à cette expérience. Il parle de transition et affirme que cela s'est passé selon ce qu'il souhaitait. Ce travail réflexif a permis d'apaiser les affects négatifs liés à cette situation et de prendre de la distance.

#### 4.4.3. Une temporalité relative au décrochage

Certains témoignages recueillis mettent en évidence l'importance de la temporalité dans la perception du décrochage ou de la réorientation. Ces parcours ne se construisent pas uniquement dans l'immédiateté du vécu, mais se reconfigurent avec le temps, à la lumière de nouveaux engagements et de la possibilité de relecture rétrospective des expériences passées.

Arnaud illustre cette dynamique en expliquant que l'abandon de ses études a d'abord été perçu comme un échec personnel avant d'apparaître, avec le recul, comme une décision ajustée à ses aspirations et bénéfique pour son épanouissement professionnel.

*Puis écoute, de fil en aiguille, tu avances dans la mesure des années et tu te rends compte, en tout cas à mon niveau, c'était, c'était le meilleur choix que j'aurais pu faire à mon niveau professionnel parce qu'au jour d'aujourd'hui, je suis pleinement épanoui dans ce que je fais* (E2, V6).

Ce discours met en évidence l'importance de considérer les **trajectoires de formation comme non linéaires et évolutives**, où le sens des décisions prises – décrochage, changement d'orientation – se reconstruit au fil des expériences ultérieures. L'échec initial cesse alors d'être une fin en soi pour devenir un épisode inscrit dans un parcours globalement valorisé.

De manière complémentaire, Louise revient sur sa réorientation en soulignant combien cette pause a été déterminante pour son développement personnel et sa reconstruction identitaire. « *Cette pause, ça m'a permis aussi de grandir [...] de voir autre chose, vraiment l'idée de voir autre chose, ça c'était sûr parce que je me rendais compte à quel point je ne connaissais rien d'autre que l'école...* » (E4, V83)

## 5. DISCUSSION

La présente discussion vise à interroger certains résultats de la recherche en les confrontant à la littérature scientifique existante. Pour rappel, l'étude avait pour objectif de comprendre le vécu d'anciens enseignants ayant quitté la profession et d'identifier les facteurs ayant conduit à ce désengagement. Les participants ont ainsi été invités à retracer leur parcours, de la formation initiale à la fin de leur carrière. Cette section propose d'examiner ces expériences à la lumière des connaissances actuelles, en dépassant la simple description pour engager une réflexion critique et nuancée sur les éléments recueillis.

### 5.1. Limites de l'étude

Cette étude présente certaines limites méthodologiques qu'il importe de mentionner. D'abord, la subjectivité inhérente à toute démarche qualitative ne peut être éludée. En tant que chercheuse, nos représentations personnelles du métier d'enseignant, nourries par des expériences et perceptions propres, ont nécessairement influencé notre posture et l'interprétation des données (Lejeune, 2019). Si cette subjectivité ne nuit pas à la qualité de l'étude, elle exige toutefois une vigilance et un recul critique constants.

Par ailleurs, malgré les garanties d'anonymat, l'enregistrement audio a pu freiner l'expression libre de certains participants, ceux-ci redoutant que leurs propos puissent, malgré tout, être identifiés. Il est également apparu que certains avaient tendance à formuler des réponses jugées socialement attendues. Il a donc été essentiel de rappeler régulièrement que l'objectif de l'entretien était de recueillir des expériences personnelles et non des réponses normées.

Enfin, la réalisation d'un entretien à distance a pu limiter la spontanéité et la profondeur des échanges. Toutefois, le recours à la visioconférence avec caméra activée a permis de préserver un contact relationnel et de favoriser un climat de confiance malgré la distance.

### 5.2. L'importance du côté relationnel

Nos résultats mettent en évidence un ensemble de facteurs évoqués par d'anciens enseignants du secondaire ayant contribué à leur décision de quitter la profession, tout en expliquant, dans certains cas, leur maintien temporaire dans le métier. Pianta (1999, cité par Albanese et al., 2011) souligne que la fonction enseignante mobilise à la fois des compétences pédagogiques et relationnelles. Dans cette perspective, Uwamariya et Mukamurera (2005) insistent sur l'importance des interactions sociales dans l'exercice du métier, qu'il s'agisse des relations avec les élèves, les parents, les directions ou les collègues.

