

En Fédération Wallonie-Bruxelles, quels sont les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire à quitter la fonction endéans les cinq premières années de leur carrière ?

Auteur : Meessen, Sophie

Promoteur(s) : Voisin, Annelise

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24573>

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.

Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

En Fédération Wallonie-Bruxelles, quels sont les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire à quitter la fonction endéans les cinq premières années de leur carrière ?

Sous la direction de Mme VOISIN Annelise

Lecteurs : Mr MONSEUR Christian & Mme HIGUET Sarah

Mémoire présenté par MEESEN Sophie (s225823)
en vue de l'obtention du grade du Master en Sciences de l'Éducation
à finalité Enseignement

Année académique 2024-2025

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma promotrice, Madame Voisin A., pour son accompagnement tout au long de la réalisation de ce mémoire. Merci d'avoir pris le temps de lire mes différentes versions, de m'avoir offert des retours constructifs et éclairants, et d'avoir organisé des moments d'échange qui m'ont permis d'avancer avec confiance.

Je remercie également les assistantes qui ont contribué, par leurs lectures attentives et leurs commentaires pertinents, à enrichir et affiner ce travail. Leur investissement et leur bienveillance ont été précieux.

Merci aux lecteurs et lectrices qui prendront le temps de découvrir ce mémoire. J'espère que cette lecture sera aussi stimulante que ce travail l'a été pour moi à construire.

Je tiens à adresser toute ma reconnaissance à ma famille, dont le soutien inconditionnel m'a porté depuis le début de cette aventure intense et passionnante qu'a été le master.

Une dédicace toute particulière à Nicolas, qui m'a encouragée à chaque moment de doute et m'a donné la force de continuer lorsque l'envie d'abandonner se faisait sentir.

Enfin, je souhaite adresser une tendre pensée à mes deux filles, encore bien trop jeunes pour comprendre cette aventure, mais qui ont, sans le savoir, contribué à ce mémoire en me laissant étudier et en sacrifiant du temps pour jouer avec elles. Merci pour votre patience involontaire et votre présence silencieuse qui m'a portée, même dans les moments les plus intenses.

Sommaire

1. INTRODUCTION.....	1
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	3
2.1 Insertion professionnelle dans l'enseignement	3
2.1.1 Cadre temporel de l'insertion professionnelle	3
2.1.2 Diversité des définitions de l'insertion professionnelle	3
2.2 Abandon des enseignants débutants	6
2.2.1 Problématique de l'abandon chez les enseignants débutants	6
2.2.2 Changements dans la mentalité des enseignants	7
2.2.3 Impact des débuts dans l'enseignement sur la suite de la carrière	7
2.3 Facteurs de l'insertion professionnelle pouvant mener à l'abandon	8
2.3.1 Caractéristiques de l'enseignant.....	8
2.3.2 Conditions d'emploi	10
2.3.3 Contexte de travail.....	13
2.4 Pratiques mises en place pour soutenir les enseignants débutants	15
2.5 Conséquences de l'abandon	17
2.5.1 Niveau micro : à l'échelle individuelle	17
2.5.2 Niveau méso : à l'échelle de l'établissement.....	19
2.5.3 Niveau macro : à l'échelle sociétale.....	19
3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	21
4. MÉTHODOLOGIE	23
4.1 Objectifs.....	23
4.2 Méthode d'analyse qualitative	23
4.2.1 Entretien semi-dirigé	24
4.2.2 Approche thématique	25
4.3 Aspects éthiques	26
4.4 Public cible	27
4.4.1 Participants	27
4.4.2 Sélection.....	27
4.5 Présentation des outils	27
4.5.1 Construction du canevas d'entretien.....	28
4.6 Type de données récoltées et traitement envisagé	29
4.6.1 Type de données.....	29
4.6.2 Analyse des données.....	30
5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	32
5.1 Conditions de travail et ressources	32
5.1.1 Conditions de travail	32

5.1.2	Instabilité de l'emploi	34
5.1.3	Aspect financier	36
5.2	Relations humaines	37
5.2.1	Relations avec les élèves.....	37
5.2.2	Relations avec les collègues et la direction.....	39
5.2.3	Relations avec les parents.....	41
5.3	Dimension émotionnelle et bien-être	42
5.3.1	Stress et charge émotionnelle	42
5.3.2	Épuisement et santé mentale	43
5.3.3	Gratification	44
5.3.4	Manque de reconnaissance	45
5.4	Parcours et trajectoires professionnelles	45
5.4.1	Formation initiale.....	45
5.4.2	Évolution de carrière et reconversion.....	47
5.5	Recommandations.....	50
6.	<i>INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....</i>	52
6.1	Caractéristiques de l'enseignant	52
6.2	Conditions d'emploi	53
6.2.1	Instabilité contractuelle et précarité professionnelle.....	53
6.2.2	Surcharge de travail et équilibre vie professionnelle/vie privée	53
6.2.3	Déficit de soutien professionnel et organisationnel	54
6.2.4	Gestion de classe et légitimité professionnelle	54
6.2.5	Relation avec les parents : entre coopération et pression	55
6.3	Contexte de travail	55
6.4	Limites de l'étude	56
6.5	Conclusion de la discussion.....	57
7.	<i>CONCLUSION ET PERSPECTIVES</i>	58
8.	<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	60

1. INTRODUCTION

À l'heure actuelle, la profession enseignante se trouve au cœur de nombreuses discussions et préoccupations sociétales. Elle est régulièrement questionnée, tant en ce qui concerne son attractivité que sa reconnaissance sociale. La pénurie croissante d'enseignants observée dans de nombreux systèmes éducatifs, y compris en Fédération Wallonie-Bruxelles, renforce cette problématique et alimente les débats sur les conditions d'exercice du métier. Par ailleurs, les réformes associées à des attentes institutionnelles et sociales de plus en plus élevées participent à redéfinir les contours et les exigences de la fonction enseignante.

Travailler dans l'enseignement, notamment en début de carrière, implique de fait de jongler entre une succession de défis qui se cumulent... et pas seulement à un niveau macroscopique. Par exemple, les enseignants sont souvent amenés à effectuer des remplacements dans différents établissements. Chaque nouvelle affectation requiert une adaptation rapide aux spécificités du contexte scolaire, aux méthodes pédagogiques en place et à la culture de l'équipe éducative. Cette mobilité professionnelle, caractéristique des premières années d'exercice, oblige à se familiariser en permanence avec des environnements différents, ce qui peut rapidement devenir éprouvant (Delahu, 2008 ; Goethals, 2019).

Par ailleurs, les périodes de chômage ou d'inactivité interviennent dans un contexte où la stabilité professionnelle est déjà fragile. Combinée à la nécessité de maintenir ses compétences malgré ces interruptions, l'incertitude quant à l'avenir génère une pression psychologique importante (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019).

Dans ce contexte, l'enseignant débutant se trouve ainsi dans une situation où, d'un côté, il doit prouver sa capacité d'adaptation en s'intégrant dans des équipes souvent déjà soudées, et de l'autre, il doit gérer la frustration et l'angoisse liées à l'instabilité de son parcours professionnel (Delahu, 2008 ; Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019). La gestion des classes constitue en outre un défi majeur. Elle demande non seulement de transmettre des connaissances, mais aussi d'instaurer un climat de confiance, de discipline et de motivation parmi des élèves aux comportements parfois imprévisibles. Ce rôle, qui conjugue compétences relationnelles, pédagogiques et organisationnelles, s'ajoute à la préparation pédagogique et aux tâches administratives, ce qui multiplie les sources de stress et la charge de travail quotidienne (Deprit et al., 2019 ; Duchesne & Kane, 2010 ; Goethals, 2019 ; Karsenti et al., 2013 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011). De plus, l'enseignant est constamment sollicité par des attentes élevées venant de l'équipe pédagogique, la direction, les parents et les élèves. Chacun de ces groupes a ses propres exigences et sa propre vision de ce que doit être un enseignement de qualité. Face à cette diversité d'attentes et à cette pression normative, l'enseignant doit non seulement maîtriser sa discipline, mais aussi faire preuve d'une grande résilience et d'une capacité à jongler avec des responsabilités variées (Goethals, 2019 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

De manière synthétique, l'accumulation des remplacements, des périodes d'incertitude, des défis liés à l'intégration, de la gestion de classes hétérogènes, du stress et de la pression constante exercée par les pairs et les différents acteurs du monde scolaire contribue à instaurer un environnement professionnel particulièrement exigeant et potentiellement épuisant. Cette réalité met en évidence l'importance de concevoir et d'implémenter des dispositifs de soutien adaptés, afin d'accompagner les enseignants dans leur parcours et de favoriser leur épanouissement professionnel (Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010 ; Goethals, 2019).

Eu égard des propos précédents, l'objectif de la présente recherche est d'identifier et de mieux comprendre les principaux facteurs liés aux difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les enseignants en début de carrière, facteurs susceptibles de conduire à un abandon prématuré de la profession. Après avoir parcouru différents articles scientifiques, la question de recherche qui a émergé et à laquelle nous tenterons de répondre est : « *En Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], quels sont les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire à quitter la fonction endéans les cinq premières années de leur carrière ?* »

D'une part, cette étude examinera l'influence de diverses variables, telles que la stabilité d'emploi et les difficultés à établir des relations professionnelles durables avec les collègues et la direction, sur la capacité des enseignants à se sentir pleinement intégrés et reconnus au sein de leur environnement de travail. D'autre part, elle s'intéressera à l'impact de la gestion du stress, de la pression liée à la charge de travail et des attentes élevées formulées par divers acteurs – parents, élèves, institution – sur la motivation et l'engagement professionnel des enseignants débutants. En éclairant ces différents déterminants, cette recherche ambitionne non seulement d'identifier les obstacles majeurs rencontrés par les enseignants au début de leur carrière, mais également de formuler des recommandations concrètes en vue d'améliorer l'accompagnement et le soutien des jeunes professionnels.

Cette recherche s'ouvre sur une revue de la littérature ciblée, mobilisant à la fois des travaux fondateurs (notamment Huberman, 1989) et des études récentes afin d'en assurer la validité actuelle. Après avoir défini les concepts clés d'insertion professionnelle et d'abandon, elle propose une typologie détaillée des trois catégories principales de facteurs conduisant au décrochage. S'ensuit un état des lieux des dispositifs de soutien existants, servant de référence pour de futures démarches, avant d'examiner les répercussions de l'abandon à trois niveaux : individuel (micro), institutionnel (méso) et systémique (macro).

Ensuite, la méthodologie employée pour cette investigation sera décrite : cadrage éthique, présentation des outils de collecte et de mesure, définition du public cible et de l'échantillon, ainsi que modalités de traitement et d'analyse des données recueillies. La section suivante sera consacrée à l'analyse des résultats obtenus et à leur discussion scientifique. Enfin, ce travail se conclura par une synthèse des principaux apports de l'étude ainsi que par l'ouverture de pistes de réflexion pour de futures recherches.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1 Insertion professionnelle dans l'enseignement

La littérature consacrée à l'insertion professionnelle enseignante est riche, et les recherches à ce sujet sont nombreuses. Ce concept a ainsi donné lieu à diverses définitions au fil des années. Il n'existe pas de définition unique et unanimement admise, chaque chercheur ayant élaboré sa propre approche et sa propre conception de cette notion.

2.1.1 *Cadre temporel de l'insertion professionnelle*

En premier lieu, situer la définition de l'insertion professionnelle dans un cadre temporel paraît opportun. Même si Delvaux et ses collaborateurs (2013) soulignent que la première année de carrière constitue une étape décisive dans la trajectoire des enseignants débutants, la durée de cette période d'insertion ainsi que les taux d'abandon associés varient selon les auteurs. Toutefois, un consensus relatif semble se dégager autour des cinq premières années d'exercice. Ainsi, Coppe et ses collègues (2021) définissent les *enseignants débutants* comme ceux comptant entre zéro et cinq années d'ancienneté, ce qui permet d'appréhender l'insertion professionnelle sur une période suffisamment étendue pour en saisir les principaux enjeux et difficultés.

2.1.2 *Diversité des définitions de l'insertion professionnelle*

La temporalité de l'insertion professionnelle étant définie, il convient maintenant d'envisager les limites conceptuelles de l'*insertion professionnelle* afin de mieux en cerner les contours, notamment en fournissant diverses définitions de ce libellé dans le domaine de l'enseignement. À cet égard, les travaux de Delahu (2008), de Karsenti et de ses collaborateurs (2013), ainsi que de Duchesne et Kane (2010) ont conceptualisé et opérationnalisé la notion d'insertion professionnelle des enseignants, offrant ainsi un cadre analytique rigoureux pour sa définition et sa compréhension approfondie. Huberman (1989), quant à lui, ne se contente pas de fournir une définition, mais propose une explication plus détaillée et séquentielle déterminant le processus de l'insertion professionnelle.

Delahu (2008) définit l'insertion professionnelle comme le passage de la formation initiale à la profession d'enseignant, tout en précisant qu'il n'existe pas un dispositif institutionnalisé pour une insertion. C'est une période de transition et de tension où il existe une remise en question personnelle qui s'accompagne d'une réappropriation de soi. Plus précisément, les enseignants remettent à l'épreuve leurs représentations antérieures et leurs compétences initiales face aux exigences du terrain, ce qui induit un processus d'ajustement identitaire et professionnel visant à redéfinir leur rôle et leurs pratiques (Delahu, 2008). Il continue en disant que l'enseignant va devoir surmonter des épreuves, mais aussi faire face à des sentiments

tels que l'incohérence, la souffrance, la solitude et l'instabilité. C'est « une période d'attente » où les débuts sont peu valorisants (Delahu, 2008, p. 95).

De leur côté, Karsenti et ses collaborateurs (2013) disent, quels que soient les termes choisis pour définir l'insertion, (1) qu'elle fait partie des débuts professionnels et (2) que ce moment est un processus dans lequel il demeure nécessaire de s'adapter et d'évoluer. Indépendamment de la terminologie retenue pour qualifier l'insertion, celle-ci se situe indéniablement au cœur de la phase inaugurale de la carrière enseignante et se déploie comme un continuum dynamique. Il s'agit d'un processus d'acculturation professionnelle au cours duquel l'enseignant débutant doit non seulement assimiler les règles et les pratiques institutionnelles, mais aussi se forger une identité professionnelle propre. Cette période est marquée par une série de tâtonnements et d'ajustements : l'enseignant confronte ses représentations initiales à la réalité de la classe, expérimente diverses approches pédagogiques, sollicite des réseaux de soutien (mentorat, formations) et s'engage dans une réflexion réflexive pour faire évoluer ses compétences. En ce sens, l'insertion apparaît comme une séquence de socialisation active et continue, où l'adaptation aux contraintes contextuelles et l'évolution des postures professionnelles sont tout aussi déterminantes que l'acquisition de savoir-faire techniques. Ils ajoutent que c'est une période difficile où l'entrée ne se fait pas de manière graduelle à l'inverse d'autres carrières, parce que tout arrive au même moment pour l'enseignant débutant. Dès lors, les responsabilités sont les mêmes pour un enseignant débutant que pour un collègue expérimenté, mais le jeune n'a pas la même expérience que la personne chevronnée. Ce continuum est précisément décrit chez Deprit et ses collaborateurs (2019) comme un processus de socialisation active, où l'adaptation contextuelle et l'évolution des postures professionnelles se conjuguent en continu.

Duchesne et Kane (2010) reprennent l'idée de Feiman-Nemser (2003) en disant que l'insertion professionnelle se caractérise par l'étape où les enseignants débutants explorent de nouvelles approches pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves tout en construisant leur identité professionnelle. Par ailleurs, ils doivent s'adapter à des environnements culturels et ethniques variés, évaluant l'impact de leur enseignement, ils s'engagent donc dans une pratique réflexive, pour l'ajuster en fonction du contexte dans lequel ils évoluent (Duchesne & Kane, 2010).

Huberman (1989), quant à lui, propose une modélisation du parcours professionnel enseignant articulée en plusieurs étapes. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, l'ensemble de ces phases ne sera pas pris en considération, certaines dépassant la période critique des cinq premières années d'exercice. Ainsi, l'analyse se concentrera exclusivement sur les deux premières étapes définies par Huberman, à savoir (1) *la survie et la découverte*, et (2) *la stabilisation* (Huberman, 1989), car elles correspondent aux enjeux rencontrés par les enseignants en début de carrière et s'inscrivent pleinement dans la problématique de cette étude.

Huberman (1989) décrit le développement des phases de l'insertion professionnelle comme un processus et non pas comme une série d'événements. Il parle de la première phase comme « l'entrée dans la carrière »

(Huberman, 1989, p. 7), qui s'étend de la première à la troisième année. L'enseignant se situe entre la *survie* et la *découverte* (Huberman, 1989). La *survie* traduit un moment de tâtonnement, de prise de conscience de la réalité du terrain en décalage avec les idéaux. La *découverte*, quant à elle, amène l'expérimentation, l'enthousiasme, la fierté d'être dans la vie active et plus précisément dans le monde enseignant. La seconde phase, appelée *stabilisation*, est le moment où les enseignants commencent à maîtriser les routines de classe et à se sentir plus à l'aise dans leur rôle. Ils gagnent alors en confiance et en compétence. Dans la conception hubermanienne, cette phase se produit entre la quatrième et la sixième année de carrière (Huberman, 1989). Deprit et ses collaborateurs (2019) rappellent que, dès la première prise de fonction, le novice entre dans un processus de socialisation organisationnelle qui s'appuie sur l'ensemble des interactions formelles et informelles au sein de l'école.

Il nous semble toutefois important de mentionner brièvement les autres phases envisagées pour la carrière enseignante, et ce, afin de souligner que le phénomène de l'abandon ne concerne pas uniquement les enseignants débutants, mais peut survenir à n'importe quel moment. Ces étapes peuvent entraîner des remises en question pouvant mener à un départ. Autrement dit, Huberman distingue plusieurs phases tout au long de la carrière enseignante, et chacune d'entre elles peut, si l'enseignant y éprouve un dysfonctionnement (manque de soutien, inadéquation des compétences, conflit de valeurs...), déclencher une remise en question profonde susceptible de conduire à son abandon du métier. Dès lors, la troisième phase est celle de *l'expérimentation et de la diversification* (Huberman, 1989), la quatrième est celle du *questionnement* (Huberman, 1989), la cinquième est celle de la *sérénité* (Huberman, 1989), et enfin, la sixième phase concerne le *désengagement* (Huberman, 1989).

Huberman (1989) définit de surcroît quatre *scénarios-types* qui reflètent la trajectoire des enseignants. (1) La *carrière harmonieuse* définit les membres du personnel vivant les deux premières phases sans aucune difficulté. (2) L'*harmonie acquise* concerne ceux qui ont connu des débuts complexes, mais qui ont réussi à se stabiliser. Ensuite, vient (3) la *remise en question*, qui est propre aux personnes ayant débuté facilement, mais qui, une fois parvenues à la phase de stabilisation, ne parviennent ni à dépasser le sentiment de lassitude, ni à traverser les difficultés auxquelles ils font face. Pour finir, le dernier scénario possible est celui de (4) la *carrière difficile* où les enseignants sont confrontés, dès le commencement, à des obstacles et n'arrivent qu'à les résoudre partiellement.

En conclusion, la littérature sur l'insertion professionnelle des enseignants montre une richesse et une diversité importantes dans les approches et les définitions du concept. Alors que certaines théories se concentrent sur les premières années de la carrière, d'autres élargissent l'analyse à l'ensemble de la trajectoire professionnelle. Delahu (2008) décrit cette période comme une transition marquée par des défis personnels et professionnels, tandis que Huberman (1989) propose une vision plus structurée avec des phases spécifiques. Karsenti et ses collaborateurs (2013) insistent sur le fait que l'insertion est une phase

d'adaptation essentielle et difficile, exigeant des enseignants débutants une capacité rapide à assumer des responsabilités équivalentes à celles de leurs collègues plus expérimentés. Duchesne et Kane (2010) soulignent par ailleurs la nécessité pour les enseignants débutants de développer une compréhension des pratiques pédagogiques et de construire leur identité professionnelle. Enfin, les scénarios-types de Huberman (1989) illustrent les différents parcours possibles, allant de la carrière harmonieuse à la carrière difficile, montrant ainsi que le succès de l'insertion professionnelle dépend de nombreux facteurs contextuels et personnels. Il apparaît donc évident que l'insertion professionnelle des enseignants est un processus complexe et multidimensionnel, nécessitant un soutien et une préparation adéquats pour garantir une intégration réussie dans la profession.

2.2 Abandon des enseignants débutants

« La thématique de l'insertion professionnelle en enseignement demeure d'une brûlante actualité [...] dans les pays de l'OCDE. Les préoccupations concernent plus particulièrement le taux élevé d'abandon de la profession durant les premières années d'enseignement, le soutien à offrir en début de carrière... » (Mukamurera, 2011, p. 17).

Les auteurs qui s'intéressent à l'insertion professionnelle des enseignants associent fréquemment cette notion à celle de l'*abandon* ou du *décrochage professionnel*, termes qui pourraient être jugés comme étant connotés négativement. Toutefois, Delvaux et ses collaborateurs (2013) privilégient le libellé *sortie*, estimant que la notion d'abandon sous-tend un processus volontaire. Leur étude met cependant en évidence que les enseignants débutants ne choisissent pas systématiquement de quitter la profession, mais que cette décision peut s'imposer à eux en raison de conditions de travail difficiles ou de contraintes institutionnelles. Dumay (2014), quant à lui, définit l'abandon comme la part d'enseignants quittant un établissement d'une année scolaire à l'autre, mesurée notamment par un taux annuel moyen d'environ 20 % (et près de 46 % pour les novices).

2.2.1 Problématique de l'abandon chez les enseignants débutants

L'abandon de la profession chez les enseignants débutants constitue un enjeu majeur. La Belgique francophone est d'ailleurs fort préoccupée par le sujet, car les taux de sorties sont très élevés (Delvaux et al., 2013). Vandenberghe (2000, cité par Delvaux et al., 2013) a relevé un taux d'abandon de 40% chez les enseignants débutants recrutés pour le secondaire entre 1973 et 1996. Suite à ce taux, Delvaux et ses collaborateurs (2013) pointent le pourcentage relevé par Vandenberghe (2000, cité par Delvaux et al., 2013) et soulignent donc la nécessité de tenir compte de tous les niveaux d'enseignement et des facteurs – caractéristiques de l'enseignant, contexte et conditions de travail – propices à ce décrochage, et non uniquement de l'enseignement secondaire. Leurs recherches menées entre 2005 et 2011 ont démontré un taux de sortie concernant l'enseignement de 35% avant la sixième année de carrière. Delvaux et ses

collaborateurs (2013) invitent à la prudence vis-à-vis des données de Vandenberghe (2000, cité par Delvaux et al., 2013) pour diverses raisons. D'une part, le taux de 40 % rapporté par Vandenberghe (2000, cité par Delvaux et al., 2013) repose sur une moyenne établie sur vingt-trois années scolaires et ne concerne que l'enseignement secondaire, alors qu'on l'extrapole souvent à l'ensemble du système éducatif. D'autre part, cette moyenne tient compte aussi bien des enseignants débutants que des anciens enseignants, notamment en prenant en compte des départs liés à la retraite (Delvaux et al., 2013).

D'après Skaalvik et Skaalvik (2011), le taux d'abandon des enseignants suit une trajectoire en U, avec les niveaux les plus élevés observés au début et à la fin de leur carrière. D'une part, de nombreux enseignants débutants quittent rapidement la profession, parce qu'ils font face à des conditions de travail difficiles, à un manque de soutien et à un ajustement compliqué au métier. Ces facteurs sont, de fait, susceptibles de conduire à une hausse d'abandon dès les premières années. D'autre part, à l'approche de la fin de leur carrière, souvent avant l'âge de la retraite officielle, des enseignants quittent également la profession, ce qui peut s'expliquer par un épuisement cumulé, des désillusions ou des problèmes liés aux conditions de travail prolongées (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

En 2015, la FWB reprend les données de Delvaux et ses collaborateurs (2013) et dresse le constat que plus 35% des enseignants débutants ont quitté la profession avec des taux variables selon le type d'enseignement et le niveau : 23,5% dans l'enseignement fondamental ordinaire et 44% dans le secondaire ordinaire. La Fédération Wallonie-Bruxelles (2015a) ajoute que la moitié des départs se produisent lors de la première année d'exercice. Ce taux considère le niveau et le type d'enseignement, les conditions d'emploi, le contexte de travail et les caractéristiques individuelles (FWB, 2015a).

