



HAL
open science

**Démission enseignante et vocation tardive dans
l'enseignement du 1er et du 2nd degré en France :
contribution à l'analyse de la “ crise ” d'attractivité des
métiers de l'enseignement et du renouvellement des
professionnalités enseignantes**

Camille Croizier

► **To cite this version:**

Camille Croizier. Démission enseignante et vocation tardive dans l'enseignement du 1er et du 2nd degré en France : contribution à l'analyse de la “ crise ” d'attractivité des métiers de l'enseignement et du renouvellement des professionnalités enseignantes. Education. Université de Bordeaux, 2023. Français. NNT : 2023BORD0364 . tel-04434514

HAL Id: tel-04434514

<https://theses.hal.science/tel-04434514>

Submitted on 2 Feb 2024

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

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

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

École doctorale : Sociétés, Politique, Santé publique
Spécialité : Sciences de l'éducation

Par : **Camille CROIZIER**

Née le 27 mai 1993

**Démission enseignante et vocation tardive dans l'enseignement
du 1^{er} et du 2nd degré en France**

Contribution à l'analyse de la « crise » d'attractivité des métiers de
l'enseignement et du renouvellement des professionnalités enseignantes

Sous la direction de : **Marie-Pierre CHOPIN**

Soutenue le : 06 décembre 2023

Membres du jury :

Mme la PR. Laurie BERGERON, Université du Québec à Montréal, *Rapportrice*

Mme la PR. Marie-Pierre CHOPIN, Université de Bordeaux, *Directrice de thèse*

M. le PR. Ismail FERHAT, Université Paris Nanterre, *Examinateur*

Mme la PR. Bétina HSIEH, Université de Californie, Long Beach, *Examinatrice*

M. le PR. Pierre PÉRIER, Université Rennes 2, *Rapporteur*

M. le PR. Xavier PONS, Université de Lyon 2, *Examinateur*

Remerciements

Si pour moi, l'aventure de la thèse peut se résumer par la métaphore de l'ascension d'une grande montagne, je tiens à adresser mes remerciements aux personnes qui y ont contribué :

Je tiens d'abord à remercier Mesdames et Messieurs les membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce travail.

Merci aux enseignants passés et présents, qui ont participé à cette étude en acceptant de me livrer leurs parcours, leurs expériences et leurs visions du métier.

J'adresse également un remerciement à toute l'équipe du laboratoire CeDS : Plus particulièrement en Marthe-Aline Jutand dont les retours méthodologiques ont été très précieux. À Julie Pinsolle et Florence Brumaud pour le soutien tout au long de ce parcours. Mes remerciements vont également à Bernard Sarrazy et Olivier Cousin (Professeur des universités au CED), pour les échanges constructifs lors des comités de suivi de thèse qui ont enrichi ce travail. Merci à Julien Tourneville, mon indéfectible camarade de doctorat, pour nos échanges réguliers permettant de dénouer les innombrables nœuds dans ma tête et de ton soutien qui a fait de cette aventure une expérience beaucoup moins solitaire.

De façon plus personnelle, je tiens à remercier mes parents, Germain et Christine Croizier et ma fratrie, Stéphanie, Mathieu et Pauline pour m'avoir suivi dans cette aventure sans aucune condition et permise par votre affection et votre soutien, la réalisation de ce travail dans de bonnes conditions. À mon Léo, qui a su supporter, les week-ends et les nuits de travail effrénés. Sans toi à mes côtés, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Enfin, mais surtout, j'adresse mes remerciements et toute ma gratitude à Marie-Pierre Chopin, ma directrice de thèse. Pour m'avoir accordé en premiers lieux ta confiance. Pour ton soutien indéfectible et inconditionnel dans les moments les plus heureux et surtout les plus difficiles. Pour la justesse et la douceur de l'exigence avec laquelle tu m'as guidé tout au long de ce parcours. Tu as été pour moi une source d'inspiration et de persévérance. À tes côtés, j'ai surpassé les limites que je croyais être les miennes. Merci de m'avoir aidé à gravir ma montagne.

Résumé

Alors que plusieurs rapports font état d'une « crise » des métiers de l'enseignement ces dernières années (C. comptes, 2013 ; Brisson & Laborde, 2018 ; Husson, 2021) caractérisée d'abord par une faible attractivité des concours du professorat (CNETCO, 2016), ensuite par une hausse des démissions en cours de carrière (Carle et Férat, 2017, 37), les métiers du professorat s'imposent paradoxalement comme l'une des voies de reconversion aujourd'hui fortement plébiscitée. À partir de ce constat, la thèse propose d'interroger la notion de « crise » de l'attractivité des métiers de l'enseignement. Pour ce faire, elle étudie la concomitance du phénomène de la hausse des démissions et des reconversions vers l'enseignement dans le cadre (et en perspective avec) des décisions politiques, mais aussi dans une perspective relationnelle et dynamique, en partant de l'idée que ces processus, en étant à la fois individuels, sont également co-construits par un ensemble d'agents. Les résultats s'attacheront à révéler les rôles de ces agents, ainsi que les conséquences des politiques en matière d'éducation mises en place ces dernières années sur l'attractivité des métiers de l'enseignement et sur les professionnalités enseignantes.

Mots-clés : Attractivité des métiers de l'enseignement, démission enseignante, reconversion vers l'enseignement, professionnalité enseignante, malaise enseignant, vocation enseignante.

Abstract

While several reports have documented a "crisis" in the teaching profession in recent years (C. comptes, 2013; Brisson & Laborde, 2018; Husson, 2021), characterized first by a low attractiveness of teaching competitions (CNETCO, 2016) and subsequently by an increase in career resignations (Carle & Férat, 2017, 37), paradoxically, teaching professions have emerged as one of the highly sought-after paths for career transition. Based on this observation, the thesis aims to examine the notion of the "crisis" in the attractiveness of teaching professions. To do so, it investigates the concurrent phenomenon of the rise in resignations and transitions to teaching within the context of political decisions, while also considering a relational and dynamic perspective. It starts from the idea that these processes, being individual, are also co-constructed by a set of agents. The results will strive to reveal the roles of these agents, as well as the consequences of education policies implemented in recent years on the attractiveness of teaching professions and the teaching professionalism.

Keywords: Attractiveness of teaching professions, teacher resignation, transition to teaching, teaching professionalism, teacher dissatisfaction, teaching vocation.

Sommaire

REMERCIEMENTS	2
RESUME	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : ÉTUDIER L'ATTRACTIVITE DES METIERS DE L'ENSEIGNEMENT : CADRAGE NOTIONNEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	17
CHAPITRE 1 - UNE ATTRACTIVITE EN « CRISE » : CLARIFICATIONS A PROPOS D'UN PROBLEME POLITIQUE ET SOCIAL	18
1.1 Définition et mise en contexte.....	18
1.2 Les difficultés de recrutement dans l'Éducation nationale	22
1.3 Les causes diagnostiquées du manque d'attrait pour la profession enseignante	29
1.4 Améliorer l'attractivité des métiers de l'enseignement et gérer la pénurie d'enseignants : bilan sur les mesures	34
1.5 Conclusion du chapitre 1 - Effet des politiques d'attractivité : deux viviers différents exerçant en théorie la même profession.....	39
CHAPITRE 2 - L'ENSEIGNEMENT : UN METIER QUE L'ON QUITTE	41
2.1 Démission enseignante : de quoi parle-t-on ?	42
2.2. Mesures de la démission enseignante	45
2.3 Expliquer les démissions enseignantes et certains de leurs effets : état de l'art.....	53
2.4 Conclusion du chapitre 2 : étape intermédiaire de la problématisation et premiers cadres théoriques	63
CHAPITRE 3 - L'ENSEIGNEMENT : UN METIER DE VOCATION ET DE RECONVERSION	66
3.1 La reconversion vers l'enseignement : un phénomène de plus en plus banal marqué lié à une volonté politique d'élargissement du vivier d'enseignants.....	66
3.2 Reconversion professionnelle et bifurcation : clarifications notionnelles pour la définition de la population d'étude	68

3.3 Retour aux enseignants : critères d'inclusion de la population des vocations tardives, enjeux de la bifurcation	72
3.4 Vocation et motivation à propos de la reconversion vers l'enseignement : résultats disponibles	73
3.5 Conclusion du chapitre 3 : synthèse et retour à la problématique générale	78
CHAPITRE 4 - METHODOLOGIE GENERALE	83
4.1 Phase 1 : approche exploratoire.....	84
4.2 Phase 2 : étudier l'espace numérique, systématisation de l'enquête sur le Web	92
4.3 Phase 3 : systématiser l'étude auprès des enseignants, enquête par questionnaire	101
PARTIE 2 : INTERNET COMME ESPACE DE VISIBILISATION ET DE CONSTRUCTION DES PHENOMENES DE DEMISSION ENSEIGNANTE ET DE VOCATION TARDIVE.....	108
CHAPITRE 5 - PRENDRE LA MESURE DES PHENOMENES DE DEMISSION ENSEIGNANTE ET DE VOCATION TARDIVE : CARTOGRAPHIES DU WEB... 110	
5.1 Recourir à Internet pour quitter l'enseignement ou pour s'y reconvertir.....	110
5.2 Ce qu'Internet révèle : exploitation des analyses cartographiques.....	117
5.3 Typologie 2 : producteurs de sites et de pages sur les thématiques DE et VT - seconde analyse diachronique.....	124
5.4 Mise en regard des cartographies : entre espace formel et informel, deux usages complémentaires du Web	130
CHAPITRE 6 - LA TOILE DES DISCOURS : FAIRE ET DEFAIRE L'ATTRAIT POUR LE METIER D'ENSEIGNANT	134
6.1 Des positionnements lexicaux différenciés dans l'espace du Web : analyse de la distribution des expressions-clés par catégorie de producteurs	134
6.2 Analyse lexicométrique appliquée aux corpus de contenu textuel des sites et pages recensées	137
6.3 Discours à propos de la démission enseignante sur Internet	140
6.4 Discours à propos de la vocation tardive sur Internet	153
6.5 Synthèse du chapitre 6 - Démission et reconversion : une différence de traitement institutionnel	158
CHAPITRE 7 - DE LA QUETE D'INFORMATIONS AU DEVELOPPEMENT D'UN MARCHE DE LA RECONVERSION ENSEIGNANTE	160

7.1 « Prof, je quitte le métier » : une communauté de pratique virtuelle sur la démission enseignante.....	160
7.2 Les sites commerciaux d'aide à la reconversion	173
7.3 Conclusion de la partie 2.....	179
PARTIE 3 : AFFINER LE TRAIT POUR INTERROGER LE PROCESSUS DE RENOUVELLEMENT DES PROFESSIONNALITES ENSEIGNANTES.....	183
CHAPITRE 8 – PORTRAIT GENERAL ET TRAJECTOIRES DES ENSEIGNANTS QUI DEMISSIONNENT OU REJOIGNENT TARDIVEMENT LE METIER	184
8.1 Caractéristiques sociodémographiques des populations DE et VT.....	184
8.2 Origines professionnelles et secteurs de reconversion.....	193
8.3 Synthèse du chapitre 8.....	199
CHAPITRE 9 – ÉTUDE DES FACTEURS D'ATTRAIT ET DE REPULSION POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE.....	201
9.1 Du choix d'un premier métier à la démission : population VT	201
9.2 Facteurs de motivation à l'entrée dans le métier enseignant : comparaison des populations DE et VT.....	207
9.3 Les maux de la démission.....	211
9.4 Synthèse du chapitre 9 - Comparaison des Trajectoires et Motivations d'entrées dans la carrière des populations DE et VT.....	230
CHAPITRE 10 – CE QUE LA VARIABILITE DES PROFILS DE DEMISSION ET DE VOCATION TARDIVE DIT DE L'ATTRACTIVITE DES METIERS DE L'ENSEIGNEMENT.....	232
10.1 Méthode de construction des profils de démission ou d'entrée tardive.....	232
10.2 Trois profils d'enseignants DE : mêmes effets, causes variables.....	238
10.3 Trois profils d'enseignants VT	248
10.4 Synthèse du chapitre 10 : des logiques différentes d'entrée et de sortie du métier enseignant.....	257
CHAPITRE 11 - DES PROFESSIONNALITES DIVERGENTES : EDUCATEUR VS INSTRUCTEUR.....	261
11.1. Construction de la variable « professionnalité enseignante »	261
11.2 Des logiques de transmission et des formes d'engagement différente	265

11.3 Des conceptions divergentes du métier	273
CONCLUSION GENERALE	279
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	286
TABLE DES MATIERES.....	310
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	319
SIGLES ET ABREVIATIONS DANS LE TEXTE	324
ANNEXES.....	325
Annexe 1 : données utilisées dans la construction des représentations graphiques.....	325
Annexe 2 : Déclaration de consentement, formulaire d'identité et guide d'entretien	331
Annexe 3 : les cartographies du Web thématique	337
Annexe 4 : Les questionnaires.....	342
Annexe 5 : Modèle de Goodell	361

Introduction

*« On n'entre plus dans le métier pour que ça se termine par un pot de retraite 40 ans plus tard » [...] On veut pouvoir être enseignant 10 ans et puis faire autre chose ». (Pap Ndiaye, ministre de l'Éducation nationale, 19 novembre 2022, interview journal, *La providence*).*

En France, la question de l'attractivité des métiers de l'enseignement figure parmi les thèmes récents des débats politiques sur l'éducation, et se cristallise autour de l'inquiétude portant sur les difficultés de recrutement (Brisson & Laborde, 2018 ; Husson, 2021). Présente dans les médias à chaque début d'année scolaire depuis le début des années 2010, la question du manque d'enseignants dans les établissements fait régulièrement « la une », selon l'expression consacrée¹, sans qu'un consensus soit réellement trouvé – surtout dans le champ scientifique – quant à l'expression la mieux ajustée pour en rendre compte. C'est la notion de « crise » qui se voit dès lors la plus fréquemment mobilisée par les acteurs politiques, médiatiques et une partie de ceux de la recherche : « crise d'attractivité », « crise du recrutement », ou encore « crise de la vocation » (Périer, 2019). Le concept évoque un phénomène aussi massif que global – il est juste de noter qu'il s'inscrit dans un contexte largement international (OCDE, 2005 ; Sellier & Michel, 2014) – mais il fait potentiellement obstacle à une acception plus nuancée et contextualisée du phénomène.

D'une part, il y a déjà eu en France, des « crises » relatives au recrutement enseignant, notamment en 1977 et 1985, à la suite des réformes² modifiant pour le 1^{er} degré le mode de recrutement en augmentant le niveau de diplôme exigé pour accéder aux concours (Charles et al., 2020). D'autre part, l'étude publiée par le CNESEO en 2016, rédigé par Pierre Périer, montre que l'on ne peut pas parler d'une crise globale d'attractivité en France à propos des métiers de l'enseignement, mais plutôt de difficultés sectorielles de recrutement, dans certaines

¹ Voir à titre d'exemple ce reportage assez paradigmatique de Cnews, daté du 14 décembre 2012, intitulé « ces régions qui cherchent des profs » (disponible à cette adresse : [<https://www.cnews.fr/france/2012-12-14/ces-regions-qui-cherchent-des-profs-282802>] ou plus récemment, la diffusion d'une émission de France Inter du 15 novembre 2021, intitulée « Risque-t-on une pénurie de Profes à la rentrée ? » (disponible à cette adresse : [<https://www.ouest-france.fr/education/enseignement/risque-t-on-une-penurie-de-profs-dans-les-etablissements-scolaires>]).

² Il s'agit de la réforme promulguée sous le mandat du ministre René Haby du 2 août 1977 (circulaire n° 77-266), et de loi Savary en 1985.

académies et certaines disciplines. Les seuils d'admissibilité aux concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) et du Concours de Recrutement de Professeur des Écoles (CRPE) varient ainsi de façon assez nette en fonction des besoins de recrutement d'une académie à l'autre. Pour ne donner qu'un exemple récent, en 2021 le seuil d'admissibilité au concours interne du CRPE dans l'académie de Bordeaux était de 12,5 sur 20 (académie non déficitaire en termes d'enseignants), contre 5,5 sur 20 sur l'académie de Créteil (académie déficitaire)³. Des variations sont également observées entre disciplines, au niveau national (Colon, 2007 ; Périer, 2018) et international. Les travaux y montrent que le métier d'enseignant attire de plus en plus de candidats ayant des résultats scolaires faibles, en Mathématiques et en Littérature principalement, en comparaison à d'autres candidats dont la profession exige le même niveau de diplôme (OCDE, 2005, 2015).

Aussi, le caractère de nouveauté de la question de l'attractivité des métiers de l'enseignement se trouve-t-il peut-être dans un point plus particulier, plus récent aussi, et potentiellement symptomatique d'une modalité inédite de cette crise – mais qui pourrait tout aussi bien être considérée comme une suite logique des précédentes transformations : celui de l'augmentation des démissions enseignantes au sein de l'Éducation nationale. Presque inexistantes avant les années 2010, 364 démissions ont été comptabilisées dans le 1^{er} et 2nd degré en 2008 (MEN-DEPP, 2020). Si elles sont encore relativement modérées rapportées au nombre total d'enseignants en France, ces démissions sont en augmentation constante (Feuillet & Prouteau, 2020) : leur nombre a été multiplié par 6 entre 2008 et 2021 (MEN-DEPP, 2020). Si le phénomène n'est pas complètement spécifique à ce domaine, et qu'il doit être mis en lien avec la transformation des carrières dans un vaste ensemble de professions⁴ (Ipsos 2016), l'idée de rester toute sa vie dans « le métier » s'étiole au sein de l'Éducation nationale (Négroni & Mazade, 2019, p 93; Tardif, 2016). Peu d'étude en France se sont à ce jour intéressées de façon approfondie à ce sujet (Danner et al., 2019). Celles qui existent sont tout à fait récentes, de type généralement qualitatif (enquête par entretiens), se concentrent sur un degré (en général, le 1^{er} degré). Elles ont permis d'interroger les facteurs ayant conduit les enquêtés à démissionner (Danner et al., 2019) ou d'étudier des projets de reconversion professionnelle en interrogeant

³ Même s'il n'existe pas de données officielles, les seuils d'admissibilités sont connus sur les rapports de résultats des candidats ayant passé le concours. Les données utilisées sont disponibles à l'adresse suivante : [<https://www.objectif-crpe.fr/les-seuils-admissibilite-et-admission-du-crpe>].

⁴ Enquête IPSOS commanditée par l'AFPA (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes), du 26 au 27 octobre 2012, auprès d'un échantillon de 570 actifs issus d'un échantillon national de 1 000 personnes représentatif de la population française âgée de 15 ans et plus.

la condition enseignante sous l'angle du genre (Devineau, 2019). Il faut dire que le nombre de démissions d'enseignants n'est pas communiqué régulièrement par l'Éducation nationale et que les chiffres ont longtemps été difficiles à connaître. Ils n'ont été publiés officiellement qu'à partir de 2017, dans un rapport du Sénat (Carle & Férat, 2017).

Le phénomène de la hausse des démissions enseignante est en revanche plus ancien outre-Atlantique. Il émerge à partir des années 70-80, dans le cadre de la mise en œuvre de politiques éducatives conduisant à la décentralisation et à la réduction des budgets en matière d'éducation et au développement concomitant d'une gestion basée sur les « résultats » et « performances » des systèmes éducatifs (St-Germain, 2001 a; Tardif, 2013). Dans cette partie du monde, la littérature scientifique est logiquement plus abondante. Les travaux menés ont montré que ces politiques avaient un effet délétère sur les conditions de travail enseignant et étaient responsables de la hausse des démissions, en favorisant, entre autres, la redevabilité (accountability)⁵ bureaucratique (Akkari & Santiago, 2012 ; Maroy, 2017). Ce phénomène de démission y est également plus massif qu'en France. Aux États-Unis, par exemple, un enseignant sur deux quitte la profession au cours des 5 premières années d'exercice (R. M. Ingersoll, 2001 ; Jonson, 2008). Les travaux alertent en outre sur les conséquences de l'amplification du phénomène de rotation des enseignants, tant sur les retombées économiques et sur la qualité de l'enseignement qu'il entraîne⁶ (Lothaire et al., 2012 ; Ronfeldt et al., 2013). Si, pour revenir au contexte hexagonal, les travaux menés en France dès les années 1990 sur l'effet-maître (Bressoux, 1990 ; Bru et al., 2004) montraient déjà que les enseignants (c'est-à-dire leur qualité et leurs compétences) « font la différence », et exercent un effet avéré sur la réussite de leurs élèves, avant même d'autres déterminants tels que l'origine sociale de ces derniers, le recrutement et le maintien dans la profession d'une main-d'œuvre enseignante de « qualité » ne peuvent que constituer un enjeu social et politique majeur (Ronfeldt et al., 2013).

Les éléments rapportés jusqu'ici montrent ainsi que la démission enseignante constitue, pour les chercheurs du domaine, un indicateur net de la crise du métier, et de l'affaiblissement

⁵ Le concept « d'accountability », évoque toute procédure qui manifeste qu'un individu ou une institution est comptable de son action vis-à-vis d'un autre individu ou d'une autre institution (Meuret, 2012).

⁶ Aux États-Unis notamment, le fort taux de rotation des enseignants génère d'importantes dépenses publiques, notamment pour la formation initiale, le recrutement et l'embauche de nouveaux enseignants pour remplacer ceux qui ont quitté le métier. En ce qui concerne le coût éducatif, un taux élevé de démission implique un renouvellement important du personnel enseignant, ce qui complique le développement de la cohésion au sein de l'équipe éducative. De plus, comme ce phénomène concerne davantage les jeunes enseignants, la qualité de l'enseignement dispensé est doublement affectée : d'une part, parce que les enseignants débutants qui quittent la profession n'ont pas encore atteint une compétence optimale pour enseigner (rappelons qu'ils sont en insertion) ; d'autre part, parce que leur démission nécessite l'embauche de nouveaux enseignants eux-mêmes débutants, dont l'expertise est également en construction (Karsenti et al., 2013). Le chapitre 3 de la thèse permettra de revenir plus en détail sur ces éléments.

de son attractivité. Pourtant, un autre constat pourrait directement contredire ces conclusions. Il est lié à l'existence d'un second phénomène, que l'on pourrait considérer comme inverse à celui décrit précédemment du point de vue de l'attrait de la profession enseignante : celui de la « vocation tardive », comme nous le désignerons – les enjeux sémantiques de l'expression sont importants et définis par la suite (*cf.* : 3.3). En l'état, la notion renvoie au fait que de plus en plus de professionnels provenant de secteurs non éducatifs choisissent de se reconverter vers les métiers de l'enseignement après une première carrière. Constatable depuis une quinzaine d'années à présent (Périer, 2016), le phénomène a des effets majeurs puisque ce vivier constitue désormais une part non négligeable des candidats aux concours de l'Éducation nationale : près de 30 % (Valette, 2020). Les processus de reconversion vers l'enseignement sont clairement soutenus dans le cadre des politiques éducatives actuelles (Brisson & Laborde, 2018), l'arrivée de ces nouveaux enseignants étant considérée comme l'une des réponses à la pénurie constatée d'enseignants dans certains établissements scolaires. Les profils de ces professionnels sont en revanche encore mal connus. Peu de travaux se sont attelés à les décrire, ou à rendre compte des motivations de leur reconversion. Les résultats disponibles évoquent en général le motif d'un pragmatisme (Périer, 2004), conduisant des agents insatisfaits de leur position professionnelle antérieure à se défaire du « tournant managérial » et de la « pression à la rentabilité » rencontrée en entreprise (Robert & Carraud, 2018, p. 54) et à tenter de retrouver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, et temps libre, tout en bénéficiant de la sécurité et stabilité professionnelle qu'offre en théorie l'enseignement.

Comment dès lors investir de façon rigoureuse la problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement ? Comment la mise en perspective de ces deux phénomènes en apparence contradictoires (si le métier n'est pas ou plus assez attractif pour certains, il le devient pour d'autres) oblige-t-elle à reconsidérer, non seulement la formulation du problème social en jeu (en termes d'attractivité – la question paraît ne plus être de savoir si, ou non, la profession attire), mais aussi l'idée même de l'existence d'une « crise » à propos des métiers de l'enseignement, du moins du point de vue des pouvoirs publics. Dans la résolution d'une antinomie, avance Emmanuel Kant, « il importe seulement que deux propositions qui se contredisent en apparence ne se contredisent pas en fait et puissent se maintenir l'une à côté de l'autre [...] » (Kant, 1790, p. 165). C'est ce principe que nous proposons de mobiliser dans cette thèse en choisissant de mener l'étude comparée de deux populations : celle des enseignants démissionnaires (DE) ; et celle des reconvertis à l'enseignement (VT).

Qui sont les enseignants qui démissionnent et pourquoi ? Qui sont ces reconvertis à l'enseignement et quelles sont leurs motivations d'entrée dans la carrière ? Assisterait-on à un déclin ou un réajustement du modèle vocationnel qui a toujours caractérisé les métiers de l'enseignement (Becker, 1952) ? Le traitement de ces questions visera deux objectifs principaux : d'une part, synthétiser les données existantes, pour donner une vue d'ensemble de ces phénomènes à la fois très commentés, mais finalement peu documentés ; d'autre part, et pour revenir aux développements réalisés plus haut, interroger de façon plus fine un phénomène rarement discuté, celui de la concomitance de ces deux phénomènes (la démission enseignante et la vocation tardive) dans le cadre (et en perspective avec) des décisions politiques visant à mettre un terme à l'emploi à vie des enseignants en supprimant par exemple le concours du CAPES, en banalisant la logique de contractualisation de l'emploi en éducation, ou en laissant la possibilité aux chefs d'établissement de recruter leurs équipes. Ces éléments (qui correspondent à des propositions en cours d'examen et d'expérimentation en 2023 en France⁷) sont autant d'indices d'un changement structurel dans la manière d'administrer les carrières des enseignants, conduisant potentiellement à modifier en profondeur la façon dont il sera possible de les penser, voire de les vivre. La profession enseignante initialement conçue sur le modèle uniforme et rectiligne de la carrière que l'on exercerait toute sa vie, associée à une stabilité d'emploi (Périer, 2004), est bien en train d'évoluer vers une conception de carrières enseignantes plus flexibles, permettant d'y entrer et d'en sortir à tout moment. Sous cet angle, les phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive vers l'enseignement, a priori antinomiques (sous l'angle de l'attractivité exercée par le métier), procèderaient en réalité des mêmes causes, liées à ce que Pons (2021) désigne comme « la néo libération de l'éducation à bas bruit »⁸. La double hypothèse centrale de la thèse sera ainsi la suivante : à l'opposé de ce que l'idée de crise de l'attractivité pourrait supposer (un phénomène de désorganisation conjoncturel qu'il s'agirait de pouvoir réguler par la mise en place de politiques publiques adaptées), les phénomènes de démission enseignante et d'accroissement concomitant de l'attractivité du métier pour des agents provenant d'autres secteurs professionnels peuvent être lus comme les effets d'une même matrice politique (ces phénomènes seraient ainsi produits plus que gérés par ces politiques), avec pour conséquence – ce point sera discuté sur la base des

⁷ Voir par exemple l'expérimentation « école du futur » à Marseille.

⁸ Les travaux de Pons (2021) indiquent que le recours de plus massif à la contractualisation constitue l'un des instruments clés du New Public Management (NPM) qui, sans que cette relation soit mécanique, conduit souvent à une néo libéralisation du fonctionnement des organisations publiques.

résultats établis à l'issue de la thèse – un renouvellement des professionnalités⁹ enseignantes au plan tout à la fois des façons d'exercer le métier (pôle praxéologique), mais aussi des façons d'en définir les priorités et les finalités (pôle axiologique).

Si cette hypothèse rejoint des perspectives récemment investies par des travaux actuellement en cours¹⁰, sa formulation sous ces termes permettra de la traiter d'une façon nouvelle, grâce à l'étude comparée des deux populations d'enseignants (DE et VT) que nous proposons de mener. Deux hypothèses opératoires permettront de la soutenir :

- HO1 - Les phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive ne sont pas des phénomènes individuels. Ils sont construits par un ensemble d'acteurs dont la qualité (qui sont-ils ?), les discours qu'ils tiennent à leur propos (qu'en disent-ils ?) et leur rôle (que font-ils ?) ne sont finalement que peu étudiés dans une perspective relationnelle et dynamique. C'est cette prise en compte des activités collectives instituant la démission enseignante ou la reconversion vers l'enseignement comme une voie possible et légitime dans la vie des agents, banalisant l'idée d'un changement de métier (*cf.* citation d'ouverture en introduction), qu'il s'agira d'interroger dans cette thèse.
- HO2 : La démission et la vocation tardive concernent des populations d'enseignants ayant des propriétés différentes et qui sont touchées de manière différenciée par ces phénomènes (qui démissionne et pourquoi ? Qui est attiré par le métier après une première carrière et pourquoi ?). La mise en correspondance de ces propriétés permet d'envisager, d'une part, l'évolution des caractéristiques du métier qui influencent son attractivité ou son désintérêt pour les agents quittant la profession ou pour ceux qui y entrent (en deuxième carrière). D'autre part, cela permet également de considérer que l'entrée d'un certain profil d'enseignants et la sortie d'un autre (dont la thèse interrogera

⁹La thèse empruntera pour ceci le concept de professionnalité, défini par Perez-Roux (2012) comme « combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses [mettant] en jeu des composantes institutionnelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier » (p.11). Il s'agira plus précisément d'interroger la question de l'engagement des enseignants dans leur métier, du point de vue de leurs pratiques (ce qu'ils font, ce qu'ils transmettent à leurs élèves), et des valeurs qu'ils y associent (finalités de leurs missions, motivations et croyances au cœur de leur métier).

¹⁰ Elle est partagée par d'autres travaux en cours. Le projet de recherche intitulé « ERC Teachers Careers » (2017-2023) propose de comparer au niveau européen le rôle des nouvelles politiques en matière d'éducation sur la carrière des enseignants et la profession enseignante dans son ensemble depuis les années 1970, générant une série de changements significatifs : un passage de la gouvernance à la gestion, de l'éducation à l'apprentissage, et des relations d'emploi relativement stables et à long terme à un paradigme de flexibilisation des carrières enseignantes. Les résultats ne sont pas à ce jour entièrement connus, mais certains articles (Bertron et al., 2021; Pons, 2021) pour le cas français montrent que les nouvelles modalités de gestion de ces crises enseignantes s'inscrivent dans une politique plus globale, pragmatique et incrémentale, qui crée, par amoncellement, toutes les conditions d'une possibilité d'un changement profond de la profession dans son ensemble.

les caractéristiques) participent mécaniquement dans une certaine mesure à modifier la professionnalité de l'ensemble du groupe enseignant. Si l'évolution des professionnalités enseignantes est un phénomène aujourd'hui bien documenté (Lantheaume & Simonian, 2012; Perez-Roux, 2012; Tourneville, 2021) notamment au regard des injonctions institutionnelles – allant dans le sens d'ajustements requis dans le travail des enseignants, praticiens réflexifs (Schon et al., 1994) capables de s'adapter aux difficultés et d'y répondre par l'analyse de leur propre pratique – l'approche que nous proposons permettra d'étudier l'effet de l'arrivée de ses reconvertis à l'enseignement procédant déjà une culture professionnelle, sur la professionnalité enseignante.

La thèse sera structurée en 3 parties. La première partie reviendra plus en détail sur le contexte dans lequel s'inscrit la recherche. Après avoir clarifié la notion de « crise d'attractivité » et sa formulation comme problème social et politique, le chapitre 1 abordera les manifestations de cette « crise », telles que la pénurie d'enseignants et la perte d'attractivité des concours du professorat, ainsi que les mesures prises par les autorités pour y remédier (choc d'activité, revalorisation du métier, etc.). Il sera clos par l'analyse des effets de ces mesures sur l'attractivité des métiers de l'enseignement. Le second chapitre se concentrera sur le phénomène de la démission enseignante et offrira une perspective internationale en se basant sur les données produites outre-Atlantique depuis les années 1970, permettant ainsi de mieux comprendre la situation en France. Précisons dès à présent que nous définirons le phénomène de la démission enseignante comme le départ définitif et volontaire de la profession qu'il soit voulu ou subi¹¹. Le troisième chapitre portera sur le phénomène inverse, celui de la reconversion vers l'enseignement. L'objectif sera de dresser un état des lieux à partir de la littérature existante sur ce sujet en France. La première partie se refermera enfin sur la présentation de la méthodologie mise en œuvre dans ce travail. Cette dernière croisera, comme annoncé, deux populations d'étude : celles des enseignants définis comme démissionnaires (nous les désignerons à travers l'abréviation « DE ») ; et celle des enseignants venus tardivement au métier, les vocations tardives (« VT »). Elle présentera aussi les trois méthodes principales mobilisées pour l'enquête : l'enquête par entretiens, dédiée à la partie exploratoire de la recherche (N= 17) ; la cartographie du Web, déployée pour permettre de déplacer l'enquête sur le terrain d'Internet,

¹¹ Un point particulier sera fait dans le chapitre quant à l'usage du terme démission et de la définition prise dans cette thèse pour étudier le phénomène (*cf.* : 2.1.3).

suite aux résultats issus de la phase exploratoire ; et enfin l'enquête par questionnaires, diffusés auprès des deux populations d'enseignants, DE et VT (N = 589¹²).

La seconde partie de la thèse sera consacrée à la première hypothèse opératoire (HO1). Cette partie montrera que l'espace du Web est bien un lieu de production, de transmission et de consommation d'informations (Beaude, 2012) à propos de la démission enseignante et de la vocation tardive, et doit être considéré de ce point de vue à la fois comme le reflet de la société (Cardon, 2011) – les phénomènes de démission et de vocation tardive, comme phénomènes sociaux, sont transposés sur l'espace du Web – mais aussi comme un espace exerçant ses effets propres sur la société – les phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive ne seraient pas ce qu'ils sont sans l'espace du Web. Le chapitre 5 montrera ainsi que, depuis le début des années 2000, la thématique de la démission enseignante et de la reconversion vers l'enseignement est abordée sur différents sites et pages Internet français, animés et alimentés par différents acteurs (associations, syndicats, enseignants reconvertis, médias, *etc.*). En complément de ces espaces, s'organisent aussi de véritables communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991) que l'on pourra qualifier de « virtuelles » (Wenger, 2010). Qu'il s'agisse de forums ou de réseaux sociaux, celles-ci offrent un espace de partage d'expériences sur la « bonne » façon de quitter l'Éducation nationale ou sur les possibilités de reconversion qui s'offrent aux enseignants. Ainsi, l'investigation de ce terrain permet d'une part de produire une première approche descriptive de ces phénomènes, une sorte de « photographie » de la façon dont ils se manifestent, selon quelle périodicité (depuis quand ?), et de comprendre consubstantiellement qui sont les agents qui participent à leur production. Le chapitre 6 permettra alors d'interroger les discours tenus sur le Web par les différents acteurs identifiés dans le chapitre précédent, afin de poser les premiers éléments relatifs aux raisons de la répulsion ou, à l'inverse, l'attrait pour la profession enseignante. Cette partie se terminera sur le chapitre 7, permettant cette fois-ci d'étudier le rôle et les discours de deux types d'acteurs très actifs sur le Web : d'une part, les communautés de pratiques identifiées sur la thématique de la démission (forums d'enseignants, réseaux sociaux principalement) ; d'autre part, les sites commerciaux proposant l'accompagnement des enseignants vers la démission.

La troisième et dernière partie de la thèse, enfin, permettra de traiter la seconde hypothèse opératoire (HO2). Principalement basée sur les traitements des questionnaires, elle sera divisée en quatre chapitres. Le chapitre 8 aura pour objectif de dresser un portrait général des agents

¹² Avant redressement de l'échantillon.

concernés par le phénomène de démission et de vocation tardive en répondant à la question « qui sont-ils ? ». Le suivant se concentrera sur l'étude des facteurs d'attrait et de répulsion exprimés par ces derniers pour le métier enseignant. Il sera également l'occasion de revenir sur les parcours des agents (d'où viennent-ils ?). C'est sur la base de ces premiers éléments descriptifs que le chapitre 10 proposera une description statistique plus aboutie, multifactorielle, des enseignants démissionnaires (DE) et des vocations tardives (VT), dans le but de synthétiser les logiques professionnelles qui les caractérisent, en lien avec la nature de leurs pratiques et leurs stratégies d'entrée et de sortie du métier. Ces résultats prépareront le chapitre 11, qui pourra dès lors être dédié à la question du renouvellement des professionnalités enseignantes par une étude comparative des formes d'engagement professionnel, des pratiques et du rapport au métier qu'entretiennent ces deux populations d'enseignants.

Partie 1 : Étudier l'attractivité des métiers de l'enseignement : cadrage notionnel, théorique et méthodologique

Cette première partie vise à approfondir la problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement présentée en introduction en exposant-documentant les questions auxquelles elle est liée. C'est d'abord à travers une approche socio-historique que nous proposerons de clarifier les enjeux et les causes de ce qui est désigné dans l'opinion publique comme une crise de l'attractivité des métiers de l'enseignement (chapitre 1). Les données permettront d'aboutir à l'identification de l'un des paradoxes qui lui est associé, lié à l'évolution des conditions d'accès à l'emploi d'enseignant : alors que le niveau de diplôme et les prérequis pour exercer la profession se complexifient au cours des 50 dernières années en France, la possibilité d'accéder au métier d'enseignant sans formation préalable et par voie de recrutement simplifié n'a jamais été aussi importante, si l'on examine par exemple les très récentes campagnes de recrutement d'enseignants contractuels mises en œuvre par l'Éducation nationale. Les chapitres 2 et 3 proposeront alors de se focaliser sur deux phénomènes rarement considérés de façon conjointe : celui de l'augmentation très rapide, au cours des dernières années, des démissions des enseignants titulaires en France (chapitre 2) – le caractère relativement récent du phénomène conduira à mobiliser les données produites au niveau international à propos de ces démissions ; celui, potentiellement paradoxal (comme établi en introduction) de l'accroissement du nombre de professionnels entamant une reconversion vers les métiers de l'enseignement après avoir exercé une première carrière. Il ne s'agira pas de considérer ici les enseignants recrutés par voie de *job dating* évoqués précédemment, mais ceux se présentant aux épreuves de concours externe afin de devenir enseignants de la fonction publique et envisageant, donc, s'inscrire de façon durable dans le métier. C'est à travers l'exposition de ces trois premiers chapitres que la problématique de la thèse sera redéployée. Elle sera reformulée à la fin du chapitre 3 où nous réexposerons l'hypothèse centrale et les deux hypothèses opératoires HO1 et HO2. La présentation de la méthodologie générale permettant leur traitement conclura la partie 1.

Chapitre 1 - Une attractivité en « crise » : clarifications à propos d'un problème politique et social

Dans ce chapitre, quatre objectifs seront poursuivis. Il s'agira d'abord de revenir sur les définitions de la notion d'attractivité en milieu professionnel pour, dans un second temps, expliciter la façon dont la notion s'est imposée à propos des métiers de l'enseignement sur le mode particulier du déclin : *via* la question de la « perte » d'attractivité. Le chapitre sera ensuite consacré à l'un de ces indicateurs pouvant être considéré comme parmi les plus préoccupants pour les politiques publiques (si l'on se réfère au nombre de mesures qui lui sont consacrées) et parmi les plus étudiés par les spécialistes (au vu cette fois du nombre de travaux qui lui sont dédiés) : les difficultés de recrutement dans ce secteur professionnel. L'état des lieux des causes avancées à propos de cette perte d'attractivité et des mesures politiques adoptées dans le but déclaré d'y remédier sera présenté. Enfin, nous montrerons que l'ensemble de ces mesures censées faire face au problème de la baisse de l'attractivité aboutissent moins à la régulation des causes à l'origine du phénomène qu'à la construction d'un palliatif censé le juguler : la constitution d'un vivier alternatif d'enseignants, les enseignants contractuels, ne bénéficiant ni des mêmes conditions d'emploi ni des mêmes qualifications que les enseignants titulaires de l'Éducation nationale.

1.1 Définition et mise en contexte

1.1.1 Définir l'attractivité pour les métiers de l'enseignement

Si la notion d'attractivité, concernant les domaines professionnels, est longtemps restée sans définition dans la littérature scientifique (Sellier & Michel, 2014), elle est fréquemment mobilisée dans les débats politiques, particulièrement (mais non exclusivement) à propos du champ éducatif. Le langage ordinaire la définit de la façon suivante : « *caractère de ce qui est attractif* » (le Petit Larousse, Le Robert) – et renvoyant ce faisant au terme d'*attraction*, lui-même défini par « *Force en vertu de laquelle un corps est attiré par un autre* ». C'est le domaine de l'économie qui abrite les usages les plus répandus du terme. La notion d'attractivité y est mise notamment en relation avec la capacité d'un territoire, d'une région, d'un pôle d'activités

à attirer les investisseurs et les ressources (Sourd, 2012). Ainsi, s'interroger sur la notion d'attractivité appliquée aux métiers (notamment celui de l'enseignement) c'est opter pour une de ces dimensions aux contours encore confus. L'attractivité des métiers de l'enseignement est d'ailleurs peu étudiée dans la littérature scientifique et il lui est préféré davantage l'analyse des « motivations » d'entrée dans la carrière (Berger & D'ascoli, 2011) ou celle des facteurs susceptibles de rendre ce secteur professionnel attractif (Maroy, 2013 ; Tardif, 2016). Une journée d'étude organisée sur le sujet en 2018¹³ avait proposé, face à ce constat, que le premier axe de communication soit consacré à la définition de cette notion, à partir des premières contributions menées sur la question. Celle de Michel Sellier et Alain Michel (2014) postule par exemple l'existence d'« un ensemble de caractéristiques de cette profession qui la rendent attractive pour des candidats potentiels par rapport à d'autres professions exigeant un niveau comparable de qualifications et qui incitent les enseignants compétents à demeurer dans la profession » (2014, p. 46).

Sous la perspective dessinée par les auteurs, tout se passe comme si l'attractivité dépendait d'une logique mécanique capable de faire converger les caractéristiques d'un métier avec les attentes d'individus, postulant par ailleurs que ces caractéristiques agiraient unilatéralement sur les individus. De plus, définies comme telles, ces caractéristiques seraient en quelque sorte figées dans le temps et indépendantes des contextes, laissant de côté la question de la transformation autant que celle de la variabilité des conditions de l'exercice des métiers de l'enseignement.

En 2016, à l'occasion du 3^e colloque international en éducation sur les enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante à Montréal¹⁴, Maurice Tardif prolonge cette définition. Pour cet auteur, l'attractivité des métiers est un phénomène social « mettant en relation des logiques d'acteurs [représentation, aspiration, croyance sur le métier] avec des caractéristiques des métiers [salaire, condition de travail, etc.] », mais il est aussi nécessairement situé, c'est-à-dire qu'il est lié à des contextes (économiques, politiques et culturels), relevant d'un vécu subjectif et expérientiel des agents, nécessitant d'être compris en relation avec les transformations sociales plus larges et les transformations du métier lui-même.

¹³ Il s'agit des journées d'étude intitulées « attractivité des métiers de l'enseignement des agendas politiques aux travaux scientifiques » le 18 et 19 juin 2018. Elle a été organisée par le laboratoire IREDU à Dijon.

¹⁴ Disponible à cette adresse : [<https://www.irdp.ch/institut/assiste-conference-maurice-tardif-enseignement-2465.html>].

Ici, Maurice Tardif intègre à la définition précédente une dimension culturelle, historique et psychologique.

Cette approche psychologique pour étudier l'attractivité des métiers a été notamment employée par Franck Brillet et Franck Gavaille (2016), chercheurs en Sciences de la gestion. Pour ces auteurs, l'attractivité d'un métier conduit d'abord à se poser la question de « sa notoriété » et de « sa bonne connaissance par ceux qui pourraient l'exercer, et donc de la manière dont il est perçu » (p.1). S'intéressant ainsi aux représentations que les agents se font de leur métier, les auteurs recourent à la notion d'image, au sens de la représentation mentale censée guider l'action. C'est dans cette perspective qu'ils proposent d'étudier le comportement des agents à l'égard de leur métier et de comprendre comment s'effectuent leurs choix initiaux pour la profession, et les évolutions possibles au cours de la vie professionnelle. Cette manière d'aborder l'attractivité des métiers présente certains intérêts pour dépasser l'aspect mécanique évoqué à propos des travaux de Michel Sellier et Alain Michel (2014). Si l'on considère en effet que l'image est le produit de l'effet de stimuli internes (expériences scolaires et professionnelles antérieures, connaissance du métier, image de soi, etc.) et externes (discours tenu dans les médias, sur Internet, par les proches, etc. - Gavard-Perret & Helme-Guizon, 2003), la perspective permet de considérer l'attractivité du point de vue de l'individu dans sa subjectivité, et donc potentiellement variable d'un individu à l'autre. Cela laisse également, la possibilité à cette image d'évoluer par l'exposition à d'autres stimuli externes susceptibles de conduire l'individu à envisager une nouvelle perception du métier (Gavard-Perret, 1987). Si l'approche psychologique entendait donc laisser une place importante aux stimuli susceptibles de produire les représentations des agents et d'orienter leurs choix, elle conduit ainsi, au final, à la mise à l'avant-plan d'une variabilité individuelle à propos du phénomène, et à l'oblitération des propriétés des contextes permettant précisément de désingulariser les décisions des individus.

1.1.2 À l'origine de la question de la perte d'attractivité des métiers de l'enseignement

Jusque dans les années 2000, la question de l'attractivité de la profession ne se posait pas : il ne manquait aucun enseignant pour supporter les besoins d'éducation de la Nation. En effet, avant les grandes réformes des années 1960 et 1970 et tout au long du 19^e siècle, le système

scolaire qui est défini par « ordres »¹⁵ proposait une offre scolaire, sur une courte période, qui préparait rapidement les élèves à la vie active. En outre, les familles issues de milieux modestes ne pouvaient pas se permettre de perdre le revenu supplémentaire apporté par leurs enfants. Cela entraînait une faible fréquentation scolaire, qui limitait les besoins en personnel enseignant. À partir de la fin des années 50, les ordres s'unifient ; l'examen d'entrée en 6^e est supprimé et le temps de scolarisation obligatoire est allongé (la réforme Berthoin de 1959 repousse la scolarisation obligatoire à 16 ans). Le système scolaire entre alors dans un processus de massification (Defresne & Krop, 2016) qui se traduit, entre 1960 et 1990, par une augmentation de 69 % des effectifs scolaires dans le secondaire et de 5,6 % dans le primaire (Cacouault-Bitaud & Œuvrard, 2009). L'Éducation nationale a donc dû recruter massivement de nouveaux enseignants, notamment dans les collèges et les lycées publics, multipliant leur nombre par 3,5 en seulement vingt ans (de 1960 à 1980). Jusque dans les années 2000, au moment du départ à la retraite de ces enseignants de la massification scolaire, la profession reste pour ainsi dire « fermée » : « l'Éducation nationale va vieillir avec eux », selon la formule de Geraldine Farges (2017, p. 53). Depuis, dans le contexte de renouvellement générationnel des enseignants et d'augmentation des effectifs des élèves du début des années 2000, des difficultés ont été rencontrées par l'Éducation nationale en termes de recrutement. Entre 2012 et 2017, le nombre de postes offerts aux concours a considérablement augmenté, avec l'ouverture de 54 000 postes dans le 1^{er} et 2nd degré suite à la loi de refondation de l'École de la République¹⁶. Cette augmentation s'est cependant produite plus rapidement que le nombre de candidats se présentant aux concours (Valette, 2015) si bien que la situation a soulevé des questions quant à une éventuelle « crise de recrutement » de « pénurie de candidats » ou de « perte d'attractivité » de l'enseignement. Ces problématiques ont alors été abondamment commentées et médiatisées, mettant en particulier en avant la question de la capacité du système éducatif à attirer des candidats de qualité et interrogeant les raisons sous-jacentes à cette apparente désaffection.

¹⁵ L'ordre primaire gratuit accueillait les enfants « du peuple », et était conçu en fonction d'un temps d'instruction qui est compté, c'est-à-dire sur une période courte capable de préparer rapidement à la vie active (Marcel, 2005). Les élèves y entraient généralement à 6 ans et en sortaient à 13 ans (Lelièvre, 2011). L'ordre secondaire, quant à lui, était destiné à l'élite (notables, bourgeois). Payante, elle permettait de poursuivre son instruction jusqu'à l'université.

¹⁶ Promulguée le 9 juillet 2013.

1.2 Les difficultés de recrutement dans l'Éducation nationale

Depuis 2017, la publication de plusieurs rapports du Sénat, (Brisson & Laborde, 2018 ; & Férat, 2017; Longuet, 2022) concernant l'évolution du nombre de candidats aux différents concours de recrutement, mettent en lumière un problème d'attractivité, que ce soit dans le premier ou dans le second degré : les candidats se présentant aux concours ne sont pas suffisamment nombreux quand par ailleurs, chaque année, de tout aussi nombreux postes de titulaires ne sont pas pourvus. Si le phénomène est généralement considéré comme nouveau, Frédéric Charles et al., (2020) ont identifié que la profession enseignante avait déjà été confrontée à plusieurs moments de crise de recrutement, les premières ont été qualifiées par les auteurs de sporadiques et la plus récente de structurelle¹⁷. Il n'existe pas à notre connaissance de données statistiques synthétiques et actuelles à propos de l'évolution du nombre de candidats aux concours de l'Éducation nationale. Pour cette raison, nous avons fait le choix de réaliser pour les besoins de la section une concaténation de plusieurs sources¹⁸ provenant : des annexes de l'ouvrage de Frédéric Charles (1988, p. 233) pour la période de 1960 à 1980 ; et des archives statistiques de la DEPP pour la période de 1980 à 2019. Nous avons sélectionné deux types de données : le nombre de candidats présentant les concours et le nombre de postes ouverts chaque année par le ministère. Ces données ont été utilisées pour construire deux matrices, l'une concernant le concours du CRPE externe et l'autre du CAPES. Cette méthode a permis de calculer le ratio du nombre de candidats par poste ouvert aux concours chaque année. Ce ratio permet d'analyser l'attractivité des concours de recrutement des enseignants. Si le ratio est faible, cela signifie qu'il y a peu de candidats par poste à pourvoir, ce qui peut suggérer que le métier d'enseignant n'est pas attractif. En revanche, si le ratio est élevé, cela signifie qu'il y a un grand nombre de candidats par rapport au nombre de postes à pourvoir, ce qui peut suggérer que le métier est attractif. Toutefois, il est important de noter que le ratio ne prend pas en compte la qualité des candidats ni leur adéquation aux postes à pourvoir - nous reviendrons sur ces derniers éléments dans la section 1.2.2.

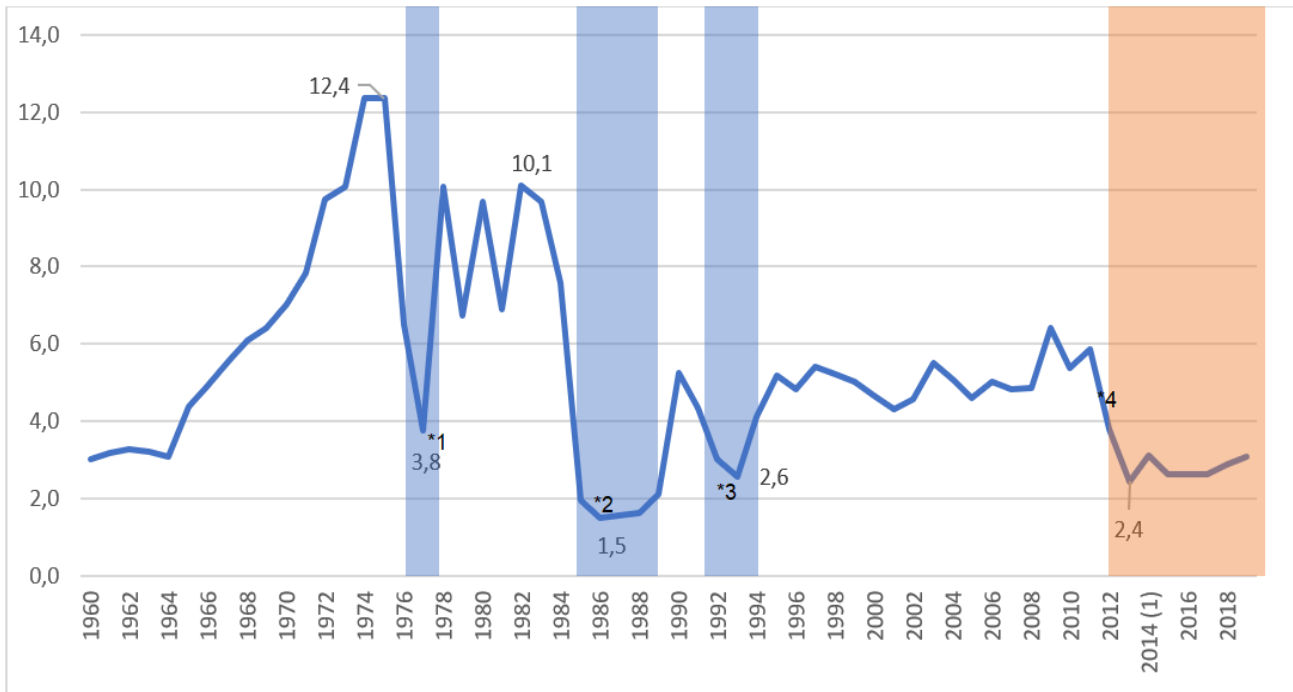
¹⁷ Nous partageons la même compréhension des périodes de crise que Charles et al. (2020), mais nous utilisons une approche graphique différente. Alors que Charles et al. utilisent un graphique combiné des données sur le nombre de postes à pourvoir et le nombre de candidats présents aux concours pour le premier degré, nous avons décidé d'utiliser leur ratio pour obtenir une représentation graphique plus explicite.

¹⁸ Elles sont indiquées en bas des graphiques.

1.2.1 Évolution du ratio candidats/poste dans le 1^{er} degré en France

Le graphique suivant présente l'évolution du ratio candidats/poste au CRPE pour le 1^{er} degré en France entre 1960 et 2019. Il permet de distinguer plusieurs phases correspondant à plusieurs types de crise :

Graphique 1 - Évolution du ratio nombre de candidats présents par poste ouvert au concours externe du CRPE entre 1960 et 2019



Sources : pour les données de 1960 à 1980 : Charles (1988, p. 233). Archives de 1980 à 2019 : (MEN-DEPP).

Exemple de lecture : En 1972, 12.4 candidats s'étaient présentés au concours du CRPE pour un poste.

Notes : *1 = le concours en fin de 3^e est abandonné au profit d'un recrutement post Baccalauréat. *2 = recrutement post-DEUG. *3 = Création IUFM. *4 = Création ESPE. Les crises sporadiques sont représentées par un fond bleu et la crise structurelle par un fond orange sur le graphique.

Deux périodes peuvent être distinguées concernant les difficultés de recrutement des enseignants du premier degré en France.

Une première période, comportant trois crises qualifiées de sporadiques par Frédéric Charles et al., (2020), car rapidement résorbées : de 1976 à 1978, de 1985 à 1989 et de 1991 à 1994, représentée sur le graphique par un fond bleu. Selon les auteurs, ces difficultés passagères seraient liées aux modifications dans le mode de recrutement et à l'élévation du niveau de diplôme exigé pour accéder aux concours¹⁹. C'est le cas en 1977, date à laquelle le concours en

¹⁹ On notera également que d'autres études du début des années 2000 ont lié l'attractivité du secteur public et notamment de l'enseignement à la conjoncture économique. Le taux de candidature, mesuré par le rapport du

fin de 3^e est abandonné au profit d'un recrutement post Baccalauréat. Le nombre de candidats par poste est alors divisé par 3 (passant de 12.4 candidats par poste en 1975 à 3.8 en 1977, soit de 55 476 à 25 535 candidats²⁰) et en 1985, moment où les instituteurs seront recrutés post-DEUG²¹ (Bac +2) entraînant une baisse du ratio de 6,5 de candidats présents, depuis l'année 1983 au concours (de 9.7 à 1.5, et en effectif de 47 972 à 13 042). Avec les modifications de régimes de recrutement suivants (en 1992 et 2010), correspondant à la création des Instituts Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), le niveau de diplôme exigé des professeurs des écoles passe au niveau licence puis est relevé au niveau du Master. Cette élévation du diplôme requis a pour conséquence de disqualifier du jour au lendemain l'ensemble des candidats qui n'ont pas le niveau exigé désormais.

La seconde période débute en 2012. Elle est représentée par un fond orange sur le graphique. Elle abriterait cette fois une « crise structurelle », caractérisée par une désaffection progressive pour la profession, non résorbée jusqu'ici (Charles et al., 2020). Cette crise aurait même été renforcée par la réforme de la masterisation : « Tout semble indiquer que la barrière de la sélection pour devenir professeur des écoles a été placée trop haut pour une partie du public traditionnellement intéressé par la profession » (Charles et al., 2020, p.136). En effet, le ratio de candidats/poste au concours externe du CRPE s'est dégradé en passant, d'une moyenne de 5 à 6 candidats se présentant au concours pour un poste ouvert entre 1994 et 2004 à moins de 3 depuis 2012²². Il convient de noter que la Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) du ministère de l'Éducation nationale appelle à un nombre minimum de 4 candidats pour un poste afin de garantir un recrutement de qualité (Doriath et al., 2013) et que par ailleurs, seulement un tiers des inscrits se présente finalement au concours (Brisson & Laborde, 2018).

1.2.2 Synthèse sur l'évolution du ratio candidats/poste dans le 2nd degré

Le niveau de diplôme requis pour les enseignants du secondaire n'ayant évolué qu'une seule fois en 2010, avec l'exigence d'un diplôme de master pour les professeurs certifiés, le nombre de crises de recrutement est moins important que dans le premier degré. Néanmoins, il est possible de distinguer plusieurs périodes de difficultés de recrutement.

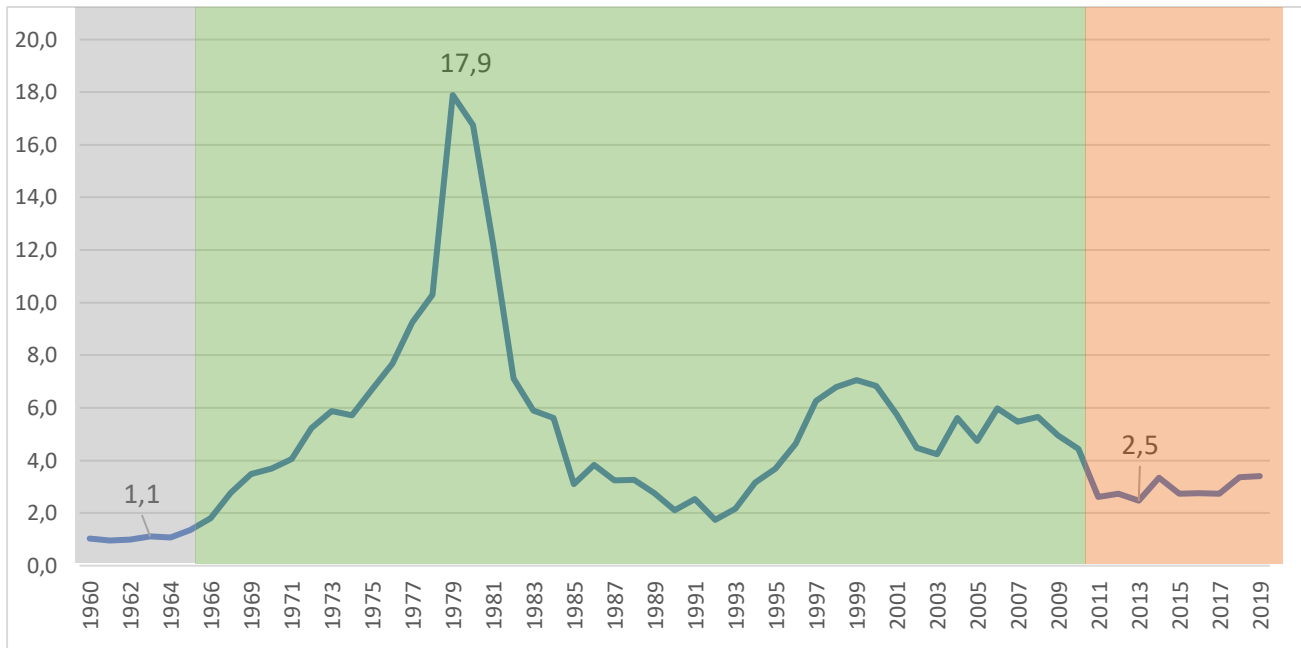
nombre de candidats présents au nombre de postes offerts, et parfois appelés également sélectivité, croît significativement quand le taux de chômage augmente (Fougère et Pouget, 2004).

²⁰ Le tableau des effectifs ayant servi à la constitution de ce graphique est disponible en annexe 1.

²¹ La loi Savary en 1985 institue le recrutement poste DEUG.

²² MEN-Depp 1995 à 2020.

Graphique 2 - Évolution du ratio du nombre de candidats présents par poste ouvert au concours externe du CAPES entre 1960 et 2019



Sources : pour les données de 1960 à 1987 (Esquieu, Valette, 2011). 1987 à 2013 (Terrier, 2014), de 2014 à 2019 (MEN-DEPP, 2020).

Une première période, se clôturant à la fin des années 70 (représentée par le fond gris sur le graphique), est caractérisée par des recrutements stables et faibles, à l'image de l'état du système scolaire à l'époque, très sélectif dans le second degré (avant la période de massification, cf. 1.1.2). Une deuxième période (de 1970 à 2010, représentée par un fond vert sur le graphique) débute au moment où la courbe des candidats semble suivre celle des postes ouverts au concours, avec un décalage systématique de quelques années, comme le pointait Pierre Périer dans le rapport Cnesco de 2016 : « on génère des problèmes de recrutement lorsqu'on baisse durablement le nombre de postes (entraînant une baisse plus que proportionnelle des candidats) ou lorsqu'on l'augmente soudainement » (Perrier, 2016, p. 37). Pierre Périer explique le phénomène, d'une part, par le fait que les étudiants adoptent une stratégie de non-préparation des concours tant que le nombre de postes ouverts est faible et, d'autre part, en rappelant que trois à quatre années sont nécessaires à l'institution pour former en nombre suffisant les étudiants se destinant à l'enseignement.

Enfin, une troisième période peut être identifiée, comme pour le 1er degré, à partir de 2010, et se caractérise aussi par une crise structurelle (représentée par un fond orange sur le graphique) où le ratio du nombre de candidats par poste diminue également. Ainsi, avec la « masterisation », le nombre de candidats aux CAPES externes a fortement régressé, passant

d'un ratio de 5.7 en 2010 à en moyenne 2,5 depuis 2011 (en effectif de 22 474 en 2010 à 12 878 candidats en 2011), ce malgré l'augmentation du nombre de postes ouverts au concours.

Si l'analyse du ratio candidats/poste ouvert aux concours enseignants depuis les années 60 a montré plusieurs périodes de « crise » de recrutement, cette mise en perspective sur une longue durée permet de relativiser les tendances actuelles et le sentiment de gravité ou de nouveauté de la situation, qui est souvent discuté par les politiques et les médias. Bien que la difficulté de recrutement persiste depuis 2010, plus de 10 ans après, il est légitime de se demander si l'on peut encore parler de crise. En effet, la notion de crise suppose souvent une situation soudaine, imprévue et de courte durée (CRNLT). Afin de nuancer cette notion de crise liée à la perte d'attractivité des concours enseignants, la section suivante se penche sur les conséquences directes de ces difficultés de recrutement, en particulier la pénurie d'enseignants.

1.2.3 Des pénuries sectorielles

*« Pour le premier degré, la « crise de recrutement » ou « pénurie de candidats » dont il est parfois question n'a de sens qu'à condition d'être localisée sur tel ou tel territoire académique et non extrapolée à la France entière. » (P.Périer, *S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant. e. s.*, 2016, p 43).*

Les recherches ayant pris pour objet la question de la pénurie d'enseignants montrent que celle-ci apparaît de manière variable selon les académies et les matières.

a. Des pénuries académiques dans le 1^{er} degré

D'après le rapport du Cnesco, le 1^{er} degré rencontre des situations de pénurie d'enseignants, mais seulement dans certaines académies. C'est le cas notamment dans l'académie de Créteil et de Versailles où, respectivement, 25 % et 12 % des postes n'ont pas été pourvus à la suite de la session 2020 du CRPE (MEN-DEPP, 2020), malgré des taux de sélectivité²³ les plus faibles de France (Charles et al., 2020). Cette situation de pénurie avait conduit l'organisation par le ministère d'une seconde session nationale du concours en 2014²⁴ (dans le 1^{er} et second degré)

²³ La sélectivité du concours renvoie au rapport entre le nombre de candidats présents et le nombre de candidats admis à un concours. Plus ce taux est faible, les candidats ont de chance d'être sélectionnés. L'augmentation ou la diminution de ce taux dépend souvent de la note d'admissibilité minimum à atteindre aux concours. Plus la note d'admissibilité est faible, plus le taux de sélectivité l'est aussi.

²⁴ L'augmentation de 2014 s'explique par la mise en place des concours supplémentaires, ils sont visibles sur les graphiques 1 et 2.

et depuis 2015, ces sessions supplémentaires se sont généralisées dans les académies déficitaires, sans parvenir néanmoins à pourvoir tous les postes. Comme l'indique le rapport Brisson et Laborde (2018), ces pénuries ne se limitent pas à ces deux grandes académies de la région parisienne. D'autres académies, dont celles d'Amiens, de Guyane, de Reims, de Corse et de Polynésie française, ainsi que des zones hyperrurales, connaissent également des problèmes d'attractivité, faisant exister « un véritable risque de désertification enseignante, sur le modèle de la désertification médicale » (Brisson & Laborde, 2018, p. 18), p.13). Les jeunes enseignants, plus mobiles, plus urbains, plus connectés, seraient de plus en plus réfractaires à l'idée de s'installer et d'exercer dans les territoires mal desservis, que ce soit en termes de transport ou de connectivité numérique (*ibid.*).

b. Des pénuries dans certaines matières dans le 2nd degré

Le concours du second degré étant national (à la différence du premier degré qui est académique), les pénuries d'enseignants se concentrent sur certaines matières, en particulier les Mathématiques, l'Anglais et les Lettres modernes, matières qui requièrent également le plus grand nombre d'enseignants en raison de leur volume horaire conséquent dans les programmes scolaires. Afin de quantifier ces pénuries et leur évolution, nous avons procédé une nouvelle fois à une concaténation de différentes données, notamment issues des rapports MEN-DEPP (de 2009 à 2020). Trois types de données ont été retenus : le taux de couverture des postes (représentant le pourcentage de postes pourvus lors des concours), le nombre de candidats présents aux concours et le nombre de postes ouverts chaque année (exprimé par le ratio candidats/poste calculé). La période prise en compte est celle de la crise structurelle qui s'étend de 2010 jusqu'aux dernières données disponibles consultées en 2020. La synthèse de ces données permet de dresser le tableau suivant :

Tableau 1 - Évolution du taux de couverture et du ratio nombre de candidats présents par poste au concours du CAPES externe de Mathématique, Anglais et lettres modernes de 2009 à 2020

Mathématiques											
Année	2010	2011	2012	2013	2014 (1)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Taux de couverture	98,7 %	61 %	70 %	68,5 %	68,5 %	77 %	78,5 %	76,3 %	90,7 %	80,7 %	87,8 %
Ratio candidat s/poste	3,3	1,5	1,7	1,4	2	1,7	1,8	1,7	2,1	2	1,8
Anglais											
	2010	2011	2012	2013	2014 (1)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Taux de couverture	100 %	84 %	84 %	69 %	92 %	80 %	87 %	72 %	100 %	100 %	100 %
Ratio candidat s/poste	3,4	2,3	2,3	1,7	3,1	2,3	2,2	2,3	3,5	3	3
Lettres modernes											
	2010	2011	2012	2013	2014 (1)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Taux de couverture	100 %	81 %	93 %	100 %	83 %	85 %	82 %	89 %	100 %	100 %	100 %
Ratio candidat s/poste	3,3	1,5	1,7	1,4	2	1,7	1,6	1,6	2,8	2,2	2,1

Source : pour la donnée de 2009 à 2020 (MEN-DEPP, 2009 à 2020).

Lecture : en 2009, au concours du Capes de mathématiques, 98.4 % des postes ont été pourvus.

Depuis 2010 et jusqu'en 2018 (sauf pour les mathématiques), tous les postes n'ont pas été pourvus aux concours externes du CAPES. Par exemple, sur l'année 2015, 77,5 % et 87 % des postes en Mathématiques et en Anglais n'ont pas été pourvus (cf. tableau 1 *supra*). Si, depuis 2018, ce taux atteint désormais 100 % en Anglais et en lettres modernes (il est par ailleurs en augmentation en Mathématiques), il faut noter que la barre d'admission aux concours²⁵ a considérablement été abaissée depuis 2010, passant en moyenne de 9 sur 20 en 2010 à 7.7 en 2020 pour ce qui concerne les Lettres modernes et les Mathématiques²⁶ (Rapport Jury Capes,

²⁵ La barre d'admission représente la note minimale à obtenir pour être admis aux concours.

²⁶ La barre d'admission en Anglais se maintient depuis 10 ans autour de 8.

2010 à 2020)²⁷. Dans les disciplines plus attractives, notamment la philosophie, la sélection reste élevée avec une barre d'admission de 10,5 en 2020. La situation apparaît ainsi inquiétante pour les pouvoirs publics, quant à l'impossibilité apparente de maintenir les « seuils de qualité » des recrutements observés auparavant (Périer, 2019). Dans un contexte général de tensions dans le recrutement des enseignants du secondaire, les attendus des jurys semblent s'être amoindris en ce qui concerne ces disciplines déficitaires : « On note toutefois une chute importante de la barre d'admission nécessaire pour pourvoir ces postes, qui passe de 56/120 en 2018 à 49,8/120 en 2019, pour des effectifs équivalents » (Rapport Jury Capes de Mathématique, 2019, p 4).

1.3 Les causes diagnostiquées du manque d'attrait pour la profession enseignante

Si la succession des modifications des procédures de recrutement ainsi que de la variation du nombre des postes ouverts aux concours chaque année peuvent avoir un impact sur l'attractivité des concours des métiers de l'enseignement, d'autres causes peuvent être mentionnées à propos du manque d'attrait constaté. Elles concernent la dégradation de l'image du métier d'une part (celle de la considération sociale accordée aux enseignants) et celle des conditions concrètes d'exercice du métier d'autre part (difficultés inhérentes à la pratique pédagogique dans le contexte actuel).

1.3.1 Dégradation des conditions de travail et de l'image du métier

« Les médias donnent de plus en plus souvent la parole à des enseignants désenchantés qui expriment, entre autres, leur souhait d'abandonner leur métier si l'occasion se présentait. Ils contribuent ainsi à forger cette image d'une communauté professionnelle en crise, souffrant d'un malaise dont les causes sont parfois difficiles à expliquer » (Eurydice, profil, métier et enjeux, 2003, p.4).

L'une des causes de la perte d'attractivité des métiers de l'enseignement, la plus évoquée dans la littérature sur le sujet, est la dégradation des conditions de travail et la perte du prestige de la profession qui en découle. Plusieurs études (Broccolichi & Garcia, 2021 ; Danner et al., 2019; Garcia, 2021) rapportent la façon dont les politiques de la nouvelle gestion publique (NGP) intégrées à l'Éducation nationale depuis le début des années 80 ont participé à ce phénomène. Voici en particulier ce qu'avance par Sandrine Garcia, à ce propos :

²⁷ Disponibles à cette adresse [<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-ecrites-et-rapports-des-jurys-des-concours-de-recrutement-de-professeurs>]

« La force idéologique de la NGP est de transformer en objectifs des valeurs propres au service public et auxquelles sont socialisés ses agents, comme, dans l'Éducation nationale, la réduction des inégalités, transformées en indicateurs qui doivent se concilier avec la réduction des dépenses publiques » (Garcia, 2020, p.2).

À cette logique de transformation, des valeurs (produites par leur institutionnalisation sous la forme d'indicateurs) s'est ajoutée une logique de réduction des coûts, traduite par des politiques visant notamment à augmenter les effectifs d'élèves par classe, ou à regrouper les niveaux quand les effectifs sont au contraire trop bas (notamment dans les territoires ultraruraux), ce, dans un contexte de superposition avec les réformes d'inclusion scolaire et d'incitation à la différenciation pédagogique particulièrement vives depuis 2005. De telles évolutions dans le travail entraînent pour les enseignants un alourdissement et une complexification de la tâche, mais aussi une augmentation des contraintes au plan pédagogique, susceptibles de contribuer, à leur manière (car les enseignants sont très majoritairement favorables aux principes portés dans ces évolutions) à la dévalorisation du métier (ils ne se sentent pas en situation de pouvoir les assumer dans les conditions qui leur sont données). Ces transformations du métier constituent de ce fait un repoussoir pour les candidats au concours (Broccolichi & Garcia, 2021 ; Danner et al., 2019), d'autant plus facilement qu'une image négative est diffusée dans la société à propos des professionnels déjà en poste : par les médias, d'une part, qui insistent notamment sur les difficultés des enseignants dans la gestion de classe ou sur les violences en milieu scolaire (IGEN-IGAEN, 2013) ; par certaines enquêtes comparatives internationales de type PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), d'autre part, souvent mobilisées pour remettre en cause la performance du système scolaire français, dénoncer ce qui est dès lors reconnu comme ses « faiblesses » et en imputer la cause plus ou moins directement à ses agents. Ces éléments concourent ainsi à faire perdre son crédit à la profession, aux yeux des parents et de la population en général, alimentant ce qui est désigné par certains comme un « malaise enseignant » (Maroy, 2008). On notera également que cette image négative véhiculée ne rencontre à ce jour que très peu de régulations par les pouvoirs publics, à travers par exemple la diffusion de discours positifs sur le métier, que ce soit dans les médias ou sur Internet (Brisson & Laborde, 2018) – nous aurons l'occasion de revenir sur ce point dans la seconde partie de la thèse – ou à travers des campagnes de communication auprès notamment des étudiants comme cela fut pourtant le cas au cours de la

dernière décennie : en 2011, 2012 et 2006²⁸ (IGEN-IGAEN, 2015). Il pourrait être intéressant de noter que cette situation est à l'opposé de ce qui se fait actuellement pour les métiers de l'armée, du soin et du social.