Les entretiens menés dans le cadre de cette recherche confirment ces constats théoriques. Il appert en effet que l'absence de soutien perçu de la part du corps éducatif et des divers acteurs de l'établissement a généré chez plusieurs enseignants des émotions négatives récurrentes, un phénomène que Hochschild (1983, cité par Gendron, 2011) associe à la gestion émotionnelle imposée par certaines professions. Ce déficit relationnel, vécu comme un isolement professionnel, a ainsi contribué à fragiliser leur engagement et à nourrir leur réflexion quant à un éventuel retrait de la profession.

### **5.3. L'importance du regard des autres sur sa différence**

Ce qui est particulièrement intéressant dans le témoignage de Lucas, c'est qu'il différencie lui-même les difficultés sociales d'un autre registre d'appréhensions, plus technique, lié à la maîtrise des gestes professionnels : gérer un groupe, maintenir la discipline, transmettre des savoirs. Ce sont des inquiétudes que partagent bon nombre d'étudiants en formation, mais qui, dans son cas, se trouvent doublées, voire parasitées, par la question du regard social. On peut dès lors dégager deux registres d'appréhension.

- Un registre d'ordre social, centré sur le regard d'autrui et la crainte du rejet ou du discrédit en raison de son identité, révélateur d'une norme implicite et encore largement hégémonique dans certains contextes scolaires.
- Un registre d'ordre technique, lié aux compétences professionnelles, à l'exercice quotidien du métier et aux savoir-faire à maîtriser.

Ces deux formes de préoccupations coexistent et interagissent. Le témoignage de Lucas montre que l'absence de prise en compte institutionnelle de la première peut nuire à la seconde : les appréhensions sociales altèrent la confiance professionnelle et les conditions d'apprentissage du métier (Aupaix, 2018). Ce constat interroge dès lors les dispositifs d'accompagnement et de soutien mis à disposition des étudiants en formation et souligne la nécessité d'intégrer, dans la formation initiale des enseignants, une réflexion sur les normes implicites qui structurent l'espace scolaire et les effets qu'elles produisent sur les personnes minorisées (Duchesne & Kane, 2010).

Ainsi, au-delà des vécus individuels, les témoignages récoltés révèlent les effets de structures de formation et d'encadrement qui peinent à reconnaître et soutenir les vulnérabilités inhérentes aux débuts dans le métier. Ils soulignent la nécessité de repenser les modes d'accompagnement et les logiques institutionnelles qui organisent l'entrée dans la profession enseignante.

## 5.4. Facteurs susceptibles de mener à l'abandon

Depuis plusieurs années, la Fédération Wallonie-Bruxelles est confrontée à une pénurie importante d'enseignants (FW-B, 2015), avec des départs qui surviennent majoritairement dans les cinq premières années de carrière (FW-B, 2015). Dans ce contexte, nous avons souhaité revenir sur les facteurs évoqués par nos participants pour expliquer leur renoncement à la profession enseignante.

Parmi ceux-ci, le décalage entre les attentes initiales et la réalité du métier apparaît comme un facteur majeur de démotivation, susceptible de précipiter la décision de quitter l'enseignement. Les entretiens révèlent que la formation initiale est souvent perçue comme éloignée des réalités de terrain et insuffisante pour préparer aux exigences quotidiennes. Cette perception est confirmée par l'enquête TALIS 2018, qui indique que, malgré les cours de pédagogie et de didactique, à peine plus de la moitié des futurs enseignants se sentent prêts à affronter la réalité scolaire (Quittre et al., 2019). Il convient néanmoins de rappeler que la réforme de la formation initiale n'a été mise en œuvre qu'en 2023 (FW-B, 2022). Celle-ci vise à renforcer la qualité de l'enseignement en allongeant la formation et en développant la collaboration entre Hautes Écoles et Universités (Lothaire et al., 2022 ; Demeuse et al., 2018). Valérie, l'une des participantes, souligne d'ailleurs l'intérêt de multiplier les espaces de travail commun entre étudiants régents et universitaires, estimant qu'une telle complémentarité serait bénéfique, tout comme l'échange de pratiques entre enseignants débutants et expérimentés.

Par ailleurs, le choix de se tourner vers l'enseignement repose rarement sur une vocation affirmée. Il découle souvent de réorientations ou de motivations extrinsèques, plutôt que d'un projet professionnel clairement défini.

Sur le plan relationnel, si de nombreux enseignants en formation soulignent l'importance qu'ils accordent à la dimension sociale du métier, celle-ci reste souvent sous-exploitée dans la pratique, comme le souligne Lucas.