2.2.2 Changements dans la mentalité des enseignants

Duchesne et Kane (2010) parlent d'une nouvelle génération de professeurs. Ceux-ci entrent dans la profession en ayant un but s'éloignant de celui de leurs aînés. Ils n'ont plus l'objectif de rester dans ce métier jusqu'à la pension comme autrefois. Aujourd'hui, la société affronte « un phénomène de mobilité professionnelle » (Duchesne & Kane, 2010, p. 65). D'une part, les possibilités d'emploi sont plus nombreuses et mieux rémunérées, d'autre part, les conditions dans l'enseignement sont devenues plus complexes qu'à l'époque.

2.2.3 Impact des débuts dans l'enseignement sur la suite de la carrière

Selon Delahu (2008), les difficultés rencontrées au début de la carrière peuvent dissuader les individus de s'engager dans la formation, ou les conduire à envisager une sortie précoce de celle-ci. Divers facteurs peuvent expliquer la réussite de l'insertion professionnelle ou son échec, c'est-à-dire l'abandon de la profession. Parmi ces facteurs, les éléments liés aux conditions d'emploi peuvent générer de l'anxiété, et, comme mentionné précédemment, le stress est étroitement lié aux caractéristiques de l'enseignant. Ainsi,

l'analyse des processus d'insertion professionnelle nécessite de considérer l'articulation entre plusieurs variables : les caractéristiques individuelles de l'enseignant, les conditions d'emploi et le contexte institutionnel et organisationnel dans lequel il évolue. Ces facteurs interagissent de manière dynamique et cumulative, influençant conjointement la trajectoire professionnelle des enseignants en début de carrière.

En résumé, les travaux consacrés à l'insertion professionnelle des enseignants montrent que la sortie de la profession résulte d'un processus complexe et multifactoriel, plutôt que d'une décision purement délibérée. Ces recherches insistent sur la nécessité de considérer l'articulation entre les caractéristiques de l'enseignant, les conditions de travail et le contexte institutionnel pour comprendre ce phénomène. Dès lors, le développement de dispositifs d'accompagnement et de stratégies de soutien adaptés apparaît essentiel pour favoriser une insertion durable et limiter les risques d'abandon en début de carrière.

2.3 Facteurs de l'insertion professionnelle pouvant mener à l'abandon

De nombreuses difficultés jalonnent le début de carrière des enseignants débutants. À l'instar de Kirsch (2007), qui, à partir d'entretiens avec 16 ex-enseignants québécois, distingue trois grandes catégories de facteurs – liés à la tâche, liés à l'environnement social et liés à la personne – et montre que 13 d'entre eux associent leur abandon à des situations d'épuisement professionnel. Par exemple, une première difficulté peut prendre place dans le décalage constaté entre la formation initiale et la réalité de l'enseignement dans la classe. Les enseignants débutants sont préparés par des formateurs qui sont pour la plupart uniquement des théoriciens et n'ont que rarement ou jamais exercé sur le terrain (Delahu, 2008). De plus, les futurs enseignants sont formés à être des praticiens réflexifs, mais cette formation reste souvent insuffisante pour les initier aux gestes professionnels concrets et aux exigences opérationnelles du métier (Delahu, 2008).

Par ailleurs, l'étude de Delvaux et de ses collaborateurs (2013) a permis à Goethals (2019) d'identifier trois grandes thématiques de facteurs qui rendent l'insertion professionnelle difficile et qui peuvent mener à l'abandon : les facteurs relatifs aux caractéristiques personnelles de l'enseignant (facteurs individuels), ceux liés aux conditions d'emploi et enfin les facteurs contextuels propres à l'environnement professionnel.

Il convient de préciser que la notion d'abandon a été relatée précédemment, car les facteurs développés ici peuvent conduire l'enseignant débutant à quitter la profession, même s'ils ne se limitent pas exclusivement à cette issue. Tout dépendra des caractéristiques de l'enseignant. Certains feront face à des situations d'insertion professionnelle complexes, mais resteront motivés à poursuivre leur carrière, tandis que d'autres choisiront de se réorienter (Goethals, 2019).

2.3.1 Caractéristiques de l'enseignant

Le profil de l'employé constitue un premier faisceau de facteurs, composé de nombreuses variables dessinant ensemble les caractéristiques de l'enseignant. Parmi celles-ci, nous retrouvons le diplôme, le genre, l'âge, le stress et la satisfaction au travail (Goethals, 2019). Kirsch (2007) souligne que, parmi ces

caractéristiques, le perfectionnisme et la difficulté à décrocher mentalement du travail sont fréquemment invoqués par les enseignants débutants comme déclencheurs d'épuisement professionnel.

Les travaux de Delvaux et de ses collègues (2013) révèlent que 60% des enseignants ont quitté la profession après cinq ans d'ancienneté en raison de l'absence d'un titre pédagogique. Leur situation est précaire, car à tout moment, quelqu'un possédant les qualifications nécessaires peut les remplacer. Ils font face à une compétition avec d'autres professionnels qualifiés (Goethals, 2019). D'autre part, des enseignants détenant un diplôme supplémentaire (par exemple, un master) quittent eux aussi plus facilement la profession, car ils disposent d'opportunités autres que l'enseignement. Le taux de sortie est de 31,5% après cinq ans dans la profession (Delvaux et al., 2013). Le niveau de qualification de l'enseignant, qu'il soit basique ou supérieur, semble donc contribuer à l'abandon.

Les hommes sont plus susceptibles de quitter la profession (44,1%, après cinq ans d'ancienneté) que leurs homologues féminins (31,8%). Toutefois, ce constat reste lié aux variables du diplôme et de l'âge. Presque la moitié des enseignants masculins ne détiennent pas le titre pédagogique requis (Delvaux et al., 2013).

Les enseignants entrant en fonction après l'âge de vingt-cinq ans présentent un taux de sortie qui s'élève aux alentours des 50% au terme des cinq premières années. Cette variable est à nouveau corrélée à une absence du titre pédagogique (Delvaux et al., 2013).

Enfin, la satisfaction au travail se définit comme l'évaluation positive ou négative que les individus font de leur emploi (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Le stress ainsi que les conditions de travail influencent fortement celle-ci, aspects qui seront abordés plus loin dans ce travail. Skaalvik et Skaalvik (2011) spécifient que la satisfaction professionnelle est un prédicteur des causes d'abandon de la profession.

Concurremment, la recherche de Skaalvik et Skaalvik (2011) met en évidence que le personnel enseignant figure parmi les professionnels les plus stressés. En fonction des caractéristiques de l'enseignant débutant, il sera capable de gérer son anxiété en résolvant les problèmes, en recevant du soutien, en mettant en œuvre des stratégies efficaces. À contrario, il risquera de connaître un épuisement professionnel en raison d'une mauvaise gestion de son stress. Cette anxiété peut découler de divers aspects liés au domaine de l'enseignement, qu'il s'agisse des conditions d'emploi ou du contexte de travail.

En conclusion, les caractéristiques propres à l'enseignant, influencées par des variables telles que le diplôme, le genre, l'âge, le niveau de stress et la satisfaction au travail, jouent un rôle déterminant dans l'engagement ou dans l'abandon de la profession enseignante. Les enseignants sans titre pédagogique sont de même davantage susceptibles de quitter leur poste, notamment en raison de la concurrence exercée par des collègues mieux qualifiés et des perspectives professionnelles limitées. Par ailleurs, les hommes, les détenteurs d'un diplôme supérieur au bachelier d'enseignement ainsi que les enseignants accédant à la profession à un âge plus avancé présentent des taux de sortie plus élevés (Goethals, 2009).

Il convient même de garder à l'esprit que la satisfaction au travail, étroitement liée au niveau de stress ressenti et aux conditions d'exercice, constitue un facteur déterminant de l'abandon professionnel. Un environnement de travail jugé insatisfaisant, marqué par des exigences élevées, un manque de soutien et des ressources limitées, peut ainsi favoriser l'intention de départ. À l'inverse, les enseignants qui parviennent à gérer efficacement leur stress à l'aide de stratégies d'adaptation adaptées témoignent d'une meilleure résilience et d'une capacité accrue à faire face aux imprévus et aux exigences de la profession. Le développement de compétences en gestion émotionnelle et en autorégulation apparaît donc comme un levier essentiel pour renforcer la stabilité professionnelle et prévenir l'abandon de carrière.

2.3.2 Conditions d'emploi

Le facteur concernant les conditions d'emploi semble le plus large, car il s'étend sur de nombreux aspects du métier. Les thèmes qu'il brasse sont la charge de travail, la stabilité, le salaire pendant la première année d'enseignement, la gestion de la classe ainsi que la relation avec les élèves, la relation et le soutien des collègues et de la direction ainsi que les relations avec les parents.

Goethals (2019) considère qu'une première difficulté pour les enseignants débutants est de trouver une place dans un établissement. Certains sont chanceux et trouvent immédiatement ou rapidement un emploi dans une école ou du moins dans un même pouvoir organisateur [P.O.] Ces derniers accumulent des heures d'ancienneté et se voient vite nommés. D'autres rencontrent plus de difficultés. Dumay (2014) rappelle que le marché du travail enseignant est un marché « fermé », encadré par des règles impersonnelles de recrutement et d'avancement (ancienneté, pouvoirs organisateurs), qui façonnent fortement les opportunités de mobilité. Les enseignants débutants n'ayant pas un temps plein, professent uniquement quelques heures dans l'enseignement et doivent élargir leurs recherches à d'autres secteurs afin d'obtenir une rémunération suffisante. Cette situation peut conduire les jeunes enseignants à l'abandon total de l'enseignement pour se consacrer uniquement au secteur qui leur offre un temps plein et une stabilité d'emploi (Goethals, 2019). Selon Dumay (2014), il apparaît également que l'abandon est plus faible dans les établissements où la part d'enseignants nommés et titulaires d'un titre pédagogique est élevée, témoignant du rôle stabilisateur de la professionnalisation.

Durant la première année, les enseignants débutants ayant travaillé moins de cinq mois dans l'enseignement ont plus de risque de quitter la profession que leurs pairs ayant travaillé au moins six mois (Delvaux et al., 2013). En ce qui concerne la stabilité du métier, les enseignants débutants sont souvent des remplaçants, ce qui les expose à une précarité d'emploi, dans le sens où la durée de leur remplacement est variable selon les situations (Delahu, 2008). Les insécurités d'emploi et de salaire sont donc liées, et ce, plus particulièrement durant la première année d'entrée dans la fonction (Goethals, 2019). Pour pouvoir bénéficier du chômage, toute personne de moins de vingt-cinq ans doit accomplir un stage d'insertion professionnelle de douze mois pendant lequel elle doit être inscrite comme demandeurs d'emploi et obtenir

deux évaluations positives dans la recherche d'un emploi (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015b). Dès lors, la première année est incertaine au niveau de l'emploi et du salaire et il y a une pression ressentie face à ce stage d'insertion qui est spécifique à la Belgique (Goethals, 2019).

Selon Goethals (2019), les débuts dans cette profession peuvent donc amener une forte instabilité qui s'estompe une fois que l'enseignant est nommé. La nomination apparaît donc comme un facteur supplémentaire lié à la stabilité d'emploi. Il en découle de cette nomination que les enseignants nommés choisissent leurs attributions et laissent le « reste » aux nouveaux. Dès lors, les enseignants débutants doivent prendre les classes les plus difficiles, les plus peuplées, les heures dont personne ne veut, car elles sont considérées comme ingrates. Ainsi, les nouvelles recrues découvrent le métier en ayant les conditions de travail parmi les plus difficiles, alors qu'elles manquent d'expérience, ce qui peut les amener à se décourager et s'écœurer pour la profession (Goethals, 2019).

Plusieurs propositions d'emploi peuvent s'ouvrir aux jeunes enseignants. Le premier cas de figure renvoie à une proposition de remplacement pour une durée plus ou moins longue ; l'enseignant débutant reprend la classe d'un professeur absent et se retrouve titulaire. Une autre possibilité est que quelques heures dans une école lui soient proposées et il va devoir chercher des heures supplémentaires dans un autre établissement s'il veut travailler à temps plein. Dans le cadre de cette deuxième option, l'enseignant va, dans le meilleur des cas, si toutes les écoles dans lesquelles il preste relèvent du même P.O., accumuler des heures dans ce dernier. Dans un cas de figure moins favorable, il va prester pour des P.O. différents et donc son seul avantage est d'avoir un salaire temps plein à la fin du mois (Goethals, 2019). La diversité des niveaux – de la première à la sixième primaire –, de réseaux et de P.O. fréquentés constitue une charge de travail plus dispersée et par conséquent plus complexe et importante (Delvaux, et al., 2013). Nombreux sont les inconvénients, tels que les déplacements et l'adaptation de l'enseignant. Celui-ci va devoir s'appropriier les lieux de chaque établissement fréquenté ainsi que prendre connaissance de son fonctionnement, des règles et de la philosophie (Goethals, 2019). Cependant, le fait de fréquenter plusieurs niveaux, réseaux ou P.O. au cours de la première année réduit le taux de sortie. Ce résultat est assez surprenant, mais les chercheurs ont reconnu que les caractéristiques de l'enseignant débutant entrent alors en compte et qu'au travers de cette première année, il montre sa persévérance et sa passion du métier (Delvaux et al., 2013).

Au travers des différentes entrevues menées, Delahu (2008) met en évidence l'importance des interactions avec les collègues. Skaalvik et Skaalvik (2011) étayent ce constat en rappelant que « le besoin d'appartenance est une motivation humaine fondamentale » (p. 1030). Comme le montrent Deprit et ses collaborateurs (2019) dans leur synthèse des besoins des débutants, le besoin de socialisation occupe une place centrale. Selon Coppe et ses collaborateurs (2021), les interactions qu'un enseignant débutant peut avoir avec ses collègues vont influencer ses pratiques. En découle une cohésion au sein de l'équipe et une légitimité au sein de sa communauté professionnelle. Que ce soit un remplacement ou une accumulation de

différentes attributions, les relations autant avec les collègues qu'avec la direction se construisent dans le temps (Goethals, 2019). Par conséquent, les jeunes enseignants qui ne sont que de passage le temps d'un intérim ou quelques heures par semaine n'ont pas l'occasion de nouer des liens.

De plus, ils ne sont pas en mesure de s'investir comme ils le voudraient. Goethals (2019) liste les tâches des enseignants après leurs heures de cours qui se définissent par les réunions du personnel, le travail collaboratif, les réunions des parents, les activités parascolaires, les surveillances. Ces temps de travail sont des moments qui permettent aux collègues de tisser des relations. Dès lors, pour les enseignants débutants, lorsqu'ils appartiennent à plusieurs écoles, ils ne savent pas participer à toutes ces tâches, ce qui impacte leur intégration (Goethals, 2019).

En outre, les activités énumérées précédemment entraînent une charge de travail excessive, identifiée par Skaalvik et Skaalvik (2011) comme le principal facteur conduisant à l'abandon. À ces tâches, Goethals (2019) ajoute le travail à faire en autonomie, qui comprend la préparation des cours, les bulletins, les évaluations et les corrections. De fait, Kirsch (2007) rapporte que 13 de ses 16 participants ont mentionné une charge de préparation excessive et des heures hors classe envahissantes comme principales sources de burnout conduisant à la décision d'arrêter. Pour un enseignant sortant de la haute école, le travail de préparation des cours est conséquent. Même s'il existe des manuels scolaires ou si un collègue accepte de lui donner ses cours, l'enseignant débutant devra s'approprier la matière. De plus, comme le précise Goethals (2019), le temps de préparation est très court. Les jeunes enseignants doivent être prêts du jour au lendemain pour entrer en fonction. Le poste proposé peut impliquer un travail allant de la première à la sixième primaire, ainsi qu'une fonction dans l'enseignement spécialisé. Le candidat doit donc être prêt à assumer un large éventail de responsabilités dans le domaine de l'enseignement. Il est donc impossible pour lui d'avoir toutes les ressources prêtes le jour où une direction prend contact avec lui. De plus, lorsque l'enseignant débutant remplace un autre enseignant, il doit se mouler aux attentes de celui-ci et n'a dès lors que très peu de marge de manœuvre pour s'approprier les leçons et les méthodologies (Goethals, 2019).

Eu égard des élèves dont il a la charge, le fait de ne pas appartenir pleinement à une école demeure un frein supplémentaire à la gestion de la classe, une tâche déjà particulièrement exigeante en début de carrière (Duchesne & Kane, 2010). Les élèves, conscients de la position précaire et de la vulnérabilité de l'enseignant débutant, peuvent en effet adopter des comportements plus bruyants, moins respectueux et davantage perturbateurs (Goethals, 2019). Face à ces classes parfois difficiles à encadrer (Deprit et al., 2019 ; Karsenti et al., 2013), l'enseignant débutant est confronté à des situations génératrices de stress, notamment en raison de comportements inadaptés et d'un climat de classe instable (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dans ce contexte, le soutien des collègues enseignants joue un rôle déterminant dans l'amélioration de la gestion de classe et la réduction du sentiment d'isolement (Duchesne & Kane, 2010). Cependant, lorsque les relations professionnelles avec les collègues ne sont pas encore établies ou

demeurent peu développées, les enseignants débutants hésitent fréquemment à exprimer leurs difficultés et à solliciter de l'aide. Cette absence de soutien social peut alors renforcer leur sentiment de solitude et exercer un impact négatif sur leur satisfaction au travail et leur engagement professionnel (Goethals, 2019).

En ce qui concerne la relation avec les parents, elle prend une place prépondérante dans la pratique enseignante. Les enseignants sont de plus en plus dépendants de la collaboration avec les parents. Ainsi, la prise de conscience que les parents manquent de confiance dans le personnel éducatif, qu'ils expriment des critiques, ou que la collaboration avec eux est difficile peut représenter un fardeau significatif pour les enseignants (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

En conclusion, les conditions d'emploi auxquelles sont confrontés les enseignants débutants se révèlent particulièrement complexes et hétérogènes, englobant des éléments tels que la charge de travail, la stabilité de l'emploi, le niveau de rémunération, la gestion de classe ainsi que les relations entretenues avec les élèves, les collègues et les parents. Les difficultés à trouver un poste stable et les exigences élevées dès la première année créent une forte instabilité. Cette précarité professionnelle, accentuée par la fréquence des remplacements, la polyvalence exigée et la multiplicité des tâches à accomplir, constitue un facteur de démotivation susceptible d'éloigner les jeunes enseignants de la profession. De plus, les relations sociales et les interactions professionnelles apparaissent comme des dimensions essentielles de l'insertion, mais restent souvent délicates à instaurer pour les enseignants en début de carrière, qui peinent à s'intégrer dans des équipes parfois déjà constituées et à trouver leur place au sein de la communauté éducative. Les défis liés à la préparation des cours, à la gestion de classe, et aux interactions avec les parents contribuent en sus à accroître la charge mentale et le niveau de stress.

Dans ce contexte, il semble primordial de réfléchir à des dispositifs visant à améliorer les conditions de travail des jeunes enseignants et à renforcer les structures de soutien qui leur sont destinées, afin de favoriser leur intégration professionnelle, leur engagement durable et leur épanouissement dans l'exercice du métier.

2.3.3 Contexte de travail

Si les caractéristiques individuelles des enseignants et les conditions d'emploi constituent des éléments déterminants dans le processus d'insertion professionnelle, il importe également de prendre en compte l'influence du contexte institutionnel et organisationnel dans lequel s'exerce la profession. Ces facteurs contextuels, généralement associés à l'environnement scolaire et aux politiques éducatives en vigueur, ont un impact significatif sur l'expérience des enseignants débutants. Ils peuvent faciliter ou entraver leur intégration et leur rétention dans la profession. Plus précisément, nous évoquerons ici le contexte de travail au sens où Goethals (2019) le définit : le lieu de travail, les réseaux, ainsi que l'indice socioéconomique [ISE] de l'établissement où l'enseignant exerce.

Voisin (2024b) utilise le terme de *marchés scolaires* pour décrire la concurrence qui s'instaure entre les établissements scolaires, où certaines écoles acquièrent une meilleure réputation que d'autres. Cette dynamique engendre une variation dans le public fréquentant chaque établissement, influençant ainsi l'indice socioéconomique des écoles. Les caractéristiques de ces marchés scolaires auront un impact plus ou moins favorable sur les jeunes enseignants, en fonction de l'emplacement des écoles sur le territoire. D'après Delvaux et ses collaborateurs (2013) en fonction de la province où travaille l'enseignant débutant, celui-ci aura une trajectoire plus ou moins stable pour l'avenir. Par exemple, la province du Hainaut se voit attribuer le taux de sortie le plus bas à contrario de celle de Liège, qui obtient la trajectoire la plus instable.

La stabilité est donc un point essentiel dans les conditions de travail et en fonction du territoire, du réseau et de l'ISE où l'enseignant débutant se localise, il risque d'obtenir un emploi plus ou moins stable (Goethals, 2019). Le réseau officiel subventionné est le plus stable avec un taux de 33% au cours des cinq premières années pour les enseignants débutants en comparaison avec le réseau libre subventionné, qui obtient un taux de sortie après un maximum de cinq ans d'ancienneté de 37,4%. Cependant, le réseau le moins stable est celui de la FWB, qui atteint les 43,5% durant les cinq premières années de noviciat (Delvaux et al., 2013).

L'analyse faite par Delvaux et ses collaborateurs (2013) indique qu'un ISE faible n'est pas une cause de départ plus élevée par rapport à un autre élevé. Goethals (2019) complète ces propos en avançant que les établissements avec un faible ISE pourraient faire croire que les jeunes enseignants arrivant dans ce genre de structure quittent plus vite la profession, mais ce n'est pas le cas. Au contraire, le soutien et l'entraide entre collègues sont plus largement présents dans ces structures, ce qui aide fortement les enseignants débutants à entrer dans le métier et à y rester. À l'inverse, Dumay (2014) montre que la composition socio-économique de l'établissement exerce un effet négatif sur l'abandon : plus un établissement est défavorisé, plus son taux de départ est élevé.

En conclusion, l'insertion professionnelle des enseignants débutants repose de manière significative sur le contexte de travail dans lequel ils évoluent, incluant notamment le lieu d'exercice, les réseaux scolaires et l'indice socio-économique des établissements (Goethals, 2019). Les dynamiques de marchés scolaires, telles que décrites par Voisin (2024b), accentuent la concurrence entre les établissements, engendrant ainsi des disparités en matière de réputation et de conditions de travail, lesquelles influencent directement l'expérience et la stabilité des jeunes enseignants. Dans cette perspective, la localisation géographique de l'école et le réseau auquel elle appartient apparaissent comme des déterminants essentiels de la stabilité professionnelle, le réseau officiel subventionné offrant généralement des conditions d'emploi plus stables et prévisibles (Delvaux et al., 2013).

2.4 Pratiques mises en place pour soutenir les enseignants débutants

L'accompagnement des enseignants débutants est le point central pour la réussite d'une insertion professionnelle. Si le débutant est bien accompagné, il développera son estime de soi, sa motivation, son envie d'évoluer et donc aura plus de chance de réussir son passage à la pratique (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015a).

En 2005, le Parlement approuve le « Contrat pour l'École » qui s'articule autour de dix axes. Parmi ceux-ci, on retrouve « mieux préparer les jeunes enseignants » et « valoriser les jeunes enseignants ». Ensuite, le contrat stipule des mesures à prévoir, telles que le tutorat et la mise en place de centres de formation. Un accompagnement spécifique tel que la pratique de mentorat permettrait aux enseignants débutants d'éviter la solitude, de développer une identité autonome et positive dans le monde de l'enseignement (Delahu, 2008). Selon Deprit et ses collaborateurs (2019), une diversité de modalités (formelles, informelles, hybrides) est nécessaire pour répondre aux différents besoins de l'enseignant débutant et favoriser un soutien « sur mesure ».