Comprendre plus finement l'image conférée à ce métier dans la société nécessite encore de la considérer en comparaison avec les autres professions exigeant un niveau de qualification équivalent. À cet effet, l'étude du Cnesco (Périer, 2016) avait entrepris d'interroger 1 103 étudiants de différentes filières L3 (se destinant ou non au métier d'enseignant). Elle démontrait que l'enseignement, en comparaison avec quinze autres professions exigeant le même niveau de diplôme, était relégué à la dernière place concernant le prestige social extérieur au métier (a priori accordé par l'opinion publique) quand des professions telles que celles de magistrat ou encore d'ingénieur atteignaient le haut du classement. Plus étonnant encore, ce classement était aussi celui établi par ceux ayant malgré tout choisi de devenir enseignants, « comme si les possibles candidats partageaient les représentations et normes sociales adoptées par leur groupe de pairs » (Périer pour Cnesco, 2016, p 14). Cette image peu prestigieuse du métier partagée par les futurs enseignants pourrait également, selon une hypothèse de Géraldine Farges (2011), s'exprimer par leur comportement conjugal. En effet, les enseignants du début des années 2000 se distinguent de leurs aînés par une stabilité, voire un rebond de la dynamique homogame dans leur couple, c'est-à-dire par mariage ou un concubinage entre enseignants. Ceci pourrait s'interpréter comme le signe d'une certaine fermeture sur lui-même du groupe enseignant, favorisé par le sentiment d'exercer une profession socialement peu valorisée. De tels résultats pourraient toutefois être nuancés à la lumière de ceux issus de l'étude du Cnesco (Périer, 2016), déjà citée, à propos des étudiants se destinant aux professorats. Ils montrent en effet que, sur une même échelle de métier, mais cette fois-ci en posant la question de l'attractivité du métier pour soi, les métiers de l'enseignement se classent parmi les plus attractifs. Dit autrement, « si le métier n'a pas bonne presse, il me conviendrait néanmoins tout à fait ». Ce décalage entre le jugement de valeur pour soi et pour autrui avait d'ailleurs déjà été mentionné par l'étude Eurédycé en 2004 : « un décalage important existe entre la représentation qu'ont les enseignants de l'estime que leur portent les citoyens et celle que ces derniers affirment avoir ». De tels

²⁸ Ces campagnes visaient essentiellement les étudiants qui ne sont pourtant pas le seul vivier potentiel aux concours des métiers de l'enseignement. De plus, ces campagnes ont pu être maladroites notamment dans le fait de refléter l'image d'un enseignant solitaire loin de celle d'un professionnel intégré dans une communauté éducative.

résultats suggèrent que l'attractivité du métier d'enseignant ne se résume pas seulement à son prestige social, à tout le moins pas pour ceux ayant déjà fait le choix de cette profession.

1.3.2 La gestion des enseignants par l'Éducation nationale

D'autres études et rapports se sont intéressés aux causes relevant de la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale, notamment en ce qui concerne la formation, la logique du concours ou encore la gestion du personnel. À cet égard, le positionnement de Max Brisson et Françoise Laborde est particulièrement clair :

« À une époque où les aspirations individuelles sont valorisées, la gestion de masse et infantilisante (affectation discrétionnaire dans le premier poste, mobilité au forceps, évolution professionnelle quasi inexistante) pratiquée par l'éducation nationale constitue un terrible repoussoir pour des jeunes professionnels » (Brisson et Laborde, 2018, p.16).

Plusieurs auteurs ont observé que l'organisation actuelle de la formation est conçue pour faire réussir aux concours, en étant prioritairement axée sur la formation disciplinaire et en s'éloignant d'enjeux de professionnalisation plus centraux (Boissinot, 2019 ; Chaix, 2014; Gelin, 2010). Cette confusion entretenue de deux logiques participerait à donner une fausse image du métier et interroge les candidats aux professorats. En effet, d'après le rapport Cnesco (Périer, 2016), une partie des étudiants exprime une appréhension face à la difficulté des concours et notamment pour le premier degré en raison du haut niveau du diplôme exigé. Il semble que ces étudiants, effrayés par le niveau supposé, s'en détournent et s'orientent vers d'autres voies et d'autres filières, menant à des masters présentant de réelles garanties d'insertion professionnelle (IGEN, 2015). Tandis qu'une autre partie juge négativement la formation en institut, 40 % estiment que celle-ci ne prépare pas correctement au métier, contre un tiers à défendre le point de vue inverse.

1.3.3 La logique du concours joue un rôle homogénéisant fort dans les phénomènes observés.

Ce dernier consiste en effet à apprécier la plus ou moins grande conformité des enseignants à un modèle idéal. À partir de là, chaque lauréat est supposé équivaloir à tout autre lauréat, principe à la base des procédures administratives de nomination et de mutation (Boissinot, 2019). De ce fait, une autre préoccupation forte des étudiants susceptible de les détourner du concours est la question de la première affectation, qui semble jouer un rôle extrêmement

dissuasif, notamment dans le second degré (Périer, 2016). Au sein de chaque académie, les candidats sont classés au moyen d'un barème défini par le ministère, ce barème tient compte : d'une part, de plusieurs critères qui octroient un certain nombre de points²⁹, en fonction de la situation personnelle des enseignants (statut conjugal, situation de handicap, etc.), de leur situation professionnelle (ancienneté dans le métier, enseignement en éducation prioritaire, etc.), de leurs vœux formulés ; et, d'autre part, du barème de chacune des académies (nombre de points nécessaires pour obtenir une affectation). À l'aide d'un algorithme (la procédure est automatisée), l'Éducation nationale affecte les enseignants dans les différentes académies. Ainsi, les jeunes lauréats aux concours n'obtiennent qu'un nombre limité de points par rapport à leurs homologues plus anciens dans le métier, une situation dénoncée par le collectif « mutez-nous » et également soulignée par un rapport de 2015 de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche³⁰, évoquant « un système qui tend à générer des inégalités et qui ne permet pas de développer des stratégies RH adaptées aux territoires » (IGSR, 2015, p.15). Dès lors, les néo-titulaires du second degré sont majoritairement affectés dans les académies déficitaires (elles valent moins de points) et réputées pour être difficiles (Créteil, Versailles, etc.), les faisant redouter, d'une part, la perte de leurs repères et l'étiollement de leurs liens familiaux, et d'autre part des difficultés d'installation (IGEN-IGAEN, 2015), notamment pour ceux concernés par une affectation de dernière minute (communément appelée « 3^e mouvement »).

1.3.4 La rémunération

« Le niveau de salaire n'agit pas comme un déterminant majeur du choix ou non de la profession enseignante » (Périer, Attractivité du métier d'enseignant, rapport scientifique : état des lieux et perspectives, rapport CNESEO, 2016, p. 87).

Enfin, un dernier facteur est souvent présenté par les pouvoirs publics et les médias pour expliquer la perte d'attractivité du métier d'enseignant. Il se rapporte à une rémunération souvent jugée trop faible. La France compte, en effet, parmi les pays dont les niveaux de rémunération des enseignants sont les moins élevés d'Europe de l'Ouest en ce qui concerne le

²⁹ Par exemple 190 points sont accordés pour la première année de séparation avec le conjoint (Site MEN, consultable à cette adresse : [<https://www.education.gouv.fr/les-priorites-legales-de-mutation-pour-le-second-degre-12173>]).

³⁰ Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (2015). «Les mouvements académiques et départementaux comme outils de gestion des ressources humaines.

salaire statutaire (sans les heures supplémentaires, prime, etc.). D'après les données de l'OCDE (2019), un enseignant de collège en début de carrière en Allemagne gagne 64 132 euros brut par an, contre 30 775 euros pour un enseignant français (OCDE, 2019)³¹. La prise en compte des primes et heures supplémentaires comble partiellement cet écart pour les enseignants du secondaire, ramenant leur salaire effectif au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE et de l'Union européenne. Les enseignants du primaire, en revanche, n'effectuent presque pas d'heures supplémentaires, et se trouvent ainsi maintenus en deçà de la moyenne. Plus globalement, les salaires effectifs des enseignants français sont également en deçà du revenu du travail des actifs ayant atteint au moins le niveau licence, alors que le recrutement des enseignants se fait désormais au niveau master (Husson, 2021). Plus précisément, les salaires des professeurs sont inférieurs à ceux des actifs du privé de 21 % dans le préélémentaire, 23 % dans l'élémentaire et 12 % au collège.

Il n'est pas à ce jour démontré que les difficultés de recrutement s'expliquent par une faiblesse des rémunérations - les étudiants motivés par l'enseignement ne semblent pas y accorder une importance fondamentale (IGEN-IGAEN, 2015). La revalorisation du salaire fait pourtant à ce jour partie des leviers principaux étudiés par les pouvoirs publics pour une meilleure attractivité du métier (Brisson et Laborde, 2018, Husson 2022). La section suivante se penchera précisément sur les mesures adoptées par les autorités pour renforcer l'attrait des métiers de l'enseignement et faire face aux pénuries d'enseignants.

1.4 Améliorer l'attractivité des métiers de l'enseignement et gérer la pénurie d'enseignants : bilan sur les mesures

1.4.1 Revaloriser le métier

« *Qui va gagner le million (de voix de profs) : guerre de com' sur le salaire des enseignants* » (Article de France info publié le 25 septembre 2021³²).

Hisser la France « en tête du peloton des pays de l'OCDE en matière de rémunération des enseignants »³³ est le premier parmi les douze engagements pris par le ministère de l'Éducation

³¹ Regarde sur l'éducation.

³² Article disponible à cette adresse [<https://blog.francetvinfo.fr/l-institut-humeurs/2021/09/25/qui-va-gagner-le-million-de-voix-de-profs-guerre-de-com-sur-le-salaire-des-enseignants.html>]

³³ Propos de Jean Michel Blanquer dans son discours de clôture disponible à cette adresse : [https://www.youtube.com/watch?v=TYMyxZTUuhs&ab_channel=%C3%89ducationFrance]

à la suite du Grenelle de l'éducation le 26 mai 2021. L'engagement s'est traduit par l'annonce d'une enveloppe de 400 millions d'euros destinée à la revalorisation de la rémunération privilégiant les quinze premières années de carrière et établie à partir d'un principe dégressif. La mesure concernerait environ 30 % de la population enseignante, et serait dédiée en grande partie au financement d'une prime d'attractivité de 100 euros nets par mois pour les professeurs débutants³⁴ l'objectif d'ici 2024 serait d'établir le salaire minimum à 2 000 euros nets par mois. Cette revalorisation annoncée par le ministre de l'Éducation de l'époque, Jean-Michel Blanquer, comme « historique » et sans « précédent », est cependant loin de faire l'unanimité parmi les enseignants et les syndicats qui la jugent dérisoire en comparaison avec la perte estimée de 15 à 25 % de leur rémunération (en termes de pouvoir d'achat) au cours des 20 dernières années (Husson, 2021), cette perte correspondant principalement au gel de valeur du point d'indice dans le contexte d'une hausse de l'inflation (Schwengler, 2021). Les économistes Btissam Bouzidi, Touria Jaaidane, et Robert Gary-Bobo, (2014), auteurs d'une étude sur le niveau de rémunération des enseignants, estimaient ainsi qu'il faudrait revaloriser les salaires des enseignants d'au moins 40 %, pour retrouver, les mêmes espérances de gains que leurs aînés, recrutés en 1981. Ainsi, annoncé comme « sans précédent » cette revalorisation paraît faible si on la compare à celle mise en place au cours du second septennat de François Mitterrand. En 1989-1990, le gouvernement de Lionel Jospin avait, en effet, signé un accord avec les syndicats enseignants pour augmenter les salaires de 9 % (Bouzidi et al., 2007), ce qui correspondait à une hausse du budget de 25 milliards de francs (Aebischer, 2014) – environ 3,8 milliards d'euros aujourd'hui. Cette mesure a surtout profité aux enseignants du 1er degré dont les salaires ont ainsi augmenté de manière significative, en lien avec leur reclassement dans le nouveau corps des professeurs des écoles³⁵ (Bouzidi et al., 2007). De façon plus récente, en 2016 sous la présidence de François Hollande, les enseignants obtiennent un surcroît de 814 millions euros pour la revalorisation de leur salaire dans le cadre du Parcours Professionnels, Carrière et Rémunération (PPCR)³⁶. Enfin, il est intéressant de noter que la revalorisation salariale annoncée pour janvier 2023 a été repoussée à septembre 2023, selon un compte rendu

³⁴ À cela s'ajoute une prime informatique de 150 euros et une prise en charge de 180 de la protection sociale pour l'année 2021 et 2022.

³⁵ Ce corps est créé par la loi d'orientation sur l'éducation no 89-486 du 10 juillet 1989.

³⁶ Le PPCR est un protocole mis en place à partir de 2017 visant à revaloriser les grilles salariales en fonction de la catégorie (A, B ou C) et en fonction du cadre d'emplois, tout en créant une cadence unique d'avancement d'échelon.

datant de 5 avril 2023 d'une séance à l'Assemblée nationale³⁷ alors que son montant exact fait toujours débat.

1.4.2 *Susciter des vocations précoces*

Parmi les autres mesures mises en place pour renforcer l'attractivité de la profession, on peut mentionner celles censées encourager les vocations précoces. Pour ce faire, la réforme promulguée en 2019, dite « pour une école de la confiance » prévoit un parcours de préprofessionnalisation³⁸ pour les étudiants assistants d'éducation (AED) à partir de la deuxième année de Licence, qui devait, dès 2022, concerner une part importante des stagiaires. Plus particulièrement, les assistants d'éducation (AED), dits de « préprofessionnalisation », titulaires d'une première année de licence, peuvent se voir proposer, à leur entrée en deuxième année, un contrat à durée déterminée (CDD) d'une durée de 3 ans, pour 8 heures par semaine, assorti de stages d'observation et de stages de pratique accompagnée. À partir de la troisième année de licence, les étudiants sont chargés d'intervenir directement auprès des élèves dans le cadre des aides personnalisées (AP), d'activités pédagogiques complémentaires (APC) ou les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). En 1^{re} année de Master, il s'agit de stages en responsabilité et de remplacement d'enseignants³⁹. Le dispositif étant récent, peu d'études se sont encore intéressées à ses effets sur les étudiants et plus généralement sur l'attractivité du métier. Certains chercheurs, comme Florence Legendre (2019), s'inquiètent déjà néanmoins du fait que le dispositif confère « des responsabilités pédagogiques précoces aux étudiants », et « ouvre la porte à une décentralisation accrue des recrutements [...] c'est-à-dire, à la constitution, à terme, d'un vivier de précaires, formés, pour répondre à la pénurie d'enseignants » (p.141). Il est avéré, en effet, que le dispositif est déployé notamment au sein des académies et des disciplines dites déficitaires.

³⁷ Disponible à cette Adresse [<https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/comptes-rendus/seance/session-ordinaire-de-2022-2023/premiere-seance-du-mercredi-05-avril-2023>]

³⁸ Ce dispositif rappelle les « emplois avenir professeur » (EAP) impulsé sous le ministère Peillon en 2013 et abandonné depuis 2015.

³⁹ Voir le site du ministère de l'Éducation : [<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid137417/preprofessionnalisation-une-entree-progressive-et-remuneree-dans-le-metier-de-professeur.html>].

1.4.3 Recourir aux contractuels

*« Si plusieurs vérifient rapidement le niveau de maîtrise disciplinaire des candidat-es (par l'examen de leur dossier et quelques mises en situation pratiques rapides lors de l'entretien ou en marge de celui-ci), l'essentiel du recrutement vise à s'assurer de la préconnaissance par ceux-ci des valeurs de la République et du milieu de travail dans lequel ils-elles sont amenés. e. s à évoluer » (X. Pons, 2021, *Le recours croissant aux enseignant-es contractuel-les : vers un effet papillon ?*, p. 70)*

Une autre mesure a été adoptée par le ministère, non pas cette fois pour renforcer l'attractivité des métiers de l'enseignement, mais plutôt pour pallier le déficit chronique d'enseignants : le recours aux contractuels (Farges, 2017, Pons, 2021). Si on examine l'évolution de l'emploi des non-titulaires dans le secteur public, de 2009 à 2020, dans le second degré, le nombre d'enseignants contractuels a été multiplié par 2,2 pour le second degré (passant de 16 257 à 35 215) et par 13 dans le 1^{er} degré (passant de 262 à 3 413)⁴⁰. La généralisation de la contractualisation a été l'un des axes importants de la loi de transformation de la fonction publique adoptée en 2019 (la loi n° 2019-828), son article 15 prévoyant notamment « le recrutement d'agents contractuels pour pourvoir des emplois permanents ». L'article suivant précisant que « l'accès d'agents contractuels à ces emplois n'entraîne pas leur titularisation dans un corps de l'administration ou du service, ni, au terme du contrat, qui doit être conclu pour une durée déterminée, la reconduction de ce dernier en contrat à durée indéterminée ». Il s'agit dès lors pour le ministère de l'Éducation nationale de pourvoir les postes de titulaires laissés vacants par voie de concours ou de permettre des remplacements d'enseignants. On peut supposer que l'augmentation de cette forme d'emploi aura des conséquences organisationnelles et professionnelles sur le métier. Concernant les conditions générales d'exercice, c'est d'abord la dégradation des conditions du travail enseignant qui peut être questionnée. En comparaison avec leurs homologues titulaires, les contractuels occupent en effet plus souvent des postes précaires (temps incomplet⁴¹), ou se retrouvent dans des contextes d'exercice difficiles en intervenant par exemple sur plusieurs établissements (Calon et al., 2020). Ensuite, ces personnels étant moins formés, le niveau des contractuels recrutés souvent en urgence interroge au sein de la profession, des médias et des syndicats. Cette situation a été rendue particulièrement visible après la diffusion d'un reportage d'envoyé spécial en 2016, intitulé

⁴⁰ Données MEN-EDPP, repères et références statistiques de 2011 à 2021.

⁴¹ À ne pas confondre avec les temps partiels qui lui n'est pas subi.

« Prof à la gomme » dans lequel un journaliste sans aucune qualification en rapport avec l'enseignement avait réussi à se faire recruter en tant que professeur de Mathématiques remplaçant dans un collège. Ainsi se concluait le reportage : « *vous pouvez devenir professeur de math en quelques jours, même si vous êtes nul en math* ». On notera que l'expérience a été renouvelée plus récemment, le 19 janvier 2022, et toujours avec succès par la rédaction du journal de 20 h de France 2⁴². Fait d'actualité plus récent, datant du printemps 2022, 4000 postes d'enseignants n'ont pas été pourvus par voie de concours, soit un taux de couverture (taux de postes pourvus) dans le premier degré public de 83,1 % contre 94,7 % en 2021 et de 83,4 % pour 94,1 % en 2021 dans le second degré public (MEN)⁴³. Face à cette situation, des « job dating », accessibles à bac + 3, ont été organisés dans l'académie de Versailles pour recruter 1300 enseignants contractuels, afin de remplir l'objectif fixé par le ministre de l'Éducation nationale, Pap Ndiaye : « Il y aura un professeur devant chaque classe dans toutes les écoles de France »⁴⁴. Cette mesure déjà expérimentée dans les académies de Toulouse et Poitiers a fait grand bruit dans les médias, avec la diffusion d'un reportage intitulé « Job dating – 30 minutes pour devenir professeur », le 30 mai 2022 au journal de 13 h de France 2. Les enseignants déjà en poste, tout comme les syndicats, s'inquiètent de la qualité du recrutement, de la contribution de cette mesure à la précarisation des métiers de l'enseignement, et reprochent à ces académies sur les réseaux sociaux « de brader le service public »⁴⁵. Dans les faits, ces contractuels, une fois recrutés, ont bénéficié de 4 jours de formation avant la rentrée, divisés en trois modules : le premier est consacré au fonctionnement de l'école, aux relations avec les parents d'élèves et le directeur de l'établissement ; le second concerne la question de la laïcité à l'école ; le troisième est dédié à la préparation des cours fondamentaux. Une fois en poste, ces néo-enseignants seront censés bénéficier également d'un suivi de la part du directeur d'établissement et de l'Académie ainsi que de 20 jours de formation supplémentaires tout au long de l'année scolaire.

Enfin, au niveau des services de la gestion des ressources humaines de l'Éducation nationale, ce sont les pratiques professionnelles d'autres acteurs qui sont également affectées

⁴² « L'Œil du 20 h » : face à la pénurie d'enseignants, notre journaliste a été recrutée en quelques minutes via une annonce en ligne.

⁴³ Chiffres consultables sur le site de l'Éducation nationale à cette adresse [<https://www.education.gouv.fr/resultats-des-concours-enseignants-de-la-session-2022-342067>].

⁴⁴ Propos tenus par le ministre de l'Éducation dans un interview au quotidien Le Parisien, dimanche 26 juin 2022.

⁴⁵ Tweet du syndicat Snes-FSU, le 31 mai 2022.

par le recrutement massif de contractuels enseignants. Les inspecteurs des disciplines dites « en tension » doivent ainsi passer un temps très important au recrutement d'enseignants contractuels, dans certains cas plusieurs fois dans l'année, au détriment d'autres missions comme les tâches de contrôle, d'expertise et d'évaluation qui s'étaient par ailleurs fortement amplifiées depuis les années 1990 (Pons, 2021). Pour les chefs d'établissements, l'ampleur de la tâche liée au recrutement d'enseignants les conduits à déléguer ces missions à d'autres institutions, telles que Pôle emploi, comme l'illustre la capture d'écran réalisée ci-dessous :

Figure 1 - Capture d'écran des annonces pour des postes d'enseignants de 1^{er} et 2nd degré sur le site de Pôle emploi.

The screenshot shows the Pôle emploi website interface. At the top, there are logos for the French Republic and Pôle emploi, along with a menu icon. Below the navigation bar, a red banner displays '3544 offres pour Professeur des écoles, Enseignants - France'. A filter dropdown is set to 'Pertinence' and a button 'AFFICHER LA CARTE' is visible. Two job listings are shown:

- Enseignant(e) des écoles contractuel(les) (H/F) Pôle d'accueil**: Inspection Académique - 82 - TARN ET GARONNE. Description: 'L'Inspection Académique recrute des Enseignant(e) des écoles contractuel(les) (H/F) au Pôle d'accueil pour 7 postes à pourvoir sur l'ensemble du département de TARN-ET-GARONNE (Castelsarrasin,...'. Contract type: CDD Temps partiel. Published 17 days ago.
- ENSEIGNANT (F/H)**: SAUVEGARDE ENFANCE ADOLESCENCE YVELINE - 78 - LE CHESNAY ROCQUENCOURT. Description: 'Nous recherchons une personne pour un remplacement à pourvoir de suite et pour une durée d'un mois renouvelable. Vous aurez pour missions sous la responsabilité du responsable de service : -Vous...'. Contract type: CDD Temps plein. Published 3 days ago.

Note : Consulté le 24/01/2022.

1.5 Conclusion du chapitre 1 - Effet des politiques d'attractivité : deux viviers différents exerçant en théorie la même profession.

Les politiques d'attractivité récentes mises en œuvre par les pouvoirs publics montrent deux tendances opposées. D'un côté, on assiste à une volonté de susciter des vocations précoces en inscrivant les futurs enseignants dans un parcours de formation long et exigeant dans un contexte de diminution du nombre de postes depuis 2016. D'un autre côté, la contractualisation est de plus en plus présentée comme une norme dans la fonction publique et comme une opportunité de faire évoluer les modalités de gestion des enseignants dans leur ensemble, vers ce qui est présenté comme une meilleure prise en compte des carrières et des ressources humaines en présence (C. Compte, 2018). On assiste ainsi à un recrutement facilité et massif

de contractuels moins formés. La concomitance de ces deux logiques conduit certains auteurs à parler à ce propos « d'une politique de Puzzle », renvoyant à la part importante prise par le « bricolage » dans la fabrique des politiques publiques (Zittoun, 2013), mais dont certains auteurs analysent le caractère pleinement intentionnel :

« [Cette politique] consiste, selon une logique additionnelle, à ne pas présenter immédiatement le projet de réforme dans son ensemble, mais à ouvrir différents chantiers, apparemment techniques et déconnectés les uns des autres, mais qui mis bout à bout, telles les pièces d'un puzzle enfin rassemblées, donnent à voir une réforme en profondeur de la structure du système scolaire français » (Pons, 2021, p.69).

De telles logiques laissent envisager au moins un effet contradictoire à propos de l'attractivité du métier. D'une part, avec les parcours de préprofessionnalisation et le recul du concours à la fin du master 2, les métiers de l'enseignement pourraient apparaître pour de potentiels candidats comme une voie exigeante et difficile d'accès, quand, dans le même temps, le recours aux contractuels tel qu'il est pratiqué aujourd'hui pourrait concourir à présenter l'enseignement comme une profession facile d'accès, ne nécessitant pas un niveau de qualification important. Outre le fait d'amplifier la dégradation de l'image du métier, de telles mesures concourent ainsi à la constitution de deux viviers différents (par le statut, les conditions de travail, l'engagement, etc.) exerçant néanmoins en théorie la même profession.

Chapitre 2 - L'enseignement : un métier que l'on quitte

*« Il est vraiment rare qu'on se quitte bien, car si on était bien, on ne se quitterait pas, et si l'on se quitte, c'est que quelque chose ne va pas »
(Marcel Proust, *La prisonnière*, 1925)*

Le chapitre précédent a permis de mieux définir la notion d'attractivité et de poser la question de son déclin dans les métiers de l'enseignement en prenant en compte l'un de ces indicateurs : les difficultés de recrutement. Elle met en évidence le fait que le point de vue majoritaire sur l'attractivité, qu'il s'agisse des travaux menés sur le phénomène ou des positions des décideurs politiques, est essentiellement établi sur « ce qui n'attire pas » de potentiels candidats. Il s'agira de considérer dans ce chapitre un second autre indicateur, tout aussi important : celui des démissions enseignantes.

Relativement rares avant les années 2010, ces démissions sont en effet en augmentation constante depuis, dans le 1^{er} degré comme dans le 2nd. Nous proposerons ici d'étudier le phénomène en prenant le parti de regarder « ce qui n'attire plus » les enseignants s'étant déjà engagés dans la carrière. La première partie de ce chapitre aura pour objectif de clarifier la définition adoptée dans cette thèse concernant le phénomène de la sortie précoce du métier enseignant. En effet, ce phénomène est encore peu documenté dans la littérature française en raison de son caractère récent ainsi que de son caractère marginal par rapport à d'autres pays (OCDE, 2005). Nous proposons ensuite de mettre en perspective ce phénomène au niveau international dans le but de comprendre les variations des taux de démission entre différents pays (et comparer les temporalités d'apparition du phénomène) tout en identifiant les similitudes entre les contextes français et étrangers. Enfin, l'examen de la littérature internationale sera approfondi concernant deux pays où le phénomène de démission est déjà ancien et où les démissions sont bien plus nombreuses qu'en France (les États-Unis et le Québec) dans le but de rendre compte des explications dégagées par les analyses disponibles. Comme le montrent plusieurs travaux (St-Germain, 2001 c; Tardif, 2013), dès les années 50, les États-Unis et dans une autre mesure le Québec connaissent un changement de paradigme en faveur de politiques dites « néo-libérales » en matière d'éducation dont les conséquences sur l'augmentation des départs des enseignants ont été documentées.

2.1 Démission enseignante : de quoi parle-t-on ?

Les chercheurs en Sciences de l'éducation au niveau international mobilisent différents termes pour désigner les départs anticipés de la profession enseignante (avant l'âge de la retraite). Ceci est d'ailleurs un des enjeux forts de la recherche sur le sujet. Les modes de désignation de ce phénomène dans la littérature font débat, et selon les termes employés, la définition varie. Ainsi, partant de l'hypothèse que les choix sémantiques expriment une certaine forme d'interprétation du réel (Bernard, 2014), la présente section permettra de revenir sur les vocables et définitions utilisés, afin de poursuivre deux objectifs : objectiver le choix de recourir au syntagme de la « démission enseignante » ; clarifier la définition prise dans cette thèse pour étudier le phénomène et délimiter la population de l'étude.

2.1.1 Qualifier les sorties précoces du métier enseignant : revue de la littérature

*« La nomination contribue à faire la structure de ce monde et d'autant plus profondément qu'elle est plus largement reconnue, c'est-à-dire autorisée » (Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, 1982, p. 99.)*

Dans la littérature scientifique francophone, les termes « abandon de carrière », « décrochage », « désertion » (Sauvé, 2012), et enfin « démission » (Danner et al., 2019) sont majoritairement employés pour définir le phénomène. En Amérique du Nord, c'est la notion d'« attrition⁴⁶ » qui est davantage mobilisée par les auteurs (Macdonald, 1999). Cependant, l'utilisation de ces termes, renvoyant à des champs sémantiques variés, peut participer à donner une image négative de la sortie du métier enseignant – c'est le cas des notions de décrochage ou de désertion par exemple⁴⁷ » – ou sont difficilement applicables à l'enseignement (Delcroix, 2009 ; Kirsch, 2006), à l'instar de l'idée d'abandon de carrière par exemple⁴⁸.

⁴⁶ La notion d'attrition qui a été adaptée à l'enseignement dans la littérature notamment américaine et québécoise, à travers le syntagme de « teacher attrition », (Kirsch, 2006; Loignon, 2006), emprunte à la fois à son sens premier l'idée d'usure, d'érosion ou d'effritement qui affecte le vivier d'enseignants dans ces pays (Sauvé, 2012). L'expression permet également de faire référence à la mesure du phénomène (Macdonald, 1999).

⁴⁷ Le terme de « décrochage » est principalement utilisé dans la littérature pour parler du phénomène de décrochage scolaire (Bernard & Michaut, 2014). Considéré comme un des enjeux les plus importants des systèmes éducatifs, souvent qualifié de « fléau » (Doray et al., 2011; Weixler & Soudoplatoff, 2015), il fait régulièrement l'objet de stratégies de « lutte » dans le cadre de la mise en place de politiques publiques. Le terme « désertion » est lui aussi parfois utilisé en référence à son origine militaire, en étant associé à une faute professionnelle sanctionnable.

⁴⁸ Le terme « carrière », tel qu'il est couramment employé (« faire carrière ») n'est en effet pas applicable de manière évidente à l'enseignement, en raison du manque de mobilité verticale dans la profession enseignante comme le mettent en évidence les travaux de la sociologie des organisations (Lortie, 1975). Les avancements dans la carrière des enseignants se produisent plutôt horizontalement, à travers un système d'échelons déterminé par l'ancienneté et accompagné d'une augmentation de salaire. Les enseignants qui cherchent à progresser dans leur carrière doivent passer le concours très sélectif de l'agrégation, réservé uniquement aux enseignants du second degré, ou quitter la

Désigner le départ d'un individu de sa fonction d'enseignant dépend aussi très fortement des contextes nationaux qui définissent des possibilités variables de mouvement pour les agents. La littérature américaine emprunte généralement une définition large du phénomène en y incluant, le départ à la retraite, la migration géographique de l'enseignant d'une école à une autre, le transfert professionnel au sein du domaine éducatif, ainsi que les licenciements et les décès (Hudson, 2009 ; Macdonald, 1999). Au contraire, au Québec, l'on tend à aborder le phénomène comme le départ définitif et prématuré, qu'il soit volontaire ou non de la profession enseignante (Karsenti et al., 2013), excluant par le fait tous les autres motifs (Karsenti et al., 2008 ; Sauvé, 2012). Le caractère volontaire ou non du départ, élément de définition majoritairement adoptée par ces auteurs (Gray & Taie, 2015 ; Sauvé, 2012), incite à considérer la perspective selon laquelle les difficultés rencontrées par les enseignants les contraignent à quitter la profession. Ces écrits mettent également l'accent sur les départs prématurés des jeunes enseignants, appelés « attrition h tative » (Loignon, 2006), l'utilisation de ce terme est justifiée dans cette littérature, par le caractère prégnant du phénomène chez les nouveaux entrants.

2.1.2 Positionnement épistémologique : la démission enseignante

Ainsi, face à l'hétérogénéité des termes employés dans la littérature et par souci de clarification de notre objet, nous recourons au syntagme « démission enseignante » dans le cadre de cette recherche. Quatre raisons président à ce choix :

- Premièrement, le terme « démission » est plus neutre au plan moral que celui d'« abandon », de « désertion » et de « décrochage ». Il ne renvoie à aucun écart à la norme.
- Deuxièmement, l'utilisation de la notion d'attrition est difficilement adaptable dans le contexte français de l'étude, puisqu'on ne peut pas vraiment parler encore d'un effet d'érosion de la cohorte enseignante. Le nombre de démissions enseignantes en France n'étant pas suffisamment élevé à l'heure actuelle⁴⁹ et contrairement à la situation outre-Atlantique où le manque d'enseignants résulte davantage des départs précoces (Sutcher et al., 2019), la problématique actuelle en France se concentre davantage, comme l'a montré le chapitre précédent, sur le manque d'attrait pour de potentiels candidats à la profession.

profession pour des postes dans l'administration de l'éducation, tels que les inspecteurs ou les chefs d'établissement, qui ne sont que peu attrayants pour les enseignants (Rayou & Henriot-Van Zanten, 2004).

⁴⁹ Un point précis sur l'évolution des chiffres de la démission en France sera proposé dans la sous-section, 2.3.

- Troisièmement, le terme démission, qui est essentiellement employé en droit du travail, renvoie littéralement au fait pour un salarié de prendre l'initiative de rompre le rapport juridique de dépendance qui le lie à son employeur, ce qu'il peut faire en observant un délai dit de « préavis ». La démission peut être verbale, écrite ou résulter d'un comportement sans ambiguïté du salarié. Ainsi, l'utilisation de ce terme à partir de son sens juridique permet d'exclure tous les autres motifs de départ invoqué dans la littérature américaine notamment (décès, retraite, mutation, etc.).

Enfin, quatrièmement, l'utilisation du terme démission permet d'insister sur le caractère volontaire de ces départs – on donne ou pose sa démission. Il est à noter toutefois que la conception québécoise du phénomène (où les termes de « décrochage » ou « d'attrition » sont plus usuels) repose sur le fait que l'aspect « volontaire » n'est pas nécessairement approprié à la situation des enseignants qui quittent la profession. Ce n'est souvent qu'après avoir surmonté d'innombrables défis, qu'il semble ne plus y avoir d'autres options pour eux. Cette approche du phénomène envisage la démission « comme le symptôme d'un dysfonctionnement professionnel » (Karsenti et al., 2013) :

« En résumé, bien des départs, liés au sentiment d'avoir fait le mauvais choix de carrière en fonction de ses intérêts et de ses capacités, sont probablement inévitables et nécessaires. Toutefois, nous estimons que le poids explicatif de ces remises en question naturelles dans la problématique de l'attrition est probablement négligeable. » (Sauvé, 2012, p. 21).

Le recours que nous assumons du terme de démission reste ainsi conscient du potentiel effet de masquage des causes non volontaires motivant le choix de départ. Il reste que l'on ne peut plus exclure, en théorie, que d'autres causes non liées à l'usure soient elles aussi explicatives du phénomène. La montée actuelle des mobilités professionnelles ou des carrières nomades pourrait en effet, toujours en théorie, concerner l'enseignement. Comme pour d'autres professions, un individu pourrait décider de changer de profession sans que ce départ soit mal vécu, mais plutôt parce qu'il jugerait ne pas y être à sa place ou parce qu'il trouverait d'autres opportunités professionnelles plus inspirantes. Autrement dit, les « carrières uniques » pourraient en effet devenir de plus en plus rares et l'enseignement pourrait être perçu par certains comme une sorte d'étape dans leur carrière professionnelle (Lessard & Tardif, 1996 ; OCDE, 2005). Accepter cette hypothèse comme théoriquement recevable ne conduira pas pour autant – cela est capital – à l'institutionnaliser comme vérité, et à contribuer ainsi à l'exercice de communication censé légitimer cette idée.

2.2. Mesures de la démission enseignante

Cadrer le phénomène de la démission enseignante sous l'angle des départs définitifs et volontaires de la profession, qu'ils soient voulus ou subis est la première étape permettant d'envisager sa mesure. Il est aujourd'hui encore difficile d'avoir une vision d'ensemble de la situation internationale concernant les démissions enseignantes. Peu de pays communiquent régulièrement leurs taux de démissions (y compris la France) aux organismes d'études internationaux ; les chercheurs eux-mêmes en viennent parfois à se contredire sur les chiffres pour un même système éducatif (De Stercke, 2014). Cette situation est déplorée dans un rapport de l'UNESCO datant de 2019 : « Seulement 51 % des pays disposent des données minimales nécessaires pour déterminer le taux d'attrition des enseignants [...] Ces chiffres sont rarement disponibles, y compris dans les pays à revenu élevé qui ont pourtant à leur disposition de nombreuses autres données » (UNESCO, 2019, p. 218).

2.2.1 Des statistiques internationales hasardeuses

Deux principales raisons à cet état de fait ont été avancées par les chercheurs spécialisés du domaine : la première renvoie au fait qu'un certain nombre de pays ne sont pas dotés de ministère ou d'institut national de statistique ; la seconde repose sur le fait que les gouvernements ne consultent que rarement les statistiques fournies par les recherches scientifiques à ce sujet (Kirsch, 2006; Tardif, 2013). Une troisième raison mentionnée dans la section précédente peut être ajoutée à ces deux premières : elle est liée au fait que la définition de la population observée varie entre les états, notamment en ce qui concerne les motifs de départ pris en compte dans le calcul du phénomène (retraite, décès, départ volontaire ou non, etc.). Les données internationales disponibles ne sont ainsi pas toujours faciles à interpréter. À ce propos le rapport de l'OCDE (OCDE, 2021, p. 438) concède que les données statistiques présentées peuvent être sous-évaluées ou surévaluées, selon par exemple que « les données portent uniquement sur le nombre d'enseignants en poste à un moment donné dans certains états » (p. 438). Il faut donc considérer avec prudence les statistiques présentées à ce sujet, sans pour autant nier leur utilité informative.

Afin de permettre une comparaison des données avec celles des autres pays (où elles sont disponibles), et pour limiter les biais, une méthodologie particulière a été adoptée pour les données présentées ci-dessous. Seules les recherches partageant la définition du phénomène exposée dans cette section ont été retenues, c'est-à-dire celles qui considèrent exclusivement les

départs définitifs et volontaires en excluant tout autre motif tel que les décès, les départs en retraite, les absences temporaires, etc.

2.2.2 Des situations internationales contrastées

a. En Amérique du Nord

La démission enseignante aux États-Unis n'est pas un phénomène nouveau, puisque dans les années 80 déjà, le taux global des démissions était de 5,6 % et qu'il atteignait les 8,4 % en 2010 (NCES, 2013⁵⁰). La proportion d'enseignants démissionnaires aux États-Unis s'élève à présent à 15 % dès la première année d'exercice (De Stercke, 2014) et atteint 30 % au bout de la seconde année, pour dépasser les 50 % entre la cinquième et septième année d'enseignement (AEE Éducation, 2005 ; R. M. Ingersoll, 2001; Jonson, 2008). Le Turn-over enseignant (30 %) y est ainsi plus élevé que dans d'autres professions, comme celle des pharmaciens (14 %), des ingénieurs (16 %), des infirmières (19 %), ou encore des avocats (19 %) (Ingersoll & Perda, 2014). De récentes recherches ont également établi que ce taux relativement élevé de démissions était le principal contributeur aux pénuries de personnel à l'échelle nationale, représentant près de 90 % de la demande en enseignants, soit 125 000 demandes supplémentaires annuelles (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019) -- les 10 % restant étant dus aux départs en retraite (Sutcher et al., 2019).

Au Canada, il est difficile d'avoir une idée claire de l'ampleur globale des démissions enseignantes, étant donné que les statistiques disponibles varient de 3 % (OCDE, 2005) à près de 30 % (FCE, 2004⁵¹; Ndoreraho & Martineau, 2006), selon les sources consultées. En outre, même s'ils n'ont pas encore abandonné, bon nombre d'enseignants révèlent une envie de quitter la profession au cours de leurs cinq premières années de pratique, 76 % chez les enseignants à statut précaire et 37 % pour les enseignants titulaires. (Gingras & Mukamurera, 2008).

Au Québec, il a été estimé que depuis les années 1990, 15 à 20 % des enseignants quittaient la profession avant leurs 5 premières années d'expérience (Gingras & Mukamurera, 2008; Kirsch, 2006), une proportion trois fois plus élevée que pour les autres professions où le taux de démission avoisine les 6 % (Lanthier et al., 2007, p.1). Malgré cette situation, le Québec a pourtant depuis les années 1980 suffisamment d'effectifs enseignants. Le ministère de

⁵⁰ Mobility of public elementary and secondary teachers, by selected teacher and school characteristics: Selected years, 1987-88 through 2012-13.

⁵¹ Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. Bulletin des services économiques et services aux membres, 5, 1-20.

l'Éducation québécoise indiquait à ce propos dans un rapport (MEQ, 2004)⁵², un surplus dans le premier degré et dans certaines matières du secondaire (Français, Sciences humaines, Arts et en Éducation physique). Cette situation est due à la baisse démographique des années 1997 à 2003 et à une stabilité des sortants diplômés des baccalauréats en enseignement des universités québécoises (Gauthier et al., 2003). Toutefois, malgré cette pléthore d'enseignants, l'augmentation des départs des jeunes enseignants combinée à une recrudescence des naissances depuis 2004 font que le Québec risque, selon certains auteurs et rapports, un déficit d'enseignants dans les années à venir (Grimmett & Echols, 2000).

b. En Europe

L'Europe n'est pas épargnée par le phénomène, dans les pays où les données sont disponibles comme en Belgique. Dans la Région flamande, les chercheurs relèvent un taux de démission de 35 %, chez les enseignants du secondaire étant entrés dans la profession entre 1999 et 2008, et ceci avant leur 6^e année d'exercice (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009)⁵³. Quant à la région, Wallonne et Bruxelloise du pays, Bernard Delvaux et al (2014), dans leur étude sur une cohorte de 29 079 enseignants du primaire et du secondaire ayant exercé la fonction entre 2005 et 2011, estiment également à 35 % le taux de démission au cours des 5 premières années d'exercice du métier, ce taux avoisinant les 19 % dès la première année. En outre, cette étude a notamment permis de montrer que, parmi cette cohorte, les enseignants titulaires d'un titre pédagogique présentaient un taux cumulé 5 fois moins élevé de sortie du métier, étant plus outillés par la formation reçue que leurs homologues non-détenteurs du titre⁵⁴. Le genre et l'âge étant également des facteurs ayant une influence sur la démission, les hommes ont une probabilité de sortie plus élevée, tout comme les enseignants n'ayant pas été recrutés à la sortie de leurs études (avant l'âge de 25 ans). La cohorte des 25 à 29 ans et celle des plus de 40 ans sont deux fois plus nombreuses à quitter l'enseignement.

En Angleterre, le taux de démission global enseignant varie généralement entre 9 et 10 %, et monte jusqu'à 32 % pendant les 5 premières années d'exercice du métier (Long & Danechi, 2022). De récentes statistiques du département de l'éducation révèlent que 44 % des enseignants prévoient de quitter la profession d'ici 2027 (NEU, School workforce in England,

⁵² Disponible à cette adresse [<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/50569>].

⁵³ Disponible à cette adresse [<https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl>].

⁵⁴ N'ayant pas reçu de formation pédagogique préalable à leur insertion.

2021)⁵⁵. Comme aux États-Unis, l'Angleterre connaît depuis longtemps un taux de démission aussi important, l'étude de référence en la matière, celle de Carol Stoel et Tin-Swe Thant (2002) annonçait déjà un taux de 40 % au début des années 2000 chez les enseignants avant leurs 3 premières années d'exercice. Alan Smithers et Pamela Robinson (2003) estimaient quant à eux à 7,9 % le taux global (c'est-à-dire sans prendre en compte le critère de l'expérience confondu) en 2002.

Concernant d'autres pays d'Europe comme l'Allemagne, l'Italie et la France, le phénomène est moins marqué, le taux de démission globale au début des années 2000 restait bien inférieur à 5 % (OCDE, 2005, p. 191), pour autant, la démission enseignante est un phénomène croissant dans ces mêmes pays et notamment depuis le début des années 2010 en France. Plusieurs raisons à cela sont avancées, notamment les conditions de travail difficiles, le manque de soutien de la part de l'administration, l'augmentation des tâches administratives et le manque de reconnaissance de la profession (Broccolichi & Garcia, 2021). Les causes identifiées dans la littérature française de l'augmentation des démissions enseignantes feront l'objet de la section 3 de ce chapitre.

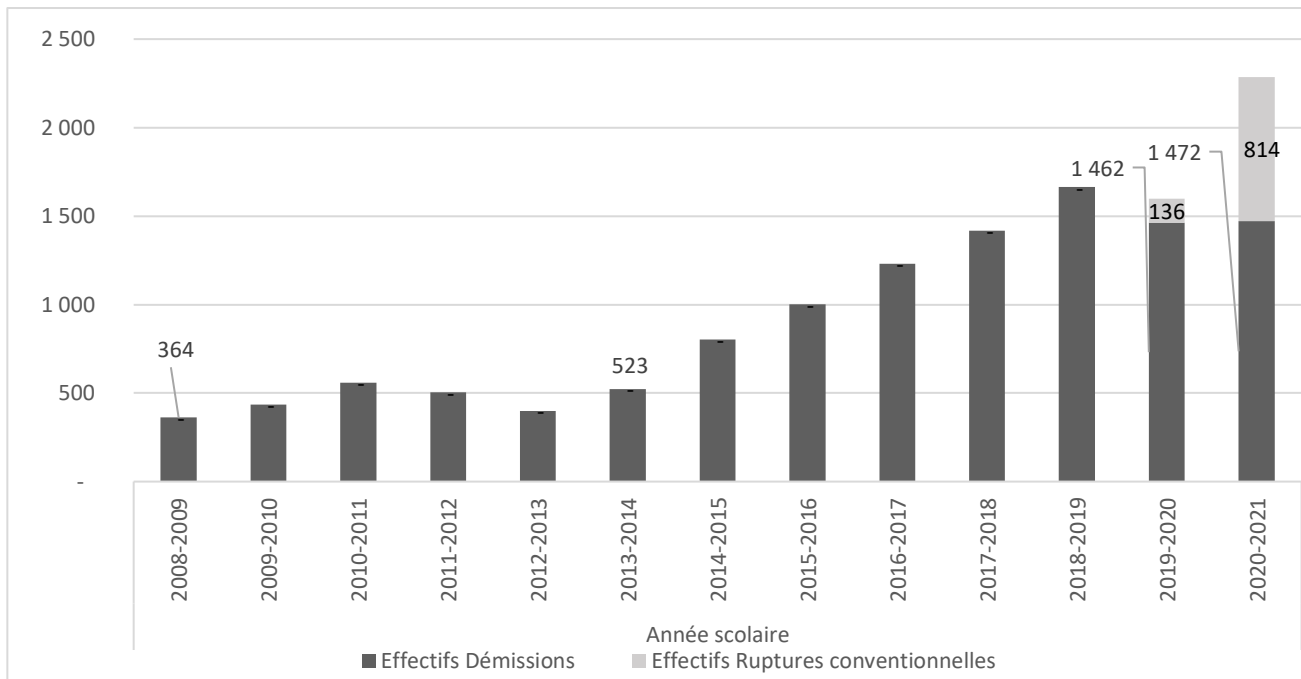
c. En France

Ceux qui démissionnent ne sont pas plus « désespérés » que ceux qui restent tout en étant « malheureux » (Broccolichi et Garcia, on a pas le temps d'aider les élèves en difficulté !, 2021, p. 14)

La mise en lumière de la problématique de la démission enseignante en France est assez récente, les premiers chiffres officiels publiés datant de 2017 (Carle & Férat, 2017), chiffres ayant par ailleurs fait l'objet d'une large couverture médiatique. Alors, que jusqu'en 2014, les démissions restaient chaque année plutôt stables et représentaient en moyenne 500 départs par ans, elles n'ont eu de cesse de croître depuis. C'est ce qu'illustre le graphique suivant :

⁵⁵ Disponible à cette adresse [<https://explore--education--statistics-service-gov-uk.translate.google.com/translate?hl=fr&pt=op&sl=en&tl=fr&pto=op>].

Graphique 3 - Évolution en effectif des démissions enseignantes dans les premier et second degrés publics entre 2008 et 2021, réparti par type de départ



Source : MENJS, 2021, p. 303.

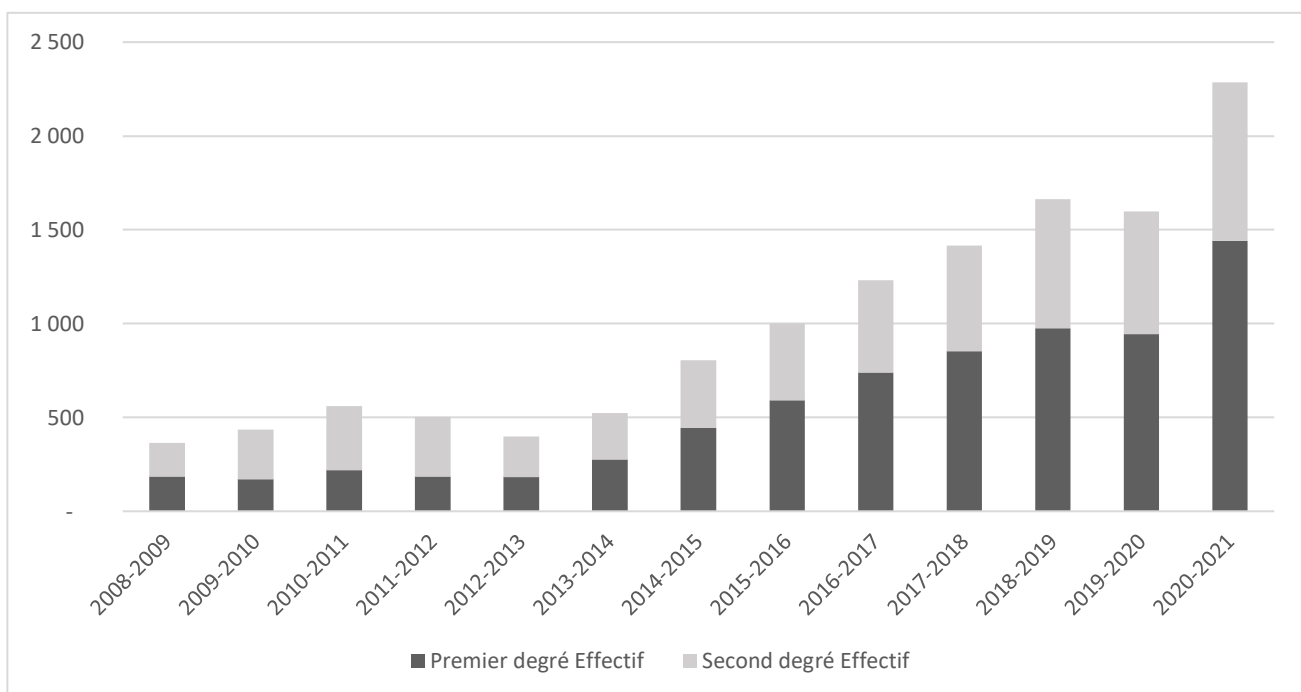
Sur la période de 2014 à 2021, les démissions ont plus que quadruplé, passant de 523 à 2 288. En 2019, une procédure de rupture conventionnelle a été instaurée par la loi n° 2019-828 de transformation de la fonction publique du 6 août 2019. Mise en place au 1er janvier 2020, elle permet à tout fonctionnaire titulaire et au contractuel en situation de contrat à durée indéterminée (CDI) de convenir d'un commun accord avec l'institution, de la cessation définitive des fonctions ou de la fin de son contrat. À la signature de la rupture, l'agent se voit octroyer une indemnité de départ volontaire (IDV) calculée en fonction de son ancienneté. Ainsi, le nombre de démissions diminue légèrement en 2019-2020, mais de façon artificielle, la période Covid ayant ralenti les procédures administratives. Pour l'année 2020-2021 si la proportion de démissions n'évolue pas par rapport à l'année précédente, le nombre de ruptures conventionnelles augmente (représentant un tiers des départs), faisant ainsi augmenter le nombre total de départ (MENJS, 2021). Il est à noter que la mise en place des ruptures conventionnelles dans la fonction publique suscite de vives critiques de la part des syndicats d'enseignants depuis son instauration, au motif que, si la rupture ne peut pas être imposée par l'administration, elle n'est pas non plus considérée de droit pour l'agent qui la demande. En effet, une note de la DGRH datant du 9 juillet 2020⁵⁶ précise que les demandes de rupture doivent

⁵⁶ Disponible à cette adresse : [<https://26.snuipp.fr/article/rupture-conventionnelle-la-note-ministerielle-enfin-publique>].

être examinées en fonction de la rareté des ressources (métier ou discipline en tension ou non), de l'ancienneté dans la fonction et du projet envisagé par l'agent. Enfin, cette note précise qu'il faut éviter la négociation d'un départ en cours d'année scolaire afin de préserver le principe de continuité pédagogique. Si cette mesure devait en théorie faciliter la sortie du métier enseignant, la réalité serait différente. En effet, un premier bilan sur les ruptures conventionnelles de l'année 2020 présenté en comité technique par le ministère de l'Éducation nationale, datant de mars 2021, indique que sur les 1 219 demandes formulées, 85 % provenaient d'enseignants (soit 1 064⁵⁷) et que près de 80 % des demandes ont été refusées. Parmi les demandes acceptées, la moitié venaient de seulement trois académies : celles de Montpellier, Bordeaux et Aix-Marseille, trois académies peu ou pas en tension. Ainsi, les enseignants se trouvant dans les académies les plus déficitaires et dont les conditions de travail sont réputées les plus difficiles (niveau de pauvreté élevé, territoire peu attractif, en zone d'éducation prioritaire, etc.), ont le moins de chance de voir leur demande de rupture conventionnelle acceptée.

L'examen plus précis du profil des enseignants démissionnaires selon la répartition par degrés d'enseignement est présenté par le graphique suivant :

Graphique 4 - Évolution en effectif des démissions enseignantes dans les premier et second degrés entre 2008 et 2021



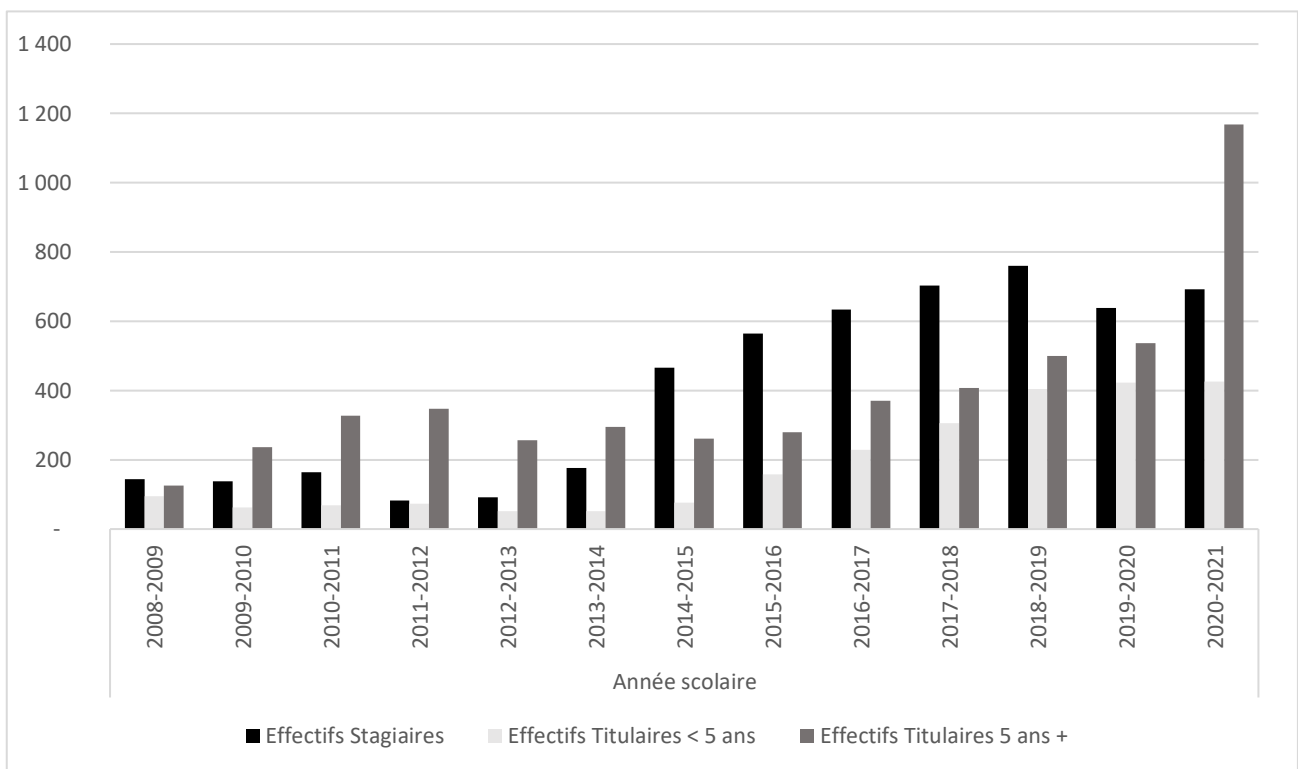
Source : (MENJS, 2021).

⁵⁷ Le reste des demandes provenait de personnels administratifs, AESH, CPE, personnels de direction et psychologues scolaires.

Comme le montre le graphique, si les enseignants du second degré démissionnaient en plus grand nombre avant 2014, la courbe s’est inversée depuis : ce sont maintenant les enseignants du premier degré qui démissionnent le plus. Alors que le premier degré représentait environ 60 % des départs avant 2012, il ne représente plus que 36 % en 2021 (MENJS, 2021). Le chapitre 10 permettra d’éclairer ce résultat.

De plus, la répartition par ancienneté indique qu’en France, comme à l’international depuis l’augmentation décrite en 2014, ce sont surtout les nouveaux enseignants qui quittent l’enseignement (OCDE, 2005 ; Stoel et Thant 2002), excepté pour la dernière année de 2020 à 2021 comme l’illustre le graphique 5 ci-dessous.

Graphique 5 - Évolution en effectif des démissions enseignantes dans les premier et second degrés publics entre 2008 et 2021, en fonction de l’ancienneté



Source : MENJS, 2021, p. 304.

Si les stagiaires expliquent une part beaucoup moins importante des départs volontaires de 2009 à 2014 par rapport aux titulaires avec plus de 5 ans d’expérience, leur proportion augmente sur les années suivantes et se stabilise sur les trois dernières années, pour atteindre 43 % de l’effectif total des départs. De la même manière, la part des enseignants titulaires depuis moins de cinq ans est en augmentation depuis 2014 et jusqu’en 2018-2019. Le nombre se stabilise également sur les trois dernières années tandis que la part des enseignants avec le plus d’ancienneté connaît une augmentation constante jusqu’en 2021, où elle représente plus de la

moitié des départs. La mise en place des ruptures conventionnelles à partir de 2020 explique ce phénomène : les enseignants plus expérimentés pourraient être ceux qui s'en saisissent le plus, étant les plus avantagés par le dispositif puisque le montant de l'indemnité de départ progresse en fonction de l'ancienneté.

Afin de conclure sur cet état des lieux du cas français, il s'agit de noter que ces chiffres concernent seulement les titulaires et les stagiaires de l'Éducation nationale, de sorte que les démissions de contractuels, ou le non-renouvellement choisi de leur contrat ne sont pas comptabilisés. Par ailleurs, comme l'indiquent Danner et al (2019), d'autres manières (plus discrètes) de quitter la classe échappent à cette comptabilité : il s'agit notamment des mobilités et détachements vers d'autres corps de la fonction publique, ou des mises en disponibilité dont les motifs peuvent être variés (rapprochement de conjoint, formation, pour élever un enfant de moins de 12 ans, etc.). Ces stratégies permettent de quitter temporairement le métier ou de servir d'étape vers la reconversion. À titre indicatif, en 2021, 24 000 professeurs étaient en disponibilité sur les 870 000 enseignants français contre 17 700 en 2012 (DEPP, 2012 ; DEPP, 2021). Enfin, de la même manière que pour les ruptures conventionnelles, les démissions sont susceptibles d'être refusées par l'administration. La nécessité de service, notamment dans les académies déficitaires, sert souvent de justification à cette décision – le nombre de demandes de démissions chaque année refusée n'est à ce jour pas connu.

Ainsi, s'il est avéré que la France n'est pas dans une situation de pénurie due au départ de ses enseignants, comme c'est le cas aux États-Unis ou dans certains pays d'Europe, l'augmentation de ces démissions est pour certains auteurs révélatrice de la dégradation des conditions de travail des enseignants (Danner et al., 2019 ; Garcia, 2021). Ces deniers sont d'ailleurs nombreux dans le premier degré (73 %) à se dire insatisfaits de leur situation professionnelle actuelle, et 54 % déclarent vouloir changer de métier (Gérard et al., 2022). Dans le second degré, une enquête sur le climat scolaire dans les collèges et lycées, publié par le ministère de l'Éducation nationale en 2019 (Fréchou et al., 2019) établissait que 60 % des enseignants déclarent ne pas se voir exercer ce métier jusqu'à la retraite. D'autres données corroborent ces estimations, et montrent surtout leur évolution au cours des 10 dernières années. Si l'on en croit un rapport de l'autonome solidarité laïque (ASL), publié en 2022 sous la direction d'Eric Debarbieux et Benjamin Moignard pour le second degré, 30 % des enseignants songeaient en 2013 à quitter le métier « très souvent » ou « plutôt souvent » ; ils seraient 51,3 % dans ce cas en 2022.

2.3 Expliquer les démissions enseignantes et certains de leurs effets : état de l'art

Comment expliquer que la France connaisse un taux de départ relativement faible par rapport à d'autres pays, alors qu'une grande partie des enseignants se disent insatisfaits ou ne désirent pas/plus exercer ce métier toute leur vie ? À cette question plusieurs réponses avaient déjà été apportées par l'étude de Carol Stoel et Tin-Swe Thant (2002). Cette dernière indiquait que dans certains pays, tels que la France, la centralisation du système éducatif, des programmes d'enseignement, l'absence de mise en cause systématique des enseignants en cas d'échec des élèves et une évaluation plus formative que sommative du corps enseignant, expliquaient un faible taux de démission. À ceci, nous pouvons ajouter des raisons administratives propres à la France, liées au statut de fonctionnaire qui n'existe pas outre-Atlantique ou dans certains pays d'Europe comme en Angleterre (Gaudry-Lachet, 2019), soumettant l'agent à la nécessité de service.

Cette situation pourrait être en train d'évoluer. Comme nous l'avons rappelé dans le chapitre précédent, le recours au recrutement d'enseignants contractuels s'est largement banalisé en France depuis les années 2010 (Farges, 2017). Dans le même temps, d'autres propositions, comme celles mentionnées dans le programme électoral d'Emmanuel Macron en 2022, visent à présent plus ou moins directement à mettre un terme à l'emploi à vie des enseignants (en supprimant le CAPES par exemple), au motif de suivre les recommandations de la Cour des comptes⁵⁸ qui indiquait dans un rapport de 2021 : « À la différence d'autres pays d'Europe, où le système éducatif est organisé autour des établissements [la France] se caractérise par un système éducatif très centralisé » (p.15). Cette spécificité, précisent les rédacteurs du rapport, ne permettrait pas d'adapter les dispositifs éducatifs aux réalités locales : « Seulement 10 % des décisions prises en matière éducative le sont au niveau des établissements, dont à peine 2 % en autonomie totale » (*ibid*). Les préconisations se poursuivent dans le sens de cette autonomie censée être libératrice de la capacité d'action des établissements – laquelle deviendrait un levier important d'efficacité du système scolaire – sur le volet du recrutement des enseignants, dont la responsabilité pourrait être confiée aux chefs d'établissement : « Dans la plupart des pays de l'OCDE, les recrutements d'enseignants sont locaux. La Cour des comptes ne souhaite pas remettre totalement en cause le recrutement national des enseignants, mais pense qu'il faut ouvrir davantage de postes à profils » (*ibid*). De

⁵⁸ Disponible à cette adresse [<https://www.ccomptes.fr/system/files/2021-12/20211214-NS-enseignement-scolaire.pdf>].

telles orientations sont bel et bien déjà à l'œuvre, comme en témoigne l'expérimentation des « écoles du futur » de la ville de Marseille, initiée en septembre 2021 dans 59 établissements et permettant au directeur d'établissement de recruter directement les enseignants sans passer par la procédure des mutations traditionnelles.

Les données relatives aux situations nord-américaines (St-Germain, 2001 c; Tardif, 2013) permettent d'avancer que la généralisation de telles propositions – qui reste la voie attendue du lancement de toute expérimentation – pourrait clairement conduire à amplifier le phénomène de démission enseignante en France. Dès les années 80, en effet, les pays d'Amérique du Nord et dans une certaine mesure l'Angleterre ont connu un changement de paradigme en faveur d'une politique néo-libérale en matière d'éducation. Les systèmes ont été décentralisés, les budgets réduits, les modalités de scolarisation diversifiées. Dans le même moment, le secteur éducatif a massivement été ouvert au privé et la gestion basée sur les « résultats » et les « performances » fut institutionnalisée. Les travaux ont montré que ces politiques avaient exercé des effets tangibles sur les conditions de travail enseignant et sur le phénomène de la démission, en particulier en favorisant la redevabilité (accountability) bureaucratique (Akkari & Santiago, 2012; Maroy, 2017) et en participant à l'intensification du contrôle du métier et de ceux qui l'exercent. Cette ambition de contrôle, qui s'exerce également aujourd'hui clairement en France et s'est clairement intensifiée alors que le slogan du ministère de l'Éducation nationale était celui d'une « École de la confiance », n'a toujours pas elle-même démontré son efficacité. Elle compte pourtant parmi les facteurs explicatifs de la hausse des démissions enseignantes selon les principales recherches menées dans le contexte nord-américain depuis quarante ans.

2.3.1 Synthèse de la littérature nord-américaine et québécoise sur les facteurs et les coûts de la démission enseignante

- a. Durée de la période d'insertion professionnelle, conditions de travail dégradées des jeunes enseignants et durée de l'emploi précaire

L'étude de la démission enseignante retient l'attention des chercheurs outre-Atlantique depuis les années 70. Les écrits relatifs à cette problématique sont donc nombreux et se concentrent majoritairement sur les jeunes enseignants, en lien avec la période de leur insertion professionnelle (Sauvé, 2012, Gingras & Mukamurera, 2008 ; Kirsch, 2005). Communément admise comme étant un processus dynamique, « au cours duquel le jeune enseignant apprend à maîtriser son travail, à découvrir ses propres ressources et limites, à se constituer un bagage de savoirs et de compétences issu de l'expérience même du métier d'enseignant » (Akkari &

Tardif, 2005, p. 14), il n'existe pas de consensus scientifique quant à sa durée ; elle peut varier d'une demi-journée à sept ans selon les écrits recensés (De Stercke et al., 2011). De même, une partie de la littérature fait débiter cette période d'insertion au sortir de la formation initiale (Dreyfus, 2004 ; Huberman, 1995) quand d'autres considèrent qu'elle débute avant même l'entrée en formation et se termine quand l'enseignant a acquis la maîtrise des diverses facettes de son travail (Mukamurera et al., 2020). Les premières années d'enseignement sont ainsi considérées comme cruciales pour le développement professionnel et identitaire des enseignants, ainsi que pour leur persévérance dans la profession (Portelance et al., 2014 ; Valenčič Zuljan & Marentič Požarnik, 2014). Cette période est ainsi analysée comme étant difficile, en particulier, car les tâches au sein des écoles concernées sont généralement attribuées en fonction de l'ancienneté dans la profession. De ce fait, les enseignants débutants sont souvent affectés à des tâches plus difficiles (Kirsch, 2006), que les enseignants chevronnés auraient refusé d'accomplir, et qui peuvent ne pas être en adéquation avec leurs compétences (Mukamurera, 2006):

« La précarité contribue beaucoup au malaise parce qu'elle affecte les conditions d'exercice, surtout quand on est plus jeune (...) le mécanisme d'affectation fait en sorte que les plus jeunes enseignants reçoivent les tâches résiduelles (ce qu'ils appellent les « restants de tâches ») et les groupes les plus difficiles, les pires tâches d'une école en quelque sorte. » (p.3, 4)

Ainsi, la grande majorité des enseignants américains et québécois débutants doivent soit enseigner sur plus d'un niveau, soit dans des disciplines à propos desquelles ils n'ont pas reçu de formation, ceci dans plusieurs établissements différents, voire sur des postes de remplacements (Kirsch, 2006).

Les sorties fréquentes du métier caractérisant les jeunes enseignants, tant en aux États-Unis et au Québec, sont aussi le plus souvent imputées dans cette littérature à la trajectoire professionnelle précaire (Gingras & Mukamurera, 2008). Cette précarisation de l'emploi enseignant, résulte essentiellement, du caractère décentralisé des systèmes éducatifs dans ces pays. La décentralisation permettrait d'introduire dans la gestion scolaire des principes propres à la direction des entreprises privées où, notamment, le citoyen constitue un « client » auprès de qui l'on effectue des « offres de service » de proximité (Pelletier, 2021). Dans le cas de l'école américaine, les parents constituent ce panel de clients :

« Une majorité d'Américains reste très attachée à l'idée d'une école de quartier et considère que l'éducation des enfants relève de la responsabilité des parents, ces

derniers devant avoir toute liberté de choix dans ce domaine et possédant un droit de regard sur ce que leurs enfants apprennent à l'école » (Montagutelli, 2001, p. 24).

Aux États-Unis, le fédéralisme est un trait historique du système scolaire depuis la mise en place de l'école gratuite et universelle entre 1830 et 1890. Chaque état a ainsi l'entière responsabilité de son système scolaire (Montagutelli, 2001) et chaque district est responsable du recrutement des enseignants (Snyder & Goodwin, 2017). Dans ce pays, un professeur peut donc, au bout d'un certain nombre d'années de période d'essai (les règles diffèrent d'un État à l'autre), obtenir une titularisation qui lui accorde de facto l'emploi à vie (Garçon, 2011 ; Malet, 2009).

Concernant le Québec, si l'État maintient son pouvoir d'orientation, d'encadrement, et détermine les ressources financières allouées et négocie les conventions collectives de travail avec les syndicats, les commissions scolaires régionales ont un pouvoir d'organisation fort. Elles assurent des fonctions de planification, de répartition des ressources, de soutien, de contrôle et d'évaluation des établissements scolaires relevant de leur territoire. Elles sont également chargées de recruter leurs enseignants. Depuis la baisse des effectifs scolaires qu'a connue le pays dans les années 1980, la temporalité des carrières enseignantes a été reconfigurée. Il n'était plus rare, au début des années 2000, que certains enseignants attendent une douzaine d'années avant d'accéder à la permanence⁵⁹ (Kirsch, 2006). Si la situation paraît s'être légèrement améliorée depuis cette période, l'accès au statut de permanent reste un long processus (qui s'étend sur plusieurs années) pour les nouveaux enseignants (convention collective, FEC, 2015-2020)⁶⁰, conditionné au passage de plusieurs étapes⁶¹. Comme l'indique Kirsch (2006), « [o] n comprend aisément que ces modalités risquent de décourager plus d'un enseignant novice en cours de route » (p.18).

⁵⁹ Que l'on pourrait rapprocher de l'obtention d'un CDI en France.

⁶⁰ Disponible à cette adresse [https://www.seecr.quebec/sites/default/files/fiche-permanence_fec.pdf].

⁶¹ 1) Une fois le diplôme obtenu d'un programme de formation des maîtres, le jeune diplômé doit se faire connaître en envoyant son curriculum vitae aux commissions scolaires ou en sollicitant des rencontres avec des directions d'école. 2) Après avoir fait un certain nombre de contrats de remplacement en tant que suppléant occasionnel, l'enseignant débutant peut se voir attribuer un contrat à temps partiel, 3) L'enseignant qui a mené à bout plusieurs contrats à temps partiel en un temps donné peut, selon des conditions qui varient d'une commission scolaire à l'autre, accéder à un emploi à temps plein ; 4) Enfin, pour acquérir la permanence, l'enseignant débutant doit renouveler trois fois son contrat à temps plein.

b. Effets de la gestion axée sur les résultats (GAR)

La seconde catégorie de résultats relatifs aux facteurs de démission enseignante dans le contexte nord-américain concerne la mesure des effets des politiques de gestion axée sur les résultats (GAR) dans le domaine éducatif. Depuis un peu plus de 20 ans, les États-Unis, comme le Québec,⁶² ont en effet instauré des politiques de reddition des comptes et de dispositifs de redevabilité particulièrement exigeants envers les établissements scolaires et les enseignants. Ces derniers sont axés sur les résultats des élèves, mesurés chaque année par un système d'évaluation externe (Maroy, 2013 ; Tardif et al., 2021). En cas d'échec aux évaluations, des sanctions peuvent être mises en place par les commissions scolaires, allant même jusqu'à la menace de fermeture de l'établissement qui aurait sous-performé durant cinq années consécutives (Lothaire et al., 2012) ou du remplacement de l'équipe de direction ou du personnel enseignant (Maroy, 2017). On peut ainsi imaginer l'influence de tels dispositifs sur les enseignants travaillant avec des élèves dont les résultats sont largement inférieurs aux niveaux demandés. Louis Levasseur et Jonathan Robichaud (2022) indiquent que, dans le contexte québécois, ces mesures se sont notamment traduites par une intensification des tâches et surtout par une réorganisation du travail enseignant tournant désormais autour de la préparation aux examens ministériels de leurs élèves :

« Les enseignants doivent, en cours d'année, aligner leurs activités d'apprentissage sur les objectifs généraux de leur établissement qui pour leur part répond aux exigences des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation en termes de moyennes à atteindre et de cible de performance » (p.146).

La liberté pédagogique des enseignants se trouve considérablement restreinte par ce type de procédé, participant à sa mesure d'une forme de déprofessionnalisation dans le secteur enseignant. La direction des établissements aura tendance à empêcher toute pratique ou activité pédagogique « ne menant pas à une meilleure réussite des élèves aux examens obligatoires » (p.147). Ainsi, dépossédés de leur autonomie professionnelle, les enseignants se retrouvent être en situation de souffrance (Lantheaume & Hérou, 2008).

c. Autres facteurs de démission : traits personnels, organisation scolaire, tâche à réaliser

Pour essayer de comprendre les origines de la désaffection des enseignants, les écrits scientifiques américains ou québécois étudient également le phénomène sous l'angle d'autres

⁶² Et notamment depuis la loi 180 de 1997 au Québec.

facteurs susceptibles d'exercer une influence sur la décision de quitter le métier. Trois catégories sont généralement envisagées : liées à la personne enseignante ; à l'environnement social (organisation scolaire) ; et enfin liées aux tâches à réaliser.

Les caractéristiques individuelles

Plusieurs travaux ont mis en évidence que certaines caractéristiques psychologiques ou traits de caractère seraient difficilement compatibles avec les professions enseignantes (Karsenti et al., 2013) ou auraient un impact sur la capacité des enseignants à faire face à des situations défavorables (Sauvé, 2012). Ainsi, l'incapacité à décrocher mentalement du travail, le perfectionnisme, la sur-responsabilisation, la peur de revivre une expérience traumatisante, la difficulté à assumer un rôle d'autorité et à faire face au rejet de certains élèves (Kirsch, 2006) seraient des facteurs influant la décision de quitter la profession. Ils tendraient à générer du stress et de l'anxiété (Hammond & Onikama, 1997), provoquant un sentiment de frustration (Guarino et al., 2006) chez l'enseignant et finalement le désengageant progressivement de la profession (Billingsley, 2004).