La question des titres et fonctions constitue également un enjeu central. En raison de la pénurie (FW-B, 2015), de plus en plus d'enseignants sont amenés à assurer des cours dans des disciplines pour lesquelles ils ne disposent pas du titre requis, complexifiant leur travail et contribuant parfois à leur désengagement (Lothaire et al., 2012).

Enfin, nos analyses soulignent que le sentiment de manque de reconnaissance professionnelle constitue un facteur de malaise récurrent, rejoignant les constats d'auteurs appelant à revaloriser la profession et à repenser le système éducatif pour améliorer les conditions d'exercice (Aupaix, 2018 ; Cattonar & Maroy, 2000 ; Demeuse et al., 2018 ; Lothaire et al., 2022).

L'insertion professionnelle représente également une étape déterminante pour les enseignants débutants. Lorsqu'elle est mal accompagnée, elle peut susciter des émotions vives et fragiliser le bien-

être des enseignants, voire les conduire à se désengager prématûrement (Lafranchise et al., 2011). Duchesne et Kane (2010) rappellent que la qualité de cette insertion joue un rôle clé dans la décision de persévérer ou de quitter la profession. La transition du statut d'étudiant à celui de professionnel constitue ainsi un passage souvent délicat à gérer (Challah & Salamé, 2017).

## 5.5. Facteurs susceptibles de maintenir dans la profession

Une intégration réussie au sein de l'établissement scolaire favorise non seulement la satisfaction professionnelle des enseignants, mais contribue également à leur maintien dans la profession (Challah & Salamé, 2017). Dans cette perspective, Kelchtermans (2001) insiste sur l'importance d'un accompagnement structuré et bienveillant des enseignants en début de carrière, afin de faciliter leur insertion et de prévenir le décrochage professionnel.

Le choix d'embrasser la profession enseignante repose parfois sur des motivations personnelles et intrinsèques. C'est le cas d'Henry et d'Anne, qui ont exprimé leur attachement à l'idée de transmettre des savoirs et leur intérêt marqué pour la discipline qu'ils enseignent, en l'occurrence l'éducation physique. Tous deux avaient choisi cette orientation dès le départ, sans envisager d'autre option professionnelle. Alicia, pour sa part, évoque le métier comme une vocation qui l'accompagne depuis l'enfance.

Sur le plan théorique, Deci et Ryan (2000) rappellent que les théories de la motivation soulignent la propension des individus à s'engager et à persévérer dans une activité dès lors qu'ils perçoivent leurs actions comme ayant du sens et de l'utilité. Ce sentiment d'utilité, fréquemment mentionné par nos participants, constitue ainsi comme un moteur essentiel du maintien dans la profession enseignante.

Enfin, la reconnaissance et le soutien reçus jouent un rôle déterminant dans le parcours professionnel. Paquet et ses collègues (2016) ont démontré l'importance du renforcement positif dans la prévention du désengagement, soulignant qu'un déficit de reconnaissance peut, à terme, susciter un retrait progressif et conduire à l'abandon du métier.

## 6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Depuis plusieurs années, l'augmentation préoccupante du nombre d'enseignants quittant la profession, notamment au cours des premières années d'exercice, suscite de vifs débats auprès des instances politiques et éducatives. Partant de ce constat, ce mémoire s'est attaché à analyser le phénomène de l'abandon du métier d'enseignant en FW-B. L'objectif poursuivi était double : d'une part, identifier les facteurs susceptibles de conduire ces professionnels à renoncer à leur carrière dans l'enseignement ; d'autre part, mieux comprendre la manière dont ils ont vécu leur formation initiale et leur entrée dans la profession.

Afin de répondre à ces objectifs, une méthodologie qualitative à visée compréhensive a été privilégiée. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-dirigés menés auprès de personnes ayant enseigné en Fédération Wallonie-Bruxelles avant de se détourner du métier. La conduite de dix entretiens a permis de récolter des récits singuliers et nuancés, offrant un éclairage contrasté sur leurs expériences et trajectoires. Ces témoignages ont ensuite fait l'objet d'une analyse qualitative rigoureuse, étayée par les apports de la littérature scientifique existante.