En Fédération Wallonie-Bruxelles, en 2015, une circulaire était adressée aux directions pour encourager l'accueil et l'accompagnement des jeunes enseignants. De plus, une brochure « Accueillir des enseignants débutants » a complété la circulaire. Des mesures telles qu'un entretien avec la direction qui doit présenter les projets d'école, le projet pédagogique, le règlement d'ordre intérieur, ainsi que les référentiels et programmes utilisés ont fait l'objet de préconisations. En outre, un membre du personnel se doit de faire une visite de l'établissement, de communiquer les horaires et de présenter la nouvelle recrue à l'équipe éducative. Depuis la rentrée scolaire de 2016, ces dispositions sont obligatoires (Goethals, 2019). Ces accompagnements poursuivent divers objectifs, tels qu'accueillir de nouveaux membres, donner les informations nécessaires concernant l'entrée en fonction, faciliter l'intégration et le sentiment d'appartenance au sein de l'équipe, conseiller, échanger, soutenir et encourager au niveau de la pédagogie, mais aussi de la discipline (FWB, 2015a). En revanche, bien que le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, qui est une réforme en FWB depuis 2015 et qui vise à améliorer la qualité et l'équité de l'enseignement en mettant en œuvre une série de mesures pour moderniser le système éducatif, considère l'insertion professionnelle des enseignants débutants comme une question *fondamentale* et un *enjeu majeur* (Goethals, 2019), il lui consacre uniquement quatre pages sur les 367 de l'Avis n°3 (2017), ce qui peut surprendre étant donné les ressources déployées par la FWB (Goethals, 2019).

Duchesne et Kane (2010) abordent un autre encadrement au travers du soutien affectif et personnel, une aide pour surmonter des situations problématiques que pourraient rencontrer les jeunes enseignants. De plus, ils soutiennent l'idée que l'encadrement doit répondre aux besoins du débutant, le soutenir et le comprendre, être à l'écoute de ses inquiétudes et lui offrir l'opportunité de s'autoévaluer, de se mettre en réflexion sur ses pratiques (Duchesne & Kane, 2010). En outre, des interactions positives et un soutien

émotionnel de la part de l'équipe enseignante peuvent encourager un sentiment d'appartenance, ce qui, rappelons-le, est un facteur essentiel pour une intégration professionnelle réussie (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Delahu (2008) insiste sur l'importance de la formation continue. Celle-ci apporte un programme spécifique destiné aux jeunes enseignants afin de les aider dans leur insertion professionnelle. L'organisme propose des modules afin de faciliter les débuts dans le métier. De plus, à l'instar de guides ou de brochures, de nombreux outils sont mis à disposition des enseignants et des directions pour favoriser l'accompagnement (Delahu, 2008).

Selon l'étude de Duchesne et Kane (2010), les formations à destination des enseignants débutants semblent être un des éléments les plus efficaces au soutien de l'insertion professionnelle. En effet, la majorité des participants (65,8%) se sont montrés satisfaits par le programme. Il en ressort des entrevues que les enseignants débutants ont vécu un sentiment de réconfort lorsqu'ils ont rencontré des enseignants qui vivaient les mêmes difficultés qu'eux lors des journées de formation. De plus, les activités proposées étaient des applications à transférer directement en classe et non de la théorie, ce qui leur a fortement plu et semblé utile (Duchesne & Kane, 2010).

Par ailleurs, d'autres dispositifs et pratiques sont mis en œuvre dans des systèmes éducatifs extérieurs à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Duchesne et Kane (2010) présentent ainsi plusieurs exemples internationaux visant à favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ces programmes partagent un certain nombre de caractéristiques communes : ils sont structurés, supervisés, et s'articulent autour de trois axes principaux. Premièrement, ils privilégient l'apprentissage professionnel continu ; deuxièmement, ils s'appuient sur un encadrement structuré et, troisièmement, ils encouragent le travail collaboratif au sein des équipes éducatives.

Au Japon, l'enseignant débutant se voit alléger sa charge de travail afin de lui permettre de suivre une formation continue. En Nouvelle-Zélande, des subsides sont alloués aux écoles qui suivent le programme d'insertion professionnelle. L'objectif est de soutenir l'enseignant débutant et son mentor. Au Québec, les enseignants débutants sont suivis par un mentor, des séances d'information quant à la partie administrative ainsi que des activités pour se perfectionner dans sa carrière sont mises en place (Duchesne & Kane, 2010).

En Communauté flamande, système éducatif géographiquement plus proche de la FWB, chaque école se voit attribuer un nombre d'heures, en fonction de la taille de l'institution, pour permettre la pratique du mentorat. En d'autres termes, un enseignant expérimenté se voit attribuer des heures rémunérées pour aider, accompagner les nouveaux collègues (Delahu, 2008).

En résumé, assurer une insertion professionnelle réussie des jeunes enseignants nécessite l'établissement de programmes d'accompagnement appropriés et bien définis. Diverses initiatives – telles que le mentorat,

la formation continue et le soutien émotionnel – contribuent à offrir aux nouveaux enseignants des conditions d’entrée dans le métier plus favorables. Il apparaît essentiel de développer des mesures spécifiques, telles que le tutorat individualisé et des formations ciblées, afin de faciliter les premiers pas dans la profession et de répondre aux besoins concrets du terrain. À cet égard, des directives précises encadrent désormais l’accueil et le suivi des enseignants débutants, attestant de la reconnaissance institutionnelle de l’importance de leur intégration au sein de la communauté éducative. Par ailleurs, sur le plan international, diverses pratiques, telles que la réduction de la charge de travail, l’octroi de soutiens financiers et la mise en place de programmes de mentorat, témoignent de la volonté commune d’accompagner durablement les jeunes enseignants. Ces dispositifs, conçus de manière collaborative et réfléchie, visent à favoriser leur développement professionnel, à renforcer leur sentiment d’appartenance et à garantir les conditions d’une entrée réussie et pérenne dans la profession.

2.5 Conséquences de l’abandon

L’abandon de la carrière enseignante engendre des répercussions à divers niveaux d’analyse. À l’échelle individuelle (= *micro*), il affecte directement l’enseignant, tant sur le plan personnel que professionnel (Cusin, 2017), compromettant son bien-être, son épanouissement et sa trajectoire de carrière. Ensuite, au niveau de l’établissement scolaire (= *méso*), cet abandon contraint l’équipe éducative à gérer le départ imprévu d’un membre du personnel (Karsenti et al., 2013), ce qui peut désorganiser les dispositifs pédagogiques et alourdir la charge de travail des collègues en poste. Enfin, au niveau sociétal (= *macro*), ce phénomène dépasse les frontières de l’école pour toucher l’ensemble du système éducatif, à l’échelle de la Belgique et de l’Europe dans son ensemble. Il engendre des coûts multiples, à la fois quantitatifs – liés au remplacement des enseignants – et qualitatifs, en affectant la continuité et la qualité de l’enseignement dispensé aux élèves (Eurydice, 2009 ; Karsenti et al., 2013).

2.5.1 Niveau micro : à l’échelle individuelle

L’abandon de la carrière enseignante a des impacts sur la trajectoire personnelle et professionnelle des enseignants ayant quitté la profession. Freud (1921, cité par Cusin, 2017) a comparé le processus de deuil à celui de l’abandon professionnel. Selon Kübler-Ross et Kessler (2009), il existe cinq phases de deuil qui n’ont pas spécialement un ordre chronologique : le déni, la colère, le marchandage, la dépression et l’acceptation. Ces termes peuvent être compris dans le contexte de l’abandon d’un enseignant, étant donné que c’est l’abandon d’une profession (Freud, 1921, cité par Cusin, 2017). Le déni constitue une réaction de protection, le cerveau refusant d’accepter ou d’assimiler le changement. La colère découle du constat d’une injustice. Le marchandage correspond à une phase de culpabilité, où le sujet se questionne avec des « et si... ». La dépression marque le moment où la réalité est pleinement confrontée. Enfin, l’acceptation symbolise la reprise en main de sa vie et le lancement de nouveaux projets (Kübler-Ross & Kessler, 2009).

Par ailleurs, selon Freud (1921, cité par Cusin, 2017), le processus de deuil se déclenche chaque fois qu'un jeune enseignant doit abandonner un projet dans lequel il s'était profondément investi.

La culpabilité et la dépression peuvent développer un impact psychologique de l'échec professionnel. Selon Cusin (2017), ainsi que Kübler-Ross et Kessler (2009), on perçoit souvent l'échec professionnel comme une épreuve psychologique comparable à un processus de deuil. L'impact psychologique, d'après Cusin (2017), se manifeste au moment de l'abandon d'une carrière, notamment chez les jeunes enseignants, qui entretiennent un attachement émotionnel fort envers leur métier. Ils s'identifient profondément à leur profession, ce qui rend l'échec d'autant plus traumatisant. L'investissement affectif intense engendre un sentiment de perte personnelle, souvent assimilé à un processus de deuil. Les conséquences psychologiques incluent fréquemment de l'anxiété, de la dépression et une diminution de l'estime de soi. Ce traumatisme se déploie en deux temps : d'abord, une douleur immédiate liée à l'abandon ressenti ; ensuite, une souffrance plus intense, due aux préoccupations concernant le jugement des autres et les représentations sociales de cet échec. Cette deuxième phase dépasse la simple expérience de l'échec et s'étend aux perceptions qu'autrui pourrait en avoir. Face à cet échec, deux dynamiques psychologiques peuvent coexister et alterner entre « l'approche orientée-perte » (Cusin, 2017), qui se concentre sur le passé et sur les enseignements à tirer pour éviter une nouvelle expérience traumatique, et « l'approche orientée-restauration » (Cusin, 2017), qui privilégie la projection vers l'avenir à travers de nouveaux projets ou actions, permettant de dépasser l'inactivité et de reconstruire sa trajectoire. Ces oscillations entre introspection et proactivité jouent un rôle clé dans la résilience face à l'échec professionnel (Cusin, 2017).

Après avoir choisi de quitter le métier d'enseignant, ces derniers doivent envisager une réorientation professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2011 ; Negroni, 2005). Cela résulte des déceptions éprouvées et restées sans résolution (Duchesne, 2011). Selon Balleux et Perez-Roux (2011), ainsi que Negroni (2005), la reconversion est un processus volontaire qui se construit progressivement et qui découle d'une volonté de changer de profession. Pour qu'on puisse qualifier une démarche de « reconversion », elle doit remplir certains critères : « une rupture avec l'emploi précédent » (Negroni, 2005, p. 313), la recherche active d'un nouvel emploi, et la réalisation de ces démarches sur une base volontaire (Negroni, 2005). La reconversion représente un moment clé dans le parcours de vie des jeunes enseignants. Elle s'apparente à un processus réfléchi, impliquant une maturation progressive (Negroni, 2005). En d'autres mots, une *dynamique de passage* (Guillot & Lanoë, 2011). Leurs expériences passées jouent un rôle central dans leurs choix futurs, car elles sont analysées et revisitées pour clarifier leurs aspirations pour l'avenir (Negroni, 2005). Chaque événement de leur passé prend une signification particulière et se réinterprète dans le cadre de leur trajectoire professionnelle à venir (Negroni, 2005). Ils vont donc développer ou réévaluer leur identité, provoquant des transformations personnelles (Balleux & Perez-Roux, 2011 ; Guillot & Lanoë, 2011). Par ailleurs, la reconversion professionnelle peut engendrer des difficultés d'intégration, car les valeurs, les

normes et les rôles diffèrent de ceux du milieu de l'enseignement. Ainsi, même si le jeune enseignant choisit de changer de métier, ce processus reste complexe (Balleux & Perez-Roux, 2011).

2.5.2 Niveau méso : à l'échelle de l'établissement

Le décrochage enseignant – ou abandon prématuré de la profession – a des effets significatifs et parfois déstabilisants sur les établissements scolaires. Ce phénomène engendre non seulement des perturbations dans la stabilité des équipes pédagogiques, mais affecte en outre l'expérience collective des enseignants, essentielle pour garantir un environnement d'apprentissage cohérent et propice au développement des élèves (Karsenti et al., 2013).

Un taux élevé de décrochage parmi les enseignants entraîne un renouvellement fréquent et parfois abrupt du personnel, perturbant ainsi la dynamique de l'équipe éducative et créant des difficultés de cohésion et de continuité pédagogique. Cette instabilité dans le corps enseignant complique la mise en place de projets pédagogiques à long terme, car les changements constants dans les équipes freinent la possibilité de bâtir une vision éducative partagée et durable (Karsenti et al., 2013).

Le décrochage touche en particulier les enseignants débutants, qui n'ont pas encore atteint un niveau de compétence optimal, et ce, dans la mesure où ils sont encore en phase d'insertion professionnelle. Bien qu'ils aient reçu une formation initiale, la réalité de la profession requiert des compétences pratiques que seule l'expérience sur le terrain peut offrir. Cette situation a des répercussions directes sur la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves, car les enseignants débutants, moins expérimentés, peinent souvent à mettre en place des stratégies pédagogiques efficaces et à instaurer un climat de classe serein et productif (Karsenti et al., 2013).

2.5.3 Niveau macro : à l'échelle sociétale

Le décrochage des enseignants a des répercussions économiques importantes pour les institutions scolaires, qui doivent constamment compenser ces départs en mobilisant des ressources pour le recrutement et la formation de nouveaux enseignants. Ce roulement incessant entraîne des coûts directs et indirects. Par exemple, les frais de recrutement incluent non seulement la recherche et la sélection de nouveaux enseignants, mais aussi les ressources et le temps consacrés à la formation continue pour qu'ils acquièrent les compétences pédagogiques requises. Selon une étude menée aux États-Unis, les coûts associés aux enseignants qui abandonnent la profession se montaient en 2004 à environ trois milliards de dollars américains (Karsenti et al., 2013), une somme qui met en lumière la pression financière que ce phénomène peut représenter pour un système éducatif. Bien que ces données proviennent des États-Unis, elles offrent une perspective utile pour comprendre les implications financières potentielles ailleurs.

Néanmoins, il n'existe toujours pas d'étude exhaustive ayant pour objectif de quantifier le coût économique de l'abandon des enseignants débutants en Europe, et ce, malgré les nombreux défis que ce phénomène

représente. Le rapport d'Eurydice (2009) a pourtant révélé des données significatives : il estime que le coût des études supérieures représente environ 8.388€ en standard de pouvoir d'achat¹ [SPA]. Ce chiffre permet de se faire une idée de l'investissement initial que chaque enseignant représente pour l'État. Ainsi, lorsqu'un enseignant décide d'abandonner la profession dans les premières années, cet investissement devient une perte, en raison des ressources éducatives et financières non récupérables qui y sont associées.

En conclusion, l'abandon de la carrière enseignante constitue un phénomène aux conséquences étendues. Au niveau individuel (micro), il engendre des impacts émotionnels, psychologiques et identitaires, s'apparentant à un processus de deuil (Kübler-Ross & Kessler, 2009). Les enseignants, fortement investis dans leur métier, subissent une remise en question identitaire, souvent accompagnée d'anxiété, de dépression et d'une diminution de l'estime de soi (Cusin, 2017). Ce processus conduit fréquemment à une reconversion professionnelle, nécessitant une adaptation à de nouveaux environnements et une réinterprétation de leur trajectoire personnelle et professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2011 ; Negroni, 2005). À l'échelle des établissements scolaires (méso), l'abandon des enseignants compromet la stabilité des équipes pédagogiques, entraîne une redistribution des charges et perturbe la continuité des projets éducatifs et des dynamiques collectives (Karsenti et al., 2013). Enfin, sur le plan sociétal (macro), ce phénomène pèse non seulement sur les finances publiques – en raison des coûts liés à la formation initiale, au recrutement et à la formation des remplaçants –, ainsi que sur la qualité et l'équité du système éducatif (Eurydice, 2009 ; Karsenti et al., 2013).

¹ Unité de mesure utilisée par l'Union Européenne afin de comparer le pouvoir d'achat entre les différents pays.

Le SPA est obtenu en suivant trois étapes simples :

1. On choisit un panier de biens et services représentatif des dépenses d'un ménage européen.
2. On compare, pour chaque poste du panier, le prix dans chaque pays à la moyenne européenne, ce qui donne une "parité de pouvoir d'achat" (PPA) par produit.
3. On agrège ces PPA pondérées pour obtenir un taux de conversion unique ; diviser un montant en monnaie nationale par ce taux donne sa valeur en SPA.

3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

La revue de la littérature met en évidence que l’insertion professionnelle des enseignants se conçoit comme un processus dynamique s’étendant généralement sur les cinq premières années de carrière, phase durant laquelle le novice doit concilier ses représentations théoriques avec les exigences du terrain. Divers auteurs ont contribué à sa définition : Delahu (2008) insiste sur la transition identitaire et les tensions psychologiques qu’elle génère ; Karsenti et ses collaborateurs (2013) soulignent son caractère adaptatif et évolutif ; Duchesne & Kane (2010) y voient un apprentissage réflexif et interculturel ; Huberman (1989) la modélise en phases séquentielles (survie/découverte, stabilisation, expérimentation, questionnement, sérénité, désengagement), dont seules les deux premières sont retenues ici pour leur pertinence dans la problématique du début de carrière.

Parallèlement, l’abandon de la profession enseignant se révèle comme une conséquence multifactorielle de ce processus d’insertion : Delvaux et ses collaborateurs (2013) rapportent des taux de sortie de 35–40 % avant cinq ans, Vandenberghe (2000) ayant initialement estimé 40 % pour le secondaire. Skaalvik et Skaalvik (2011) décrivent une courbe en U des abandons, les sommets se situant aux débuts et à l’approche de la fin de carrière.

La sortie de la profession enseignante semble néanmoins multifactorielle, et pourrait s’expliquer en partie par :

- **Les facteurs individuels** : les caractéristiques de l’enseignant, son âge, ses qualifications et sa capacité à gérer le stress jouent un rôle déterminant.
- **Les conditions d’emploi** : l’instabilité du contrat, la précarité liée aux remplacements et la surcharge de tâches administratives et pédagogiques contribuent à la désaffection.
- **Le contexte de travail** : l’environnement scolaire (réseaux, marchés scolaires, disparités territoriales) influence la trajectoire et la stabilité professionnelles (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019).

Des dispositifs de soutien existent, mais ont leurs limites. Si des mesures, telles que le tutorat, le mentorat et la formation continue, sont mises en place pour faciliter l’intégration, leur portée reste parfois insuffisante face aux exigences quotidiennes du métier (Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010 ; Goethals, 2019).

Malgré tout, l’abandon de la profession a des conséquences sur le plan individuel, c’est-à-dire que l’abandon peut être assimilé à un processus de deuil, générant des impacts psychologiques (anxiété, dépression, remise en question identitaire) (Freud, 1921, cité par Cusin, 2017). Mais il y a aussi des répercussions à l’échelle des établissements et du système éducatif, le taux élevé de départs engendre une instabilité qui affecte la continuité pédagogique et impose des coûts économiques non négligeables (Karsenti et al., 2013).

Afin d'explorer cette problématique, la question centrale de recherche s'articulera autour de :
« En FWB, quels sont les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire à quitter la fonction endéans les cinq premières années de leur carrière ? »

Suite aux nombreuses lectures et à la rédaction de la littérature, les hypothèses de ce travail sont les suivantes :

- Hypothèse 1 – *Instabilité des conditions d'emploi*

« En FWB, l'accumulation de remplacements multiples, de contrats précaires et d'une surcharge de travail au cours des cinq premières années d'exercice accroît significativement le risque de départ des enseignants du primaire. »

- Hypothèse 2 – *Déficit de soutien institutionnel*

« En FWB, l'insuffisance des dispositifs formels d'accompagnement (tutorat, formations ciblées, suivi administratif) contribue à une désaffection précoce du métier chez les enseignants débutants du primaire. »

- Hypothèse 3 – *Isolement relationnel*

« En FWB, le manque d'intégration au sein des équipes éducatives et l'isolement professionnel renforcent la probabilité d'abandon de la profession avant la fin de la cinquième année chez les enseignants du primaire. »

Lesdites hypothèses s'appuient sur les constats récurrents dans la littérature qui montrent que la précarité du début de carrière et que l'insuffisance des dispositifs de soutien et relationnel favorisent une désaffection progressive du métier.

Cette amorce invite à examiner non seulement les dimensions individuelles et relationnelles (diplômes, stress, satisfaction, perception de la charge de travail, relations avec les collègues, direction, parents et élèves), mais également les aspects organisationnels et contextuels (stabilité des contrats en fonction des établissements et réseaux de soutien). Une analyse approfondie de ces dimensions permettra de dégager des pistes pour améliorer l'accompagnement des jeunes enseignants et, par conséquent, réduire les taux d'abandon.

4. MÉTHODOLOGIE

Cette partie du présent travail est structurée comme suit : tout d’abord, une explicitation de la question de recherche, suivie d’une définition de la méthode qualitative et une justification de son choix. Puis, une présentation des outils que nous avons utilisés lors de la récolte de données. Après cela, une description du public cible choisi. Ensuite, une explication du type de données collectées et de leur traitement. Enfin, une explication de l’importance de respecter les principes éthiques tout au long du mémoire.

4.1 Objectifs

L’étude se donne pour mission principale d’identifier et d’analyser les déterminants organisationnels, pédagogiques et sociaux qui exposent les enseignants débutants, en FWB, à des difficultés susceptibles de précipiter leur sortie de la profession avant cinq années d’exercice. Plus précisément, elle cherche à répondre à la question de recherche : « *En Fédération Wallonie-Bruxelles, quels sont les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire à quitter la fonction endéans les cinq premières années de leur carrière ?* »

À cette fin, la présente recherche se décline en deux sous-objectifs :

- **Répertorier les facteurs de vulnérabilité** : recenser les dimensions contextuelles (conditions de travail, ressources matérielles et statut contractuel), relationnelles (climat professionnel, soutien hiérarchique, qualité des interactions élèves-enseignant-parents) et individuelles (expériences de stress, charge émotionnelle, sentiment d’efficacité) qui caractérisent l’entrée dans le métier.
- **Modéliser les processus de décrochage précoce** : mettre en regard ces facteurs de vulnérabilité avec les trajectoires professionnelles des novices pour identifier quelles combinaisons d’éléments expliquent le départ prématuré de la profession (avant cinq ans d’ancienneté).

En combinant une approche inductive (analyse thématique des verbatims d’entretiens) et déductive (mise à l’épreuve de la littérature existante sur le *turnover* enseignant), cette recherche vise à comprendre les raisons qui poussent les enseignants débutants à quitter la profession endéans les cinq premières années de leur carrière.

4.2 Méthode d’analyse qualitative

Cette recherche vise à mieux comprendre les facteurs conduisant à l’abandon de la carrière d’enseignant. Pour ce faire, nous avons privilégié une approche qualitative. Savoie-Zajc (2007) explique qu’il s’agit de donner du sens au phénomène en adoptant le point de vue de l’acteur. Imbert (2010) complète en disant que l’approche qualitative permet de saisir le sens que les individus attribuent à leurs propres expériences.

La méthode qualitative vise à analyser et comprendre les données en profondeur (Dionne, 2018). Une récolte d'informations au moyen d'entretiens semi-dirigés auprès de onze enseignants a été menée.

Bien qu'un questionnaire quantitatif aurait pu fournir une estimation statistique des occurrences de certains facteurs, il se serait limité à une mesure agrégée et à des réponses prédéfinies, sans rendre compte de la complexité des trajectoires individuelles. À l'inverse, la démarche qualitative nous offre la possibilité d'explorer les nuances contextuelles de chaque récit, en laissant émerger des aspects imprévus ou singuliers ; de comprendre la dynamique interne de la prise de décision (motivation, hésitations, alternatives envisagées) plutôt que de se cantonner à des cooccurrences chiffrées ; de situer chaque expérience dans son contexte institutionnel, relationnel et personnel, en prenant en considération la diversité des écoles, des réseaux et des indices socio-économiques.

4.2.1 Entretien semi-dirigé

« L'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (Grawitz, 2001, citée par Voisin, 2024a).