Certains auteurs se sont également intéressés aux caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants ayant démissionné (Chapman, 1984 ; Greenberg & McCall, 1974; Mark & Anderson, 1978). L'enjeu de ces études a été de quantifier les démissions, en cherchant à déterminer dans quelle mesure la persistance dans le métier était déterminée : d'une part, par une série de caractéristiques dites « individuelles » (comme le sexe, le parcours de formation, la discipline enseignée, le nombre d'années d'expérience) ; et d'autre part, par les caractéristiques du marché du travail enseignant (Lothaire et al., 2012). Ainsi, la propension au décrochage serait plus élevée chez les femmes, chez les enseignants peu qualifiés (Gingras & Mukamuera, 2008) et, comme nous l'avons vu dans la section précédente, chez les enseignants peu expérimentés en période d'insertion professionnelle. Cette littérature centrée sur l'individu a connu au début des années 2000 un tournant, l'établissement scolaire devenant l'unité d'analyse à travers laquelle est pensé et mesuré ce phénomène.

Les facteurs liés à l'environnement scolaire

Aux États-Unis ou au Québec, les démissions sont plus fréquentes dans les établissements scolaires de petite taille (Cattonar, 2008 ; Guarino et al., 2006, 2006; R. M. Ingersoll, 2001) situés dans des zones économiquement défavorisées (au fort taux de chômage), où la majorité des élèves font partie d'une minorité religieuse ou ethnique, avec un niveau scolaire peu élevé. Ces études s'accordent aussi sur le fait que le taux de démission est plus élevé dans les établissements où les enseignants déplorent un manque de soutien de

l'administration : les manques de ressources, de communication, d'échange d'informations et de soutien disciplinaire de la part de la direction constituent autant de facteurs présentés comme ayant une influence sur le départ anticipé enseignant. Ce phénomène s'avère également associé à la qualité des relations sociales au sein des établissements, notamment pour ce qui est de l'absence de concertation et de collaboration entre collègues (Karsenti et al., 2013).

Les facteurs liés à la tâche enseignante

Au-delà des caractéristiques propres aux établissements scolaires, la littérature nord-américaine sur la démission enseignante a également considéré le rôle joué par les conditions de travail et par des facteurs subjectifs comme le rapport des enseignants à leur métier (à travers le concept de satisfaction professionnelle notamment). Parmi les facteurs évoqués dans cette littérature, ceux liés aux conditions de travail et plus particulièrement à la tâche enseignante ont été les plus étudiés (Karsenti, 2015): la gestion de la classe difficile, les relations problématiques avec les élèves, le caractère chronophage de profession lié à la charge de travail quotidienne à effectuer en dehors des heures de classe (préparation des cours, correction temps, rencontre parents, etc.), ou les aspects administratifs contraignants engendreraient de l'insatisfaction voire ce que certains auteurs appellent un « malaise enseignant » (Maroy, 2006). D'autres études (Kamanzi & al, 2015 ; Tardif & Lessard, 2000, Kirsch 2006) ont insisté plus spécifiquement sur les facteurs subjectifs en lien avec le rapport au métier, c'est-à-dire la manière dont l'individu perçoit ses expériences de travail et se définit vis-à-vis de son métier. Ces études considèrent la démission enseignante comme étant en partie la conséquence d'un rapport négatif au métier. La plupart des enseignants quitteraient la profession parce qu'ils ne s'y plairaient plus et n'y trouveraient plus de satisfaction personnelle, pour diverses raisons comme le manque de reconnaissance sociale ; une perception négative des politiques éducatives ; le sentiment d'incompétence au regard des besoins des élèves ; et enfin, le manque d'autonomie et de respect. Enfin, certaines études mentionnent comme facteurs influençant la décision de quitter l'enseignement, celui lié au faible salaire par rapport à la complexité du métier et au niveau de qualification requise pour l'exercer (Borman & Dowling, 2008 ; R. M. Ingersoll, 2001; Karsenti et al., 2008).

2.3.2 Les coûts de la démission enseignante : un problème politique et social

Dans ces pays où la pénurie d'enseignants est due essentiellement aux démissions enseignantes plutôt qu'à un manque de candidats, certaines études se sont intéressées d'une part au phénomène sous l'angle de son impact financier sur les écoles et sur les districts scolaires et

d'autre part, sur ses retombées sur la qualité de l'enseignement et des performances scolaires des élèves. La conclusion de ces études est que le phénomène de la hausse des démissions enseignantes représente un coût très élevé.

Des coûts économiques

Ce sont majoritairement des études américaines qui, jusqu'au début des années 2000, ont essayé de quantifier économiquement le phénomène de démission enseignante. La majorité de ces études s'appuyaient cependant pour ce faire sur des formules préexistantes dérivées des modèles de l'industrie (AEE, 2005 ; Breaux & Wong, 2003). Jugées trop approximatives par les pouvoirs publics américains, leurs conclusions ont été minimisées ou non prises en compte. Deux études centrales ont ensuite été menées pour permettre la création d'outils d'évaluation des coûts spécifiques dus au remplacement des départs d'enseignants (G. Barnes & Crowe, 2007 ; Shockley et al., 2006). Le premier outil, appelé « School Turnover Analysis » (STA), prend en compte un large échantillon de facteurs tels que les coûts engendrés par les départs, les coûts liés au recrutement des nouveaux enseignants, ainsi que les coûts générés par l'accueil et le développement professionnel des nouveaux enseignants. Le second outil, appelé « Teacher Turnover Cost Calculator » (TTCC), est plus limité et ne prend en compte que les coûts de publicité et d'incitations à l'embauche ainsi que ceux liés à l'accueil des nouveaux enseignants. Ainsi, aux États-Unis, il est estimé que la démission enseignante coûte au niveau national plus de 8,5 milliards de dollars chaque année, dont en moyenne entre 20 et 30 000 dollars aux districts pour chaque enseignant quittant la profession (Learning Policy Institute, 2017). En Europe, aucune étude n'a, à notre connaissance encore été publiée relativement au coût du phénomène. Cependant, si l'on regarde seul les coûts de formation d'un enseignant, il représente en moyenne 8 388 euros par an (Eurydice, 2004). Le gaspillage des fonds occasionnés par leur démission et l'embauche de nouveaux enseignants pour les remplacer pourrait donc engendrer également des sommes colossales⁶³.

Des coûts éducatifs

L'effet des démissions enseignantes sur la qualité de l'enseignement représente une autre préoccupation identifiable dans la littérature scientifique nord-américaine. Parce qu'elles généreraient automatiquement un turn-over, ces démissions entraîneraient en effet une discontinuité dans l'enseignement dispensé aux élèves et une diminution de la qualité des

⁶³ À moins, bien sûr, que cette formation soit elle-même déléguée, comme cela est déjà largement le cas aux États-Unis.

apprentissages qu'ils réalisent (DeAngelis et al., 2013 ; Leroux & Mukamurera, 2013; Ronfeldt et al., 2013). Cela serait notamment le cas dans les classes où, sur une même année, plusieurs enseignants se succèderaient, exposant les élèves à des approches pédagogiques ou des styles d'enseignement différents, parfois contradictoires, nécessitant un temps d'adaptation coûteux (Desmeules et al., 2017). La relation de confiance entre l'enseignant et l'élève serait également mise à mal par ce processus, alors que des travaux montrent son importance sur la motivation, la persévérance et la réussite des élèves, en leur permettant de se sentir libres de faire des erreurs et d'apprendre (Hattie, 2010).

Second point relevé, un taux de démission important implique souvent le recours à des enseignants non qualifiés ou débutants, qui n'ont pas atteint la phase de consolidation de leur expertise professionnelle (Huberman, 1989). Le phénomène est d'ailleurs amplifié par le fait que ce sont majoritairement les enseignants les plus qualifiés et ceux qui obtiennent les résultats les plus élevés au test d'admission en éducation qui quittent la profession aux États-Unis (Borman & Dowling, 2008 ; Guarino et al., 2006; Podgursky et al., 2004). *In fine*, la qualité de l'enseignement délivré aux élèves serait ainsi bien moins élevée que si les enseignants démissionnaires avaient persisté (Karsenti et al., 2013).

2.3.4 Synthèse de la littérature française : l'axe principal de la nouvelle gestion publique et de la transformation du métier

« La figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves est en train de se modifier peu à peu pour laisser place à la figure composite d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire, confronté à une recrudescence de partenaires diversifiés et travaillant de plus en plus fréquemment avec les autres enseignants hors de la présence des élèves et parfois, mais plus rarement, en leur présence » (Marcel et al., « Nouvelles » pratiques enseignantes et développement professionnel, 2007, p.8).

Comparativement à la production scientifique nord-américaine, les travaux menés dans le cadre français sont assez peu nombreux. Par ailleurs, comme le montre la citation placée en exergue posant, sous une forme passive, que « la figure traditionnelle de l'enseignant [serait] en train de se modifier peu à peu », tout se passe comme si les chercheurs, dans de nombreux cas, prenaient acte de telles transformations du métier sans que la question des mécanismes de leur production ne soit mise au travail de façon systématique. C'est alors plus ou moins implicitement la mise en place des réformes issue de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) qui s'impose comme cadre explicatif d'un tel phénomène. De récentes recherches (Broccolichi & Garcia, 2021 ; Danner et al., 2019) contribuent à la légitimation d'un tel cadre. En indiquant

que les « transformations institutionnelles du travail enseignant » et des logiques qui lui sont associées ne sont pas étrangères au phénomène de la démission enseignante, elles relient la question de ces transformations à la nouvelle gestion publique de l'éducation, légitimée par la montée en puissance de mises en cause publique du système éducatif, au plan de son efficacité en termes de résultats atteints par les élèves et de son poids pour les dépenses publiques. Cette nouvelle gestion publique s'appuierait, comme aux États-Unis et au Québec, sur des méthodes de gestion issue du privé (Huet et al., 2013) et d'outils managériaux tels que la culture du résultat, la mesure de la performance, la contractualisation ou l'imputabilité. Ainsi, même si des indicateurs avaient déjà été construits dès les années 80 afin de mesurer, dans le champ de l'éducation, « l'efficacité de l'action entreprise, tout en établissant les objectifs à atteindre » (Broccolichi & Garcia, 2021, p. 55), que ces orientations s'étaient déjà traduites, dans les années 90 par la systématisation des évaluations standardisées censées mesurer les acquis des élèves en classe de CM2 et de 6^{ième}, ce n'est qu'à partir de 2005, selon ces auteurs, que la France serait pleinement entrée dans la période dite « dure » de ces politiques de la NGP (Broccolichi & Garcia, 2021). Cette date correspondrait au début de la mise en œuvre d'une superposition de réformes et dispositifs dans le domaine éducatif relatif à l'inclusion des élèves en situation de handicap (la loi de 2005) et à la différenciation pédagogique (à partir de 2006, reposant sur des aménagements négociés sur des « contrats » avec les élèves et leurs parents - PPVT, PPS, PVT⁶⁴). Dans le même temps, l'injonction à la qualité du service rendu s'installe de façon progressive dans le paysage professionnel des enseignants. L'on attend que ces derniers fournissent un retour sur leurs actions et appliquent des solutions de correction pour pallier les insuffisances constatées (St-Germain, 2001). Cette logique de « redevabilité » (fait de devoir rendre des comptes) fait que les enseignants, depuis 2008, sont tenus de transmettre à l'inspection le décompte des heures qu'ils consacrent à différentes tâches, et la manière dont ils ont mis en œuvre les prescriptions pédagogiques institutionnelles (Chopin, 2007). Ces nouvelles tâches, censées être comprises dans un « forfait » dédié de 108 heures par an, sont mal acceptées par les enseignants qui les jugent inutiles et chronophages, le temps leur étant réellement consacré dépassant largement le forfait alloué (Broccolichi & Garcia, 2021 ; Danner et al., 2019). L'injonction est aussi faite, depuis 2010, au travail en équipe (réforme du lycée de 2010) et à l'innovation pédagogique. En 2016, avec la réforme des collèges, les programmes changent et les enseignants doivent désormais évaluer leurs élèves par compétence. De telles

⁶⁴ Programme Personnalisé de Réussite Educative en 2011, Projet Personnalisé de Scolarisation en 2017, Programme de réussite éducative en 2005.

réformes se voient progressivement accompagner de prescriptions fortes de l'institution, relayée dans les médias, relatives aux « bonnes pratiques⁶⁵ » qu'il conviendrait d'adopter, modifiant en profondeur les modalités d'organisation de leur travail. Ainsi, les enseignants en plus de faire classe, sont désormais chargés d'élaborer des projets en tenant compte des évaluations et des particularités de leur public, d'innover, de travailler en équipe, d'être flexibles, de différencier, de se former continuellement, etc., et ce, sans moyen supplémentaire. Cet ensemble d'injonctions se traduit par ce que Julien Tourneville décrit dans ses travaux récents (Tourneville, 2021), sous la perspective d'une dialectique professionnalisation/déprofessionnalisation à l'œuvre dans le champ du travail enseignant : un bon professionnel sera assujéti à une forme de management présentisme, se traduisant par l'injonction à accepter et intégrer, à un rythme qu'il ne lui appartient pas de contrôler, toute méthode d'enseignement censée rendre le travail enseignant efficace. Ces « bonnes pratiques », précise l'auteur, s'imposent comme une norme, un modèle et agissent directement sur les pratiques en venant organiser l'activité ; elles génèrent consubstantiellement une « profonde mutation dans l'expérience du temps » (Tourneville, 2021, p. 220) : tendre vers ce modèle demande un investissement sans fin, nécessitant l'apprentissage de nouvelles méthodes, de nouveaux outils, afin de s'adapter toujours plus vite aux vagues de réformes successives. Ainsi, c'est dans ce contexte où elle se trouve dépassée par la charge de travail et par un métier devenant toujours de plus en plus complexe qu'une partie des enseignants, finalement, « claquent la porte » (Garcia, 2022).

2.4 Conclusion du chapitre 2 : étape intermédiaire de la problématisation et premiers cadrages théoriques

L'époque a indubitablement changé depuis les conclusions de l'étude de Carol Stoel et Tin-Swe Thant (2002) concernant l'état du système scolaire français de la fin des années 1990. La nouvelle gestion publique s'est en effet imposée en France avec 20 ans de décalage relativement aux États-Unis et au Québec, générant des transformations institutionnelles ajustées à l'idéologie néo-libérale. Si les études québécoises et américaines tendent à montrer que ce régime est responsable en partie de la hausse des démissions outre-Atlantique, les transformations actuelles et envisagées en France pourraient-elles aussi produire les mêmes

⁶⁵ Un exemple de recension des bonnes pratiques enseignantes sur le site du ministère de l'Éducation nationale, disponible à cette adresse [<https://www.education.gouv.fr/le-recensement-des-bonnes-pratiques-pedagogiques-dans-l-enseignement-professionnel-6494>].

effets ? C'est fort de ce premier constat qu'il s'agit de s'interroger, dans cette thèse, sur la consistance même de l'idée de crise des métiers de l'enseignement, au sens où la crise serait considérée dans la perspective du surgissement d'un inattendu (or, dans quelle mesure peut-on penser que les mêmes causes ne produisent pas les mêmes effets ?), inattendu, appelé à être régulé par la mise en place d'instruments efficaces (sur ce point, quelles finalités les instruments envisagés actuellement par les décideurs politiques servent-ils ? Et que s'agit-il de réguler ? Les dysfonctionnements éloignant d'un fonctionnement antérieur que certains travaux caractérisaient à travers l'idée de stabilité professionnelle ? Ou ce fonctionnement antérieur lui-même, conçu comme dissonant d'avec les perspectives escomptées pour l'École ?).

L'un des premiers enjeux de la thèse peut donc être exposé ici. Il concerne la question de la documentation de la démission enseignante, en France, et plus globalement celle de la crise d'attractivité des métiers de l'enseignement dont souffrirait le pays. L'enjeu est relativement basique, et – de façon assumée – largement descriptif. Laissant de côté la question de la formation initiale, faisant déjà l'objet de travaux en France (Baudrit, 2011 ; Desjardins et al., 2017), la thèse proposera de documenter ce phénomène d'abandon de carrière chez les enseignants français à l'entrée, mais aussi à d'autres étapes de leur vie professionnelle. Nous chercherons ainsi d'une part, à quantifier l'ampleur réelle du phénomène, probablement sous-estimé par les statistiques officielles, mais aussi, d'autre part, à examiner dans quelles circonstances, voire au sein de quelles configurations, au sens plein du concept développé par Norbert Elias (1981) se réalisent ces démissions. Il devient évident, à ce stade, que le projet descriptif rejoindra celui de l'explication. Pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu en conclusion de la *Misère du monde* : « contre la vieille distinction diltheyenne, il faut poser que comprendre et expliquer ne font qu'un » (Bourdieu, 1993, p. 910).

Une autre observation peut dès lors être faite, pour affiner le projet de la thèse. Le parti pris de la recherche internationale sur le sujet suppose généralement que la décision de démissionner serait prise par les individus, conséquemment à leur perception de leur métier ou de leur expérience de travail (Sauvé, 2012 ; Kamanzi & al, 2015). En somme, tout se passe comme si le phénomène de la démission résultait d'un processus de désengagement individuel, réponse à un ensemble divers de facteurs générateurs d'usures (attrition) et de malaise. Le recours à la notion de configuration permettra de décaler le regard :

La configuration est un « outil conceptuel maniable », qui « s'applique aussi bien aux groupes relativement restreints qu'aux sociétés formées par des milliers ou des millions d'êtres interdépendants » et « à l'aide duquel on peut desserrer la contrainte

sociale qui nous oblige à penser et à parler comme si “l’individu” et “la société” étaient deux figures différentes et de surcroît antagonistes » (Elias, 1981).

Dit d’une autre manière, il s’agira de considérer dans cette thèse, et dans la lignée des travaux d’Elias (1981) que le processus de démission, indubitablement individuel au sens où il relève d’une décision *a priori* libre de toute contrainte, est aussi indubitablement co-construit par un ensemble élargi d’agents dont la qualité (qui sont-ils ?) et le rôle (que font-ils ?) ne sont finalement que peu étudiés dans une perspective relationnelle et dynamique. C’est cette non-prise en compte des activités collectives instituant la démission enseignante comme une voie possible et légitime dans la vie des agents de l’Éducation nationale (pour le cas de la France) qu’il s’agira de contribuer à pallier dans cette thèse. Cette perspective est associée à une hypothèse intermédiaire que nous formulerons ainsi : l’affaiblissement de l’attractivité du métier d’enseignant pour la population d’enseignants démissionnaires, loin de ne résulter que de l’évolution des caractéristiques de la profession conduisant les enseignants à ne plus se reconnaître dans le métier et prenant la décision de s’en retirer comme si ce choix s’inscrivait dans un « vide social » (Maurice, 2016), repose largement sur une plus grande visibilisation/banalisation des discours tenus sur cette dernière (la démission).

Chapitre 3 - L'enseignement : un métier de vocation et de reconversion

Le chapitre 2 a permis d'aborder la question de la démission enseignante. Si ce phénomène est largement connu outre-Atlantique, son intensification récente en France en fait un terrain commenté, mais relativement peu étudié. Les facteurs et le profil de ces enseignants sont mal connus et le lien de ce phénomène avec l'existence d'une crise d'attractivité des métiers de l'enseignement reste à comprendre. Le parti pris de ce travail sera de contribuer à cette compréhension par l'analyse d'un second phénomène concomitant à l'accroissement des démissions enseignantes en France : celui de l'entrée tardive dans le métier d'enseignants ayant mené une première carrière dans un autre domaine que celui de l'enseignement (nous les désignerons sous le syntagme « vocation tardive » - VT - en discutant plus loin cette désignation). C'est à la présentation de ce second phénomène que sera consacré le chapitre 3. Il permettra de poursuivre et finaliser la problématisation amorcée en fin de chapitre 2 et de ramasser les différentes hypothèses intermédiaires sous les deux hypothèses opératoires (HO1 et HO2) formulées en introduction.

3.1 La reconversion vers l'enseignement : un phénomène de plus en plus banal marqué lié à une volonté politique d'élargissement du vivier d'enseignants

Si le plus important vivier de recrutement reste les étudiants de formation initiale en INSPE (en moyenne 60 % depuis plusieurs années), les concours du professorat connaissent un regain d'attractivité chez deux catégories : celle des demandeurs d'emploi et celle des actifs en emploi dans les secteurs public ou privé hors Éducation nationale. Selon les données de la DEPP⁶⁶, dans les années 90, en moyenne 12 % des lauréats au concours du CRPE externe (pour le 1^{er} degré donc) faisaient partie de ces catégories (MAYOU et al., 1996). En 2000, leur proportion s'élève à 16.7 % (Michel et al., 2006), puis à 26 % en 2013, pour atteindre 31.8 % sur la session 2020 (Valette, 2020). Dans le second degré, le phénomène est moindre, mais visible. Entre 1990 et 2000, ces vocations tardives représentent de 5 à 6 % des lauréats aux concours externes du CAPES (Esquieu et al., 1994; Valette et al., 2002). En 2005, ils sont

⁶⁶ Les données présentées si après sont issues des archives de la DEPP, des notes d'information de 1991 à 2020, disponibles à cette adresse [<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>].

10.6 % (Valette et al., 2006), puis 12,5 % en 2013 et enfin 17.4 % en 2020 (Valette, 2020). Notons également que les salariés et demandeurs d'emploi qui deviennent enseignants dans le secondaire se présentent aussi en nombre aux concours de l'enseignement technologique (CAPET) ou professionnel (CAPLP) : en 2020, ils forment 20.7 % des lauréats du CAPET et 26.8 % des lauréats du CAPLP. Les autres lauréats aux concours de l'enseignement public se trouvent être des candidats déjà familiarisés avec les métiers de l'enseignement, soit parce qu'ils sont vacataires ou contractuels dans le secteur public ou privé, soit parce qu'ils exercent comme assistant d'éducation. La proportion de ces candidats déjà présents dans le domaine de l'éducation dans le premier degré régresse sur la période 2013 à 2020, passant de 14.7 % à 11.7 % et reste à peu près stable dans le 2nd degré autour des 20 % (Valette, 2020).

L'augmentation des reconversions vers l'enseignement décrite ici n'est pas étrangère à la volonté politique, assumée depuis plusieurs années, d'élargir les viviers de recrutement dans certaines filières ou disciplines, à ces candidats issus du secteur privé ou salarié, pour pallier la pénurie d'enseignants constatée en France. Un rapport du Sénat datant de 2018 (Brisson & Laborde, 2018) préconise en effet de faciliter les « vocations tardives » dans l'enseignement, lesquelles constituent « une indéniable richesse pour le corps enseignant » (p. 22) en organisant des séquences d'observation en classe afin que les candidats puissent se faire une idée du métier. Les orientations données visent à faciliter à adapter les concours aux « adultes en seconde carrière » (IGEN IGAENR, 2013, p. 84), à aménager des « parcours adaptés » durant la formation et à reconnaître l'expérience de maturité accumulée par l'octroi de fonctions spécifiques au sein des établissements ou, en termes de rémunération, par une reprise d'ancienneté plafonnée. Diversifier le vivier de candidats en attirant les reconversions est aussi un souhait formulé par la Cour des Comptes dans un rapport rendu en février 2023⁶⁷. L'instance préconise d'« ouvrir davantage de postes et de sections aux troisièmes concours afin de diversifier les viviers de recrutement au profit des publics en reconversion professionnelle ». De plus, dans la même section de texte et dans un encadré autonome (on note cet élément, car il participe à la mise en avant du contenu du message) les rédacteurs du rapport rappellent que 13 pays européens (dont Allemagne et la Belgique, frontalières), ont mis en place des dispositifs permettant aux personnes possédant une expérience professionnelle « d'obtenir une qualification dans l'enseignement par l'intermédiaire de programmes courts à vocation professionnelle » c'est-à-dire sans la condition du diplôme MEEF et sans devoir passer le

⁶⁷ Le rapport a été nommé par la Cour des Comptes « Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés ».

concours. Si le point n'est pas présenté de façon explicite comme une préconisation, la mise en valeur de cet élément au sein d'un rapport adressé au président de la République, au Parlement ou au ministre (selon la thématique concernée) indique que cette possibilité pourrait être envisagée. Des dispositifs existent déjà à la marge afin de faciliter l'accès au métier pour ce vivier, comme le concours externe ouvert sans condition de diplôme, pour les sportifs de haut niveau, les parents d'au moins 3 enfants⁶⁸, et les fonctionnaires titulaires dans un corps de personnels enseignants ou d'éducation ou maître contractuel dans l'enseignement privé (depuis au moins 5 ans) sous contrat pour le concours du CAPET (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique et du CAPLP (Concours d'Accès au corps des Professeurs de Lycée Professionnel) ainsi que le concours externe.

3.2 Reconversion professionnelle et bifurcation : clarifications notionnelles pour la définition de la population d'étude

La population au centre de ce volet de l'étude (les vocations tardives VT) concerne les enseignants ayant réalisé une reconversion professionnelle vers l'enseignement, que nous concevons sous l'angle de ce que les sociologues des professions désignent comme une bifurcation (en préférant cette notion à celle de transition, plus centrée sur les caractéristiques et le travail des individus dans leur changement de vie professionnelle⁶⁹). La notion de bifurcation conduit à considérer que le parcours professionnel a connu une modification soudaine, inattendue et durable, qui marque un tournant entre un état «avant» et un état «après» (Hélarlot, 2006), impliquant donc une dose d'imprévisibilité et d'irréversibilité et admet ainsi, par extension, que la bifurcation consiste en une redéfinition des orientations possibles à un

⁶⁸ Le concours externe pour les mères d'au moins trois enfants est ouvert depuis 1987 et pour les pères depuis 2004.

⁶⁹ Les travaux sur la reconversion professionnelle centrent leur analyse sur l'approche en matière de parcours de vie (Elder et al., 2003) afin de saisir les continuités et les discontinuités qui jalonnent les parcours professionnels contemporains (Fournier et al., 2017). Une première approche de type psychosocial – nous la laisserons de côté – aborde ainsi le phénomène sous l'angle de la transition. Selon Schlossberg (Schlossberg, 2005), la transition ne concerne pas uniquement le changement en soi, mais surtout la perception que la personne a de ces changements. Cette perception peut avoir des effets positifs ou négatifs, mais implique toujours un coût psychologique en raison de la recherche de sens impliquée et insiste sur le fait que ces transitions peuvent être de différents types (anticipées, quand elle se caractérise par des événements importants, habituels inscrits dans la vie d'adulte, comme le mariage, le fait de devenir parents, etc. ; non anticipées, quand surgissent des événements perturbateurs et inattendus, tels qu'une promotion surprise, ou la fermeture de l'entreprise ; ou conçues comme des non-événements, lorsque des événements escomptés n'ont finalement pas lieu (tels que ne pas se marier, ne pas avoir la possibilité de prendre sa retraite, ne pas être promu, etc.). Dans cette littérature, la « transition professionnelle » peut désigner des phénomènes d'ordre différent, comme l'entrée et la sortie définitive d'une carrière professionnelle, l'entrée et la sortie temporaire de l'espace professionnel (arrêt maternité, retour aux études, etc.), le changement de fonction ou d'emploi en cours de carrière dans la même profession ou dans une profession différente, les changements personnels issus des transformations de l'entreprise ou du changement du lieu de travail et enfin, l'alternance entre périodes d'emploi et périodes de chômage (Masdonati & Zittoun, 2012).

moment donné du parcours professionnel (Dozolme & Ria, 2015). Mais si la reconversion constitue une bifurcation professionnelle, elle est également une bifurcation biographique, parce qu'elle suppose en effet une « conversion de soi » (Négroni, 2005b), entraînée par l'intégration d'un autre monde professionnel, et d'un travail de deuil de la vie antérieure, mais parce que ces éléments biographiques sont considérés comme participant pleinement du processus de reconversion⁷⁰.

3.2.1. *Changer de métier : un processus de plus en plus banal*

L'accroissement du nombre de reconversions professionnelles depuis les années 2000 (Négroni & Mazade, 2019) et conséquemment celui des carrières non linéaires (Levené & Négroni, 2010) tous secteurs confondus s'inscrit dans le contexte d'une économie globalisée où les injonctions à la flexibilité se renforcent et où les transformations du marché du travail entraînent une insécurisation des parcours professionnels (Berton, 2013), elle-même associée à une perte de confiance dans les relations contractuelles employeurs et salariés. Parallèlement, la tendance à ne plus mettre le travail au cœur de sa vie d'homme ou de femme et à s'investir dans d'autres sphères non professionnelles s'impose (Mallet & Gaudron, 2005). La formation tout au long de la vie se développe, en lien avec l'idée selon laquelle les individus seraient/pourraient/devraient être plus « actifs » dans leur parcours professionnel⁷¹ et avec le développement des aides à la création d'entreprise⁷². Les dernières données de l'Ipsos⁷³ montrent ainsi que la part des actifs déclarant avoir déjà changé d'orientation professionnelle, c'est-à-dire de métier ou de secteur d'activité, au cours de leur carrière, est de 56 %. Plus

⁷⁰ Si la notion de bifurcation a souvent été associée à celle de *turning point*, qui fait référence à « des changements courts entraînant des conséquences, qui opèrent la réorientation d'un processus » (Abbott, 2009, p. 207), une partie des recherches a interrogé les événements déclencheurs à la base de ces tournants. C'est notamment le cas des travaux de Négroni (Négroni, 2005a; Négroni & Singly, 2007) qui mettent en exergue d'une part que des événements déstabilisants peuvent relever soit du parcours professionnel (licenciement) ou biographique (divorce, rencontre amoureuse, etc.) et, d'autre part, que plusieurs types d'événements interviennent dans la bifurcation. À côté d'événements plutôt banals de la vie (une rencontre, opportunité professionnelle, etc.) qui produisent un *turning point* parce qu'ils vont prendre sens dans le processus de changement déjà engagé, d'autres événements qualifiés de « marquants » (décès, divorce, etc.) peuvent venir frapper une trajectoire. Il reste que ces événements ne débouchent pas sur une bifurcation dans une temporalité courte : « L'engagement dans une reconversion professionnelle volontaire nécessite une pacification de la situation vécue. Lorsque l'individu est submergé par un vécu pesant, il n'est pas en capacité d'agir [...] ce n'est qu'après ce travail de deuil que le turning point viendra ou non s'inscrire dans la trajectoire. » (Négroni & Singly 2007, p. 329).

⁷¹ On rappellera que depuis 2005, tout salarié, sous réserve d'une ancienneté d'un an, dispose d'un droit individuel à la formation (DIF), d'une durée minimale de 20 heures par an, qu'il exerce à son initiative pour suivre une formation dont le choix est arrêté avec son employeur. Le dispositif est devenu compte professionnel de formation (CPF) en 2016.

⁷² Création de l'ACRE en 2007.

⁷³ Disponible à cette adresse [<https://www.ipsos.com/fr-fr/la-reconversion-professionnelle-une-consequence-de-la-crise-economique-mais-aussi-souvent-un-choix>].

exactement, parmi les répondants, 55 % déclarent que leur reconversion était volontaire. Ainsi, selon Catherine Négroni (2019), ces reconversions volontaires prennent une place prépondérante sur la scène politique et dans l'espace social : « l'idée d'occuper le même emploi toute sa vie cède la place à la possibilité de changer au moins une fois d'emploi au cours de sa vie professionnelle » (*ibid*, p. 15).

3.2.2 Outiller l'étude des phénomènes de reconversion

Si la notion de bifurcation sera utile à la définition de la population d'enseignants reconvertis à l'enseignement dans la thèse (*cf.* 3.2), d'autres clarifications conceptuelles contribueront à la compréhension des analyses déjà disponibles à son propos (qui seront présentées en 3.4). Elles concernent des typologies établies par plusieurs travaux (entre reconversions dites volontaires et involontaires par exemple), mais aussi la question des étapes de ces reconversions.

a. Types de reconversions professionnelles

Conversion volontaire et involontaire

Les travaux sur la reconversion professionnelle ont en effet introduit une distinction fondée sur le caractère plus ou moins volontaire de la reconversion (Fournier et al., 2017). Ainsi, la reconversion involontaire est imposée par l'évolution des conditions économiques du marché du travail, résulte d'un licenciement économique ou d'une inaptitude de l'employé, etc. Elle entraîne « un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles » (Bidart, 2006, p. 31). Elle peut également être volontaire (Négroni & Singly, 2007) et dans ce cas traduire une envie d'épanouissement au travail, un désir de rompre d'avec une activité professionnelle source d'insatisfaction, de souffrance ou de lassitude. Dans ce cas, elle doit être choisie et anticipée par l'individu et considérée en association avec le projet d'un changement de vie, tant au niveau professionnel, que personnel et familial (Négroni & Mazade, 2019).

Promotion, stabilisation, équilibre, passion

Catherine Négroni (2005) introduit une autre typologie de la reconversion professionnelle au regard de la façon dont elle rend compte de la dynamique professionnelle de l'individu. Elle distingue ainsi : la reconversion « promotion », s'inscrivant dans une logique de stratégie de marché, où les individus se repositionnent pour optimiser leur statut et leurs revenus ; la « reconversion -stabilisation d'emploi », où les individus cherchent une intégration dans un métier durable sur le marché de l'emploi ; la « reconversion équilibre », caractérisée par la

recherche d'un rôle permettant l'épanouissement de soi ; et enfin, la « reconversion-passion », qui, comme son nom l'indique, consiste à orienter le changement de métier selon ses passions.

Reconversion partielle, de progression ou totale

Enfin, c'est sous l'angle de son caractère partiel ou total que peut être considérée la reconversion professionnelle. L'étude d'Anne-Marie Dieu et Christian Delahye (2009), par exemple, qui porte sur les reconversions professionnelles effectuées par des femmes au moment où elles sont dans une situation de retrait du marché du travail et considérées comme « femme au foyer », établit trois types de reconversion professionnelle volontaire : « la reconversion professionnelle partielle », où les femmes vont effectuer un changement de profession par rapport à celle pratiquée avant l'interruption de carrière, mais en s'orientant vers des domaines proches ou permettant une remobilisation d'une partie des acquis antérieurs ; « la progression professionnelle », concernant des femmes qui n'avaient pas ou peu de certification ou de diplôme d'études secondaires ou supérieures au début de leur vie professionnelle et dont le retour vers l'emploi s'inscrit ainsi sous l'angle d'un désir de progression dans leur domaine (reprise d'étude, formations ou projets que les circonstances de la vie n'avaient pas toujours permis de réaliser) ; enfin, la « reconversion professionnelle totale », correspond à un changement radical d'orientation par rapport à la formation initiale ou au métier antérieur, reconversions pouvant être considérées sous l'angle des ruptures professionnelles (Denave, 2006).

b. Les étapes de la reconversion

Dans la lignée de ces derniers travaux, Sophie Denave (2006) s'est également intéressée aux différentes étapes de ces ruptures professionnelles, en prenant comme cadre conceptuel la carrière au sens interactionniste, afin d'éclairer ces processus de sorties. Dans son article intitulé « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », elle en identifie cinq. Bien que chaque situation soit unique, la comparaison par l'auteurice de plusieurs trajectoires permet la mise en lumière de régularités dans les parcours des reconvertis. La première phase est en lien avec le contexte de vie des individus qui exprime un décalage entre leurs « dispositions et aspirations » antérieures, et leur emploi initial. Ces situations résultent le plus souvent soit d'une orientation scolaire subie (imposée par les parents ou l'institution scolaire qu'ils n'ont jamais réussi à s'approprier), soit de l'absence chez les individus de dispositions permettant d'occuper ou de supporter le poste. Ce sentiment peut être vécu dès l'entrée dans le métier, ou peut résulter de l'évolution des tâches à accomplir, du contexte professionnel, d'une dégradation de l'ambiance de travail ou de l'investissement dans d'autres activités en dehors du travail (familiales, loisirs, etc.) plus porteuses de sens pour les personnes

concernées, l'enthousiasme des débuts laissant progressivement la place à la perte de *l'illusio* professionnelle. La seconde phase se caractérise par un élément déclencheur, comme une séparation, l'arrivée d'un enfant, ou un événement professionnel (changement de statut, titularisation, etc.), précipitant la sortie professionnelle sans en être forcément la cause. La troisième phase est celle du désengagement, la décision de quitter son emploi étant prise, les acteurs organisent leur sortie de différentes manières (mise en disponibilité, congé individuel de formation, etc.). La phase quatre qui est celle de la construction d'un nouvel avenir professionnel peut correspondre au réveil d'une vocation professionnelle enfouie depuis plusieurs années, résulte d'interaction avec l'entourage, ou d'une opportunité professionnelle à saisir pour échapper au métier que l'on désire quitter. Enfin, la dernière phase est l'engagement dans le nouveau métier où la réussite de l'insertion professionnelle dépend des ressources disponibles mobilisables (familiales, réseaux, financière, aide de l'état, etc.).

3.3 Retour aux enseignants : critères d'inclusion de la population des vocations tardives, enjeux de la bifurcation

Comme annoncé, les éléments rapportés ci-dessus permettent de préciser les critères retenus pour définir la population d'étude des enseignants reconvertis vers l'enseignement, désignés ici comme les vocations tardives (VT). Seront ainsi exclus de l'échantillon les individus ayant précédemment travaillé dans l'enseignement en tant que contractuels et ceux ayant simplement changé de poste au sein de la même profession (passage du 1^{er} au 2nd degré, par exemple). Nous retiendrons par ailleurs comme critère d'inclusion, suivant ceux établis par Négroni (2005 b), le fait d'avoir exercé la précédente activité pendant au moins quatre années avant de devenir enseignant, en nous intéressant aussi bien aux reconversions volontaires, qu'involontaires.

Par ailleurs, le choix de recourir à la notion de bifurcation conduit aussi à considérer les différentes motivations susceptibles de conduire les individus à se tourner vers l'enseignement et les différentes logiques d'engagement dans le métier (une logique de stratégie de marché, un désir de stabilité d'emploi, un nouvel équilibre ou une reconversion passion) dépendant de l'objectif recherché par celui qui s'y engage (Négroni, 2005 b). En d'autres termes, nous chercherons ainsi à déterminer la valeur que revêt le métier d'enseignant pour ces individus, les différentes motivations qui les poussent à s'y engager et les éléments d'attrait spécifiques associés à cette profession : est-elle une profession considérée comme un refuge pour éviter le chômage ? Une vocation contrée et reconquise ? Un métier permettant de retrouver un équilibre

professionnel et personnel ? Une profession vécue comme une promotion sociale ? Ou au contraire un déclassement ? etc.

Ces derniers développements permettent de comprendre le choix réalisé de recourir au terme syntagme « vocation tardive » (VT) pour désigner les agents qui sont reconvertis à l'enseignement suite à une première carrière professionnelle. Le choix de ce terme pourrait faire débat. En effet, il pourrait reposer sur le postulat que l'ensemble des entrées tardives dans l'enseignement relèverait d'un modèle vocationnel au sens fort. Comme le précise Vincent Dubois dans son analyse des caractéristiques des postulants aux carrières culturelles (Dubois, 2013) « l'utilisation de ce prisme ne vise pas à classer les orientations [...] sous une rubrique univoque » mais « vise à ordonner les questions à partir desquelles on peut en rendre compte, sans poser que toutes les trajectoires correspondent au modèle vocationnel » (p. 11). Le sociologue propose ainsi d'examiner ces trajectoires à les « interprétants à l'aune de cet idéal type » (*ibid*, p. 11). C'est dans cette perspective que nous procéderons également, en proposant précisément de dresser, dans la troisième et dernière partie de la thèse, un portrait nuancé des vocations tardives dans l'enseignement, tant du point de vue de leurs caractéristiques sociologiques, professionnelles et biographiques, que de la façon dont ils appréhendent le métier une fois établis et dont ils envisagent ou non d'y rester.

3.4 Vocation et motivation à propos de la reconversion vers l'enseignement : résultats disponibles

Quelles sont les motivations qui conduisent les individus à se reconverter dans l'enseignement, ainsi que les profils de ces personnes ? Cette section s'appuiera sur la littérature existante pour aborder ces deux aspects. Elle permettra d'approcher de premiers éléments de réponse à propos de ce qui fait l'attrait de cette profession pour ces agents.

3.4.1 Les motivations d'entrée dans la carrière enseignante

S'il ne nous appartient pas de rendre compte ici de « la jungle des théories de la motivation au travail » (Toulouse & Poupart, 1976)⁷⁴, on posera que l'une des définitions relativement consensuelles, établies depuis les années 90 par Robert Vallerand et Edgar Thill (1993) : la motivation est « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du

⁷⁴ En 1981, Kleinginna et Kleinginna recensaient 140 définitions du concept, ainsi il existe des dizaines de théories motivationnelles qui chacune vont avancer des causes différentes pour expliquer la présence ou l'absence de motivation (Fenuillet, 2005).

comportement » (p.18)⁷⁵. Cette définition admet, d'une part, que la motivation conditionne les comportements des individus au travail, leur persistance et de leur performance. D'autre part, comme l'indique Patrice Roussel (Roussel, 2000), elle « met clairement en avant la difficulté d'observer directement la motivation d'une personne » (p.4), la motivation étant un construit « hypothétique ». C'est dans cette perspective, prudentielle, que nous y ferons référence.

Concernant les motivations d'entrée et de maintien dans la carrière enseignante, Jean-Louis Berger et Yannick D'ascoli (2011) suivent pour leur part la recommandation théorique de Chris Kyriacou et Mélissa Coulthard (Kyriacou & Coulthard, 2000), proposant dans leur revue de la littérature de classer ces motivations en trois catégories : les motivations altruistes, qui portent sur la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité (pour le cas de l'enseignement, elles concernent généralement le désir de travailler avec des enfants ou des adolescents, de les aider à réussir ou de contribuer à l'amélioration de la société) ; les motivations intrinsèques, liées à l'intérêt pour l'activité, ainsi qu'au plaisir et à la satisfaction qui peut en être retirée (cela peut équivaloir à un intérêt pour l'activité d'enseignement en elle-même ou l'envie de transmettre ses connaissances, voire sa passion pour une discipline) ; . Enfin, les motivations extrinsèques qui se rapportent à l'obtention de récompenses sous diverses formes, les conditions d'exercice du métier, la longueur des vacances, l'ampleur de la rémunération ou du prestige lié au statut social de la profession, etc. La recherche sur le sujet tend à démontrer chez les enseignants de première carrière la prépondérance des motivations altruistes dans le choix d'une carrière enseignante et notamment chez les enseignants du 1er degré, quand les motivations intrinsèques sont plus largement citées par les enseignants du second degré, souhaitant évoluer dans leur domaine d'intérêt (Deauvieu, 2005 ; OCDE, 2005; Périer, 2004) ou transmettre leur passion aux nouvelles générations. De même, les conditions de travail seraient une raison plus importante pour les enseignants du secondaire, comme par exemple gérer son temps de manière autonome (Périer, 2004) que pour les enseignants du primaire. Concernant, les motivations des enseignants reconvertis, toujours d'après Berger et D'ascoli (2011), le choix de devenir enseignants en seconde carrière serait le produit de deux processus réactionnels qui interagissent : un détachement de la première activité professionnelle résultant d'une insatisfaction professionnelle, de mauvaises conditions de travail, etc. ; une

⁷⁵ Ici nous portons une nuance à l'importance des deux derniers éléments cités de la définition, car même si la recherche a démontré que la motivation pouvait influencer l'individu à performer et à résister dans son travail, il faut également prendre en compte les capacités et le contexte dans lequel il évolue, à motivation égale, des capacités moindres ou un contexte défavorable et inversement agissons également sur la persistance et la performance.

attirance vers l'enseignement de même type que celle observée chez les enseignants de première carrière. Ainsi, le détachement de l'ancienne activité professionnelle serait facilité par le caractère perçu comme avantageux de la nouvelle activité, compensant certains inconvénients de la position professionnelle antérieure (Farges, 2019).

3.4.2 Deux types d'enseignant concernant la population des vocations tardives

Les quelques recherches ayant étudié plus les profils des vocations tardives distinguent deux logiques d'entrée différentes dans la profession : celle dite « raisonnée » ; celle établie sur la mise au premier plan de la passion et de la vocation.

a. Des reconversions raisonnées

Pour Pierre Périer (2004), les agents ayant effectué une conversion raisonnée indiquent que leur choix d'enseigner est généralement motivé par une absence d'alternative professionnelle et la nécessité d'éviter le chômage. Il s'agit en général d'enseignants, insatisfait au départ de leur position professionnelle antérieure, souhaitant par exemple se défaire du « tournant managérial » et de la « pression à la rentabilité » rencontrée en entreprise (Robert & Carraud, 2018, p. 54) et espérant retrouver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, temps libre et vacances, tout en bénéficiant de la sécurité et stabilité professionnelle qu'offre l'enseignement.

Des travaux nord-américains ont proposé des typologies plus détaillées des profils de ces nouveaux enseignants (Crow et al., 1990 ; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003; Serow & Forrest, 1994), principalement dans l'équivalent du second degré. C'est le cas par exemple de celle de Priyadharshini et Robinson-pant (2003) qui distinguent six profils d'enseignants de seconde carrière en indiquant que, dans la majorité des cas, les motivations d'entrée dans la carrière chez ces nouveaux enseignants sont de type extrinsèque : 1/le profil des « parents », majoritairement des femmes, qui arrêtent leur activité professionnelle pour fonder une famille, mais qui exerçaient une activité dans des domaines valorisés⁷⁶. 2/le profil des « carriéristes à succès » qui prendraient consciemment le risque de changer de métier et de voir leur statut et leur niveau de revenu diminuer malgré leur réussite professionnelle⁷⁷ ; 3/ le profil

⁷⁶ Sont concernés les domaines de la recherche médicale, de la télévision, du journalisme, du droit. Les parents/mères se réorientent vers l'enseignement, car le métier est jugé compatible avec une vie de famille, comportant moins de contraintes temporelles et de déplacement. Dans le secteur privé, l'entreprise ne prendrait pas en compte les temporalités des maternités et leurs statuts de mère, comme l'indique Négroni (2019).

⁷⁷ Ces enseignants proviennent en majorité des domaines du droit, du management, de l'assurance ou de l'ingénierie. Si le premier défi professionnel est pour eux lié à l'obtention d'un bon salaire, des doutes émergent dans leur carrière une fois cet objectif atteint. Les individus pourraient aussi prendre conscience que la nature de

« indépendant » concerne les décorateurs, comédiens, traducteurs, etc., qui n'ont généralement connu que des contrats de courte durée et recherchent finalement davantage de sécurité et de stabilité professionnelle ; 4/ le profil de ceux qui « arrivent tardivement » en raison de leur entrée directe dans le monde du travail, rassemble les individus ayant relativement peu de qualification professionnelle, plus âgés et recherchant également des conditions de travail qui leur permettent de les concilier avec leur vie familiale ; 5/ le « carriériste en série » aurait quant à lui la particularité de changer fréquemment de carrière et souvent bien rémunérée, choisissant finalement une profession offrant sécurité et perspectives à long terme (mais les auteurs s'interrogent sur la proportion des individus de ce profil à rester dans l'enseignement définitivement) ; 6/ enfin le dernier profil est celui des « jeunes » ayant travaillé temporairement jusqu'à la fin de leurs études et qui souhaiteraient également mener une carrière plus stable.

b. Des reconversions par passion et vocation

Toujours aux États-Unis, d'autres travaux ont fait émerger des profils différents (Crow et al., 1990 ; Dozolme & Ria, 2015; Serow & Forrest, 1994), axés non plus seulement sur des motivations extrinsèques, mais marquées par des motivations altruistes et intrinsèques. Les raisons invoquées par les enseignants dans le choix de leur reconversion dans le métier concernent surtout le désir de travailler auprès des jeunes, de partager les connaissances et les valeurs qui leur ont été transmises, de même que les idéaux dans lesquelles ils croient en ayant le désir de faire une différence positive dans la vie de leurs élèves. Pour ces enseignants, l'intérêt par exemple, de longues vacances estivales, n'est pas prévalent. Tout en trouvant dans leur processus de reconversion professionnelle une occasion de participer au développement d'autrui, ces enseignants ont aussi souhaité favoriser leur propre développement par l'actualisation de leur potentiel personnel) :

« L'enseignement, de ce point de vue, permet à l'individu de répondre à ce besoin existentiel par l'occasion qu'il lui procure de contribuer au développement d'autrui, de se réaliser à l'intérieur d'un travail qu'il aime, d'y trouver des occasions de développer sa personnalité, ses connaissances et ses compétences de même que d'avoir le sentiment d'actualiser son potentiel personnel. » (p.30)

Enfin, certains reconvertis évoquent la vocation pour rendre compte des raisons de leur choix (Dozolme & Ria, 2015), en soulignant le fait que la volonté de se tourner vers cette

la profession dans laquelle ils s'étaient engagés à l'origine avait radicalement changé au fil des ans. L'enseignement serait considéré comme offrant un environnement plus sociable, stimulant et axé sur la communauté, avec un but dépassant le simple gain d'argent, lié à la nécessité de contribuer au développement d'une communauté plus large.

carrière est ancienne et endogène (Farges, 2019 ; Lhommé, 2018). Par une sorte d'engagement désintéressé (Weber, 905)⁷⁸, l'activité est à elle-même sa propre fin :

« [Tout] laisse à penser qu'une force supérieure s'impose à des individus dotés d'un certain nombre de qualités de goût, d'aptitudes, de savoirs nécessaires et attendus pour l'exercice de l'activité [...] Elle ne se découvre pas en situation, mais préexiste à l'accès au métier auquel elle donne sens (Périer, 2004).

Dans de telles situations, les reconversions peuvent s'apparenter à des « vocations contrées », mais reconquises (Négroni, 2005), qui prennent leur origine dans un désajustement entre les attentes familiales liées à l'appartenance de classe et les désirs de la personne au moment de choisir son orientation professionnelle. La reconversion est alors présentée alors comme l'occasion d'affirmer ses choix, même tardivement. En France, l'étude de Dozolme et Ria (2015), sur la base de 20 entretiens semi-directifs réalisée auprès d'enseignants stagiaires du secondaire, établit quatre profils : Les professeurs stagiaires parvenus à ce nouveau métier un peu par hasard ou par opportunité ; ceux dont la motivation pour le métier est établie sur une vocation (ils représentent la moitié de la population de l'étude) ; les professeurs stagiaires dont la discipline enseignée correspond aux compétences professionnelles qu'ils ont acquises préalablement et leur confèrent une certaine expertise ; enfin, les professeurs stagiaires dont la discipline enseignée ne correspond pas à leur vécu professionnel hors enseignement. Ces enseignants motivent ainsi leur choix pour ce métier en indiquant qu'ils tenaient à réaliser leur objectif depuis longtemps. L'étude évoque également que parmi les enseignants ayant déclaré être arrivés au métier par vocation, 8 sur 10 étaient des femmes, rejoignant en cela les analyses de Christian Chevandier montrant que l'argument de la vocation était majoritairement féminin (Chevandier, 2009 a).

Cette mise en avant de la vocation dans le discours des reconvertis à l'enseignement a questionné un certain nombre de chercheurs, dont notamment Pierre Perrier (2004, 2017), qui estime d'une part, que l'idée d'exercer le métier par vocation chez les nouveaux enseignants et les reconvertis occupe désormais une position relativement secondaire dans l'ordre des raisons invoquées dans le choix de l'enseignement (par rapport à des motivations plus pragmatiques) et, d'autre part, que le fait de vivre son rapport au métier sur le mode de la vocation n'est en réalité qu'une illusion biographique bien entretenue et rassurante pour les individus laissant de côté des mécanismes sociaux qui orientent et contraignent. Ainsi, la vocation n'est jamais le

⁷⁸ Réédition (Weber & Chavy, 1991).

produit du hasard (Chevandier, 2009 b) ou d'un appel divin. Cependant, elle est fortement liée à la socialisation primaire, l'éducation familiale des futurs enseignants, dont les parents ont parfois eux-mêmes été enseignants. Ces caractéristiques les prédisposent à intégrer la profession enseignante « par le biais d'une valorisation de l'école et des savoirs scolaires, d'activités ou de relations amicales qui les socialisent, en pratique et sur le plan symbolique, à l'exercice de la fonction » (Périer, 2004, p.81). De même, Pierre Périer (2014) note le rôle important de la scolarité sur les chances de devenir enseignant. Avoir connu une bonne trajectoire scolaire serait le facteur le plus répandu parmi les enseignants débutants avant même leur appartenance à une classe sociale favorisée. Cette bonne scolarité se traduit généralement par un rapport « intellectuel » au savoir et un attachement à une discipline (Kyriacou & Coulthard, 2000). Un autre facteur ayant lieu durant la socialisation secondaire est la rencontre avec ce que Christian Chevandier (2009) appelle « la personne inspirante », il s'agit généralement d'un enseignant présent durant la scolarité offrant un support d'identification (Lhommé, 2018 ; Périer, 2014), éveillant l'amour du métier sinon d'une discipline.

3.5 Conclusion du chapitre 3 : synthèse et retour à la problématique générale

3.5.1 Décrire la population des enseignants VT en France

Les travaux répertoriés sur les motivations conduisant à une reconversion vers l'enseignement ne permettent pas d'aboutir à des résultats stabilisés. Alors que certains confortent l'idée que ces motivations tendent à être de type extrinsèque (Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003), d'autres estiment que des motivations plus altruistes ou intrinsèques rentrent également en compte (Dozolme & Ria, 2015). Pour d'autres encore, comme ceux menés par Paul Richardson et al (2007) sur 90 enseignants en formation en Australie et aux États-Unis, les motivations de cette population VT seraient largement semblables à celles de leurs homologues de première carrière.

Ces contradictions sur le sujet peuvent s'expliquer par la diversité des échantillons des différentes études, certaines ne s'étant concentrées sur le second degré (Priyadharshini et Robinson-pant, 2003), d'autres ayant pris en compte à la fois les enseignants du premier et du second degré (Richardson et al., 2007). Des différences existent également dans les méthodologies employées, allant d'entretiens semi-structurés à des questionnaires (moins nombreux) contenant des échelles de type Likert, ou encore, et même fondamentalement, relativement aux contextes dans lesquels les études s'inscrivent, nord-américain, français (Dozolme & Ria, 2015) voire australiens pour l'étude citée plus haut.

À ce stade, et dans une sorte de parallèle réalisé par rapport à la population DE, un nouvel enjeu de la thèse sera, de se donner les moyens de décrire, la population des enseignants reconvertis à l'enseignement (VT) pour le cas de la France. Qui sont-ils ? Pour quelles raisons se tournent-ils vers l'enseignement ? Et quels types de configuration, pour reprendre ici Norbert Elias, abritent, voire construisent leur trajectoire de reconversion ? C'est bien une perspective descriptive, ou de documentation comme nous l'avons nommée ailleurs qui sera mise en œuvre dans la thèse. Elle visera l'élaboration de profils suffisamment robustes pour dégager les variables les plus significatives dans l'explication de la composition de la population, mais aussi des caractéristiques des sous-groupes pouvant la constituer. Comme nous le verrons plus tard, cet enjeu nécessite de dépasser les approches majoritairement qualitatives généralement mises en œuvre sur cette population (Duchesne, 2009 ; Guillo, 2015; Guillot & Lanoë, 2011; Rakoto-Raharimanana & Monin, 2019; Vermot-Petit-Outhenin, 2019) et de recourir à l'outillage statistique.

3.5.2 Retour à la problématique et cadre théorique

Les deux premiers objectifs de la thèse sont établis. Il s'agira dans ce travail de décrire/documenter deux populations d'enseignants, dans le contexte français : ceux ayant décidé de quitter le métier (population des enseignants DE – présentée au cours du chapitre 2) ; ceux l'ayant rejoint après une première carrière professionnelle (population des vocations tardives VT – présentées au cours du chapitre 3). Mais comme annoncé encore, c'est la mise en regard des deux populations qui sera importante dans la recherche menée. À travers elle, il s'agira en effet de contribuer à l'étude de la crise d'attractivité des métiers de l'enseignement, tout à la fois objectivée et discutée dans le chapitre 1. Nous reprendrons ici les nécessités d'un tel examen.

- a. La problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement sous l'angle de l'étude de la co-construction du phénomène de la démission et de la vocation tardive

S'il est bien avéré que de plus en plus d'agents ne sont plus attirés par le métier d'enseignant en France, voire qu'ils veulent le quitter, il l'est tout autant, en regardant la question sous une autre tournure, que le métier attire de plus en plus de personnes quittant leur premier emploi pour devenir enseignants. En Effet, une partie de la recherche indique que la « perte » d'attrait de la profession est en partie causée par les transformations institutionnelles causées par la mise en place des politiques de la nouvelle gestion publique, visant à rationaliser le système scolaire, le rendre performant et professionnaliser les enseignants. Ceci a eu comme

impact, l'effet inverse de celui recherché, en complexifiant la tâche enseignante, en réduisant leur autonomie pédagogique, en les soumettant à une logique de redevabilité. De ce point de vue, le métier apparaît peu attrayant et difficile. En réponse à la pénurie engendrée par cette perte d'attractivité, les autorités décisionnelles cherchent à diversifier le vivier de candidat en facilitant les reconversions vers l'enseignement et à décentraliser la gestion du recrutement des enseignants. Ainsi, nous formulons, en nous appuyant sur la littérature développée sur ces trois premiers chapitres, l'hypothèse que le phénomène de la démission enseignante et la vocation tardive, semblent être à la fois le résultat des politiques de néolibéralisation du système scolaire et des mesures prises pour atténuer leurs conséquences. C'est en partant de ce postulat que la thèse propose d'étudier la concomitance de ces deux phénomènes, permettant de reconsidérer l'idée même de l'existence d'une « crise » à propos des métiers de l'enseignement, elle serait davantage produite que réguler par l'institution. Elle soutiendra également l'idée d'une co-construction de ces phénomènes, par un ensemble élargi d'acteurs (non exclusivement institutionnelle), dont la qualité et le rôle seront étudiés dans une perspective relationnelle et dynamique, ou pour le dire autrement sous l'angle des interactions sociales et plus particulièrement « en ligne ». Pour ce faire, le premier terrain d'étude⁷⁹ choisi est celui d'Internet, en raison de l'activité collective qu'il abrite. Depuis les années 2000, pour la démission enseignante et les années 2010 pour la vocation tardive, des centaines de sites et de pages dédiés à ces thématiques ont émergé. Ils sont créés, gérés et partagés par un ensemble d'acteurs (enseignants démissionnaires et reconvertis, médias, institution, syndicats, etc.). Leur objectif est de fournir des informations aux enseignants ou au public sur ces phénomènes, mais aussi pour certains d'entre eux de diffuser un discours à caractère promotionnel à leur propos (banalisant l'idée de la logique d'entrée et de sortie à tout moment du métier). Une autre partie de ces espaces, identifiés comme des communautés de pratique virtuelle (Lave & Wenger, 1991) ajoutent à la diffusion d'informations notamment sur la démission enseignante, des espaces de partages d'expériences sur la (« bonne ») façon de quitter l'Éducation nationale. Ce sont ces espaces que nous avons investigués permettant d'étudier le rôle des acteurs qui participent à la production et à la diffusion d'informations et de pratiques à propos de ces deux phénomènes et de leur effet potentiel sur l'attractivité des métiers de l'enseignement.

⁷⁹ Les caractéristiques de ce terrain ainsi que les méthodes employées pour l'investiguer seront plus largement commentées dans le chapitre 4.

b. La problématique du renouvellement des professionnalités enseignantes

Enfin, la problématique du renouvellement des professionnalités, comme conséquence directe de la gestion de la « crise » de l'attractivité enseignante par l'institution, nous interpelle. Cette notion a fait l'objet de plusieurs études dans le champ de l'enseignement (Goémé & de Saint-Denis, 2014 ; Lang, 1999 ; Lantheaume & Simonian, 2012 ; Marcel et al., 2022 ; Tourneville, 2021 ; Volf, 2018), et certaines défendent l'idée d'un déclin de la culture professionnelle commune ou de la professionnalité des enseignants. En effet, les nouvelles politiques de recrutement qui se traduisent par l'embauche massive de contractuelle et d'ouverture d'un vivier de reconvertis à l'enseignement (comme nous l'avons évoqué au chapitre 3), ainsi que les nouvelles modalités de formation (parcours adapté pour les reconvertis ou préprofessionnalisation, etc.) contribuant à élargir la diversité des profils au sein du corps enseignant, ainsi comme le disait Lang (1999) :

« La croissance des effectifs, l'hétérogénéité des formations et des niveaux, s'accompagne nécessairement d'une perte des références communes, de la fin des "esprits de corps", et de mutations professionnelles » (Lang, 1999, p.124).

Les grands marqueurs sociologiques, les valeurs, les croyances et les représentations du métier commun s'estompent. Ces études montrent que la diversification sociologique du recrutement, alliée à l'individualisme social, semble assez irréversible :

« La multiplication des filières d'accès aux métiers de l'enseignement et sa relative démocratisation contribuent à l'émergence de nouveaux profils culturels de plus en plus hétérogènes » (Lebrun et al., 2021, p. 152).

L'analyse par tranche d'âge indique par exemple que si les générations d'enseignant les plus âgées (50 ans ou plus) demeurent assez influencées et structurées par la matrice enseignante, les plus jeunes et les vocations tardives sont nettement moins imprégnés et cultivent des liens plus distants avec cette culture et cette identité professionnelles (Fdt Jean Jaures et IFOP, 2021).

Les travaux récents de Virginie Volf (2018), montre également que, la culture pédagogique⁸⁰ des enseignants, au début de leur carrière, est très influencée par les facteurs

⁸⁰ Elle définit la culture pédagogique comme un système souple et dynamique, non pensé par les acteurs, mais partagé par un groupe, plus ou moins restreint ou étendu, tout en étant propre à chacun. Cette culture est définie à partir de quatre pôles, l'axiologique ; qui sont les finalités attachées à l'enseignement, les valeurs et croyances, le pôle idéologique ; dans sa dimension politique, à savoir le regard porté sur le système éducatif, le rôle assigné à l'école, etc.), le pôle épistémologique ; qui se définit au travers de la conception de l'apprentissage et des facteurs facilitants, ou pas, la réussite des élèves et enfin le pôle praxéologique ; qui sont les discours sur la pratique et

extérieurs au métier et notamment le fait d'avoir exercé un premier métier. Les enseignants ayant connu une expérience professionnelle en dehors de l'école seraient davantage dans une logique d'entrée et de pratique du métier pragmatique et cela qu'ils soient professeurs des écoles ou enseignants de collège. Ainsi, dans la poursuite de ces travaux, nous nous intéresserons plus particulièrement à la population de VT dont nous faisons l'hypothèse que la professionnalité semble spécifique. Nous portons l'idée que ce profil particulier d'enseignant - les reconvertis - entretiennent des représentations différentes du métier, de même que des valeurs, croyances portées sur le système éducatif et le rôle de l'école, en contradiction avec celles des enseignants démissionnaires de 1^{re} carrière (qui n'ont pas exercé d'autre métier). En partant de la thèse que les valeurs, les représentations, etc., donnent sens à la pratique, légitiment une vision du monde (Moscovici, 1961) et orientent les conduites et amènent à privilégier certains types d'implication (Roux-Perez, 2005), l'arrivée de ces reconvertis possédant déjà une certaine culture professionnelle et professionnalité, pourrait aussi avoir un impact sur l'attractivité des métiers de l'enseignement en participant à ce qu'ils ne soient plus considérés par les agents qui occupent la fonction comme un métier que l'on pourrait exercer à vie. C'est-à-dire loin de l'image vocationnelle de la profession, mais plutôt à partir d'une vision pragmatique c'est-à-dire, comme un job comme un autre. Ainsi, il s'agira plus exactement dans le cadre de cette thèse d'identifier des profils de démissionnaire de 1^{re} carrière et de vocation tardive à l'aide de questionnaire et d'outil statistique⁸¹, pour répondre à la seconde hypothèse opératoire de la thèse en interrogeant : leur caractéristique socio-démographique et professionnelle (secteur d'activité d'origine pour les VT et secteur de reconversion pour les DE), leur motivation d'entrée dans la carrière, les facteurs influençant leur démission (de leur première activité pour les VT et de l'enseignement pour les DE), leurs formes d'engagements dans la profession, leurs rapports à la profession et leurs pratiques.

formes de la pratique, et les liens entre ce que les professeurs disent faire et ce qu'ils font réellement dans deux domaines.

⁸¹ Cette méthodologie sera davantage développée dans le chapitre 4.

Chapitre 4 - Méthodologie générale

La formulation et le traitement des deux hypothèses opératoires présentées dans le chapitre précédent reposent sur la mise en œuvre d'une approche qualitative des questions de la démission enseignante et de la reconversion vers l'enseignement. Le fort enjeu descriptif présenté dans les chapitres précédents est en effet prioritairement poursuivi : quels sont les facteurs de sortie précoce ou d'entrée tardive dans le métier d'enseignant ? En quoi les politiques de la nouvelle gestion publique mises en place au cours des 15 dernières années en France dans le domaine éducatif ont une influence sur ces phénomènes ? L'augmentation des reconversions vers cette profession exerce-t-elle des effets sur la transformation des professionnalités enseignantes et sur l'attractivité des métiers de l'enseignement en contribuant à véhiculer une nouvelle conception du métier (éloigné à présent d'un modèle vocationnel engageant une carrière longue dans l'enseignement, proche d'un pragmatisme légitimé par l'intérêt d'un projet de vie équilibrant travail et vie personnelle) ? Plus largement – mais aussi plus fondamentalement du point de vue de l'entreprise descriptive – qui sont ces individus qui viennent à l'enseignement « sur le tard », ou qui le quittent « avant l'heure » ?

Deux principes structurants de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967) ont été mis en œuvre dans le travail. Le premier concerne la proposition visant à faire abstraction des cadres théoriques, des concepts établis, des connaissances sur le sujet, voire des hypothèses de départ, au profit du terrain et donc des enquêtés. Il convient à ce stade de noter que les hypothèses présentées plus haut, antérieurement à la présentation de la méthode donc, n'ont en réalité été façonnées que dans le cours de l'enquête, après une phase exploratoire que nous présenterons ici. Adaptant la position des auteurs de la théorie ancrée, il s'agissait en effet de tirer profit de l'idée selon laquelle le chercheur ne serait que l'instrument qui organise et analyse les données, « témoin fidèle » de ces dernières (Benoit, 2021), le savoir se trouvant, en quelque sorte, du côté des enquêtés. Une telle position n'engage évidemment aucun renoncement à produire, par le choix d'instruments appropriés, les données permettant de soutenir les résultats et analyses. Elle n'est pas davantage associée à l'idée que l'expérience des participants n'aurait qu'à être présentée pour faire résultat. Comme l'avance Laelia Benoit, « [derrière l'expérience partagée par les participants se dessine [...] un ensemble cohérent d'interactions révélatrices de règles sociales et institutionnelles silencieusement à l'œuvre ». L'analyse « dévoile [ainsi] les conséquences produites par les interactions sociales sur l'expérience individuelle » (Benoit,

2021, p. 127). L'un des enjeux de la thèse sera bien de ne pas considérer les phénomènes de démission enseignante ou de vocation tardive sous l'angle de comportements individuels, mais de relier les points de vue, propos et récits des enquêtés aux évolutions institutionnelles ou sociales pouvant pour une large part ne pas être rendus visibles aux enquêtés eux-mêmes.

Le second principe relatif à la théorie ancrée et mis en œuvre dans la thèse est plus strictement méthodologique. Si l'induction guide la méthode globale de cette approche, elle autorise, voire elle invite à l'hybridation de méthodes⁸². Dans un mouvement de va-et-vient entre questions, hypothèses, investigation et résultats, le choix pour les modes de production des données et surtout leur enchaînement s'est opéré au fil de l'enquête. Précisons également qu'au cours de l'analyse, différentes hypothèses intermédiaires seront formulées en fonction des observations et des résultats obtenus. Trois méthodes ont été ainsi mises en œuvre : des entretiens exploratoires auprès des deux populations DE et VT (N=17) ; des cartographies des sites et pages Internet sur la thématique de la démission enseignante et de la vocation tardive ; deux questionnaires auprès des deux populations (N = 518 dont N_{DE} = 321 ; N_{VT} = 197). De façon classique, plusieurs types d'analyse ont été mobilisés pour traiter ces données : analyses thématiques pour les entretiens ; analyses statistiques multivariées et classifications pour les questionnaires ; étude des réseaux issus des cartographies et retraçant les relations directes et indirectes entre sites et pages Internet ; enfin, analyses lexicométriques du contenu textuel des sites et pages recensés sur le Web ainsi que des questions ouvertes des questionnaires. C'est donc par un triple éclairage des phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive, où chacune des méthodes éclairera les résultats obtenus avec l'autre (« complémentarité » et « triangulation »), que nous avons procédé. Nous en présenterons à présent les principaux jalons en les repositionnant dans la temporalité de l'enquête.

4.1 Phase 1 : approche exploratoire

De septembre à novembre 2018, une série d'entretiens exploratoires a été menée auprès des deux populations DE et VT. Cette phase de pré-enquête a constitué, pour reprendre le terme de Berthier (2010, p.10) la « base de l'édifice » de la recherche.

⁸² Sur ce point, Strauss et Corbin (1998) incitent le chercheur à combiner les différentes méthodes possibles en ne rejetant pas les méthodes d'analyses quantitatives et Locke (2001) considère que l'approche par Théorie ancrée peut permettre la mise en visibilité de méthode de recherche peu utilisée, l'important étant de décrire le plus exhaustivement possible et le plus précisément possible le terrain de recherche et les méthodes employées (Strauss & Corbin, 1998).

4.1.1 Entretiens auprès d'enseignants démissionnaires ou reconvertis (N=17)

a. Construction et présentation de l'échantillon

Le recrutement des participants aux entretiens s'est fait selon plusieurs critères : pour la population DE, conformément à la définition du phénomène adoptée dans cette recherche (cf. : 2.1.2), nous avons limité notre échantillonnage aux individus ayant volontairement quitté la profession. Les individus souhaitant quitter le métier, mais n'ayant encore procédé à aucune démarche dans ce sens ont été également écartés de l'étude, ne sachant si la démission allait aboutir ou s'il ne s'agissait que d'une envie temporaire. Pour la population VT, nous avons inclus, comme justifié précédemment, des individus ayant exercé une autre profession pendant au moins 4 ans. Enfin, nous n'avons pas, dans nos critères d'inclusion, privilégié de degrés d'enseignement ou de statuts, de telle sorte que l'échantillon compte des enseignants du 1^{er} et du second 2nd, qu'ils soient titulaires, stagiaires, contractuels. 11 entretiens ont été menés auprès d'enseignants ayant démissionné de l'Éducation nationale (DE) ; 6 auprès d'enseignants reconvertis après une première carrière (VT). Le tableau suivant présente ce panel, selon le statut, le sexe, le type d'établissement et la discipline enseignée, l'âge, l'ancienneté dans le métier et le métier de reconversion ou le premier métier exercé :

Tableau 2 - Distribution de l'échantillon de la population entretien

Prénom	Population DE						Reconversion
	Sexe	Statut	Type d'établissement	Matière	Âge	Ancienneté	
Dorine	F	Titulaire	Collège	SVT	38	8 ans	Coordination en maison de santé
Marie	F	Titulaire	Collège	Anglais	34	8 ans	Esthéticienne
Albert	H	Contractuel	Collège	Math	53	9 ans	Informatique
Grégoire	H	Stagiaire	Collège	Anglais	31	1 an	Responsable péda
Alison	F	Titulaire	Lycée	Anglais	33	5 ans	Métier de l'édition
Christian	H	Titulaire	Collège	ART-P	42	15 ans	Magnétiseur
Charlie	H	Titulaire	Primaire	-	44	20 ans	Prof de guitare
Richard	H	Contractuel	Primaire	-	30	3 ans	Administration
Sophie	F	Titulaire	Maternel	-	42	17 ans	Esthéticienne
Anne	F	Titulaire	Collège	Anglais	50	25 ans	Bibliothécaire
Valentin	H	Titulaire	Collège	H-G	33	4 ans	Inspecteur des impôts
Population VT							Premier métier
Christiane	F	Contractuel	Collège	Art-P	40	2 ans	Décoration
Cécile	F	Titulaire	Primaire	-	56	15 ans	RH
Didier	H	Titulaire	Lycée	SVT	35	2 ans	Recherche privée
Jenifer	F	Titulaire	Primaire	-	40	1 an	Commerce et restauration
Mat	H	Contractuel	Collège	Math	32	1 an	Cryptomonnaies
Valentin	H	Titulaire	Collège	H-G	33	4 ans	Géographe

b. Conditions de réalisation des entretiens

Seuls les deux premiers entretiens pour lesquels la prise de contact s'est faite sur notre lieu professionnel au démarrage de la thèse, un collège, se situant en en réseaux d'éducation prioritaire (REP) en zone rurale où nous exerçons en tant qu'AED. Douze autres enquêtés ont été contactés grâce au bouche-à-oreille (méthode dite « boule de neige »). Enfin, 3 enquêtés ont été contactés via les réseaux sociaux (*cf. infra*, 4.1.2).

Afin de mettre en confiance les possibles interviewés (Coenen-Huther, 2001) sur un sujet possiblement sensible et minimiser les risques de violence symbolique (Bourdieu, 1993), la situation d'entretien et notre positionnement ont été pensés au préalable. Notre profil d'étudiante en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Bordeaux a été mis en avant afin de nous faire reconnaître comme « une profane autorisée » c'est-à-dire une non-spécialiste dont les interrogations apparaissent crédibles et justifiées. Concernant la population DE, il a été expliqué aux enseignants que la recherche portait sur la démission enseignante et que nous cherchions à comprendre les raisons de leur départ. Il a été également précisé qu'il s'agissait d'un entretien libre et ouvert, que nous cherchions à recueillir des témoignages et qu'il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses. Chaque entretien a démarré avec la passation d'un formulaire d'identité, que les enquêtés pouvaient remettre ultérieurement par mail, permettant de recueillir des informations sociodémographiques classiques et celles liées à leur ancien/nouveau statut d'enseignant : âge, genre, profil de formation, ancien/nouveau statut d'enseignant (titulaire, stagiaire, certifié, etc.), académie d'exercice, matières ou niveaux enseignés, durée d'exercice (*cf. : annexe 2*). La durée de l'entretien, les modalités de passations et d'enregistrements ont également été indiquées. Nous avons opté pour des entretiens en face à face (pour deux entretiens) ou à distance par visio-conférence, durant entre 1 heure et deux heures. Lors de ces échanges, la caméra restait allumée afin de saisir au-delà du discours les détails de la gestuelle ou expressions faciales. Nous avons également précisé les règles d'anonymisation des participants⁸³ à l'entretien. Un formulaire de consentement libre et éclairé a enfin été prévu afin de les distribuer aux interviewés conformément aux recommandations du RGPD (*cf. : annexe 2*).

c. Guide

Les trois premiers entretiens furent relativement libres, annonçant les quatre thématiques que nous voulions aborder et accompagnant les enseignants pour aborder chacune d'elles : les

⁸³ Les prénoms des enquêtés et leur lieu exact d'exercice ont été remplacés.

raisons et conditions du choix réalisé pour la carrière enseignante ; leur entrée dans le métier ; le déroulement de leur carrière ; la réalité de l'enseignement et les raisons de leur démission. Un guide plus serré a alors pu être établi, commun aux deux populations, dans une perspective comparative (seules quelques questions ont été propres aux enseignants DE ou VT).