De manière générale, les résultats de cette recherche mettent en évidence la complexité multidimensionnelle du phénomène de renoncement à la profession enseignante. Ce qui, pour certains, constitue une source d'épanouissement et de défi peut, pour d'autres, devenir un facteur de lassitude ou de désengagement. Si des souvenirs positifs et des motivations initiales fortes sont régulièrement évoqués, de nombreux aspects structurels et organisationnels, tels que les conditions de travail, la charge émotionnelle inhérente au métier ou encore les exigences institutionnelles croissantes, apparaissent comme autant d'obstacles pesants. Le métier est ainsi perçu comme exigeant, tant sur le plan professionnel que personnel. Nombre de participants ont souligné l'impact de cette pression professionnelle sur leur vie privée, en raison de l'investissement émotionnel et énergétique qu'exige la fonction. L'instabilité professionnelle, marquée notamment par la succession de nombreux remplacements en début de carrière, constitue également un facteur récurrent de fragilisation. Cette précarité contractuelle, souvent synonyme d'instabilité financière et de difficulté à se projeter durablement dans le métier, a été fréquemment mentionnée comme un élément décisif dans la décision de quitter l'enseignement.

Enfin, plusieurs perspectives de recherche émergent à l'issue de ce travail. Il serait pertinent, par exemple, de s'interroger sur la manière dont ces anciens enseignants perçoivent aujourd'hui la profession, au-delà des raisons qui les ont conduits à s'en éloigner. Nombre d'entre eux évoquent en effet le souhait de « vivre la classe autrement » ou de « changer de casquette ». Explorer ces aspirations et les trajectoires professionnelles ou éducatives qu'ils envisagent désormais constituerait

un prolongement fécond et éclairant. Par ailleurs, un approfondissement sémantique autour des notions de renoncement et d'abandon, dont les significations et implications varient sensiblement selon les individus, mériterait également d'être envisagé. L'analyse fine des modalités de rupture et des ressentis associés permettrait de mieux comprendre la diversité des parcours et des vécus au sein de cette population. À cet égard, plusieurs participants ont exprimé leur réticence à employer le terme d'« abandon », préférant des formulations plus nuancées et personnelles pour qualifier leur départ. Cette diversité de représentations ouvre ainsi la voie à une réflexion approfondie sur le lexique et les cadres de pensée mobilisés pour qualifier l'arrêt de carrière, qui pourrait d'ailleurs constituer le point de départ d'un futur travail de recherche.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : bilan des recherches récentes. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 25(1), 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., Zorzi, F., & Doudin P.-A. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 61-80). Presses de l'Université du Québec.
- Aupaix, R. (2018). La réforme de la formation initiale des enseignants de la scolarité obligatoire en Belgique. *Administration et Éducation*, 158(2), 97-100. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0097>
- Belga. (2025, 16 avril). 25% des nouveaux enseignants en FWB n'ont aucune compétence précise: pourquoi ce pourcentage inquiète. *Le Vif*. [https://www.levif.be/belgique/enseignement/un-quart-des-nouveaux-enseignants-en-fwb-nont-aucune-competence-precise-pourquoi-ce-pourcentage-inquiète/?utm\\_medium=social\\_vif&utm\\_source=Facebook&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR5msjRGbtsXKynCQnZqaKJ-GYV\\_tw4tbOdCEyU71y3UR5\\_nbZSFe4KiyBs1Uw\\_aem\\_9iqBBZ1HtNGZVRAbMZiA-Q#Echobox=1744821996](https://www.levif.be/belgique/enseignement/un-quart-des-nouveaux-enseignants-en-fwb-nont-aucune-competence-precise-pourquoi-ce-pourcentage-inquiète/?utm_medium=social_vif&utm_source=Facebook&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR5msjRGbtsXKynCQnZqaKJ-GYV_tw4tbOdCEyU71y3UR5_nbZSFe4KiyBs1Uw_aem_9iqBBZ1HtNGZVRAbMZiA-Q#Echobox=1744821996)
- Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, 175(2), 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Bocquillon, M., Demeuse, M., & Derobertmasure, A. (2017). Histoire d'une réforme en cours. La formation initiale des enseignants en communauté française de Belgique. *Administration & Éducation*, 154(2), 137-144. <https://doi.org/10.3917/admed.154.0137>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bourgeois, É. (2009). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136(3), 101-109.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Canals, V. (2021). La reprise d'études : l'université face à la diversité de ses publics. *Céreq Essentiels*, (3), 105-112.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*, 6(1), 21-42.
- Challah, R., & Salamé, R. (2018). Le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants : Cas des enseignants nouvellement recrutés dans trois établissements francophones du Liban. *McGill Journal of Education*, 52(3), 597-616. <https://doi.org/10.7202/1050905ar>
- Circulaire 5388 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 28 août 2015 relative à l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire.* (2015). Gallilex. <https://gallilex.cfwb.be/circulaires/41368>

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre, p. 21557.