L'entretien permet de créer un espace d'échange privilégié où l'acteur peut formuler son point de vue, expliciter ses représentations et partager ses vécus dans un cadre flexible et confidentiel. En sollicitant les récits et les raisonnements, le chercheur peut ainsi accéder non seulement aux faits rapportés, mais aussi aux dynamiques sous-jacentes, aux motivations et aux tensions propres à chaque situation. Cet outil se distingue donc par sa capacité à saisir la richesse et la complexité des expériences individuelles là où un simple questionnaire structuré resterait trop fermé (Imbert, 2010 ; Romelaer, 2005).

D'après De Ketele et Roegiers (1996, cités par Imbert, 2010), il existe trois sortes d'entretien : dirigé, semi-dirigé et libre.

L'entretien dirigé se caractérise par un questionnement strictement cadré : le chercheur prépare en amont une série de questions fermées ou très ciblées, posées dans un ordre rigide, ce qui garantit une collecte rapide d'informations comparables, mais restreint la spontanéité et la profondeur des réponses (Imbert, 2010).

L'entretien semi-dirigé aborde des thèmes spécifiques, mais l'ordre des questions peut varier en fonction de la réactivité de l'interrogé. Les informations obtenues sont de qualité satisfaisante, bien qu'orientées vers les objectifs de l'étude et obtenues dans un délai raisonnable (Imbert, 2010).

À l'opposé, l'entretien libre n'implique aucune question préparée : l'interviewé est invité à s'exprimer de façon totalement ouverte et ininterrompue, ce qui peut révéler des données extrêmement riches et

imprévues, mais au prix d'une dispersion thématique et d'une difficulté accrue à comparer les récits entre eux (Imbert, 2010).

Par conséquent, un entretien semi-dirigé apparaît comme le choix le plus judicieux pour cette recherche. L'objectif est de recueillir un large éventail de données quant à l'abandon professionnel des jeunes enseignants. Préparer des questions en amont nous a aidée à cibler notre sujet de recherche, sans pour autant rester enfermée dans un schéma rigide de questions et réponses. Cela a par ailleurs permis au répondant de s'exprimer de manière plus libre et ouverte, sans être trop guidé. Conformément aux recommandations de Quivy et de ses associés (2011), le guide d'entretien inclut des questions ouvertes qui permettent, d'une part, la libre expression des participants et, d'autre part, de recentrer la discussion si nécessaire. De plus, la flexibilité offerte par ce type d'entretien nous a permis de rebondir sur les réponses fournies et d'approfondir les informations obtenues au cours de l'entretien. Cette méthode d'entretien est appropriée pour cette recherche, car elle a permis d'obtenir des informations particulièrement riches et détaillées (Imbert, 2010). Nous avons réalisé les entretiens à l'aide du guide d'entretien et enregistré ceux-ci sur un smartphone. À la suite de certaines contraintes, certains entretiens se sont déroulés par visioconférence à l'aide de l'application *Teams*.

4.2.2 *Approche thématique*

Selon Paillé (2016), l'approche thématique est une méthode d'analyse qualitative dont l'objectif central est de réduire et de synthétiser un ensemble de données en « thèmes » représentatifs du contenu étudié. Dionne (2018), confirme en disant que la méthode de l'analyse thématique consiste à identifier et analyser des thèmes récurrents au sein des données récoltées lors des entretiens. Elle offre la possibilité d'organiser les données de manière cohérente et de décrire les informations en profondeur. Cette démarche repose donc sur l'identification des thèmes et offre une flexibilité théorique au chercheur (Dionne, 2018). L'objectif est de retranscrire la réalité des participants. Par conséquent, l'analyse thématique s'avère utile pour mieux comprendre et explorer la réalité (Dionne, 2018).

En suivant les directives de Paillé (2016), nous avons procédé à de multiples lectures des entretiens, nous avons repéré tous les sujets pertinents au regard de la problématique (l'abandon des jeunes enseignants), nous leur avons attribué des thèmes, puis nous les avons regroupés et les avons hiérarchisés progressivement. La hiérarchisation des thèmes s'est révélée délicate, dans la mesure où un certain nombre d'entre eux présentaient un poids équivalent ; nous avons donc arbitré leur ordre en fonction du nombre de références empiriques recueillies pour chacun. Dès lors que les témoignages mettaient davantage en exergue la charge de travail que la qualité des relations intercollègues, nous avons fait le choix méthodologique de positionner en première instance le thème « conditions de travail – charge de travail », puis, en second lieu, celui des « relations humaines – relations avec les collègues et la direction ».

L'aboutissement de cette démarche donne lieu à un arbre thématique qui donne une vision organisée et synthétique du phénomène étudié.

Cette approche remplit deux fonctions : (1) le repérage où nous recensons systématiquement dans le corpus tous les thèmes en lien avec les objectifs de recherche ; (2) la documentation où nous mettons en évidence les convergences ou oppositions entre ces thèmes, afin de construire un panorama cohérent du phénomène (Paillé, 2016).

Toujours selon Paillé (2016), l'approche thématique a plusieurs atouts qui rendent l'analyse utile. Tout d'abord, la simplicité et l'accessibilité de cette démarche. Elle ne requiert pas d'apprentissage méthodologique aussi long que d'autres approches qualitatives et peut servir de première expérience de recherche. Ensuite, la polyvalence de cette démarche permet une visée descriptive afin d'enrichir l'interprétation. Pour finir, cette méthode permet de rester proche des propos des participants. Elle favorise une synthèse fidèle des données avant toute interprétation trop abstraite (Paillé, 2016).

4.3 Aspects éthiques

Nous avons complété et remis un dossier destiné à la Commission de Vigilance Éthique [CVE] en décembre.

Afin d'éviter tout problème éthique, une première réflexion a été faite quant aux éléments qui apparaîtront dans cette recherche.

Les entretiens ont été systématiquement enregistrés à l'aide de l'application d'enregistrement de notre smartphone afin d'en garantir la transcription exhaustive et la fidélité du propos. Les fichiers audios ont été transférés sur le disque dur local de l'ordinateur dédié à cette recherche, dans un répertoire protégé par mot de passe et inaccessible via toute plateforme de stockage en ligne. Conformément à notre protocole de gestion des données, ces enregistrements seront définitivement supprimés à l'issue de la phase de rédaction et de soutenance de ce mémoire. Chaque participant a dû signer un document intitulé *Lettre d'information et de consentement adressée aux enseignants du primaire ayant quitté la profession endéans les cinq premières années de leur carrière*. De plus, les répondants avaient le droit de mettre fin à l'entretien quand ils le souhaitaient. Lors de la retranscription ainsi que dans l'analyse des résultats, nous avons utilisé les termes *répondant* ou *témoignage*, suivis d'un nombre afin de garantir l'anonymat et de respecter la vie privée de chaque participant. De plus, les noms d'école, de village, de commune ne sont pas cités afin de maintenir cette vigilance éthique.

4.4 Public cible

4.4.1 Participants

La sélection d'enseignants du primaire ayant quitté la profession permet d'aborder la question de recherche à travers le regard d'acteurs directement concernés. En outre, le choix des individus présente une homogénéité, ce qui facilite, dans l'interprétation des résultats, l'obtention d'une compréhension approfondie pour ce groupe spécifique (Savoie-Zajc, 2007).

L'échantillonnage est formé d'une dizaine d'enseignants primaire ayant quitté la profession endéans les cinq premières années d'exercices. L'ensemble des participants a été recruté par l'intermédiaire du réseau social « Facebook ». Les critères de sélections étaient : de quelques mois à cinq ans d'ancienneté, des âges différents, des réseaux divers ainsi que des niveaux d'enseignement allant de la première à la sixième primaire.

Les entretiens se sont déroulés durant le mois de février 2025.

4.4.2 Sélection

Pour collecter les données, nous avons diffusé une annonce via le réseau social « Facebook », adressée à tous les enseignants du primaire ayant quitté la profession avec moins de cinq ans d'ancienneté. La publication n'acceptait pas les commentaires ni les identifications, il était possible uniquement de la partager afin de toucher un large éventail de personnes susceptibles d'être le public cible.

Le recrutement initial via une publication sur « Facebook » n'a permis l'inscription directe que de deux participants. En revanche, plusieurs enseignants ayant pris connaissance de l'annonce m'ont recommandé d'anciens collègues ayant quitté la profession. J'ai alors contacté ces personnes via « Messenger » ; seules celles répondant aux critères d'éligibilité ont accepté de participer aux entretiens, les autres ayant été exclues. Après validation du guide d'entretien, j'ai relancé les candidats retenus pour planifier les rendez-vous, mais certaines sollicitations sont restées sans réponse, entraînant une déperdition du panel. Finalement, si quinze personnes s'étaient initialement déclarées volontaires, le panel effectif s'est finalement limité à onze répondants.

4.5 Présentation des outils

Pour collecter les données, un guide d'entretien a servi à orienter les entrevues avec les enseignants ayant quitté la profession avant d'atteindre cinq années d'expérience.

Le guide d'entretien, élaboré à partir des thèmes issus de la revue de littérature, a assuré une couverture exhaustive des problématiques identifiées, tout en révélant l'émergence de trois nouvelles thématiques non recensées a priori.

La structuration préalable des questions a renforcé la cohérence interne du protocole et facilité le repérage systématique des items pertinents.

4.5.1 Construction du canevas d'entretien

Le guide d'entretien a été structuré en diverses parties thématiques. Les premières questions sont fermées afin de recueillir des données de base sur l'interviewé, fournissant ainsi une vue d'ensemble de sa personne. La suite des questions, semi-fermées, portait sur les facteurs rencontrés par les jeunes enseignants qui peuvent mener à l'abandon de la carrière (Van der Maren, 2010).

Pour construire le guide d'entretien, nous avons suivi les conseils et questionnements de Van der Maren (2010). Dans un premier temps, nous avons formalisé le canevas méthodologique sous la forme d'un tableau structuré en trois volets distincts. Le premier volet recense les thématiques émergentes, afin de structurer l'entretien et de constituer une liste préliminaire destinée à l'élaboration ultérieure de l'arbre thématique. Le second volet regroupe les extraits de contenu relatifs, ce qui permet d'affiner la définition de chaque thème. Le troisième volet reprend quant à lui les questions correspondantes.

La conception de ce guide d'entretien a présenté un double enjeu méthodologique : d'une part, éviter toute formulation excessivement directive susceptible d'orienter les réponses ; d'autre part, assurer une couverture suffisamment exhaustive des problématiques théoriques pour recueillir des données empiriques robustes, aptes à étayer la revue de littérature.

Par ailleurs, lors de la rédaction du premier canevas, l'abondance de thèmes identifiés a entraîné une prolifération de questions, dénaturant le format semi-directif. Il a donc été nécessaire de synthétiser et de regrouper ces thèmes, tout en précisant les contenus, afin de réduire le nombre d'interrogations et de les orienter vers des thématiques plus englobantes.

Au cours des entretiens, certains participants ont perçu l'entretien comme chronophage, ce qui a conduit à omettre des questions et à orienter la discussion en fonction de la dynamique propre de chaque répondant. De plus, certaines questions se sont avérées inopérantes ; par conséquent, nous avons ajusté le guide d'entretien en temps réel, avec reformulation et réorganisation des items. Un item initial – « Pouvez-vous me parler de vous ? » – s'est avéré trop général : chez un répondant hors critères, il a généré unilatéralement un discours de quarante minutes sans rapport direct avec l'objet d'étude, justifiant sa suppression pour optimiser la pertinence des entretiens ultérieurs et garantir l'adéquation des répondants.

Les questions « Étiez-vous satisfait de votre métier ? » et « Comment vous décririez-vous ? » ont été éliminées du guide d'entretien, car jugées trop générales et inadaptées au contexte spécifique des enseignants ayant choisi de quitter la profession. Par ailleurs, la question portant sur les « impacts personnels de la décision de quitter la profession » a été enrichie d'une consigne précisant que l'on attendait des témoignages relatifs aux dimensions émotionnelle, familiale et physique.

L'intégration d'un système de codage par couleur dans l'analyse des transcriptions, associé à un tableur Excel, a permis d'agréger et de visualiser en un seul espace l'ensemble des verbatims, offrant ainsi une cartographie claire des occurrences thématiques.

Bien que le codage matriciel ait offert une vue d'ensemble des thèmes principaux, il a montré ses limites pour la finesse des sous-catégories : le degré de précision des thèmes secondaires manquait de stabilité, rendant complexe l'identification fiable de ce qui convergeait réellement entre les participants.

4.6 Type de données récoltées et traitement envisagé

4.6.1 Type de données

Pour répondre aux objectifs de cette étude, nous avons collecté des données qualitatives auprès des participants, et nous les avons classées par dimensions, qui sont les thèmes de notre recherche et par indicateurs qui sont les contenus et les observables de notre recherche (voir tableau ci-joint).

Tableau 1. Données à recueillir.

Thèmes (dimensions)	Contenus/observables (indicateurs)
Informations sociodémographiques et professionnelles	Identité Âge, genre
	Formation Diplôme(s)
	Parcours professionnel Ancienneté au moment de l'abandon, statut lors de l'abandon, réseau, niveau d'enseignement, durée de la première expérience intérimaire
Facteurs pouvant mener à l'abandon des enseignants débutants	Conditions de travail et ressources <ul style="list-style-type: none"> • Conditions de travail • Instabilité de l'emploi • Aspect financier Relations humaines <ul style="list-style-type: none"> • Relations avec les élèves • Relations avec les collègues et la direction • Relations avec les parents Dimension émotionnelle et bien-être <ul style="list-style-type: none"> • Stress et charge émotionnelle • Épuisement et santé mentale • Gratification

	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de reconnaissance Parcours et trajectoire professionnels <ul style="list-style-type: none"> • Formation initiale
Conséquences de l'abandon au niveau personnel et professionnel	Impact psychologique
	Évolution de carrière et reconversion
Suggestions et recommandations	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien • Changement • Proposition

Ces données ont permis d'obtenir une vue d'ensemble des raisons et des impacts associés à l'abandon de la profession enseignante dans les premières années, en lien avec les facteurs d'insertion et le contexte professionnel des participants.

4.6.2 Analyse des données

Une telle analyse est dite thématique, car elle a pour but d'analyser les différentes dimensions du sujet de recherche (Dionne, 2018).

Préalablement à la transcription, nous avons défini une typologie de thèmes a priori, élaborée à partir de la revue de littérature, et attribué à chacun un code couleur. Cette classification initiale a ensuite fait l'objet d'un ajustement à la lumière des données recueillies lors des entretiens.

Une fois les entrevues passées, la première étape a été de réaliser les retranscriptions complètes des enregistrements audio. La première analyse a été la description, c'est-à-dire l'organisation des données (Dionne, 2018). Nous avons numéroté les verbatims afin de faciliter leur accès dans le corps du travail. De plus, un retour à la ligne à chaque nouvelle prise de parole a été effectué.

La seconde étape, selon Dionne (2018), consiste à coder les données afin de les grouper et de leur donner du sens. Chaque entretien retranscrit a fait l'objet d'une relecture exhaustive. Dès qu'un passage relevant de l'un des thèmes prédéfinis apparaissait, nous l'avons surligné avec la couleur correspondante et copié-collé dans un tableau structuré sous Excel. Cette opération a permis de regrouper tous les extraits relatifs à un même thème, tout en conservant la référence exacte au verbatim d'origine. L'intégration d'un système de codage par couleur dans l'analyse des transcriptions, associé à un tableur Excel, a permis d'agréger et de visualiser en un seul espace l'ensemble des verbatims, offrant ainsi une cartographie claire des occurrences thématiques.

Bien que le codage matriciel ait offert une vue d'ensemble des thèmes principaux, il a montré ses limites à la finesse des sous-catégories : le degré de précision des thèmes secondaires manquait de stabilité, rendant complexe l'identification fiable de ce qui convergeait réellement entre les participants.

Le code couleur utilisé est le suivant.

- 1. Informations sociodémographiques et professionnelles**
- 2. L'âge, le genre, le(s) diplôme(s)**
- 3. L'horaire, le système, le manque de reconnaissance ou d'évolution**
- 4. Le stress, la satisfaction au travail**
- 5. La charge de travail**
- 6. La stabilité**
- 7. Le salaire**
- 8. La gestion de la classe et la relation avec les élèves**
- 9. La relation avec les collègues et la direction**
- 10. La relation avec les parents**
- 11. Le lieu de travail, les réseaux, l'ISE**
- 12. Les conséquences de l'abandon au niveau personnel et professionnel**
- 13. Les suggestions et recommandations**

Au fil du codage, certains thèmes se sont révélés trop larges ou, au contraire, insuffisamment précis; conformément à l'approche de Paillé (2016), nous avons progressivement affiné les thèmes initiaux en vue de construire un arbre thématique, ce qui a permis de conduire l'analyse des résultats de façon systématique, structurée et ordonnée.

La dernière étape, toujours selon Dionne (2018), a été d'interpréter les résultats et de les mettre en lien avec la littérature scientifique.

5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Au cours du mois de février 2025, un panel d'anciens enseignants du primaire a été interrogé. Dans cette présentation des résultats, nous confronterons les propos recueillis à la lumière de la littérature existante, que les facteurs évoqués aient ou non contribué à l'abandon professionnel des jeunes enseignants. Chaque verbatim sera référencé selon une structure unique : le premier chiffre indique le numéro de l'entretien – préservant ainsi l'anonymat des participants –, et le second correspond au numéro du paragraphe dans la transcription. De la sorte, « 2.15 » renvoie au répondant 2, paragraphe 15. Les transcriptions intégrales des entretiens ainsi qu'une fiche descriptive retraçant le parcours de chaque participant figurent en annexe 4.

Cette présentation des résultats adopte une organisation méthodique, structurée autour de l'arbre thématique élaboré à partir de l'analyse des données discursives (voir annexe 1).

5.1 Conditions de travail et ressources

5.1.1 Conditions de travail

- *Organisation du temps de travail*

Le travail d'un enseignant ne s'arrête pas à la sonnerie de fin de journée. La majorité des tâches –préparation des leçons, correction des copies, gestion administrative ou participation à des réunions) – s'effectuent en dehors du temps de classe, souvent en soirée, le week-end, voire pendant les vacances scolaires. « [...] Pendant les vacances, on voit leurs voitures, elles sont devant l'école et ils bossent... » (11.86)

Par ailleurs, l'organisation du travail diffère selon les statuts. Disposant d'une classe stable, les enseignants titulaires semblent mieux anticiper et planifier leurs tâches. À l'inverse, les remplaçants, souvent prévenus tardivement, sont confrontés à une charge imprévisible qui les obligerait à travailler de manière intensive, y compris en soirée ou le week-end.

Partir un week-end sur un coup de tête, c'était impossible. Parce que si, justement, j'apprenais le jeudi que j'avais un remplacement de 10 jours, je savais que tout le week-end, j'allais travailler. Le soir, jusqu'à 11h, minuit, j'étais en train de découper. (10.101)

Enfin, si l'horaire officiel semble léger comparé à d'autres professions, les enseignants eux-mêmes nuancent cette idée.

On fait pas un horaire de 8h30, 15h15, c'est normal. Maintenant, de là à travailler 5h après journée, non. Je connais plein de profs, ils arrivent, ils sont là pour 8h le matin, ils quittent, il est 17h, 17h30, et ils arrivent à la maison, ils ne font plus rien. (11.86)

- *Charge de travail perçue : entre acceptation et épuisement*

Certains enseignants relativisent cette surcharge, estimant que le temps de travail global reste raisonnable au regard du salaire, du statut et des congés scolaires. « *La charge de travail pour le salaire, ça va. [...] L'horaire, tu t'organises comme tu veux. Tu peux faire les corrections chez toi le soir.* » (3.61)

Pour leur part, d'autres qualifient cette charge de travail de massive, voire démesurée, allant jusqu'à dénoncer l'absence effective de temps de repos. Ils soulignent que leur esprit demeure en permanence mobilisé par les préoccupations scolaires, ce qui les empêcherait de véritablement se déconnecter. « *Comment percevais-tu la charge de travail ? Énorme. (rigole) Énorme. Oui, c'était trop ? Oui. Tu travaillais après journée, les week-ends, tout le temps ? Oui, ah, oui.* » (10.58 à 10.63)

[...] quand je rentre chez moi, je veux être chez moi. Je ne veux plus travailler tout le temps avec ça en tête [...] ou faire des corrections pendant que ma compagne [...] je n'aurai aucun souci de travailler plus dans les horaires de bureau. Mais au moins, quand je suis à la maison, je suis à la maison. (4.40)

- *Facteurs aggravants : perfectionnisme, imprévus et attentes pédagogiques*

Le temps consacré à la préparation varie selon l'expérience, mais aussi selon l'approche pédagogique. Soucieux d'innovation ou de différenciation, les enseignants perfectionnistes semblent investir énormément de temps hors classe. « *[...] j'aimais bien utiliser une pédagogie assez ludique. Mais donc, ça demandait de plastifier, découper, etc. Non-stop, quoi. En plus d'imaginer la séquence et toutes les activités.* » (8.60)

J'étais assez méticuleuse, je voulais que tout soit bien fait. [...] J'étais très perfectionniste, ça m'a pris du temps mais j'ai trouvé ça un peu normal. [...] avoir du bon travail [...] chercher à ce qu'on soit le plus concret possible, à attirer les enfants, à trouver des idées pour les faire accrocher. (6.62)

Enfin, les aléas du terrain – absences non remplacées de collègues, remplacements improvisés, contraintes administratives supplémentaires – viendraient régulièrement alourdir la charge de travail initiale. « *[...] il y a des moments où j'ai dû reprendre sa classe, plus ma classe. Et ça n'a pas aidé dans mon épuisement parce qu'en fait, charge de travail, plus, plus, plus...* » (7.85).

- *Cadre matériel – taille de la classe et hétérogénéités*

La taille de la classe ne constituerait pas systématiquement le facteur de difficulté le plus déterminant : si certains expriment une préférence pour les petits effectifs, d'autres se déclarent tout aussi à l'aise face à des groupes plus importants, soulignant davantage l'impact prépondérant du comportement des élèves et de leur niveau scolaire sur la gestion de la classe.

Je rentrais chez moi, j'étais liquidé avec 12 élèves. Mais, quelques cas dedans et c'était la folie. Je rentrais, je dormais parce que la journée était épuisante [...] J'avais d'autres classes [...] ils étaient 34. Je donnais éveil, et génial quoi, ça se passait super bien, ils écoutaient. [...] Mais, donc, de l'un à l'autre, ça peut vraiment varier quoi, mais la gestion de la classe, c'est aussi du savoir-faire. (3.69)

En conclusion, l'analyse des témoignages révèle que la charge de travail des enseignants déborde largement du temps de classe et se poursuit systématiquement en dehors des horaires officiels –soirées, week-ends et vacances –, brouillant les frontières entre vie professionnelle et vie personnelle. Si certains estiment ce surcroît acceptable au regard du statut, du salaire et des congés scolaires, d'autres le perçoivent comme excessif, voire insoutenable, en raison de l'absence de véritable coupure mentale. Le temps consacré aux préparations varie selon l'expérience et le degré de perfectionnisme ; les jeunes enseignants étant particulièrement exposés à une charge accrue. Enfin, les imprévus viennent régulièrement alourdir cette surcharge déjà importante.

5.1.2 Instabilité de l'emploi

- *Remplacements et contrats courts : instabilité chronique liée au statut*

L'entrée dans le métier d'instituteur est presque systématiquement décrite comme chaotique et précaire : les débuts se font majoritairement par une succession de remplacements courts, souvent répartis au sein de différentes écoles ou de différentes classes. Cette absence de contrat à durée indéterminée [CDI] rend impossible toute projection, tandis que d'autres y voient une forme de souplesse professionnelle tolérable. « *On allait acheter une maison [...] l'emploi qu'on m'avait présenté, [...] j'avais un contrat à durée indéterminée, voilà... ce qui nous permettait d'assurer l'achat et les travaux.* » (6.43)

- *Accès limité : difficultés pour obtenir un poste stable*

Selon les dires des répondants, le temps nécessaire pour obtenir une place fixe relèverait du pur hasard et non de la compétence.

Je trouve que c'est très arbitraire... C'est pas valorisant par rapport aux compétences quoi. [...] Si t'as postulé autant de fois tu es, voilà. Et peu importe si t'es une top enseignante, même si t'as 5 ans de moins ou 5 candidatures en moins, peu importe, ce sera celle au-dessus qui passera. [...] C'est pas du tout objectif, en fait. (2.63)

Au regard des propos de certains répondants, cette injustice se double d'une grande disparité selon le réseau : ils évoquent notamment une titularisation possible en deux à trois ans dans le libre, contre dix ans, voire plus, dans le réseau communal.