Le guide d'entretien final a été construit autour de 10 thèmes, une seule question large par thème a été posée, et des questions relance ont été prévues. Nous avons opté pour des entretiens chronologiques afin de reconstituer le parcours des enquêtés, commençant par les origines du choix pour la carrière enseignante ou les raisons de démission du premier métier pour la population VT, la formation, l'exercice du métier, les raisons de la démission (pour la population DE) en finissant par leur représentation sur l'avenir du métier, l'ensemble du guide est disponible en annexe (*cf.* : annexe 2) :

4.1.2 Première exploration d'Internet : une chercheuse à l'épreuve

La complémentarité de cette seconde exploration se comprend facilement. Sa première fonction devait consister à élargir le premier panel des premiers enquêtés interviewés, rencontrés essentiellement par relations interposées, et compenser notamment le déficit relatif de vocations tardives dans notre échantillon⁸⁴. Comme nous le détaillerons plus loin, la démarche fut pour le moins infructueuse (3 entretiens exploratoires supplémentaires seulement furent en effet ajoutés aux 14 premiers conduits). La seconde visée de la démarche, plus heureuse, était liée à la nécessité d'identifier des lieux d'études potentiellement complémentaires à l'enquête directement menée auprès des enseignants (par entretien puis par questionnaire, comme on le verra plus loin) sur un sujet dont la sensibilité pouvait largement interférer avec nos tentatives de rentrer en contact.

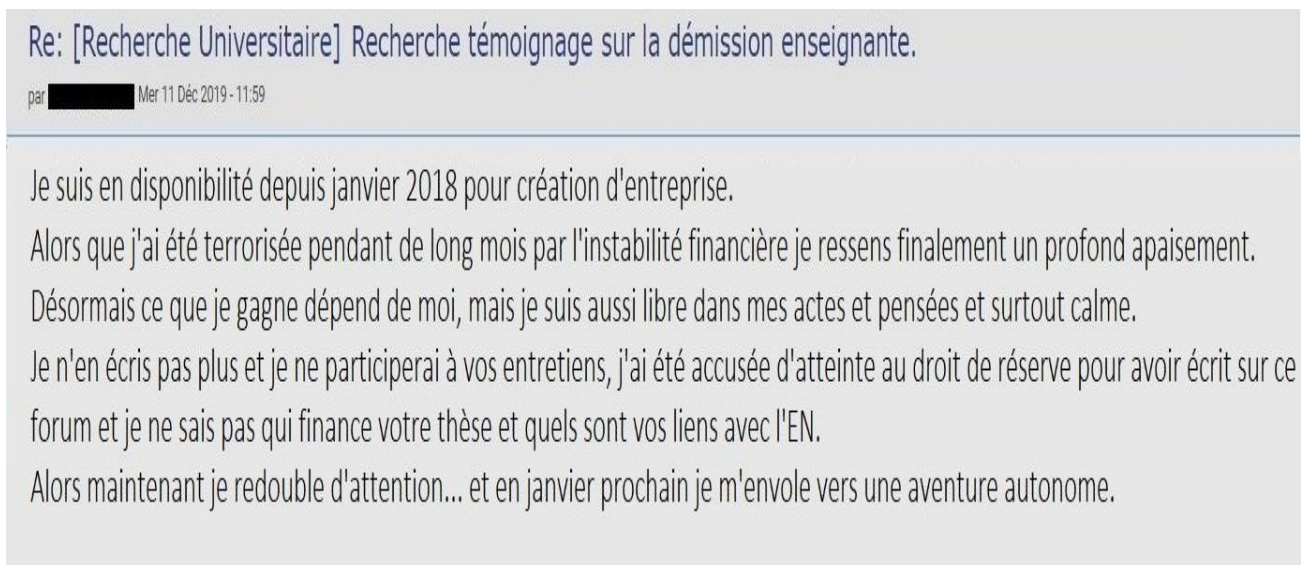
Cette seconde phase, qui s'est déroulée de décembre 2018 à mars 2019, a été l'occasion d'une première exploration de ce terrain, il s'agissait au départ, par une simple requête sur le moteur de recherche de Google, d'entrer quelques mots-clés en rapport avec notre sujet. Une recherche plus poussée, d'abord par date (nous avons recherché les sites et pages sur une période allant de 1997 et 2018), puis ciblée sur les différents réseaux sociaux (Facebook et Twitter), a fait émerger une multitude de pages et sites de type différent : forums, blogs, sites syndicaux, institutionnels, pages Facebook, etc. Notre premier réflexe, face au foisonnement de

⁸⁴ Ce déficit s'explique par le mode de constitution du panel, par relations interposées, d'enseignants principalement. D'après l'étude de Dozolme et Ria (2015), les enseignants reconvertis aux métiers de l'enseignement auraient en effet une tendance à rejeter leur passé professionnel parfois douloureux, et, pour cette raison, ne l'évoquent pas forcément auprès de leur nouveau collègue. Ils ont donc été difficilement identifiables par la méthode « boule de neige » que nous avons mise en œuvre.

ressources et surtout de forums destinés aux enseignants (sur lesquels certains échangeaient autour de leur envie de quitter le métier, demandant conseil à ceux ayant déjà sauté le pas, ou ceux désirant se reconvertir vers l'enseignement), a été de lancer un appel à témoignage sur deux d'entre eux et sur un groupe Facebook sur la démission enseignante. Ainsi, sur les 10060 consultations de notre demande, seulement 52 internautes ont répondu⁸⁵.

Comme nous l'annoncions plus haut, 3 internautes ont accepté le principe de l'entretien. Si notre positionnement n'a pas évolué depuis la première série d'entretien, notre entrée dans l'espace du Web se traduit par l'expression franche d'une certaine méfiance à notre égard. Une lecture plus attentive des motifs de refus parmi les 52 retours devint dès lors une ressource pour l'enquête. Elle permit de comprendre que la méfiance des enseignants nous était moins adressée qu'elle ne visait l'Éducation nationale, à laquelle, possiblement, les enquêtés nous affiliaient spontanément. C'est ce que montrent quelques exemples de réponse⁸⁶ de refus à notre appel à témoignage :

Figure 2 - Capture d'écran d'une réponse le 11/12/2019 à notre appel à témoignage sur un forum



⁸⁵ Là encore, la faiblesse de ce nombre de retours peut s'expliquer facilement, notamment du fait qu'il n'est pas nécessaire, pour la personne contactée par annonce, de se confronter au demandeur en exprimant son refus (comme c'est généralement le cas lorsque la demande se fait de visu, par téléphone ou par un intermédiaire). Ici, il suffit simplement de ne pas répondre.

⁸⁶ Les photos de profils ainsi que les pseudonymes ont été volontairement caviardés pour protéger l'anonymat des auteurs, nous reviendrons sur ce point en partie 4.3.3.3.

Figure 3 - Capture d'écran d'une réponse le 31/07/2019 à notre appel à témoignage sur un forum

Re: [Recherche Universitaire] demande de témoignage sur la démission enseignante.

par [redacted] Ven 31 Juil 2019 - 13:48

C'est quand même amusant que les "scientifique" de l'éducation après avoir imprimé si profondément leur empreinte dans l'EN se demandent pourquoi tant d'enseignants veulent changer de boulot et surtout pourquoi...La personne est certainement fort sympathique, mais la survie de ces gens nécessite la démonstration qu'ils savent mieux que les profs comment il faut faire, et aussi de minimiser la situation désavantageuse des enseignants français... aucune confiance.

Dans le fil de la discussion, plusieurs enseignants ont exprimé des inquiétudes quant à nos liens avec l'Éducation nationale, et nous ont demandé des précisions concernant le financement de la thèse, en cherchant à découvrir nos « intentions cachées » (Meier, 2020). Dans ce cas, Bakary Doucouré (2021) préconise de répondre « par une attitude de transparence en tentant d'apporter le maximum d'éclairage possible à l'enquête afin de dissiper ses doutes, ses soupçons et ses inquiétudes » (p.58). Nous n'avons donc insisté sur le caractère indépendant de notre recherche, sur le fait que nous n'étions ni subventionnées, ni rémunérées, ni affiliées au ministère de l'Éducation. Malgré ces précisions, ceux convaincus par nos explications ont exprimé la peur de parler en invoquant le devoir de réserve, malgré l'assurance d'une garantie de leur anonymat. Il faut noter que le moment où nous avons sollicité des participants à l'étude (début 2019) coïncidait avec une période particulière de tension et de défiance des enseignants envers leur institution faisant suite à divers événements relayés médiatiquement. À l'automne 2018, après la publication d'une vidéo sur Internet d'un lycéen braquant sa professeure avec une arme (qui s'est révélée factice), les hashtags, #jesuisenseignant ou #pasdevague (cf. : figure 4) s'étaient généralisés sur les réseaux sociaux. Les enseignants par ce biais, relataient les pressions et violences subies au quotidien et exprimaient leur mécontentement face à l'indifférence manifeste de leur hiérarchie relativement à leurs conditions de travail et à l'injonction à garder le silence à laquelle leur statut devait les ramener :

Figure 4 - Capture d'écran d'un exemple de l'utilisation du #pasdevague par enseignant sur le réseau social Twitter



Sur la même période, le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer annonçait la mise en œuvre du projet de loi sur « l'école de la confiance », dont l'article premier avait été rédigé de la manière suivante en première intention :

« [L] a qualité du service public de l'éducation dépend de la cohésion de la communauté éducative autour de la transmission de connaissances et de valeurs partagées. Cela signifie, pour les personnels, une exemplarité dans l'exercice de leur fonction et, pour les familles, le respect de l'institution scolaire, dans ses principes comme dans son fonctionnement ».

L'article avait également suscité de vives réactions sur les réseaux sociaux, d'autant plus que l'étude d'impact de la loi⁸⁷ établissait que cet article 1er pourrait être invoqué :

« dans le cadre d'affaires disciplinaires concernant des personnels de l'éducation nationale s'étant rendus coupables de faits portant atteinte à la réputation du service public. Il en ira par exemple ainsi lorsque des personnels de la communauté éducative chercheront à dénigrer auprès du public par des propos gravement mensongers ou diffamatoires leurs collègues et de manière générale l'institution scolaire. Ces dispositions pourront également être utilement invoquées par l'administration dans les cas de violences contre les personnels de la communauté éducative ou d'atteintes

⁸⁷ Qui a pour but d'évaluer les incidences économiques, financières, sociales, environnementales du projet de loi et qui est réalisée sous la responsabilité du ministre chargé de présenter le projet de loi.

au droit au respect de leur vie privée, notamment par le biais de publications sur des réseaux sociaux. »⁸⁸

Dans le champ syndical, cette injonction à « l'exemplarité » fut présentée sous l'angle d'une volonté de porter atteinte à la liberté d'expression des enseignants. Il est avéré que, parallèlement, plusieurs « affaires » d'enseignants convoqués devant le conseil de discipline pour manquement au devoir de réserve avaient été médiatisées, comme celle concernant une professeure de Lettre en lycée de l'académie de Dijon, qui avait publié une tribune intitulée « Le grand chef blanc a parlé⁸⁹ » le 12 décembre 2018 et qui fut convoquée au rectorat le 20 décembre de la même année. On pouvait alors lire dans les médias⁹⁰ que l'enseignante avait fait l'objet d'un rappel au devoir de réserve et une incitation à la plus extrême prudence, le rectorat lui ayant expliqué qu'« un fonctionnaire ne doit pas critiquer sa hiérarchie et l'État employeur ». Ce qui lui fut reproché fut en réalité d'avoir indiqué dans sa tribune son statut d'enseignante et le nom du lycée dans lequel elle exerce. Si aucune sanction ne sera prononcée à l'égard de l'enseignant (au motif que si dans les faits tout fonctionnaire est soumis au devoir de réserve, ce dernier ne concerne pas directement ses opinions, mais leur mode d'expression), l'événement fera en quelque sorte cas d'école.

En somme, la confiance dont nous avons au préalable bénéficié lors de notre première série d'entretien et qui tenait au fait que nous avons été présentées par nos précédents enquêtés (les possibles inquiétudes avaient été levées par ces intermédiaires) a été plus difficile – si ce n'est impossible – à conquérir sur ce terrain. Cette sorte d'épreuve a permis néanmoins d'ouvrir un nouveau terrain pour l'étude, en convainquant de la nécessité d'examiner de plus près les espaces d'échange et canaux d'informations à propos des phénomènes de démission et de vocation tardive sur Internet, ceux dont, précisément, nous venions d'être exclues. Ces premiers éléments, ajoutés aux informations glanées lors des 17 entretiens exploratoires menés au final à propos des conditions de sortie précoce du métier (ou d'entrée tardive) permettaient de poser plus fermement la première hypothèse de l'enquête : les phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive ne sont pas des phénomènes individuels, ils sont construits par un ensemble d'acteurs dont le statut et le rôle doivent être mieux compris.

⁸⁸ L'étude d'impact de la loi sur « l'école de la confiance » est disponible à cette adresse [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b1481_etude-impact].

⁸⁹ La tribune est disponible à cette adresse [https://dijoncter.info/?le-grand-chef-blanc-a-parle-739&fbclid=IwAR0RyNRp22Y6uV-jUPxDwZdVrOrXmJcOTqPIaeNLG9_KvqI_PTKUhhnhW3c].

⁹⁰ Un exemple d'article de presse, sur le site de France Info, qui parle de cette affaire [https://www.francetvinfo.fr/politique/une-professeure-de-dijon-convoquee-par-son-rectorat-apres-avoir-critique-emmanuelmacron_3109737.html].

4.2 Phase 2 : étudier l'espace numérique, systématisation de l'enquête sur le Web

« L'intérêt des médias électroniques est que toute interaction qui les traverse laisse des traces qui peuvent être facilement enregistrées, massivement stockées et aisément récupérées [...] offrant aux sciences sociales plus de données qu'elles n'en ont jamais rêvées. [...] Nées dans une époque de pénurie, les sciences sociales entrent dans un âge d'abondance ». (Venturini et Latour, The Social Fabric: Digital Traces and Quali-quantitative Methods, 2010, p.88).

L'investigation plus poussée de l'espace d'Internet a visé trois enjeux : 1. Comprendre comment les thématiques de la démission et de la reconversion vers l'enseignement ont émergé et se sont propagées sur le Web (à partir de quelle date ou en suivant quelle périodicité ?) – Nous parlerons ici d'approche diachronique ; 2. Circonscrire les discours produits sur Internet et leurs effets potentiels sur le processus de démission enseignante ou de reconversion vers l'enseignement – Analyse de discours ; 3. Enfin, examiner la constitution du réseau Internet ayant pu se structurer au cours de ces dernières années sur ces thématiques (qui en sont les initiateurs, les animateurs ou encore les promoteurs ? – Analyse de la structure du réseau.

4.2.1 Appréhender le terrain : Internet un dispositif sociotechnique

Pour commencer à cerner ce terrain complexe et peu investigué en Sciences de l'éducation, nous avons mobilisé la littérature scientifique spécialisée, ayant fait d'Internet et des pratiques en ligne leurs objets d'étude. Deux grandes tendances dans l'appréhension de ce terrain ont émergé. Elles concernent toutes deux les pratiques politiques des usagers d'Internet. La première, développée dès les années 1990 à partir de travaux américains (Bimber, 2001 ; Hill & Hughes, 1999; Morozov, 2012), repose sur l'idée qu'Internet n'aurait aucun effet sur les pratiques politiques et permettraient seulement de laisser penser aux internautes militants qu'ils contribuent au jeu politique. Dit autrement, la technique serait totalement dépourvue d'effets sur le social⁹¹. Ces « cyber-pessimistes » (Theviot, 2017) expriment ainsi une incertitude quant à la capacité d'Internet à fonctionner autrement que comme une vitrine, riches d'information certes, mais peu exploitée pour offrir des occasions d'interactions véritables. C'est ce que Laurence Monnoyer-Smith (2013) appelle la tendance à la réification de l'Internet :

« [Cette tendance] consiste à faire comme si le Web pouvait être considéré comme une réalité monolithique extérieure aux acteurs qui l'utilisent et s'en saisissent comme

⁹¹ Certains travaux perçoivent l'Internet, comme un outil manipulable par les pouvoirs publics (Corrado & Firestone, 1997; Negroponte & Garène, 1995) ou comme instrument de politique publique (Bangemann group, 1994). Ces recherches ont eu tendance à s'attacher à une vision d'Internet relevant du déterminisme technique (Vinck, 1997), en supposant, d'une part, que le changement technique est un facteur indépendant de la société, il évolue de lui-même et d'autre part, qu'il influence la société.

d'un objet neutre, afin de lui donner un sens à travers l'instrumentalisation sociosémiotique qu'ils en font » (p. 12).

À l'opposé de cette approche, une perspective dite utopiste, ou « cyber-optimiste » (Theviot, 2017), attribue à la technique un ensemble d'effets mécaniques sur la société. Cela est notamment le cas des travaux sur la démocratie électronique (Vedel, 2003), où chaque nouvelle technologie de communication fait l'objet de présupposés sur son aptitude à mobiliser davantage les citoyens et à moderniser les institutions. Dans cette perspective, l'essor des réseaux sociaux serait par exemple la cause principale du déclenchement du « printemps arabe » (Theviot, 2017).

Afin de dépasser cette vision duale – entre cyber-optimiste et pessimiste – de l'espace d'Internet, des travaux issus de la sociologie d'Internet (Beuscart et al., 2019) et du domaine des sciences de l'information et de la communication (Callon, 1986 ; Callon & Ferrary, 2006) proposent d'intégrer aux analyses la question des effets des dispositifs médiatiques sur l'organisation sociale et les rapports sociaux en revisitant la notion de dispositif, empruntée à Michel Foucault⁹² :

Les chercheurs de sciences de l'information et de la communication ont recours à la notion de Dispositif Sociaux Technique de l'Information et de la Communication (DISTIC), permettant d'associer l'étude de supports médiatiques et technologiques à celle des enjeux et acteurs de situations sociales particulières sur ces espaces. L'approche mobilisée à partir du concept de DISTIC part du double principe que, d'une part, les technologies en ligne sont traversées par un ensemble de processus sociaux, qui sont eux-mêmes influencés en retour par la technologie (Beuscart et al., 2019) – la « réalité virtuelle » n'est pas une réalité distincte des autres aspects de l'action, de l'expérience humaine – et que, d'autre part, l'environnement technologique n'est pas neutre. Il contraint l'individu en instaurant des normes économiques, ergonomiques, des pratiques acceptées et en retour, il est lui-même formé et déformé par des individus isolés ou agissant en réseau. Cette approche accorde aux phénomènes communicationnels en ligne une place centrale dans l'analyse de ces objets d'étude, en mobilisant des concepts tels que l'interaction, la médiation, la négociation, la représentation et la notion de réseau. Elles privilégient l'analyse systémique et diachronique des dispositifs permettant de prendre en considération la complexité des interactions en ligne (Latzko-Toth, 2010). D'autre part, ces approches fournissent des outils méthodologiques (cartographie du

⁹² Foucault, entretien de 1977, dans « Dit et écrit, volume III, page 299 ».

Web par exemple) permettant d'appréhender les technologies de communication et d'information autrement que comme des dispositifs surgissant « en amont » du social, comme une variable exogène dont on ne pourrait qu'établir les « impacts » autant sur la communication que sur la société en général (ibid). De ce point de vue, Internet est appréhendé :

« [C] omme un « composite » (Le Marec et Babou, 2003), c'est-à-dire un complexe hétérogène de pratiques, d'organisations, de savoirs, de normes et de machines qui instancie le Web et l'ensemble des formes sociosémiotiques qui s'expriment notamment dans les écrits d'écran. Une approche communicationnelle du composite vise alors à saisir la dimension communicationnelle des médiations techniques à l'œuvre en son sein : comment elles sont matérialisées, institutionnalisées, instrumentalisées, sémiotisées et comment elles construisent des formes d'exercice du pouvoir entre les acteurs. » (Monnoyer-Smith, 2013, p. 11).

C'est donc en empruntant le concept DISTIC aux sciences de l'information et de la communication que nous avons choisi d'étudier les phénomènes de la démission enseignante et de la reconversion vers l'enseignement sur l'espace d'Internet. La seconde phase de notre démarche de recherche a ainsi consisté en la collecte de données issues de ce terrain.

Comme mentionné plus haut, une première exploration par mots-clés avait permis de faire émerger différents sites et pages Internet français concernant ces thématiques (billets, posts, discussions, articles publics, journaux, etc.). La lecture attentive de leurs contenus a permis de recenser et catégoriser les différents types d'espace, associés à ces deux thématiques :

1. des médias (recensement d'articles de presse faisant mention de la hausse des démissions⁹³ ou relevant de témoignages d'ex-professionnels du secteur privé s'étant reconvertis avec succès à l'enseignement⁹⁴) ;
2. des sites informationnels fonctionnant sur le même principe que les sites médias à la différence qu'ils sont généralement administrés par une seule personne et sont à but non lucratif ;
3. des pages de site institutionnel, relayant principalement les informations légales sur la démission, les indemnités de départ volontaire et les possibilités d'évolution de

⁹³ Exemple d'article sur la hausse des démissions enseignante [<https://www.vousnousils.fr/2020/05/19/hausse-des-demissions-dans-leducation-nationale-631858>].

⁹⁴ Exemple d'article sur la reconversion vers l'enseignement [<https://www.welcometothejungle.com/fr/articles/reconversion-professeurs-quete-de-sens>].

carrière au sein de l'Éducation nationale ou concernant les différents modes d'accès à l'enseignement pour qui souhaite s'y reconvertir

4. En complément de ces espaces dédiés à l'information, de véritables communautés de pratique (Lave & Wenger 1991) que l'on pourra qualifier ici de « virtuelles » (Wenger, 2010) s'organisent. Qu'il s'agisse de forums ou de réseaux sociaux, elles ajoutent aux pratiques d'informations sur la démission, des partages d'expériences sur la ("bonne") façon de quitter l'Éducation nationale ou sur les possibilités de reconversion qui s'offrent aux professeurs.
5. Enfin, des sites que nous avons identifiés comme commerciaux, proposant diverses prestations de services (Bilan de compétence, coaching, formation, etc.) à l'accompagnement de ces enseignants vers la sortie ou la reconversion dans la profession.

En guise de premier résultat, notons que ces différents espaces sont présents sur Internet depuis l'année 1998 pour la thématique de la démission et depuis 2006 pour celle de la reconversion. Ce sont ces pages, sites et communautés de pratique que nous avons étudiés.

4.2.2 Traces numériques et données mobilisées sur l'espace du Net

« Cet espace virtuel se présente au chercheur tel une ville qu'il ne connaît pas et qu'il va apprendre à découvrir. Par tâtonnements et une présence prolongée sur la toile, l'anthropologue se familiarise avec les réseaux qui s'y trouvent. [...]. De déambulations en déambulations, le chercheur sélectionne, en relation avec son objet de recherche, un certain nombre de sites susceptibles de l'intéresser. [...]. La sélection des sites dépend de ce qu'il cherche bien sûr, mais une part d'inconnu entre en action ». (Héas et Poutrain, Les méthodes d'enquête qualitative sur Internet, 2022.p 4)

Récolter de données (laissé volontairement ou non par les internautes) sur l'espace d'Internet, est un processus qui peut être long. Dans notre cas, entre nos premiers tâtonnements et « déambulations » sur ce terrain afin de nous y familiariser, la récolte effective des données, leurs organisations et leurs visualisations à l'aide de la méthode cartographique⁹⁵, ont nécessité une année entière. Nous reviendrons ici sur le type de données ainsi produites.

Elles reposent sur l'analyse de traces numériques qui se définissent comme « un enregistrement de toutes les actions d'un individu [sur l'espace du Web] sous forme de données

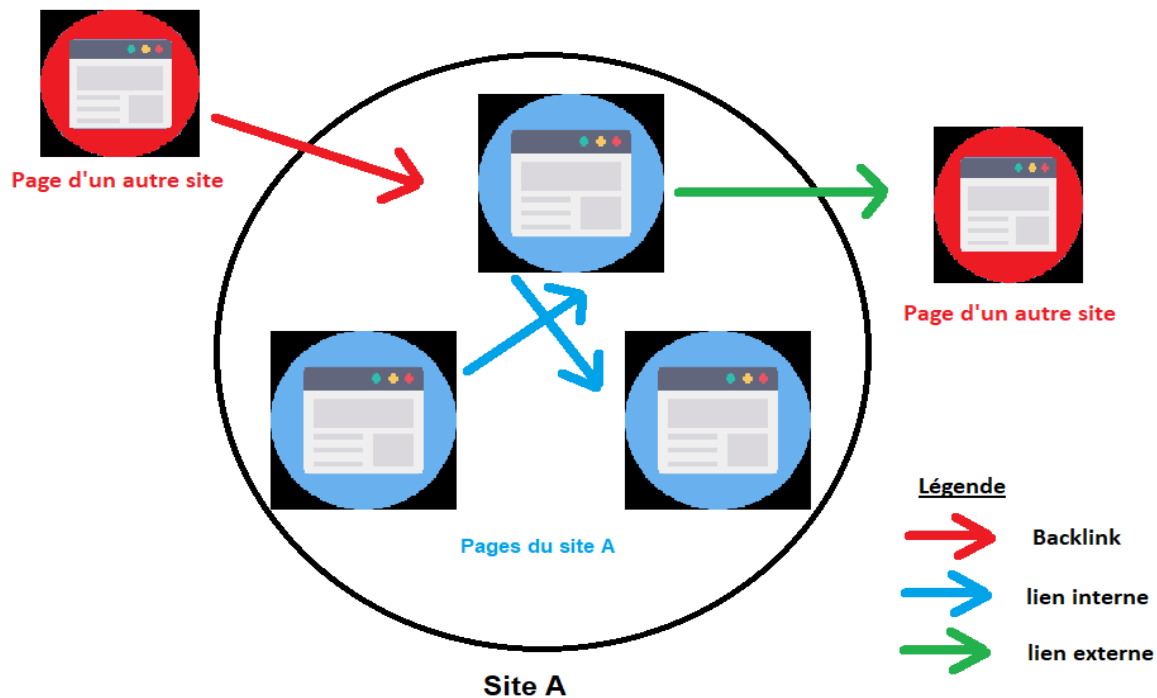
⁹⁵ Nous reviendrons sur la méthode cartographique mise en place dans la seconde partie de ce chapitre.

informatisées, qui peut être consulté, trié, classé et diffusé » (Perriault, 2009). La nature des traces numériques récoltées a été de trois sortes :

- Les premières, les traces « explicites », sont constituées de l'ensemble des productions diverses en ligne et qui relèvent d'une volonté de l'internaute de diffusion. Cet ensemble compose « le dit » du dispositif. C'est le cas des écrits de toutes sortes (des billets de blog, des tweets, des posts sur un forum, des vidéos, des photos, etc.). L'internaute est considéré comme conscient que ces productions seront accessibles à d'autres et qu'elles peuvent être modifiées ou supprimées après leur publication. L'analyse de ces données permet d'appréhender les discours sur la démission enseignante et la reconversion vers l'enseignement qui ont lieu sur le Web.
- Les secondes traces sont les traces « implicites » ou métriques du Web. Elles correspondent aux marques que laissent involontairement les internautes et qui sont prélevées souvent à son insu lors de ses interactions en ligne. Cet ensemble constitue le « non-dit » du dispositif. Il s'agit dans ce cas des données de visite d'une page ou d'un site (le nombre de visites, les cookies⁹⁶, etc.), ou du temps de consultation de l'internaute et qui demeurent invisibles la plupart du temps. Ces données permettent de mesurer le taux d'audience d'un site ou d'une page, en d'autres termes, de définir quelles sont les pages les plus consultées.
- En plus de ces traces numériques, d'autres données issues de cette activité sur le Web peuvent être collectées. Il s'agit des hyperliens ou liens hypertextes, qui sont construits à partir de L'Url (adresse Web) qui, insérée dans une page source, indique la localisation d'une autre ressource (un document, une page, un site, etc.). Lorsque l'utilisateur clique sur l'hyperlien, il changera de page et sera dirigé vers la page en question. Il existe trois types de liens sur Internet qui sont résumés dans le schéma suivant :

⁹⁶ Les cookies sont de petits fichiers texte qui sont enregistrés sur l'ordinateur ou le périphérique mobile de l'utilisateur lorsqu'il navigue sur un site Web. Ces fichiers contiennent des informations sur les interactions de l'utilisateur avec le site Web, telles que les préférences de langue, les informations de connexion, les articles ajoutés à un panier d'achat, etc. Les cookies sont utilisés pour personnaliser l'expérience de navigation de l'utilisateur et pour collecter des données statistiques sur l'utilisation du site Web. Ils peuvent être utilisés à des fins publicitaires pour cibler des publicités en fonction des intérêts de l'utilisateur.

Figure 5 - Schéma des différents types de liens sur Internet



Le lien interne (en bleu) relie une page d'un site A avec une autre page du même site. Il favorise la navigation des internautes sur celui-ci. Le lien externe (en vert), ou lien sortant est un lien qui mène d'une page du site A à une page d'un site extérieur. À l'inverse, le backlink ou lien entrant, il relie une page d'un autre site vers une page du site A. Ces liens sont un indicateur important de la réputation et de la qualité d'un site Web, car ils sont considérés comme des votes de confiance pour le site cible. C'est sur la base de cette idée d'autorité informationnelle que se hiérarchise le Web (Broudoux, 2007). L'utilisation de cette notion d'autorité provient de l'idée que dans le cas de recherche d'informations sur Internet sur un thème donné, il est possible d'identifier et de classer les sites Web en deux catégories : les « autorités », soit des pages recevant beaucoup de Backlink et les « hubs », des pages contenant beaucoup de liens vers des pages qui font autorité (Kleinberg, 1999). Cette notion permet de préciser le poids des différents acteurs susceptibles de faire autorité dans la production d'informations sur le Web (Broudoux, 2007) et est synonyme de « crédibilité », « réputation », « visibilité », « légitimation » et de « reconnaissance » sur le Web (Candel & Gkouskou-Giannakou, 2017) :

« Pour les professionnels du Web, la « visibilité » signifie par exemple une présence forte dans un univers de surabondance informationnelle. Dans la littérature sociologique, ce terme métaphorique issu de la météorologie, décrit le fait d'être reconnu dans une situation de reconnaissance dissymétrique où un petit nombre de gens crée un « capital de visibilité » (Heinich, 2012, p. 18)

Ainsi, l'analyse des traces, et de la structure du Web (qui cite qui ?) permet de caractériser les discours qui y sont tenus, mais aussi et surtout les acteurs les plus influents sur de tels sujets, ainsi que les relations entre eux. Il restait à trouver, pour nous, le moyen de visualiser de telles données dans le but de les faire parler.

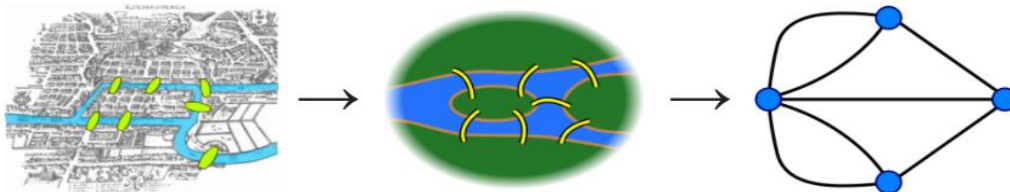
4.2.3 La cartographie du Web

C'est dans cette perspective que nous avons mis en œuvre une méthode également empruntée au domaine des sciences de l'information et de la communication : la cartographie du Web.

a. Origine et principe de la méthode

La cartographie du Web ou « Web mapping » s'appuie sur deux théories, la première, la théorie des graphes, issue de la discipline mathématique et informatique, prend son origine avec les travaux de Leonhard Euler (1735), sur la résolution du problème des ponts de la ville de Koenisberg :

Figure 6 - Modélisation du problème d'Euler



La ville était alors divisée en quatre régions reliées entre elles par sept ponts, le problème était de trouver un chemin permettant, à partir d'un point de départ, de passer une et une seule fois par chaque pont, et de revenir à son point de départ. La résolution du problème s'est fait grâce à sa modélisation en termes de graphes⁹⁷, en prenant les quatre régions de la ville pour

⁹⁷ Un graphe fini $G = (V, E)$ est défini par l'ensemble fini V dont les éléments sont appelés sommets, et par l'ensemble fini E dont les éléments sont appelés arêtes.

sommets et les sept ponts pour arêtes⁹⁸. La seconde théorie, issue de l'approche sociologique de l'analyse des réseaux (Barnes, 1969), conçoit les interactions sociales en termes de nœuds et liens. Les nœuds sont habituellement les acteurs sociaux dans le réseau, mais ils peuvent aussi représenter des institutions, et les liens sont les interactions ou des relations entre ces nœuds. De ces principes, la cartographie du Web vise d'une part, à identifier les différents sites, pages et plateformes qui composent un champ thématique sur le Web et, d'autre part, celle de leurs structures relationnelles en les exposant sous forme de dessins de données. Ces dessins se composent de nœuds (sites et pages), reliés par des arêtes (relations). La cartographie du Web découle de l'idée que les liens créés sur le Web entre différents acteurs (nœuds) peuvent être considérés comme des liens sociaux (Severo, 2012). Créer un lien entre deux sites n'est pas seulement un acte technique, c'est la trace d'une interaction sociale et documentaire. Une des particularités de ces réseaux réside dans le fait que les auteurs de sites Web ne citent d'autres sites que s'ils partagent le même point de vue, intérêt thématique ou social. Les individus et les groupes ayant des positions opposées, ont tendance à s'ignorer sur le Web - ils ne se citent pas négativement, ils ne se citent pas du tout. Ainsi, en reliant leurs discours à d'autres discours en ligne, les auteurs des sites Web établissent des hiérarchies et des clusters (Gibson et al., 1998). Le Web ne constitue pas un réseau unique, mais un réseau de réseaux, un graphe où des zones densément connectées sont séparées par des espaces relativement vides, des trous structuraux (Burt, 1995). La plupart du temps, ces agrégats correspondent aux communautés thématiques partageant les mêmes intérêts et points de vue. L'hypothèse peut donc être faite que ces liens traduisent, autant que construisent, une légitimité mutuelle entre les différents acteurs concernés (Cardon, 2015). Elle rejoint ici les enjeux de notre hypothèse HO1.

b. Mise en œuvre de la méthode cartographique

Ainsi, dans le cadre de cette thèse, nous avons procédé à deux cartographies des espaces thématiques - agrégats - autour de la démission enseignante et de la reconversion vers l'enseignement. Plus exactement 480 sites et pages Internet au total, ainsi que les liens hypertextes qui les relient ont été cartographiés.

Nos cartographies du Web ont été réalisées en quatre étapes :

- La première étape a été la sélection des expressions-clés afin d'identifier les pages et sites traitant de ces thèmes sur le Web ;

⁹⁸ Le chemin parcouru passant par tout arête exactement une fois fut nommé chemin eulérien, ou circuit eulérien s'il finit là où il a commencé. Par extension, un graphe admettant un circuit eulérien est dit graphe eulérien, ce qui constitue donc le premier cas de propriété d'un graphe.

- Puis grâce à un crawler, qui est un type particulier de robot d'exploration automatisé, nous avons collecté l'ensemble des résultats (pages et sites) proposés par le moteur de recherche, l'ensemble des métriques associées à ces pages⁹⁹, ainsi que les liens hypertextes entre ces sites. Le contenu textuel de ces pages a été recensé à l'aide d'un logiciel scrapper ;
- Troisième étape, les pages et sites ont été soumis à un processus de description systématique afin d'identifier les catégories d'acteurs impliqués dans la production et la diffusion des discours tenus sur Internet ;
- Enfin les réseaux ont été visualisés en utilisant un outil de manipulation de graphes, le logiciel Gephi.

Pour terminer cette présentation, deux précisions doivent être apportées :

- D'une part, il convient de noter que si l'analyse des graphes permet ainsi d'identifier les acteurs présents sur les réseaux et renseigne sur la structure des relations que les internautes ont nouées entre eux, elle laisse de côté le contenu de leurs échanges. C'est pour cette raison qu'en complément nous avons traité les contenus textuels des sites et pages récoltées à l'aide du logiciel Iramuteq, par une analyse lexicométrique. Les détails des étapes de la cartographie seront donnés en début du chapitre 5 et celle de l'analyse de son contenu textuel en début de chapitre 6.
- D'autre part, concernant la mise en œuvre de cette méthode, trois éléments méthodologiques doivent être précisés : 1. les sites et pages Web recensés pour la présente étude concernent exclusivement le contexte français, la population visée étant celle des enseignants démissionnaires et reconvertis titulaires du premier et second degré au sein de l'Éducation nationale ; 2. la phase dite « d'aspiration » des données nécessaires à la construction de la cartographie sur laquelle reposent les analyses a été menée du 1 au 30 décembre 2021. Le Web étant en perpétuel changement (des sites ferment, d'autres sont mis en ligne), les résultats présentés dans les chapitres suivants concernant la cartographie reflètent donc l'espace du Net tel qu'il se structurait au mois de décembre 2021 ; 3. enfin, le dernier aspect fondamentalement associé aux points précédents concerne les enjeux plus directement éthiques de la recherche sur le Web. Ces éléments ont été pris en compte et intégrés à notre démarche pour la mise en œuvre de la méthode cartographique. Nous avons choisi de développer plus précisément ce

⁹⁹ Exemples de logiciels crawler : SEO Quake, Streaming Frog et Moz Bar.

dernier point, en annexe afin de ne pas alourdir davantage notre présentation méthodologique (cf. : annexe 3).

4.3 Phase 3 : systématiser l'étude auprès des enseignants, enquête par questionnaire

Le choix de compléter l'exploration du terrain d'Internet par une enquête par questionnaire résulte également des constatations issues de la phase exploratoire de l'enquête. La diffusion d'un questionnaire, en ligne tout particulièrement, a d'abord permis de lever l'obstacle des réticences des enseignants à témoigner à propos de leurs démissions. Ce mode d'enquête permettrait en effet que « les individus [soient] moins sensibles au caractère intrusif des questions » et « déclare [nt] plus de comportements hors norme ou socialement indésirables » (Fripiat & Marquis, 2010, p. 63), en particulier lorsque le sujet de l'enquête est considéré comme sensible (Wang et al., 2013). De façon plus évidente et classique, le recours au questionnaire en ligne a permis, dans notre enquête, d'étendre le bassin géographique de répondants (Bigot et al., 2010).

Ce mode de recueil de données possède aussi plusieurs inconvénients dont nous avons tenu compte lors du dépouillement et lors de l'analyse des résultats. Le premier, appelé « biais de couverture » (ibid), repose sur le fait que les questionnaires en ligne sont généralement non probabilistes, c'est-à-dire que leur échantillon n'est pas contrôlé ou choisi en amont (M.-È. Gingras & Belleau, 2015), de telle sorte que l'on ne sait pas vraiment qui y répond ou qui peut y répondre. Ceci est d'autant plus vrai quand le chercheur ne contrôle pas l'accès aux répondants (Bethlehem, 2008). Certaines études démontrent par ailleurs que les répondants en ligne présentent une plus forte tendance à ne pas répondre en intégralité aux questions ou bien d'y répondre de manière plus aléatoire que lorsque le chercheur assure lui-même la passation¹⁰⁰. Pour Bigot et al. (2010) le succès de cette méthode dépend dès lors de trois facteurs : le type d'espace sur lequel il est diffusé (forum, blogs, sites Internet, etc.), sa visibilité et enfin le moment où il est publié. Les auteurs soulignent également l'importance de la présentation du sujet de recherche, de la divulgation de l'institution ou du laboratoire affilié et enfin de la promesse de la confidentialité.

¹⁰⁰ Ce phénomène qui s'appelle le « *satisficing*, » ou en français « la faible implication du répondant » (Fripiat & Marquis, 2010), est facilement repérable. Le chercheur observe une grande quantité de « je ne sais pas » ou de questions sans réponse ou dans le cas d'échelle (Lickert), un choix systématique de l'enquêté pour la modalité neutre. Ce problème se retrouve notamment dans le cas où la durée du questionnaire n'a pas été au préalable annoncée ou lorsque les questions sont trop complexes et mal formulées.

4.3.1 Construction des questionnaires à partir du codage ouvert des entretiens exploratoires

L'analyse des entretiens exploratoires a été réalisée pour la construction du questionnaire. Après avoir retranscrit le corpus, nous avons procédé à un codage ouvert, consistant à transformer de façon systématique les données brutes en unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu (Holsti, 1969). Une première lecture attentive des entretiens a ainsi permis de faire émerger des sous-thématiques avant un codage du verbatim en unités de sens plus fines. Cette procédure a permis de faire émerger des variables descriptives du discours des enquêtés et les modalités qui y sont associées. En prenant l'exemple de la thématique 8 du guide d'entretien, « quitter l'enseignement », nous avons identifié 5 sous-thématiques qui ont été codées en quatre grandes variables : 1. les facteurs de démission ; 2. les événements déclencheurs de la prise de décision de quitter le métier ; 3. le parcours de démission ; 4. la temporalité entre la prise de décision et la démission effective et 5. l'entrave à la démission. À titre d'exemple, le tableau ci-dessous reprend la variable : 1. facteurs de démission (codé FACT-DEM) et ses modalités de réponse :

Tableau 3 - Modalités de la variable FAC-DEM

Code	Modalités
CHARGE	Charge de travail trop lourde
VIE/PRO	Difficulté à lier vie professionnelle et vie privée
ADMIN	Trop plein de travail administratif
MENTAL	Incapacité à décrocher mentalement du travail
TORC	Trop de travail à faire en dehors des heures de classe
CLASSDIF	Gestion de classe difficile
EDMO	Démotivation de certains élèves
HAUT	Ne se sent pas à la hauteur de la tâche
TRAUMA	Peur de revivre une expérience traumatisante (violence, harcèlement, etc.).
ROLE	Difficulté à assumer un rôle d'autorité
VTJ	Rejet de certains élèves
AV	Incapacité à se projeter dans l'avenir dans ce métier dès le début de la carrière.
AUTVT	Simplement l'envie de faire autre chose
VTAL	Écart entre la conception du métier et de la réalité
NOVAL	Le métier n'est plus en accord avec ses valeurs
NOCAR	Perspectives d'avancement de carrière trop réduites
VTMU	Salaire insuffisant
COLL2	Manque de soutien entre collègues
BURN	Burn-out
HIER	Manque de soutien et de reconnaissance de la part de la hiérarchie et de l'institution (IEN, EN, etc.)
VTF	Désaccord et rythme incessant des réformes
PARAN	Ingérence de certains parents d'élèves
FAM	Rapprochement familial

Ainsi, la variable 1. FACT-DEM comporte 23 modalités de réponse, le même travail a été fait pour chaque thématique, ce processus nous a alors permis de constituer nos questionnaires.

4.3.2 Structure des questionnaires

Les questionnaires ont été structurés de la même façon que le guide d'entretien, autour des 10 thématiques précédemment indiquées et le codage ouvert, a permis d'opérationnaliser, 49 questions pour la population DE, dont 117 modalités de réponses et 46 questions, dont 101 modalités de réponses pour la population VT (l'intégralité des questionnaires est disponible en annexe 4). Le temps moyen pour y répondre était de 30 minutes. Nous avons utilisé la plateforme Framafom afin de constituer nos formulaires, outil gratuit et respectueux des données¹⁰¹. Les questionnaires comportaient plusieurs types de questions :

- Des questions fermées à choix unique

Figure 7 - exemple de question à choix unique

20. L'enseignement était-il votre premier choix de carrière pour une reconversion ?

- oui
- non

- Des questions fermées à choix multiple

Figure 8 - Exemple de question à choix multiple

7. Quel est votre statut/fonction ? (plusieurs choix possibles)

- Stagiaire
- Contractuel
- Titulaire
- Certifié
- Agrégé
- TZR ou brigade
- Directeur ou directrice d'école
- Professeur principal
- Autre

¹⁰¹ Ces dernières ne sont pas récoltées, ni réutilisées comme cela est le cas par exemple avec la plateforme Google Forms.

- Des questions échelles d'opinion (Likert)

Figure 9 - exemple de question échelle de Likert

18. Vous avez opté pour une reconversion professionnelle parce que ...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
vous vous ennuyais dans votre précédent métier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
votre précédent métier ne vous permettait pas d'utiliser pleinement vos capacités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
votre ancien métier n'était pas assez socialement reconnu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous souhaitiez un nouvelle équilibre entre votre vie professionnelle et votre vie personnelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

À ce propos de ce type de question, le choix a été fait d'opter pour des échelles à nombre de modalités pair sans modalité neutre, afin d'éviter la réponse « refuge » (Presser & Schuman, 1980) chez des individus peu impliqués dans leurs réponses. On parle ici d'échelle à choix forcé puisque le répondant est contraint de se positionner.

- Des questions ouvertes

Figure 10 - Exemple de question ouverte

16. Pour quelle(s) raison(s) vous êtes-vous orienté vers ce premier métier ?

L'utilisation de ce type de question a permis de laisser à l'enquêté la possibilité de donner son avis sur certaines thématiques, à propos par exemple de leur vision du métier, du système scolaire et de son évolution en lui permettant d'indiquer sa propre réponse, quand sur une question donnée, aucune des modalités proposées ne lui convenait.

4.3.3 Passation des questionnaires

Pour limiter les biais du questionnaire en ligne et suivant les conseils de Bigot et al (2010), nous avons fait plusieurs choix dans le mode de passation l'enquête. Le questionnaire a été publié sur deux groupes Facebook et un forum spécialisé sur la reconversion et la démission enseignante, qui avait une double particularité : filtrer l'identité de ses membres (à savoir des enseignants ou personnel de l'éducation) en amont par un petit questionnaire ; compter un nombre important de visites quotidiennes (plus de mille par jour). Les questionnaires ont également été diffusés pendant les vacances scolaires de Toussaint 2021, afin de permettre une plus grande disponibilité des enseignants. La réactualisation de la publication (avec l'autorisation des administrateurs) a été réalisée tous les 3 jours, afin de ne pas descendre dans le fil des publications. Tout ceci a permis d'avoir un minimum la main sur l'identité des répondants en contournant en partie¹⁰² le biais de couverture¹⁰³ et d'avoir une large visibilité.

En ce qui concerne notre positionnement et le contenu de l'appel à témoignage, notre profil Facebook a été ouvert, notre Université et laboratoire de rattachement ont été indiqués, ainsi que la durée moyenne pour renseigner le questionnaire (30 minutes), le sujet de la thèse explicité et nous avons garanti l'anonymat des participants. De plus, nous avons précisé que durant toute la durée de passation de l'enquête nous restions disponibles en commentaire afin de répondre à toute incompréhension possible sur l'un des items. En adoptant cette méthode et ce positionnement, sur les deux questionnaires proposés (enquête démission, enquête reconversion), 664 réponses ont été obtenues. Après nettoyage de la base (22 questionnaires étaient incomplets ou remplis de façon aléatoire), les 17 répondants ayant le statut de contractuel et 36 stagiaires ou exerçant dans le privé ont été également supprimés, portant notre base de données à 589 réponses avant redressement de l'échantillon.

4.3.4 Critères de sélection de la population

La population se concentre sur l'enseignement public du 1^{er} et 2nd degré et sur les enseignants ayant eu ou ayant le statut de titulaire. De plus, concernant la population DE, seuls les enseignants de 1^{re} carrière ont été retenus dans l'échantillon au vu du faible effectif (20 individus) de ceux ayant

¹⁰² Nous disons en partie, car sur le Web, il est impossible d'avoir la certitude de l'identité d'une personne derrière un pseudo.

¹⁰³ À ce propos, le biais de couverture dans notre population a un impact minime au vu des statistiques sur l'utilisation d'Internet tant sur le plan professionnel que pour un usage personnel des enseignants. Selon un rapport de Baucognano (2018), « Le numérique éducatif : que nous apprennent les données de la EDPP ? », plus de 80 % des enseignants font usage d'Internet.

démisionné de l'enseignement et ayant exercé une 1^{re} carrière au préalable. Après redressement de l'échantillon par la méthode du quota selon le degré d'enseignement (pour que celui-ci soit représentatif¹⁰⁴ de la population mère des démissionnaires – soit environ 43 % dans le 1^{er} degré et 57 % dans le second degré), et pour la population VT, selon un calcul effectué de proportion à partir des données de la DEPP (Valette, 2020) – soit 23 % dans le second degré et 77 % dans le 1^{er} degré), après redressement les 518 répondants se répartissent de la façon suivante :

Tableau 4 - Répartition de l'échantillon selon le degré d'enseignement¹⁰⁵.

Population DE		
1er degré	2nd degré	Total
145 (45 %)	176 (55 %)	321
Population VT		
153 (78 %)	44 (22 %)	197

4.3.5 Analyse des questionnaires

L'analyse des questionnaires a été opérée à travers quatre étapes, en recourant au logiciel XLstat : 1. sur les questions fermées à choix unique ou multiple, nous avons procédé à l'analyse descriptive des données (tableaux, diagrammes, tri à plat, tri croisé, etc.) ; 2. la seconde étape a consisté à synthétiser les variables (cette procédure sera explicitée en début chapitre 10 avant d'en exposer les résultats) en regroupant certaines à l'aide d'analyses de correspondance multiple (ACM) ; 3. nous avons ensuite procédé à des Classifications Ascendantes Hiérarchiques (CAH) sur les coordonnées des individus des ACM, afin de regrouper les individus ayant un profil similaire dans leurs réponses aux questions posées ; 4. enfin, une fois les profils de démissionnaires DE et de reconvertis VT, construits, nous les avons croisées avec les autres données obtenues (variables sociodémographiques, expériences dans le métier, types de reconversion, visions du métier, etc.). Concernant les verbatims extraits, ils ont été, comme dit plus haut, préalablement traités par une analyse lexicométrique à l'aide du logiciel libre IRaMuTeQ (Benzécri, 1960 ; Beaudouin, 2016). Deux méthodes ont été employées : la méthode Reinert qui est une classification descendante hiérarchique (CDH) permettant, après le découpage du corpus en segments de texte (ST), de les répartir en classe (par un test de Chi2)

¹⁰⁴ Nous entendons ici la représentativité par rapport aux degrés d'enseignement, les autres données telles que le sexe, l'âge, la CSP, ne sont pas disponibles pour aucune des deux populations.

¹⁰⁵ Note : résultat du Ki2 d'ajustement entre la population mère et l'échantillon EDM = $\text{Khi}2 = 3,577$, p-value = 0.049, alpha= 0.05. VT = $\text{Khi}2 = 3.841$, p -value = <0,0001, alpha= 0.5.

afin de dégager les « mondes lexicaux » qui composent les textes en se présentant sous la forme d'un dendrogramme¹⁰⁶ ; et des analyses factorielles de correspondance (AFC), réalisées sur les tableaux de contingence des données issues de la méthode Reinert, permettant d'organiser les classes dans un graphique à deux dimensions, en montrant les relations lexicales entre elles (en termes de ressemblance ou de dissemblance), du vocabulaire qui les compose et de déterminer ainsi les lemmes significativement les plus cités par l'une des modalités d'une variable comparativement aux autres – dans notre cas les variables, profils DE et VT.

La description de la méthodologie générale employée étant faite, entrons maintenant dans le vif du sujet, nous commencerons par les résultats issus de l'enquête sur Internet afin d'éprouver l'hypothèse HO1, les résultats des questionnaires quant à eux seront mobilisés dans la partie 3 de la thèse afin de tester la seconde hypothèse opératoire HO2.

¹⁰⁶ Les segments d'un corpus ne sont jamais intégralement classés par le logiciel, mais plus le pourcentage de segments classés est élevé, plus l'analyse est robuste.

Partie 2 : Internet comme espace de visibilisation et de construction des phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive

« À l'instar des abeilles, qui en menant leurs activités pour le compte de leur propre ruche contribuent à la pollinisation de l'ensemble de leur écosystème, les coopérations sur Internet produisent des externalités positives pour l'ensemble de la collectivité [...] Ils offrent un moyen d'émanciper les publics d'une relation trop verticale et passive avec les institutions traditionnelles de l'espace public » (Cardon, Réseaux sociaux de l'Internet 2011, p. 146).

La deuxième partie de la thèse sera consacrée à l'exploration de l'espace du Web. Elle vise à rendre compte de la morphologie générale des phénomènes de démission et de vocation tardive chez les enseignants en France en proposant une « photographie » de la façon dont les discours qui leur sont associés ont été/sont diffusés au sein de cet espace : sous quels termes ? Selon quelles périodicités ? Par l'intermédiaire de quels types d'acteurs ? Après un retour, au chapitre 5, sur les étapes de la production de deux cartographies du Web et l'exposition des premiers résultats, le chapitre 6 affinera l'analyse par une approche lexicométrique des corpus de discours produits à propos de la démission enseignante et de la vocation tardive. Il montrera, en autres résultats, que l'Éducation nationale apparaît comme un producteur fort de discours sur l'accompagnement à la reconversion vers l'enseignement (population VT), mais que les démarches relatives à la sortie de métier ou à une nouvelle orientation professionnelle après l'enseignement (population DE) échappent au périmètre de son discours. Ces résultats conduiront, dans le chapitre 7, à l'analyse plus détaillée de deux catégories d'acteurs déterminants dans la construction de la prise de décision des enseignants de quitter le métier : une communauté de pratique virtuelle où les enseignants se rencontrent et partagent leurs expériences sur les « bonnes façons » de partir de l'Éducation nationale ; les sites que nous désignerons de « commerciaux », dédiés à la reconversion enseignante, proposant des prestations de services visant à accompagner ceux et celles souhaitant démissionner. Nous montrerons que cette seconde catégorie est

progressivement reconnue comme incontournable sur le Web et tire sa légitimité de l'établissement de liens stables avec un ensemble de sites ou pages dits « institutionnels » (liés à l'Éducation nationale). C'est bien l'établissement de ces liens, plus que l'action isolée des enseignants eux-mêmes, qui participe à instituer l'idée selon laquelle la sortie du métier enseignant se présente aujourd'hui comme une évolution possible pour les professeurs, si ce n'est directement souhaitable, à tout le moins de plus en plus banale.

Chapitre 5 - Prendre la mesure des phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive : cartographies du Web

Le chapitre 5 présente l'analyse des deux cartographies du Web produites à propos de la démission enseignante (DE) et de la vocation tardive (VT). En étudiant la façon dont ces thématiques¹⁰⁷ se sont déployées dans le temps au cours des 25 dernières années sur Internet et en identifiant les différents supports (site, blogs, réseaux, etc.) et acteurs (associations, syndicats, enseignants reconvertis, médias, etc.) associés à ce déploiement, ce chapitre montrera que, si la thématique de la démission enseignante est largement investie par les enseignants à travers des espaces informels se multipliant depuis quelques années, tels que des forums ou sur les réseaux sociaux, la thématique de la vocation tardive peine à s'y développer. En outre, et de façon complémentaire, les résultats montrent que deux usages différents du Web se dessinent pour ces deux populations (DE et VT) en quête d'information : alors que le Web de la démission enseignante est avant tout communautaire et participatif ; celui de la vocation tardive est plus institutionnel et informationnel.

5.1 Recourir à Internet pour quitter l'enseignement ou pour s'y reconvertir

Le travail d'analyse cartographique repose sur la sélection des expressions-clés permettant d'identifier les pages, sites, blogs ou réseaux traitant de ces thèmes.

5.1.1 Expressions-clés (ECL) relatives à la démission enseignante et la vocation tardive

Pour identifier ces expressions clés, nous avons utilisé un générateur de mot-clé : « Yooda insight ». Cet outil récupère une liste d'expressions sémantiquement proches de celle préalablement choisie et permet ensuite de faire une étude comparative de ces expressions selon les critères suivants : le trafic mensuel sur Google (le nombre d'utilisateurs ayant entré le mot-clé dans le moteur de recherche) et le volume des pages de résultats issus de cette expression-clé. Les requêtes préalables choisies furent de type généraliste : « démission enseignante », pour la

¹⁰⁷ L'opérationnalisation choisie pour l'enquête, à savoir l'étude des discours produits/diffusés sur/par le Web à propos de la démission enseignante et de la vocation tardive pour l'enseignement conduit à partir de maintenant à parler de thématique à propos de ces deux phénomènes.

première population ; « reconversion vers l'enseignement », pour la seconde¹⁰⁸. Les tableaux suivants présentent les huit premières expressions-clés proposées par le générateur pour les thématiques DE puis VT :

Tableau 5 - Expressions-clés de la démission enseignante - résultats Yooda relatifs au trafic - (décembre 2020)

Expressions-clés démission enseignante (Ecl-DE)	Trafic	Volume résultats
Démission enseignante	590	11700000
Abandon de carrière enseignante	320	2200000
Reconversion enseignante	170	45200000
Quitter l'éducation nationale	110	21200000
Démission éducation nationale	90	8710000
Démission éducation nationale chômage	85	251000
Marre d'être prof	52	2990
Lettre de démission enseignante	35	90100

Lecture : L'expression-clé « abandon de carrière enseignante » était classée numéro 1 dans les résultats Yooda (score trafic de 590 en décembre 2019).

Tableau 6 - Expressions-clés de la vocation tardive (résultats Yooda relatifs au trafic - décembre 2020)

Expressions-clés vocation tardive (Ecl-VT)	Trafic	Volume résultats
Reconversion vers l'enseignement	390	14500000
Devenir enseignant après une reconversion professionnelle	210	271000
Reconversion professeur	207	1020000
Réorientation professionnelle enseignant	110	160000
Se reconvertir dans l'enseignement	70	5450000
Reconversion professionnelle institutrice	70	51200
Devenir instituteur reconversion	50	44500

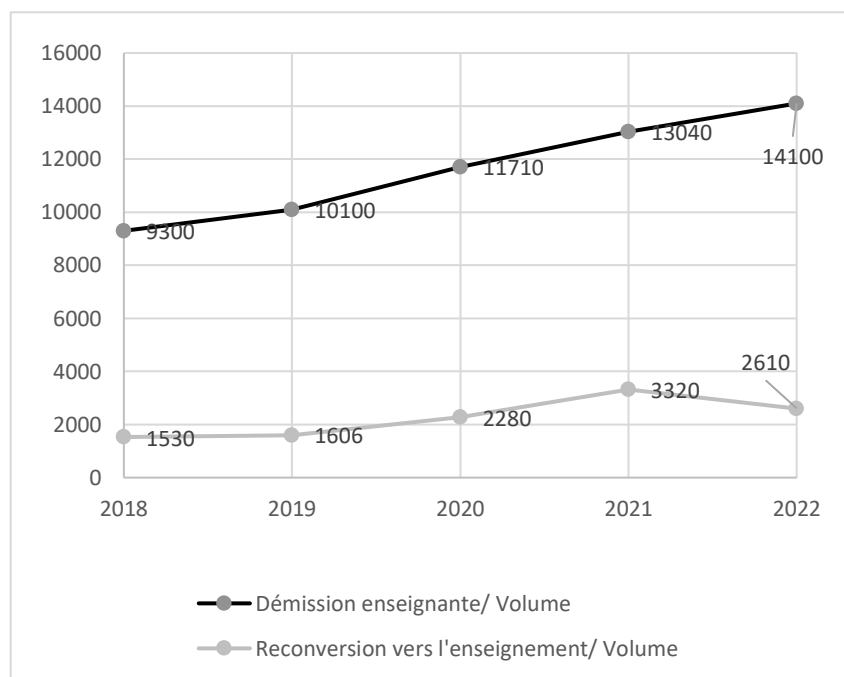
Lecture : L'expression-clé « devenir enseignant après une reconversion professionnelle » était classée numéro 1 dans les résultats Yooda (score trafic de 390 en décembre 2019).

Les expressions-clés dominant les recherches Internet correspondent ici aux requêtes préalables choisies en termes de trafic. Les personnes cherchant des informations relatives à la sortie précoce du métier d'enseignant ou à son inscription tardive formulent leur requête à travers deux expressions principales (« démission enseignante » et « reconversion vers l'enseignement »). En recourant à l'une des fonctionnalités de l'application Kinder, il est possible d'analyser

¹⁰⁸ Ce sont quelques requêtes manuelles (par exemple, la requête « abandon de carrière ») qui ont permis d'opérer ces premiers choix. Il est important de noter que pour la thématique vocation tardive (VT), nous devons assumer l'existence d'un décalage entre la désignation retenue pour l'analyse (VT) que nous avons justifiée plus haut, et le type d'expression potentiellement utilisée par les usagers d'Internet souhaitant se diriger vers les métiers de l'enseignement. Cela préside au choix de l'expression-clé « reconversion vers l'enseignement ».

l'évolution chronologique de ces requêtes sur les quatre dernières années¹⁰⁹. Les résultats sont présentés ici :

Graphique 6 - Volume de recherche par année, de 2018 à octobre 2022, des expressions-clés, « démission enseignante » et « reconversion vers l'enseignement » (résultat KWFinder)



Si le volume de recherche concernant les expressions-clés entre 2018 et 2022¹¹⁰ est largement inégal (en 2022 « Démission enseignante est recherché 5.4 fois plus que « Reconversion vers l'enseignement »), on remarque que l'utilisation de l'expression-clé « démission enseignante » est en constante évolution, représentant 1.5 fois plus de recherche entre 2018 à 2022 (passant de 8100 à 14100). L'intérêt pour cette thématique sur le Web s'accroît de façon très nette entre 2018 et 2022. Ainsi, l'hypothèse peut être faite qu'un plus grand nombre d'enseignants pourrait envisager la démission ou bien qu'ils rencontreraient plus de difficulté à trouver de l'information hors Internet, auprès de leur institution notamment.

Si, l'évolution du volume de recherches pour la thématique de la reconversion est à peu près du même ordre, représentant une évolution de 1.7 fois le volume de recherches sur la même période, on remarque cependant que la courbe est moins constante : après une période de stabilité sur les années 2018 et 2019, on assiste à une augmentation sur les années 2020 et 2021 et enfin

¹⁰⁹ L'application étant récente, les données avant l'année 2018 ne sont pas disponibles.

¹¹⁰ Les données avant 2016 ne sont pas disponibles.

une baisse sur l'année 2022. On peut faire l'hypothèse que, dans le contexte d'une contractualisation croissante des conditions d'accès au métier, cette baisse pourrait se poursuivre sur les années à venir pour la population VT au centre de l'étude, caractérisée, rappelons-le, par le fait de vouloir se présenter aux concours de l'éducation nationale.

5.1.2 Sites et pages consultés par les enseignants

Vers quels types de sites ou de pages ces requêtes sur la démission enseignante ou la reconversion vers l'enseignement débouchent-elles ? Pour le déterminer, nous avons procédé au tri des expressions-clés des tableaux 5 et 6. En effet, il s'agissait d'établir la liste la plus exhaustive possible des sites et pages fréquentés par les enseignants de façon significative. Ainsi les expressions-clés générant moins de 100 visites par mois (trafic mensuel) ainsi que les termes sémantiquement trop proches les uns des autres ont été exclus du corpus d'expressions-clés. Pour la thématique DE, quatre Ecl ont été retenues (« démission enseignante », « abandon de carrière enseignante », « quitter l'éducation nationale », « reconversion enseignante ») contre trois pour la thématique VT (« devenir enseignant après une reconversion professionnelle », « reconversion vers l'enseignement », « réorientation professionnelle enseignant »).

C'est sur la base de ces expressions-clés que s'est réalisé le recensement des pages et sites soutenant les résultats suivants. Un crawler (type particulier de robot d'exploration automatisé dont l'une des fonctions est de collecter l'ensemble des résultats, pages et sites) a permis de récolter l'ensemble des métriques (unités de mesure visant à définir la qualité d'une page ou d'un site Web) associées à ces pages et les liens hypertextes entre elles. Les métriques qui ont été collectées sont les suivantes : le trafic mensuel Web estimé (qui est égal aux nombres de visites de la page ou du site), et l'âge de la publication (qui correspond à la première date de publication de la page ou du site). Le crawler a ainsi récolté les adresses des 100 premiers résultats de chaque expression-clé (10 pages de résultats Google), soit 700 pages ou sites Internet. Après un tri manuel excluant les résultats ne traitant pas de l'une ou l'autre des thématiques, ainsi que les doublons (pages Web présentes plusieurs fois), la liste recensait 345 unités pour la thématique DE et 129 pour la thématique VT. Ces unités se distribuent sur les expressions-clés de la façon suivante :

Tableau 7 - Distribution des sites et pages Internet dédiés à la démission enseignante DE par expressions-clés

Expressions-clés	Nombre de pages ou de sites recensés	% de pages ou de sites pour ce mot-clé
Démission enseignante	120	35 %
Reconversion enseignante	116	34 %
Quitter l'éducation nationale	74	21 %
Abandon de carrière enseignante	35	10 %
Total	345	100 %

Lecture : sur les 354 pages et sites recensés, 118 provenait des résultats de l'expression-clé « démission enseignante ».

Comme le montre le tableau 7, les pages et sites Internet de la thématique DE se répartissent à plus de 60 % sur les deux premières expressions-clés, « démission enseignante » et « reconversion enseignante ». Concernant la thématique VT, c'est l'expression-clé « devenir enseignant après une reconversion professionnelle » qui domine, avec 54 % des pages et sites qui s'y réfèrent :

Tableau 8 - Distribution des sites et pages Internet dédiés à la reconversion vers l'enseignement par expressions-clés

Expressions-clés	Nombre de pages ou sites recensés	% de pages ou de sites pour cette expression-clé
Devenir enseignant après une reconversion professionnelle	70	54 %
Reconversion vers l'enseignement	49	38 %
Réorientation professionnelle enseignant	12	8 %
Total	129	100 %

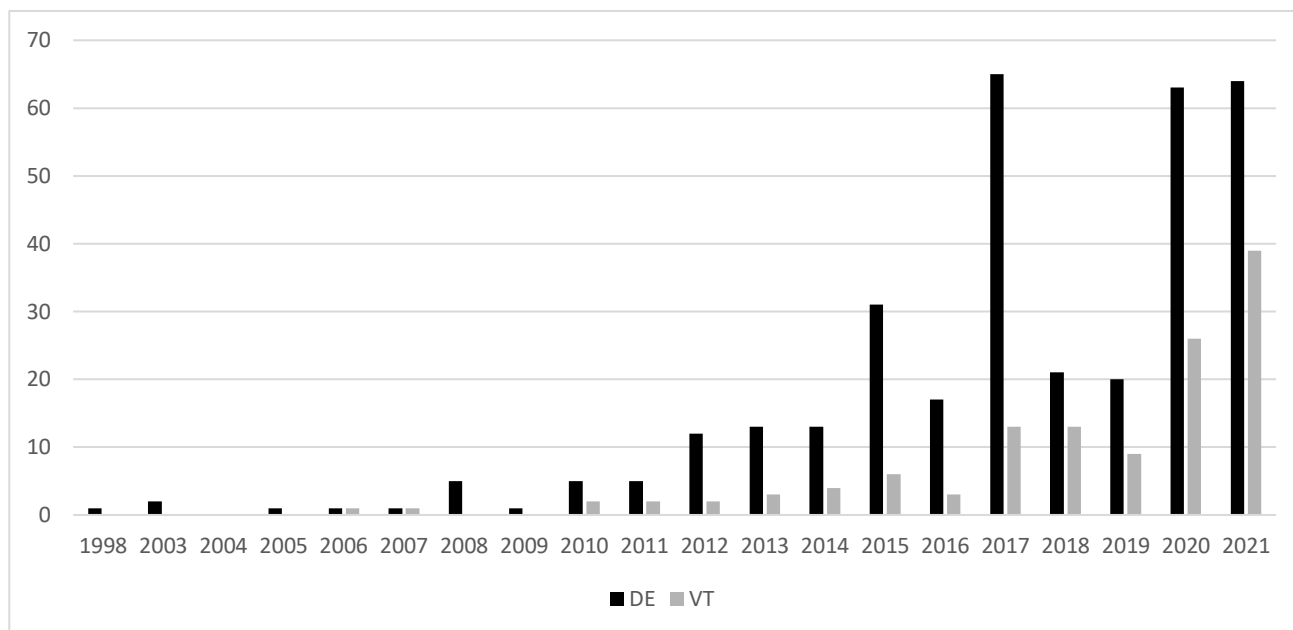
Lecture : sur les 129 pages et sites recensés, 70 provenaient des résultats de l'expression-clé « devenir enseignant après une reconversion professionnelle ».

5.1.3 Première analyse diachronique de la production de pages et de sites sur la démission enseignante et la vocation tardive

« Les mots ne sont pas de simples étiquettes posées sur les choses. Parler, c'est produire un sens, en plus de transmettre un message » (Laure et Jarocki, Le pouvoir des mots, 2015, p. 10)

Le recensement des pages et sites a permis l'élaboration d'une matrice pour chaque thématique, DE et VT. En ligne figurent les Urls des sites et pages collectés. En colonne, leurs métriques ont été transposées en variables (un extrait de ces matrices est disponible en annexe 3). C'est sur la base de ces matrices qu'ont été construits les résultats suivants, permettant d'analyser de façon diachronique la création des pages et sites à propos de la démission enseignante et de la vocation tardive :

Graphique 7 - Évolution de la production du nombre de sites et pages recensés de 1998 à 2021 pour les thématiques DE et VT



Lecture : en 1998, une page traitant de la démission enseignante a été créée.

Pour la thématique DE, le premier site recensé date de 1998. On notera que son apparition intervient peu après la création du Web en 1995 et donc de la démocratisation de l'usage d'Internet. Ceci indique que cette thématique, quoique peu visible jusqu'en 2010, est présente sur le Web de longue date. À partir de 2012, le Web autour de la thématique DE se développe : ainsi 12 pages Internet sont créées à cette date. La proportion de sites et pages créés reste ensuite stable sur les 2 années suivantes puis connaît une première augmentation en 2015, puis une seconde en 2017, liée à la publication des premiers chiffres sur la démission des enseignants dans un rapport du Sénat (Carle & Férat, 2017). Ces derniers ont notamment été relayés par les médias qui ont publié plus de 40 articles en ligne sur le sujet. Une fois cet effet dissipé, la production de contenu avoisine une vingtaine de pages par an en 2018 et 2019, pour, sur les années 2020 et 2021, atteindre 63 et 64 pages et sites. Cette période correspond par ailleurs à celle de la mise en place de la rupture conventionnelle dans la fonction publique, concernant par définition les enseignants. Nous y reviendrons.

Concernant la thématique VT, sa visibilité sur l'espace du Web intervient bien plus tardivement. Peu visible sur la période de 1998 à 2015, avec en moyenne entre 1 à 6 pages ou sites créés chaque année, ce n'est en effet qu'à partir de 2016 que la production de contenu sur le sujet

augmente, passant de 13 pages en 2017 à 39 en 2021. Ainsi, si cette thématique arrive plus tardivement, elle est aussi beaucoup moins présente sur Internet.

5.1.4 Typologie 1 : supports des sites et pages recensés pour les corpus DE et VT

Dans le but de produire une première description de l'espace du Web sur les thématiques DE et VT, nous avons soumis les sites et les pages recensés à une analyse visant à caractériser les différents supports mobilisés dans la production de contenu. L'identification de ces types s'est faite manuellement, en visitant chacune des URLs, en lisant leur contenu et en nous reportant aux onglets « qui sommes-nous ? », permettant d'identifier les producteurs, ainsi que les domaines des sites. Par exemple quand les pages ou les sites se terminant par « .gouv », il s'agit d'un site institutionnel, ainsi, il en résulte 10 types de site, articulant type de support et type de producteur (une seconde typologie, exclusivement par producteur, sera produite plus loin). Le tableau ci-dessous présente cette typologie 1 (renvoyant aux supports principaux des sites et pages recensés) :

Tableau 9 - Typologie des sites et pages recensés sur la thématique DE et VT

Types de site et page		Description sommaire	Exemple
1	Médias	Sites d'actualités générales	lemonde.fr, lefigaro.fr, etc.
2	Blogs personnels	Plateformes personnelles utilisées pour publier des articles ou billets (à la manière d'un journal intime).	blablaprof.blogspot.com
3	Forums	Espaces de discussions, où il est possible de créer un sujet pour poser une question.	Doctissimo.fr
4	Sites d'informations	Sites d'informations spécialisées sur une thématique donnée ou à destination d'utilisateurs spécifiques (à destination par exemple d'enseignants)	cafepedagogique.net
5	Sites institutionnels	Ensemble des sites des académies et de l'Éducation nationale	education.gouv, ac.bordeaux.fr
6	Sites syndicaux	L'ensemble des sites appartenant aux syndicats	snes.edu ou unsa.org.
7	Sites commerciaux	Ils proposent des prestations de services pour aider les enseignants à démissionner et à se reconvertir (coaching, bilan de compétences, aides administratives, etc.).	coachingdecariere.com
8	Articles scientifiques et rapports	Travaux publiés sur le phénomène de l'abandon de carrière par des chercheurs dans les revues scientifiques	Plateformes Cairn ou Open Édition ou www.oecd.org
9	Réseaux sociaux	Correspondent aux pages et groupes sur les plateformes de type Facebook ou Twitter	Facebook.com
10	Vidéos	Plateforme de partage de vidéos	Youtube.com

Ces 10 types de supports seront mobilisés dans l'analyse cartographique que nous présenterons à présent. Afin de ne pas alourdir davantage le texte, nous choisissons de détailler les dernières précisions méthodologiques liées à la construction de ces cartographies dans l'encart suivant, à propos de la façon dont nous avons maîtrisé les biais inhérents à ce type de construction de données.

Encart 1 – Dernières précisions méthodologiques à propos de la cartographie

Trois points de précision sont nécessaires à ce stade. Le premier concerne les biais inhérents à la méthode mise en œuvre et à la manière dont nous les avons contournés. L'un de ces biais, que nous appelons la personnalisation du Web, résulte du fait qu'Internet collecte les traces de navigation sous forme de cookie, dans le but d'offrir un contenu personnalisé à l'utilisateur en fonction de ses recherches précédentes. Cela produit comme effet de diriger artificiellement l'utilisateur vers du contenu que l'algorithme du moteur de recherche pense superflu ou au contraire intéressant. Ainsi, une même recherche sur un même moteur de recherche donnera des résultats différents en fonction de l'utilisateur. Pour éviter cette personnalisation des résultats susceptible de faire manquer des pages et site Web, nous avons utilisé un VPN (virtual private network). Un second biais concerne le fait que certains sites et pages peuvent disparaître, Internet étant mouvant. Des contenus apparaissent autant qu'ils disparaissent, laissant la possibilité de passer à côté de contenus supprimés. Pourtant, une des caractéristiques du Web est qu'il est permanent, tout ce qui est mis en ligne par un utilisateur sur le Web même s'il est supprimé par la suite reste, même s'il n'est pas visible par l'utilisateur lambda. Une vérification auprès de l'archive du Web a donc permis d'éliminer ou du moins de limiter ce problème. Pour ce faire, nous avons utilisé l'outil "Wayback machine", qui stocke et indexe une grande partie de ce qu'il trouve sur le Web depuis 1996. Une dizaine de sites fermés ont été retrouvés de cette façon. Nous avons toutefois fait le choix de ne pas intégrer ces sites au corpus puisque leurs métriques, indispensables à la production de la cartographie, ne peuvent être récoltées. Leur faiblesse numérique, soit 2.1 % des pages, atteste de la fiabilité de notre recensement.