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. (2001). *Moniteur belge*, 19 janvier, p. 1471.

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 2 décembre 2021 modifiant le décret 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2022). *Moniteur belge*, 2 février, p. 8551.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Cahiers de Recherche du Girsef*, 92, 1-157.

Demeuse, M., Derobertmasure, A., & Bocquillon, M. (2018). Accompagner ou initier une réforme ? Quelle place pour les chercheurs et les spécialistes de la formation initiale des enseignants dans la redéfinition de celle-ci dans le contexte belge francophone ? In D. Broussel, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations* (pp. 17-32). Cépaduès.

Denis, L. (2023). La réforme de la formation initiale des enseignants. *Revue Prof*, (58), 8-9.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles* [doctoral dissertation, University of Mons-Hainaut]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00999263>

Devreux, J. (2020). *Facteurs et méthodes favorisant l'intégration des nouveaux enseignants dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone* [Master's thesis, Catholic University of Louvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:25809>

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (4th ed., pp. 317-342). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.15>

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafourture & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 11-38). Presses de l'Université du Québec.

Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58.

Dupriez, V., & Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants entre professionnalisation et accountability. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beausaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 249-261). Presses universitaires de Louvain.

Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafourture & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 157-176). Presses de l'Université du Québec.

Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : Vers une compréhension du phénomène. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>

Goethals, M. (2019). Parcours du débutant, parcours du combattant : jeunes profs en décrochage scolaire. *Famille, Culture & Éducation*, 383, 3-22.

- Guittet, A. (2013). *L'entretien : techniques et pratique* (8th ed.). Armand Colin.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en Soins Infirmiers*, 3(102), 23-24.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus de méthodes qualitatives. In Moscovic & S. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 139-164). Presses universitaires de France.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Revue of Education*, 59, 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Karsenti, T., & Demers, S. (2018). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4th ed., pp. 228-317). Presses de l'Université de Montréal.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36, 43-67. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1690>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755-767. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Lafranchise, N., Lafourture, L., & Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafourture & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 109-136). Presses de l'Université du Québec.
- Lafourture, L., Lafourture, D., & Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante : une analyse des pratiques en équipe de collègues. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafourture & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 227-250). Presses de l'Université du Québec.
- Lebossé, C., & Richard, F. (dir.). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2nd ed.). De Boeck Supérieur.
- Lothaire, S., Demeuse, M., & Derobertmasure, A. (2022). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2564-2565(39), 5-78. <https://doi.org/10.3917/cris.2564.0005>
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Mansfield, C., Belterman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche & Formation*, 57(1), 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>

- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- Mora, V. (2014). Quand les bacheliers reprennent des études. Qui, pourquoi, comment, quels effets sur l'insertion ?. *Céreq Net.doc*, (127), 1-98.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & Formation*, 74(3), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4th ed.). Armand Colin.
- Paivandi, S. (2001, septembre). *Hétérogénéité de la population étudiante. Nouvelles perspectives de l'enseignement supérieur français*. Colloque international sur l'hétérogénéité en éducation, Natal, Brésil.
- Paquet, Y., Carboneau, N., & Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.
- Périer, P. (2004). Une crise de vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79-90.
- Pope, C., & Mays, N. (1995). Reaching the parts other methods cannot reach: An introduction to qualitative methods in health and health services research. *British Medical Journal*, 311(6996), 42.
- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018 – Devenir enseignant*. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement. <https://hdl.handle.net/2268/237943>
- Renard, F., Demeuse, M., Castin, J., & Dagnicourt, J. (2021). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d'excellence : Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes en Belgique francophone. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 45(1), 33-56.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4th ed., pp. 104-118). Presses de l'Université de Montréal.
- Senol, C., Akdag, M. (2018). The relation between Prospective Teachers' Attitudes towards Uncertainty and Motivation In teaching. *Education Sciences*, 8(3), 122-133. <https://doi.org/10.3390/educsci8030122>
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). Introduction. In M. Tardif (Ed.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 1-17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01.0002>
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession : The power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440>

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études Vivantes.

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *Congrès de Chercheurs en Éducation*, 1-17.