Quand je suis sortie, la même année, il y a un camarade [...] qui a eu directement sa classe. [...] dans les deux ans ou les trois ans, il était nommé [...] dans le réseau libre. Et ici, au niveau communal, [...] il me faudrait, je pense, dix ans pour être nommé [...] en fonction des réseaux, c'est vraiment très différent. Quand je vois qu'après trois ans, on est nommé ou après dix ans, c'est quand même parlant. (4.70)

Certains témoignages relatent toutefois une stabilité professionnelle immédiate, les enseignants concernés n'ayant jamais été confrontés à la précarité caractéristique des débuts de carrière.

En fait, j'ai fait mon stage dans une école, l'école m'a contactée en août en disant on a une place pour vous, j'avais pas encore commencé de chercher le boulot [...] je suis restée toute l'année au même endroit. (7.65)

- *Discontinuité de l'ancienneté et fragmentation du parcours professionnel*

Plusieurs répondants soulignent que le mode de calcul de l'ancienneté en Fédération Wallonie-Bruxelles dépend de multiples instances ou réseaux, ce qui engendre une grande complexité et un manque d'uniformité dans le parcours professionnel. Chaque réseau et chaque pouvoir organisateur (P.O.) gère en effet ses propres crédits d'ancienneté, sans mécanisme de mutualisation inter-structures. En pratique, cela signifie que les heures prestées dans un établissement relevant d'un P.O. donné ne sont pas automatiquement reconnues lorsqu'un enseignant change de P.O. ou de réseau. Cette logique, que nous pourrions comparer à des *pots cloisonnés* – c'est-à-dire à des systèmes séparés et non communicants –, sous-valorise l'expérience professionnelle accumulée, renforce la précarité des débutants (qui doivent constamment reconstituer leur ancienneté) et complique la mobilité interne. Les enseignants ayant subi cette incohérence manifestent des sentiments de colère et de frustration, tandis que d'autres perçoivent le dispositif comme inutilement complexe, sans toutefois le juger profondément problématique. « [...] *la sphère, les priorités, les différents niveaux, le fait que ce soit dans le libre, le communal, les profs spéciaux, c'est quand même un monde tout à fait à part.* » (11.91) Ou encore, « *Ça c'est une utopie, c'est un truc de fou, en fait c'est complètement débile. Ça ne devrait pas exister. On enseigne, on enseigne, point barre. Mais j'aime déjà pas le fait du pot.* » (3.95)

De plus, pour d'autres, ce mécanisme est profondément démotivant et non valorisant, allant jusqu'à provoquer l'abandon pur et simple du métier comme pour le témoignage 10.

J'étais déjà bien positionnée entre guillemets, même si la dernière décision était quand même pour le directeur de l'école. C'est lui qui choisissait qui il allait mettre dans sa classe. Il y avait une pension d'un collègue. Je pensais m'être bien intégrée dans l'école. Mais malheureusement, quelqu'un d'autre a eu cette place-là. [...] Et donc là, je me suis dit, j'étais enceinte, j'allais avoir mon deuxième enfant, ma situation familiale, j'avais besoin d'avoir plus de sécurité, d'avoir une situation stable. Et donc j'ai décidé d'abandonner un peu du jour au lendemain. J'ai fait une grosse dépression. (10.17)

En définitive, les témoignages révèlent que l'entrée dans la profession d'enseignant se ferait majoritairement dans un climat d'incertitude contractuelle : succession de missions temporaires, dispersion entre divers établissements et absence de statut empêchent toute planification personnelle ou financière. Si certains considèrent cette situation comme une source de stress, d'autres l'envisagent comme une flexibilité acceptable à court terme. Pour plusieurs répondants, la progression vers une situation stable ne dépend pas tant des compétences ou de l'expérience accumulée que de facteurs extérieurs, tels que l'appartenance à un certain réseau ou un enchaînement favorable de circonstances. Ce constat alimente un sentiment d'injustice, notamment face aux écarts observés dans les délais de titularisation. Cette impression d'iniquité est renforcée par le système de classement par ancienneté, perçu comme morcelé entre les réseaux, inutilement complexe et parfois contourné. Certains dénoncent en effet des pratiques de favoritisme qui viennent compromettre le respect du classement. Pour plusieurs intervenants, ces dysfonctionnements ont fini par entamer leur motivation, au point de les pousser à renoncer définitivement à l'enseignement.

5.1.3 Aspect financier

- *Précarité administrative et gestion financière difficile en début de carrière*

Dans l'ensemble, les jeunes enseignants estiment que leur salaire de départ est plutôt correct, voire supérieur à celui de nombreux autres métiers débutants, et ne constitue pas un point de mécontentement majeur. « *Au niveau salaire, je ne sais pas maintenant, mais je trouvais qu'à l'époque, tu démarrais quand même pas mal au niveau salaire.* » (1.40). En revanche, quelques témoignages soulignent que le versement du premier salaire peut être décalé de plusieurs semaines, voire d'un mois, selon la date d'entrée en vigueur de prise de fonction. Ce délai peut s'avérer particulièrement problématique pour les enseignants ayant déjà quitté le domicile parental, contraints d'assumer seuls l'ensemble de leurs charges financières. « *J'étais payée un mois plus tard, je n'avais aucune aide [...] il fallait tout que j'avance, c'était un peu compliqué, je n'étais pas chez mes parents.* » (2.14). Par ailleurs, lorsque la fin d'un contrat de remplacement coïncide avec le début des vacances scolaires, ces périodes ne sont pas rémunérées, entraînant une baisse significative du revenu mensuel.

C'est clair que quand on commence et qu'on se fait avoir avec tout ce qui est vacances non payées, parce qu'il y a un remplacement qui se termine juste avant les vacances et ça reprend juste après les vacances. Ce n'était quand même pas super évident. (4.52)

Si la question financière reste secondaire pour les enseignants sans charges lourdes, deux répondants insistent sur le fait qu'un salaire régulier et ponctuel est absolument vital lorsqu'on est en ménage.

- *Ressources matérielles*

Au cours des entretiens, un thème inattendu est en outre apparu : l'absence totale d'aide matérielle de la part de l'État pour équiper les débutants. Deux enseignants rapportent un profond sentiment d'abandon face au coût initial important qu'implique la préparation des cours. L'un d'eux n'a bénéficié d'aucun équipement, ni ordinateur, ni imprimante, ni connexion Internet, rendant la conception de ses séquences pédagogiques particulièrement laborieuse.

Il y a un manque de prise en charge aussi des jeunes enseignants [...] il faut du matériel, il faut un accès à Internet, il faut un PC, il faut une certaine mobilité. Et ça, on ne nous donne pas, quoi. On ne nous donne rien du tout. On nous plaque là et démerdez-vous et il n'y a pas de relais en fait. (2.46)

L'autre a dû investir quelques centaines d'euros dans l'achat de manuels scolaires pour disposer d'une base de travail.

Pour commencer, il faut s'acheter soi-même un journal de classe. [...] Il faut avoir chez soi une imprimante. C'est payer les cartouches. Il faut un ordinateur qu'il faut acheter. Donc, on ne reçoit rien. Moi, j'avais acheté, je crois, pour 300 ou 400 euros de livres quand j'avais eu la troisième, quatrième primaire. (3.55)

Ce déficit de soutien au niveau des ressources matérielles engendre une demande récurrente en faveur de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement matériel, incluant notamment un équipement

informatique, la prise en charge des frais de connexion et l'accès à des ressources pédagogiques élémentaires.

Et je trouve qu'il devrait avoir une espèce de package de départ en se disant, voilà, tu es dans l'enseignement pendant 5 ans, 2 ans, 3 ans, mais tu as ce package où je te mets un PC à disposition, tu as tes frais Internet qui sont remboursés, tu as une imprimante, tu as des machins, parce que, enfin, voilà, il faut s'équiper et ça coûte un pont quand on est jeune. (2.46)

En conclusion, si les jeunes enseignants jugent leur salaire de départ globalement satisfaisant, ce n'est pas tant le montant qui poserait problème, mais plutôt la régularité et le timing des versements. Le premier salaire peut être retardé d'un mois selon la date d'entrée en fonction, et les périodes de vacances qui interviennent entre deux contrats ne sont pas rémunérées, ce qui fragilise financièrement ceux qui ne bénéficient plus du soutien familial. Pour ceux ayant déjà des charges, ce décalage pourrait même se révéler particulièrement contraignant. Par ailleurs, un constat ressort concernant l'absence de toute prise en charge matérielle à l'entrée dans le métier. Les nouveaux enseignants doivent assumer seuls l'achat d'outils indispensables pour un coût initial pouvant atteindre plusieurs centaines d'euros. Face à cette charge, les témoignages appellent à la mise en place d'un « kit de démarrage » fourni par l'État, incluant équipement informatique, frais de connexion et supports pédagogiques de base, afin d'assurer des conditions de travail décentes dès les premières années d'exercice.

5.2 Relations humaines

5.2.1 Relations avec les élèves

- *Interactions – variable en fonction du statut*

Un facteur majeur de variation afférait au statut de l'enseignant : titulaire ou remplaçant. Tous s'accordent à dire que les élèves adoptent une attitude différente lorsqu'ils sont en présence de leur enseignant référent ou d'un intervenant ponctuel, ce qui rend plus complexe l'établissement d'un climat serein lorsque les enfants ne sont présents que quelques heures par semaine. « Bon, étant déjà institutrice un seul jour dans la classe, c'est l'institutrice qui ne vient que pour quelques heures. Ce n'est pas l'institutrice officielle, on va dire. On s'en moquait un peu, fin, on en profitait aussi. » (6.32). Dès lors, la dimension relationnelle, celle du lien affectif et du respect mutuel, est unanimement décrite comme un levier essentiel pour faciliter l'autorité. « Il fallait pouvoir montrer qu'on était là pour eux. Et du coup, il y a le respect qui s'installe. Et à ce moment-là, on sait faire quasiment ce qu'on veut. » (11.34). Toutefois, l'absence de continuité relationnelle pour les remplaçants ou les intervenants occasionnels fragilise cette dynamique, privant l'enseignant du capital de confiance nécessaire pour exercer son autorité avec fluidité et confort.

C'est parfois difficile de tisser des liens avec certains enfants qui n'aiment justement pas ce changement. [...] Les enfants de première année, de deuxième année, le fait de rentrer et de remplacer son instit qui est un petit peu hein l'institutrice, c'est l'idole des enfants de sa propre classe. (10.73)

- *Gestion de classe*

Par ailleurs, la gestion d'un groupe-classe apparaît, de façon quasi unanime, comme une tâche à la fois exigeante et particulièrement énergivore. « *J'ai plus passé mon temps à faire le gendarme qu'enseigner.* » (1.33). Plusieurs témoignages insistent sur la nécessité de demeurer vigilants, ou, pour reprendre les mots employés par les répondants, d'être constamment *au taquet* : un enseignant souligne qu'il n'existe tout simplement aucun droit à ne pas être en forme lors d'une journée de classe.

Il y a des jours où tu te lèves, tu n'es pas en forme, quand tu es derrière ton bureau ma foi, ton ordinateur il ne t'en veut pas trop. Tu vois, tu peux te permettre d'être plus cool, d'être plus à l'aise que je trouve qu'institut [...] tu dois tout le temps être au taquet, tout le temps en forme... (1.85).

Un autre témoignage souligne que l'irrespect de certains élèves envers l'enseignant est susceptible de devenir une source profonde de découragement. Confronté à des attitudes parfois insolentes et sans disposer de leviers disciplinaires clairs, l'enseignant se sent démuni et frustré, ce qui érode sa motivation et sa confiance en sa capacité à maintenir un climat de classe serein.

L'attitude des enfants m'a un petit peu déçue [...] Combien de fois sinon, on disait non je ne fais pas ça, non je n'ai pas envie, on ne le terminait pas, où... Voilà. Ça devenait vraiment dérisoire. Et moi, ça m'a... ça m'a fait mal. Donc c'est aussi un peu la raison pour laquelle j'ai... [...] abandonné, parce que je trouve que je me consacrais beaucoup trop temps par rapport à ce que je recevais en retour. (6.40)

Pourtant, derrière ce constat global se dessinent d'importantes disparités individuelles : certains professionnels perçoivent la gestion de classe comme une responsabilité comme quasi instinctive, un défi qu'ils abordent de manière spontanée et naturelle.

Je crois que depuis que je suis petite, en fait, tu vois, j'étais chef scout, j'étais [...] Je suis l'aînée d'une famille de trois. Tu vois, pour moi, gérer une classe, ça ne m'a jamais posé des problèmes, ça ne m'a jamais fait peur. (2.82)

D'autres évoquent un stress profond, jusqu'au découragement, lorsque le groupe leur échappe.

C'était surtout la gestion du groupe, où je galérais vraiment. Et j'essayais de mettre plein de choses en place, mais j'arrivais pas à mon objectif qui était d'avoir une classe où les élèves s'écoutent l'un l'autre, où ils m'écoutent moi, où moi je les écoute. Donc c'est vraiment la gestion du groupe qui me stressait. (8.45)

Face à ces enjeux, chaque enseignant développerait ses propres stratégies disciplinaires, qu'il s'agisse de techniques fermes et structurées ou, au contraire, d'une approche bienveillante et évitant le recadrage direct, mais la plupart reconnaissent que ces méthodes demeurent inégales en efficacité et doivent constamment être adaptées au profil de la classe. « *Comme chaque classe est fort différente et que je voyageais quand même beaucoup dans les classes, il fallait chaque fois s'adapter aux différentes classes que j'avais en face de moi.* » (4.54)

En conclusion, il apparaît que le statut de titulaire ou de remplaçant joue un rôle déterminant : l'absence de continuité relationnelle fragiliserait l'instauration d'un climat de confiance et compliquerait l'exercice de l'autorité. Par ailleurs, si le lien affectif et la reconnaissance des élèves constituent la source première de la

gestion de classe, l'irrespect persistant est à même de devenir rapidement une source de découragement, minant la motivation et le sentiment d'efficacité de l'enseignant. En outre, l'animation d'une classe se révèle pour tous les répondants comme un exercice à la fois exigeant et énergivore, nécessitant une vigilance constante, quel que soit son état de forme. Si certains décrivent cette mission comme naturelle, d'autres vivent une tension profonde lorsque le groupe prend le pas sur leur capacité à maintenir un cadre serein. Chaque enseignant élabore ses propres méthodes disciplinaires qui doivent sans cesse être ajustées au profil de la classe.

5.2.2 Relations avec les collègues et la direction

- *Intégration professionnelle et reconnaissance dans l'établissement*

Les rapports avec les collègues sont, pour la majorité des témoignages, positifs, même si s'intégrer reste difficile lorsqu'on est remplaçant dans une école.

Au niveau des collègues et tout ça, c'est sympa. Maintenant, de nouveau, le problème des remplacements, c'est qu'on ne sait pas trop se mettre dans une école et faire des liens, créer des contacts. C'est tout le temps réapprivoiser et recommencer. (1.40)

De plus, les jeunes enseignants, souvent mobiles, peinent à s'intégrer pleinement dans une équipe du fait de la brièveté de leur passage. Ils se sentent peu légitimes lors des réunions et concertations, leur avis étant moins pris en compte.

Mais même avec l'équipe enseignante [...] comme on n'est là que de passage, j'ai l'impression que les autres profs, ils ne nous considèrent pas vraiment comme faisant partie intégrante de l'équipe. Et donc, même aux réunions, aux concertations qu'on a, notre avis est moins écouté que ceux des autres [...] Je me sentais même pas vraiment légitime de donner mon avis sur les élèves alors que je les voyais quasi pas. (8.87)

Cette difficulté serait exacerbée par l'hésitation des enseignants débutants à solliciter des conseils, par peur de révéler une incapacité à gérer efficacement la classe. En conséquence, ils préféreraient souvent chercher des solutions par eux-mêmes ; situation à même de les isoler davantage et de rendre la gestion de classe encore plus ardue.

C'est difficile quand on commence en tant que prof d'admettre que c'est le boxon en classe. Donc, je n'osais pas trop en parler. [...] C'est difficile de demander, en fait, quand on commence comme ça. [...] Je cherchais plus des pistes par moi-même. (8.93)

- *Collaboration, soutien, mentorat*

Pourtant, la qualité de ces relations varie fortement selon les individus et les établissements. Certains enseignants se montrent frustrés, peu enclins à partager et très attachés à leur pratique personnelle, ce qui complique la collaboration, notamment avec les plus anciens.

Je trouve que c'est très bien quand on est enseignante depuis 15 ans, qu'on a ses cours et tout ça. Mais je trouve que quand on commence, on a besoin d'aide, en fait, et il y a peu de partage. Je trouve que les enseignantes, enfin celles que j'ai rencontrées, en tout cas, je ne fais pas de ça une majorité, ne sont pas

vraiment dans le partage, dans le partenariat avec les nouvelles. Il y en a certainement qui le sont, mais moi, je n'ai pas rencontré forcément ça. (2.36)

À l'inverse, certains collègues se montrent prêts à collaborer, à partager leurs ressources et à soutenir les nouveaux venus. « *Et les collègues avec qui j'étais, parce qu'on travaillait beaucoup en petite équipe par rapport à une classe. [...] Ils m'ont beaucoup, beaucoup aidée et m'ont... [...] épaulée. Ils m'ont beaucoup soutenue. » (5.81)*

On m'a souvent [...] dit aussi : « Oui, tiens, si t'as besoin d'aide, je peux te prêter mon cours » ou « ça, on ferait bien ensemble ». [...], si ça fait du bien de recevoir pour être un peu aidée ou soutenue, mais prendre complètement le cours d'un autre, ça, ce n'était pas pour moi parce qu'il fallait quand même que je le prépare et que je puisse quand même sentir les choses et pas simplement reprendre le cours d'une autre. (6.89)

Dans les écoles où le taux de turnover est élevé et où l'accueil des remplaçants est habituel, l'ambiance se révèle souvent plus chaleureuse. « *Il y avait beaucoup de turnover dans cette école. [...] Et du coup, ils étaient assez avenants directement dès que les nouveaux arrivaient. » (5.87)*

À l'inverse, l'absence de soutien collectif a pu constituer un facteur déterminant de désengagement professionnel. Pour le répondant 7, la relation avec les collègues a été l'un des points principaux ayant conduit à l'épuisement et à l'abandon de l'enseignant.

[...] ce point-là, c'est clairement un des tournants qui a fait que j'étais en épuisement. Je pense que si j'avais été dans une équipe soutenant, il se peut que je serais encore institutrice actuellement. Maintenant, je suis dégoûtée de ce qui s'est passé et donc, du coup, je ne peux plus revivre pareil. Mais imaginons si j'avais commencé dans un cadre serein et des bonnes conditions, peut-être qu'actuellement, j'enseignerais encore. (7.110)

Enfin, il semble que certains remplaçants rencontrent un accueil froid et distant.

Je rencontre des collègues et je vois qu'il n'y a personne qui ose vraiment me parler. Il n'y a personne qui... Enfin bref, c'est très froid comme ambiance. [...] Parce que je ressens qu'il n'y a aucun soutien de la part de mes collègues. Je me sens vachement seule. Par exemple, à midi, je mange toute seule. [...] Je ne me sens pas du tout la bienvenue. (9.43)

- *Rôle de la direction*

Du côté de la direction, les relations restent globalement bonnes, mais leur présence est souvent perçue comme insuffisante. Dans certains établissements, des tensions préexistantes entre la direction et l'équipe enseignante instaurent une atmosphère tendue pour les nouveaux arrivants, et le rôle de la direction se révèle peu soutenant, voire peu compréhensible. « *Parce que la direction n'était pas hyper soutenant [...] Elle s'était mis un peu à dos certaines personnes avant que j'arrive [...] une atmosphère un peu tendue. » (5.90), mais aussi « [...] je pense que le directeur n'a vraiment pas compris que [...] que ça n'allait pas. » (7.87)*

Quand les relations avec les collègues sont globalement positives, l'intégration des remplaçants resterait malgré tout difficile du fait de leur passage éphémère : ils peinent à tisser des liens durables et se sentent

souvent peu légitimes lors des réunions. Cette précarité d'appartenance s'accompagne d'une hésitation à demander de l'aide, par crainte de paraître incompetent. Il apparaît que le soutien des collègues varie fortement selon les individus et les établissements : certains sont fermés et peu enclins au partage, tandis que d'autres offrent ressources, conseils et accompagnement. Dans les écoles où le taux de turnover est élevé, l'accueil des remplaçants est généralement plus chaleureux. À l'inverse, un manque de soutien collectif pourrait contribuer à l'épuisement professionnel et même pousser certains enseignants à quitter la profession. Enfin, bien que souvent jugée bienveillante, la direction semble perçue comme insuffisamment présente ou mal comprise dans son rôle de soutien.

5.2.3 Relations avec les parents

La relation entre enseignant et parents apparaît avant tout comme un enjeu complexe qui peut être une source de stress, de questionnements professionnels, voire de découragement pour les répondants ayant vécu un échange avec les parents.

Je vais dire la malchance d'avoir fait une remarque au journal de classe en rouge, bah je me suis fait ramasser quoi. Ce n'était pas possible que l'institutrice mette une remarque en rouge dans le journal de classe. Pourquoi est-ce qu'elle était écrite en rouge ? (6.56)

À l'inverse, pour d'autres, elle se traduit par une quasi-absence de contact : certains travaillent dans des contextes socioculturels où les familles sont peu présentes ou peu investies dans le suivi scolaire de leur enfant, ce qui limite toute interaction. « *J'étais dans une [...] à discrimination positive à l'époque [...] les enfants n'étaient pas super suivis, etc. Donc, moi, j'ai jamais eu de soucis avec les parents puisqu'ils étaient pas forcément présents ou ne parlaient pas français.* » (2.53)

Il apparaît quelques rares témoignages faisant état d'échanges perçus comme véritablement cordiaux et constructifs, fondés sur un dialogue respectueux et mutuellement bénéfique.

[...] j'avais parfois des fautes d'orthographe dans des feuilles, donc ouais, les réunions de parents, ça c'est pas évident. Parce que finalement, on se fait un peu remettre en place quoi... T'as 22 ans, t'as les parents devant toi, mais c'était bienveillant de leur part. Donc, je pense que c'était pour ceux qui ont le courage de faire la démarche et dire : « Écoute tes feuilles ça ne va pas... ». C'est dans le but de... Que tu t'améliores de toute façon je crois. (3.30)

Si le respect de l'autorité enseignante demeure un postulat récurrent, il coexiste avec une tendance marquée de certains parents à remettre en question, voire à dicter, les choix pédagogiques, parfois de manière directe, parfois en passant par la direction. « *J'ai juste eu un souci avec une maman d'élève qui se plaignait beaucoup de ma façon d'enseigner. Mais ça, la direction était de mon côté.* » (8.96)

Je trouve qu'ils veulent trop prendre la place de l'enseignante et il faut respecter et que... Voilà, on peut ne pas être d'accord, mais l'instit', c'est l'instit' et je trouve qu'il y a un manque de respect par rapport aux enseignants aujourd'hui. Ça ne concerne pas tout le monde, mais je trouve que ça commence à avoir une méchante tendance. (2.53)

Ce phénomène nourrit le sentiment, exprimé par un répondant, que l'enseignant perd progressivement sa capacité d'influence : soutenu par ses parents, l'*enfant-roi* se trouve immunisé contre toute sanction ou exigence scolaire.

Donc j'avais donné une punition à deux. La mère est venue me trouver le lendemain à la photocopieuse avec son gamin à côté avec un grand sourire tout fier parce que sa mère venait me faire la leçon quoi. Et qu'elle râlait parce qu'elle allait faire faire deux fois la punition à son gamin alors que l'autre gamin n'allait la faire qu'une fois... (1.40)

Pour certains, une pression se crée et se traduit par une profonde frustration, un sentiment d'injustice et, dans un cas rapporté, un abandon du métier par manque de motivation.