Les deux derniers points de précision méthodologique sont enfin les suivants : d'une part, les sites et pages Web recensés pour la présente étude concernent exclusivement le contexte français – les sites et pages francophones mis en ligne dans d'autres pays finissant par exemple par .ca (pour le Canada), .be (pour la Belgique), etc., ont été retirés du corpus; d'autre part, la phase dite « d'aspiration » des données nécessaires à la construction de la contingence sur laquelle reposent les analyses a été menée du 1 au 30 décembre 2021. Le Web étant en perpétuel changement (des sites ferment, d'autres sont mis en ligne), les résultats présentés reflètent donc l'espace du Net tel qu'il se structurait au mois de décembre 2021.

5.2 Ce qu'Internet révèle : exploitation des analyses cartographiques

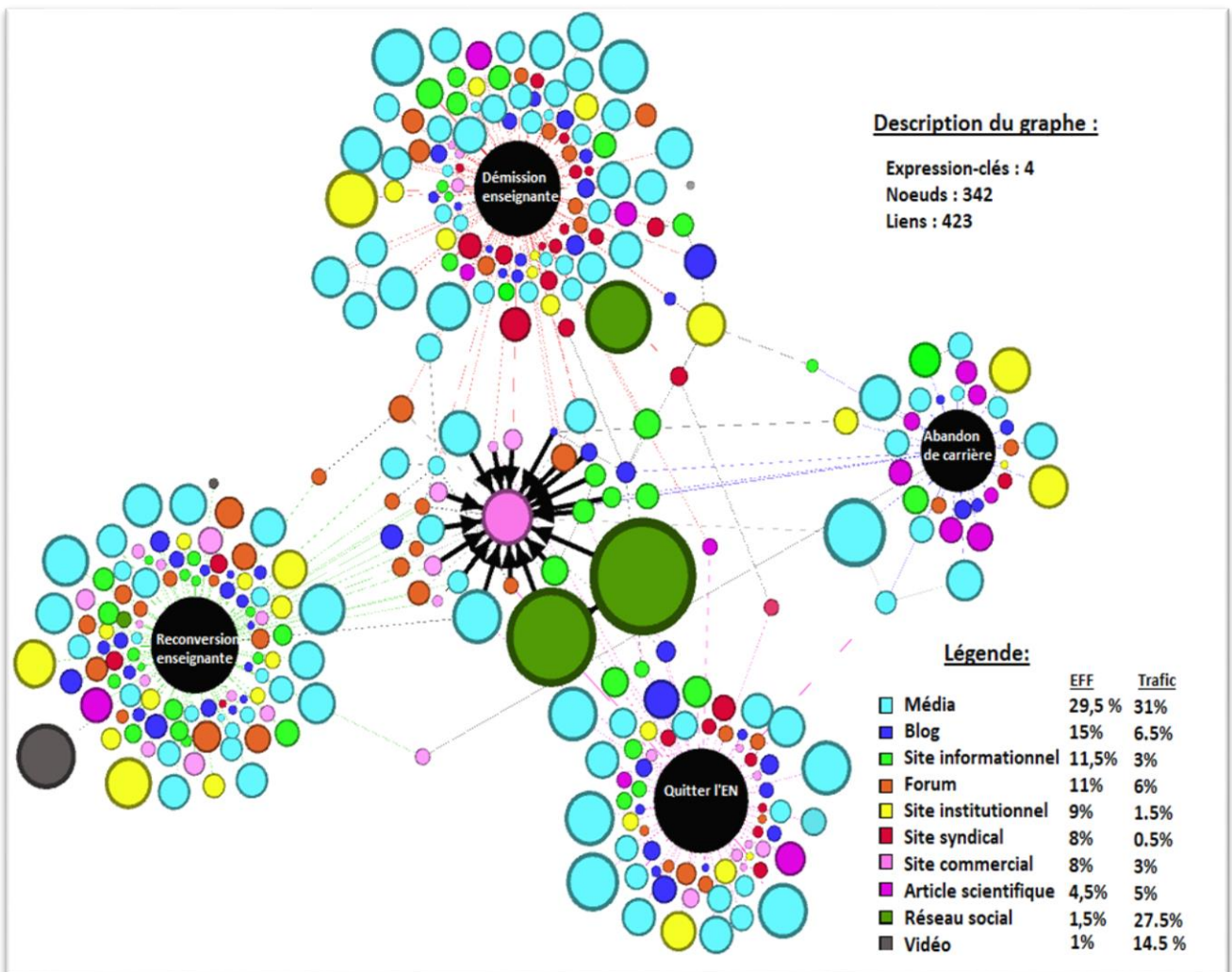
Les éléments qui suivent reposent donc sur les analyses cartographiques menées grâce aux étapes décrites ci-dessus. Ils concernent d'abord la présentation de la visualisation des données produites par la méthodologie cartographique concernant la thématique DE sur la base des 342 pages et sites Internet recensés.

5.2.1 Où se produit le discours sur la démission enseignante sur Internet ?

L'analyse cartographique présente l'avantage de rendre visibles plusieurs catégories de phénomènes importants pour l'analyse : les espaces où se produit/diffuse le discours sur la démission enseignante ; l'intensité de cette production ; les liens entre les différents espaces de production de ces discours. Dans le graphe ci-dessous, l'ensemble des sites et pages (nœuds) sont représentés par des disques colorés en fonction de la typologie 1 établie. Ces nœuds s'organisent au voisinage des expressions-clés identifiées (représentées par les disques noirs). Tous les nœuds sont reliés entre eux par des liens, de deux types : ceux en bleu, rouge, violet et vert relient les différentes pages aux mots-clés qui leur sont associés (où parle-t-on de quoi ?) ; ceux en noir représentent les liens qui connectent différentes pages entre elles (quels pages et sites renvoient à quels autres ?). Les différentes tailles des nœuds (circonférences des disques) traduisent le trafic Web comptabilisé pour les pages concernées¹¹¹ : plus les nœuds sont importants (plus le disque est grand) plus le trafic (nombre de visites sur le site) est important ; la part de trafic généré par chaque type de site est indiquée sur la cartographie. Enfin, plus les liens fléchés sont épais entre deux nœuds, plus ils sont nombreux, traduisant le degré de légitimité qu'ils s'accordent (plus un site est cité par un site donné, plus il est rendu légitime par celui qui le cite). Il est dès lors d'autant plus probable que la fréquentation d'un site conduise à la fréquentation d'un autre, très connecté au premier. Ces indications permettent enfin de présenter la cartographie produite des sites et pages Internet sur la thématique DE :

¹¹¹ Le trafic étant évolutif dans le temps, les données de trafic présentées ici indiquent seulement le nombre de visites comptabilisées par le crawler sur le mois de décembre 2020.

Figure 11 - Cartographie des sites et pages à propos de la démission enseignante sur Internet



Exemples de lecture :

- Les sites et pages recensés se distribuent à proximité d'un ou de plusieurs expressions-clés (disques noirs) d'un site.
- Les articles scientifiques (en rouge) renvoient plutôt aux mots-clés (« Abandon de carrière » et « Démission enseignante »).
- Les réseaux sociaux se situent à proximité de l'expression-clé « Quitter l'Éducation nationale ».

Comme le montre la figure 11, le réseau de sites produits sur la démission enseignante est dominé par les médias (en bleu clair) qui représentent près du tiers des pages recensées (28 %) et agrègent la plus grande part du trafic, soit 31 %. Dans ces médias, on retrouve principalement les versions Internet des journaux papier tels que « lemonde.fr » ou « lefigaro.fr ».

Autre résultat, alors que les pages et sites les plus récents relaient très largement les informations relatives à la hausse des démissions, une part importante des éléments recensés renvoie à des témoignages d'enseignants ayant démissionné. L'exemple suivant s'y rapporte :

Figure 12 - « Ces profs qui changent de métier » capture d'un article publié sur le site 20minutes.fr¹¹²

Jean-Marc, 36 ans, a fait un tout autre choix de carrière. Après avoir été prof de maths pendant 12 ans en lycée, il a passé le concours de contrôleur des finances publiques qu'il a décroché. «J'avais envie de rester dans la fonction publique et j'ai rencontré des personnes qui exerçaient dans ce domaine et qui m'ont semblé épanouies dans leur travail», raconte-t-il. Il démarrera sa deuxième vie professionnelle en octobre prochain, lorsque son détachement sera effectif.

Un soulagement pour lui, qui est actuellement en arrêt de travail. «Il ne m'est psychologiquement plus possible de faire cours. Car je suis très découragé par le système scolaire actuel, qui n'a pas su évoluer en même temps que la société».

Jean-Marc explique aussi avoir quitté l'Education nationale, car ses **conditions d'exercice** «se détérioraient à vue d'œil. J'avais chaque année toujours plus de classes à gérer et plus d'élèves dans chacune d'elles. J'ai ressenti l'urgence d'aller voir ailleurs».

Les blogs en bleu foncé sont le second type de site le plus répandu et représentent 15 % du corpus. Pour la plupart, ils renvoient à des témoignages de parcours de démission d'ex-enseignants, sortes de « journaux intimes » ouverts au monde (Hénaff, 2011). À la 3^e place, les sites dits « informationnels » représentent 11 % du corpus. On pourra noter que si ces sites se caractérisent par leur dimension informative (sur des questions spécifiques comme la reconversion par exemple), ils s'appuient aussi sur de nombreux témoignages d'anciens enseignants. La mise en avant de « cas concrets » paraît donc particulièrement cruciale dans l'espace du Web (26 % des pages ou site leur sont finalement consacrés). Elle est même renforcée par la présence significative de forums (11 %). Sur celui lié au site « enseignant-du-primaire.com », par exemple, des dizaines de sujets sont réservés aux questions sur la reconversion et la démission enseignante. Au final, c'est donc près de 37 % de l'espace du Web qui est investi par les enseignants pour créer des espaces destinés aux

¹¹² Article disponible à cette adresse [<https://www.20minutes.fr/societe/1406730-20140620-paroles-profs-decide-quitter-education-nationale>].

récits d'expérience, aux échanges de messages, de pratiques ou encore de conseils. Cette proportion dépasse de loin celle relative aux sites institutionnels (9 %, en jaune sur le graphe), tels que « service-public.fr » ou « education.gouv.fr », en relayant principalement les informations légales sur la démission, les indemnités de départ volontaire (IDV) en cas de démission ou les possibilités d'évolution de carrière au sein de l'Éducation nationale. Elle dépasse encore largement la part prise par les sites de syndicats (en rouge) tels que, le Snes, le Sncal et la CFDT (8 % du corpus). Ces pages syndicales proposent dans la majorité des cas d'aider les enseignants voulant démissionner à faire valoir leurs droits (notamment au sujet des indemnités de départ volontaire). Ensuite viennent les sites de type « commercial »¹¹³ (en rose pâle), qui représentent également 8 % du corpus. Ces derniers proposent des prestations de services aux enseignants souhaitant démissionner comme des bilans de compétences, du coaching individuel, des formations et des entretiens de découverte du type personnalité MBTI¹¹⁴.

Parmi les sites représentant moins de 5 % du corpus, on trouve enfin les articles scientifiques et les rapports (en violet), qui représentent 4,5 % du corpus et devancent de peu les réseaux sociaux (1,5 % du corpus). On notera cependant à leurs propos que si leur effectif est faible par rapport aux autres types de sites (5 groupes Facebook ont été recensés), ils agrègent 27.5 % du trafic (nombre de visite, soit environ 945 000 en moyenne par mois), un pourcentage considérable. Quant au dernier type de support identifié dans le corpus, il concerne les vidéos publiées sur la plateforme YouTube : deux concernent des témoignages d'enseignants expliquant les raisons de leur démission et leur reconversion ; une troisième est une rediffusion d'une émission de télévision (*Ça commence aujourd'hui*) consacrant un sujet sur la souffrance des enseignants. Cette vidéo a occasionné plus de 500 000 vues sur la plateforme.

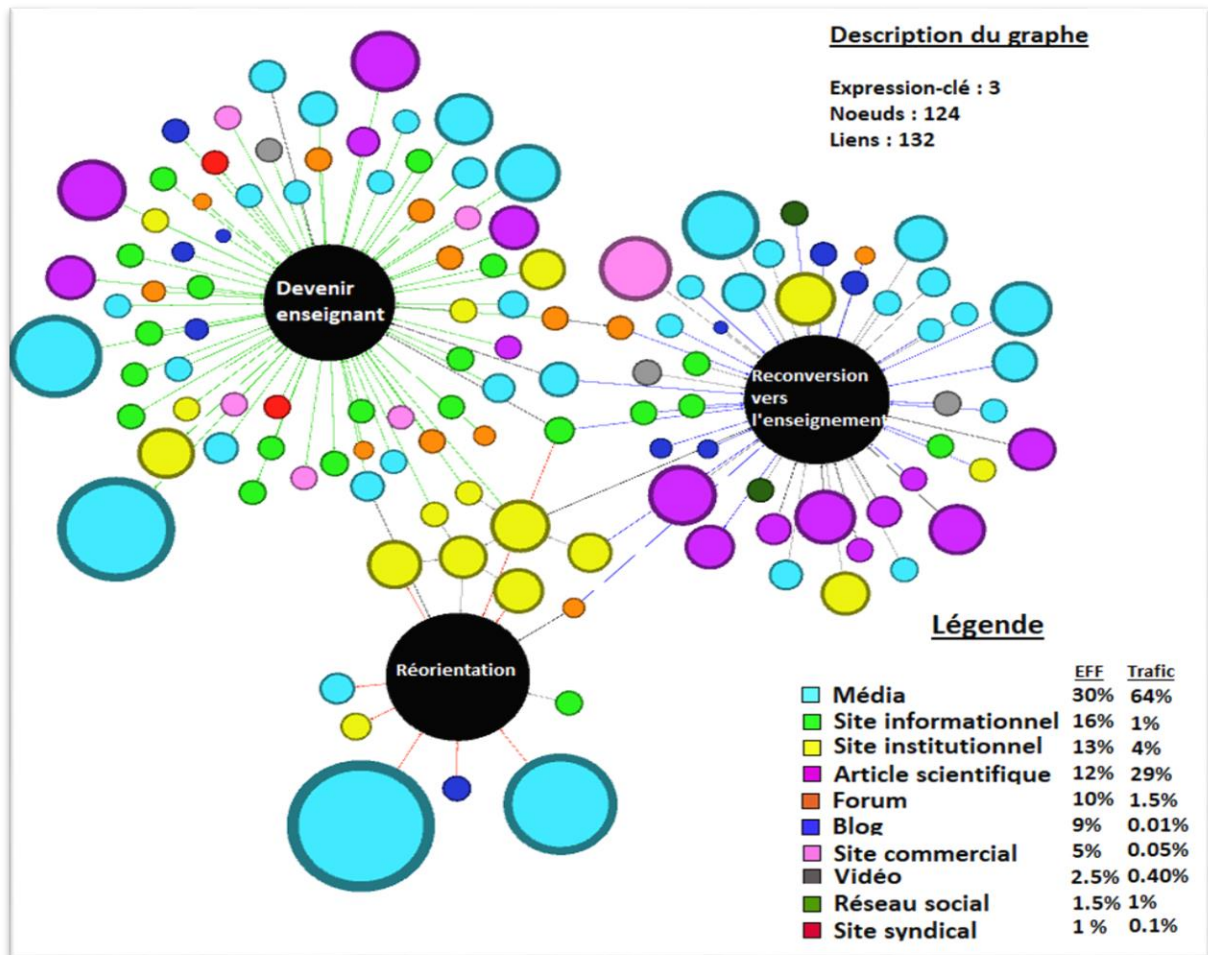
5.2.2 Quelle visibilité de la vocation tardive sur Internet ?

Comme pour la thématique DE, la cartographie suivante permet de visibiliser l'activité afférente aux différents sites et pages recensés à propos de la vocation tardive sur Internet :

¹¹³ Afin de prévenir toute forme de publicité, les adresses de ces sites ne seront pas mentionnées dans le contexte de la thèse.

¹¹⁴ Le test MBTI est un test de personnalité qui tient son nom de l'abréviation de Myers-Briggs Type Indicator il vise à calculer un indicateur de personnalité selon 16 types. Les services de ressources humaines utilisent les résultats des tests pour cerner la personnalité des candidats (Cruz et al., 2011).

Figure 13 - Cartographie des sites et pages à propos de la vocation tardive vers l'enseignement sur Internet



Si la thématique VT est beaucoup moins présente que celle de la démission enseignante sur le Web (elle compte presque 3 fois moins de sites et pages), 30 % du corpus est constitué, comme pour la thématique DE, par les sites de type médias, qui totalisent en outre 64 % du trafic total (soit 1757274 visites). Parmi ces pages se trouvent principalement des témoignages de reconversions réussies vers l'enseignement :

Figure 14 - Une d'un article du Monde.fr publié le 26 décembre 2016¹¹⁵

Dans un deuxième temps viennent les sites de type informationnel¹¹⁶ (en vert clair sur la figure 13). Ils représentent 16 % du corpus. Le trafic est cependant largement inférieur à celui des sites de type média (1.6 % de visite, soit 33 000 par mois). Ces pages et sites sont des sortes d'annuaires ou de wiki, résumant les différentes informations à connaître quant aux différents moyens d'entrée dans la profession (3^e concours, contractualisation, concours externe, interne et validation des acquis, etc.). Les sites institutionnels arrivent en 3^e position (13 % du corpus). On y retrouve à peu près les mêmes informations que sur les types de sites précédents ainsi que des informations plus détaillées sur les sites académiques ou des INSPE¹¹⁷ renvoyant par exemple aux différentes modalités de formation adaptées au public des salariés en reconversion. On notera que ce type de page agrège 4 % du trafic (soit 100 000 visites par mois) en 4^e position derrière les pages d'article scientifique (en violet, sur la figure 13) qui eux totalisent 29 % des visites et représentent 12 % du corpus. En tout, 15 articles scientifiques français consacrés à ce phénomène ont été recensés. Ils proviennent en majorité : d'un numéro spécial de la revue *Recherche & Formation* (n°90) publiée en 2019 intitulé « Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : la reconversion professionnelle dans le système éducatif » ; ainsi que des travaux entre autres de Perez-Roux (2010, 2011). Ensuite, on retrouve les forums et les blogs qui constituent respectivement 10 et 9 % du corpus et génèrent peu de trafic (1.3 %). Les premiers sont consacrés aux histoires personnelles de reconversions réussies dans le métier d'enseignant, dont nous fournissons ici un exemple :

¹¹⁵ Page disponible à cette adresse [https://www.lemonde.fr/education/article/2016/12/26/sept-enseignants-racontent-leur-reconversion-sur-le-tard_5054097_1473685.html].

¹¹⁶ Un exemple de site informationnel : ooreka.com, disponible à cette adresse [<https://carriere.ooreka.fr/astuce/voir/364633/reconversion-professionnelle-enseignant>].

¹¹⁷ Un exemple de page destiné aux reconversions sur le site de l'INSPE de Créteil : [<https://inspe.u-pec.fr/salarie-en-reconversion/salaries-en-reconversion-choisissez-le-metier-de-professeur-de-mathematiques>].

« À la veille de poser ma démission de mon ancien travail (rhalala rien à faire j'ai du mal à réaliser que toute cette partie de ma vie est définitivement finie...), et après bientôt 6 mois comme petit padawan dans l'Éducation nationale, j'ai eu envie d'écrire un article pour illustrer concrètement ce que ça a changé pour moi de quitter le secteur privé pour devenir enseignante »¹¹⁸.

Les autres blogs et forums représentent un espace d'échanges concernant la formation enseignante et les modalités des épreuves d'admissibilité et d'admission. Une autre partie de ces forums est également consacrée à des demandes de témoignage de la part d'enseignants, quand les candidats à la reconversion semblent encore hésitants quant à leur choix de carrière.

Enfin, concernant les types de sites représentant moins de 5 % du corpus, se trouvent : les sites commerciaux (en rose pâle sur la figure 13), qui proposent essentiellement des formations afin de préparer le concours en candidat libre ; trois vidéos, recensées sur les Platform *YouTube* et *Dailymotion*, concernant deux rediffusions de reportage de journaux télévisés, rapportant le témoignage d'enseignants reconvertis et un témoignage d'une ancienne infirmière reconvertie à l'enseignement ; une seule et unique page syndicale, de l'UNSA (Union nationale des syndicats autonomes), concernant les possibilités de reconversions via le système de mobilité interne à la fonction publique.

5.3 Typologie 2 : producteurs de sites et de pages sur les thématiques DE et VT - seconde analyse diachronique

Afin d'approfondir l'étude, nous avons fait évoluer la typologie initiale (typologie 1) vers une seconde version (typologie 2) en regroupant, indépendamment des supports, les catégories de producteurs de sites et de pages DE et VT sur Internet. 7 catégories sont retenues :

- A. Les enseignants présents sur les blogs, forums, réseaux sociaux et qui ont produit ou qui témoignent dans les vidéos ;
- B. Les administrateurs de sites d'informations¹¹⁹ ;
- C. Les médias ;

¹¹⁸ Disponible à cette adresse [<https://blablaprof.blogspot.com/2017/02/reconversion-professionnelle-ca-change.html>].

¹¹⁹ Les administrateurs de site informationnel sont en majorité à l'inverse des médias des non professionnelles de l'information. Ils synthétisent pour les enseignants, les informations sur des pages et sites concernant la démission enseignante ou de la reconversion vers l'enseignement.

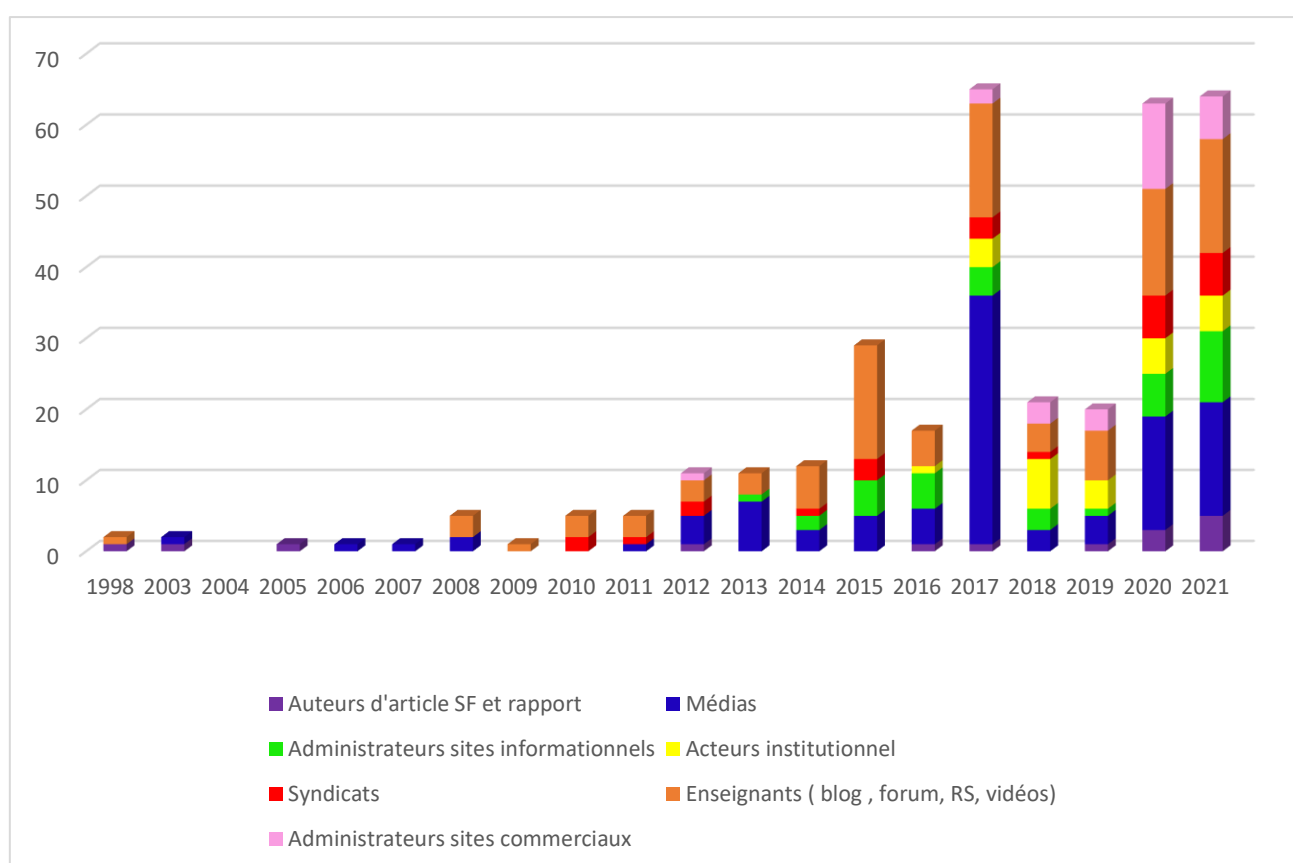
- D. Les acteurs institutionnels¹²⁰ ;
- E. Les syndicats ;
- F. Les auteurs d'articles scientifiques et de rapports ;
- G. Les administrateurs de sites commerciaux.

Ce sont ces catégories que nous remobiliserons pour affiner l'analyse.

5.3.1 Démission enseignante : entrées en scènes différées, vers un problème commun

Le graphique ci-dessous présente l'évolution temporelle du corpus de site DE, en fonction des catégories de producteurs identifiées :

Graphique 8 - Évolution du nombre de sites et pages recensé de 1998 à 2021, répartition sur les thématiques DE



Lecture : en 1998 le premier type de site recensé est un article scientifique

La première page recensée dans le corpus DE en 1998 concerne la mise en ligne de la numérisation d'un article (en violet) initialement publié en 1988 dans la *revue Française de pédagogie*, par José Esteve et Alicia Fracchia intitulé « le malaise des enseignants ». La seconde

¹²⁰ Sous la bannière acteurs institutionnels, nous regroupons, le ministère de l'Éducation nationale, le Sénat, l'Assemblée nationale et les académies.

page n'apparaît que 5 ans plus tard, en 2003, et concerne une nouvelle fois une publication scientifique. Plus exactement, il s'agit d'un « rapport de base »¹²¹ français « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité », (Cros & Obin, 2003), qui donnera par lieu par la suite en 2005, à la publication d'un rapport international du même nom par L'OCDE. Il est intéressant de noter qu'à l'époque, le rapport en introduction mentionne que la France ne connaît ni de pénurie enseignante dû à des problèmes de recrutement ni le phénomène de la démission enseignante pourtant présent dans certains pays voisins : « La préoccupation de la France n'est pas, comme celle de certains autres pays, de « retenir » les enseignants dans leur profession » (p.58). Le métier est jugé par les auteurs comme étant tout à fait attractif, comparant les facteurs d'attrait à ceux des emplois dans le privé et notamment en ce qui concerne les femmes :

« les attraits du statut de fonctionnaire, des rémunérations qui, pour les femmes, sont comparables à celles du privé, un « temps libre » plus important et une grande autonomie dans l'organisation du travail [...] dans le premier degré et pour une partie notable des professeurs du second degré, une satisfaction professionnelle indéniable et la conscience de faire un métier « noble » (ibid)

Toujours en 2003, une seconde page cette fois-ci de type médiatique (en bleu) est recensée. Il s'agit d'un article du journal l'Express¹²² intitulé « le courage d'être prof » relatant plusieurs incidents (incendie, violences, insultes, dégradations, etc.) survenus dans des établissements scolaires et participant à dégrader le climat scolaire, voire provoquant parfois la démission d'enseignants. C'est trois ans plus tard, et sur la période allant de 2008 à 2011, qu'apparaissent les premières pages de type participatif produites par les enseignants (forum, blogs et réseaux sociaux) en orange sur le graphique. 10 unités sont recensées sur la période, au côté de pages syndicales (3 unités recensées) qui, pour ces dernières, concernent notamment la mise en place des indemnités de départ volontaire, après parution du décret les instituant¹²³. Ce décret d'avril 2008 faisait partie du large plan du quinquennat de Nicolas Sarkozy visant à diminuer le nombre de fonctionnaires à des fins d'économie. Une suppression de 80 000 postes d'enseignants en avait découlé (Cour des Comptes, 2012).

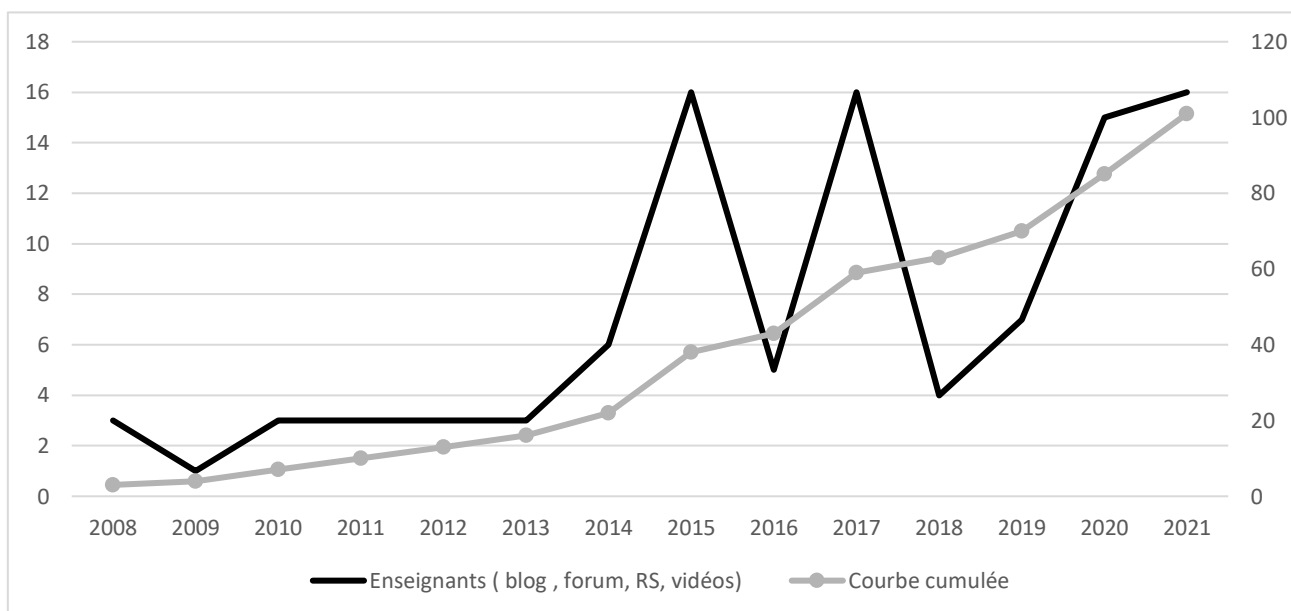
¹²¹ Les rapports de base sont ceux produits individuellement par les pays membres de l'OCDE, l'agrégation de ces rapports permet à l'organisation de produire un rapport international.

¹²² Disponible à cette adresse [https://www.lexpress.fr/societe/education/le-courage-d-etre-prof_496469.html]

¹²³ Décret n° 2008-368 du 17 avril 2008.

C'est à l'issue de cette période, soit en 2012 qu'apparaît le premier site de type commercial sur la toile, bien avant les pages de type institutionnel recensées à partir de 2016 (la 1^{re} paraît sur le site [éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr)). C'est aussi à partir de cette date que la thématique DE va donner lieu au développement de nombreux réseaux sociaux (même si une première occurrence était survenue en 2011). C'est ce que permet de faire apparaître le graphique suivant :

Graphique 9 - Évolution du nombre de sites et pages créés de type participatif (blog, forum et réseaux sociaux) de 2004 à 2021



Lecture : en 2015, 14 pages et sites de type communautaire ont été publiés sur la thématique DE

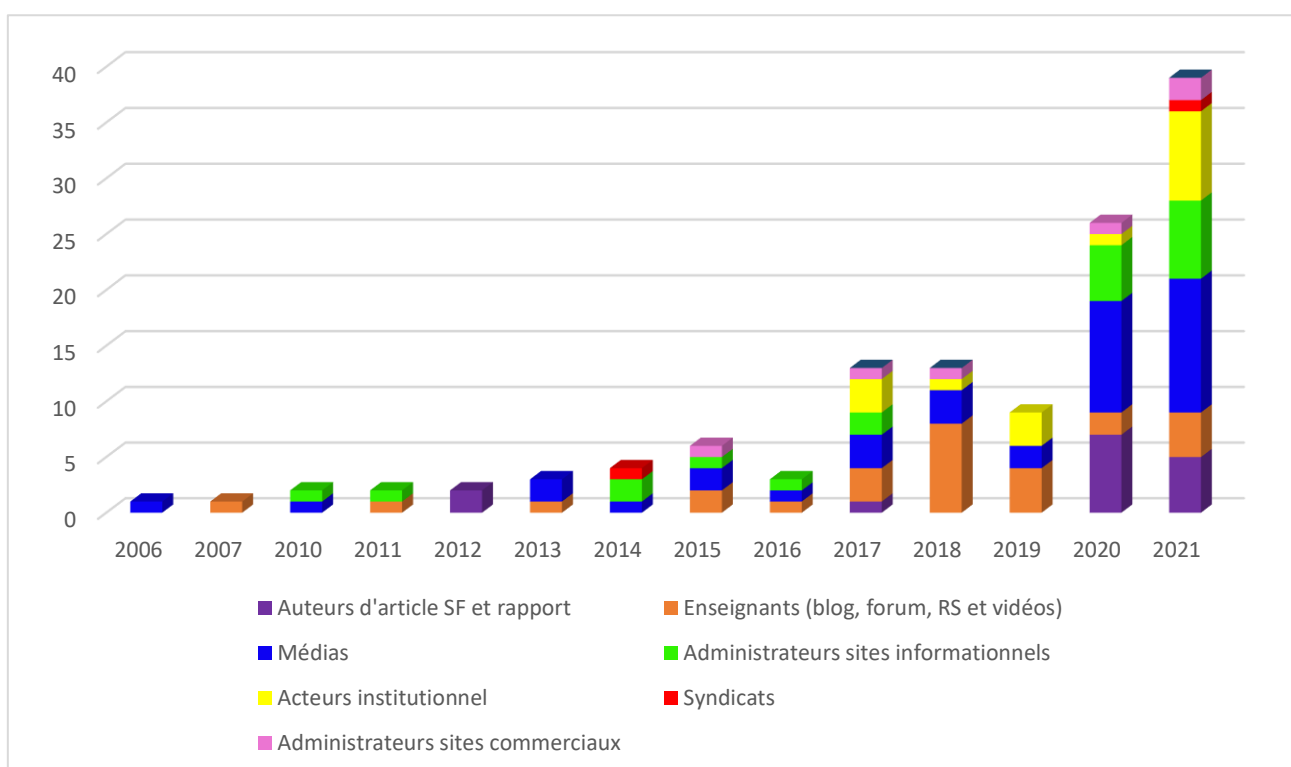
Comme le montre le graphique, le nombre de sites et pages augmente progressivement. Une première augmentation en 2015 s'explique par la publication de 14 forums et blogs, qui représentent alors la moitié des sites et pages publiés cette année-là (*cf.* : supra, graphique 9). La courbe culmine ensuite en 2017, cette hausse s'expliquant – nous l'avons déjà indiqué en début de chapitre – par la publication du rapport Carle et Ferrat (2017). Les médias s'emparent en effet à cette époque des tout premiers chiffres officiels de la démission enseignante : 35 articles sont publiés. Le nombre d'unités diminue ensuite drastiquement en 2018 avant de remonter sur les deux dernières années. La courbe décrite semble suivre celle de l'augmentation des sites et pages de type participatif (forum, blog et réseaux sociaux) présentée par le graphique 9 *supra*. Relativement stable sur la période 2007 à 2013, on constate une première augmentation des publications en 2015, puis dans une moindre mesure une seconde en 2017, avant que le nombre de nouvelles pages et sites créés ne se stabilise autour de 15-16. Outre l'augmentation de ce type de sites et pages sur la période 2020-2021, les pages syndicales sont également en augmentation : 12 ont été recensés

(sur un total de 27). L'information principale qui y est transmise concerne alors la mise en place de la rupture conventionnelle en 2019 et les moyens de faire valoir ce droit par les enseignants. On notera d'ailleurs que c'est à partir de cette date que l'activité scientifique sur le sujet a été particulièrement active par rapport aux années précédentes : 9 contributions ont été recensées (Bodin et al., 2021; Broccolichi & Garcia, 2021; Danner et al., 2019; Devineau, 2019; Feuillet & Prouteau, 2020; Garcia, 2021; Molénat, 2020, etc.) sur les 14 au total. Enfin, la production de pages institutionnelles à partir de 2018 s'est accélérée : 21 unités entre 2018 et 2021 sont recensées sur un total 26. Ainsi, c'est à partir des années 2018-2019 que la démission enseignante n'est plus seulement l'affaire des enseignants présents sur les sites communautaires. L'augmentation des sites syndicaux, des articles scientifiques et des sites institutionnels pourrait indiquer que le phénomène de la hausse des démissions est devenu un problème politique et social.

5.3.2 Vocation tardive : le rôle des annonces du gouvernement

Concernant la thématique VT, à présent, le graphique 10 présente les résultats du même processus d'analyse :

Graphique 10 - Évolution du nombre de sites et pages créés de 1998 à 2021, répartition sur les thématiques VT



Lecture : en 2006, la première page recensée été un article de type médiatique

La première page recensée de ce corpus date de 2006. Celui-ci est un article publié sur le site du « monde.fr » et relate des « travailleurs du privé » reconvertis dans l'enseignement. Le second en 2006 renvoie à un sujet sur le forum « aufeminin.com ». On y trouve le témoignage d'une ex-juriste reconvenue à l'enseignement et demandant conseil. Ce n'est véritablement qu'à partir de 2010 que la thématique sur le sujet se développe sur Internet, même si elle reste stable jusqu'en 2016. On pourrait certainement trouver l'origine de cette visibilité plus tardive du sujet dans le fait que c'est à partir de ces années que l'on assiste à la dégradation du marché de l'emploi (INSEE, 2015) et la hausse du nombre de candidats¹²⁴ au concours externe provenant du secteur privé (MICHEL et al., 2006; Valette, 2020) ainsi qu'aux changements sociaux et économiques impliquant qu'il est aujourd'hui très ordinaire de réaliser une, voire plusieurs reconversions au cours d'une vie (Négroni, 2019). Parallèlement à cela, en 2012, une volonté politique de diversification des voies de recrutement et de l'origine sociale des enseignants à travers la mise en place des Emplois Avenir Professeur (AEP) et d'aide financière pour les candidats au professorat d'origine sociale modeste devait permettre d'alimenter les besoins de recrutement dans les académies déficitaires. À partir de 2016, le développement de cette thématique sur Internet progresse. C'est aussi à partir de cette date, que l'on voit apparaître de nouveaux producteurs de sites et de pages.

Alors que jusqu'ici, les sites de type médiatique, informationnel, les forums et les articles scientifiques constituaient les seules catégories présentes, les réseaux sociaux, les vidéos, les blogs produits par les enseignants (ou futurs enseignants), les sites commerciaux et les sites institutionnels apparaissent. On notera que 3 types de sites sont particulièrement actifs sur l'année 2020 et 2021, en comparaison avec les années précédentes. Il s'agit des médias (21 unités recensées), des sites informationnels (12 unités recensées), des articles scientifiques (12 unités recensées) et des pages institutionnelles (9 unités recensées). Les autres types de site et pages quant à eux restent peu nombreux (de 1 à 3 unités par année en moyenne). Il est possible d'interpréter cette évolution par le fait que c'est à partir des années 2017-2018 que, face au problème de pénurie d'enseignants et de perte d'attractivité pour les concours du professorat (Monin & Rakoto-Raharimanana, 2019), la volonté de diversifier le vivier de candidats et les voies de recrutement est officiellement affichée par les instances dirigeantes (*cf.* : 3.1). Ceci pourrait être l'expression des annonces du gouvernement, largement reprises par les médias d'une part (qui multiplient alors

¹²⁴ Pour plus de précisions, se référer à la section 3.3.1

les articles sur le phénomène de la reconversion vers l'enseignement) et par une partie de la recherche d'autre part, qui s'intéresse désormais à ces nouveaux profils d'enseignants.

5.4 Mise en regard des cartographies : entre espace formel et informel, deux usages complémentaires du Web

Outre le fait, que concernant les lieux légitimes pour donner de l'information, on observe des traitements différenciés et différentiels sur ces deux thématiques, deux résultats se dégagent de la lecture comparée de ces cartographies. Le premier est lié au fait que la thématique de la démission enseignante est bien plus développée sur le Web que celle de la vocation tardive (les sites et les pages sont plus nombreux et le trafic y est aussi également plus important. Une analyse plus détaillée du contenu des pages et sites consacrés à chaque thématique permet d'avancer de premières interprétations, du côté, notamment, des ressources disponibles sur le site officiel de l'Éducation nationale. Celles qui concernent la thématique DE, indiquent leur caractère pour le moins concis :

Figure 15 - Capture d'écran de la section démission de la page « Vie professionnelle et situation personnelle » du site de l'Éducation nationale¹²⁵

La démission

- **Principe**
La démission est un mode de cessation définitive des fonctions du fonctionnaire de l'Etat. Elle constitue pour le fonctionnaire un moyen de rompre, de sa propre initiative, le lien qui l'unit à son administration
- **Procédure**
L'initiative de la démission appartient au fonctionnaire qui doit formuler par écrit sa demande de démission. L'intention de démissionner doit être clairement exprimée dans la demande.
L'inspecteur d'académie ou le recteur dispose de la faculté d'accepter ou de refuser, dans l'intérêt du service, la demande de l'agent. En cas de refus, le fonctionnaire peut saisir la commission administrative paritaire.
La démission n'a d'effet qu'après acceptation expresse par l'administration dans un délai de quatre mois à compter de la réception de la demande et prend effet à la date fixée par cette dernière.
- **Effets**
L'acceptation de la démission la rend irrévocable.
La démission régulièrement acceptée entraîne la radiation des cadres et la perte de la qualité de fonctionnaire.

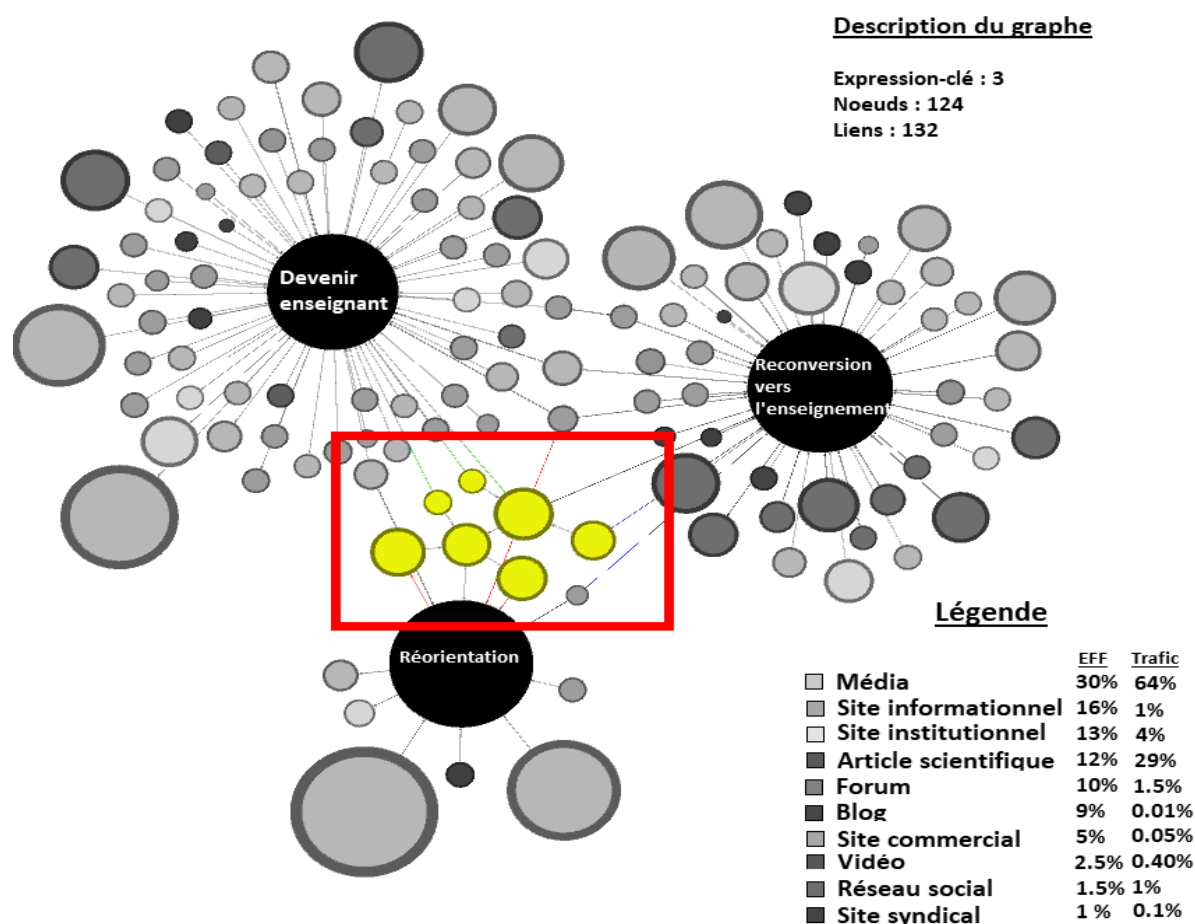
¹²⁵ Page disponible à cette adresse [<https://www.education.gouv.fr/cid58054/vie-professionnelle-et-situation-personnelle-demission-et-indemnite-de-depart-volontaire.html>]

Ni l'interlocuteur à qui doit être adressé la demande, ni la façon de formuler cette demande ne sont précisés. Aucune information n'est de plus disponible relativement aux possibilités de reconversion offertes aux enseignants. Sur le site de l'Éducation nationale, seules les informations concernant les possibilités de concours permettant d'exercer d'autres fonctions au sein de l'Éducation nationale ou en-dehors sont mentionnées. Le même constat peut être établi à propos des dispositifs d'accompagnement précédant une éventuelle démission face à une situation de difficulté ou de souffrance de l'enseignant. Les seules informations disponibles à propos de ces procédures et facilement accessibles se trouvent donc sur des réseaux non officiels tels que des blogs, sites d'information, les réseaux sociaux et les forums consacrés aux droits des enseignants (indemnité de départ volontaire, mise en disponibilité, etc.) ou aux procédures de démissions. Les enseignants qui investissent ces espaces se disent souvent « mal informés » et « isolés » ; ils « demandent conseil », « espèrent des réponses à leurs questions », questions dont on peut faire l'hypothèse qu'elles ne sont pas aisément adressables à leur hiérarchie dans l'Éducation nationale.

La méfiance dont nous avons été l'objet au moment de l'étape 2 de notre démarche de recherche (*cf.* : section 4.1.2) quant à notre affiliation supposée à l'institution Éducation nationale pourrait en effet en partie expliquer le développement d'espaces moins officiels (forums, blogs, réseaux sociaux, et sites informationnels) investis par les enseignants sur cette thématique. Pour rappel, les blogs, les forums et les sites informationnels arrivent en tête devant les pages institutionnelles et syndicales : ils constituent 39 % du corpus de site et agrègent plus de 40 % du trafic. En comparaison, sur la thématique VT les pages institutionnelles sont plus nombreuses : elles sont positionnées en 3^e place après les médias et les articles scientifiques. Elles occupent 4 % du trafic contre au total 1.3 % pour les blogs, forums, sites institutionnels et réseaux sociaux. Elles sont également beaucoup mieux documentées¹²⁶. Il est ainsi possible, par exemple, d'y télécharger des plaquettes de formation concernant le Master MEEF ou d'y consulter des vidéos de témoignage de professionnels reconvertis à l'enseignement. Ces pages renvoient directement à diverses rubriques utiles : « service de scolarité », « inscription » et « liste de contacts utiles », voire vers d'autres pages ou sites pour plus d'information. Par conséquent, sur la cartographie VT, on observe un petit agrégat de pages institutionnelles, au centre, et connectées entre elles (entouré en noir sur la figure 16) :

¹²⁶ Exemple de page institutionnel sur la thématique RE [<http://espe.u-pec.fr/vous-etes/salarie-en-reconversion/salaries-en-reconversion-choisissez-le-metier-de-professeur-de-mathematiques-827009.kjsp>]

Figure 16 - Agrégat central de page institutionnelle sur la thématique VT



L'hypothèse que nous venons de formuler est d'autant plus plausible que la peur de se voir refuser sa démission, demande d'IDV ou de mise en disponibilité, est exprimée de façon explicite sur les forums, blogs et réseaux sociaux investis par les enseignants. Cette méfiance pourrait être nourrie par les témoignages facilement accessibles de démission difficiles. On recense, parmi les pages étudiées, des récits faisant mention de refus de demande de démission ou de mise en disponibilité et IDV conduisant parfois à une situation de litige entre l'enseignant et l'institution¹²⁷. Certains enseignants racontent avoir entrepris une procédure de recours auprès d'instances juridiques ou des médiateurs de l'Éducation nationale pour faire aboutir leur procédure de démission :

¹²⁷ Un exemple de litige médiatisé : [https://actu.fr/ile-de-france/haravilliers_95298/liberez-le-de-leducation-nationale_12327377.html]

Figure 17 - Capture d'écran photo de la une d'un article de La Gazette de Val D'Oise publié le 31/07/2017



Note : Texte présent en dessous de la une : « Un décor glauque, une mine déconfite et un appel au secours : une mise en scène digne d'une prise d'otages. Sauf que, dans ce cas, il n'y a aucune demande de rançon. Et que le ravisseur n'est autre que... l'Éducation nationale. »

C'est sans doute pour répondre à ces craintes que les enseignants se tournent vers ceux ayant réussi leur reconversion, soit, vers les espaces informels offrant des possibilités d'échanges affranchis du tabou de la question de la démission.

Le second résultat – lié au précédent – concerne le fait que les sites présents sur la thématique VT sur Internet sont avant tout des espaces à visée informative, créés par des professionnels du Web pour des particuliers. Les utilisateurs ont la possibilité de lire le contenu, sans qu'aucune interaction soit possible avec le créateur de contenu, ni même entre les différents lecteurs. Ces types de sites représentent ainsi 71 % du corpus ; ils regroupent des sites médiatiques informationnels, des articles scientifiques et institutionnels et agrègent presque la totalité du trafic (97 %). A contrario le Web sur la thématique de la démission enseignante est davantage participatif : les sites et pages de type blogs, forums et réseaux sociaux, ont connu une forte augmentation depuis 2015 ; ils représentent plus 28 % du corpus et agrègent 40 % du trafic. La question de savoir ce qu'il s'y dit et d'appréhender les effets de ces discours devient l'un des enjeux de l'étude. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 6 - La toile des discours : faire et défaire l'attrait pour le métier d'enseignant

C'est à l'analyse plus fine des discours tenus sur la toile à propos de la démission enseignante et de la vocation tardive qu'il s'agira à présent de s'atteler. Le chapitre que nous ouvrons repose sur une analyse lexicométrique de deux corpus, via le logiciel IRaMuTeQ. Après être revenue sur le positionnement des producteurs de sites et de pages identifiés précédemment en analysant à quelles expressions-clés employées ils sont chacun associés à propos de la démission enseignante (qui utilise quel terme pour parler de ce processus ? Et que traduisent et produisent ces désignations différenciées ?), de premiers éléments de description des motifs invoqués par les enseignants pour justifier leur répulsion (population DE) ou au contraire leur attrait (population VT) pour la profession seront présentés. Ils seront mis en regard avec l'analyse de la communication institutionnelle (émanant de l'Éducation nationale) fortement différenciée pour les deux phénomènes.

6.1 Des positionnements lexicaux différenciés dans l'espace du Web : analyse de la distribution des expressions-clés par catégorie de producteurs

Le chapitre précédent a permis de montrer une variabilité des expressions-clés utilisées en fonction des types de sites et pages produits sur le Web à propos des thématiques DE et VT. Nous ferons ici l'hypothèse que ceci pouvait traduire une stratégie de positionnement et de visibilité permettant d'attirer certains types d'individus. En effet, sur l'espace du Web, afin de se démarquer des autres, certains auteurs des sites Internet utilisent des stratégies de « référencement naturel » ou SEO (Truphème & Gastaud, 2018). Ce mode de référencement peut se définir comme l'ensemble des techniques stratégiques consistant à étendre la visibilité d'un site ou d'un ensemble de pages sur les premiers résultats des moteurs de recherche correspondant aux requêtes des internautes (Andrieu 2015). Pour cela, la stratégie élémentaire est d'intégrer des mots-clés dans ses pages à des endroits pertinents (balise HTML, titres, corps de texte, etc.) pour favoriser leur positionnement dans les premiers rangs des résultats. Les mots-clés sont toujours directement liés à l'univers de la sémantique (Rivaud, 2018). Une telle démarche exige ainsi de réfléchir au sens (et donc au choix) des mots les plus pertinents et les plus susceptibles d'attirer un public cible. Ces

mots-clés ne peuvent pas, dans la perspective d'une réflexion stratégique, être considérés comme des éléments de communication interchangeables (Fabre, 2016). Ainsi, concernant la thématique DE, rappelons que quatre « expressions-clés » ont été utilisées pour recenser les 227 pages et sites du corpus : « Abandon de carrière enseignante », « démission enseignante », « quitter l'éducation nationale », et « reconversion enseignante ». Si ces expressions désignent toutes le même phénomène, comme l'indique Audrey Rivaud (2018), elles peuvent cependant en exprimer des dimensions, voire des réalités différentes.

Ainsi, le terme abandon trouve son origine dans la langue germanique et signifie littéralement « laisser au pouvoir de ». Le verbe abandonner qui en découle désigne ainsi l'action de *cesser de s'occuper, de livrer au pouvoir de...* la mission qui avait été confiée. Le terme « quitter » quant à lui vient du latin « *Quitte* » qui signifie exempter, affranchir, libérer (quelqu'un) d'une obligation matérielle ou morale, l'en tenir quitte. Ici, c'est l'idée de se *libérer du métier* qui est présente. Le terme démission du latin *dimissio*, désigne l'action par laquelle on se démet volontairement d'un emploi, d'une fonction, d'une charge, d'une dignité, etc. C'est l'idée d'un *détachement volontaire* qui est exprimée. Enfin, le terme reconversion, issu du latin *convertere*, signifie tourner complètement, changer complètement, faire passer (d'un état dans un autre). La reconversion est donc l'action ou le fait de reconvertir, c'est-à-dire d'*adapter quelque chose* ou former quelqu'un afin qu'il puisse répondre à des besoins différents de ses spécialités antérieures.

Ces précisions permettent de montrer que le phénomène de la démission enseignante ne renvoie pas aux mêmes univers pour l'ensemble des producteurs se positionnant sur cette question, comme l'objective le tableau 10 ci-dessous :

Tableau 10 - Répartition des quatre expressions-clés par catégorie de producteur de discours sur la thématique DE sur Internet

Catégorie de producteurs	« Reconversion enseignante »	« Démission enseignante »	« Quitter l'enseignement »	« Abandon de carrière »	Total par catégorie
A. Enseignants (blogs, forums, réseaux, vidéo)	35 36 %	24 24 %	32 33 %	7 7 %	98 100 %
B. Administrateur de site d'information	17 42 %	11 27 %	8 20 %	4 10 %	40 100 %
C. Médias	29 28 %	43 42 %	20 19 %	10 10 %	102 100 %
D. acteurs institutionnels	9 26 %	16 47 %	3 8 %	6 17 %	34 100 %
E. Syndicats	2 8 %	15 57 %	7 26 %	2 8 %	26 100 %
F. Auteurs d'articles scientifiques/rapports	1 7,15 %	3 21,4 %	1 7,15 %	9 64,3 %	14 100 %
G. Sites commerciaux	16 58 %	5 17 %	7 25 %	-	28 100 %
TOTAL par expression-clé	109	117	81	35	342

NB : Au vu des faibles effectifs sur certaines lignes du tableau, l'usage de pourcentage vise seulement ici à offrir des clés de lecture simplifiées quant à la prévalence de certains syntagmes pour certaines catégories de producteurs du discours sur l'abandon de carrière enseignante. Lecture : 63 % des pages et sites de type « article scientifique » ont été recensés à partir de l'expression-clé « abandon de carrière ».

Si le tableau 10 (*cf. supra*) montrait déjà que le terme « démission » était le plus visible sur Internet, cette nouvelle analyse précise que certaines catégories de producteurs privilégient d'autres syntagmes. On note en particulier que l'expression « abandon de carrière », liée au renoncement au pouvoir d'enseigner proprement dit, est prioritairement utilisée dans les productions scientifiques et les rapports officiels, alors que le délestage d'une charge devenue trop lourde – « démission » – est majoritairement usité sur les sites syndicaux, médiatiques et institutionnels. Le tableau 10 fait aussi apparaître que le vocable « quitter » (renvoyant lui aussi à l'idée d'un affranchissement) est sous-représenté du côté des productions scientifiques, des rapports officiels et des sites institutionnels. Une fois ces éléments établis, on constate que la surreprésentation de l'expression-clé « reconversion enseignante » est aussi largement l'effet de sa prévalence dans le discours de trois catégories de producteurs : les professeurs bien sûr

(catégorie A - blogs, forums ou réseaux sociaux et vidéo), mais qui utilisent presque de façon équivalente le syntagme « quitter » ; les sites d'informations ciblant les enseignants (catégorie C) ; et enfin les sites commerciaux (catégorie G), visibles – rappelons-le – depuis 2012 dans l'espace du Net.

À l'aune de ces éléments, tout se passe comme si l'accompagnement des professeurs au « changement » et à l'adaptation à une nouvelle orientation professionnelle (sémantique de la reconversion) se réalisait par l'intermédiaire d'acteurs en priorité non institutionnels. Cette hypothèse sera traitée dans le chapitre suivant.

On notera à ce stade que l'analyse de positionnement par rapport aux expressions-clés utilisées sur la thématique VT ne s'est pas montrée concluante, la majorité des sites utilisant de façon assez homogène l'expression « devenir enseignant », à l'exception des articles scientifiques et des réseaux sociaux qui utilise davantage le terme « reconversion vers l'enseignement ». Afin d'aller plus loin dans l'analyse des discours tenus à propos de la démission enseignante et de la vocation tardive, nous avons donc procédé à une analyse lexicale des contenus textuels de ces deux corpus.

6.2 Analyse lexicométrique appliquée aux corpus de contenu textuel des sites et pages recensées

6.2.1 Constitution et présentation des corpus mobilisés

Les résultats présentés dans ce chapitre sont issus de l'analyse lexicométrique appliquée aux corpus du contenu textuel des sites et pages recensés lors de l'étape cartographique. Pour ce faire nous avons constitué deux corpus de texte, le premier regroupe le contenu des pages Internet concernant la démission enseignante (soit 342 pages Internet) et le second, la reconversion vers l'enseignement (soit 124 pages). Ces verbatims ont été extraits à partir d'une application de scraping¹²⁸, qui permet de façon automatisée de copier le contenu de page Web. Ce contenu textuel récupéré a été ensuite nettoyé pour ne garder que le texte (suppression des balises, des signes, des images, des termes purement liés à la navigation sur le net, des hyperliens, etc.), formaté en texte brut (ne contenant que du texte et ne permettant aucune mise en forme) et enfin codé¹²⁹ pour le

¹²⁸ Dans notre cas l'application Data Miner a été utilisée.

¹²⁹ Les textes sont introduits par quatre étoiles (****) et peuvent être suivis d'une série de variables, dans notre cas la variable type de site (*var-producteur), qui reprend la typologie des producteurs précédemment identifiés dans le chapitre précédent.

logiciel Iramuteq. Les tableaux 11 et 12 indiquent la répartition du corpus démission enseignante (DE) et vocation tardive (VT), selon le type de site :

Tableau 11 - Corpus DE, répartition par type de producteur

TYPE DE SITE	ÉQUIVALENT PAGE TEXTE BRUT	NOMBRE DE MOT
ENSEIGNANT		
Blog	32	13418
Forum	27	11356
Réseaux sociaux (communauté de pratique)	151	63937
INFORMATIONNEL	16	11356
SYNDICAL	13	5851
COMMERCIAL	9	4273
INSTITUTIONNEL	14	8311
MEDIA	44	25092
TOTAL	306	143572

Tableau 12 - Corpus VT, répartition par type de producteur

TYPE DE SITE	ÉQUIVALENT PAGE TEXTE BRUT	NOMBRE DE MOTS
ENSEIGNANT		
Blog	14	6432
Forum	13	6041
Réseaux sociaux (communauté de pratique)	9	4568
INFORMATIONNEL	10	4435
SYNDICAL	6	3621
COMMERCIAL	8	3853
INSTITUTIONNEL	14	5512
MEDIA	20	11616
TOTAL	94	46078

Au total, le corpus se compose ainsi de 306 pages de texte brut, soit 143 572 mots pour le corpus DE. On notera que plus de la moitié du corpus est constitué du contenu textuel des blogs, forums et réseaux sociaux, alimentés par les enseignants. Le corpus VT, quant à lui, est trois fois moins important que le corpus DE. Il se compose de 94 pages de texte brut, soit 46078 mots. Il convient de préciser que, étant donné qu'il n'est pas possible d'effectuer une analyse lexicale sur les vidéos, nous les avons exclues de l'analyse du corpus qui va suivre. De plus, nous avons également exclu les productions scientifiques afin d'éviter les redondances, celles-ci ont déjà été présentées dans la première partie de la thèse.

6.2.2 Statistique descriptive des corpus

À partir de ces textes bruts, nous avons procédé avec le logiciel Iramuteq à une lemmatisation des corpus¹³⁰. Ceci a permis de réduire la diversité du vocabulaire pour mieux mettre en évidence les proximités sémantiques au sein du corpus (Beaudoin et Lahlou, 1993). Les corpus ont ensuite été segmentés sur un critère de taille lié au nombre d'occurrences qu'ils contiennent (40 dans notre cas). Ainsi, la partition finale des corpus est la suivante :

- 1957 textes pour le corpus DE et 272 textes pour le corpus VT
- 4419 segments de texte pour le corpus DE et 2145 pour le corpus VT
- 7854 formes et 129710 occurrences pour le corpus DE et 3702 formes et 49 431 occurrences pour le corpus VT

Enfin, les quatre formes les plus fréquentes dans le corpus DE sont : « enseignant » (484 fois) ; « métier » (410 fois) ; « années » (368 fois) ; et « demander » (348 fois). Pour le corpus VT, la distribution est la suivante : « concours » (349 fois) ; « professionnel » (287 fois) ; « formation » (232 fois) ; et « enseignant » (223 fois).

6.1.2 Méthode d'analyse lexicale

Afin d'analyser les corpus, deux méthodes ont été employées. La première est la classification descendante hiérarchique (CDH) selon la méthode de Reinert (1983). Une CHD s'applique sur un

¹³⁰ Permettant le rassemblement des formes lexicales liées par une racine commune, par exemple toutes les formes du verbe « aller » (ira, va, allons, etc.) ont été regroupées (les verbes sont transformés à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier)

tableau à double entrée croisant les segments de texte en ligne et les formes actives en colonne. Au départ toutes les formes actives sont regroupées dans une seule classe, puis, à chaque récurrence de l'algorithme, il partitionne la classe en deux classes les plus différentes entre elles (au niveau de leur vocabulaire spécifique). Le processus s'arrête lorsque l'inertie inter-classe extraite n'est pas augmentée par une nouvelle partition des données¹³¹. Les classes ainsi obtenues, révèlent des mondes lexicaux : « Ce modèle simplifié de représentation statistique d'un discours suffit à mettre en évidence, du moins dans l'analyse de certains corpus, une tendance du vocabulaire à se distribuer dans des mondes lexicaux stabilisés... » (Reinert, 2008, p. 982). Le logiciel permet de retrouver les segments de texte où se trouvent les mots ou les cooccurrences, dans le corpus entier ou dans une classe donnée, dans ce cas-là on parlera de segment caractéristique de la classe. Cet outil, nommé concordancier, permet au chercheur de revenir au texte et donc de donner sens aux mots faisant partie d'une classe donnée. Enfin, dans le but d'obtenir une vision plus globale de la structuration des mondes lexicaux provenant de la CHD, nous procédons à l'application d'une analyse factorielle de correspondance (AFC) mettant en relation les classes obtenues par la CHD avec la variable producteur¹³². L'utilisation d'une AFC dans cette perspective permet de relever les proximités et les oppositions entre les classes de discours et les producteurs.

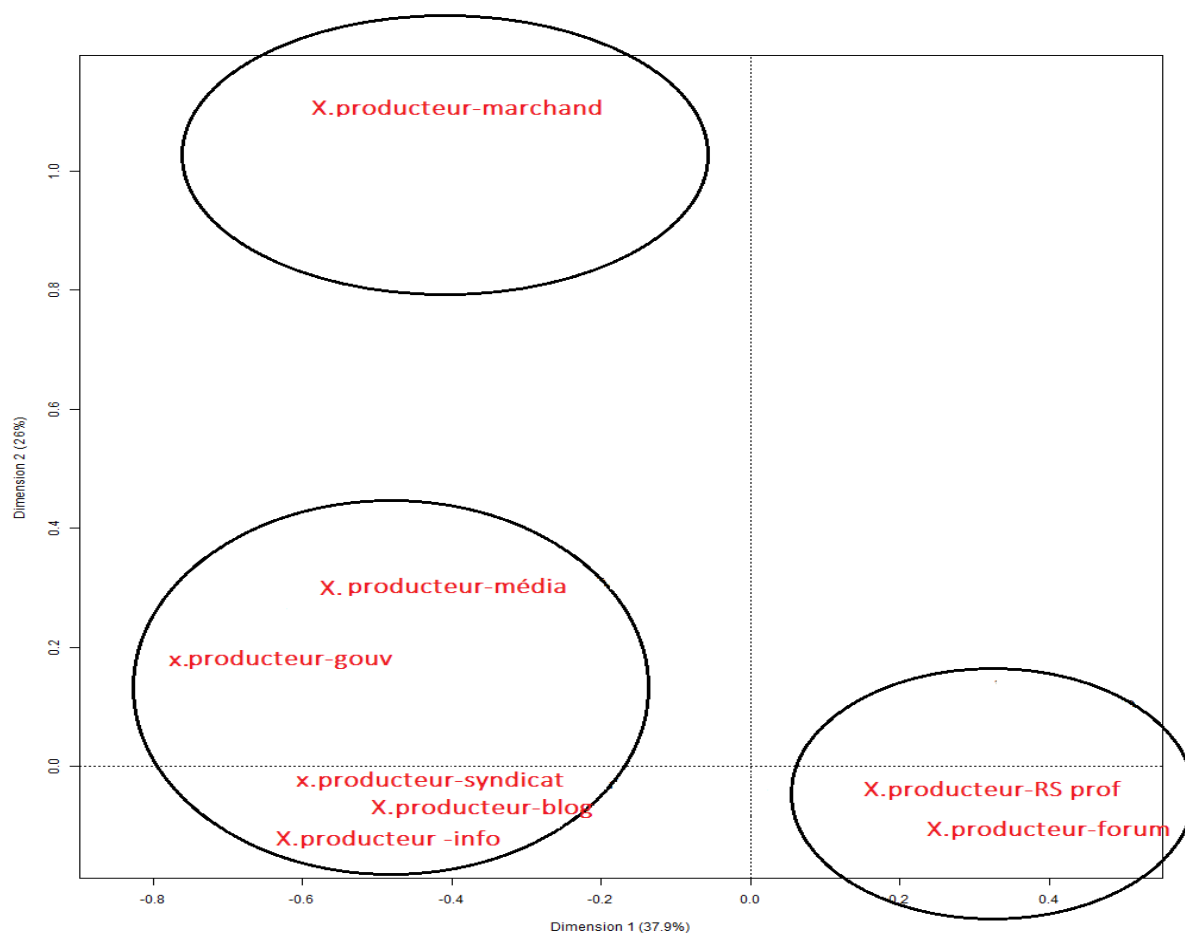
6.3 Discours à propos de la démission enseignante sur Internet

Une première analyse factorielle de correspondance (AFC) de la variable type de producteur (X. producteur) sur le corpus DE, permet de mettre en évidence les similarités et les oppositions dans les discours tenus par les différents producteurs sur Internet.

¹³¹ Une fois le partitionnement effectué, il est nécessaire de déterminer les profils de chaque classe en analysant les formes actives présentes dans chaque classe, et tout particulièrement la contribution de chaque forme à la partition des données. Pour cela, on se base sur une statistique du Chi2 consistant à évaluer le degré de liaison entre chaque forme active et chaque classe.

¹³² Pour rappel, la variable renvoie aux 7 types de producteurs identifiés dans le chapitre 5 par le regroupement des 10 types de sites de la typologie construite au chapitre 5 (cf. 5.2).

Figure 18 - AFC sur la variable Producteur du Corpus DE



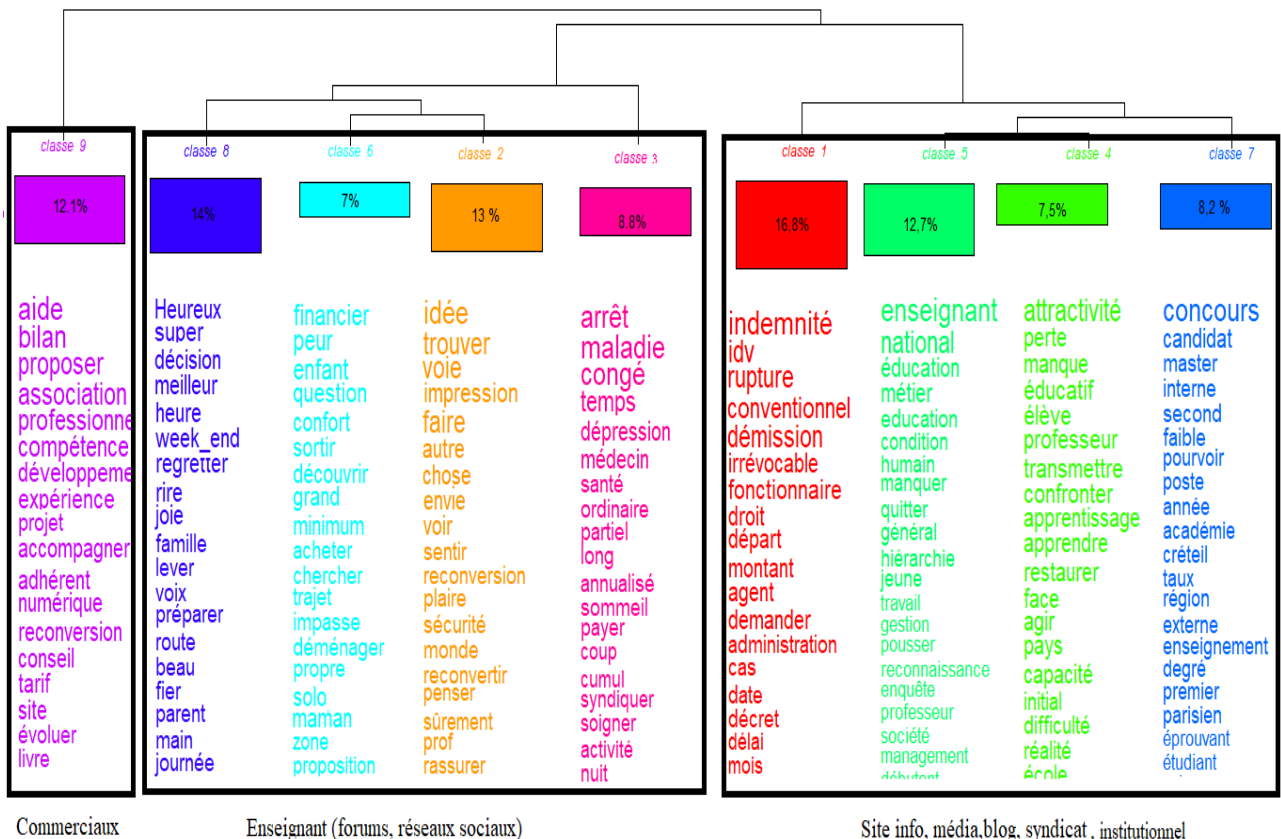
Note : sur l'axe F1 et F2 exprime 64 % de l'information est représenté. Les modalités ont été entourées par CAH à partir du tableau forme/modalité, exporté sur le logiciel Excel Stat. Coefficient de cophénétique de la CAH = 0.841

Cette représentation graphique de l'axe F1 et F2 permet de constater que les modalités de la variable X. producteur¹³³ se divisent en trois groupes. Le premier en bas à gauche regroupe les modalités producteur-média, syndicat, blog, informationnel et institutionnel (noté « gouv » sur la figure). On notera que les modalités gouv et média sont plus éloignées de syndicat, blog et info. Ceci indique que les formes lexicales employées dans les discours de ces producteurs sont proches. Ensuite on retrouve de manière isolé, la modalité producteur_commerciaux en haut du graphique. Ces deux groupes s'opposent sur l'axe F1 (inertie 39 %) au dernier groupe en bas à droite, représenté par la modalité producteur_ réseaux sociaux (notée « RS_prof ») et producteur_forum. L'axe F2, quant à lui oppose (mais de façon moins significative que sur l'axe F1 avec 26 % de l'inertie), les producteur-gouv, médiatiques et commerciaux, aux producteurs enseignants

¹³³ Cette variable correspond aux 7 types de producteurs précédemment identifiés dans le chapitre 5 (cf. : 5.1.2).

(Réseaux sociaux et forum), informationnels, syndicat et blog. Pour comprendre de quoi sont faits ces discours et pourquoi ils s'opposent, nous avons procédé à une classification Reinert sur le corpus DE, dont les résultats sont présentés ci-dessous :

Figure 19 - Dendrogramme de la CHD effectuée sur le Corpus DE



Note : Nombre de textes : 1958, nb segments de texte : 4508, nb de formes : 11169, nb occurrences : 133079 ; nb de lemmes : 7304, nb actives : 6657, nb de formes supplémentaires : 647, Moyenne de formes par segment: 29.520630, nb de classes de départ : 35 et 3990 segments classés sur 4508 (88.51 %).

Le dendrogramme fait apparaître 9 classes de discours où 88,51 % des segments ont été classés. On y distingue trois sous-ensembles (thèmes). En dessous de chaque sous-ensemble sont rapportées les modalités de producteurs significatifs (par un calcul χ^2 classe/modalité). Ils peuvent être considérés ainsi comme les producteurs de ces classes lexicales.

6.3.1 Thème 1 – « Accompagner les enseignants vers la démission » : positionnement des sites commerciaux

Ce premier thème n'est constitué que d'une seule classe (classe 9) et représente 12,1 % des segments classés. Il est associé significativement à la modalité producteur_commerciaux ($\chi^2 =$

172.45 ; $p < 0,0001$) et on notera également son statut relativement isolé. Ce thème est centré sur le lexique de l'« aide » et de l'« accompagnement » à la reconversion enseignante :

Encart 2 - Segment de texte caractéristique de la classe 9, producteur commercial 2¹³⁴

« Vous avez du mal à retrouver un fonctionnement satisfaisant et vous vous demandez de plus en plus si dans ces conditions vous devez rester dans le métier enseignant ou partir ? Je vous **propose** de vous **accompagner** pour faire **évoluer** votre **projet professionnel**. »

Sans surprise, les termes de « bilan », « compétence » ou « coaching » renvoient directement aux prestations proposées par les sites commerciaux :

Encart 3 - Segments de textes caractéristiques de la classe 9, producteur commercial 4

« Je vous **propose** de réaliser un **bilan de compétences** pour vous aider à concrétiser votre **projet** et vous aider à répondre à toutes vos questions. Ce dispositif vous permettra de faire le point sur vous, tant personnellement que **professionnellement** ».