## Table des annexes

<b>Annexe I : Annonce type sur les réseaux sociaux .....</b>	<b>66</b>
<b>Annexe II : Modèle type du formulaire d'engagement du participant (CVE) .....</b>	<b>67</b>
<b>Annexe III : Le guide d'entretien et son évolution .....</b>	<b>68</b>
<b>Annexe IV : Arbre thématique des facteurs d'influence sur l'arrêt du métier d'enseignant .....</b>	<b>73</b>

## Annexe I : Annonce type sur les réseaux sociaux

### PARTIE – ANNONCE TYPE SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX

Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire de Master en Sciences de l’Éducation à l’Université de Liège, je m’intéresse à l’abandon du métier d’enseignant et je souhaiterais réaliser des entretiens avec des anciens enseignants du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Je suis à la recherche d’anciens enseignants du secondaire inférieur de tout âge dans cette situation ayant décidé de mettre un terme à leur carrière d’enseignant pour diverses raisons.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, il vous sera demandé de prendre part à un entretien enregistré, qui sera anonymisé compris entre 45 minutes et 1h30. Celui-ci pourra se dérouler à l’endroit de votre choix afin de discuter de votre parcours et des raisons vous ayant incité à prendre cette décision.

La totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l’anonymat du RGPD.

Si vous vous reconnaissiez dans cette description et que vous êtes d’accord de prendre part à l’étude, vous pouvez me contacter par message privé ou par téléphone au ...

Vous pouvez partager cette publication pour la diffuser, mais merci d’éviter de la commenter ou de nommer des personnes en commentaire.

Je vous remercie d’avance pour votre temps et votre intérêt.

Laura Gerard

## Annexe II : Modèle type du formulaire d'engagement du participant (CVE)

### A. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

### B. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

- Oui
- Non
- Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante : .....

Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d'en faciliter l'analyse.

- Oui
- Non
- Non applicable

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

- Oui
- Non
- Non applicable

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### Annexe III : Le guide d'entretien et son évolution

#### Guide d'entretien mémoire :

J'ai décidé de me concentrer uniquement sur les enseignants du secondaire et de ne pas mélanger mon public avec des instituteurs ou autres afin de ne pas avoir des populations différentes qui ne connaissent pas les mêmes réalités.

#### Remarques :

Si débordements : « Ce qui m'intéresse c'est de comprendre comment vous vous vivez le truc. Mais on peut échanger à ce propos après l'entretien »

⇒ **Ce qui m'intéresse ce n'est pas de comprendre le truc dans son ensemble, mais comment ils vivent le truc.**

Pour construire mon guide d'entretien, j'ai décidé de structurer celui-ci en grandes thématiques avec des questions y correspondant permettant de guider l'entretien. Ce guide sera un outil d'aide durant l'entretien, mais je ne vais cependant pas y rester collée et je vais veiller à faire entrer le plus de spontanéité possible en me concentrant plutôt sur les propos de l'informateur sans toujours rester figer à ce type d'entretien ou à une potentielle structure trop détaillée qui risquerait d'entraver le bon déroulement de l'entretien.

#### **1) Commencer par une question très ouverte sur le parcours de l'informateur :**

#### **Parcours :**

- Parcours scolaire / professionnel
- Préparation au métier : formation initiale ? Études suivies ? Formations ?
- Nombre d'années passées dans l'enseignement

Rappeler anonymat/ règles ! « Pourrais-tu un petit peu te présenter en quelques mots et me dire un peu qui tu es en m'évoquant ton parcours/ certains éléments de celui-ci ? »

*Quelles étaient tes motivations à devenir enseignant ?*

*Quel(s)/ quelles formations/ études as-tu suivis pour devenir enseignant ?*

*De quelle discipline as-tu été diplômé ?*

*As-tu toujours enseigné dans cette discipline ou as-tu du donner d'autres matières ? Qu'en as-tu pensé ?*

*Après combien d'années d'exercice as-tu quitté l'enseignement ? / Combien avais-tu d'années d'ancienneté ?*

*Étais-tu nommé ?*

**2) S'intéresser à « l'abandon » du métier d'enseignant selon le point de vue de la personne interrogée (sa propre expérience) :**