La relation avec les parents, c'est toujours les « enfants rois », les parents ont toujours raison, les enfants encore plus. Donc voilà. Non ça ne..., pour finir, j'étais un petit peu dégoûtée. Comme je dis, finalement, par rapport au travail investi, je n'en profitais pas, fin voilà. Je.... je n'en recevais pas beaucoup de retour et ça... J'étais un peu déçue. (6.58)

D'autres, en revanche, affirment savoir prendre de la distance par rapport aux attentes parentales et de préserver la cohérence de leur démarche pédagogique.

J'ai tendance à dire « Les parents, on peut les avoir sur les dos, ce n'est pas notre problème ». Finalement, c'est nous qui faisons notre métier. Donc, on sait ce qu'on fait en classe. On sait les directives qu'on a et les contraintes qu'on a, et on fait avec nos contraintes. Donc, ils peuvent nous dire quoi que ce soit. On ne leur doit rien. (4.64)

En résumé, il semble que la relation entre enseignant et parents se révèle avant tout comme un terrain complexe. Dans certains cas, elle génère une forte pression émotionnelle et professionnelle, au point de conduire certains enseignants à envisager de quitter la profession. Dans d'autres contextes, au contraire, cette relation reste quasi inexistante, notamment lorsque l'investissement des familles est très limité. Si quelques rares témoignages soulignent des échanges constructifs et respectueux, la majorité décrit plutôt une ingérence ressentie, un questionnement constant de l'autorité enseignante et un phénomène d'*enfant-roi* qui neutraliserait l'impact des sanctions ou des consignes. Néanmoins, cette tension ne produirait pas le même effet chez tous : certains parviendraient à s'en affranchir et à poursuivre sereinement leur mission.

5.3 Dimension émotionnelle et bien-être

5.3.1 Stress et charge émotionnelle

À l'exception d'un seul témoignage, tous les sujets interrogés rapportent avoir vécu au moins un épisode de stress au cours de leur parcours professionnel. « *Au moment, où un parent vous trouve une faute sur une feuille ou que même au tableau [...] un enfant qui me dit : Hé, Monsieur vous avez oublié un S, un R, un accent. [...]* » (3.30) Pour certains, ce stress est dû à des situations ponctuelles : l'appréhension liée à l'inconnu lorsqu'ils intègrent une nouvelle école (découvrir un établissement, rencontrer de nouveaux collègues et prendre en charge des élèves qu'ils ne connaissent pas), la pression de devoir être performant immédiatement face aux élèves ou aux parents, ou encore l'incertitude permanente quant à l'obtention d'un

poste. Dans ces circonstances, le ressenti anxieux diminue progressivement au fil du temps, à mesure que l'enseignant gagne en connaissance et en expérience dans son environnement.

Chaque année, le fait d'attendre d'avoir des nouvelles pour savoir si on a un boulot, où est-ce qu'on va aller, enfin, ça déjà, je trouve que c'est un stress que tous les enseignantes et enseignants ont. [...]. Sachant que la plupart du temps, on t'appelle presque la veille pour être en fonction, pour trois jours après. [...] et t'es censée être prête et avoir toute ta matière, tout ton programme, tout ton journal de classe de fait, alors qu'on te prévient, voilà, quelques jours avant. (9.58)

En revanche, certains répondants décrivent un stress omniprésent qui ne se limite pas à un événement précis, mais englobe l'ensemble de leur activité professionnelle. « *Oui, en fait, j'avais systématiquement la boule au ventre le matin avant d'aller travailler. Et je dormais hyper mal la veille [...] Le dimanche soir, je dormais quasiment pas.* » (8.41) Ils évoquent une *boule au ventre* quotidienne, des nuits blanches avant les jours de classe et une charge mentale telle qu'elle les conduirait à l'épuisement. Là où certains parviennent à transformer cette tension en moteur de progrès, améliorant leurs compétences pédagogiques ou organisationnelles, d'autres voient leur bien-être se dégrader, jusqu'à remettre en question leur vocation, voire à quitter définitivement l'enseignement.

Mais en fait, tout était stressant, vraiment. [...] j'avais la boule au ventre tous les jours parce qu'en fait, juste, c'était une charge mentale trop importante pour moi. Et donc le stress, je sais pas dire quand il a commencé à s'installer, mais clairement, j'avais la boule au ventre en allant travailler parce que juste, je sais pas, je me mettais trop la pression, trop de choses à faire. (7.50)

En définitive, bien que la quasi-totalité des enseignants reconnaisse avoir été confrontée au stress au cours de son parcours professionnel, les modalités de son apparition et de son inscription dans l'expérience vécue varieraient sensiblement. Pour certains, ce stress s'apparenterait à une étape transitoire et inévitable, inhérente à l'adaptation à un environnement professionnel inédit, et tendrait à s'estomper à mesure que s'affirme la confiance en soi et la maîtrise du contexte. Pour d'autres en revanche, le stress s'installerait comme un fardeau permanent, amenuisant progressivement leur équilibre personnel et professionnel jusqu'à susciter, chez certains, une remise en question profonde de leur engagement dans la profession.

5.3.2 Épuisement et santé mentale

La charge mentale constante apparaît comme l'un des facteurs les plus éprouvants, en raison de la difficulté qu'éprouvent de nombreux enseignants à déconnecter mentalement de leur activité professionnelle et à préserver un équilibre satisfaisant entre vie privée et obligations professionnelles.

Quand je rentre à la maison, je suis tout le temps à faire quelque chose pour l'école. Et finalement, la charge de travail, c'est surtout au niveau mental. La charge mentale est quand même élevée et elle est quand même élevée dans le sens où on a tout le temps ça en tête. On ne saurait pas la mettre de côté. (4.46)

Et pour moi, ce qui était vraiment très compliqué, c'est que je ne pouvais pas mettre mon cerveau sur off. En fait, constamment, je me disais... En fait, débile, mais tout du quotidien devenait sujet de leçon. [...] je vois qu'une fourchette à quatre dents, et je me dis trop bien, on va pouvoir travailler la table de quatre avec, et

hop, ça commence à partir. Et en fait, c'était comme ça tout le temps. Et ça, c'est vraiment très compliqué, de pas avoir cette possibilité de mettre son cerveau sur off. (7.58)

5.3.3 Gratification

Pour la majorité des enseignants interrogés, la relation avec les élèves apparaît comme la source principale, et parfois unique, de satisfaction dans leur métier.

Oui, c'est les enfants. Les enfants, le retour qu'on a des enfants, ça, c'est ce qu'il y a de plus beau dans l'enseignement, je crois. C'est ce partage. [...] C'est d'être un exemple pour ces enfants, de les faire grandir, de les nourrir, de les arroser de notre savoir et de se dire qu'on part de quelque chose de complètement abstrait pour eux et qu'on arrive à construire quelque chose et à leur faire comprendre, quoi. (2.49)

Recevoir un retour positif des élèves, de même que sentir leur enthousiasme et leur engagement dans les activités pédagogiques constitueraient autant d'éléments gratifiants qui renforcent la motivation professionnelle. « *Moi, le contact avec les enfants, j'aime toujours ça. Et... justement, le retour des fois qu'ils donnent par rapport à ce que tu fais, c'est chouette.* » (1.37). Ils évoquent un véritable sentiment de complicité et de bienveillance mutuelle qui donne tout son sens à leur rôle. À cela s'ajoute la fierté de voir progresser les élèves et la conviction d'avoir contribué à leur développement, souvent perçu comme la preuve de leur utilité professionnelle.

Gratifiant [...] le fait de voir l'évolution de l'enfant. Quand c'est une évolution positive, c'est super agréable, je trouve, parce qu'on se rend compte qu'on est utile et qu'on a, d'une certaine façon, aidé l'enfant, même si ça ne se voit pas forcément sur le moment. (5.58)

Toutefois, un témoignage souligne qu'il n'est pas possible d'accompagner durablement cette évolution, faute de continuité pédagogique. Dès lors, la satisfaction initiale se transformerait en frustration.

C'était le plus frustrant. [...] Après, il n'y a plus. Ça s'arrête là. Et puis quoi, qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on a fait ? Ça sert à quelque chose ? Je parle du principe que chaque chose qu'on fait sert à quelque chose. Mais pourquoi il n'y a pas la suite ? C'est dommage. (11.100)

Ce témoignage est un cas particulier, car cet ancien enseignant suivait des élèves qui sortaient d'une institution publique de protection de la jeunesse [IPPJ].

Le répondant 3 éprouve une fierté lorsqu'il croise d'anciens élèves, heureux de le reconnaître et de partager des souvenirs positifs. « *Ce qui est gratifiant, c'est les enfants qui me disent encore bonjour maintenant [...] les enfants que je croise encore maintenant qui me disent que c'était génial avec vous.* » (3.53)

À l'opposé, le répondant 4 révèle une source de satisfaction décentrée de la classe. Le répondant puiserait en effet son épanouissement professionnel dans la formation continue, dans l'apprentissage de nouvelles méthodes et dans la collaboration avec les collègues.

Ce qui me satisfait dans le métier [...] C'est quand on est en formation, par exemple, qu'on apprend des nouvelles méthodes, ça j'aime encore bien apprendre de nouvelles choses. Ou quand on est en concertation avec les autres, avec les collègues et quand on réfléchit ensemble. C'est à ce moment-là que je trouve que c'est le plus satisfaisant finalement. Maintenant, c'est sûr que quand on vit une activité qui se passe bien et

que les élèves sont contents et qu'on voit que ça a porté ses fruits, c'est satisfaisant. Mais pour moi, c'est pas suffisant pour moi. (4.42)

De manière plus générale, plusieurs participants reconnaissent ne pas avoir trouvé un épanouissement complet dans la profession enseignante et ont, en conséquence, décidé de se réorienter professionnellement.

Je ne me sentais pas épanouie et que j'avais l'impression de passer à côté de quelque chose en restant en classe. J'avais l'impression de ne pas vraiment être à ma place. Je sentais que je faisais bien mon métier, que je faisais ce qu'il faut, mais je ne suis pas épanouie. (4.38)

En conclusion, pour la grande majorité des témoignages, c'est avant tout le lien humain, la complicité et la bienveillance partagée avec leurs élèves, qui constitueraient les principales sources de satisfaction dans leur métier. Voir les progrès des enfants et sentir qu'ils ont contribué à leur développement leur donnerait le sentiment d'être réellement utiles. Cependant, il apparaît que, faute de suivi à long terme, cette gratification se mue souvent en frustration, car les enseignants regrettent de ne pas pouvoir accompagner durablement les élèves à besoins spécifiques. Parallèlement, certains trouvent davantage d'épanouissement hors de la classe, notamment dans la formation continue et le travail collaboratif avec les collègues, ce qui témoigne d'une quête constante de renouvellement professionnel. Finalement, d'aucuns se disent insuffisamment accomplis dans leur rôle et choisissent une reconversion.

5.3.4 Manque de reconnaissance

Un sentiment quasi unanime de dévalorisation se dégage des témoignages recueillis : le travail accompli est considéré comme allant de soi, rarement reconnu ou remercié. « [...] On peut faire beaucoup ou pas beaucoup. Finalement, on a le même salaire. » (3.55) À cela s'ajoute l'absence de corrélation entre l'investissement personnel et la rémunération, puisque tous les enseignants perçoivent un traitement identique, indépendamment du volume de travail effectivement réalisé.

Dans une même idée, c'est que peut-être qu'il n'y a pas assez de considération pour les enseignants et le métier a été dévalorisé avec le temps. [...] C'est devenu un métier, c'est juste... C'est normal que mon enfant aille à l'école et on ne se rend peut-être pas compte du travail qu'il y a derrière l'enseignant. Enfin, de ce que l'enseignant fait derrière. (5.58)

5.4 Parcours et trajectoires professionnelles

5.4.1 Formation initiale

Une première constatation commune à tous les entretiens est que la formation initiale apporte une base théorique (psychologie de l'enfant, méthodologie de construction de leçon), mais ne prépare pas suffisamment aux réalités concrètes du terrain (gestion de classe, gestion des imprévus, réponses aux besoins affectifs et organisationnels des élèves, gestion des parents).

Après, ce que je trouve dommage dans l'enseignement, c'est le manque de pratique en fait, simplement. On ne nous prévient pas de tout l'après en fait. Donc, on sort de l'école, on a notre diplôme, mais après [...]. Je trouve qu'on ne nous prépare pas vraiment, en tout cas à l'époque, on ne nous préparait pas à l'après. (2.27)

Un autre élément partagé, bien que moins systématiquement rapporté, concerne la qualité de la formation pratique dans le cadre de la formation initiale, laquelle semblerait fluctuer sensiblement en fonction des lieux de stage et des maîtres de stage encadrants : l'expérience différerait selon l'affectation.

[...] en fonction des stages dans lesquels on se trouve, il y a déjà énormément de concurrence entre pairs. [...] on n'est pas du tout mis sur un même pied d'égalité, [...] par l'endroit dans lequel on tombe en stage. Je me souviens d'une copine de classe qui avait des bouquins entiers de contenu matière. Il suffisait juste qu'elle recopie ça dans leur prépa, et c'était OK. [...] c'était surtout des filles qui devaient tenir la classe, parce qu'elles avaient plus de difficultés à ce niveau-là. Mais alors, toutes les belles feuilles, les belles prépas, etc., tout ce que théoriquement on demande d'avoir, ça, c'était nickel, tip-top, il y avait des couleurs, il y avait des choses. (11.26)

Plusieurs participants pointent un déséquilibre dans la formation, jugée parfois trop théorique et peu ancrée dans la réalité du terrain. L'accent mis sur la structuration formelle des cours (plans détaillés, objectifs précis, production de documents types) est parfois perçu comme déconnecté des besoins concrets des élèves.

Avec les trois colonnes, avec les objectifs et la démarche à suivre. [...] pour moi, c'était vraiment très compliqué de mettre tout ça en place [...] j'étais quelqu'un qui était fort proche de l'enfant et très à l'écoute de la façon dont il pouvait comprendre ou pas la matière. [...] la formation, c'est fort axé sur la théorie. (3.24)

Globalement, certains décrivent la formation comme stimulante et enrichissante, tandis que d'autres la jugent insuffisante, bureaucratique, voire démotivante, quant à leur vocation d'enseignant.

La formation [...] est intéressante [...] il y a quand même énormément de choses où on n'est pas du tout préparé [...] on te donne des points de méthodologie en règle générale. [...] quand tu es sur le terrain [...] ça bloque. [...], tu ne sais pas toujours [...] comment faire pour passer au-dessus... (7.44)

Je trouve que la formation initiale nous prépare pas spécialement à la réalité de terrain. [...] On mettait vraiment l'accent sur le fait d'avoir des belles leçons. [...] donner cours, ce n'est pas juste suivre une leçon. (9.56)

Enfin, tandis que certains jugent que la compétence didactique reposerait principalement sur une sensibilité innée peu susceptible d'être codifiée, d'autres déplorent l'absence d'un dispositif pédagogique réflexif et structuré susceptible de consolider leur professionnalisation. « *Il y a la vocation, il y a ceux qui ont la vocation, il y a ceux qui n'ont pas. Et malheureusement, ça se ressent très vite.* » (11.26)

Parce que ça manquait de sélection, de pratique et d'une certaine forme d'élitisme, je trouve. Alors que finalement, un enseignant, c'est quelqu'un... C'est un des maillons les plus importants dans l'éducation de nos enfants. Et je trouve que ça manque de performance, en fait. (2.27)

La formation initiale en enseignement apporte une base théorique et prévoit de nombreux stages, qui constituent autant d'occasions de confrontation avec la réalité du métier. Cependant, tous les répondants soulignent un manque flagrant de préparation aux situations concrètes du terrain : gestion de classe, imprévus, besoins affectifs et relationnels des élèves sont peu ou pas abordés durant les cours. Par ailleurs, la qualité de l'expérience de stage semble dépendre fortement du lieu d'accueil

et du maître de stage, ce qui engendre une forme d'inégalité dans le parcours de formation. En outre, la lourdeur administrative (plans détaillés, supports à produire) est perçue comme chronophage et peu utile, en décalage avec la réalité mouvante de la classe, qui demande souplesse et adaptation. Ainsi, si certains décrivent leur cursus comme stimulant et enrichissant, d'autres en donnent une image plus critique, le jugeant bureaucratique, insuffisamment axé sur les compétences pratiques, voire démotivant.

5.4.2 Évolution de carrière et reconversion

Hormis les rares possibilités d'accès à des fonctions de direction ou d'inspection, le métier d'enseignant offre peu de perspectives d'évolution professionnelle, que ce soit vers d'autres responsabilités, de nouvelles fonctions, ou sous la forme d'un développement professionnel continu. Pour les enseignants en quête de progression ou de nouveaux défis, cette absence de perspectives constitue un frein important à leur motivation.

Alors, je ne dis pas que je suis carriériste [...] Mais moi, je suis quelqu'un qui ai... J'ai besoin d'évoluer quoi. C'est comme ça. Et donc ça, dans l'enseignement, c'est mort quoi. Et ça, c'était une des choses, à mon avis, qui faisait vraiment que je savais que je ne ferais pas ça toute ma vie. Me dire que pendant 40 ans, j'allais préparer des leçons, photocopier des feuilles et passer mon temps à ça... Ce n'était pas possible. Non. (3.57)

Plusieurs répondants évoquent une désillusion profonde après trois années d'investissement sans retour, exprimant un sentiment d'inutilité ou d'absence de place réelle dans le système éducatif. « *Tu es un peu déçue du fait d'avoir fait trois ans pour rien [...] J'ai bien capté que je ne voulais pas faire ça, mais du coup, qu'est-ce que je vais faire ?* » (1.30), ou encore « *C'est sûr que j'étais peut-être un peu déçue parce que c'était quand même ce que j'avais eu l'envie de faire.* » (6.104)

Pour d'autres, le départ résulte d'un épuisement émotionnel et physique intense. « *J'ai fait une grosse dépression.* » (10.17)

En fait, le truc, c'est que, je ne vous souhaite jamais de vivre un burn-out, mais quand vous avez un burn-out, en fait, toute votre vie s'arrête. [...] Et en épuisement, c'est émotionnel, physique et physiologique... (7.128).

La reconversion s'accompagnerait pour certains d'un questionnement identitaire, parfois assorti d'un sentiment de culpabilité à l'égard de leurs parents ou de leurs élèves, tandis que d'autres évoquent, au contraire, un profond soulagement, voire une sensation de libération. « *Le plus compliqué, c'est de l'annoncer à mon père.* » (1.56), mais aussi « *[...] on se dit qu'on abandonne un peu les élèves...* » (4.32)

Mais pour beaucoup, cette rupture est vécue comme une véritable libération, marquée par un retour à soi et à un mieux-être tangible. « *[...] j'ai quand même remarqué que je dormais mieux, ça c'est sûr...* » (11.114).

J'ai pu dormir correctement. J'avais pris du poids. J'ai repris les kilos que j'avais pris à cause du stress. Vraiment, c'était une libération de quitter l'enseignement. Et là, même actuellement, je n'ai aucun regret. Pour moi, c'est toujours l'une des meilleures décisions que j'ai prises dans ma vie. C'était de démissionner et de ne pas avoir fait l'année complète. (9.91)

Les chemins empruntés après la sortie de l'enseignement varient fortement. Certains répondants trouvent rapidement un CDI, souvent assorti d'avantages matériels attractifs. « *Et dans le privé, on m'offrait tout, j'avais une voiture, une carte essence, un PC, un téléphone, j'avais tout, une assurance DKV. Donc voilà, le calcul a été vite fait pour moi.* » (2.14)

D'autres, au contraire, connaissent une période d'instabilité marquée par le chômage, des contrats précaires ou des démarches exploratoires. « *[...] quand on sort de l'enseignement, c'est beaucoup plus galère pour trouver un boulot. Ça ne se fait pas si facilement.* » (7.27)

J'ai fait vraiment un an, beaucoup d'intérim [...] travailler à l'usine [...] j'ai fait ma formation en consultante intérimaire au Forem, où j'ai fait un stage [...] courtier en assurance [...] puis [...] à la police [...] comme secrétaire. (1.61)

Certains choisissent de démissionner sans plan immédiat, pour s'accorder un temps de recul.

[...] me permettre d'avoir du temps pour moi quand je rentre, profiter vraiment. [...] prendre soin de moi, manger mieux, me promener plus, méditer, lire parce que je ne lis plus et essayer vraiment sur des trucs qui me font du bien et donc prendre le temps pour ça. (4.76)

Le processus de reconversion peut être facilité par l'existence d'un réseau personnel ou professionnel soutenant. « *Et donc j'avais des amis qui travaillaient déjà dans le pharma, qui m'ont dit, écoute, postule, tu verras, enfin voilà, il y a moyen que tu rentres, etc.* » (2.14)

À l'inverse, certains se heurtent à l'incompréhension sociale et à des remarques récurrentes remettant en question leur choix. « *[...] depuis que j'ai arrêté, il ne se passe pas un mois sans que quelqu'un me dise que ça ne te manque pas. Les gens me parlent de ça tout le temps.* » (11.114)

Les conditions matérielles jouent de même un rôle : certains évoquent une transition aisée, d'autres expriment leurs angoisses liées à la perte de revenus. « *Non, pour moi, ça a été facile. Ça a été très facile, en fait. [...] c'est une question de volonté [...] De personnalité [...] Mais je n'ai pas eu de difficultés.* » (2.71). On peut par ailleurs mentionner « *La période n'a pas été facile mais une fois que la décision était prise, voilà. [...] moi, je suis retombé sur un petit chômage.* » (3.42)

La reconversion est globalement vécue comme bénéfique. Plusieurs répondants soulignent une meilleure conciliation entre vie personnelle et vie professionnelle, une autonomie accrue, et surtout des perspectives d'évolution perçues comme plus accessibles qu'au sein de l'enseignement. « *[...] Plein d'impacts [...] cette autonomie [...] j'avais un salaire correct tous les mois [...] je m'épanouissais [...] possibilités d'évolution [...] j'ai trouvé tout ça en sortant de l'enseignement.* » (2.67)

En somme, la majorité des répondants converge vers l'idée de ne pas regretter leur changement de carrière, ayant constaté une nette amélioration de leur bien-être, illustrée par un sommeil de meilleure qualité et une diminution du stress. Certains témoignent d'une déception marquée après trois années investies dans l'enseignement, expérience qui s'est avérée infructueuse et dépourvue de réelles perspectives, renforçant

leur sentiment de ne pas trouver leur place. Pour d'autres, le départ ferait suite à un épuisement complet, alors que certains ont simplement cherché à évoluer ou à rompre avec la routine professionnelle. Par ailleurs, plusieurs témoignages évoquent une période de remise en question identitaire et des sentiments de culpabilité, tandis que d'autres expriment un véritable soulagement, voire une libération, à l'idée de tourner la page. Certains auraient vécu une transition en douceur, contrastant avec les inquiétudes financières. De même, les parcours de réorientation varient : certains passent par des emplois intérimaires et des stages avant de décrocher un poste stable, tandis que d'autres optent pour une rupture immédiate suivie d'une recherche prolongée. Le recours à un temps de réflexion et de repos apparaît crucial pour certains, tandis que d'autres bénéficient d'un réseau professionnel facilitant leur réintégration dans un nouveau secteur. En ce qui concerne la formation, certains reprennent des études universitaires, tandis que d'autres choisissent des cursus plus courts, comme ceux proposés par le Forem, pour diversifier leurs compétences. Finalement, tous s'accordent sur une meilleure harmonie entre vie personnelle et vie professionnelle, une autonomie accrue et des perspectives d'évolution plus accessibles qu'auparavant dans le domaine de l'enseignement.

- *Employabilité : impact des diplômes sur l'accès aux postes.*

Certains estiment que leur diplôme d'institutrice constitue une force spécifique, notamment pour gérer une équipe grâce à leurs compétences pédagogiques, alors que d'autres jugent que la formation initiale « n'ouvre pas beaucoup de portes » en dehors de l'enseignement. « [...] mon graduat m'a permis, après, de postuler dans la délégation et d'être aujourd'hui où je suis. » (2.33.) ou encore « [...] Il n'y a pas beaucoup de places où on te dit juste qu'il te faut juste un bac [...] Ça n'ouvre pas beaucoup de portes. » (3.51)

Plusieurs répondants soulignent que la détention d'un master – même pour un poste qui ne l'exige pas – constitue un atout lors du recrutement et permet d'accéder à des postes plus variés ou mieux rémunérés.