« L'accès à un groupe Facebook privé pour échanger et profiter de ressources complémentaires : **coaching**, documents, outils, pour un **tarif** de 486 euros sessions à l'unité, c'est toi qui choisit le nombre de **sessions** dont tu as besoin, **session de coaching** individuel de 1 h 30 **tarif** »

C'est sans doute le caractère promotionnel de leur activité visible dans le discours des sites commerciaux qui en fait la classe la plus distante des autres (nous reviendrons plus en détail sur les discours tenus par les sites commerciaux, ainsi que sur les prestations qu'ils proposent dans le chapitre suivant).

6.3.2 Thème 2 – « Vivre un soulagement malgré le risque, privilégier sa santé » : discours des enseignants DE

a. De la satisfaction à l'incertitude liée au choix de la reconversion

Ce second thème est constitué de 4 classes et il est significativement associé aux modalités producteur_forum et producteur_RS prof, soit les enseignants qui échangent sur les réseaux sociaux et sur les forums. La première classe, la 8 (modalités producteur_RS prof : $\chi^2 = 27.8$; $p < 0,0001$ et producteur-forum : $\chi^2 = 9.53$; $p < 0,0020$), est construite à partir des formes

¹³⁴ Les verbatims présentés en encart et tout au long de l'analyse issue des questions ouvertes de l'enquête par questionnaire ont été laissés volontairement dans leur forme brute, afin de ne pas dénaturer le propos des enquêtés.

« heureux », « super », « décision », et « meilleur » et correspond à 14 % des segments classés. Cette classe est constituée de témoignages d'enseignants ayant démissionné et exprimant leur satisfaction d'avoir quitté l'enseignement. Ils font part de leur soulagement de ne plus avoir à préparer de cours pour la rentrée, de ne plus avoir à travailler le week-end et d'avoir retrouvé du temps pour leur famille. Ils décrivent leur nouvel emploi comme une source de satisfaction et déclarent que leur décision de quitter l'enseignement a été la meilleure décision de leur vie :

Encart 5 - Segments de textes caractéristiques de la classe 4, enseignants ayant démissionné

« J'ai démissionné en juin et je ne **regrette** rien, c'est la première fois de ma vie que je n'ai rien à **préparer** pour la rentrée, terminé les **week-ends** de correction. J'ai la **chance** d'avoir un **super** taf ou je ne fais pas **d'heures** supplémentaires et j'ai retrouvé la **joie** de voir ma **famille** le soir » (classe 4, enseignant ayant démissionné).

« Je suis tellement **heureux** d'être parti de l'EN, je bosse comme une malade, mais ne **regrette** en rien ma **décision**, la vie est dure, mais c'est du **bonheur** comparé à la vie sous la pression de l'EN » » (classe 4, enseignant ayant démissionné).

La classe 6, représentant 7 % des segments classés, est caractérisée par un champ lexical exprimant néanmoins la peur de la reconversion professionnelle. Cette classe est significativement associée à la modalité producteur_RS prof ($\chi^2 = 49,32$; $p < 0,0001$) et se concentre principalement sur les questions financières liées à la reconversion, ainsi que sur la crainte de quitter sa zone de confort et de découvrir un nouveau milieu professionnel :

Encart 6 - Segment de texte caractéristique de la classe 6, enseignant souhaitant démissionner

« Que faire ? Et que suis-je capable de faire ? Comment gagner sa vie ? j'ai **peur** de quitter ma **zone confort** »

La classe 2, qui est reliée à la classe 6 (représente 7 % des segments classés) renvoie aux modalités producteur_RS prof ($\chi^2 = 83,33$; $p < 0,0001$) et producteur_forum ($\chi^2 = 49,22$; $p < 0,0001$). Elle exprime quant à elle la difficulté des enseignants à trouver une voie de reconversion. Les enseignants ont l'impression de ne pas savoir faire autre chose, d'où leur difficulté à passer le cap de la reconversion (nous reviendrons sur ce dernier élément dans le chapitre suivant).

Encart 7 - Segments de textes caractéristiques de la classe 2, enseignant souhaitant démissionner

« Je **pense** que personne n'a la clé pour **trouver** sa **voie** si tant est qu'il y ait une **unique voie à trouver**, mais tu peux toujours demander aux **autres** si tu veux **trouver** des **idées de reconversion** »

« Je n'ai aucune **idée de reconversion**, car j'ai l'**impression** de ne **savoir faire** que ça »

« J'ai cette **impression** de ne rien **savoir faire d'autre** »

b. La santé des enseignants : un facteur de départ potentiel

La classe 3 de ce thème, enfin, représente 8,8 % des segments classés. Elle est caractérisée par un champ lexical qui renvoie à la santé des enseignants, avec des termes tels que « dépression », « arrêt maladie », « médecin », etc. Les discours des enseignants indiquent qu'ils se trouvent confrontés à des problèmes de santé directement liés à leur travail et qui peuvent constituer pour eux une raison de quitter le métier :

Encart 8 - Segments de textes caractéristiques de la classe 3, enseignants souhaitant démissionner

« Je n'en peux absolument plus de ce boulot que je n'exerce pourtant plus pour l'instant, car en pleine **dépression**, burn-out même en étant en **arrêt** ».

« Cela fait 5 ans que j'enseigne et c'est la deuxième fois que j'envisage de **démissionner**... La première fois c'était au bout de 2 ans lors de ma titularisation en REP. J'ai tenu une semaine et fait une **dépression** de 6 mois avec **syndrome** post-traumatique ».

« Je viens d'avoir mon 1er **rendez-vous** chez un psy, bilan **dépression** sévère et **anxiété** due au travail et surtout à mon affectation, PE en charge de classes allant de la MS au CM1 à plus d'1 h 30 de chez moi, 4 classes différentes ».

« Déjà deux **burn-out** (sans compter les gros coups de mou avec arrêts de travail) au bout de 12 ans de carrière. Je suis actuellement en **arrêt de travail** (indemnités journalières) et ai été reconnu travailleur handicapé (plus de 50 %). Malgré les moments formidables qu'a pu m'apporter ce métier, je ne peux plus faire semblant de croire que je vais continuer à ce rythme jusqu'au bout. Je n'ai d'ailleurs plus aucune envie d'y retourner ».

Ces témoignages illustrent la difficulté de certains enseignants à faire face à des situations professionnelles complexes et stressantes, telles que la gestion de classes multiples, une affectation géographique éloignée de leur domicile, ou une charge de travail trop importante (nous reviendrons plus précisément sur ces éléments dans les chapitres 7 et 10). Le phénomène

d'épuisement professionnel ou de « Burn-out » mentionné dans les segments de cette classe concerne dans les faits un nombre assez important d'enseignants. De nombreuses études confirment que la pénibilité de la profession, augmentant ainsi les risques pour les enseignants d'en souffrir aux cours de leur carrière (Gil-Monte et al., 2012; Janot-Bergugnat et al., 2008; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Par exemple, l'étude de Fotinos et Horenstein (2009) largement reprise par les médias a révélé que 17 % des enseignants souffrent de burn-out contre 11 % de la population d'autres professions. Si ces résultats doivent être pris avec précaution en raison des limites méthodologiques de l'enquête sur laquelle se base cette étude (Benhenda, 2012), ils semblent corroborés par d'autres travaux européens indiquant des pourcentages variant entre 17 % et 28,7 % concernant la prévalence de ce syndrome chez les enseignants (Fotinos & Horenstein, 2009; Kohnen & Barth, 2009; Quattrin et al., 2010). Cette problématique attire, depuis très longtemps et périodiquement, quelques sénateurs¹³⁵, sans qu'aucune solution de la part de l'éducation nationale à ce phénomène ne soit proposée. Dans son rapport, la sénatrice Brigitte Gonthier-Maurin ¹³⁶met en question l'approche consistant à « psychologiser » les difficultés rencontrées par les enseignants et qu'elles devraient davantage être interprétées comme « une manifestation d'une déstabilisation structurelle et collective du métier » (p. 10). EN effet, ceci empêche la mise en place d'un système efficace de prévention collective de ces troubles. Par ailleurs, elle indique que cette approche « condamne à ne trouver de remède que dans la médecine pour les cas graves et sinon dans la reconversion professionnelle ». (*ibid*).

6.3.3 Thème 3 - « Informer, expliquer, réguler » : polyphonie des discours syndicaux, médiatiques et institutionnels

Ce dernier thème s'articule autour d'enjeux en apparence partagés relativement à la nécessité de gérer le phénomène de la démission enseignante. Ils concernent son explication en partie, la mise à disposition, ou non, d'informations à son sujet, ou les moyens d'y faire face ou de le réguler. Cette communauté d'enjeux n'est cependant pas associée à une homogénéité des discours tenus par chaque acteur majoritairement associé à ce thème.

¹³⁵ Plusieurs rapports parlementaires mentionnant le « malaise enseignant » ont été publiés, on peut par exemple citer les travaux de Ribot (1899), ceux de la commission Joxe (1972) ou de la commission Pochard (2008).

¹³⁶ (s. d.)

a. Information générale sur la rupture conventionnelle et procédures de démission complexes

Le thème 3 est constitué de la classe 1 qui représente 16,8 % des segments classés, et correspond aux champs lexicaux associés à l'indemnité de départ volontaire (laquelle n'existe plus depuis 2020) et de la rupture conventionnelle qui la remplace. On retrouve une surreprésentation de ce vocabulaire chez les syndicats ($\chi^2 = 219.86$; $p < 0,0001$) sur les blogs ($\chi^2 = 78.52$; $p < 0,0001$) et enfin sur les sites institutionnels ($\chi^2 = 47.54$; $p < 0,0001$). Ici, l'information générale est donnée aux enseignants concernant ces procédures, avec une forte mise à l'avant-plan (notamment chez les syndicats) du caractère irrévocable¹³⁷ de la démission :

Encart 9 - Segments de textes caractéristiques de la classe 1, syndicats

« La **démission** est **irrévocable**, le **décret** n° 2008-368 du 17 avril 2008 a institué une **indemnité de départ volontaire (IDV)** pouvant être **attribuée** aux **fonctionnaires** et aux **agents non titulaires** de droit public recrutés pour une **durée indéterminée** qui quittent définitivement la **fonction publique** l'état à la suite d'une **démission régulièrement acceptée** » (syndicat UNSA)

« Vous pouvez encore bénéficier de l'**IDV dispositif** qui est désormais remplacé par la **rupture conventionnelle** sous certaines conditions, voire l'article sur SGEN plus la **démission** une fois **acceptée** est en effet **irrévocable** » (syndicat SGEN-CFDT)

Toujours dans cette classe, une sous-thématique se dégage, concernant les délais relatifs à de telles procédures. On y apprend notamment que les délais de traitement par l'administration varient en fonction du statut et de l'ancienneté de l'enseignant. Ainsi, pour les stagiaires, la demande doit être présentée au moins 1 mois avant la date souhaitée de cessation de l'activité et aucun texte ne fixe le délai dans lequel l'administration doit répondre à la demande de démission. Pour les contractuels, le délai dépend de l'ancienneté. Si l'enseignant a exercé moins de 6 mois, le délai de préavis est de 8 jours. Si l'ancienneté est inférieure à 2 ans (au-delà du 6^e mois), le délai est de 1 mois ; pour ceux ayant exercé plus de 2 ans, le délai est de 2 mois. Enfin, concernant les fonctionnaires enseignants, on retrouve le même délai d'un mois de déposition de la demande avant la date de démission souhaitée par l'enseignant. En revanche, l'administration se laisse un délai de 4 mois pour y répondre et peut fixer elle-même la date de démission. Si l'administration n'a pas pris de décision avant la fin du délai, la demande de démission n'est plus valable et le

¹³⁷ En cas de démission les enseignants perdent le bénéfice du concours.

fonctionnaire doit reformuler une nouvelle demande de démission. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant :

Encart 10 – Segment de texte caractéristique de la classe 1, syndicats SNES-FSU

« En retour l'**administration** dispose d'un **délai** de 4 mois pour accepter la **démission** et fixe sa **date** d'effet au regard des incidences sur le remplacement de l'**agent** et sa rémunération pour éviter le remboursement d'un trop-perçu qui donnerait lieu à l'émission d'un titre de perception »

Enfin, il est ici important de noter que l'acteur institutionnel est loin d'être le premier transmetteur de ces informations. Ce sont vers les autres producteurs que les enseignants doivent d'abord se tourner pour trouver des réponses à leurs questions.

b. Des causes multiples de la démission enseignante évoquées sur les sites médiatiques et informationnels

La classe 5 qui représente 12,7 % des segments classés est significativement associée aux sites médiatiques ($\chi^2 = 117.87$; $p < 0,0001$) et informationnels ($\chi^2 = 68.84$; $p < 0,0001$). La classe est constituée des formes lexicales « enseignant », « éducation nationale » associé à « condition », « manquer », « quitter » et « hiérarchie ». Le discours médiatique sur la démission enseignante est souvent centré sur les difficultés et les souffrances des enseignants. Les médias mettent en avant les chiffres présentés comme alarmants concernant le malaise enseignant et la fréquence des démissions dans cette profession.

Encart 11 - Segment de texte caractéristique de la classe 5, média France Radio

« Les **chiffres** sont éloquents, mais le sujet reste tabou. Les **démissions** de **professeurs** sont relativement peu nombreuses, moins de deux **enseignants** pour 1 000, mais trois fois plus élevées qu'en 2011. »

Ces pages et sites abordent également les causes du malaise, en mettant à l'avant plan le manque de considération et de soutien dont les enseignants feraient l'objet de la part la de l'Éducation nationale :

Encart 12 - Segments de textes caractéristiques de la classe 5, Syndicat et médias

« Dans ce contexte la sécurité de l'emploi ainsi que le caractère **relationnel** et **humain** du métier ne pèsent plus très lourd face à une autonomie réduite à peau de chagrin et à la faiblesse de la **reconnaissance** symbolique et matérielle accordée par **l'institution** » (syndicat SNUipp-FSU)

« La démission de **l'éducation nationale** comment et pour quoi faire ? le **manque** de **reconnaissance** de plus en plus de **conflits** ou encore une rémunération **insuffisante** telles sont les **difficultés** que **rencontrent** les **enseignants** » (le Figaro)

« **La pression** devant la **charge** de **travail** et le **manque** de **soutien** ou d'**accompagnement** de leur **hiérarchie** » (le Monde)

D'autres causes mentionnées pour expliquer les démissions d'enseignants : la surcharge de travail, les pressions évaluatives, les relations difficiles avec les élèves et les parents, ainsi que les difficultés de gestion dans les établissements scolaires. Les médias soulignent également les conséquences de ces démissions pour le système éducatif et les élèves, telles que le manque de continuité dans l'enseignement et la perte de compétences et d'expérience qui résulterait de ces départs pour le corps enseignant.

c. Discours institutionnel : focus sur la crise d'attractivité

Tout en étant logé sous ce thème 3, c'est bien dans un sous-thème distinct que se retrouve le discours institutionnel. Il regroupe les classes 4 et 7 qui représente 15.7 % des segments classés, significativement associés, donc, aux discours tenus sur les sites de type institutionnel ($\chi^2 = 189.6$; $p < 0,0001$, pour classe 4 et $\chi^2 = 94,61$; $p < 0,0001$ pour la classe 7). Voici quelques segments caractéristiques de la classe 4 :

Encart 13 - Segments de textes caractéristiques de la classe 4, producteurs institutionnels

« En ce qui concerne la problématique du renouvellement des **professeurs**, le ministère est particulièrement attentif au suivi des **professeurs** stagiaires et souhaite **engager** rapidement une action de fond pour que le **métier** de **professeur** retrouve son **attractivité** auprès des **jeunes** étudiants » (site du Sénat).

« L'objectif est en particulier de transformer en profondeur la GRH de notre **ministère**, **renforcer l'attractivité** des **métiers** et des carrières et adapter la RH de l'éducation nationale aux nouveaux enjeux » (site de l'Éducation nationale).

La classe 7 montre par ailleurs que le discours institutionnel se concentre essentiellement sur le nombre insuffisant de candidats (37 occurrences) se présentant aux concours (164 occurrences) :

Encart 14 - Segment de texte caractéristique de la classe 7, producteurs institutionnel

« L'analyse des résultats des **concours** de **recrutement** met en lumière un problème général **d'attractivité** du **métier d'enseignant**, que ce soit dans le premier comme dans le second degré : les effectifs de **candidats** se présentant aux **concours** ne sont pas suffisants et au final, chaque année, de nombreux postes de titulaires ne sont pas pourvus faute de **candidats** d'un niveau suffisant. » (site du Sénat).

Les sites et pages dits institutionnels évoquent ainsi très peu de la démission enseignante lui préférant la thématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement associé aux termes « perte » et « manque ». Ces résultats tendraient à montrer que les éléments de communication du ministère de l'Éducation nationale minimisent la hausse des démissions. Pour mettre à l'épreuve l'hypothèse, et affiner ce résultat, l'analyse lexicométrique a dû être complétée. Cela a été fait à travers un dispositif nous conduisant à sortir du cadre d'Internet pour nous tourner vers un espace où un tel discours institutionnel (voire plus directement politique) pouvait être analysé. C'est ainsi vers la base de données en ligne du Sénat¹³⁸, qui présente l'avantage de consigner l'ensemble des questions (écrites et orales) tenues pendant les sessions parlementaires que nous nous sommes tournés. Notre analyse a porté sur celles posées par les sénateurs aux ministres de l'Éducation nationale. Une recherche sur les dix dernières années a fait ressortir que 6 questions – dont deux jugées caduques – ont été posées au ministre Jean Michel Blanquer au sujet de la démission enseignante sur la période de 2017 à 2021, par différents sénateurs (tous bords politiques

¹³⁸ Disponible à cette adresse [<https://www.senat.fr/basile/rechercheQuestion.do>].

confondus). Elles s'alarment généralement de la hausse du nombre de démissions et demandent au ministre de clarifier les chiffres et/ou de fournir des explications et solutions quant à ce phénomène :

« La communication du Sénat sur le projet de loi de finances pour 2017 (n°144, 2016-2017), met au jour une progression qualifiée d'inquiétante du nombre de démissions des enseignants stagiaires, notamment dans le premier degré. En effet, leur taux de démission a triplé dans le premier degré (1,08 % à 3,18 %) et doublé dans le second degré (1,14 % à 2,48 %) entre les années scolaires 2012-2013 et 2015-2016. Les titulaires sont également touchés, passant de 299 à 539 dans le premier degré, de 416 à 641 dans le second. Même si ces chiffres demeurent raisonnables, ils pourraient signifier une crise des vocations enseignantes, c'est pourquoi il souhaiterait savoir quelles explications il leur donne et comment il compte remédier à cette situation. » (Question écrite n°00957 - 15e législature par Jean-Noël Guérini)¹³⁹.

L'analyse des réponses du ministre montre que ces dernières convoquent systématiquement le même argument : l'évolution des démissions serait très peu significative et serait corrélée aux variations du nombre de postes ouverts au recrutement. Sous cette perspective, l'augmentation du nombre de recrutements dans l'Éducation nationale se traduirait, d'après les propos de Jean-Michel Blanquer, par une augmentation proportionnelle des démissions :

« Les constats des départs des personnels enseignants font apparaître une augmentation des démissions depuis 2013, qui est à relativiser au regard, d'une part, de la proportion des effectifs enseignants qu'elle représente (0,2 % primaire et secondaire), et d'autre part, de l'évolution à la hausse des recrutements de ces dernières années. (Réponse du ministre Jean-Michel Blanquer à la question écrite n°00957 - 15e législature)¹⁴⁰.

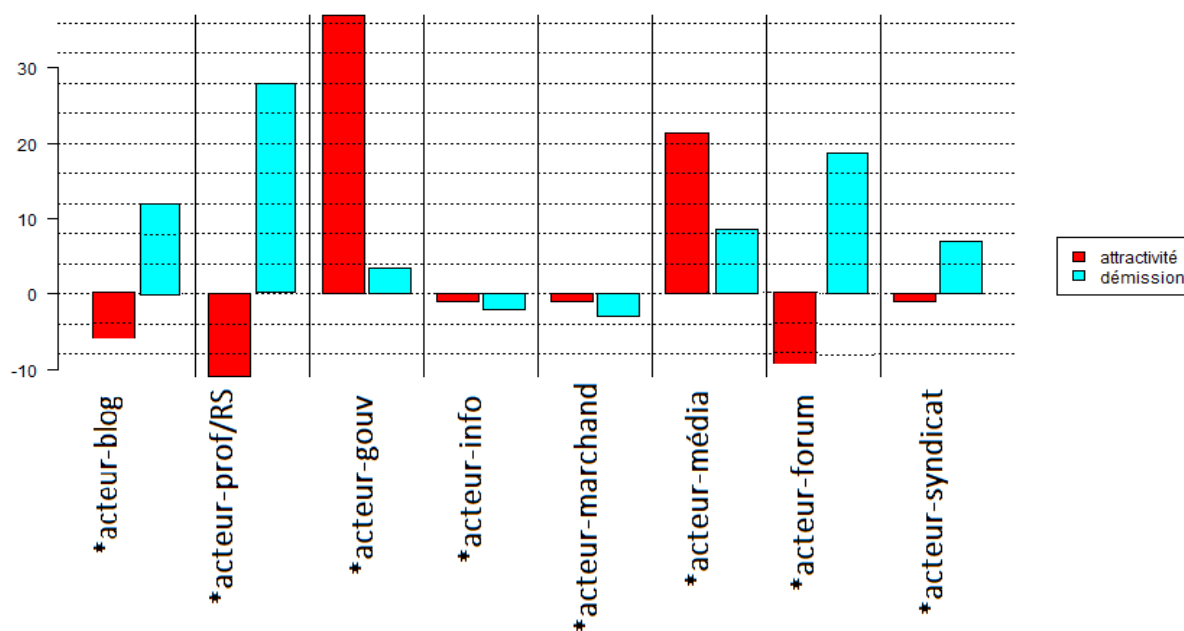
Dans les faits, rien ne prouve que ces éléments de réponses sont exacts puisque premièrement, l'Éducation nationale peine aujourd'hui à recruter (*cf.* : 1.2), des postes sont ouverts, mais peu de candidats s'y présentent. Secondement, par le passé l'augmentation du nombre de recrutements enseignants, notamment sur la période du début des années 90 (ou le nombre de postes ouverts à

¹³⁹ Disponible à cette adresse : [\[https://www.senat.fr/basile/visio.do?id=qSEQ170800957&idtable=q335422|q331133|q324257|q360452|q417062|q402127|q324091|q429087|q324745|q425052&_c=D%C3%A9mission+enseignante&rch=qs&de=20130428&au=20230428&dp=10+ans&radio=dp&aff=sep&tri=p&off=0&afd=ppr&afd=ppl&afd=pjl&afd=cvn\]](https://www.senat.fr/basile/visio.do?id=qSEQ170800957&idtable=q335422|q331133|q324257|q360452|q417062|q402127|q324091|q429087|q324745|q425052&_c=D%C3%A9mission+enseignante&rch=qs&de=20130428&au=20230428&dp=10+ans&radio=dp&aff=sep&tri=p&off=0&afd=ppr&afd=ppl&afd=pjl&afd=cvn)

l'époque était de l'ordre de 10 000 pour le second degré contre presque 6 000 postes en 2019)¹⁴¹, ne saurait pas être traduit par une augmentation du phénomène de démission (qui nous le rappelons est récent cf. 2.2.2 section c). On pourra noter enfin que le second élément de réponse récurrent du ministre méritera aussi d'être interrogé. Il repose sur l'idée selon laquelle la plupart des enseignants qui démissionnent ne le feraient pas en raison d'une crise de vocation, mais plutôt parce qu'ils souhaiteraient s'investir dans un nouveau projet professionnel ou personnel, comme la création d'une entreprise. L'on comprend à nouveau ici combien l'analyse des motifs de démission devient un enjeu important pour le débat public. Nous lui consacrerons dans cette thèse le chapitre 9.

À ce stade, et pour finir d'asseoir ce constat relatif à la minimisation du phénomène de démission enseignante dans le discours institutionnel, nous avons choisi d'analyser la distribution des termes démission et attractivité (représenté par la figure 20 ci-dessous) dans le corpus. Les résultats montrent bien que les termes sont inégalement répartis en fonction de la catégorie de producteur concernée :

Figure 20 - Répartition des termes « démission » et « attractivité » en fonction du type de producteur-
Chi2



Le terme démission est très présent chez les enseignants sur les blogs, forums et réseaux sociaux, au contraire du terme d'attractivité. Dans le discours institutionnel, c'est le terme

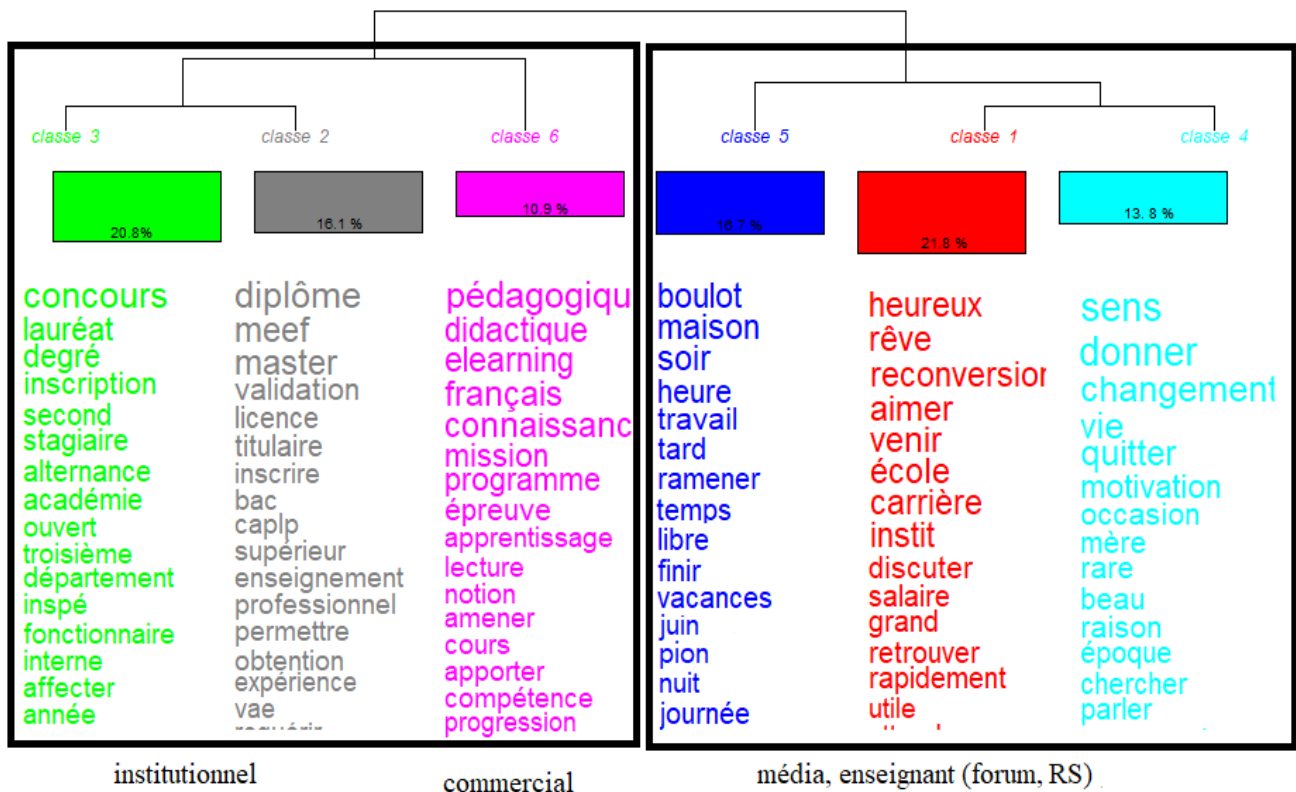
¹⁴¹ (Valette 2020).

« d’attractivité » qui est largement surreprésenté. Cette invisibilisation (ici lexicale) de la question de la démission enseignante pourrait indiquer que cette dernière n’est pas, pour cette catégorie de producteur, un problème politique et social.

6.4 Discours à propos de la vocation tardive sur Internet

De la même façon que pour les discours tenus à propos de la démission enseignante sur Internet, nous avons procédé à une classification de Reinert et à une AFC sur la variable `type_acteur` sur le corpus VT. L’AFC (non présentée ici) s’est révélée non significative, le pourcentage d’inertie des axes F1 et F2 étant trop faible (moins de 20 %) ; ils étaient donc ininterprétables. Ce résultat indique que le discours des producteurs est ici assez homogène contrairement à celui du corpus DE. En conséquence, la CDH Reinert présentée ci-dessous, initiée à partir de 35 classes, n’en a retenu que 6, permettant ainsi de couvrir 89.6 % du corpus. De plus, 3 types de sites se sont révélés non significatifs, il s’agit des sites de type syndical, informationnel et les blogs, leurs discours n’étant pas assez singulier.

Figure 21 - Dendrogramme de la CHD effectué sur le Corpus VT



Note : Nombre de textes : 75, nb de segments de texte : 1427, nb de formes : 5509, nb d’occurrences : 51610, nb de lemmes : 3782, nb de formes actives : 3343, nb de formes supplémentaires : 439, nb de formes actives avec une fréquence ≥ 3 : 1334, moyenne de formes par segment : 36.166783, nb de classes : 6. 1160 segments classés sur 1427 (81.29 %).

Le corpus a ainsi été divisé en 2 thèmes : le premier est constitué du discours tenu sur les sites institutionnels et commerciaux ; le second est celui des enseignants présents sur les forums et les réseaux sociaux (marqué RS).

6.4.1 Thème 1 – « Être accompagné pour se reconvertir vers l'enseignement » : l'Éducation nationale devant les sites commerciaux

Le premier thème de ce corpus est principalement constitué de la classe 3, relative au champ lexical des concours enseignants, puis de la classe 2, construite autour des formes « diplôme », « Meef »¹⁴² « Master », appartenant au champ lexical de la formation. On note que ces deux premières classes sont significativement associées à la variable *acteur_institutionnel* ($\chi^2 = 119,7$; $p < 0,0001$ pour la classe 3 et $\chi^2 = 99,6$; $p < 0,0001$ pour la classe 2), dont les pages regroupent des informations très détaillées (cf. : 5.4) concernant les possibilités de formation offertes aux individus souhaitant se reconvertir à l'enseignement ou les modalités d'inscription possibles aux concours. Voici quelques segments caractéristiques pour chacune de ces deux classes. Ils montrent que les modes de facilitation d'accès à la profession enseignante pour ces vocations tardives, tels que le système de la validation des acquis, la formation en alternance, les possibilités d'inscription par voie de concours interne et du 3^{ème} concours y sont particulièrement mises en avant.

Encart 15 - Segment de texte caractéristique de la classe 3, producteur institutionnel

« Le **troisième concours** de professeurs des écoles est organisé dans la plupart des **académies**, dans le second **degré** les **troisièmes concours** ne sont organisés que dans certaines disciplines, la liste des disciplines **ouvertes** est publiée chaque **année** peu avant les **inscriptions** » (page « [devenirenseignant.gouv](http://devenirenseignant.gouv.fr) »).

Encart 16 - Segment de texte caractéristique de la classe 2, producteur institutionnel

« S'**inscrire** en **master MEEF** et aux **concours externes** sans les **diplômes requis** : avec la **validation d'acquis professionnels** et **vap** salarié ou **demandeurs d'emploi** non titulaire des **diplômes** requis pour **devenir enseignant**, vous pouvez **intégrer** le **master 1** grâce à un dossier de **validation d'acquis professionnels** et personnels (site « [Éducation.gouv](http://Education.gouv.fr) »)

Le fait que ces deux classes représentent à elles seules plus du tiers des segments classés (20.8 % des segments pour la classe 3 et 16.1 % pour la classe 2) montre que ce discours est

¹⁴² Master Métier de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation

particulièrement présent sur Internet. Ce résultat conforte celui établi précédemment à propos de l'absence de traitement institutionnel de la question de la démission enseignante sur Internet. En se focalisant sur la question de la reconversion vers l'enseignement, c'est bien la mise en avant de la problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement par l'institution qui est établie, l'ouverture de la profession aux vocations tardives étant l'une des solutions plébiscitées pour pallier la pénurie d'enseignants.

À côté des informations transmises concernant la formation enseignante par l'institution, on retrouve un autre type de producteur-locuteur, les sites commerciaux, fortement associés à la classe 6 ($\chi^2=73.6$; $p<0,0001$). Ces derniers proposent des formations en e-learning aux individus souhaitant se reconvertir vers l'enseignement. Comme le montre le segment suivant, cette classe est constituée autour des termes « pédagogique », « didactique » ou encore « e-learning » :

Encart 17 - Segment de texte caractéristique de la classe 6, producteur commerciaux

« **Remises à niveau e-learning en français**, mathématique, accès à 12 **cours en vidéo français**, mathématiques, notionnels, **cours de didactique** ».

On notera tout de même que ce type de producteur est moins présent sur cette thématique (6 unités ont été recensées) en comparaison avec celles sur la démission enseignante qui compte une trentaine de pages et sites de ce type (nous reviendrons sur cet élément dans le chapitre suivant).

6.4.2 Thème 2 – « L'espoir du temps retrouvé », « donner du sens à ma vie » : discours des enseignants VT et des médias

Ce second thème du corpus VT est constitué de 3 classes (5, 4 et 1) et correspond au discours des enseignants souhaitant se reconvertir ou s'étant reconverti, ainsi qu'à celui des médias relayant l'information sur le phénomène de la reconversion en hausse dans la profession.

La classe 5 qui regroupe 16.7 % du corpus et qui est associée aux variables producteur_forum ($\chi^2=24,05$; $p<0,0001$) et producteur_RS ($\chi^2=57,23$; $p<0,0001$) est constituée des formes appartenant aux champs lexicaux du temps et du travail à la maison. On y retrouve particulièrement les formes « boulot », « maison », « soir », « heure ». Sur ces forums et réseaux sociaux, les internautes expriment les raisons de leur envie de reconversion vers l'enseignement. À la lecture des segments caractéristiques de la classe, il apparaît que, pour ceux engagés dans ce processus de reconversion, la charge de travail et notamment l'empiétement de la vie professionnelle sur leur vie familiale explique cette envie de reconversion :

Encart 18 - Segments de textes caractéristiques de la classe 5, producteur individus souhaitant se reconverter vers l'enseignement

« Je suis cadre, je **bosse en moyenne**, plus de quarante heures par **semaine** et je **rapporte du boulot à la maison**, je **rentre** juste pour coucher les enfants, je n'ai pas de **temps** pour eux »

« **J'arrive** de ne pas **ramener de travail** à la **maison le soir**, mais c'est très rare »

« Je bouclais à 3 **heures du matin** les **soirs** d'élection et je **travaillais** les dimanches et **jours** fériés pour informer les gens, des **journées** qui n'en **finissent** pas »

L'enseignement apparaît donc pour ces individus, moins chronophage que leur activité actuelle (ou qu'ils viennent juste de cesser) ; elle leur laisserait plus de temps pour la vie familiale.

L'analyse des échanges relatifs à cette question du temps montre rapidement un décalage entre cette idéalisation d'un métier, « qui laisserait du temps » et les réponses apportées sur ces forums par des enseignants déjà en exercice :

Encart 19 - Segments de textes caractéristiques de la classe 5, enseignants en poste

« Contrairement à ce que beaucoup croient, tu n'auras pas plus de **congés** ou de **vacances** en étant prof qu'en étant policier »

« Beaucoup de personnes voient les **vacances** et les soi-disant 24 **heures de boulot** par **semaine**, mais derrière il y a les préparations, les corrections, les réunions, etc.

Dans les faits, en effet, le temps de travail des enseignants n'est pas moins important que dans le secteur privé. Selon une note d'information récente de le DEPP (n°22.30 - octobre 2022), le temps médian de travail (hors vacances scolaires et week-end) déclaré par les enseignants serait d'ailleurs de 43 heures par semaine pour le premier degré, et 42 pour le second, contre 39 heures en moyenne pour les salariés du privé (DGAFP, 2022). Chez les enseignants, ces médianes masquent néanmoins d'importantes disparités. Le travail dit « invisible », celui effectué en dehors des heures de classe (correction, réunion, préparation, etc.) varient en effet fortement selon le sexe (les femmes travaillent en moyenne plus que les hommes) et selon l'expérience dans le métier (les jeunes enseignants travaillant plus que leurs aînés). Ainsi, 10 % des enseignants déclarent travailler moins de 34 heures hebdomadaires quand 10 % plus de 63 heures. Par ailleurs, durant leurs 16 semaines de vacances scolaires, la moitié des enseignants déclare travailler au moins

34 jours, répartis à parts égales entre les congés d'été et les autres vacances. Aussi, concernant l'appréciation des enseignants quant à leur charge de travail, l'étude de Tourneville (2021, p.133) montre qu'une minorité des enseignants interrogés, à savoir 17.3 % des enseignants du second degré et 7.9 % seulement du 1^{er} déclarent que cette profession leur laisse du temps libre.

Une autre sous-thématique se déporte ainsi de la question temporelle au profit de la question du sens donné au travail. La classe 4 en particulier (13.6 % des segments classés) est composée des formes « sens », « changement » et « vie », éléments présentés comme principale motivation de reconversion :

Encart 20 - Segments de textes caractéristiques de la classe 4, enseignants VT

« Je me suis **aperçue** au fil du temps que j'avais envie de **donner** un autre **sens** à ma **vie** lorsque l'**entreprise** a fermé ».

« J'étais commerciale grands comptes et j'ai réalisé que mon **métier** n'avait aucun **sens** je ne voulais pas être uniquement **motivée** par l'appât du gain, devenir prof c'était me sentir à nouveau **utile** »

Les recherches de Lortie (1975, 2002) et de Négroni (2019) avaient déjà montré que certains reconvertis à l'enseignement se trouvaient dans le rejet du monde de l'entreprise, choqué et déçu par les pratiques et l'esprit de compétition qui y règne. La société marchande était considérée comme n'étant plus en adéquation avec leurs valeurs, de sorte à ce qu'il devienne important de trouver dans l'enseignement « un emploi accessible et moralement supérieur ». Le métier enseignant est ici appréhendé par ces reconvertis comme étant d'utilité sociale et comme un moyen de redonner sens à leur vie. On notera que ce discours est également très fortement mis en avant par les médias (chi2 : 48.51, p<0,0001) :

Encart 21 - Segment de texte caractéristique de la classe 4, média le Figaro

« Qu'est-ce qui **motive** ces futurs enseignants ? ils **cherchent** surtout à **donner** un **sens** à leur activité professionnelle, souvent ils se disent - je ne me **sens** pas **forcément** bien dans une **société** très marchande »

Enfin, ces médias se trouvent également fortement associés à la dernière classe de ce thème, la classe 1, qui représente 21.8 % des segments classés (chi2=48,51 ; p<0,0001). Elle est constituée des formes appartenant aux champs lexicaux de la reconversion « heureuse » et du « rêve » de devenir enseignant. Voici deux segments caractéristiques de la classe :

Encart 22 - Segments de textes caractéristiques de la classe 4, médias

« **Reconversion heureuse**, on peut vouloir **devenir prof** après une **première carrière** parce que l'on a envie de **transmettre** à des élèves parce que l'on aime la **pédagogie sa discipline** » (Slate).

« Pour **tenter de réaliser son rêve, devenir** professeur des **écoles** comme elle, environ 20 des candidats au concours d'**instituteur** sont d'**anciens** salariés du **secteur privé en reconversion** » (Europe 1).

Alors que le discours médiatique à propos de la démission enseignante insistait fortement sur les conditions de travail difficile et dégradées offertes aux enseignants, la mise en avant, dans la presse, de témoignages de reconversion réussie vers l'enseignement peut aussi, dans le même temps, participer à véhiculer une vision idéalisée du métier.

6.5 Synthèse du chapitre 6 - Démission et reconversion : une différence de traitement institutionnel

Deux résultats principaux se dégagent des analyses menées au cours de ce chapitre. D'une part, alors que, d'après l'analyse des discours sur l'espace du net, le choix de quitter la profession paraît effectivement guidé par ce que certains appellent « le malaise enseignant. Ils se disent soulagés par le fait de plus avoir à travailler le week-end et le soir et de retrouver du temps pour leur vie de famille, ils dénoncent des conditions de travail et une charge professionnelle source d'épuisement. Les aspirants à la profession, pour leur part, posent toujours ces enjeux (celui d'un équilibre temporel travail-vie privée et d'une réalisation de soi à travers l'accès à un métier utile) comme un moteur de leur démarche de reconversion vers l'enseignement.

D'autre part, les résultats montrent l'existence d'une différence de traitement manifeste de la question de la démission enseignante et de la reconversion vers l'enseignement selon les producteurs (catégories de producteur) identifiés sur Internet. Si la question de la reconversion vers l'enseignement est largement investie par l'Éducation nationale (à destination des enseignants VT donc), celle de la démission ne l'est quasiment pas, comme invisibilisée. L'hypothèse selon laquelle un tel état de fait participe à renforcer le sentiment de non considération signalé par les enseignants de la population DE s'impose. La réalité construite par le discours officiel à propos de leur métier n'est pas celle qu'ils disent vivre quotidiennement. Comment un tel hiatus peut-il trouver à s'expliquer ? C'est bien sa mise au jour qui, en quelque sorte, conduit à la nécessiter

d'examiner les rapports de forces entre les différentes catégories de producteurs de discours présents sur l'espace du Web à propos des phénomènes de démission ou de vocation tardive, mais aussi de les considérer, au sens plein, comme de véritables acteurs concernant la construction des phénomènes d'abandon de carrière et de vocation tardive. Comment l'organisation visible ou invisible de ces différents acteurs entre eux, considérée à l'aune de leur rapport conflictuel ou d'alliance (du point de vue de ce qu'ils disent et des autres types de discours auxquels ils renvoient) participe à structurer des parcours possibles d'utilisateurs cherchant de l'information sur Internet ? Où trouver des réponses lorsque celles-ci ne se trouvent pas au sein des espaces considérés comme légitimes (les espaces institutionnels), voire lorsque les questions mêmes que l'on se pose n'y sont pas formulables ?

Les deux enquêtes par questionnaire que nous avons menées auprès de la population DE et VT (dont sont issues les données traitées dans la troisième partie de la thèse), contenaient une question portant sur les usages d'Internet par les enseignants dans leurs parcours de démission ou de reconversion. Les résultats montrent que sur les 86 % des répondants de la population DE (N=268) ayant déclaré avoir été aidés par Internet, plus de la moitié déclarent avoir trouvé de l'aide auprès de deux acteurs principalement : les réseaux sociaux, blogs et forums enseignants d'une part (pour 80 % d'entre eux) ; les prestataires privés (pour 58 %). À titre informatif, les autres modalités de réponses (parmi lesquelles se trouvent les espaces institutionnels) agrègent moins de 15 % des réponses. Les choses s'inversent pour la population VT puisque sur les 42 % d'enseignants ayant déclaré avoir été aidés par Internet, 65 % ont trouvé des informations utiles sur les sites institutionnels quand 35 % ont bénéficié d'échanges sur des forums avec d'autres individus souhaitant se reconvertir. Il s'agira à présent de prendre acte de ce travail distribué de construction des phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive sur Internet. Nous le ferons dans le chapitre suivant en portant l'analyse sur les deux catégories particulièrement actives : les réseaux sociaux réunissant des enseignants ; et les sites commerciaux.

Chapitre 7 - De la quête d'informations au développement d'un marché de la reconversion enseignante

La sortie de métier ne se réalise pas à n'importe quel prix pour les enseignants quittant l'Éducation nationale. Les enjeux financiers, mais aussi psychologiques et moraux sont primordiaux. Comme mentionné dans le chapitre 5 (*cf.* : 5.3), les sites participatifs tels que les forums, les blogs et les réseaux sociaux ont connu une augmentation significative depuis 2015. L'hypothèse selon laquelle ils offriraient un espace affranchi du tabou de la démission et permettraient aussi le partage d'expérience sur les bonnes façons de quitter le métier, et selon laquelle ils seraient le lieu de l'expression du malaise enseignant est assez évidente. La cartographie produite a permis de faire apparaître l'importance prise par un forum et deux groupes Facebook, dont l'un intitulé « Prof, je quitte le métier¹⁴³ » a particulièrement attiré notre attention en raison de son activité élevée et du nombre important de publications et d'échanges s'y déroulant.

S'agissant des sites que nous avons qualifiés de commerciaux, proposant des prestations de service, l'analyse cartographique indique également que l'un d'entre eux, une association, apparaissait comme le leader sur Internet de l'accompagnement à la reconversion enseignante. Ce site est hyperconnecté aux autres sphères de l'espace du Web sur la démission enseignante, et jouit, de ce fait, d'une légitimité particulièrement importante. C'est à la description plus fine des activités abritées par ces deux types d'espace que nous consacrerons ce chapitre.

7.1 « Prof, je quitte le métier » : une communauté de pratique virtuelle sur la démission enseignante

La notion de communauté de pratique (CDP, dans la suite du texte) est développée par Peter Lang et Etienne Wenger (1991; Wenger et al., 2002) à partir d'une réflexion anthropologique autour des apprentissages sociaux émergeant dans différentes sociétés. Au départ, ils en donnent une définition plutôt restreinte : des acteurs appartenant à la même entreprise, en situation de face à face, construisent une communauté informelle et auto-organisée permettant, d'une part, d'améliorer leurs pratiques pour faire face à leurs activités de

¹⁴³ Nous avons volontairement changé le nom du groupe pour respecter l'anonymat de ses membres.

travail et, d'autre part, de prendre en charge l'intégration des nouveaux arrivants. À partir des années 2000, Wenger fait évoluer sa définition en intégrant les communautés virtuelles de pratique, rompant avec le critère de relations en face à face :

« des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent ensemble de bonnes pratiques. »
(Wenger et al., 2002).

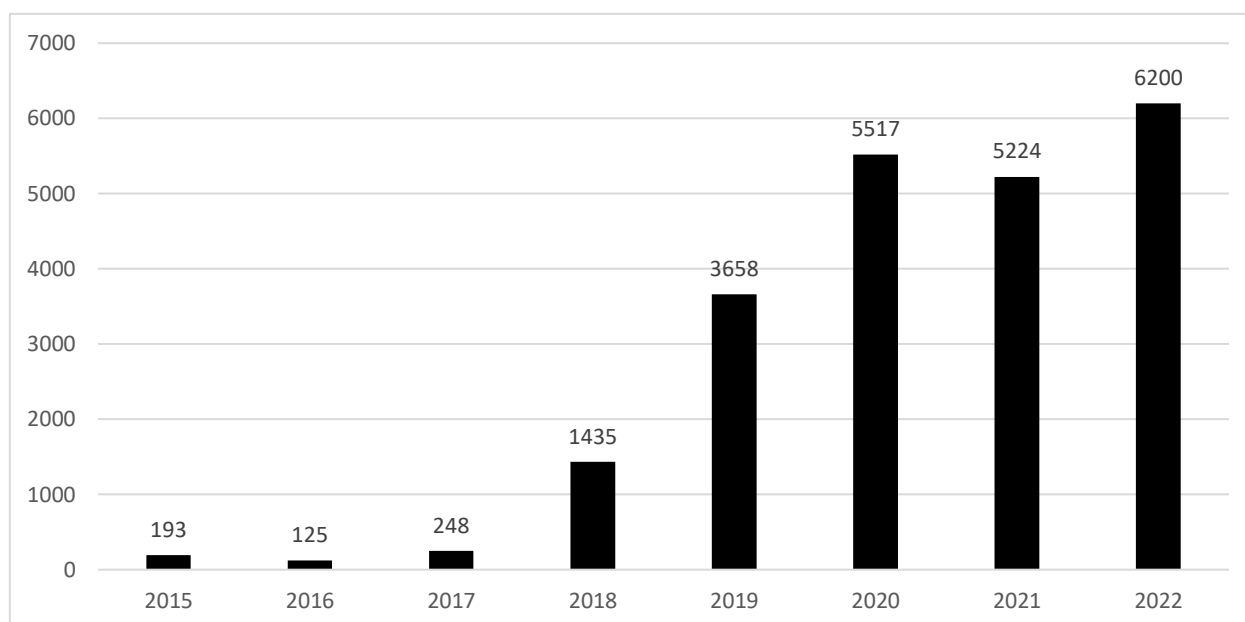
Un peu plus tard Etienne Wenger va jusqu'à la définir comme « tous les groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et apprennent comment faire mieux en interagissant régulièrement ensemble » (Wenger, 2005, p. 1). La CDP repose sur trois principes indispensables à son fonctionnement : 1/ un engagement mutuel des acteurs dans la communauté en établissant des normes sociales d'interaction ; 2/ une entreprise commune qui fonde l'objectif commun que la communauté s'est assigné ; 3/ un répertoire partagé de ressources communes (Wenger, 2005, p. 81-93).

Enfin, il existe différents types de membres au sein d'une CDP (Wenger, 2005). Il y a au centre de la communauté, les experts, qui font référence en matière de connaissance sur le sujet, ils sont au centre de la communauté. Les membres actifs, sont quant à eux engagés dans la vie de la communauté, participent aux activités organisées et aux échanges. Enfin, les membres périphériques, ce sont ceux qui se reconnaissent dans cette communauté sur le plan identitaire, mais dont l'engagement dans la communauté reste symbolique.

7.1.1 Présentation de la communauté de pratique « prof, je quitte le métier »

Créé en 2015, ce groupe Facebook, que nous appelons « Prof, je quitte le métier » compte fin décembre 2022, 21 543 membres. Il a connu une augmentation importante de ses inscrits à partir de 2018, comme l'illustre le graphique ci-dessous :

Graphique 11 - Évolution du nombre de membres du groupe « prof, je quitte le métier » de 2015 à décembre 2022



Lecture : en 2015, 193 individus se sont inscrits sur le groupe « prof, je quitte le métier ».

Relativement peu fréquenté avant l'année 2015 et 2016 (moins de 200 membres inscrits par année), ce groupe comprenait 5 347 membres (enseignants du 1^{er} et 2nd degré) au 1^{er} décembre 2019. Il était géré par 4 administrateurs, dont 3 recrutés à l'été 2019, du fait de la forte affluence de nouveaux membres. Aujourd'hui une équipe de 9 personnes quasi professionnelle gèrent le groupe. Si les données collectées ne permettent pas d'expliquer la forte affluence de membres sur les 3 dernières années, deux hypothèses peuvent être posées. La première concerne l'effet de la mise en place des ruptures conventionnelles au sein de l'Éducation nationale en 2019, susceptible d'entraîner l'inscription, sur le groupe, d'enseignants cherchant de l'information à ce sujet. La seconde concerne la réélection du Président de la République Emmanuel Macron, dont le vote enseignant est passé selon un sondage IFOP¹⁴⁴ de 38 % au 1^{er} tour de la présidentielle 2017 à 26 % selon l'enquête électorale Cevipof¹⁴⁵. Les réformes éducatives mises en œuvre sous le mandat ministériel de Jean-Michel Blanquer n'ont en effet pas été soutenues par la majorité des enseignants (68 % se sont déclarés en désaccord avec elles) et la gestion des effets de la pandémie de covid-19 par le ministère a cristallisé autour d'elle beaucoup de crispations de la part des enseignants (69 % se déclarant

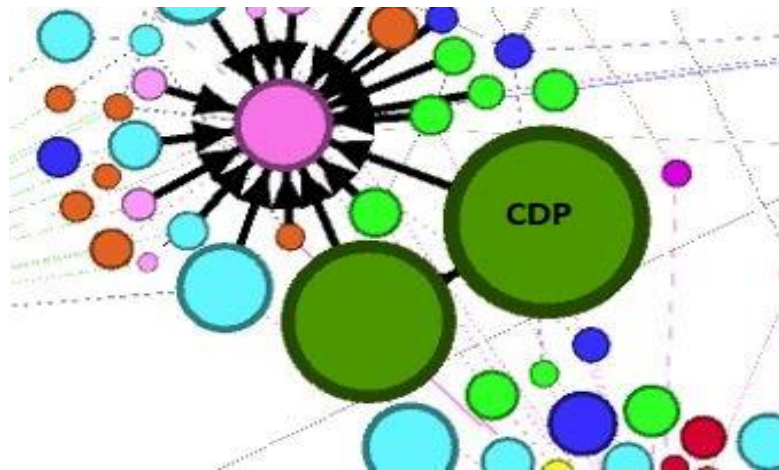
¹⁴⁴ Disponible à cette adresse [https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/3751-1-study_file.pdf]

¹⁴⁵ Le Monde, Fondation Jean-Jaurès, Ipsos réalisé entre le 21 et 24 mars 2022 et portant sur 714 enseignants.

insatisfaits de la gestion de cette crique – Sondage Ipsos, 2020)¹⁴⁶. Le groupe a ainsi connu en 15 jours un record d'adhésion au moment du second tour de l'élection présidentielle de 2022 : 1 355 demandes ont été formulées.

De plus, à propos de cette augmentation deux derniers éléments peuvent être précisés. Ce groupe Facebook a pu bénéficier régulièrement de citation de la part d'autres groupes sur les réseaux sociaux ou sur des forums, entraînant une augmentation des adhésions. À cet égard il occupe une position particulière dans la cartographie DE, puisqu'il se trouve au centre (noté CDP), comme le montre de la figure 22 ci-après :

Figure 22 - Focus sur le groupe « prof, je quitte le métier » de la cartographie DE



Enfin, précisons que le nombre de membres restant inscrits dans ce groupe reste à peu près stable dans la durée, c'est-à-dire que peu quittent le groupe. En effet, sur 22 600 inscrits de 2015 à décembre 2022, 21 543 enseignants étaient toujours membres, soit une déperdition de l'ordre de 5 %. De plus, nous avons calculé que, parmi les premiers membres inscrits sur les deux premières années¹⁴⁷ d'activité du groupe (soit 318 inscriptions), seulement 20 % avaient quitté le groupe en 2015, soit 38 individus sur 193. Sur l'année 2016, 15 %, soit 19 individus, quittent aussi le groupe. La lecture des 100 premiers profils d'inscrits révèle enfin que, dans plus de 56 % des cas, les enseignants rejoignant le groupe avaient déjà démissionné de l'Éducation nationale et s'étaient reconvertis dans un autre secteur (les 44 % restant étaient

¹⁴⁶ Disponible à cette adresse [<https://www.ipsos.com/fr-fr/etat-desprit-des-personnels-de-leducation-nationale-et-des-parents-deleves>]

¹⁴⁷ Nous n'avons effectué ce calcul que sur les deux premières années, puisqu'il nécessitait une saisie manuelle de l'ensemble des pseudonymes des membres. Nous les avons récoltés depuis 2015 un par un dans la base des membres actifs du groupe en décembre 2022, soit 318 membres. L'opération sur les plus 22 000 membres aurait été beaucoup trop fastidieuse.

toujours en poste, ou l'information n'était pas disponible sur leur profil Facebook). Ceci indique qu'il existe bien un groupe d'experts toujours actifs depuis 2015 dans cette communauté de pratique.

Concernant la présentation de cet espace, l'onglet « à propos » décrit le groupe comme un espace où les enseignants souhaitant quitter le métier peuvent venir partager leurs envies, doutes et demander conseil sur la façon de démissionner à des ex-enseignants ayant changé de métier, mais toujours présents sur le groupe. Plus particulièrement trois grandes thématiques sont mises en avant :

- Les demandes et entraides sur des aspects techniques du changement de métier. Comment obtenir une disponibilité, un détachement ou une rupture conventionnelle ? Quels sont les concours qui permettent de changer de voie et leurs modalités ? Quelles aides peut-on trouver ? *etc.*
- Des retours d'expériences de personnes qui ont franchi le pas. Comment elles ont vécu leur reconversion ? Quelles sont leurs conditions de travail actuelles ?
- Des témoignages de difficultés rencontrées dans le métier. Le groupe est là pour montrer à ceux qui les vivent qu'ils ne sont pas les seuls dans ce cas et pour apporter du réconfort et des encouragements.

En plus des échanges, ce groupe très actif partage d'une part un ensemble de fichiers (dans un onglet dédié) tels que des CV, des exemples de lettres de démission, mais aussi des documents juridiques (IDV¹⁴⁸, nécessité de service, *etc.*), des tableaux Excel permettant de calculer le montant des indemnités de départ en cas de rupture conventionnelle, des fiches de postes concernant différents métiers, *etc.* On y trouve également une charte du groupe, indiquant les règles à respecter.

7.1.2 Analyse du corpus extrait des échanges

Afin d'analyser la nature des échanges de cette communauté, nous avons extrait un corpus de publications et commentaires présents sur le groupe. Plus précisément, le corpus que nous étudions est composé des 100 publications les plus pertinentes du groupe (selon l'algorithme Facebook) associé à leurs 1773 commentaires, sur une période allant de 2017 à 2022¹⁴⁹.

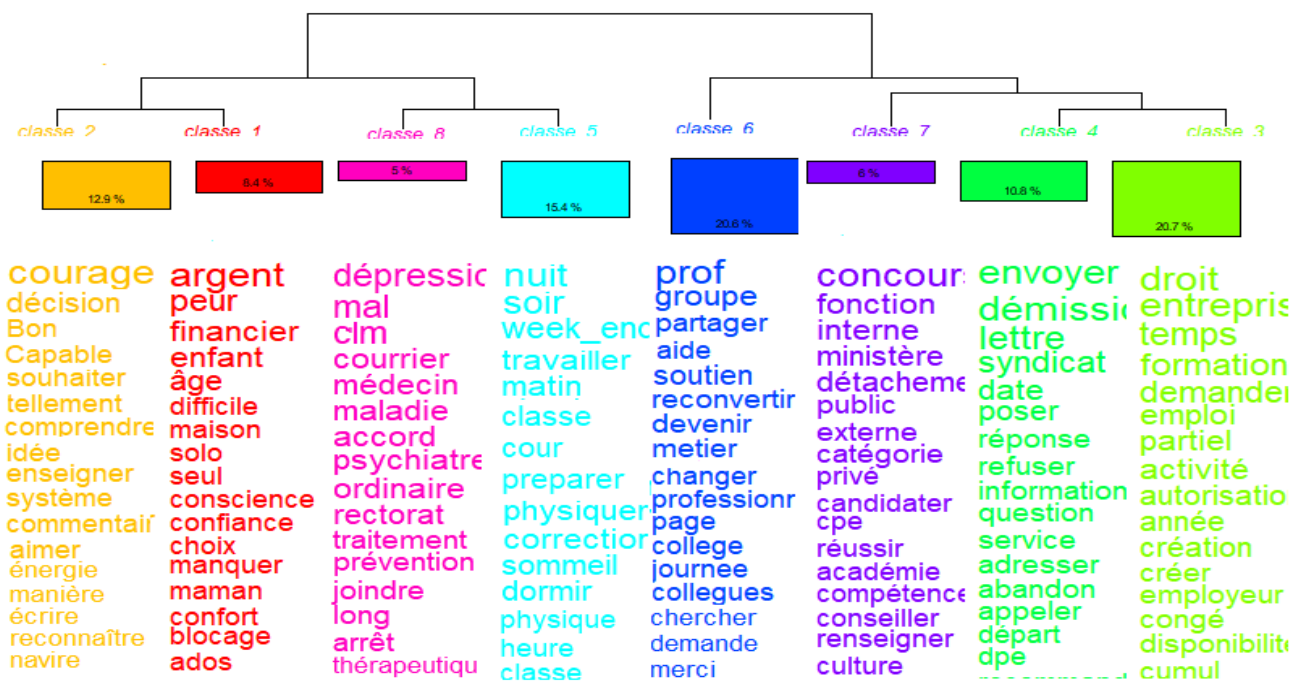
¹⁴⁸ Indemnité de départ volontaire.

¹⁴⁹ La période 2015-2016 n'a pas été prise en compte, car le groupe était assez inactif, seul l'administrateur publiait.

L'objectif de l'analyse a été triple : 1/Mettre en évidence des contenus du discours de ces enseignants sur la démission ; 2/ Isoler les thématiques autour desquelles s'articule ce discours ; 3/ Étudier les liens entre les classes de discours dégagées. Précisons que nous ne proposons pas à la lecture l'ensemble d'un post ou de commentaires de réponse, mais seulement les segments caractéristiques des classes issues de la CHD présentée ci-dessous, ce afin de garantir l'anonymat de leurs auteurs. La CHD effectuée sur le corpus a été initiée avec une demande de 35 classes initiales. Le logiciel en a retenu 8 permettant ainsi de couvrir 84.9 % de segments classés. Si l'on observe le dendrogramme dans son ensemble, on distingue trois sous-ensembles (thèmes) dans le discours avec à gauche les classes 1 et 2, au milieu les classes 6 et 5 et enfin à droite la classe 8, 7, 4 et 3. Comme pour les précédentes analyses lexicométriques, nous proposerons pour chaque sous-ensemble de classe une description rapide en y rapportant les segments de texte les plus représentatifs¹⁵⁰ (les formes en gras dans ces segments correspondent aux formes présentes dans le profil de ces classes).

Le dendrogramme ci-dessous représente la CHD réalisée par Iramuteq sur le corpus constitué :

Figure 23 - Dendrogramme de la CHD du discours enseignant de la communauté « prof, je quitte le métier »



Nb de textes : 1884, nb de segments de texte : 2383, nb de formes : 6222, nb d'occurrences : 56657, nb de lemmes : 4593, nb de formes actives : 4165, Nb de formes supplémentaires : 428, Moyenne de formes par segment : 23.775493, nb de classes : 8,

¹⁵⁰ L'interprétation des classes a été aidée par trois procédures proposées par Iramuteq : une analyse de similitude de chacun des sous-corpus de classe, le concordancier et les segments répétés de chaque classe.

a. Thème 1 : les difficultés de la reconversion

Ce premier thème est constitué de la classe 1 et regroupe 8.4 % des segments classés. Il est centré sur les « mondes lexicaux » employés par les enseignants encore indécis, concernant la « peur » de la reconversion. On retrouve ici le discours déjà présent des enseignants présentés dans le chapitre 6. Plus particulièrement, c'est la situation financière qui est invoquée ici :

Encart 23 - Segments de textes caractéristiques de la classe 1, enseignants souhaitant

« J'ai **peur** de ne pas **gagner** assez, j'ai encore le **crédit** de la **maison** pendant 15 ans » ;
 « Je veux **changer** de **métier**, car j'ai un **problème** avec l'EN, mais, j'ai un **blocage**, j'ai **peur** de ne pas retrouver le **confort financier** d'un **métier** avec une rémunération **correcte** »

démissionner

Le retour aux corpus d'origine a permis de comprendre que les locuteurs de la classe 1 sont pour l'essentiel des mères célibataires, dont la situation financière est déjà fragilisée, notamment par des prêts immobiliers et le financement des études de leurs enfants :

Encart 24 - Segments de textes caractéristiques de la classe 1, enseignantes souhaitant

« Étant **maman seule** avec deux jeunes **enfants**, le temps n'est pas ce dont je dispose le plus, ni même l'**argent** pour me former à autre chose, je boucle difficilement les fins de mois » ;
 « La phase de transition entre l'EN et un nouveau métier bien souvent, il faut faire une formation ou refaire des **études** et c'est une phase non **rémunérée** ce qui pose problème avec une **maison** à rembourser et des **enfants à élever** ».

démissionner

Ceci pointe le fait que la reconversion entraîne un bouleversement qui ne se limite pas à l'environnement professionnel, l'équilibre des autres domaines de vie est aussi modifié (Bidart, 2006). Certains facteurs favorisent la prise de risque professionnel et ce sont sans surprise les agents les mieux dotés en capital économique, culturel et social (Bourdieu, 1971) qui, bénéficiant de « filets de sécurité », ont le plus de facilité à se reconvertir (Denave, 2006). Une reconversion implique souvent une formation longue nécessitant un financement et une disponibilité intellectuelle qui demande des sacrifices. À titre indicatif, un bilan de compétences

coûte, en moyenne, entre 1200 et 3 000 euros¹⁵¹. À ceci s'ajoutent, pour les enseignants souhaitant se reconvertir, des difficultés d'ordre administratif, puisque la démission n'ouvre pas de droit à l'allocation chômage¹⁵². La seule solution possible pour obtenir une indemnité financière est de demander une rupture conventionnelle, mais nous l'avons vu, elles sont rarement acceptées et les indemnités sont souvent accordées au montant le plus faible. De plus, les dispositifs d'aide à la reconversion sont particulièrement limités et contraignants dans le cas des enseignants. Par exemple, le congé de formation¹⁵³ (CFP) donne accès, après plus de 3 ans d'ancienneté, à un parcours de reconversion professionnelle. Il autorise celui ou celle qui en fait la demande, à ne plus occuper sa fonction sur une durée limitée de 3 ans. La démarche administrative est complexe : elle consiste à demander un congé auprès de l'administration au moins trois mois avant le début de la formation. Le courrier doit stipuler impérativement la période à laquelle l'enseignant s'absente, le type de formation et le nom de l'organisme qui la dispense. Si la demande est acceptée (elle peut être refusée pour nécessité de services), l'enseignant continue de percevoir une rémunération sur un an à hauteur de 85 % de sa rémunération brute, pendant cette période. À noter qu'à la fin de sa formation, l'enseignant a l'obligation de travailler dans la fonction publique pour une durée équivalente à 3 fois la période d'indemnité (si l'indemnité a été perçue sur un an, l'obligation de travail dans la fonction publique sera égale à 3 ans). En cas de rupture de cet engagement, l'enseignant doit rembourser le montant de cette indemnité.

Un autre dispositif, celui du compte professionnel de formation (CPF), qui permet la mise à disposition de fond pour financer des formations qui lui sont éligibles, est difficilement utilisable par les enseignants, et ce, pour deux raisons. La première porte sur le fait que l'utilisation du CPF est soumise à autorisation¹⁵⁴ de l'administration. L'enseignant doit constituer un dossier justifiant un projet d'évolution de carrière ou de reconversion. De plus, les procédures d'instruction des dossiers ne sont pas standardisées sur tout le territoire, chaque académie définissant la sienne : « Il appartient à chaque académie de définir la procédure d'instruction des demandes d'utilisation du CPF la plus adaptée à son organisation, notamment

¹⁵¹ Selon Cadremploi.

¹⁵² Sauf dérogation exceptionnelle après 4 mois de carences.

¹⁵³ Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires.

¹⁵⁴ L'administration a le droit de refuser le déblocage des fonds dans la limite de trois demandes formulées par l'agent, dans ce cas l'avis de l'instance paritaire compétente doit être sollicité.

en termes de calendrier »¹⁵⁵. En conséquence, les calendriers des campagnes CPF (en général une par an) varient selon les académies. La seconde raison expliquant la difficulté pour les enseignants à mobiliser leur CPF concerne le fait que l'alimentation du CPF des agents du service public est créditée en heures alors que celui des salariés du privé l'est en euros (loi n°2019-828 du 6 août 2019). Cela oblige les enseignants à réaliser une conversion de ce compte. Seulement, les enseignants fonctionnaires ou contractuels ne sont pas autorisés à transformer leurs heures en euros pour financer une formation¹⁵⁶. Dès lors, il leur faut soit démissionner et s'inscrire comme demandeur d'emploi ; soit avoir déjà travaillé dans le privé. Autre différence d'avec le privé, le CPF des fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale est plafonné à 150 h soit 1 500 euros, quand celui du privé peut atteindre 5 000 euros.

La classe 2 du dendrogramme représente quant à elle les réponses apportées aux inquiétudes des enseignants face à la reconversion (12 % des segments classés). Plus qu'un espace où l'on pose des questions et attend des réponses (comme dans le cas des forums), ce groupe est le lieu où les ex-enseignants et ceux souhaitant démissionner se rencontrent. Les échanges n'y sont pas ponctuels, mais réguliers, ce qui participe au développement d'un lien entre les membres. Ici, on compte sur les autres pour obtenir soutien, courage et motivation dans le parcours vers la démission. Les segments de la classe 2 sont d'ailleurs fondés à partir d'un lexique où la forme « courage » est associée à la forme « décision » et à la forme « bon » :

¹⁵⁵ Propos recueilli sur le site du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, disponible à cette adresse : [<https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-personnels-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-340496>].

¹⁵⁶ Information recueillie sur le site <https://www.moncompteformation.gouv.fr/>, disponible à cette adresse [<https://www.moncompteformation.gouv.fr/espace-public/comment-transformer-mes-heures-en-euros>].

Encart 25 - Segments de textes caractéristiques de la classe 2, anciens enseignants restés sur le groupe afin de soutenir ceux souhaitant démissionner

« Je te **souhaite bon courage**, j'ai démissionné il y a 13 ans c'est la meilleure décision de toute ma vie » ;

« Selon tes **capacités** et tes contacts tu verras que tu **trouveras** la force d'écrire cette lettre de démission, **bon courage** on est tous **capable** de faire autre **chose** » ;

« **Courage**, je **comprends**, ça peut **vraiment** faire peur, tu as pris la **bonne décision**. »

Ici, la démission apparaît comme une étape difficile à franchir où le soutien des autres est essentiel.

b. Thème 2 : le malaise enseignant

Constitué des classes 8 et 5 (5 % et 15.4 % des segments classés), ce thème correspond aux champs lexicaux de la santé et du temps, les enseignants expriment ici, leur mal-être vis-à-vis de leur situation professionnelle actuelle (ce discours était déjà également présent dans l'analyse des corpus du chapitre 6). En effet, la classe 8 est formée à partir du lexique relatif aux mots de la santé. Voici certains de ces segments caractéristiques :

Encart 26 - Segments de textes caractéristiques de la classe 8, anciens souhaitant démissionner

« Je suis venue à songer à rentrer dans un mur un **matin** tellement je suis **mal**, pour ne pas y aller, c'est là que j'ai fait demi-tour et que je suis allée chez mon **médecin** »

« Cette **situation** m'a amenée à décliner de graves **symptômes** et je suis maintenant sous **traitement** de cheval »

Ici, les enseignants expriment leur état de santé psychologiquement dégradé par leurs conditions de travail. Dans cette thématique, cette classe est associée à la classe 5, qui elle, concerne le champ lexical relatif au « temps » (nuit, soir, week-end). Ce « temps » est souvent mal vécu par les enseignants : le métier est présenté comme étant chronophage ; l'activité enseignante est présentée comme frénétique. De façon assez classique, les membres du groupe expriment par ailleurs leurs difficultés à concilier leurs charges de travail avec leurs vies privées, une situation vécue comme une source « d'angoisse », générant un « manque de sommeil » :

Encart 27 - Segments de textes caractéristiques de la classe 5, enseignants souhaitant

« Pendant trois **ans** j'ai bossé de 7 **heures** à 19 **heures** parfois 23 **heures** les dimanches à **préparer** des **cours** y compris les **vacances** passées à récupérer tel un zombie et compter les jours avant la reprise, **finalement** je n'ai plus de vie » ;

« J'aimerais tellement pouvoir rentrer chez moi le **soir** et me dire que je n'ai rien à faire profiter de mes **week-ends** sans avoir de copies ou autres à corriger » ;

« Demain, c'est la reprise, la reprise de la boule au ventre **le matin** des **cauchemars la nuit** de l'enfer des **préparations** et corrections **les week-ends** je suis PE avec 4 classes cette **année** de la MS au CM2 et j'appréhende beaucoup ».

démissionner

La classe 4 est également celle relative aux demandes (questions posées par les membres) aux conseils d'ordre juridique ou ayant trait aux différents droits concernant les arrêts de travail, les congés longue maladie, les mi-temps thérapeutiques et les modalités de traitement. Ici, les autres membres participent à apporter des solutions aux situations qui leur sont présentées. Voici certains des segments qui correspondent aux demandes :

Voici des segments correspondant aux réponses types apportées par les membres actifs ou experts :

Encart 28 - Segments de textes caractéristiques de la classe 4, réponses des experts

« Cela ne dépend pas de la **mgen** c'est l'administration qui **verse** ton salaire **complet**, 1 an en **congé longue maladie** et 3 ans en **congé longue duré** si tu es en congé de maladie ordinaire, tu passes à **mi-traitement** après 3 mois de **maladie** » ;

« **Joins** le **max** d'éléments. Faut voir avec le **rectorat** le **dossier** à t'**envoyer** moi c'était une photocopie à compléter, plus **demande** du **médecin traitant**, plus **demande** du spécialiste »

De plus, on note également que les enseignants insistent sur le caractère long ou parfois entravé des demandes réalisées auprès de l'administration. À cet égard, on retrouve par exemple des témoignages de procédures de mise en congé longue maladie ou de mi-temps thérapeutique refusées par l'administration :

Encart 29 - Segments de textes caractéristiques de la classe 4, enseignants souhaitant

« J'ai constitué un dossier **médical** pour une demande de **conge** longue **maladie** et malgré l'appui de deux expertises, de deux **psychiatres** différents favorables au **congé** longue **maladie** et un courrier du **médecin** du **rectorat** également favorable, le comité **médical** m'a refusé deux fois le **congé** longue **maladie** »

« Les **congés** longue **maladie** il y a 10 ans étaient plus facilement **accordés** par le **rectorat** que maintenant. C'est scandaleux, mais c'est la triste réalité, donc vos situations ne sont pas forcément comparables ».

démissionner

c. Thème 3 : les voies de la reconversion

La classe 6, enfin, est la première classe du corpus avec 20,6 % des segments classés. Elle renvoie aux discours du soutien de la communauté : le terme « groupe » et « prof » sont associés à celui de « partager », « aide » et « soutien ». Ici, les membres du groupe expriment le sentiment de réconfort à avoir rejoint la communauté :

Encart 30 - Segments de textes caractéristiques de la classe 6, enseignants souhaitant

« Je voulais **partager** mon témoignage, car c'est aussi en lisant des récits similaires sur ce **groupe** que j'ai eu le courage de me lancer donc n'hésitez pas vivez votre meilleure vie ».