**Mettre un terme/ mettre une fin/ abandonner :**

**« Abandon » est un terme connoté assez négativement. Dans le cadre de cette recherche, je cherche à savoir pourquoi un moment donné, quelles sont les dynamiques ou les facteurs qui font qu'un enseignant a arrêté sa profession (je peux tout de même creuser en cherchant à voir pourquoi les enseignants à un moment donné décident de se reconvertir : autre aspect que je peux traiter) : « Tiens, qu'est-ce qui vous a poussé à une reconversion professionnelle ? » => La personne m'évoquera finalement ce qui l'a attiré dans la nouvelle profession avant tout. Elle parlera très certainement de ce qu'elle était avant et de ce qu'elle avait et établira des comparaisons et mettra surtout l'accent sur ce qui l'a poussé à changer et ce qui l'a poussée à changer pourrait être le nouveau métier qu'on lui proposait avec des horaires plus flexibles, avec la proposition d'un meilleur salaire, proposant davantage de réflexion en équipe...**

*T'es-tu réorienté vers un autre domaine ?*

*Ben tiens, si tu devais me mentionner des éléments qui selon toi, ont participé à ton choix de te reconvertir, quels seraient-ils ?*

*Qu'est-ce qui t'aides dans cette réorientation ?*

*Qu'est-ce qui t'as aidé à franchir le cap ?*

*As-tu vécu ce changement sereinement ? Si oui, Qu'est-ce qui fait/ as fait que tu vis / a vécu ça sereinement ?*

**Par contre, si je demandais : « pourquoi avez-vous arrêté l'enseignement ? » : arrêté donc abandon => on est dans la même idée. Mais utiliser le terme arrêt auprès des gens, un peu + neutre, là ils vont peut-être chercher les éléments internes à la profession d'enseignant qui font qu'un moment donné, ils en ont eu marre. (On pourrait me parler de conflits avec la direction, de mauvaise gestion des élèves...)**

⇒ **Donc accent pas du tout mis sur la même chose ! Et de la même façon, ne pas oublier que quelqu'un qui a arrêté la profession d'enseignant peut très bien ne pas s'être reconverti. Il peut peut-être simplement être en arrêt, vouloir continuer à être enseignant mais ne pas en avoir les moyens à l'heure actuelle. En parlant de**

**reconversion, ça implique l'idée que la personne veut faire ou qu'elle fait autre chose => être vigilant !**

J'ai décidé de laisser le terme « abandon » dans la question de recherche car c'est différent de « qu'est-ce qui pousse les gens à se réorienter ? ». Je peux très bien décider de me réorienter professionnellement parce que j'ai un meilleur salaire qui m'est promis... Tandis que « l'abandon », c'est => quels facteurs internes à la profession initiale qui vont te pousser à la quitter : à nouveau, deux angles de vue différents mais voir vers lequel je veux me diriger. Je souhaite garder la thématique de « l'abandon », mais ne pas le mentionner explicitement lorsque je vais faire mes entretiens/ ne pas l'imposer.

Laisser le terme abandon dans la question de recherche parce que c'est comme cela que c'est défini dans la littérature scientifique : on parle d'un « abandon scolaire » et parce que c'est ça qui m'intéresse. La personne peut très bien s'être reconvertie, moi ce qui m'intéresse c'est de savoir pourquoi la personne a mis en pause/ arrêté sa carrière d'enseignant.

⇒ Si discours du genre « voilà, moi j'ai décidé de me reconvertir... », alors ce sera à moi d'orienter les questions pour voir un petit peu ce qui fait qu'un moment donné, cette personne en a eu marre du monde de l'enseignement : « ben tiens,, si vous deviez me mentionner des éléments qui selon vous, ont participé à votre choix de vous reconvertir, quels seraient-ils ? » et puis j'essaie de partir vers l'enseignement : « est-ce que vous vous sentiez bien dans votre carrière d'enseignant ? », « quels étaient les éléments pour vous qui étaient plutôt compliqués ? », « quels sont les éléments que vous auriez souhaité pouvoir changer si vous en aviez eu la possibilité ? »

**Petite mise en situation durant l'entretien, une petite explication :** J'évoque de quoi ma recherche traite

⇒ Ben voilà, la question de recherche est la suivante : « ... ».

Je précise quand même que le terme « abandon scolaire » est peut-être un mot un peu fort mais j'aurais l'occasion d'en discuter avec vous pour voir comment vous l'interpréter, quels termes vous pourriez employer pour désigner ce qui fait que vous avez mis votre carrière en pause.