Ils m'ont dit que mon master avait joué sur le fait de me choisir moi, parce qu'il n'y a pas besoin du master pour le poste que j'exerce, mais comme j'en ai un, c'est quand même plus avantageux pour eux, même s'ils payent comme bac. (5.49)

Pour quelques-uns, le master est « indispensable » pour prétendre à d'autres postes, tandis que d'autres affirment qu'il n'est « pas nécessaire » et que tout dépend de l'ouverture d'esprit et des compétences transversales. « [...] j'ai fait le master en sciences de l'éducation, en me disant [...] je vais pouvoir enchaîner et puis faire après orthopédaque clinicien. » (9.63.), ou encore « Pour moi, c'est vraiment une question de volonté [...] c'est très facile de se dire je me cantonne à mon diplôme et je ne cherche pas plus loin. (2.73.) »

L'ensemble des témoignages converge vers l'idée que la spécificité du diplôme conditionne fortement l'adéquation au poste visé, mais s'en distingue la conviction, plus ou moins marquée selon les individus,

qu'un supplément de qualification (master, spécialisation) est nécessaire pour franchir les barrières du marché du travail non enseignant. Enfin, la perception subjective de la valeur du diplôme de base varie : pour certains, il ouvre un spectre suffisamment large de débouchés, pour d'autres, il représente un palier trop limité, d'où l'importance accordée à la formation continue et aux compétences transversales.

5.5 Recommandations

Lors des entretiens, une question systématiquement posée aux participants – *Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous dans l'enseignement ?* – a permis de faire émerger cinq grands axes de transformation.

L'accompagnement systématique des débutants constitue un premier axe. Plusieurs répondants (4, 5, 7 et 8) soulignent l'importance de mettre en place un programme de mentorat structuré ou un dispositif de coenseignement dès les débuts dans la profession. « [...] *qu'il y ait des assistants administratifs pour chaque enseignant. Ça pourrait enlever un bon poids.* » (4.82). Plutôt que de laisser les jeunes enseignants isolés face aux difficultés administratives, pédagogiques et relationnelles, ils préconisent qu'un collègue expérimenté soit attribué à chaque nouvel enseignant pour offrir conseils pratiques, retours réguliers et soutien émotionnel. « *Je rajouterais une personne, si possible, pour être en co-titulariat constant, pour que la charge mentale, [...] qui est très compliquée, [...] et puissent reposer sur deux têtes plutôt qu'une seule.* » (5.110) ou encore « *Ce serait l'accompagnement des jeunes enseignants et [...] un autre enseignant qui est nommé pour pouvoir aider le jeune enseignant et l'épauler.* » (7.135)

[...] qu'on soit mieux accompagnés en tout cas en tant que jeune prof dès le départ. Surtout au niveau de la gestion du groupe. [...] Ce serait bien aussi d'être plusieurs par classe et donc d'avoir une forme de co-titulariat. [...] ce serait plus facile de gérer le groupe. Il pourrait y avoir une personne qui s'occupe justement de la gestion du groupe et l'autre qui s'occupe d'enseigner, deux, voire même trois. Enfin, ça dépend de la taille du groupe. [...] je pense que ce serait chouette d'avoir du coenseignement pour la gestion du groupe. Peut-être pas tout le temps, mais en tout cas en début de carrière, avant de trouver ses marques. (8.134)

Ensuite, la réduction de la taille des classes correspond au deuxième axe. Les répondants 5 et 8 soulignent qu'une classe réduite, idéalement autour d'une dizaine d'élèves, améliorerait la gestion du groupe, faciliterait l'individualisation des apprentissages et limiterait la surcharge cognitive et émotionnelle des enseignants. « [...] *Je ferais les classes moins grandes et en plus de les diminuer en termes de nombre d'élèves...* » (5.110), mais aussi « *Des petits groupes d'environ une dizaine d'élèves, ce serait top, ça. Et c'est plus facile à gérer.* » (8.138)

Le troisième axe concerne le renforcement des ressources matérielles et budgétaires. Pour les répondants 2, 3 et 9, le financement insuffisant constitue un frein majeur. Ils demandent que les budgets alloués couvrent non seulement le mobilier de base et le matériel pédagogique, mais aussi un soutien financier de

démarrage pour les enseignants débutants. « *Qu'au niveau des politiques, peut-être le fait qu'ils soient plus conscients du terrain, des aides qu'on a besoin, de la réalité, vraiment.* » (9.103)

Le quatrième axe prolonge les réflexions de l'axe précédent en s'intéressant à la valorisation de la profession et à l'attractivité des débuts de carrière. Au-delà des ressources matérielles, les répondants 2 et 3 défendent l'idée d'une revalorisation salariale couplée à l'implémentation de dispositifs d'embauche attractifs, incluant notamment des engagements pluriannuels, des perspectives d'évolution professionnelle et un accès facilité à la formation continue, dans le but de fidéliser les talents au sein de la profession enseignante.

Moi, personnellement, enfin, si on m'avait donné tout ce que j'ai eu en commençant dans le privé, dans l'enseignement, j'y serais toujours. Si j'avais eu ces possibilités d'évoluer, ces possibilités d'être valorisée en fonction des compétences, enfin, voilà. [...] Mais je trouve que, dès le départ, on m'aurait dit, ben, voilà, tu as un salaire comme ça, moi, je veux que tu t'engages pour 5 ans avec nous, tu as ce package où je t'aide, en fait, c'est vraiment nous aider, nous soutenir et il y a cette possibilité d'évolution, bah, oui, je serais toujours là. Je trouve qu'ici, on te claque comme ça et démerdez-vous, ben, c'est ça. Et c'est con parce que, enfin, voilà, pour moi, l'enseignant, c'est le maillon le plus important dans l'éducation de nos enfants. (2.78)

[...] c'est si peu valorisé [...] Mais quand on voit le retour qu'on a quand on est enseignant [...] Est-ce que les salaires devront augmenter ou pas ? Est-ce que c'est une question de salaire ? [...] déjà le soutien quoi... (3.113)

Le respect, l'autorité et l'implication parentale constituent un cinquième axe. En effet, les répondants 1 et 6 insistent sur la restauration d'une hiérarchie claire et d'un respect mutuel entre élèves, parents et enseignants. Le témoignage 11 complète cette vision en proposant un dispositif formel d'engagement parental pour renforcer la coopération école-famille.

[...] changer un peu l'autorité parentale maintenant. Que les enfants soient quand même plus, peut-être pas comme à l'ancien temps, mais un peu plus comme je pense notre génération et qu'on revive, que l'institut soit respecté. Enfin, je trouve ça, pour le moment, c'est comme c'est Madame Nathalie, Madame ceci, Madame cela. Je trouve, à l'époque, c'était les noms de famille. C'est, entre guillemets, plus respectueux et je crois que ça mettait plus de barrières, plus d'autorité, qui faisait qu'au final, l'enseignement était quand même chouette. Il faisait plein de choses, mais il restait ce respect-là. (1.71)

[...] c'est l'attitude des parents, des enfants, fin voilà. C'est ainsi. Le respect, oui, c'est ça un petit peu aussi, mais savoir respecter l'enseignant. [...] si l'enfant n'a pas été correct ou a fait une erreur, il faut l'accepter, c'est comme ça. Et on ne peut pas laisser passer. Il faut que par rapport aux autres aussi, on soit correct, on soit juste. Donc c'est, oui, le respect de l'enseignant. (6.116)

En dépit de leur diversité, ces propositions convergent vers un objectif commun : créer pour les enseignants un environnement professionnel valorisant, structuré et doté des ressources nécessaires afin de favoriser à la fois leur épanouissement et la réussite des élèves.

6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous analysons les principaux constats issus des entretiens menés auprès d'anciens enseignants du primaire, en les confrontant de manière systématique aux apports théoriques mobilisés dans la revue de la littérature. Cette discussion vise à approfondir la compréhension des mécanismes conduisant à l'abandon précoce de la profession enseignante, en Fédération Wallonie-Bruxelles, tout en les replaçant dans le contexte de notre question de recherche : « Quels sont les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire à quitter la fonction endéans les cinq premières années de leur carrière ? » Cette analyse permet de mettre en lumière les convergences et les divergences entre les données empiriques et la littérature, et d'en évaluer la portée. Nous terminerons par une présentation des limites de l'étude.

6.1 Caractéristiques de l'enseignant

Les résultats mettent en évidence une pluralité de facteurs individuels influençant la trajectoire professionnelle des enseignants, que la littérature qualifie de « caractéristiques de l'enseignant ». Ce construit regroupe notamment le niveau de qualification, l'âge d'entrée dans le métier, la gestion émotionnelle et la capacité à tirer satisfaction de l'exercice professionnel (Delvaux et al., 2013 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Bien que tous les participants soient titulaires d'un bachelier en enseignement primaire, nos données suggèrent que plusieurs d'entre eux estiment ne pas avoir été suffisamment préparés à affronter les réalités du terrain. Cette perception rejoint les constats formulés par Delahu (2008), qui critique le caractère excessivement théorique de certaines formations initiales. Toutefois, il ne s'agit pas tant d'un manque de qualification que d'un défaut d'articulation entre théorie et pratique.

Sur le plan émotionnel, la capacité à gérer le stress apparaît comme un levier déterminant. Elle est décrite comme essentielle dans les travaux de Skaalvik et Skaalvik (2011), et corroborée dans les témoignages où l'entrée dans la carrière est vécue comme un « choc ». Les tensions liées à la gestion de classe ou aux sollicitations extérieures peuvent fragiliser même les enseignants les plus motivés.

Un autre point de convergence concerne la satisfaction au travail. Bien qu'initialement alimentée par des relations positives avec les élèves, cette satisfaction s'érode rapidement face à la surcharge administrative, au manque de soutien et à l'instabilité contractuelle (Karsenti et al., 2013).

Les résultats appuient également l'idée, présente chez Goethals (2019), selon laquelle les caractéristiques personnelles ne peuvent être analysées isolément. L'interaction avec les conditions d'emploi joue un rôle central dans la trajectoire de maintien ou de sortie de la profession.

Les données confirment les recommandations de plusieurs auteurs (Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010) qui plaident pour une réforme de la formation initiale, l'inclusion de stages longs et le développement d'un mentorat structurant.

6.2 Conditions d'emploi

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à comprendre comment les conditions d'emploi influencent la décision des jeunes enseignants du primaire de quitter la profession dans les cinq premières années de leur carrière. Ce facteur, identifié dès le cadre conceptuel comme une dimension essentielle, se décline à travers plusieurs variables : la stabilité contractuelle, la charge de travail, le soutien institutionnel, la gestion de classe et la relation avec les parents. Cette section propose une confrontation systématique entre les hypothèses issues de la littérature et les données empiriques, afin de mettre en évidence les points de convergence et de divergence qui permettent de mieux comprendre les mécanismes de l'abandon précoce.

6.2.1 Instabilité contractuelle et précarité professionnelle

De nombreux travaux (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019) insistent sur l'effet délétère d'une entrée instable dans le métier, marquée par des contrats temporaires, des remplacements discontinus et l'absence de titularisation rapide. Ces situations fragilisent la construction d'une identité professionnelle et exposent les enseignants à une forme d'insécurité matérielle et symbolique. Nos résultats confirment ces constats : plusieurs répondants ont évoqué des débuts chaotiques, marqués par une alternance de remplacements courts, de longues périodes sans affectation ou encore par l'absence de reconnaissance institutionnelle de leur engagement. Cette instabilité, perçue comme injuste et décourageante, peut rapidement éroder la motivation initiale, même chez des individus très investis (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019).

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle une stabilité professionnelle dès les premières années favorise la persévérance est confirmée. Toutefois, il convient de nuancer : certains enseignants déclarent avoir quitté l'enseignement malgré une situation contractuelle stable, ce qui suggère que d'autres variables entrent en interaction (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019).

6.2.2 Surcharge de travail et équilibre vie professionnelle/vie privée

La littérature (Goethals, 2019 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011) dénonce une surcharge de travail qui déborde largement les horaires de cours : préparation, correction, tâches administratives, réunions... Cette surcharge est décrite comme une menace à l'équilibre personnel et à la santé mentale. Ce point est largement confirmé dans nos données. Les enseignants interrogés relatent un épuisement progressif, une impossibilité de « décrocher mentalement » en dehors de l'école, et un envahissement de la sphère privée par les exigences

professionnelles. Cette pression continue renforce le risque de décrochage, en particulier chez ceux qui ne bénéficient d'aucun allègement ou soutien pour gérer cette intensité.

Nous observons ici une convergence forte avec les modèles théoriques du stress professionnel (Skaalvik & Skaalvik, 2011), et avec les travaux de Karsenti et de ses collègues (2013) qui associent *surcharge* et *épuisement émotionnel*.

6.2.3 *Déficit de soutien professionnel et organisationnel*

Un autre facteur mis en lumière par les travaux de Coppe et de ses associés (2021), de Delahu (2008), ou encore de Karsenti et de ses confrères (2013), est le manque d'accompagnement structurel au moment de l'entrée dans la profession. La présence d'un tuteur, de temps de concertation, ou de mentorat formalisé est souvent évoquée comme levier pour sécuriser la transition formation-emploi. Nos résultats corroborent ces analyses : de nombreux répondants déplorent un manque d'encadrement, des réunions peu efficaces, voire une invisibilisation de leurs besoins dans les premières semaines. Toutefois, certains témoignages soulignent que l'entraide entre collègues - bien que non institutionnalisée - peut compenser en partie cette absence de dispositifs formels.

Ce constat révèle une tension entre accompagnement prescrit et soutien réel, déjà décrite dans la littérature (Duchesne & Kane, 2010). Cette discontinuité entre politique éducative et pratiques locales alimente un sentiment d'isolement, préjudiciable à l'engagement.

6.2.4 *Gestion de classe et légitimité professionnelle*

La littérature aborde de surcroît la gestion de classe comme un défi majeur pour les enseignants débutants (Goethals, 2019 ; Karsenti et al., 2013). Le manque d'expérience et l'absence d'ancrage dans l'établissement rendent difficile l'instauration d'une autorité perçue comme légitime. Nos données empiriques confirment ce constat : plusieurs enseignants ont rapporté se sentir en position de faiblesse face à des comportements perturbateurs, d'autant plus marqués en situation de remplacement. À l'inverse, quelques participants évoquent une aisance naturelle ou acquise dans la gestion du groupe, montrant ainsi l'influence des parcours personnels et de l'accompagnement local.

On observe ici une convergence avec Duchesne et Kane (2010), qui insistent sur le lien entre sentiment d'appartenance et autorité pédagogique. Le déficit de légitimité est d'autant plus problématique qu'il peut engendrer une remise en cause identitaire, renforcée par l'absence de feedback constructif ou de reconnaissance institutionnelle.

6.2.5 *Relation avec les parents : entre coopération et pression*

Enfin, les relations avec les familles sont identifiées dans la littérature comme un facteur ambivalent : elles peuvent renforcer la collaboration éducative ou, au contraire, mettre en tension l'autorité de l'enseignant (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Nos données confirment cette double dynamique. Certains enseignants décrivent des échanges constructifs et enrichissants avec les parents, tandis que d'autres témoignent d'une pression émotionnelle forte liée à des critiques incessantes ou à une mise en question de leurs choix pédagogiques.

Ce point illustre une convergence partielle avec la littérature, mais aussi une spécificité contextuelle : les parents, perçus comme partenaires potentiels, deviennent parfois des agents de stress, surtout en contexte socio-économique contrasté ou en cas de mauvaise communication.

6.3 **Contexte de travail**

Dans le prolongement de notre question de recherche – « Quels sont les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles à quitter la fonction dans les cinq premières années de leur carrière ? » – cette section discute du rôle du contexte de travail, en s'appuyant sur les apports de la littérature et les résultats empiriques. Si la formation et les caractéristiques individuelles peuvent influencer l'insertion professionnelle, c'est bien l'environnement dans lequel les jeunes enseignants exercent qui constitue un facteur déterminant de leur maintien ou de leur décrochage (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019).

La littérature (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019 ; Voisin, 2024b) souligne que les écoles ne forment pas un ensemble homogène : leur localisation géographique, leur appartenance à un réseau, leur indice socioéconomique (ISE) et leur réputation contribuent à façonner des environnements de travail très contrastés (Goethals, 2019 ; Voisin, 2024b). Ces constats théoriques sont confirmés dans les entretiens, où plusieurs enseignants mentionnent des réalités professionnelles très différentes entre établissements, parfois au sein d'un même pouvoir organisateur. Cette diversité remet en question l'idée d'une insertion standardisée : les chances de réussir ses débuts dépendent largement de la structure d'accueil et de ses ressources (matérielles, humaines, pédagogiques) (Delvaux et al., 2013).

De manière convergente, la littérature met en lumière la fragmentation du marché scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, où les écoles entrent en compétition pour attirer les familles, ce qui alimente des inégalités d'image et de ressources (Voisin, 2024b). Cette dynamique renforce les contrastes de conditions d'exercice entre écoles dites « attractives » et celles situées en zones à faibles ISE. Nos données empiriques corroborent cette analyse : les enseignants décrivent des établissements aux climats professionnels

radicalement opposés. Ainsi, l'un d'eux évoque un environnement bienveillant et coopératif dans une école rurale, tandis qu'un autre relate une culture froide et isolante dans une structure urbaine défavorisée.

Ces observations illustrent également une cohérence avec les travaux de Delvaux et de ses collègues (2013), qui montrent que la répartition des ressources pédagogiques, du soutien entre collègues et des dispositifs de gestion des élèves en difficulté varie fortement selon les contextes. Là où certaines équipes favorisent une prise en charge collective, d'autres laissent les jeunes enseignants seuls face à des problématiques complexes.

En revanche, une divergence avec certaines analyses théoriques peut être observée dans notre étude : si les écrits soulignent le poids de l'ISE sur la difficulté du travail enseignant, certains répondants expriment qu'un ISE faible ne conduit pas nécessairement à une expérience négative, tant que l'équipe éducative reste soudée. Ce constat rejoint des travaux plus récents (Tardif & Lessard, 2018) qui nuancent la relation mécanique entre défavorisation et difficultés professionnelles, en insistant sur la culture organisationnelle comme variable modératrice.

L'analyse qualitative met donc en évidence que le contexte de travail ne peut être réduit à des données structurelles objectives. Il s'agit d'un construit dynamique, influencé à la fois par des éléments tangibles (ressources matérielles, nombre d'élèves en difficulté) et des éléments plus intangibles comme l'esprit d'équipe, les valeurs partagées ou la reconnaissance institutionnelle. Un même enseignant peut ainsi se sentir soutenu et valorisé dans un contexte défavorisé, et en insécurité dans un environnement apparemment *privilegié*, mais peu coopératif (Goethals, 2019 ; Skaalvik et Skaalvik, 2011).

Enfin, un point de convergence fort entre nos résultats et la littérature concerne la prise en charge des élèves en difficulté, décrite dans tous les établissements comme un défi majeur. Cependant, notre étude suggère que c'est moins la présence de ces élèves que la manière dont l'école organise leur accompagnement – inclusion, soutien différencié, temps de concertation – qui influence le sentiment de compétence et d'efficacité chez les enseignants débutants (Delvaux et al., 2013 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Goethals, 2019).

6.4 Limites de l'étude

Malgré le soin apporté à la conception et à la conduite de cette recherche – respect des protocoles éthiques, anonymisation et sécurisation des données, consentement éclairé des participants –, plusieurs limites peuvent être soulignées. Tout d'abord, l'échantillon demeure restreint : il ne prétend pas recenser exhaustivement l'ensemble des motifs d'abandon de la profession, lesquels varient en partie selon la personnalité, le contexte institutionnel et la trajectoire de chacun.

En outre, certains critères issus de la littérature se sont avérés difficiles à repérer et analyser de manière rigoureuses (comme la *satisfaction au travail* ou le *sentiment d'isolement*), tant leur interprétation dépend du vécu singulier de l'interviewé. La diversité des perceptions recueillies, liée à la subjectivité des vécus, souligne l'intérêt de futures enquêtes menées sur un échantillon plus large, incluant des profils variés – réseaux, ancienneté, contextes socio-économiques –, et combinant idéalement approche qualitative et mesure quantitative afin de renforcer la validité externe des résultats. Enfin, la nature transversale de l'étude ne permet pas de saisir l'évolution des trajectoires d'abandon dans le temps ; des protocoles longitudinaux seraient nécessaires pour observer les mécanismes de résilience et de désistement à différentes étapes de la carrière. Au total, si ce travail fournit un cadrage rigoureux et des pistes d'explication, il ouvre surtout la voie à des prolongements méthodologiques et empiriques.

Ensuite, un autre écueil concerne notre protocole d'investigation, reposant sur des entretiens semi-directifs réalisés en février 2025. Plusieurs participants avaient quitté l'enseignement depuis une quinzaine d'années, ce qui expose l'étude à un biais de rappel : la réminiscence tardive peut altérer la précision et la profondeur des souvenirs, et atténuer le regard critique sur les situations vécues (Paillé, 2016). Par ailleurs, des contraintes d'emploi du temps ont conduit à mener certains entretiens à distance, par visioconférence. Or, Kaufmann (2016) met en garde contre les entretiens à distance, qui peuvent modifier la posture discursive du répondant et limiter l'observation des indices non verbaux, réduisant d'autant la complétude de la collecte de données.

6.5 Conclusion de la discussion

En croisant les données issues des entretiens avec les apports théoriques, il appert que l'insertion professionnelle des enseignants débutants est déterminée par un faisceau de facteurs interdépendants, combinant caractéristiques individuelles, conditions d'emploi et contexte d'exercice (Delvaux et al., 2013 ; Goethals, 2019). De même, la capacité à gérer le stress, à s'adapter à un environnement souvent instable et à construire des relations de qualité dans un cadre de travail exigeant s'avère déterminante pour le maintien dans la profession (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Ces constats confirment la nécessité de repenser la formation initiale, en articulant plus étroitement apports théoriques et réalités du terrain. Le renforcement des dispositifs d'accompagnement, tels que le mentorat, les échanges entre pairs et les espaces de régulation collective, semble en sus essentiel pour prévenir le décrochage précoce et soutenir le développement professionnel (Duchesne & Kane, 2010 ; FWB, 2015a). Enfin, au-delà de ces recommandations immédiates, les résultats invitent à une réflexion plus large sur les conditions structurelles et institutionnelles entourant l'entrée dans le métier.

7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

En Fédération Wallonie-Bruxelles, quels sont les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire à quitter la fonction endéans les cinq premières années de leur carrière ?

Le présent mémoire visait à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans le phénomène de décrochage professionnel précoce chez les enseignants du primaire. À travers l'analyse croisée de la littérature scientifique et d'entretiens menés auprès d'anciens enseignants, plusieurs facteurs ont été identifiés comme contribuant à cette sortie prématurée, confirmant ainsi l'hypothèse d'une dynamique multifactorielle.

Les résultats montrent que l'abandon professionnel ne peut être attribué à une cause unique. Il résulte de l'interaction entre trois dimensions principales.

- La dimension **individuelle**, qui englobe le stress perçu, le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction au travail ou encore la gestion des émotions (Skaalvik & Skaalvik, 2011).
- La dimension **institutionnelle**, en lien avec la qualité du soutien (ou son absence), la stabilité contractuelle, la reconnaissance professionnelle et l'adéquation de la formation initiale avec les réalités concrètes du métier (Goethals, 2019 ; Karsenti et al., 2013).
- La dimension **contextuelle**, relative au réseau scolaire, à l'indice socio-économique des établissements et à la concurrence territoriale entre écoles (Delvaux et al., 2013 ; Voisin, 2024b).

Ces constats rejoignent les apports de la littérature en soulignant la vulnérabilité des débuts de carrière, période caractérisée par une forte exposition à des responsabilités pédagogiques, émotionnelles et relationnelles complexes, sans encadrement systématique ni dispositifs de soutien suffisamment robustes (Coppe et al., 2021 ; Duchesne & Kane, 2010).