« **Merci** à tous pour vos **partages** vos questionnements, je me sens **soutenue** dans cette situation ».

démissionner

Les trois autres classes de cette thématique renvoient aux discours sur la démission, ainsi qu'aux différentes possibilités de reconversion. La classe 4 (10,8 % des segments classés) au centre de ce thème est consacrée à la procédure administrative à suivre pour poser sa démission. On y retrouve notamment les termes « envoyé », « démission », « lettre » :

Encart 31 - Segments de textes caractéristiques de la classe 4, enseignants souhaitant démissionner

« Plusieurs **questions** me viennent, dois-je **envoyer** ma **lettre** dès maintenant au **risque** qu'ils **acceptent** ma démission avant le **mois d'août** ? Si je **l'envoie** plus tard devrais-je à nouveau faire une **rentrée** si le **délai** de **réponse** est tardif ? » ;
 « j'ai **posé** ma **démission** lundi, mais vu la pénurie de profs actuelle, j'ai peur qu'elle soit **refusée** dans ce cas-là je ferai un **abandon** de poste. Je **risque** quoi quelqu'un a déjà vécu ce genre de situation ? »

La peur que la démission soit refusée est souvent exprimée par ces enseignants. Pour rappel l'administration peut invoquer la nécessité de service pour rejeter la demande de l'agent (Loi n°84-53 du 26 janvier 1984, article 96) et dispose d'un délai de quatre mois à compter de la réception de la demande pour accepter ou refuser cette démission. Dans les faits, en novembre 2017, le sénateur Oliver Paccaud, avait interpellé le ministre de l'Éducation Jean Michel Blanquer, lui indiquant que les académies refuseraient désormais les démissions au titre des nécessités de service, lui préférant statistiquement les licenciements pour inaptitude et insuffisance professionnelle ou la radiation pour « motifs disciplinaires », (JO Sénat du 30/11/2017). Dans cette situation les enseignants se tournent vers d'autres moyens de sortir de la classe (Danner et al., 2019). Ainsi, la classe 3 qui représente 20.7 % des segments classés, renvoie aux procédures de mise en disponibilité ou de temps partiel. Ici ces dispositifs sont utilisés par les enseignants afin de prendre le temps de se former ou de créer une entreprise ; ils peuvent représenter ainsi de véritables sas de la reconversion :

Encart 32 - Segments de textes caractéristiques de la classe 3, enseignants souhaitant

« Comme **solution** je ne vois que le **temps partiel** pour créer ou reprendre une entreprise limitée à 2 ans, cela vous permet de vous installer en **auto-entrepreneur**, formalités réduites, comptabilité allégée, pour tester votre nouvelle activité » ;
 « Pour psychologue scolaire pourquoi ne pas **demande** un **mi-temps annualisé** pour le master 1 faire en 2 ans et une **disponibilité** pour le master 2 si tu as la **licence** de psychologie ça peut **valoir le coup** »

démissionner

Comme l'indique Denave (2006), « la connaissance du droit du travail et son usage facilitent la transition professionnelle. C'est également un atout pour ceux qui réussissent à détourner certaines mesures légales à leur profit » et c'est bien dans le cadre de cette

communauté de pratique que les enseignants perfectionnent leur connaissance sur le sujet auprès de ceux ayant utilisé ces dispositifs et réussi leur reconversion.

Enfin, certains se retournent vers les concours de la fonction publique notamment ceux de l'administration. Dans la classe 7 (6 % des segments classés), le terme « concours », est ainsi relié à celui de « fonction », et « publique » :

Encart 33 - Segments de textes caractéristiques de la classe 4, enseignants souhaitant

« Plusieurs **questions** me viennent, dois-je **envoyer** ma **lettre** dès maintenant au **risque** qu'ils **acceptent** ma démission avant le **mois d'août** ? Si je **l'envoie** plus tard devrais-je à nouveau faire une **rentrée** si le **délai de réponse** est tarif ? » ;

« J'ai passé le concours de **catégorie B**, **saenes** et **catégorie C**, **adjaenes** de la **fonction publique** pour voir il se trouve que je suis admissible à l'**oral** du **catégorie c** j'ai **passé l'externe** »

démissionner

D'autres choisissent la voie du « détachement », qui permet aux fonctionnaires titulaires de changer d'emploi tout en gardant un lien avec son administration d'appartenance sur une durée maximale de 5 ans.

Encart 34 - Segment de texte caractéristique de la classe 4, enseignants souhaitant démissionner en détachement

« J'ai fait un **détachement** et j'ai **choisi** le **ministère** de la Culture depuis j'ai **réussi le concours interne niveau A**, chargée d'**études** documentaires toujours au **ministère de la Culture** »

7.2 Les sites commerciaux d'aide à la reconversion

L'accompagnement des enseignants vers la démission sur Internet se fait également par l'intermédiaire d'un autre type d'acteurs : les administrateurs de sites commerciaux. Mais cet accompagnement au contraire des communautés de pratique à un coût financier.

7.2.1 Sous l'argument de la technicité, la force de la doxa

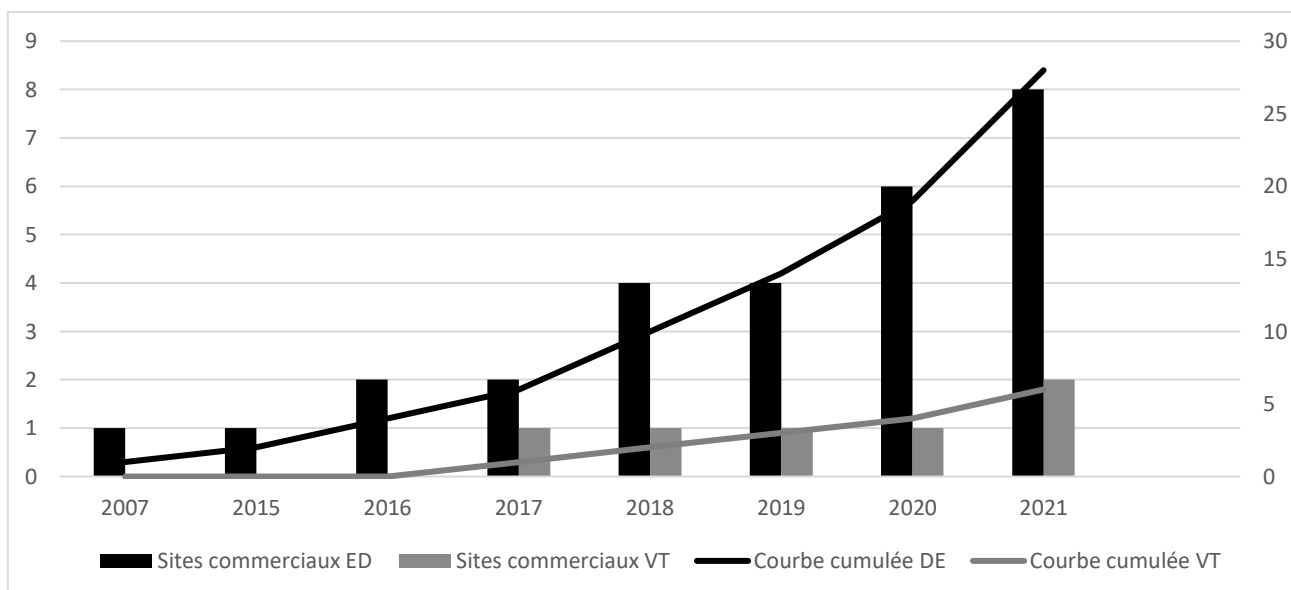
Les sites commerciaux dédiés à la démission enseignante¹⁵⁷ proposent des prestations de services afin d'aider les enseignants à quitter l'Éducation nationale. Loin, d'être spécifiques au domaine de l'éducation, ce type d'accompagnement qui s'apparente à du coaching (Persson & Rappin, 2013) s'est d'abord développé aux États-Unis dans le courant des années 80 à 90, dans les entreprises privées. Il visait alors l'accompagnement de personnes pour le développement de leurs potentiels et de leurs savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels, en véhiculant une idéologie de l'autonomie, de la flexibilité, du projet, de l'évaluation, de l'individualisation des compétences, de l'adaptabilité et de l'employabilité (Salman, 2015). En France, cette activité prend son essor à partir des années 2000. Cependant, un des phénomènes les plus récents demeure son apparition dans le secteur social. Elle s'impose en effet progressivement dans un secteur moins compétitif où on ne l'attendait pas, celui de la réinsertion professionnelle (Dilliere-Brooks, 2006), puis, plus récemment encore, dans l'accompagnement aux transitions professionnelles (Paul, 2009). Face aux reconversions professionnelles de plus en plus nombreuses (Masdonati & Zittoun, 2012) et à la montée du chômage, ce nouveau type de coaching s'est accru à la faveur de la Loi Aubry en 2002, cette dernière obligeant tout employeur à mettre en place un dispositif de reclassement en cas de licenciement. On comprend dès lors que ces prestataires coexistent avec de nombreux acteurs institutionnels censés fournir des prestations de services similaires, comme Pôle Emploi et l'association pour l'emploi des cadres (Léon & Moreau, 2022). Si on ne connaît pas précisément les contours et l'état de ce marché, faute de littérature scientifique sur ce sujet, les médias l'évoquent régulièrement¹⁵⁸ comme en témoigne la publication d'un article sur le site de TFInfo.fr : « rêvez ! osez, foncez ! pourquoi les coachs en reconversion professionnelle sont en plein boom ? ». Ainsi, en quelques années, l'accompagnement à la reconversion professionnelle serait devenu un business florissant. Sur le site [Mon compte formation](http://MonCompteFormation.fr), on retrouve ainsi, plus de 30 000 offres en matière de bilans de compétences, et 4000 offres d'accompagnement à la reconversion.

¹⁵⁷ Les noms des prestataires et les noms des domaines de leur site ne seront pas communiqués afin d'éviter toute publicité.

¹⁵⁸ Exemple d'articles médiatique à ce propos, disponible à cette adresse [<https://www.tflinfo.fr/vie-pro/revez-osez-foncez-pourquoi-les-coachs-en-reconversion-professionnelle-sont-en-plein-boom-2117482.html>].

En ce qui concerne le domaine de la reconversion spécifique à l'enseignement, l'analyse cartographique permet de pointer deux éléments. Le premier a déjà été évoqué dans les résultats précédents : le nombre de sites commerciaux proposant un accompagnement à la démission et à la reconversion s'est multiplié ces dernières années en France :

Graphique 12 - Évolution du nombre sites commerciaux de 2007 à 2021 sur thématique DE et VT

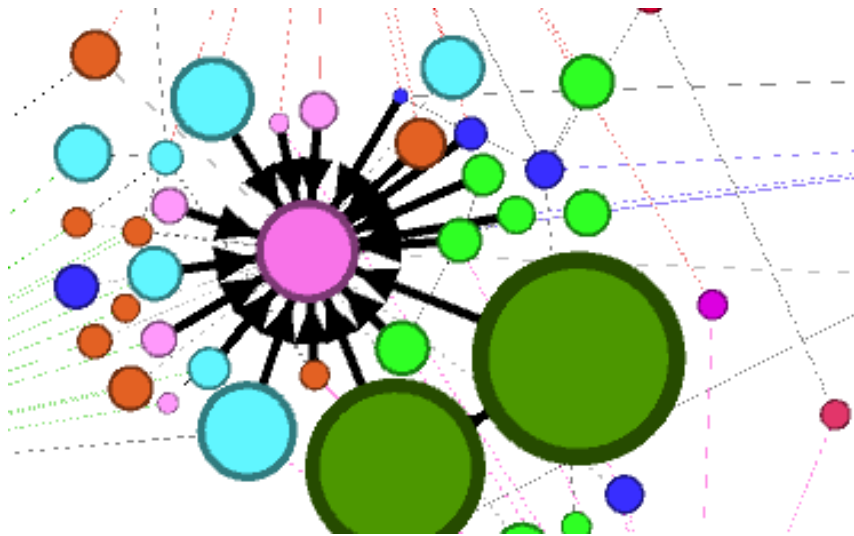


Comme le montre le graphique 12, concernant la thématique DE, le site commercial le plus ancien recensé date de 2007. Mais c'est surtout à partir de 2018 que ces sites commencent véritablement à se développer. Au total, 29 unités ont été recensées. L'analyse du trafic de ces sites indique qu'ils génèrent 3 % du trafic, soit environ 90 000 visites par mois, largement plus que les sites institutionnels et les sites syndicaux. Concernant la thématique VT – nous l'avons aussi déjà mentionné – la présence de ces sites commerciaux est beaucoup moins marquée : 6 unités ont été recensées et leur apparition est plus tardive (à partir de 2017).

Le second élément révélé par la cartographie de la thématique DE porte sur le rôle apparemment particulier d'un site commercial. Il s'agit d'une association d'accompagnement personnalisé à la démission et à la reconversion, active sur Internet depuis 2007 (c'est le plus ancien site recensé parmi les sites de ce type), qui fonctionne sur la base d'une cotisation d'un montant unique complétée de prestations payantes : accompagnement (par le biais de recours gracieux) afin de lever la nécessité de service en cas de demande de démission, de disponibilité, de temps partiel, etc. ; aide à la création d'entreprise, *Outplacement*, bilan professionnel, etc.

Le site indique que les bénéfices ne sont pas partagés entre les membres dirigeants, mais réinvestis dans le fonctionnement de l'association :

Figure 24 - Reprise de la cartographie du Web dédiée à la démission enseignante (focalisation sur l'agrégat central)



La position centrale de ce site commercial dans le graphe témoigne de son hyperconnectivité aux autres et donc de sa légitimation par les autres acteurs de l'espace du Web. En d'autres termes, ce site est celui le plus cité par les autres sites recensés sur cette espace thématique : il bénéficie d'une large visibilité sur le Net et donc d'un trafic important. Si on se focalise plus attentivement sur le type de site auquel il est connecté, on peut en noter 5 principaux, il s'agit des réseaux sociaux et notamment des deux communautés de pratique sur Facebook (en vert foncé sur la figure), des forums de discussion, des pages médiatiques, des sites informationnels et enfin d'autres sites commerciaux. Le site bénéficie ainsi d'un large réseau de partenaires, parmi lesquels figurent d'autres associations, mais aussi de hauts fonctionnaires, des hommes politiques, des chercheurs, des journalistes, et d'anciens enseignants adhérents, appelés membres relais, ayant réussi leur reconversion et dont l'association promeut la nouvelle activité. Son large réseau partenarial lui permet ainsi de faire bénéficier leurs adhérents actuels à des réductions aux formations (rédacteur Web SEO, etc.) qu'ils proposent ou à diverses prestations (sophrologie, thérapie, coaching, etc.). Outre les prestations de services, on retrouve sur le site de l'association, pléthore d'informations sur les droits des enseignants à la disponibilité, à la rupture conventionnelle, etc., appuyées par des articles de loi. Le site publie également des guides pratiques d'aide à la mobilité enseignante. Tout ceci participe à en faire le leader de l'accompagnement à la démission et à la reconversion

enseignante sur Internet, position que l'association revendique d'ailleurs sur son site en mettant en avant son expérience d'accompagnement auprès de plusieurs milliers d'enseignants et en jugeant explicitement les autres espaces d'accompagnement comme étant non compétents en la matière (critique adressée aux communautés de pratique en particulier). L'association invite ainsi les enseignants à ne pas s'y fier, avançant que la majorité des réponses apportées sur les réseaux sont « des bêtises 159 », et qu'une grande majorité de professeurs ne maîtrise pas les textes officiels. D'autre part, l'association conseille aux enseignants de ne pas se tourner vers des instances plus officielles, telles que les référents déontologiques académiques¹⁶⁰, qui ne préserveraient pas, selon les administrateurs du site, l'anonymat des enseignants souhaitant démissionner auprès de leur hiérarchie. Il en irait de même, toujours dans le même esprit, pour la GRH de proximité¹⁶¹ : cette dernière ne serait selon eux « qu'un feu de paille » en raison de la nécessité de services et des enjeux de pouvoir qui existent entre inspecteurs, personnel de direction, et GRH. Ainsi, l'association milite contre la nécessité de service, pour un recrutement plus important d'enseignants sous le statut de contractuel (50 % des effectifs) afin que le métier bénéficie d'une meilleure flexibilité dans les entrées et les sorties des enseignants dans le métier. Elle considère sans surprise le statut de fonctionnaire trop rigide et enfermant et participe clairement, en résumé, à imposer la conception d'une profession enseignante comme une profession que l'on n'exercerait plus à vie. Ce site dit expert, redisons-le, bénéficie d'un réseau élargi d'acteurs institutionnel et d'experts. Ainsi, tout ce passe comme si, l'on assistait ici à la fabrication d'une certaine opinion sur la gestion de carrière des enseignants, en témoigne la récente loi sur la transformation de la fonction publique (mise en place de la rupture conventionnelle, élargissement des possibilités de recruter des contractuels, etc.)¹⁶² et les propos du ministre Pap Ndiaye, formulé à l'occasion d'une interview dans le journal La Providence en 2022 (cf. : citation d'ouverture en Introduction).

¹⁵⁹ Selon les propos tenus sur le site.

¹⁶⁰ Le référent déontologue est chargé d'apporter tout conseil utile au respect des obligations et des principes déontologiques mentionnés aux articles 25 à 28 de la loi du 13 juillet 1983, c'est-à-dire le respect des obligations d'impartialité, d'intégrité, de probité, de neutralité, de laïcité, la prévention des situations de conflits d'intérêts, l'obligation de consacrer l'intégralité de son activité professionnelle aux tâches qui lui sont confiées, et donc le respect des règles en matière de cumuls d'activités, des règles relatives au secret professionnel et de l'obligation de discrétion professionnelle (collège de déontologie, 2019).

¹⁶¹ Le dispositif de RH de proximité (mise en place en 2019 par la loi Darmanin-Dussopt n° 2019-828) accompagne les enseignants qui souhaitent faire évoluer leur parcours professionnel ou quitter la profession.

¹⁶² Loi n° 2019-828 du 6 août 2019.

7.2.2 Prestations proposées et coût : le business de la démission enseignante

Concernant les prestations proposées aux enseignants sur ces sites Internet, elles sont essentiellement de trois ordres. La plus répandue est le bilan de compétences, étape incontournable de la reconversion (Joras, 2007). Ce dernier comprend obligatoirement trois phases :

- Une phase préliminaire, qui a pour objectif d'analyser la demande et le besoin du bénéficiaire, de déterminer le format le plus adapté à la situation et au besoin, de définir conjointement les modalités de déroulement du bilan ;
- Une phase d'investigation, permettant aux bénéficiaires de construire leur projet professionnel et d'en vérifier la fiabilité, sinon de construire un projet alternatif ;
- Une phase de conclusion où les résultats du bilan sont livrés par le prestataire permettant de recenser les conditions et moyens favorisant la réalisation du ou des projets professionnels, et d'en prévoir les principales modalités et étapes.

La durée du bilan de compétences varie selon le besoin du bénéficiaire, mais ne peut dépasser 24 heures et coûte en moyenne entre 1 200 euros et 1 800 euros selon les sites recensés.

Le second type de prestation proposé aux enseignants concerne le coaching en outplacement individuel, héritage, selon certains auteurs, « du nouvel esprit capitaliste » (Léon & Moreau, 2022; Salman, 2015). Réalisé par un « expert », il vise à permettre au bénéficiaire de rebondir, de se poser les bonnes questions et de trouver les bonnes informations pour se créer les opportunités d'un nouveau départ professionnel. Présenté comme étant plus qu'une simple aide à la recherche d'emploi, il favoriserait un changement de posture du salarié (Léon & Moreau, 2022). Une phase caractéristique de cette pratique repose ainsi sur le récit du parcours professionnel afin d'identifier les compétences de ce dernier. En contrepartie, il est demandé aux bénéficiaires de faire un travail sur eux, de s'impliquer dans leur recherche et de témoigner des efforts entrepris. Dit autrement, la philosophie de l'outplacement est celle de l'humain autonome et épanoui. Elle va au-delà du conseil et de l'accompagnement et suppose une responsabilisation de la personne accompagnée, invitée à mener un travail de fond incluant largement le plan personnel. En plus de ce coaching de transition, notons que des formations sont également proposées, sur la conception de CV, les compétences transférables à d'autres domaines, ou prodiguant des conseils en image ou en morphopsychologie en vue d'entretiens

de recrutement. Cet accompagnement s'accomplit sur une durée de 4 à 12 mois et son prix varie de 2500 à plus 20 000 euros selon les sites consultés.

Enfin, un dernier type d'accompagnement est proposé, celui de l'aide à la création d'entreprise. Les prestations comprennent alors l'aide à la rédaction des statuts, l'étude de marché, le business plan, l'aide à la conception de logo, ou encore des conseils juridiques. Certains sites promettent enfin un lancement d'entreprise en moins de 3 mois pour un tarif proche de 400 euros. Les analyses sur ce type de prestation, et plus largement sur l'activité de ce nouveau secteur du marché de la reconversion, restent largement à mener.

7.3 Conclusion de la partie 2

La seconde partie de la thèse qui portait sur l'analyse des résultats de l'investigation du terrain d'Internet a permis de mettre en lumière plusieurs éléments de réponses quant à la problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement.

D'abord, l'analyse de l'usage du Web par les enseignants et les cartographies présentées dans le chapitre 5 ont permis de révéler un réseau élargi d'acteurs établis depuis une vingtaine d'années autour de la thématique de la démission enseignante et de la reconversion vers l'enseignement : des enseignants présents sur les blogs, forums, réseaux sociaux ou vidéos ; les administrateurs de sites d'information ; les médias ; les acteurs institutionnels ; les syndicats ; les auteurs d'articles scientifiques et de rapports ; et enfin, les sites commerciaux. Il apparaît aussi que la thématique de la démission enseignante est bien plus développée sur le Web que celle relative à la reconversion enseignante et qu'il existe deux usages différents du Web pour les enseignants. En quête d'information et de soutien, le Web de la démission enseignante est avant tout communautaire et participatif ; celui de la vocation tardive est mieux documenté par l'institution et davantage statique et informatif. Aussi, la présence de centaines de sites et internautes qui s'y connectent produisant un trafic important (des milliers de visites chaque mois) indique que le phénomène de la démission pourrait bien être plus important que ce que les chiffres publiés par l'institution laissent à entendre. Au regard des résultats établis dans le chapitre 7 concernant les communautés de pratiques (20 000 membres sur l'une d'entre-elles), tout semble indiquer que si la nécessité de service était levée par l'institution, le nombre de démissions serait bien plus important qu'il ne l'est à l'heure actuelle.

Ensuite, les résultats établis dans le chapitre 6 à partir de l'analyse lexicométrique des corpus des sites et pages Internet recensés ont permis de montrer un traitement inégal de la

question des démissions et de la reconversion vers l'enseignement de la part de l'institution. À ce propos, une première hypothèse opératoire (HO1). Les résultats produits indiquent que si la reconversion vers l'enseignement est un sujet très investi par l'institution, celle de la démission enseignante ne l'est pas. En effet, le peu de ressources tant informationnelles qu'humaines au sein de l'Éducation nationale témoigne de sa position, sur la question de la sortie du métier (manque d'interlocuteur, de dispositif institué, caractère tabou de la question de la démission, procédure difficile et souvent floue, minimisation des chiffres, etc.). Ceci étant la conséquence de sa focalisation sur les problèmes d'attractivité relatifs au manque de candidat aux concours. Dès lors, leur communication et leurs moyens sont davantage investis en direction d'un public susceptible de se reconvertir vers l'enseignement. Notamment par la création de nouvelles conditions d'accès à la profession ou en adaptant les formations (*cf.* : 3.1), par la mise en place de politique dite d'attractivité (*cf.* : 1.4), en suscitant des vocations précoces (introduite par les parcours de préprofessionnalisation) et par la revalorisation financière annoncée du métier. Ainsi, l'institution joue bien un rôle dans la promotion et la facilitation de ses parcours de reconversion vers l'enseignement. Seulement la recherche américaine (R. Ingersoll, 2007; R. M. Ingersoll, 2001) ayant plus de recul sur ces phénomènes montre que les politiques mises en place afin d'attirer de nouveaux enseignants (également comme seconde carrière) n'étaient pas une solution viable à long terme, car il fallait au préalable chercher à améliorer les conditions d'exercice afin de favoriser une meilleure rétention de ceux déjà en poste. Bref, recruter plus d'enseignants ne résoudra pas le problème de l'attractivité de la profession, si un grand nombre de ces enseignants partent ensuite :

« L'image qui me vient à l'esprit est un seau perdant rapidement de l'eau à cause des trous dans le fond. Verser plus d'eau dans le seau ne sera pas la réponse si les trous ne sont pas d'abord colmatés ». (Ingersoll, 2007, p.6)

En conséquence, la problématique de la démission enseignante a l'air d'avoir été laissée par l'institution entre les mains « à l'abandon » d'autres acteurs. Ainsi, les résultats présentés dans le chapitre 7 montrent que l'accompagnement des professeurs vers la démission et à l'adaptation à une nouvelle orientation professionnelle s'installe davantage par l'intermédiaire d'acteurs en priorité non institutionnels. Il s'agit d'une part, des communautés de pratique qui sont le lieu d'une activité collective, où les enseignants se regroupent massivement afin d'échanger sur les différentes manières de partir, affranchie du tabou de la démission et où ils expriment leur malaise vis-à-vis de leur profession ou de l'institution qui la gère. Et d'autre

part, les sites commerciaux, dont le caractère central de l'un d'entre eux, traduit le fait qu'il est largement légitimé par un grand nombre d'autres acteurs et espaces. En outre, le fait qu'il milite pour une flexibilité dans la gestion des entrées et sorties de la carrière enseignante et désigne le statut de fonctionnaire comme étant trop enfermante, pourrait indiquer un changement de paradigme et participe à diffuser le message d'une profession enseignante, loin de son image de vocation, que l'on n'exerce plus à vie.

Enfin, les résultats exposés dans les chapitres 6 et 7 ont permis de poser de premiers éléments quant aux raisons de la démission des enseignants et de la reconversion vers l'enseignement. Les discours des enseignants mettent en lumière une certaine contradiction ou paradoxe entre les raisons qui motivent les enseignants à quitter le métier et celles qui poussent les individus à se reconvertir vers l'enseignement. D'un côté, les enseignants ayant démissionné citent souvent des raisons liées aux conditions de travail difficiles, à la charge de travail excessive et aux problèmes de santé qui en découlent. Tandis que de l'autre côté, les individus qui cherchent à se reconvertir vers l'enseignement recherchent souvent un équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée ainsi qu'une carrière basée sur des valeurs plus humaines. Ceci pourrait s'expliquer de deux façons : la première, par le fait que les enseignants ayant démissionné ont peut-être été confrontés à des conditions de travail particulièrement difficiles et ont décidé de quitter le métier en raison de cette expérience négative (Sauvé, 2012 ; Kamanzi & all, 2015). Quant aux individus cherchant à se reconvertir vers l'enseignement, ils ont peut-être une vision idéalisée de la profession et cherchent à y trouver des aspects qui leur manquent dans leur carrière actuelle. La seconde qui fait écho à la seconde hypothèse opératoire (HO2)¹⁶³ pourrait être que les individus quittant la profession ne sont plus ajustés au métier, la culture institutionnelle et les manières de le pratiquer ayant évolué, notamment par l'intensification des réformes issues de la nouvelle gestion publique (cf. : 2.3.4). En revanche, les individus en reconversion dans l'enseignement pourraient être plus en phase avec les valeurs actuelles portées par l'institution et les nouvelles pratiques du métier, peut-être en raison de leur

¹⁶³ Préfigurant que la démission et la vocation tardive concernent des populations d'enseignants ou de futurs enseignants ayant des propriétés différentes, et qui sont touchées de manière différenciée par ces phénomènes. La mise en correspondance de ces propriétés permet d'envisager, d'une part, l'évolution des caractéristiques du métier qui influencent son attractivité ou son désintérêt pour les agents quittant la profession ou pour ceux qui y entrent (en deuxième carrière). D'autre part, cela permet également de considérer que l'entrée d'un certain profil d'enseignant et la sortie d'un autre (dont la thèse interrogera les caractéristiques) participent mécaniquement à modifier la professionnalité de l'ensemble du groupe enseignant.

expérience professionnelle antérieure (dans le secteur privé notamment). Autrement dit, la question est de savoir si la culture professionnelle acquise antérieurement dans d'autres professions est plus ajustée à celle qui se développe dans l'enseignement actuellement. Pour aller plus loin dans la résolution de ce paradoxe, la partie 3 présentera les résultats issus de l'enquête par questionnaire auprès des deux populations d'enseignants DE et VT.

Partie 3 : Affiner le trait pour interroger le processus de renouvellement des professionnalités enseignantes

Peu d'études en France ce sont à ce jour attachées à l'examen des caractéristiques personnelles et professionnelles de la population des enseignants ayant démissionné de première carrière et de celle des reconvertis à l'enseignement, ainsi qu'aux facteurs d'attrait et de répulsion pour la profession enseignante. Cette dernière partie s'appuiera sur les données issues des questionnaires diffusés auprès de chacune de ces populations (*cf. supra*, 4.3.1) pour réaliser cette description, dans le but de contribuer à la production de telles connaissances, mais également de mettre à l'épreuve la seconde hypothèse opératoire de la thèse (HO2) : la démission et la vocation tardive concernent des populations d'enseignants ou de futurs enseignants ayant des propriétés différentes ; la mise en correspondance de ces propriétés offre une occasion, d'une part, d'examiner la variété des caractéristiques du métier qui influencent de façon différentielle son attractivité (ce qui est attractif pour les uns peut ne pas l'être pour les autres) et, d'autre part, de considérer que le phénomène de l'entrée dans le métier d'un certain profil d'enseignants et la sortie concomitante d'un autre pourrait participer mécaniquement – et dans une certaine mesure pour le moment – à la recomposition des formes de professionnalité de l'ensemble du groupe enseignant.

Cette troisième et dernière partie se déploiera ainsi en quatre temps. Le premier (travaillé dans le chapitre 8) visera à caractériser les deux populations de l'étude : qui sont ces enseignants qui démissionnent et qui sont ceux qui s'y reconvertissent ? Le deuxième (chapitre 9) sera consacré à la mise en lumière des facteurs d'attrait et de répulsion de la profession enseignante pour ces deux populations : pourquoi les enseignants DE ou VT rejoignent-ils le métier (fut-ce tardivement) ou décident de le quitter ? En s'intéressant aux différents profils d'enseignant ayant démissionné et ceux s'y étant reconvertis, nous montrerons alors (chapitre 10) qu'il n'existe pas une, mais des attractivités enseignantes (basées sur des profils différents de motivation d'entrée dans la carrière). Le 11^e et dernier chapitre permettra ainsi de repositionner ces profils en perspective avec la façon dont les enseignants qui s'y rapportent conçoivent et vivent le métier d'enseignant. C'est alors la mise en correspondance des flux d'entrée et de sortie de chacun de ces profils qui pourra être réalisée pour comprendre en quoi, en 2023, les professionnalités enseignantes se recomposent.

Chapitre 8 – Portrait général et trajectoires des enseignants qui démissionnent ou rejoignent tardivement le métier

Le chapitre 8 présente et décrit les populations DE et VT que nous avons interrogées par l'enquête par questionnaire (N=518). Il s'agira d'abord dans une première partie d'exposer leurs caractéristiques sociodémographiques en regard des données nationales françaises (DEPP, INSEE) sur la population générale enseignante et de la littérature produite à leurs propos. Nous examinerons ensuite les secteurs d'activité d'origine de la population VT et ceux de reconversion de la population DE. Ceci permettra d'identifier d'une part les groupes sociaux et professionnels au sein desquels on retrouve des taux plus élevés de démission ou de reconversion vers l'enseignement et d'autre part de montrer les particularités et ressemblances de la population DE et VT française, par rapport à celles étudiées, notamment outre-Atlantique (qui ont un recul plus important sur ces populations et ces phénomènes).

8.1 Caractéristiques sociodémographiques des populations DE et VT

8.1.1 Population DE : des femmes, de tout milieu social, en milieu de carrière

Après redressement de l'échantillon (*cf.* : section 4.3.4), la population DE, est composée de 321 individus. Parmi eux, 87 % sont des femmes, comme l'indique le tableau 13 ci-dessous :

Tableau 13 - Caractéristiques sociodémographiques de la population enquêtée, population

Variabiles	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Sexe	Homme	41	13 %
	Femme	280	87 %
Âge au moment de la démission	+ de 50 ans	45	14 %
	40- 50 ans	135	42 %
	30-40 ans	83	28 %
	20-30 ans	48	15 %
PCS du père	Agriculteurs exploitants	10	3 %
	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	30	9 %
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	84	26 %
	Professions intermédiaires	79	25 %
	Employés	40	12 %
	Ouvriers	66	20 %
	Autre (sans emploi)	12	4 %
Total		321	100 %

Note : * regroupement manuel

En comparant nos données avec ceux de l'INSEE¹⁶⁴, on observe une sur-représentation significative des femmes par rapport à la population enseignante générale (test du chi2 d'ajustement : 30,11 ; p-value : <0,0001). Cette constatation pourrait indiquer que le genre est une variable à prendre en compte dans la problématique de la démission enseignante. D'ailleurs, dans la littérature outre-Atlantique, cette variable est la plus étudiée dans les recherches sur « l'attrition » (Sauvé, 2012). Les études indiquent que les femmes ont tendance à démissionner plus souvent que les hommes (R. M. Ingersoll, 2001; Kirby et al., 1999). Plus précisément, la probabilité pour les femmes de quitter l'enseignement est statistiquement 1,3 fois plus élevée que pour les hommes, en particulier pour les enseignantes blanches, jeunes et mariées, qui bénéficient vraisemblablement d'une plus grande sécurité financière attribuable au revenu de leur conjoint (Sauvé, 2012). Dans les années 90, Richard Murnane et al. (1991) avaient également évoqué que les responsabilités familiales plus importantes de certaines femmes expliqueraient les différents taux de démission entre les deux sexes, mais cette explication peut sembler dépassée dans le contexte français actuel où la part des femmes quittant leur emploi pour rester au foyer n'a cessé de diminuer depuis les années 70. Les mères de très jeunes enfants

¹⁶⁴ La population mère compte 32 % d'hommes et 70 % de femmes.

ayant plutôt tendance à réduire leur temps de travail et à changer moins souvent d'emploi (INSEE, 2022). Cependant, l'étude de Julien Tourneville (2021) sur le rapport au temps dans le travail enseignant démontre que le rapport à l'organisation du travail reste fortement sexué. Les résultats établis par le chercheur montrent que les femmes sont surreprésentées dans ce qu'il désigne comme des profils de professionnalité particuliers : celui dit « de l'ajustement », où le métier est vécu sur le monde d'une évolution permanente et nécessite un investissement pouvant aller jusqu'à une forme d'épuisement ; et celui dit « du faire-face », où le métier est considéré comme trop chronophage et trop difficile et où les enseignants disent subir un présent dévorant. Dans cette même étude, les hommes sont surreprésentés dans un troisième profil de professionnalité, désigné par le chercheur comme un profil « de la maîtrise », où le métier d'enseignant est perçu comme laissant beaucoup de temps personnel (la maîtrise renvoyant donc ici à la capacité déclarée de séparer espaces professionnels et non professionnels, en reléguant s'il le faut les demandes adressées dans le cadre du métier). De tels résultats montrent qu'un certain type de rapport au métier, plus sensible au surinvestissement pour les femmes que pour les hommes pourrait expliquer la démission plus massive de ces dernières, par effet d'usure.

Concernant, la répartition en fonction des catégories socio-professionnelles (PCS) d'origine des enseignants (Farges, 2017; Delhomme, 2015), l'échantillon est représentatif de la population générale (χ^2 d'ajustement = 6.029 ; p-value = 0,420). Ainsi, nous pouvons avancer que la PCS n'est pas une variable discriminante contrairement à ce que démontrent les études menées outre-Atlantique, lesquelles indiquent en effet que les enseignants issus d'un milieu social peu privilégié (ouvrier, employé, etc.) auraient moins tendance à démissionner (Chapman, 1984). L'explication avancée dans ces mêmes travaux est que l'accès à un poste d'enseignant constitue davantage une ascension sociale pour les individus issus des catégories sociales les moins favorisées que pour ceux issus des plus favorisés, chez qui le statut social de l'enseignant pourrait être considéré comme un déclassement (Guarino, & al., 2006). En France, les études menées sur le sujet indiquent que l'origine sociale des enseignants aurait tendance à s'élever, pour reprendre la formule de Farges (2011) « il y aurait davantage d'héritiers que de déclassés », mais paradoxalement, sa valeur sociale a décliné. La dégradation relative des conditions d'emploi, notamment de salaire, de la charge de travail, de la flexibilité des horaires, est avancée pour expliquer le phénomène par la recherche sur le sujet (Maroy, 2008). Ainsi, l'hypothèse peut être faite que l'enseignement pourrait ne plus être synonyme d'ascension

sociale pour les enseignants, en conséquence, ce facteur pour ceux issus des classes les moins privilégiées n'aurait que peu d'influence sur la persévérance ou non dans la profession.

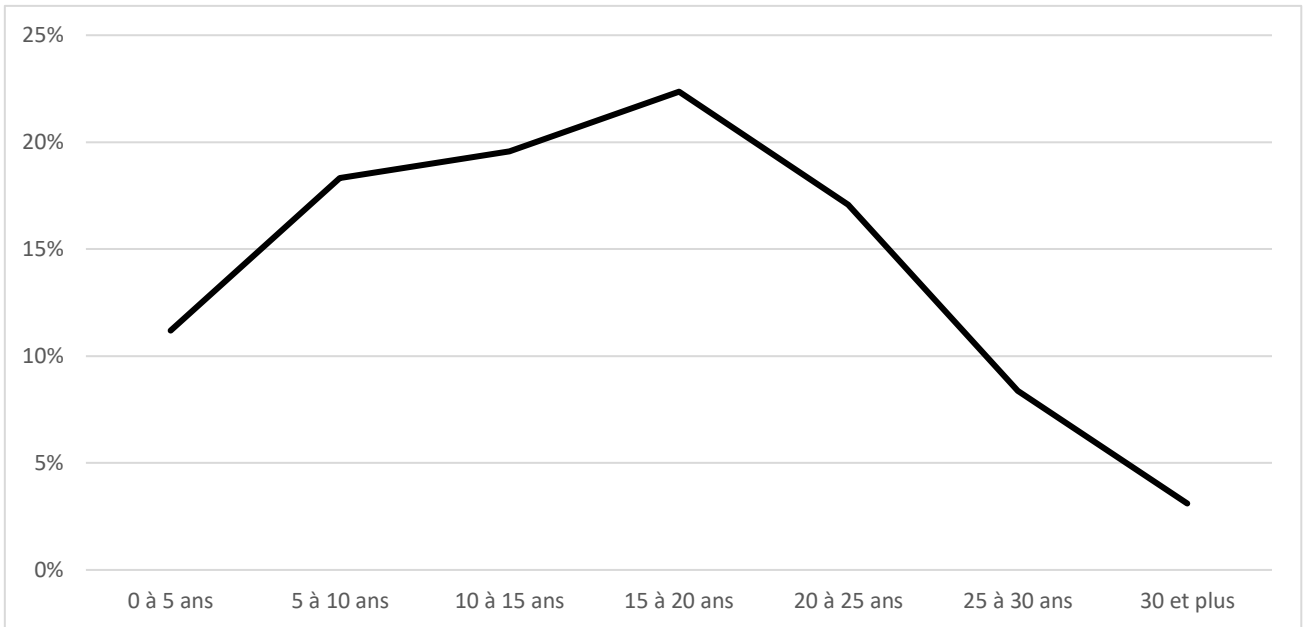
En ce qui concerne la répartition par âge par rapport à la population générale¹⁶⁵, on constate que notre population DE est non représentative (chi 2 d'ajustement = 30,112 ; p-value = <0,0001). La tranche d'âge des plus de 50 ans est sous-représentée (14 % pour la population DE contre 28 % pour la population mère), tandis que la proportion d'enseignants âgés de 30 ans et moins (15 % pour la population DE contre 11 % pour la population mère) ainsi que celle des enseignants âgés de 30 à 49 ans sont sur-représentées (respectivement 70 % pour la population DE et 60 % pour la population mère). Outre-Atlantique, il apparaît aussi que le taux de démission varie en fonction de l'âge. De nombreux auteurs soulignent que « l'attrition » des enseignants suit soit une courbe en forme de U (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006 ; Ingersoll, 2001 ; Karsenti, & al., 2008). C'est-à-dire qu'on retrouve des taux de départ élevés chez les jeunes enseignants¹⁶⁶, et chez les enseignants en âge de la retraite¹⁶⁷, soit en forme de L, quand les enseignants en âge de prendre leur retraite ne rentrent pas en compte dans le calcul du taux. Il y aurait donc une plus grande stabilité des enseignants une fois passé un point critique (Sauvé, 2012). Nos résultats divergent de ce qui est généralement observé dans cette littérature, à l'inverse de la courbe en L précédemment décrite, notre population se distribue plutôt sous la forme d'un dôme, comme le montre le graphique 13 ci-dessous. :

¹⁶⁵ Les statistiques de la répartition des enseignants par âge sont disponibles à cette adresse [<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/38818d3e-fr/index.html?itemId=/content/component/38818d3e-fr>].

¹⁶⁶ Pour rappel, aux États-Unis, le taux de démission s'élève à 50 % avant la cinquième année d'exercice de la profession (Ingersoll, 2001 ; AEE, 2004) et entre 15 à 20 % aux Québec (Kish, 2006 ; Gingras et Mukamurera, 2008).

¹⁶⁷ Ces études prennent en compte les départs en retraite dans le calcul de « l'attrition ».

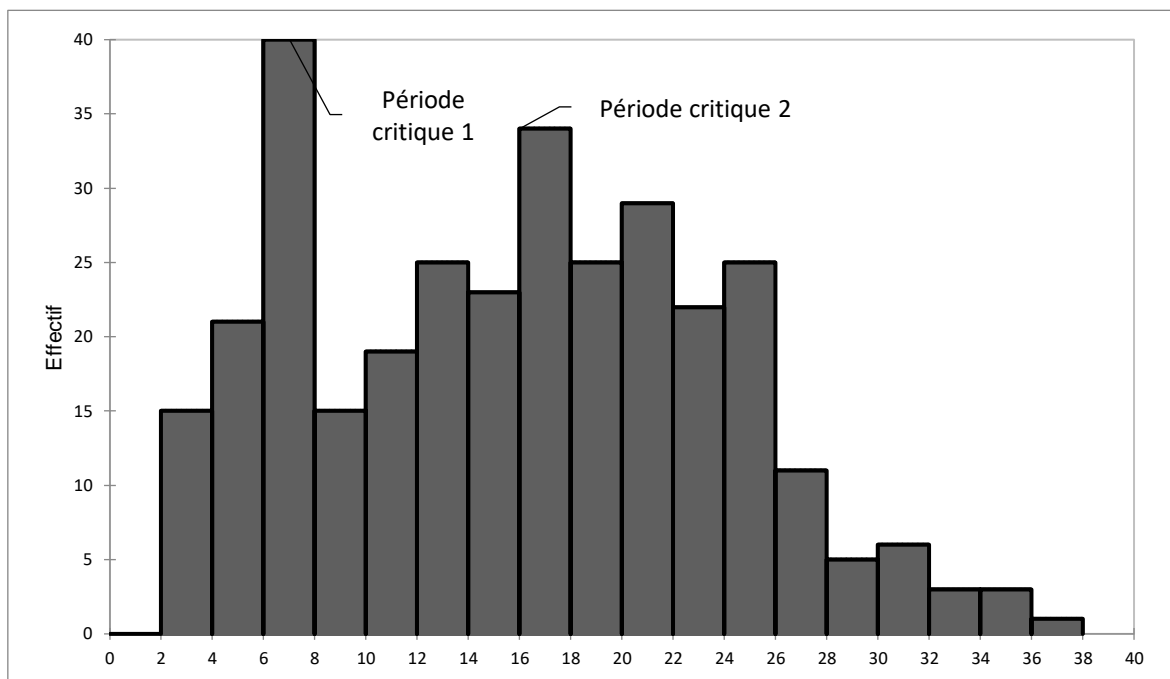
Graphique 13 - Répartition de la population DE en fonction du nombre d'années d'expérience avant la démission (découpage de période de 5 années)



Lecture : 11 % de la population DE a démissionné avant leurs 5 premières années d'exercice dans le métier.

On observe ainsi que seulement 11 % des enseignants de notre population quittent le métier avant sa 5^e année d'expérience et que le taux de démission diminue autour de la 20^e année. Cependant, un découpage plus fin par tranche de deux années permet de constater une première période critique qui se situe autour de la 6^e et la 8^e année d'exercice du métier :

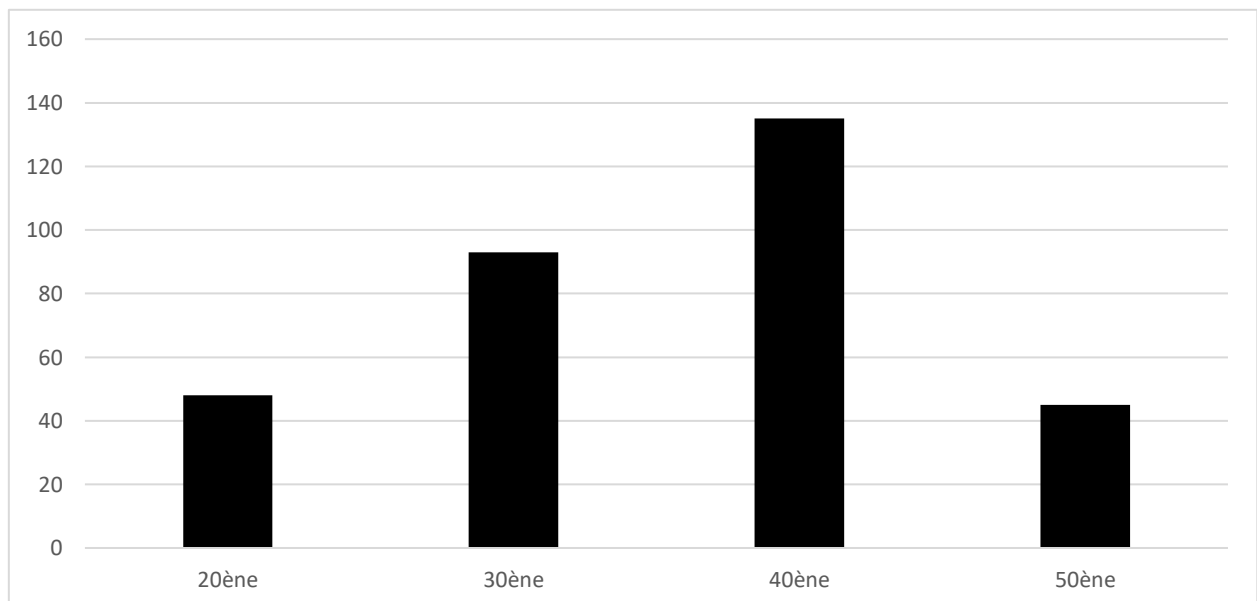
Graphique 14 - Années d'expérience avant la démission (découpages en période de 2 ans)



Note : Moyenne = 15 ans d'expérience dans l'enseignement avant la démission

À ce propos, Geoffrey Borman et Maritza Dowling (2008) ont déterminé que les probabilités d'abandon étaient 1,57 fois plus grandes pour les enseignants ayant 6 années d'expérience par rapport à ceux ayant moins de cinq années. L'analyse de Frédéric Sauvé (2012) met en lumière que la qualité de l'expérience de travail vécue au cours de la phase d'insertion professionnelle est d'une importance primordiale. Aussi, ces sorties fréquentes du métier caractérisant les jeunes enseignants, comme nous l'avons vu précédemment dans le chapitre 2, sont le plus souvent dans cette littérature, imputées à la trajectoire professionnelle précaire qui caractérise le personnel débutant dans ces pays (Mukamurera, 1999 ; Rayou & van Zanten, 2004 ; Loeb, Darling-Hammond & Luczak, 2005). Cette explication n'est pas probable dans le cadre de notre étude, puisque rappelons que la population ici étudiée est celle des fonctionnaires, ne se trouvant donc pas a priori dans une situation de précarité (au sens de la stabilité de l'emploi). Le chapitre 10 apportera un éclairage sur les raisons spécifiques des démissions chez les jeunes enseignants. Après cette première période, le nombre de démissions diminue entre la 8^e et la 10^e année d'expérience, puis réaugmente jusqu'à une seconde période critique entre la 16^e et la 18^e année. Cette tendance est étroitement liée à la pyramide d'âge de notre population d'étude. Étant donné que le parcours de formation pour devenir enseignant dure généralement entre 3 et 5 ans (selon les périodes de modification des modalités de recrutement, c'est-à-dire Bac + 5 depuis 2010), et qu'il faut ajouter environ 16 à 17 ans d'expérience professionnelle pour atteindre la tranche d'âge de la quarantaine, cette catégorie d'âge est surreprésentée dans notre population, comme le montre le graphique 15 :

Graphique 15 - Répartition de la population DE selon la tranche d'âge



Lecture : 48 individus sur 197 de la population DE ont démissionné quand il était dans la 20ème.

Ainsi, nos résultats indiquent que les enseignants en milieu de carrière, âgés de la quarantaine, seraient plus enclins à quitter l'enseignement que les autres. La courbe ensuite redescend légèrement et se stabilise entre la 18^e et la 25^e année pour ensuite diminuer drastiquement sur les fins de carrière. Nous pouvons ici avancer l'idée qu'il est plus difficile pour un enseignant très expérimenté de quitter la profession, l'expérience accumulée et le marché du travail actuel, non favorable à l'embauche des plus de 50 ans (d'Albis, 2022), pourraient expliquer la difficulté à se reconverter et donc la baisse des démissions sur les fins de carrière. Nous avons également identifié une variable supplémentaire qui pourrait expliquer cette dernière diminution : le temps écoulé entre la prise de décision de quitter la profession et la démission effective. Nous développerons ce point dans le chapitre 9.

En résumé, nous observons que les femmes dans la quarantaine et en milieu de carrière ont un taux de démission plus élevé que les autres catégories, notamment les hommes, les jeunes enseignants et les enseignants proches de la retraite. Le chapitre 10 (*cf.* : 10.2.1) présente des résultats qui permettront de comprendre les raisons de cette tendance en montrant qu'il existe un profil d'enseignant particulier ainsi que des facteurs de répulsion spécifiques associés avec cette catégorie de femmes.

8.1.2 Population VT : des femmes entre 30 et 50 ans, d'un milieu plutôt favorisé, au haut niveau de qualification

Jusqu'à présent, il n'y a pas de données disponibles en France sur les caractéristiques sociodémographiques ou professionnelles de la population VT. Si l'on examine la répartition de la variable Sexe de la population VT présenté sur le tableau 14, par rapport à la population mère enseignante, on constate une différence significative (test du chi² : 26,48, p-value : 0.0000) :

Tableau 14 - Caractéristiques socio-démographiques de la population enquêtée VT

Variable	Catégorie	Effectifs	%
Sexe	Homme	26	13 %
	Femme	171	87 %
Âge au moment de la reconversion	+ de 50 ans	23	12 %
	40 à 50 ans	76	39 %
	30 et 40 ans	79	40 %
	20-30 ans	19	10 %
PCS du père	Agriculteurs exploitants	12	6 %
	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	16	8 %
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	59	30 %
	Professions intermédiaires	40	20 %
	Employés	22	11 %
	Ouvriers	38	20 %
	Autre (sans emploi)	10	5 %
Total		197	100 %

Les femmes de la population VT sont surreprésentées, ce qui pourrait suggérer qu'elles ont plus tendance que les hommes à opter pour l'enseignement en tant que seconde carrière. Les travaux de Catherine Negroni (2019) avaient déjà montré que les reconversions professionnelles volontaires vers l'enseignement sont fortement genrées. En effet, à travers le parcours de trois femmes, la chercheuse montre que la variable de genre se heurte aux questions des mobilités professionnelles. Les choix des femmes sont toujours difficiles à prendre, elles se sentent coupables de ne pas s'épanouir professionnellement ou coupables de ne pas être une bonne mère et une bonne épouse, le choix se faisant toujours par défaut. Aussi, celui de se tourner vers l'enseignement apparaît comme une « trêve » temporaire dans cette lutte entre ces différents espaces de vie. Il permet d'instaurer un équilibre entre vie professionnelle et vie privée. De plus, la fonctionnarisation par l'entrée dans l'enseignement est une mise en sécurité souhaitée par les femmes.

Concernant la variable âge (au moment de la reconversion), outre le fait que l'on constate une répartition égale entre la population VT et DE, il est encore aujourd'hui difficile d'avoir

des statistiques convergentes sur cette variable, en plus du fait que ces études sont peu nombreuses. En effet, selon les instituts de sondage, statistiquement les reconversions professionnelles sont plus fréquentes, tantôt chez les individus âgés de 25 à 35 ans ou de 35 à 49 ans – l'enquête BVA de 2021¹⁶⁸ indique par exemple qu'ils représentent 35 % et 37 % de la population des reconvertis contre 13 % pour les plus jeunes (de 19 à 25 ans) –, tantôt que le nombre de reconversions régresse avec l'âge (Dupray & Recotillet, 2009).

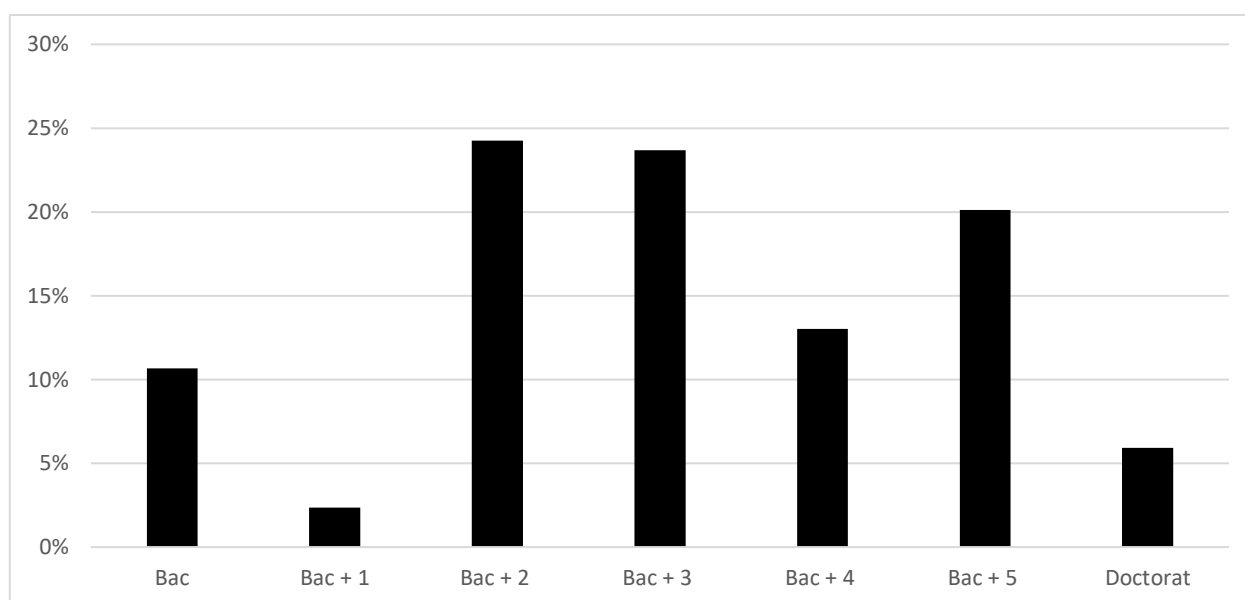
Enfin, la répartition de la population VT selon la PCS, comparée à celle de la population mère n'est pas différente (chi2 d'ajustement = 11,48 ; P-value= 0.75). Ceci permet d'avancer qu'en majorité les individus qui se reconvertissent à l'enseignement sont issus d'un milieu plutôt privilégié (cadre et profession intermédiaire). En effet, s'il est vrai que l'enseignement a longtemps représenté un vecteur d'ascension sociale pour les enfants des classes populaires, à partir des années 60-70 de nombreuses recherches démontrent que les origines sociales des enseignants se sont élevées et se portent désormais dans des proportions¹⁶⁹ assez proches vers le milieu et le haut de la hiérarchie des professions (Farges, 2017).

Enfin la répartition de notre population selon le niveau de diplôme obtenu avant la reconversion, tend à montrer que la population VT a déjà acquis, avant sa reconversion, un niveau de diplôme assez élevé.

¹⁶⁸ Disponible à cette adresse [<https://academy.visiplus.com/enquete-actifs-et-reconversion-pro>]

¹⁶⁹ Précisons que l'étude de Géraldine Farges (2017) apporte quelques éléments de nuance à ce propos. Notamment le fait que les professeurs des écoles se trouvent parmi la catégorie dont les origines sociales sont les plus modestes.

Graphique 16 - Répartition de la population VT en fonction du niveau de diplôme obtenu avant reconversion



Lecture : 10 % de la population VT avait un niveau baccalauréat avant de se reconverter à l'enseignement.

Ainsi, plus de 60 % des individus avaient déjà un niveau de licence, et 26 % détenaient un diplôme équivalent ou supérieur au master. Un tel niveau de diplomation a probablement favorisé leur intégration dans les formations requises pour devenir enseignant, ce qui pourrait suggérer que ces femmes avaient déjà les dispositions scolaires pour réussir aux concours de l'enseignement :

8.2 Origines professionnelles et secteurs de reconversion

Une fois n'est pas coutume, nous débuterons cette section par la présentation des résultats relatifs à la population VT. D'où viennent les professionnels rejoignant le monde de l'enseignement ?

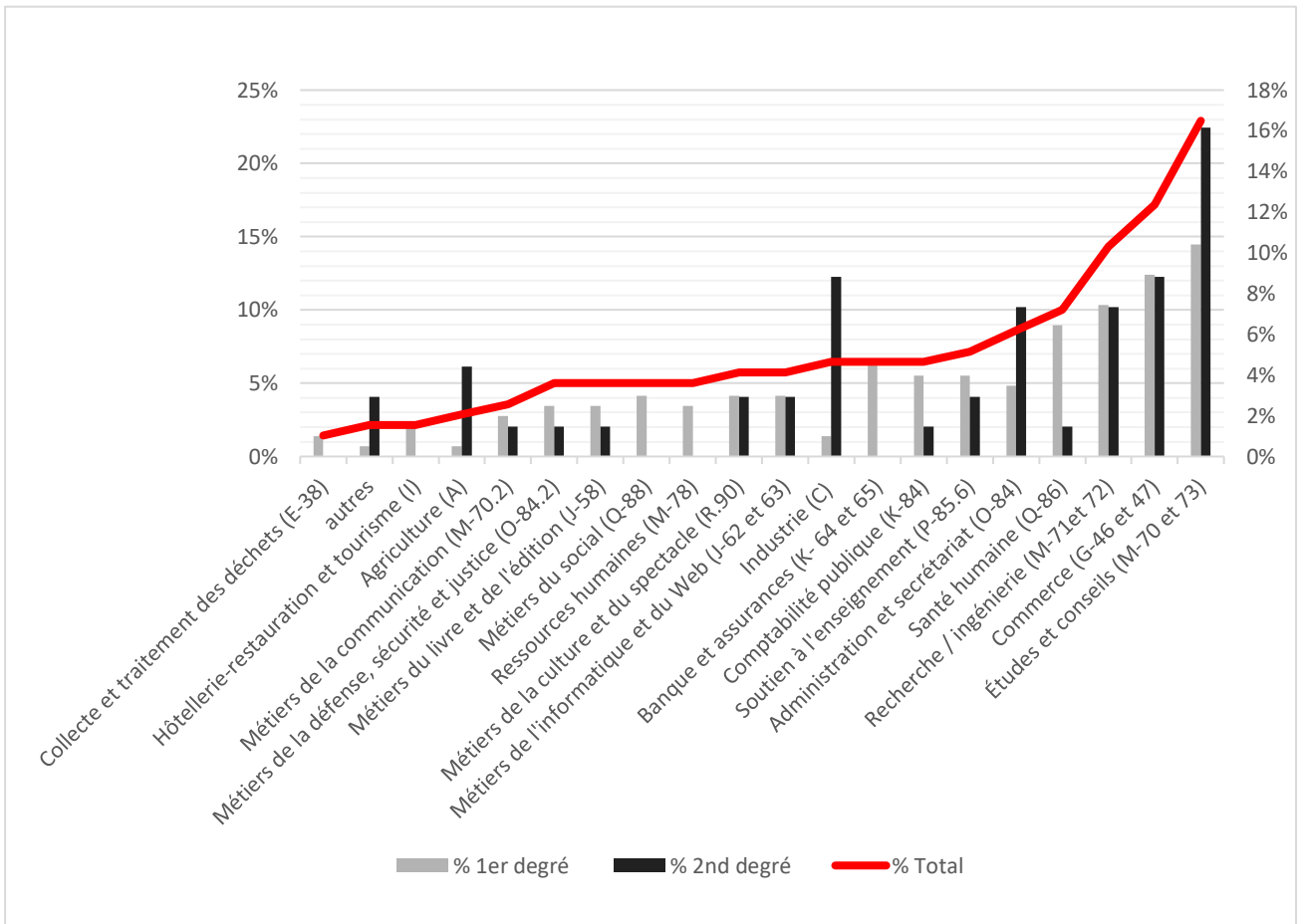
8.2.1 Population VT : du conseil en entreprise et du commerce, vers l'enseignement

Afin, d'identifier les groupes professionnels au sein desquels on retrouve les taux les plus élevés de reconversion vers l'enseignement, nous avons interrogé la population VT sur la nature de leur activité précédente. Face à la diversité des réponses, nous avons procédé à une réduction par une classification de ces métiers par secteur d'activité en utilisant la nomenclature d'activités française (NAF)¹⁷⁰. Nous présentons cette répartition dans le graphique 17. Les

¹⁷⁰ Disponible à cette adresse [<https://www.juripresse.fr/liste-des-codes-naf-ape/>].

éléments sur le graphique marqué entre parenthèses permettent de préciser les sections et divisions dans lesquelles nous avons classé les différents métiers.

Graphique 17 - Répartition selon les secteurs d'activité d'origine et les degrés d'enseignement



Lecture : 26 % des individus reconvertis dans l'enseignement secondaire sont issus du secteur de l'étude et du conseil.

Ainsi, les enseignants reconvertis sont issus à hauteur de 38 % de trois secteurs d'activités principaux : il s'agit, d'abord, des métiers de l'étude et du conseil en entreprise regroupant un ensemble de professions qui fournissent des services d'analyse, de conseil et d'accompagnement. On retrouve, par exemple, dans notre population d'étude, d'anciens consultants en management, marketing, stratégie de développement, finance. On notera ici une surreprésentation d'enseignants s'étant reconvertis dans le second degré parmi ce secteur d'activité. Ensuite, les métiers du commerce de gros, parmi lesquels on retrouve d'anciens responsables des achats et logistique, mais aussi issus du commerce du détail tel que d'anciens directeurs de magasin, commerciaux, etc. On notera que ce sont en général des secteurs d'activité portés par les grandes entreprises du privé. Ceci nous permettra dans le chapitre 10 de montrer qu'une partie des individus issus de ces secteurs semblent avoir choisi l'enseignement afin de se défaire de la concurrence du marché et retrouver une activité ayant à

leurs yeux plus de sens. Enfin, les métiers de la recherche et de l'ingénierie, où l'on note une sur représentation de post-doctorants¹⁷¹ et d'ingénieurs de recherche. À leur sujet, plusieurs travaux (Calmand & Giret, 2020; Noûs, 2020; Soulié, 1996), ont démontré une précarisation grandissante des personnels enseignants et de recherche dans l'éducation supérieure (ESR). Le taux de non-titulaires dépasse 24 % pour ces personnels (DEPP, 2019) dans le secteur universitaire. Il serait le taux le plus élevé de la Fonction publique d'État selon le syndicat CGT et toucherait particulièrement les femmes. Cette situation est régulièrement dénoncée par l'association nationale des candidats aux métiers de la science politique¹⁷² (ANCMSP) et le collectif des précaires de l'ESR. Cette situation se serait même aggravée depuis la création de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi LRU) du 10 août 2007. Depuis, les universités ont la possibilité de recruter des personnels contractuels (en CDD) pour effectuer des missions d'enseignement et/ou de la recherche. En effet, les effectifs des contractuels LRU ont progressé de plus de 50 % en quatre ans (de 2018 à 2021) et 71 % d'entre eux exercent des fonctions uniquement d'enseignement (Note DGRH n° 4 mai 2020). Dans ces situations, on peut supposer que la reconversion vers l'enseignement secondaire ou primaire pourrait constituer une voie de stabilisation dans le parcours professionnel de ces précaires de l'ESR.

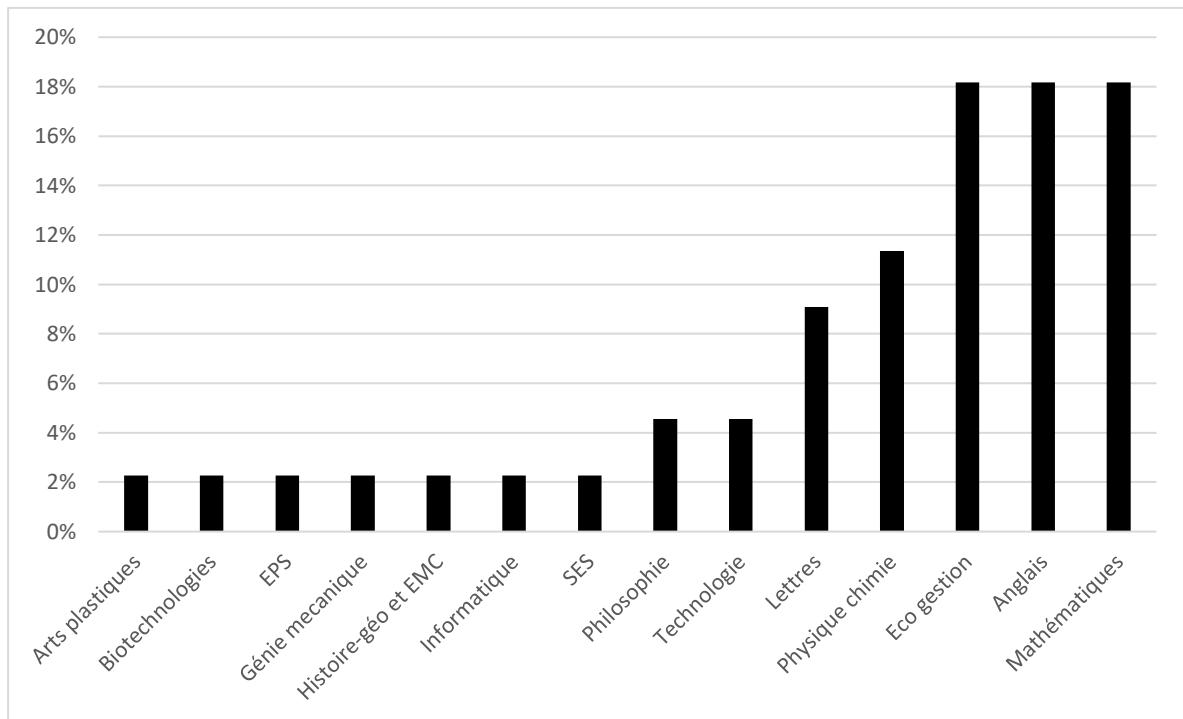
On retrouve dans les secteurs qui regroupent entre 10 et 5 % de la population VT, les métiers de la santé (infirmière, aide-soignante, etc.) où les enseignants du premier degré sont surreprésentés. Les métiers de l'administration et du secrétariat où à l'inverse ce sont les enseignants du second degré qui sont surreprésentés, ainsi que les métiers du soutien à l'enseignement (ATSEM, Auxiliaire de vie scolaire, animateur, etc.).

Concernant plus précisément les enseignants du secondaire, ils exercent aujourd'hui principalement dans trois matières comme le montre le graphique 18 (ci-dessous), les Mathématiques, l'Anglais et l'éco-gestion.

¹⁷¹ Notamment d'ancien ATER, en contrat LRU.

¹⁷² Un exemple d'article de l'ANCMSP dénonçant la précarisation de l'emploi dans l'enseignement supérieur est disponible à cette adresse [<https://ancmsp.com/2022/02/02/bonne-annce-et-surtout-la-precarite/>].

Graphique 18 - Répartition de la population d'enseignant du 2^d degré de la population VT en fonction de leur matière (Ni=44)



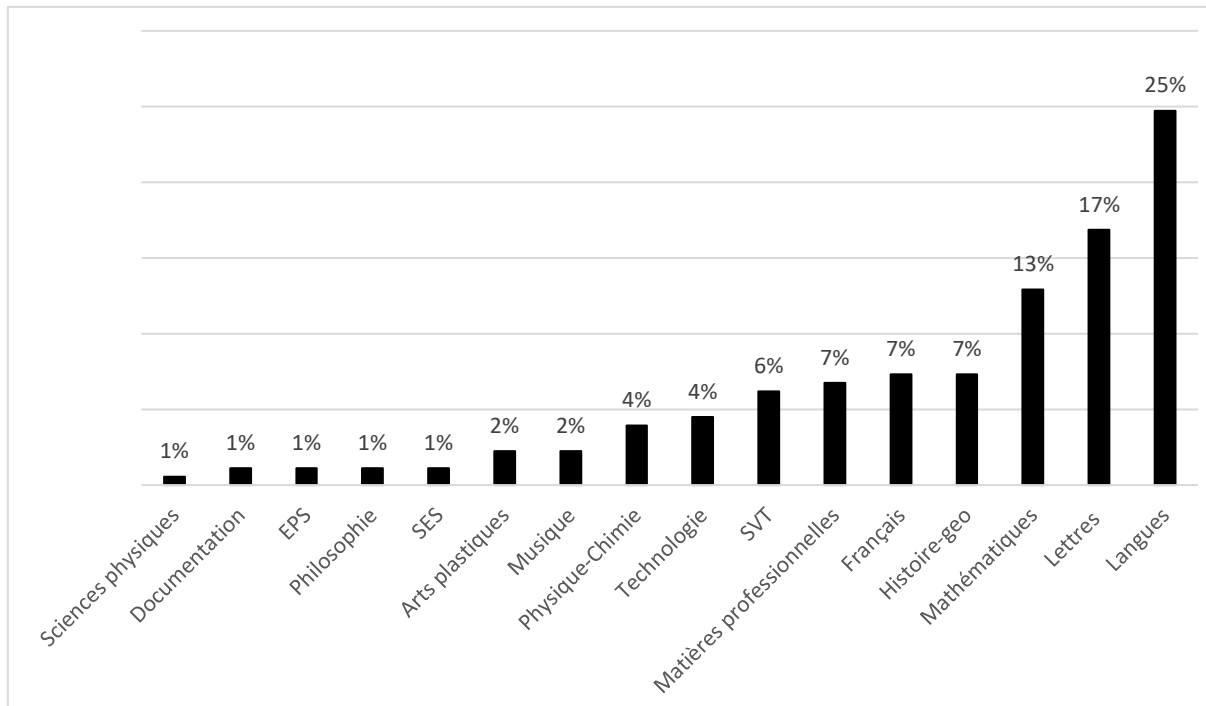
Le choix de ces disciplines de reconversion n'est pas surprenant au vu des secteurs d'activités d'origine de cette partie de la population VT. Leur maîtrise est essentielle à l'exercice des métiers issus des trois premiers secteurs d'activité d'origine. On notera également, concernant les deux premières matières (Anglais et Mathématiques), que ce sont précisément celles actuellement en situation de pénurie d'enseignants, étant peu plébiscitées par les candidats aux concours du CAPES ; elles sont en conséquence moins difficiles d'accès au vu de la barre d'admission considérablement abaissée depuis 2010 (cf. : 1.2.3).

8.2.2 Population DE : reconversion vers des métiers adressés à autrui

À l'opposé des enseignants reconvertis, le graphique 19 ci-dessous présente la répartition de la population DE du second degré en fonction des matières qu'ils enseignaient avant de démissionner :

**Graphique 19 - Répartition des enseignants du 2^d degré en fonction de la matière enseignée
population DE**

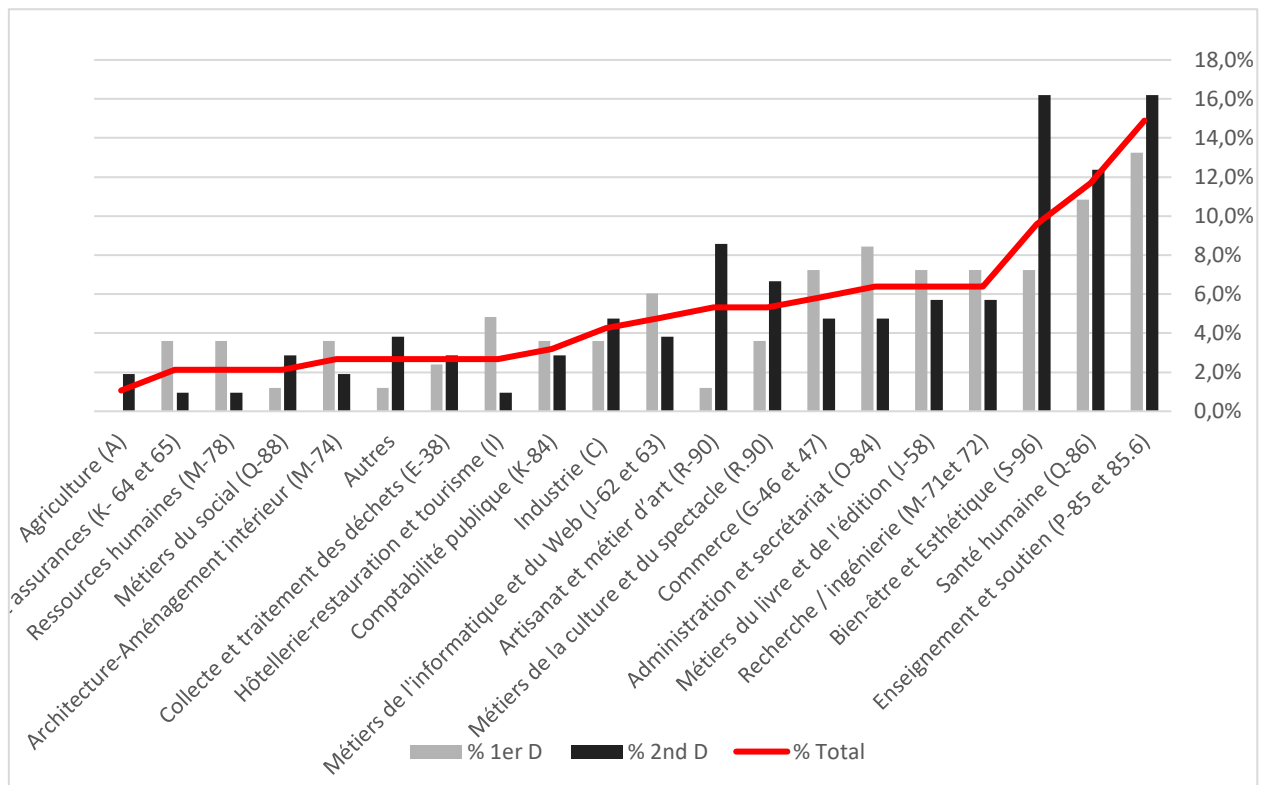
(NI = 176). Note : Langues = correspond à 95 % de professeur d'anglais.



Les résultats montrent que les trois matières avec le plus haut taux de démission (de 13 à 25 %) à savoir les Mathématiques, les Lettres et l'Anglais sont les mêmes qui sont actuellement en pénurie d'enseignants. C'est aussi les trois matières avec les plus hauts effectifs d'enseignants, ils représentent 15 % pour les Lettres, 7 % pour l'Anglais, et 12.7 % Mathématiques (DEPP 2020), de l'effectif total des enseignants du secondaire. Ainsi, un tel taux de démission élevé dans ces matières pourrait résulter d'un effet mécanique au vu de leur nombre plus important. Indépendamment de cela, un autre facteur a été étudié par la recherche outre-Atlantique. Il repose sur une plus grande employabilité sur le marché du travail, des enseignants du secondaire et notamment en ce qui concerne les mathématiques et les sciences (Guarino et al., 2006; R. M. Ingersoll, 2001). En effet, la formation de ces individus leur offrirait plus d'opportunité d'emplois bien rémunérés dans d'autres secteurs (Loeb et al., 2005). Dans notre population, ceci se confirme puisque les enseignants ayant exercé notamment en mathématiques se sont reconvertis en majorité dans le domaine de la statistique, de l'ingénierie et de la data science.