**Ne pas mentionner clairement le mot abandon, on pourrait très bien le poser dans une question, mais pas au début pour ne pas directement risquer de braquer certaines personnes. Il faut d'abord installer un climat de confiance et puis leur demander :**

- Ben voilà, par rapport à tout ce que tu m'as mentionné, on parle souvent d'abandon scolaire, est-ce que tu es d'accord avec ce terme-là ? : **ressenti**
  
- « Vous étiez prof et vous ne l'êtes plus, qu'est-ce qui a fait que ? »

- Qu'est-ce qui fait que tu as mis en pause ta carrière d'enseignant ? (genre de réponse : « ben j'ai pas mis en pause », « j'ai décidé de passer à autre chose », « telle telle chose font qu'à l'heure actuelle, je n'ai eu d'autres choix que de me stopper »)

*Tu m'as dit en début d'entretien que tes motivations à devenir enseignant étaient... Une fois enseignant, tes motivations à persévéérer dans la profession avant d'arrêter étaient-elles les mêmes qu'avant de devenir ? Explique ?*

*Du coup, Quelles ont été tes motivations à quitter ta carrière d'enseignant ?*

### **3) Vécu du métier / parcours professionnel**

*Est-ce que tu te sentais bien dans ta carrière d'enseignant ?*

*Est-ce que selon toi le métier d'enseignant est un métier simple ou compliqué ? En quoi/pourquoi ? développe*

*Quelles sont les raisons qui ont fait que tu as changé de profession ?*

*Quels étaient les éléments pour toi qui étaient plutôt compliqués ?*

*Quels sont les éléments que tu aurais souhaité pouvoir changer si tu en avais eu la possibilité ?*

*Donnais-tu cours dans des classes nombreuses ? Comment le vivais-tu ?*

*Au niveau de la gestion de classe, comment cela se passait selon toi ? Te sentais-tu suffisamment formé ?*

### **4) Vision du métier**

*Tu peux me donner quelques mots qui selon toi représenteraient le mieux la profession d'enseignant ? + creuser*

*Au début de carrière ou même avant d'entreprendre tes études ou durant celles-ci, te voyais-tu enseignant sur le long terme ou était-ce déjà initialement pour toi une étape transitoire/ un projet temporaire ?*

*La vision du métier que tu avais / que tu t'en faisais initialement était-elle représentative de la réalité du terrain/ du métier ? Si non, comment a-t-elle évoluée ?*

*Peut-on parler de décalage entre les espérances du métier que tu te faisais en tant que futur enseignant et la réalité dans laquelle tu t'es trouvé une fois professeur ?*

*Comment pourrais-tu qualifier ces espérances ? Et cette réalité ?  
Quelles sont ces espérances et quelle est cette réalité ?*

**5) L'insertion professionnelle :**

*Comment s'est passée ton insertion professionnelle ? / Comment as-tu vécu ton entrée dans le métier ?*

*Cette insertion professionnelle a-t-elle selon toi eu une influence sur le phénomène de l'abandon de la profession ?*

*Avec la formation/ les études que tu as suivies, te sentais-tu suffisamment préparé à la réalité du métier ?*

**5) Difficultés rencontrées :**

*Pourrais-tu me parler d'obstacles que tu as rencontré ?*

*Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées en tant qu'enseignant ?*

*As-tu dû faire beaucoup de remplacement ou avais-tu un poste vacant? Comment le vivais-tu ?*

*Que pensais-tu de la charge de travail/ professionnelle ?*

*Que pensais-tu du côté administratif dans ton travail ? Était-il selon toi proportionnel ?*

*Quelle relation estimais-tu entretenir avec tes collègues ?*

*Ces relations avec tes collègues étaient importantes pour toi ? Pourquoi ?  
T'es-tu senti soutenu ? (Par tes collègues, par ta direction, par les élèves ?)*

*Comment construisais-tu tes cours ? Recevais-tu de l'aide de tes collègues ? En as-tu demandé ? En avais-tu besoin ?*

*Quelle relation avais-tu avec tes directions ?*

*Dans quelles sections/ quelles classes as-tu enseigné ? Que préférais-tu et qu'aimais-tu le moins ?  
Pourquoi ?*

*Quelle relation estimais-tu entretenir avec tes élèves ? Développe.*

*Selon toi peut-on parler de diversité des élèves présents dans un même classe ? Pourquoi ? si oui, était-ce difficile à gérer ou te sentais-tu à l'aise avec cette hétérogénéité du public ?*

## Annexe IV : Arbre thématique des facteurs d'influence sur l'arrêt du métier d'enseignant