L'étude met par ailleurs en lumière le décalage entre la formation initiale dispensée – souvent perçue comme trop théorique – et les exigences réelles du métier sur le terrain. Cette carence, déjà relevée dans plusieurs travaux (Delahu, 2008), fragilise l'ancrage professionnel et alimente un sentiment d'impréparation. De même, l'instabilité contractuelle – remplacements fragmentés, affectations multiples – apparaît comme un facteur récurrent de démotivation, renforçant le stress et l'isolement des enseignants débutants (Delvaux et al., 2013).

Sur le plan méthodologique, l'échantillon demeure restreint : il ne prétend pas recenser exhaustivement l'ensemble des motifs d'abandon de la profession, lesquels varient en partie selon la personnalité, le contexte institutionnel et la trajectoire de chacun. Il conviendrait d'approfondir par des recherches complémentaires, notamment quantitatives et longitudinales.

Sur le plan pratique, plusieurs pistes d'action apparaissent nécessaires pour améliorer la rétention des enseignants débutants.

- **Renforcer la formation initiale** : intégrer davantage d'expériences pratiques, diversifier les stages et développer les compétences relationnelles et émotionnelles indispensables à la gestion de classe.
- **Instaurer un accompagnement structuré** : mettre en place un mentorat formel, des dispositifs de co-observation, et des espaces de retour réflexif dès les premiers mois de prise de poste.
- **Stabiliser les conditions d'emploi** : réduire la précarité contractuelle en favorisant l'accès à des postes fixes dès l'entrée dans la profession.
- **Soutenir le travail collaboratif** : valoriser les dynamiques d'équipe, le soutien entre pairs et les échanges avec la direction pour rompre l'isolement professionnel.
- **Approfondir la recherche** : mener des études sur des échantillons plus larges et suivre des cohortes sur plusieurs années pour mieux comprendre les trajectoires professionnelles et identifier les moments critiques.

Parmi les perspectives concrètes envisageables, deux pistes se dégagent tout particulièrement. La première serait la création d'un portefeuille professionnel numérique, dans lequel chaque enseignant débutant pourrait consigner ses expériences, ses questionnements et ses réussites, en lien avec des temps de mentorat et d'analyse réflexive. Ce dispositif encouragerait la construction identitaire et favoriserait une continuité entre formation initiale et pratique. La seconde consisterait à institutionnaliser un suivi post-nomination sur deux ans, via des rencontres trimestrielles en petits groupes d'enseignants débutants, animées par des formateurs issus du terrain, afin d'aborder les enjeux concrets du métier (gestion de classe, différenciation, posture professionnelle), dans une logique de formation continue contextualisée.

Ce mémoire met ainsi en évidence que le maintien dans la profession enseignante ne dépend pas de la simple motivation individuelle, mais d'un ensemble de conditions structurelles et relationnelles qu'il convient de penser de manière intégrée. Pour enrayer le décrochage précoce, il apparaît essentiel de transformer en profondeur l'entrée dans le métier, en garantissant aux enseignants novices un environnement stable, soutenant et formateur. À travers cette contribution, nous espérons nourrir la réflexion et ouvrir la voie à des actions concrètes en faveur d'une insertion professionnelle plus sereine et plus durable en Fédération Wallonie-Bruxelles.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Édito. *Recherches en Éducation*, 11, 5-14.
<https://doi.org/10.4000/ree.4930>
- 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.
- Circulaire 5413 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 16 septembre 2015 concernant la modification de la réglementation relative au droit aux allocations d'insertion après la fin des études et formulaires à compléter par les établissements d'enseignement.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2021). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 43(3), 67-102.
<https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Cusin, J. (2017). *Comment surmonter un échec professionnel ? : Le rôle de l'accompagnant*. EMS Editions.
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 8, 77-98.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Cahiers de Recherche du Girsef*, 92, 1-157.
- Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant: Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Éducation et Formation*, 315, 48-64. [SEP]
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation* (4th ed., pp. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.
<https://doi.org/10.1515/9782760639331-014>
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches en Éducation*, 11, 27-38. <https://doi.org/10.4000/ree.4953>
- 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>
- Dumay, X. (2014). Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Éléments d'analyse à partir de bases de données administratives. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 95, 1-48.
- Eurydice. (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/17151>
- Goethals, M. (2019). Parcours du débutant, parcours du combattant : jeunes profs en décrochage scolaire. *Famille, Culture & Éducation*, 383, 3-22.

- Guillot, A., & Lanoë, S. (2011). D'infirmière vers professeure des écoles : reconversion professionnelle et identité personnelle. *Recherches en Éducation*, 11, 83-93. <https://doi.org/10.4000/ree.4970>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59, 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kirsch, R. (2007). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec : Éléments d'analyse à partir de bases de données administratives* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/17688>
- Kübler-Ross, E., & Kessler, D. (2009). *Sur le chagrin et le deuil*. Pocket.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P. F. Coen & N. Changkoki (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 17-38). HEP Bejune.
- Negroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 119(2), 311-331. <https://doi.org/10.3917/cis.119.0311>
- Pacte pour un Enseignement d'excellence. (2017). *Avis n°3 du Groupe central*. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4th ed.). Armand Colin.
- Quivy, R., Marquet, J., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4th ed.). Dunod.
- Romelaer, P. (2005). *L'entretien de recherche*. De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc., L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ?. *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 129-139. <https://doi.org/10.7202/1085136ar>

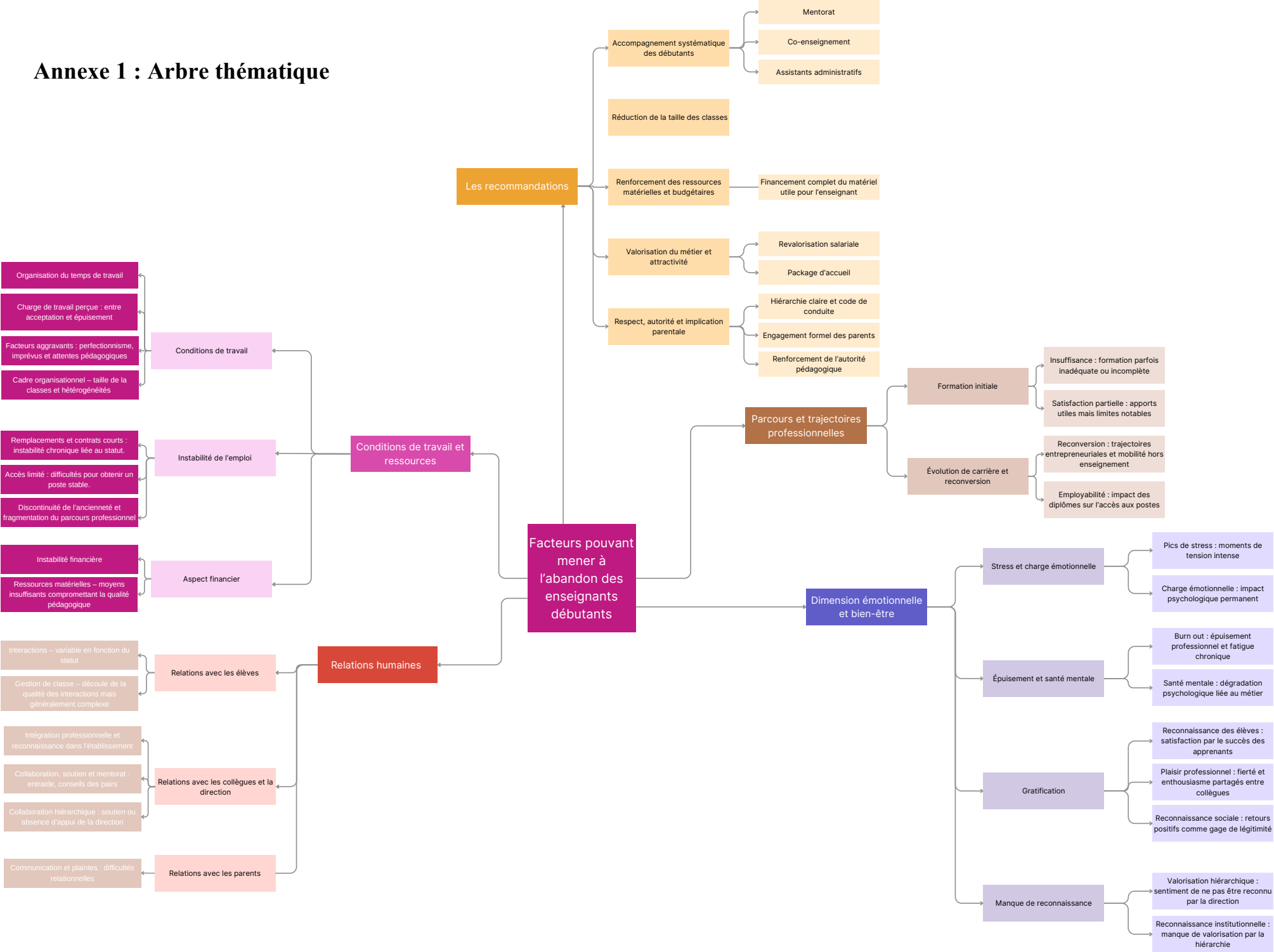
Voisin, A. (2024). *Analyse des processus d'enseignement. Cours 6 – L'entretien* [notes de cours non publiées]. Université de Liège.

Voisin, A. (2024). *Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives. Cours 5 – Marchés scolaires* [notes de cours non publiées]. Université de Liège.

ANNEXES

Annexe 1 : Arbre thématique	I
Annexe 2 : Guide d’entretien	II
Annexe 3 : Lettre de consentement	VIII

Annexe 1 : Arbre thématique



Annexe 2 : Guide d'entretien

GUIDE ENTREVUE

- **Questions techniques et opérationnelles**

- *Qui mènera les entretiens* : MEESEN Sophie
- *Estimer la durée de l'entretien* : entre 30 à 45 minutes
- *Date et lieu/moyen de réaliser les entretiens* : de préférence en face à face, durant les mois de janvier et février, le lieu dépendra du sujet interviewé
- *Formulation de l'invitation aux personnes interrogées (contact et communication)* : Via messenger.

Le message : Bonjour ! 😊

Dans le cadre de mon mémoire, je recherche des enseignants du primaire ayant quitté cette profession au cours de leurs cinq premières années d'exercice. Vous aviez accepté de répondre à mes questions, et je voulais savoir si c'est toujours le cas.

Si oui, quel moment vous conviendrait ? Je suis disponible en semaine après 16h30 ou le week-end. Par ailleurs, où préférez-vous que nous nous rencontrions ? Nous pouvons organiser l'entretien chez moi, chez vous ou dans une des classes de mon école. Tant que nous sommes dans un endroit calme, cela me convient parfaitement.

Je reste à votre disposition pour convenir de ce qui vous arrange le mieux. Merci beaucoup 😊

- *Déterminer comment enregistrer l'entretien* : dictaphone du téléphone ainsi que des notes dans le guide d'entretien

- **Objectifs de l'entretien** :

- *Quel est l'objectif de l'entretien ?*
Cet entretien a pour objectif principal de mieux comprendre les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire à quitter leur profession au cours des cinq premières années d'exercice en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- *Quels sont les thèmes qui devraient être traités ?*
 - Informations sociodémographiques et professionnelles
 - Parcours professionnel et trajectoire d'insertion
 - Détails sur le contexte de travail
 - Facteurs de l'insertion ayant influencé le départ
 - Caractéristiques personnelles et facteurs psychologiques
 - Conséquences de l'abandon
- *Quelles sont les principales questions que l'on souhaite poser ?* Principalement sur les 3 facteurs de l'insertion professionnelle pouvant mener à l'abandon

- **Préparation du guide d'entretien :**

- *Définition des thèmes (dimensions) :*

- **Informations sociodémographiques et professionnelles :** Recueillir des informations de base sur le participant, notamment l'identité, la formation académique et le contexte professionnel (Van der Maren, 2010)
- **Facteurs de l'insertion ayant influencé le départ :** Analyser les éléments internes et externes ayant contribué à la décision de quitter le métier, tels que les caractéristiques personnelles, la formation initiale, le stress et la satisfaction ainsi que la rémunération et la stabilité (Delvaux et al., 2013, Goethals, 2019).
- **Conséquences de l'abandon au niveau personnel et professionnel :** Explorer les répercussions du départ, à court et long terme au niveau personnel : effets sur le bien-être émotionnel, la vie familiale, et les relations ainsi que sur la réorientation professionnelle (Karsenti et al., 2013)
- **Suggestions et recommandations**

- *Des contenus (indicateurs) :*

- **identité :** Ensemble des caractéristiques personnelles qui définissent un individu, telles que l'âge, le genre, la situation familiale et sociale (Van der Maren, 2010).
- **formation :** Ensemble des diplômes, qualifications et apprentissages avant et pendant l'exercice du métier d'enseignant (Van der Maren, 2010).
- **parcours professionnel :** Trajectoire de carrière de l'individu, comprenant les étapes marquantes de son insertion dans le métier, les expériences acquises, les établissements fréquentés, les responsabilités assumées, et les changements d'orientation (Van der Maren, 2010).
- **Les caractéristiques de l'enseignant:** Les caractéristiques de l'enseignant regroupent des variables individuelles influençant l'engagement ou l'abandon de la profession enseignante. Ces variables incluent le diplôme, le genre, l'âge, le stress et la satisfaction au travail (Delvaux et al., 2013, Goethals, 2019, Skaalvik et Skaalvik, 2011).
- **Les conditions d'emploi :** Les conditions d'emploi se réfèrent aux aspects structurels et organisationnels du métier, comprenant la charge de travail, la stabilité d'emploi, le salaire, les relations professionnelles (Delahu, 2008, Delvaux et al., 2013, Duchesne et Kane, 2010, Coppe et al., 2021, Goethals, 2019, Skaalvik et Skaalvik, 2011).
- **Le contexte de travail :** Le contexte de travail désigne les caractéristiques de l'environnement professionnel, influençant la stabilité et la satisfaction **le lieu de travail, les réseaux, l'indice socio-économique** (Delvaux et al., 2013, Goethals, 2019, Voisin, 2024).
- **Impact psychologique :** Conséquences émotionnelles et mentales liées au métier ou à la décision de quitter la profession, telles que le stress, la culpabilité, ou le soulagement (Cusin, 2017, Kübler-Ross, et Kessler, 2009)
- **Reconversion professionnelle :** Processus de transition vers un autre domaine ou emploi après avoir quitté la profession d'enseignant, ainsi que les obstacles et opportunités rencontrés (Balleux, et Perez-Roux, 2011, Negroni, 2005).
- **Soutien :** Aide apportée aux enseignants, qu'elle soit institutionnelle, sociale ou personnelle (Delahu, 2008, Duchesne et Kane, 2010, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015, Goethals, 2019, Skaalvik et Skaalvik, 2011)

- **Changement** : Modifications souhaitées ou nécessaires dans le cadre du métier, qu'elles soient structurelles, organisationnelles ou pédagogiques (Balleux, et Perez-Roux, 2011, Negroni, 2005).
- **Proposition** : Idées ou recommandations pour améliorer les conditions de travail, l'insertion professionnelle ou le bien-être des enseignants (Goethals, 2019).

- *Questions pour mener la conversation*

Bonjour,

Avant de débiter cet entretien, je tiens à préciser plusieurs points importants. Puis-je vous demander l'autorisation d'enregistrer notre conversation ? Cela facilitera la retranscription et l'analyse de vos réponses. Vous avez le droit à tout moment de mettre fin à cet entretien ou de refuser de répondre à certaines questions, selon votre convenance.

Pour garantir votre anonymat, je ne vous demanderai pas votre prénom ni votre nom de famille durant l'enregistrement. Si nécessaire lors de la retranscription, un pseudonyme sera utilisé pour vous identifier. Toutes les données collectées seront traitées de manière strictement confidentielle et resteront accessibles uniquement aux chercheurs impliqués dans ce projet. De plus, ces données seront conservées dans un environnement sécurisé conformément aux règlements en vigueur, et détruites à l'issue de l'étude.

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre les facteurs qui conduisent les enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles à quitter leur profession dans les cinq premières années d'exercice. Les résultats permettront d'alimenter la réflexion scientifique sur cette problématique.

Je tiens à souligner que vos réponses seront analysées dans un cadre strictement académique et ne seront jamais utilisées de manière à vous identifier personnellement.

Si vous êtes d'accord avec ces conditions, nous pouvons commencer l'entretien.

Thèmes (dimensions)	Contenus/observables	Questions	Notes
Informations sociodémographiques et professionnelles	Identité Âge, genre	<u>Questions générales :</u> Pouvez-vous me parler de vous ? <u>Questions spécifiques :</u> Quel est votre âge ? Quel est votre situation familiale actuelle ? Quel était votre âge au moment de l’abandon ? Quel était votre situation familiale au moment de l’abandon ?	
	Formation Diplôme(s)	<u>Questions spécifiques :</u> Quels sont vos diplômes et formations ?	
	Parcours professionnel Ancienneté au moment de l’abandon, statut lors de l’abandon, réseau, niveau d’enseignement, durée de la première expérience intérimaire	<u>Questions générales :</u> Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel ? <u>Questions spécifiques :</u> Combien de temps avez-vous exercé en tant qu’enseignant ? À quel(s) niveau(x) d’enseignement avez-vous exercé ? Dans quel(s) type(s) type d’établissement avez-vous exercé ? Combien de temps votre premier intérim a-t-il duré ? Quel a été votre dernier intérim avant le changement de carrière ?	
Facteurs de l’insertion ayant influencé le départ	Les caractéristiques de l’enseignant Âge Genre Diplôme(s) Stress Satisfaction au travail	<u>Questions générales :</u> Comment vous décririez-vous ? Que pouvez-vous me dire sur votre formation initiale ? <u>Questions spécifiques :</u> Quelles sont les ressources personnelles utilisées lors de l’insertion ? (capacité d’organisation, à tisser des liens professionnels, à faire face à l’incertitude) Avez-vous vécu des moments de stress durant votre insertion ?	

		<p>Avez-vous quitté facilement le métier d'enseignant ?</p> <p>Est-ce que votre diplôme vous a aidé dans votre changement de carrière ?</p> <p>Est-ce que d'autres facteurs vous ont aidé à changer de carrière ?</p> <p>Quelles étaient les principales causes de votre abandon ?</p> <p>Étiez-vous satisfait(e) de votre métier ?</p> <p>Quels aspects étaient les plus gratifiants et/ou frustrants ?</p>	
	<p>Les conditions d'emploi</p> <p>Charge de travail</p> <p>Stabilité d'emploi</p> <p>Salaire</p> <p>Gestion de la classe</p> <p>Relation avec les élèves</p> <p>Relation avec les collègues</p> <p>Relation avec la direction</p> <p>Relation avec les parents</p>	<p><u>Questions générales :</u></p> <p>Que pouvez-vous me dire concernant les conditions d'emploi ?</p> <p>Est-ce que certains facteurs ont fait partie de votre choix de quitter le métier ?</p> <p><u>Questions spécifiques :</u></p> <p>Comment perceviez-vous la charge de travail ?</p> <p>Que pouvez-vous me dire concernant la stabilité d'emploi ?</p> <p>Avez-vous eu des changements fréquents de poste ou de responsabilités ?</p> <p>Étiez-vous satisfait(e) de votre salaire ?</p> <p>Quel est votre avis concernant le salaire plus particulièrement la politique de paiement en début de carrière ?</p> <p>Comment s'est passé pour vous la gestion de la classe ?</p> <p>Comment décririez-vous vos interactions avec les élèves ?</p> <p>Comment décririez-vous vos relations avec vos collègues ?</p> <p>Comment décririez-vous vos relations avec la direction ?</p> <p>Estimez-vous avoir reçu du soutien de leur part ?</p> <p>Avez-vous eu des interactions avec les parents d'élèves ?</p> <p>Comment se passait-elle ?</p> <p>Ces relations ont-elles été un facteur de satisfaction ou de stress pour vous ?</p>	

	Le contexte de travail Les réseaux L'ISE Le lieu de travail	<u>Questions générales :</u> Trouviez-vous qu'il y avait des différences dans les établissements en fonction des écoles dans lesquelles vous avez travaillé ? Que pensez-vous du fonctionnement des différents réseaux au niveau du comptage ? Est-ce que certains lieux de travail étaient plus propices à l'épanouissement que d'autres ?	
Conséquences de l'abandon au niveau personnel et professionnel	Impact psychologique	<u>Questions générales :</u> Quels ont été les impacts personnels de votre décision de quitter la profession (émotionnels, familiaux, physiques) ?	
	Reconversion professionnelle	<u>Questions générales :</u> Sur le plan professionnel, comment s'est déroulée votre réorientation ou transition ? Quels défis avez-vous rencontrés ? <u>Questions spécifiques :</u> Avez-vous réfléchi à des alternatives avant de quitter votre carrière ? Avez-vous dû commencer une autre formation ?	
Suggestions et recommandations	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien - Changement - Proposition 	<u>Questions générales :</u> Qu'est-ce que vous suggéreriez aux nouveaux enseignants ? Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous dans l'enseignement ? <u>Questions spécifiques :</u> Si vous aviez pu changer une chose pendant votre parcours d'enseignant, qu'est-ce que ça aurait été ? Quelles recommandations donneriez-vous pour améliorer l'insertion des enseignants dans la profession ? Avez-vous des suggestions pour le soutien ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière ?	

Annexe 3 : Lettre de consentement

PARTIE III – DOCUMENTS ADRESSÉS AUX POTENTIELS PARTICIPANTS

Lettre d'information et de consentement adressée aux enseignants du primaire ayant quitté la profession endéans les 5 premières années de leur carrière.

Dans le cadre de la recherche intitulée : Les facteurs en Fédération Wallonie-Bruxelles qui ont conduit les enseignants du primaire à quitter la fonction endéans les cinq premières années de leur carrière.

Étudiante : Meessen, Sophie, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, sophie.meessen@student.uliege.be.

Promotrice ou promoteur : Voisin, Annelise, chargée de cours, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, Annelise.Voisin@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à comprendre les raisons qui ont conduit les enseignants du primaire ayant moins de 5 ans d'ancienneté de quitter la profession. Les résultats seront publiés dans un mémoire. Nous souhaitons recruter environ 200 participants au cours du mois de janvier 2025.

Ce projet a été analysé et validé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège en novembre 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes un enseignant primaire ayant quitté la profession endéans les 5 premières années d'exercice. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle avec l'étudiant responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Cette entrevue porte sur votre parcours professionnel et sert à mettre en lien vos propos avec la littérature scientifique. L'entrevue est enregistrée. Si vous refusez, vous ne pouvez pas participer. Cette entrevue ressemble à une discussion et dure entre 30 minutes et une heure.

3. Avantages et bénéfices

Votre participation donnera l'occasion de rendre un constat sur les facteurs de l'insertion professionnelle qui mènent à l'abandon du métier d'enseignant.

4. Risques et inconvénients

- **Risque émotionnel** : Réfléchir aux raisons de votre départ peut raviver des sentiments négatifs, comme le stress, la frustration, ou la déception. Ces émotions peuvent être pénibles, surtout si vous avez quitté la profession sous la pression ou dans des conditions difficiles.
- **Risque de confidentialité et de stigmatisation** : Même si les entretiens sont anonymes, vous pouvez craindre que votre témoignage révèle des informations sensibles. Vous pourriez être inquiets des potentielles

répercussions sur votre image ou votre réputation, surtout si vous exprimez des critiques envers vos anciens employeurs ou le système éducatif.

- **Risque de répercussions professionnelles indirectes** : Si vous souhaitez réintégrer un rôle dans le domaine de l'éducation (ex. : formation d'enseignants), vous pourriez craindre que des critiques envers le système éducatif affectent leurs perspectives professionnelles.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- *Toutes les données récoltées (le présent formulaire, les enregistrements audio, les transcriptions) seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme pour les retranscriptions d'entretiens pour chaque participant. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.*
- *Les documents papier liés aux participants seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.*
- *Les correspondances des pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.*
- *Les données de contact qui ont été utilisées (mails, numéros de GSM, contact messenger), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.*
- *Dès que les données de contact ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.*
- *Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.*

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'à juin 2027.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- *obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;*
- *obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;*
- *obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;*
- *s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;*
- *introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).*

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. 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.

C. 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

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

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

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____