Si l'on regarde à présent, les secteurs de reconversion de la population DE, le graphique 20 ci-dessous indique que 36 % d'entre eux se sont dirigés vers trois secteurs qui regroupent des métiers dits « adressés à autrui » (Piot, 2009).

Graphique 20 - Répartition selon les secteurs d'activité de reconversion de la population DE par degrés d'enseignement



Ces derniers se différencient du travail industriel traditionnel en étant profondément ancrés dans les aspects relationnels et moraux. Leur caractère obligatoire et désintéressé les distingue, englobant parfois les soins, la prise en charge des personnes, voire une combinaison des trois (Letablier, 2001). Parmi ces domaines, 15 % de la population DE s'est reconvertis dans celui des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, où typiquement on retrouve en majorité des enseignants s'étant mis soit à exercer à leur compte, soit s'étant dirigés vers le métier d'assistante maternelle. À cet égard, deux hypothèses peuvent être formulées.

La première hypothèse suggère que les enseignants ayant démissionné ne quittent pas réellement le métier, mais plutôt l'institution de l'Éducation nationale en raison d'un certain désenchantement ou d'une répulsion envers celle-ci. Ils continuent ainsi à exercer en tant qu'enseignants, mais en dehors du cadre institutionnel. La deuxième hypothèse suppose que la reconversion constitue une entreprise coûteuse, tant en termes de temps que sur le plan financier. Par conséquent, les individus de la population pourraient choisir de rester dans le domaine de l'enseignement par facilité ou en raison d'un manque de ressources nécessaires pour se reconvertir dans un autre domaine (nous y reviendrons dans les chapitres 9 et 10). Un autre

domaine important de reconversion observé dans cette population concerne le secteur de la santé, vers lequel 12 % des individus se sont tournés. On y retrouve des reconversions vers des métiers tels que thérapeute, aide-soignante ou psychologue.

Ensuite, on observe dans les secteurs où moins de 10 % des enseignants se sont reconvertis, les métiers liés aux sciences, tels que les mathématiques, la physique, la chimie, etc. Dans ce domaine, on retrouve des reconversions vers des métiers tels que statisticien, notamment pour les anciens professeurs de mathématiques du second degré, et ingénieur pédagogique pour les enseignants du premier degré. Les métiers de l'imprimerie et du livre sont également présents, avec des reconversions vers des professions telles que ludothécaire, bibliothécaire, écrivain, etc. Les métiers de l'administration et du secrétariat sont accessibles à cette population par le biais de détachement ou de concours interne, notamment dans la fonction publique.

Enfin, pour les secteurs d'activité regroupant moins de 5 % de la population, on retrouve principalement des reconversions vers les métiers de l'artisanat d'art pour les anciens professeurs d'arts plastiques, tels que céramiste, portraitiste, etc. Les métiers du Web et de l'informatique, tels que rédacteur Web et SEO, sont également présents.

8.3 Synthèse du chapitre 8

Bien que des variables telles que le sexe, l'âge ou la PCS d'origine ne soient pas des facteurs explicatifs de la démission enseignante ou de la reconversion vers l'enseignement, les premiers résultats présentés dans ce chapitre permettent de dresser une première esquisse de portrait de ces deux populations. Ainsi, chez la population DE, il apparaît que les femmes dans la quarantaine et en milieu de carrière ont un taux de démission plus élevé que les autres catégories, tandis que les hommes, plutôt les jeunes enseignants et les enseignants proches de la retraite seraient moins concernés par le phénomène. Pour la population VT, ce sont également majoritairement les femmes qui choisissent l'enseignement comme seconde carrière. Elles ont également la particularité, d'être issue d'un milieu plutôt privilégié et d'avoir acquis dans leur parcours professionnel antérieur un niveau de qualification assez élevé. Enfin, les résultats mettent en évidence une asymétrie de transition professionnelle entre les secteurs de l'entreprise et technologique et les secteurs liés à l'humain, en suggérant qu'il est généralement plus courant de passer du premier vers le second que dans la direction inverse. Si, certaines études ont déjà révélé que les personnes qui se tournent vers l'enseignement le font en partie parce qu'elles souhaitent échapper au monde de l'entreprise et à son esprit compétitif (Négroni, 2019; Robert

& Carraud, 2018), il n'y a pas à ce jour d'explication concernant les choix de reconversion des enseignants de la population DE. Nous pouvons cependant poser une hypothèse à ce propos : il est possible que ces individus aient une perception différente des compétences et de la valeur associées aux secteurs de l'entreprise par rapport aux secteurs liés à l'humain (une image négative notamment), ceci pourrait avoir une influence sur leurs choix de reconversion. À cet égard le chapitre 10 reviendra sur les motivations d'entrée et de sortie du métier d'enseignants, et montrera entre autres que ce qui est principalement reproché à l'institution par la population DE, est une certaine idéologie présente dans la mise en place des récentes réformes. Ces réformes sont souvent perçues par ces enseignants comme incohérentes et motivées uniquement par des considérations économiques, entraînant une accumulation de contraintes bureaucratiques qui pèsent lourdement sur eux (Marcel, 2022). Réformes qui elles-mêmes, selon Christian Laval (2003), ont modelé un nouveau système éducatif, en rupture avec l'école républicaine, c'est-à-dire une école au service de la compétitivité économique conforme au concept de l'école néo-libérale.

Chapitre 9 – Étude des facteurs d’attrait et de répulsion pour la profession enseignante

Ce chapitre propose d’étudier les facteurs d’attrait et de répulsion pour la profession enseignante. Pour ce faire, nous continuerons de nous appuyer sur les résultats issus des enquêtes par questionnaire. Plus exactement, il s’agira dans une 1^{re} partie d’étudier les motivations de la population VT dans le choix de leur 1^{re} carrière et les facteurs qui expliquent leur démission. Nous examinerons également les facteurs d’attrait déclarés pour la profession enseignante en comparant les populations VT et DE. Ceci permettra de montrer que si les motivations altruistes (rendre service à la société, aider les jeunes, etc.) obtiennent un score d’adhésion plus élevé chez la population DE, ce sont majoritairement des motivations de types intrinsèques qui sont rapportées par la population VT, notamment l’autonomie qu’offrirait la profession d’enseignant et la liberté pédagogique. Dans une seconde partie, nous regarderons plus précisément les parcours de la population DE. Ceci permettra de montrer que, loin d’être un parcours de santé, la démission enseignante relève pour certains d’un vrai parcours du combattant. Enfin, nous examinerons les facteurs de démission pour cette population.

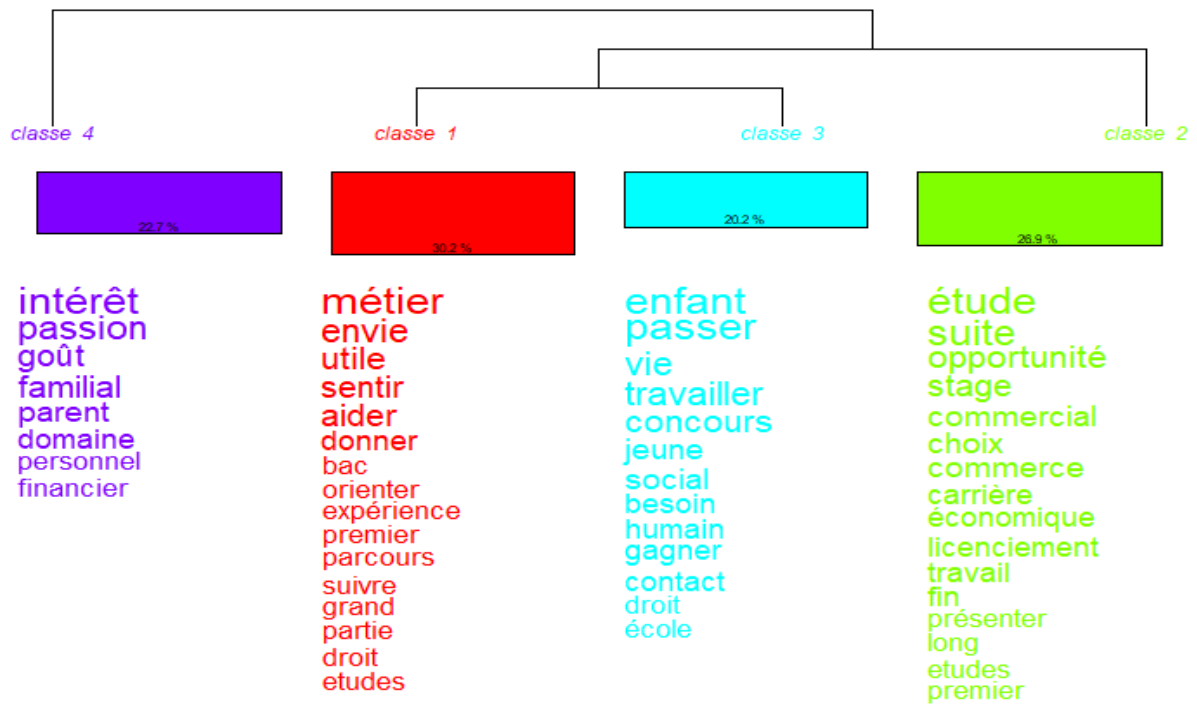
9.1 Du choix d’un premier métier à la démission : population VT

Nous avons interrogé les agents qui se sont reconvertis à l’enseignement, sur le choix d’orientation de leur premier métier afin de mieux comprendre les motivations et les facteurs qui ont influencé leur décision de changer de carrière. Cette démarche permet également de mettre en évidence les différences entre leur premier métier et l’enseignement, et de mieux comprendre les aspects spécifiques de la profession enseignante qui ont été perçus comme plus attractifs par rapport à leur métier précédent.

9.1.1 Des divergences dans les raisons qui ont guidé l’orientation professionnelle primaire

Pour interroger la population VT sur le choix de leur orientation vers leur premier métier, nous avons proposé une question ouverte : « Pour quelle raison vous êtes-vous orienté vers ce premier métier ? ». Pour analyser ces réponses, nous avons procédé à une classification de Reinert effectuée sur le corpus (n=176). Initiée à partir de 16 classes de départ, la figure 25 (ci-dessous) illustre les 4 classes terminales obtenues lors de cette opération.

Figure 25 - Raisons invoquées de la population VT pour le choix d'orientation vers le premier métier



Légende : NB de textes: 176, NB de segments de texte: 19,2 Nb de formes: 861, NB d'occurrences: 2931 NB de lemmes: 733, NB de formes actives: 590, NB de formes supplémentaires: 143, NB de forme actives avec une fréquence ≥ 3 : 111 Moyennes de formes par segment: 15.265625 Nombre de classes : 4, 138 segments classés sur 192 (72 %), temps : 0 h 6 s

a. Une orientation professionnelle guidée par la passion

L'analyse de la première classe, la classe 4 qui représente 22,7 % des segments classés, met en évidence l'importance de l'intérêt et de la passion dans le choix du premier métier des individus reconvertis vers l'enseignement. Ainsi, les termes « intérêt », « passion » et « goût » sont largement présents dans les discours de cette classe :

Encart 35 – Segments de textes caractéristiques de la classe 4, enseignants de la population VT

« Par **intérêt** et goût personnel pour les voyages et l'organisation d'événements et aussi pour faire plaisir à mes **parents** » ;

« **Intérêt** pour le domaine de la santé, polyvalence et possibilités d'évolution volonté d'apporter quelque chose aux autres », ;

« **Intérêt** pour l'**organisation** de service et gestion de **personnel** » ; « par **passion** pour le commerce et le marketing »

Les segments caractéristiques de cette classe soulignent les différentes manifestations de l'intérêt et de la passion des individus reconvertis. Par exemple, certains ont choisi leur premier

métier en raison de leur intérêt personnel et de leur goût pour les voyages et l'organisation d'événements, tout en prenant en compte également le désir de faire plaisir à leurs parents. D'autres ont exprimé un intérêt pour le domaine de la santé en mettant en avant la polyvalence et les possibilités d'évolution qu'il offre, ainsi que la volonté d'apporter quelque chose de significatif aux autres.

Ces observations suggèrent que les individus de cette classe ont une forte affinité et un attrait personnel pour le domaine dans lequel ils se sont orientés. Leur choix de carrière est guidé par leur intérêt intrinsèque et leur passion pour ce domaine spécifique. Cela indique également que ces reconvertis sont motivés par le plaisir et la satisfaction qu'ils trouvent dans l'exercice de leur métier, ce qui peut être un facteur important pour leur épanouissement professionnel. Cependant, une sous-thématique apparaît également dans cette classe : ces individus expliquent que leur passion pour ce premier métier est issue d'un héritage familial, leur parent ayant exercé avant eux ce métier :

Encart 36 – Segments de textes caractéristiques de la classe 4, enseignants de la population VT

« Mes **parents** m'ont transmis la **passion** du commerce »

« Après un bac S, je me suis orientée en droit avec l'objectif de reprendre l'étude **familiale** de notaire, au fil de mes études j'ai ressenti la même **passion** que mes **parents** de défendre et d'aider le plus possible les justiciables dans les rouages de l'appareil judiciaire »

Ces observations suggèrent que les influences familiales jouent un rôle significatif dans le choix d'orientation professionnelle de ces individus.

b. Une orientation professionnelle guidée par l'utilité sociale

La classe 1, qui représente 30,2 % des segments classés, met en évidence le rôle central de l'idée d'utilité sociale dans le choix du premier métier des individus reconvertis vers l'enseignement. Les termes clés tels que « envie », « métier » et « utile » sont largement présents dans les discours de cette classe, ce qui indique que ces individus ont orienté leur carrière en se basant sur l'idée d'aider les autres et de se sentir utiles :

Encart 37 – Segments de textes caractéristiques de la classe 1, enseignants de la population VT

« **Envie** de protéger l’environnement » (Ingénieur environnement et aménagement du territoire)

« **Envie d’aider** besoin de se sentir **utile** grande empathie, c’est pour ça que j’ai choisi ce premier **métier** et aussi à titre personnel besoin de réparer quelque chose, mais ça je l’ai travaillé plus tard » (assistante sociale)

« J’avais **envie** de me rendre **utile** et exercer **un métier** dans laquelle je pouvais m’épanouir » (Commerciale trilingue)

Les segments caractéristiques de cette classe soulignent la motivation des individus à travers leur désir de protéger l’environnement, de venir en aide aux autres et de se sentir utiles. Ils expriment une grande empathie envers les autres, ce qui les a poussés à choisir leur premier métier dans cette perspective. Certains mentionnent également le besoin personnel de réparer quelque chose dans la société, ce qui montre leur volonté de contribuer positivement.

Il est important de noter que cette classe met en évidence une perspective différente de la classe précédente (classe 4) qui mettait en avant l’intérêt personnel et la passion pour le domaine.

c. Une orientation guidée par la nécessité financière

La classe 3, qui représente 20,2 % des segments classés, met en évidence la préoccupation principale des individus de cette classe : celle de subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille, en particulier lorsqu’il s’agit d’élever un enfant. Les termes clés tels que « besoin » et « enfant » sont fréquemment utilisés dans les discours de cette classe :

Encart 38 – Segments de textes caractéristiques de la classe 3, enseignants de la population VT

« Par chance et j’avais **besoin** d’avoir un travail rapidement pour mes **enfants** »

« J’ai eu l’obligation **de travailler** très vite avec 1 **enfant** à élever »

« **Besoin** de **travailler** pour **gagner** ma vie »

d. Une orientation professionnelle guidée par l’opportunité

L’analyse de la dernière classe, la classe 2, qui représente 26,9 % des segments classés, met en évidence l’importance des études, des opportunités et des décisions prises à la suite de celles-ci dans le choix d’orientation professionnelle des individus reconvertis. Les termes clés tels que « étude », « suite » et « opportunité » sont fréquemment utilisés dans les discours de cette classe :

Encart 39 – Segments de textes caractéristiques de la classe 2, enseignants de la population VT

« Études en **commerce** international parcours dès la sortie de mes **études** dans une multinationale et saisie d'**opportunités** »

« À **la suite** de mes **études** et stages en **études** de commerce j'ai été embauchée »

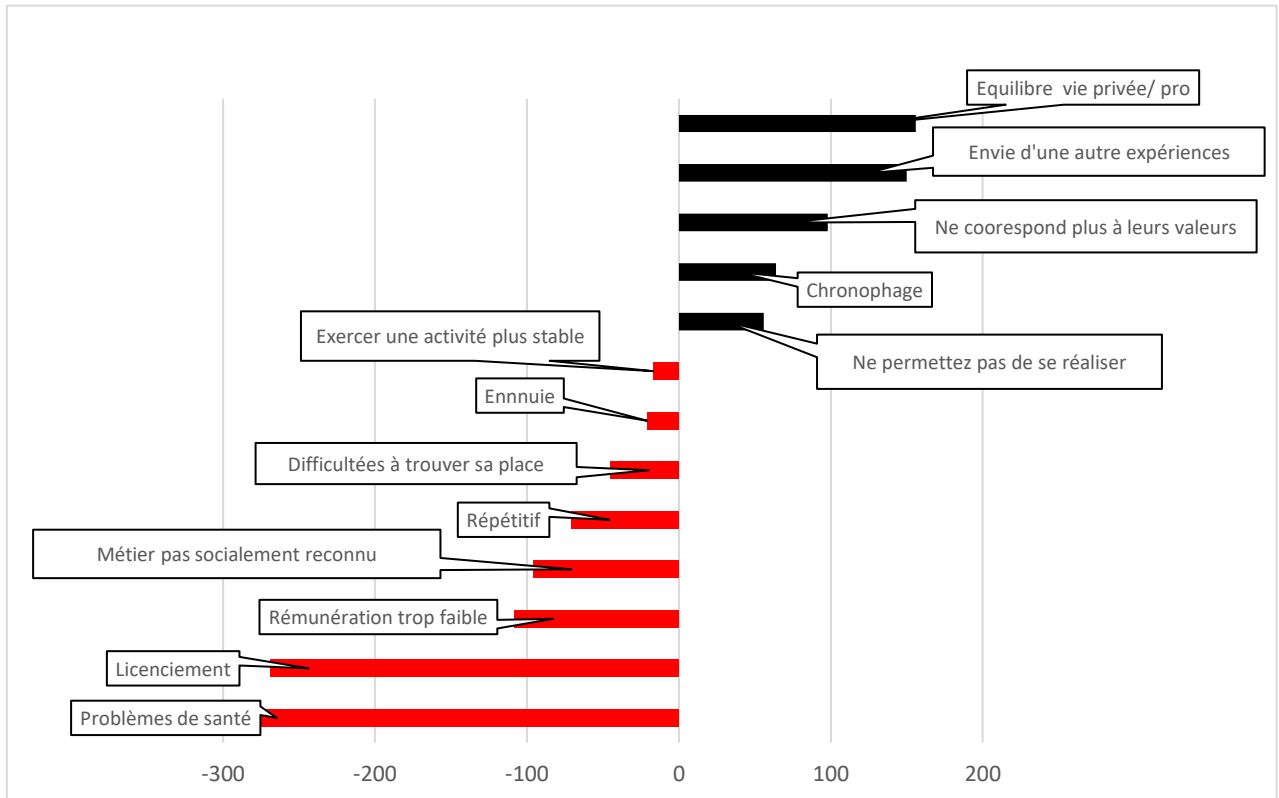
Les segments caractéristiques de cette classe indiquent que ces individus ont pris leurs décisions d'orientation professionnelle en fonction de leurs études et des opportunités qui se sont présentées à eux. Certains ont suivi les conseils de leurs parents en matière d'études, choisi des spécialités spécifiques et ont été embauchés à la suite de stages ou d'expériences professionnelles liées à leurs études. D'autres ont profité de leurs études en commerce international pour saisir des opportunités d'emploi dans des multinationales. Ces observations suggèrent que ces individus ont pris des décisions stratégiques pour optimiser leurs chances d'obtenir un emploi correspondant à leurs études.

En résumé, les résultats de ces analyses mettent en évidence quatre logiques distinctes dans le choix de la première carrière parmi les répondants. Certains ont opté pour leur premier métier par passion ou en considérant l'utilité sociale de la profession. D'autres ont été motivés par des besoins financiers, tandis qu'une quatrième catégorie a saisi des opportunités qui se sont présentées à eux. Il est intéressant de noter que le terme « vocation » ne semble pas figurer dans les discours des individus étudiés.

9.1.2 Les raisons de quitter son premier métier

Nous avons également recueilli les raisons de la démission de leur premier métier auprès de la population VT. Au lieu de poser une question ouverte, nous avons utilisé une échelle de Likert comprenant 13 facteurs de démission identifiés lors des entretiens. Le graphique 21 ci-dessous représente le score de Likert attribué à chaque facteur proposé. Les données montrent que si la population VT a choisi son orientation professionnelle pour diverses raisons, celles de la démission de leur premier métier sont assez similaires. Ainsi, on retrouve trois grands ensembles de facteurs.

Graphique 21 - Score de Likert sur les facteurs démission pour le premier métier de la population VT



La première série de facteurs concerne le désir de retrouver un équilibre entre la vie privée et professionnelle. Les participants ont indiqué que leur premier métier était trop chronophage et ne leur permettait pas de s'épanouir personnellement. Cela correspond à ce que Pierre Périer (2004) appelle les « conversions raisonnées ». Voici quelques extraits des réponses des enquêtés qui illustrent cette tendance :

« Pour profiter de mes 3 enfants et travailler moins. Je faisais plus de 45 heures par semaine et mon salaire était le double de celui d'un enseignant. Ma reconversion visait principalement à améliorer le confort familial. » ; (population, VT, ind, 49)

« Dans le but de stabiliser une situation familiale fortement impactée par mon premier emploi » ; (population, VT, ind, 11)

« J'avais envie de fonder une famille, mais les horaires de travail étaient trop contraignants. » (population, VT, ind, 124)

Le second facteur qui explique la démission du premier métier, repose sur l'envie d'une autre expérience professionnelle ; c'est notamment le besoin de changement qui est évoqué par les enquêtés. Il s'agit d'une volonté de sortir de leur zone de confort et d'explorer de nouvelles opportunités

« Besoin de changement, j'étais chef d'entreprise avec un associé (et conjoint) et tous deux n'avions pas envie d'une entreprise en croissance dans laquelle nous deviendrions des managers ». (population, VT, ind, 2)

Enfin, le dernier facteur souligne le décalage entre la première carrière et les valeurs que les individus souhaitent véhiculer. Certains enquêtés ont mentionné une dépression professionnelle résultant du fait d'exercer un métier qui ne leur convenait pas. Ils expriment le besoin de se sentir utiles à la société et en accord avec leurs valeurs, plutôt que de contribuer uniquement à la rentabilité des entreprises.

« Dépression professionnelle suite à des années d'études et de métier qui ne me correspondaient pas. Besoin aussi de me rendre utile à la société et non d'aider les entreprises à gagner plus d'argent. Besoin d'être en accord avec mes valeurs » (population, VT, ind, 17)

Cette conclusion rejoint les travaux précédemment cités (Négroni, 2019; Robert & Carraud, 2018) et les résultats présentés dans le chapitre 6 à partir de l'analyse des discours des pages Internet de la cartographie. Précisons que nous avons laissé la possibilité aux enquêtés de compléter leurs réponses par une question ouverte spécifique à la population VT (dans le cas où les facteurs proposés n'auraient pas correspondu pas à leur situation). Nous avons obtenu au total 8 réponses : les deux premières correspondaient à une situation de divorce et de harcèlement au travail ayant provoqué la démission et les 6 dernières exprimaient que la démission avait été provoquée par un burn-out.

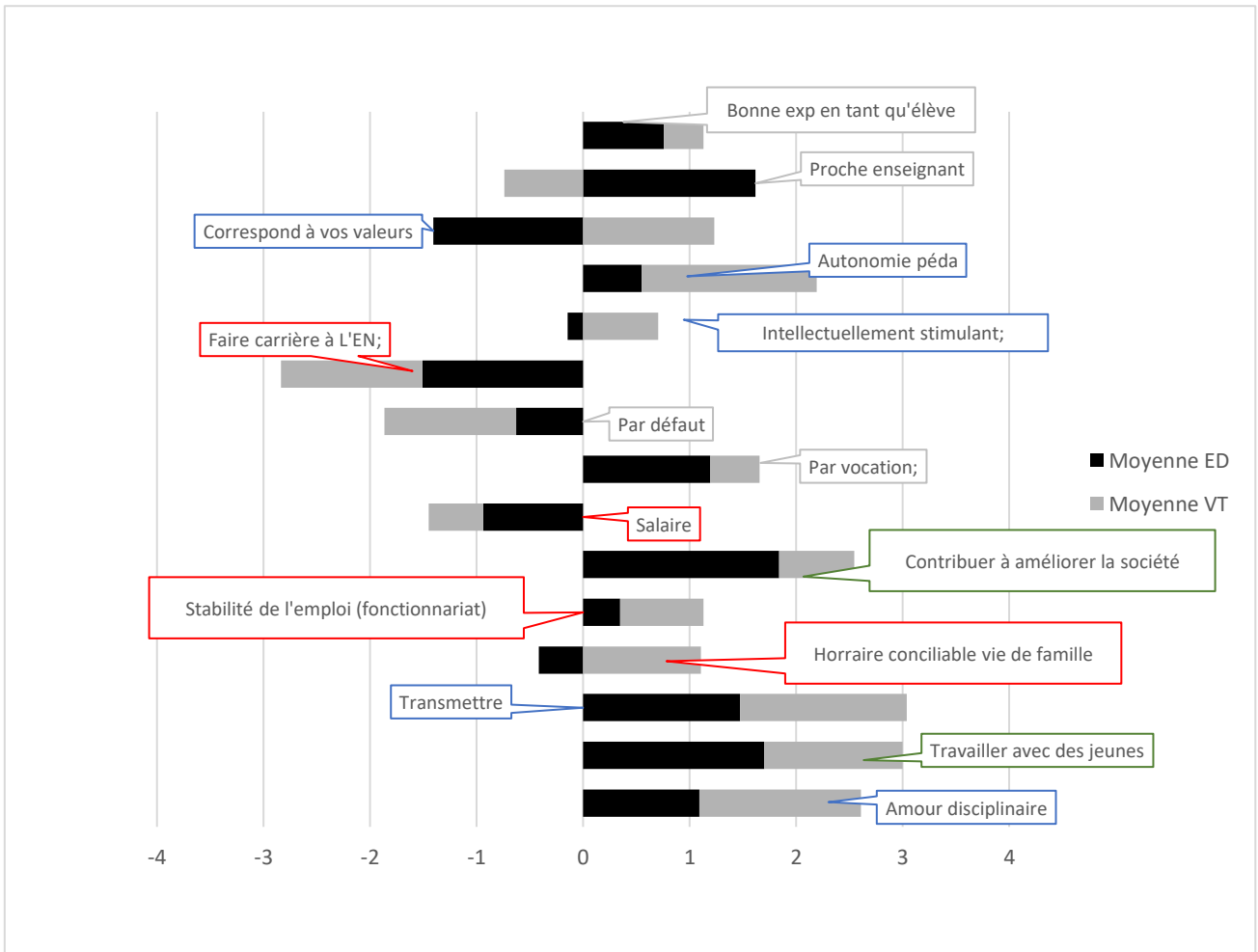
9.2 Facteurs de motivation à l'entrée dans le métier enseignant : comparaison des populations DE et VT

De nombreuses recherches se sont intéressées à l'étude des facteurs de motivation qui influencent le choix de la carrière enseignante. Ces études mettent en évidence l'impact de ces facteurs sur la construction, la déconstruction et la reconstruction des identités professionnelles des enseignants, ainsi que sur les types d'enseignants qu'ils deviennent et leur efficacité (Flores & Day, 2006). Elles soulignent également leur influence sur l'engagement et la persévérance des enseignants dans leur métier (De Stercke, 2014; R. M. Ingersoll, 2001; Maroy, 2008). Plus précisément, les motivations au travail ont été définies comme « un ensemble de forces énergétiques [...] qui initie un comportement lié au travail et pour déterminer sa forme, sa direction, son intensité et sa durée » (Pinder, 1998, p. 11). Ainsi à ce propos Christian Maroy (2008), afin de confirmer la perte d'attractivité des métiers de l'enseignement avait démontré que, par rapport aux

générations plus anciennes, les enseignants récemment recrutés (dans les années 2000 donc) avaient un rapport au métier beaucoup plus faible et avaient moins souvent vécu leur entrée dans l'enseignement comme un premier choix ou comme une vocation : 67,5 % des enseignants du secondaire ayant moins de cinq ans d'ancienneté avaient opté pour le métier d'enseignant comme premier choix contre 76,8 % chez les enseignants ayant plus de 26 ans d'ancienneté.

Dans notre étude, comme précédemment indiqué (*cf.* : 3.5) nous avons interrogé les individus de nos deux populations sur les mêmes facteurs de motivation d'entrée dans la profession enseignante. Le choix de ces facteurs résulte, d'une part de l'analyse des entretiens exploratoires menés et d'autre part du modèle utilisé par Chris Kyriacou et Melissa Coulthard (2000). Nous avons donc classé ces motivations en 3 catégories : les motivations altruistes, intrinsèques et extrinsèques. Le graphique 22 ci-dessous représente la répartition de la population VT et DE en fonction de la moyenne de l'échelle de Likert des réponses aux facteurs de motivation proposés. Précisons que les couleurs des étiquettes des variables correspondent aux catégories précédemment citées, à savoir, en vert les motivations altruistes, en bleu les motivations intrinsèques et en rouge les motivations extrinsèques – celles en gris ne correspondant à aucune de ces catégories n'ont pas été classées. De plus, les moyennes étant calculées sur une échelle de Likert allant de -2 (pas du tout d'accord) et +2 (tout à fait d'accord), les moyennes par population sont comprises entre ces deux bornes et la moyenne totale des deux populations, par addition se situe en -4 et +4.

Graphique 22 - Moyenne de Likert sur les facteurs de motivation d'entrées dans la profession enseignante



Les résultats montrent que, parmi les 14 facteurs de motivation proposés, 5 ont obtenu un score élevé (supérieur à une moyenne de 2). Il s'agit tout d'abord des motivations altruistes (représentées en vert), qui englobent le désir de travailler avec des jeunes pour les aider à réussir (3,1 en moyenne pour les deux populations) ainsi que la volonté de contribuer à l'amélioration de la société (2,5 en moyenne pour les deux populations). Les individus qui choisissent de se lancer dans l'enseignement pour des raisons altruistes considèrent cette profession comme étant socialement valable et importante. Leur objectif est de contribuer à la société tout en travaillant avec et en aidant les enfants et les adolescents (Heinz, 2015). Il est intéressant de noter que le score de la population DE est plus élevé que celui de la population VT pour ces deux premiers facteurs. Cela suggère que, même s'ils font partie des raisons qui les ont poussés à choisir cette profession, ces facteurs ne sont pas les plus déterminants pour la population VT.

Ensuite, les motivations de type intrinsèque (représentées en bleu) qui sont les plus plébiscitées par les enseignants. Elles comprennent le désir de transmettre des connaissances (3,1 de moyenne), l'intérêt pour la discipline enseignée ou la polyvalence pour les professeurs des écoles (2,6 de moyenne) et l'autonomie ou la liberté pédagogique (2,1 de moyenne). Contrairement aux motivations altruistes, ce sont les individus de la population VT qui accordent la moyenne la plus élevée à ces trois facteurs, notamment en ce qui concerne l'autonomie ou la liberté pédagogique.

Enfin, les motivations de type extrinsèque, également principalement citées par la population VT, telles que la stabilité de l'emploi (statut de fonctionnaire), les horaires de travail conciliables avec la vie privée et le fait que l'enseignement soit un métier intellectuellement stimulant (non choisi par la population DE), obtiennent un score moyen compris entre 0,5 et 1. Il est donc clair que ce sont les motivations liées à l'intérêt pour l'activité, au plaisir et à la satisfaction qu'elle procure, ainsi qu'à l'obtention de récompenses sous diverses formes, telles que les conditions d'exercice du métier et les vacances (Berger & D'ascoli, 2011), qui prédominent chez les enseignants de la population VT. Cela n'est pas étonnant, car c'est précisément ce qui leur manquait dans leur précédente fonction (*cf.* : 9.1.2) et c'est ce qu'ils sont venus en conséquence chercher dans l'enseignement.

En ce qui concerne les autres facteurs non partagés par les deux populations, on remarque que le fait d'avoir un proche (parents, amis, etc.) enseignant ayant transmis l'envie d'entrer dans le métier est un facteur discriminant pour la population DE. Cela correspond à ce que Lortie (2002) appelle une autre forme de « continuation familiale », consistant à adopter un métier similaire à celui d'un ou de ses deux parents. Cela s'expliquerait non seulement par un phénomène d'identification bien connu, mais aussi par la transmission parentale de valeurs concordant avec celles de la profession enseignante. En effet, selon Pierre Périer (2004), les enseignants ayant eux-mêmes des parents enseignants sont surreprésentés. L'auteur suggère de substituer à l'idéal d'une vocation qui choisirait de manière aléatoire les personnes appelées à enseigner une logique socialement et professionnellement héritée, sans exclure pour autant le fait que l'entrée dans le métier puisse être vécue comme une vocation. C'est précisément le cas ici pour la population DE, dont le score moyen pour ce facteur atteint 1,1.

Paradoxalement, pour la population VT, le fait que le métier soit en adéquation avec leurs valeurs expliquerait en partie le choix de cette reconversion. À cet égard, nous pouvons nous interroger sur ce résultat concernant la population DE. Il apparaît que cela n'est pas un facteur déterminant dans leur choix d'entrer dans le métier. Nous pensons qu'il s'agit ici d'une sorte de « reconstruction biographique ». Les résultats du chapitre 10 permettront de montrer l'importance

de ce que les enseignants appellent les valeurs ou la conception du métier, et le fait que, pour certains d'entre eux, ces valeurs ont évolué sous l'effet des différentes politiques et réformes mises en place ces dernières années, ce qui les rend moins en phase avec la profession dans laquelle ils s'étaient préalablement engagés. En ce qui concerne le niveau de rémunération et le désir de faire carrière dans l'Éducation nationale (progresser dans les échelons et/ou accéder à un poste de direction), ils ne sont globalement pas des facteurs qui entrent en jeu dans la décision d'entrer dans le métier. Cela questionne une fois de plus la cohérence des politiques d'attractivité mises en place en France, mentionnées précédemment dans le chapitre 1 (*cf.* : 1.3.4), qui visent principalement la revalorisation financière de la profession.

Pour conclure, les théories motivationnelles sur l'influence des motivations des enseignants lorsqu'ils entrent dans la profession, sur leur persévérance dans la profession ou non (Goodson, 2003 ; Wideen et al., 1998 ; Richardson et al., 2006) permettent d'avancer que dans le cas de la population DE, si les principales motivations d'entrée dans la fonction de professeur (liées à la transmission, l'utilité sociale perçue et l'envie de faire réussir et évoluer les élèves) sont mises à mal dans l'exercice du métier, nul doute que l'intérêt de s'y maintenir sera relativement faible. Cette hypothèse à propos de l'origine déclarée du départ de la profession pourra être examinée dans la partie suivante.

9.3 Les maux de la démission

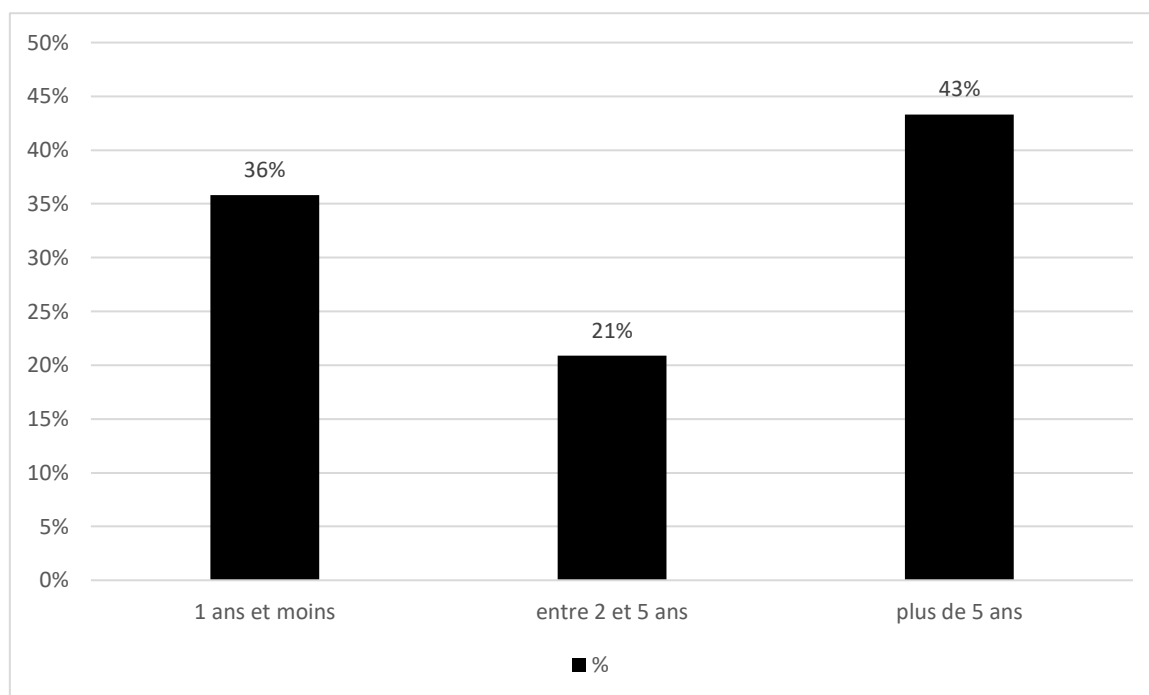
Cette deuxième partie du chapitre 9 poursuivra deux objectifs : 1. Montrer comment se réalisent les démissions de la population DE, plus exactement sur quelle temporalité ; 2. Mettre en lumière les facteurs de répulsion (de démission) déclarés par la population.

9.3.1 Sortir de l'enseignement : le parcours du combattant

Dans le chapitre précédent, nous avons indiqué (*cf.* : 8.1.1) que les enseignants en milieu de carrière étaient les plus enclins à quitter l'enseignement et que la courbe du nombre des démissions régressait à partir de la 25^e année d'exercice dans le métier, sans pour autant l'avoir expliqué. C'est avec les résultats suivants que nous proposons d'apporter une réponse à cela.

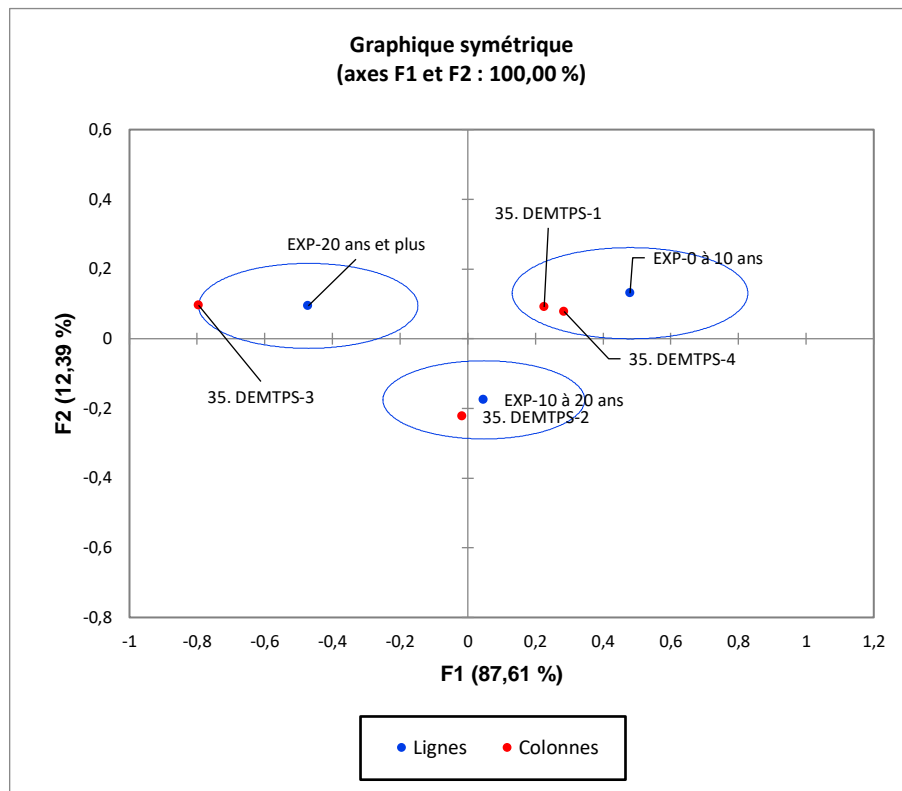
a. Temporalité de la démission

Nous avons demandé à la population DE, combien de temps s'était écoulé entre leur prise de décision de quitter l'enseignement et le moment effectif de leur départ. Les résultats établis montrent trois cas de figure :

Graphique 23 - Temps entre la prise de décision et la démission effective

Pour 36 % de la population, peu de temps s'est écoulé entre la décision de démissionner et la démission effective (1 an et moins). Pour 21 % de la population, ce temps était compris en 2 à 5 années. Pour 43 % de la population, il s'est passé plus de 5 années avant la démission. Afin de chercher à comprendre cette variation entre les différents groupes, nous avons croisé cette variable avec celle de l'expérience dans le métier et le niveau d'enseignement. La figure 26 ci-dessous correspond aux résultats de l'AFC effectuée sur ces variables :

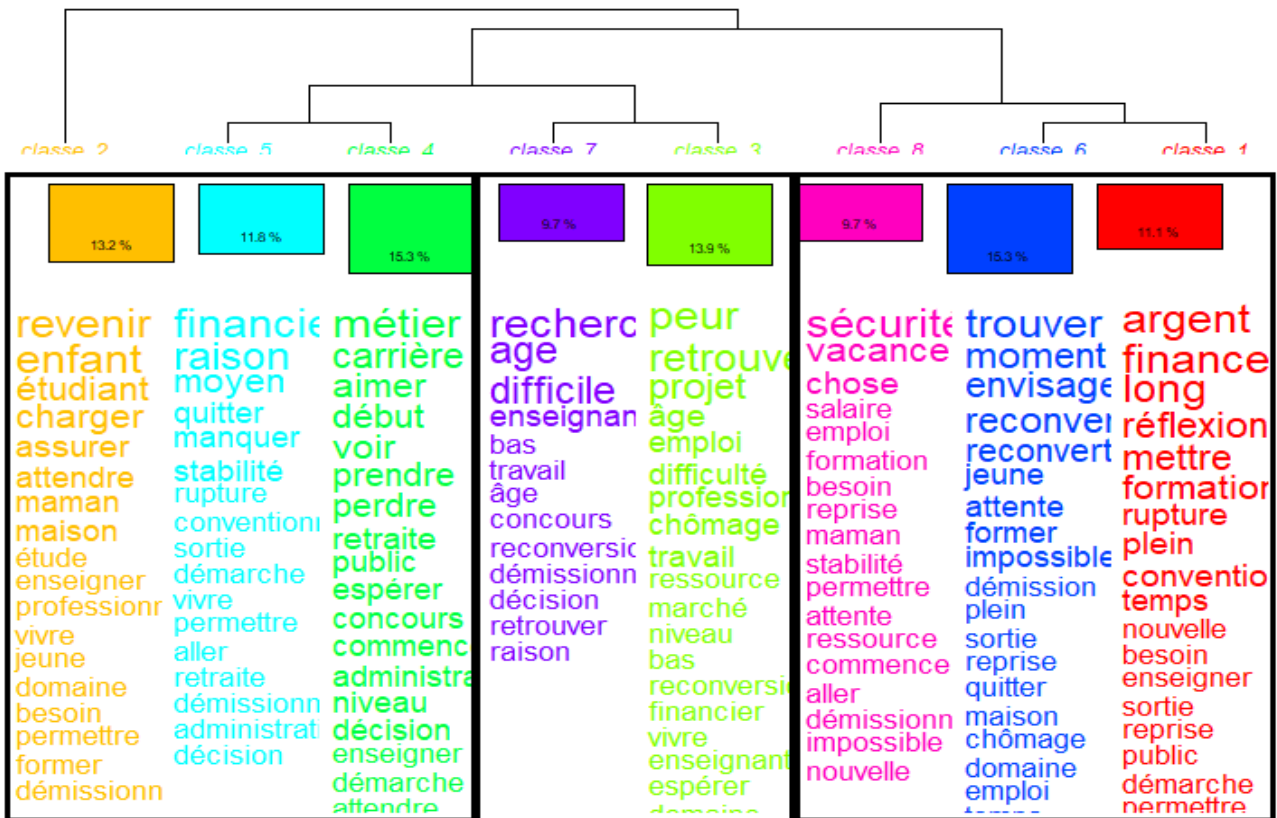
Figure 26 - Variable expérience, Temps prise de décision



Note : [codage] EDMTPS-4= depuis le début à ; EDMTPS-3= plus de 5 ans ; EDMTPS-2 = entre 2 et 5 ans ; EDMTPS-1= 1 an et moins. Variable EXP : Modalité par discréditation. Variables entourées par CAH. Corrélation cophénétique : 0.74, variance intra-classe = 19,13 %, inter-classe = 80,87 %

Les résultats sont nets. Plus l'expérience dans le métier est importante, plus le temps entre la prise de décision et la démission effective l'est aussi. On notera également que, chez les enseignants qui savaient depuis le début de leur carrière qu'ils n'exerceraient pas ce métier toute leur vie, le temps entre la décision et la démission effective est très court. Concernant la variable niveau d'enseignement, celle-ci a été retirée de L'AFC, n'étant pas significative. On ne peut donc pas conclure que l'on démissionne plus ou moins vite en fonction du degré d'enseignement. Afin d'éclairer ce résultat, nous avons demandé à cette population les raisons de cet écart de temps. La figure suivante représente le résultat de la CHD méthode de Reinert appliquée sur leurs réponses, elle a été initiée à partir de 25 classes de départ. Au final, 8 classes ont été retenues, parmi lesquelles se dégagent trois thématiques :

Figure 27 - Raisons invoquées entre la prise de décision et la démission effective (corpus entier, méthode de Reinert)



Légende : : nb. de textes : 321 ; nb. seg. Texte : 324 ; nb. formes : 1457 ; nb. occurrences : 6657 ; nb. lemmes : 1289 ; nb. formes actives : 1002 ; nb. formes supp. : 364 ; nb. formes actives avec fréq. >= 3 : 247 ; moy. formes par seg. : 16.8 ; nb. classes : 8 ; segments classés sur 324 (86 %) ; temps : 0 h 10 s

Le thème 1 est constitué des classes 2, 5 et 4 et représente 40 % des segments classés. Les individus expriment ici, pour expliquer la temporalité de leur démission, la peur du chômage et la difficulté financière due à la reconversion. Ceci avait déjà été mentionné dans le discours de la communauté de pratique (cf. : 6.3.2). Voici quelques segments caractéristiques :

Encart 40 - Segments de texte caractéristiques de la classe 1, population DE

« Pour raisons financières, je n'avais aucune aide pour me reformer à autre chose, pas d'indemnités **chômage**, il est difficile de **retrouver** un **emploi** surtout quand on a été enseignant. »

« Mon niveau d'étude, une maîtrise d'histoire et mon expérience **professionnelle** de 18 ans dans l'EN ne m'a pas offert beaucoup de perspectives de **reconversion** et j'ai eu **peur** de me **retrouver** dans de grandes **difficultés financières**. »

« Pour des raisons **financières**, mise en place tardive de la rupture conventionnelle »

On retrouve également une sous-thématique avec la classe 4, celle du deuil de l'ancien métier, les individus expriment le fait qu'ils « l'aimaient encore », mais que l'Éducation nationale, le manque de considération de l'institution et les conditions de travail ne leur permettaient plus de l'exercer correctement. Ceci tend ainsi à confirmer l'hypothèse formulée dans la conclusion du chapitre 8 (cf. 8.3) :

Encart 41 - Segments de texte caractéristiques de la classe 1, population DE

« **J'aimais** encore ce **métier**, mais mes conditions de travail et le manque de considération de l'institution m'ont poussé à chercher moins pire pour les 15 années qu'il me restait encore à faire »

« Pour des raisons **financières** et parce que **j'aimais** encore ce **métier**, à petite dose malheureusement, l'EN ne me permet pas de l'exercer correctement »

« Parce que je n'avais jamais imaginé penser vouloir le faire un jour, la prise de conscience a été rude. Il a d'abord fallu que je fasse un travail sur moi-même pour faire le **deuil** de ce **métier**. »

Le second thème, directement lié au premier, est constitué des classes 7 et 5 qui représentent 23.6 % des segments classés et sont constituées autour du lexique de la « recherche », de « l'âge » et de la « peur » :

Encart 42 - Segments de texte caractéristiques de la classe 7, population DE

« Les **difficultés d'emplois** rencontrées sur le **marché** du **travail** pour un homme de mon **âge** »

« **Difficile** de retrouver un **travail** à mon **âge** et avec une RQTH »

« Le salaire et les moyens financiers nécessaires pour payer mes prêts et de quoi vivre la **difficulté** de reconversion surtout à mon **âge** »

La problématique de l'employabilité des séniors (Deacken & Jaotombo, 2019) se traduit surtout dans le cas présent autour de l'idée selon laquelle la formation qu'ils ont reçue pour entrer dans la carrière a été très spécifique. Dans leur discours, les enseignants présentent leurs compétences comme étant difficilement transférables sur le marché du travail privé :

Encart 43 - Segment de texte caractéristique de la classe 5, population DE

« Je trouve très dommage que le privé ne laisse pas la **chance** aux enseignants de montrer l'étendue de leurs compétences : beaucoup sont **transférables et utiles** sur le marché du travail, mais un CV de prof part directement à la poubelle d'après ce que m'ont dit plusieurs personnes du monde de **l'entreprise** avec lesquelles j'ai parlé de **reconversion** »

Enfin le dernier thème est constitué des classes 8, 6 et 1 et représente 36 % des segments classés. La classe 8, ici, est spécifique. Elle est construite à partir des termes « sécurité » et « vacances ». Une partie de cette population a en effet exprimé son hésitation par rapport aux « avantages » du métier :

Encart 44 - Segment de texte caractéristique de la classe 8, population DE

« Mère célibataire j'ai eu peur que ma spécialité ne me permette pas de trouver un poste différent, bref la **sécurité** de **l'emploi** et les **horaires** de présence dans l'établissement qui correspondent souvent aux horaires d'école et aux périodes de **vacances** de mes enfants »

Ces enseignants soulignent ainsi l'importance de la sécurité de l'emploi et des horaires qui leur permettent de concilier leur vie professionnelle et leur vie de famille. Cette préoccupation est particulièrement présente dans cette classe thématique, mettant en évidence les enjeux personnels liés à la stabilité et à l'équilibre entre le travail et la vie personnelle pour ces enseignants.

Enfin, il est exprimé que la reconversion est une entreprise parfois longue et coûteuse en termes de formation. La stabilité financière du foyer est ainsi une condition indispensable avant d'envisager une sortie du métier :

Encart 45 - Segments de texte caractéristiques de la classe 1, population DE

« La phase **de reconversion** peut être **longue** je dû d’abord me former et **trouver** un emploi avant de quitter le navire, car impossible autrement **financièrement** »

« Trop faibles **revenus** de mon conjoint, cela a été impossible tant que je n’avais pas **trouvé** une autre source de **revenus**, pas assez de **temps** pour préparer convenablement ma **reconversion** tout en travaillant et en m’occupant de mes jeunes enfants ».

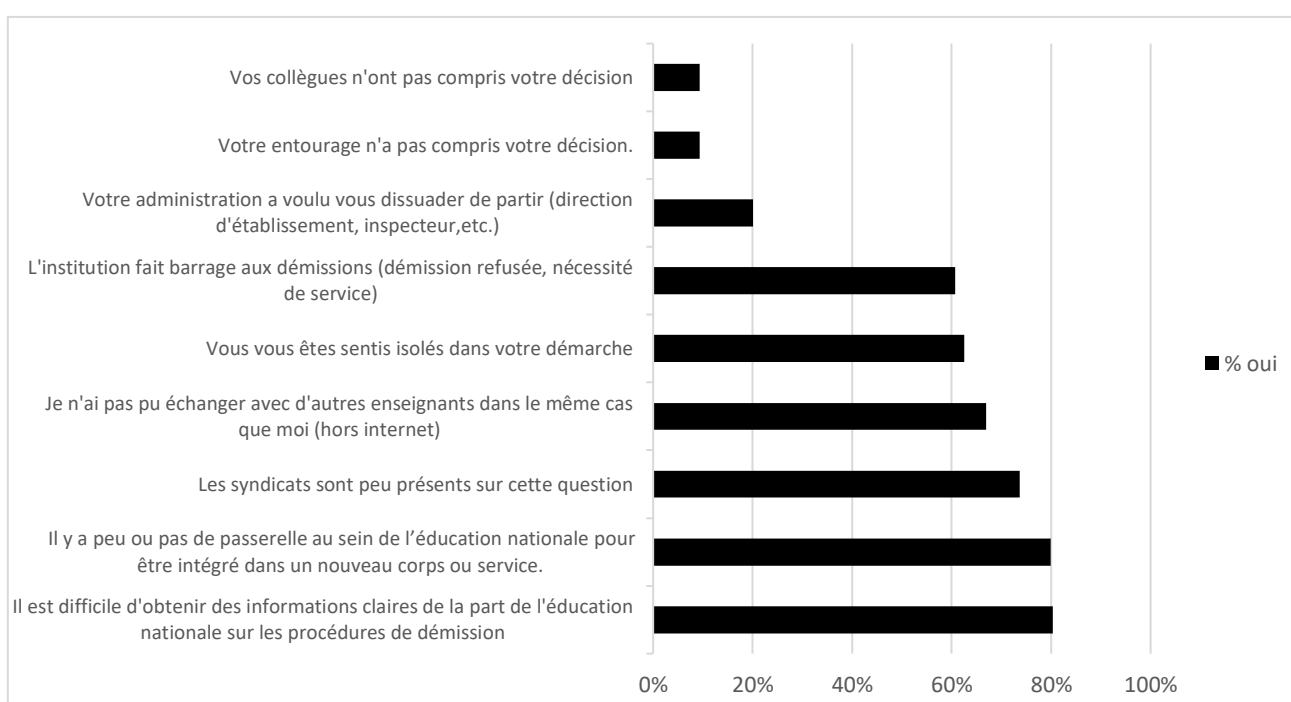
« J’avais besoin d’assurer un emploi garanti à la sortie de l’EN, cela a impliqué un temps de réflexion assez long pour trouver une reconversion, mettre l’argent nécessaire à la **formation** de côté et un temps de **formation** non **financé** par l’EN avec négociation sur le temps de travail alternance »

« J’avais besoin d’argent et une nouvelle **formation** coûte très **cher** »

b. Point de vue des enquêtés sur le parcours de démission

Outre les difficultés classiques (non spécifiques à l’enseignement) rencontrées lors d’une reconversion professionnelle (coût temporel et financier, incertitude quant à l’employabilité, etc.) s’ajoutent d’autres problématiques dans les déclarations des enseignants. Dans la population DE 84 %, ont déclaré que leur parcours de démission fut compliqué. Afin de comprendre pourquoi, nous avons interrogé les enseignants sur les difficultés rencontrées. Le graphique suivant présente les réponses à cette question :

Graphique 24 -Difficultés rencontrées par la population DE dans le parcours de démission



80 % des enseignants ayant eu un parcours de démission jugé compliqué déclarent qu'il est difficile d'obtenir des informations claires de la part de l'Éducation nationale sur les procédures de démission. Ce point avait déjà été évoqué lors du chapitre 5 (*cf.* : 5.4). On observait en effet le caractère parcellaire des informations transmises sur les procédures de démission sur les sites officiels du ministère de l'Éducation nationale. On pourrait ainsi faire l'hypothèse que les informations recueillies directement auprès des agents concernés (IEN, RH, DRH de proximité, etc.) soient de même nature. De plus, les enseignants expriment le fait qu'il n'existe que peu de passerelles au sein de l'Éducation nationale pour intégrer un nouveau corps dans la fonction publique. Il faut dire que le nombre de postes chaque année de détachement est assez limité. Par exemple, en 2018, seulement 1200 enseignants ont pu bénéficier de ce dispositif, soit environ 0.2 % de la population (Feuillet & Prouteau, 2020). Les individus expriment ainsi leur colère vis-à-vis de cette situation :

« Aucune prise en compte de la souffrance au travail, aucun moyen de changer de poste si ça ne va pas (en dehors des mutations, mais parfois nous mettons 10 ans ou + à l'obtenir). En comparaison et dans n'importe quel emploi, on peut au minimum vous proposer un changement de service » (population DE, Ind¹⁷³, 99).

Les individus jugent également que les syndicats sont plutôt absents sur ces questions. 74 % des répondants déclarent ne pas avoir trouvé d'aide auprès d'eux ou que ces derniers ne maîtrisent pas véritablement les procédures :

« Je demandais une demande de RC dans l'académie de Versailles. J'ai été accompagnée par un syndicat, mais la personne qui m'a suivi ne connaissait pas et semble étonnée de la nouvelle démarche mise en place par le rectorat. » (population DE Ind 22).

Les deux réponses suivantes qui totalisent chacune 63 % d'adhésion indiquent que le parcours de démission des enseignants a été également rendu difficile par le sentiment d'isolement dans leur démarche. Ce sentiment résultant sans doute du non-accompagnement (ou du moins très limité) de l'institution dans ces situations. Ceci est d'autant plus renforcé que plus 50 % d'entre eux expriment le fait que leur démission a été dans un 1^{er} temps refusée par l'Éducation nationale et ceux malgré la mise en place des ruptures conventionnelles (*cf.* : 7.1.2).

« J'ai envoyé ma lettre de démission et je voulais démissionner très vite (j'avais trouvé un emploi). Ça a été refusé, je devais faire 6 mois de plus. J'ai donc fait un abandon de poste. » (population DE, ind 287)

¹⁷³ « ind » pour individu.

« Prof de techno, j'ai rencontré le DRH de proximité et il m'a dit que je pouvais poser ma démission, mais que celle-ci pouvait être refusée pour nécessité de service, le déficit de prof en techno est tel, que ma première demande a été refusée. » (Population DE, ind 13)

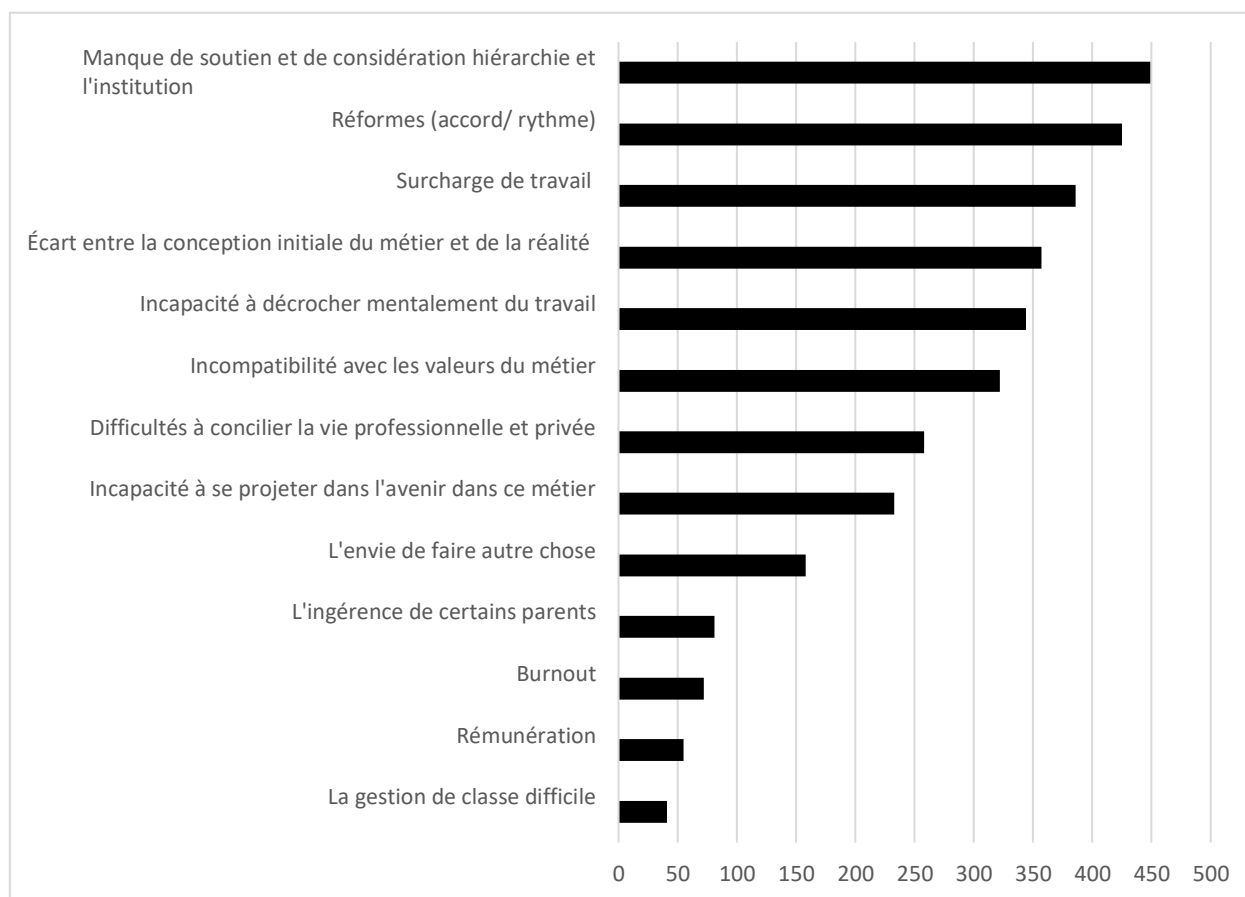
Au regard de ces résultats, on comprend mieux pourquoi ces enseignants se sont tournés vers des sphères moins officielles pour trouver de l'aide afin de les accompagner dans leur parcours de démission (*cf.* : chapitre 7).

9.3.2 La nécessité de la démission : pourquoi les enseignants français souhaitent tout de même partir ?

Si la sortie du métier reste vécue, pour les anciens enseignants interrogés, comme particulièrement difficile, comment comprendre plus finement leurs motivations ? La connaissance des facteurs de démission des enseignants est assez détaillée dans certaines régions du monde, notamment aux États-Unis et au Québec. En revanche, il semble que leur connaissance en France gagnerait à être approfondie. C'est ce que cette section proposera de faire, en exposant les facteurs de répulsion pour la profession enseignante identifiés dans notre population.

À partir des entretiens exploratoires, 22 facteurs de démissions ont été identifiés. Le graphique suivant illustre le score de l'échelle de Likert avec laquelle nous avons interrogé la population DE sur chacun des facteurs. Précisons que les facteurs présentés dans le graphique suivant sont ceux qui ont obtenu un score positif (c'est-à-dire qu'ils contribuent à leur démission), tandis que les facteurs avec un score négatif n'ont que peu ou pas contribué (ils seront présentés en fin de section). Nous présentons ces facteurs par ordre d'importance dans la décision de quitter l'enseignement dans notre population.

Graphique 25 - Score de Likert sur les facteurs de démission déclarés par la population DE.



Assumant le risque de l'inventaire, nous proposerons dans ce qui suit de revenir sur ces différents facteurs, par ordre de priorité dans le discours des enseignants ayant démissionné, en les regroupant pour certains et en les commentant.

a. D'abord, le manque de soutien et de considération de la part de l'institution

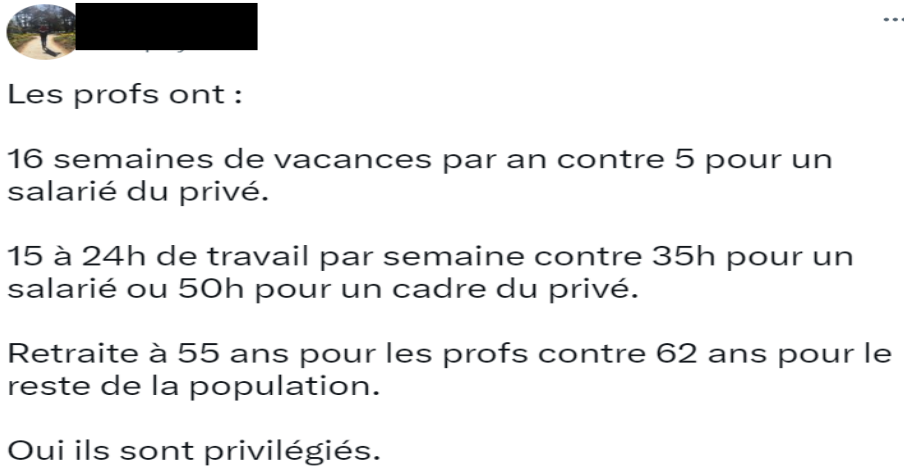
« Je dirai que le problème vient principalement de la hiérarchie : projets/initiatives sabrés, méconnus ou non valorisés, demande d'investissement toujours plus grande pour aucune reconnaissance bien souvent, véto final lors des évaluations en fin de cycle balayant clairement nos compétences et notre temps passé à répondre consciencieusement aux demandes pour chaque élève » (population DE, ind 45, femme, 52 ans¹⁷⁴, 30 ans d'ancienneté)

Le manque de reconnaissance et de soutien de la part de l'institution et/ou de la hiérarchie est le facteur le plus cité par nos enquêtés. La citation d'ouverture issue du verbatim, extrait des réponses aux questionnaires, suggère que ce sentiment de non-reconnaissance prend son origine, dans l'injonction de la hiérarchie à un investissement plus important de leur part (dans des projets,

¹⁷⁴ Au moment de la démission.

initiatives, etc.), sans pour autant le valoriser. Il faut dire que les attentes envers les enseignants sont de plus en plus élevées, particulièrement celles des parents et de la société en général (Duchesne & Kane, 2010, p. 65). Ainsi, en échange, les enseignants ne semblent pas recevoir beaucoup de reconnaissance, particulièrement dans les médias et sur les réseaux sociaux où, depuis quelques années, un phénomène de « prof bashing » tend à se banaliser :

Figure 28 - Capture d'écran d'un exemple de « prof bashing » sur twitter posté en 2019¹⁷⁵



Dans les médias, notamment à la sortie de la première période de confinement de l'année 2020, les articles se sont multipliés pour dénoncer le comportement des enseignants pendant cette période. Par exemple, France info avait publié un article¹⁷⁶ datant du juin 2020, intitulé « Coronavirus : comment des milliers de profs n'ont pas assuré leur propre cours pendant le confinement ». Les politiques ne sont pas non plus en reste. En effet sur France inter, un ministre anonymé cité par Dominique Seux dans son éditorial du lundi 8 juin 2020 avait semble-t-il déclaré « Si les salariés de la grande distribution avaient été aussi courageux que l'Éducation nationale, les Français n'auraient rien eu à manger ». On se souviendra également de l'affaire du 2 janvier 2021, révélée par Médiapart indiquant que le ministre de l'Éducation nationale (Jean-Michel Blanquer) était en congé à Ibiza, lorsqu'il a accordé une interview au Parisien afin d'annoncer les nouveaux protocoles scolaires que devaient mettre en place les enseignants, la veille de la rentrée scolaire. Les professeurs avaient été donc, informés non par la voie officielle (un mail en l'occurrence), mais par le biais d'un article de presse, payant qui plus est, des mesures censées devoir être/avoir été prises pour assurer la continuité pédagogique. Les enseignants et une partie

¹⁷⁵ Précisons que les propos tenus ici ne sont pas corrects, le temps de travail des enseignants n'est pas moins important que dans le secteur privé (cf. : 6.4.2)

¹⁷⁶ Article en ligne, disponible à cette adresse [https://www.francetvinfo.fr/sante/maladie/coronavirus/enquete-france-2-confinement-comment-des-milliers-de-profs-ont-seche-leurs-propres-cours_4002467.html]

de l'opposition politique avaient alors dénoncé le mépris du ministre à leur égard. L'enseignant est ainsi souvent la cible de ce dénigrement public et ceci participe à donner une image d'un professionnel « fainéant », « tout le temps en vacances et absent ».

Aussi, la question de la reconnaissance professionnelle est également largement liée à celle de l'identité professionnelle et de l'évaluation des qualités indispensables à l'exercice d'un métier (Torres, 2014). En effet, selon Claude Dubar (2002), l'identité professionnelle renvoie au « processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître » parmi les partenaires de ses activités et donc de l'institution et de la hiérarchie, mais aussi du côté de la société. De plus, l'identité professionnelle « c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître » (Dubar, 2002, p. 132). Dans ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle singulier. Au-delà de la construction de soi, la reconnaissance participe au sens du travail et au rapport à la situation de travail. Pour le dire autrement, cet ensemble d'éléments liés à l'image et à la reconnaissance du métier (représentations, rapport à soi, à l'autre, au monde) éclaire la compréhension des identités professionnelles et du sens de la pratique (Perez-Roux, 2015). Ainsi, si la reconnaissance donne du sens à la pratique, il est tout à fait probable que le manque de reconnaissance ressenti par les enseignants puisse leur faire perdre le sens du métier, et donc pour certains, aboutisse à la démission.

b. Des réformes incohérentes et effrénées

« Des réformes à n'en plus finir, plus ridicules les unes que les autres... de moins en moins d'heure de classe et de plus de chapitres à traiter... bref... dorénavant en évaluation permanente. Où est le sens ? Quand enseigne-t-on vraiment ? » (population DE, ind 75, femme, 58 ans, 37 ans d'ancienneté).

Le second facteur le plus cité par notre population concerne la mise en place des réformes influençant le travail enseignant. La citation d'ouverture illustre d'une part le caractère frénétique de leurs mises en place ces dernières années, ne laissant pas assez suffisamment de temps aux enseignants pour s'y adapter, et d'autre part, leurs incohérences. Alors que le nombre d'heures d'enseignement ne cesse de diminuer, l'évaluation semble pour eux avoir pris le pas sur le sens même du métier, à savoir l'éducation. Ces réformes en majorité sont désapprouvées par les ex-enseignants interrogés. Sur les 315 enquêtés seulement, 10 ont répondu qu'ils avaient été en accord avec ces décisions.

Outre-Atlantique, pour tenter d'expliquer la démission des enseignants, certains chercheurs dès les années 90 se sont intéressés à des éléments du contexte social et politique qui influencent le travail des enseignants. À ce titre, celui le plus souvent cité concerne l'accroissement des politiques d'imputabilité et de reddition des comptes. Ces politiques d'inspiration néo-libérales déjà évoquées dans le chapitre 2 (*cf.* : 2.3) sont opérationnalisées au travers de la Nouvelle Gestion Publique (NGP). Elles naissent dans le sillon des années 60 aux États-Unis et au Québec, où la formation des enseignants a connu de nombreuses réformes : abolition des écoles normales, universitarisation, professionnalisation de la formation, etc. Doune Macdonald (1999) et plus tard Maurice Tardif (2013) présentent un point de vue intéressant sur les effets de la professionnalisation de l'enseignement. Ils soutiennent que, dans les pays développés, le travail des enseignants a connu une intensification significative en lien avec les politiques visant à professionnaliser la profession. Cependant, au lieu d'accroître le sentiment d'autonomie, d'expertise et d'engagement des enseignants, ces mesures ont plutôt entraîné une augmentation de la charge administrative, du niveau de reddition de comptes et des mesures de contrôle qui leur sont imposées. Cela a entraîné une grande insatisfaction et une remise en question de leur part. Ceci constitue ce que certains appellent la déprofessionnalisation de l'enseignement (Tourneville, 2021, Maroy et Cattonar, 2002), c'est-à-dire une « diminution de types divers d'autonomie professionnelle » (Demailly & de la Broise, 2009) ». Rien d'étonnant, selon Tardif (2013), « de voir que la profession enseignante connaît un peu partout de graves problèmes d'attractivité, de rétention » (p. 10). Ce constat est aujourd'hui partagé (on l'a vu dans le chapitre 2) par une partie de la recherche en France notamment par les travaux de Sandrine Garcia (2021), Magali Danner et al. (2021) et de Jean-François Marcel (2022).

« Le métier a changé depuis 1984. La fermeture des classes spécialisées puis de classes normales dans mon école a entraîné plus d'élèves par classe, plus d'élèves à besoin spécifiques, toujours plus d'administratif, trop de réunions inutiles. Le RASED a perdu les deux tiers de ses postes. Les AESH ne sont pas recrutées ou mutualisées avec des cas lourds d'enfants que nous n'arrivons pas à aider (merci l'inclusion). Les réformes successives avec l'obligation des livrets scolaires uniques et des évaluations nationales deux fois par an sont chronophages et inutiles ou inadaptées. Les formations n'en sont pas, faute de moyens. La liberté pédagogique est mise à mal avec les réformes et injonctions du ministère. Les attentats puis la situation sanitaire ont été prétexte à nous enfermer dans nos classes (moins de sorties, moins de projets sympas, 30 ans de classes transplantées auxquelles j'ai dû mettre un terme vu les difficultés pour les organiser et la réticence des parents à nous confier leurs enfants). Des familles de plus en plus intrusives et exigeantes... Bref je jette l'éponge. Je quitte le navire. En outre, l'embauche de

contractuels entraîne un nivellement par le bas, ces personnes n'étant pas préparées au métier » (population DE, ind 75, femme, 58 ans, 37 ans d'ancienneté).

c. Induisant une surcharge de travail, ou plutôt un autre type de travail

En lien avec le facteur précédent, une majorité des enseignants ont déclaré que la charge de travail était un facteur qui avait influencé leur décision de quitter la profession. Quand ils parlent de la charge de travail, les enseignants se réfèrent principalement à deux éléments principaux :

- Une grande quantité de documents administratifs à remplir [« De plus en plus de procédures et paperasses inutiles à remplir et qui nous “bouffe” du temps ! » (ind 121, femme, 47 ans, 23 ans d'ancienneté)] ;
- Un temps de préparation des cours généralement très réduit, induit par l'obligation d'effectuer des tâches annexes durant les moments de pause [« le temps obligatoire est très chronophage et fatiguant, semaines à rallonge, journées continues avec très peu de pauses, exigences administratives en augmentation exponentielle qui mange sur le temps de correction et préparation » (ind, 343, homme, 42 ans, 19 ans d'ancienneté)] ou par les changements incessants des programmes scolaires, qui demandent aux enseignants de revoir à chaque nouvelle réforme le contenu de leur enseignement [« Je suis dégoûtée que les programmes changent régulièrement et que tout notre travail soit à reprendre à zéro » (ind 85, femme, 38 ans, 15 ans d'ancienneté)].

d. L'écart entre la conception initiale du métier et la réalité du terrain : la banalisation des « chocs de réalité »

Le quatrième facteur le plus cité par la population DE pour expliquer leur démission est l'écart entre la conception initiale qu'ils avaient du métier et la réalité du terrain. C'est ce que Nault (1999) nomme le « choc de la réalité ». Il peut se définir comme un conflit (socio) cognitif basé sur une incompatibilité entre la représentation idéale qu'un enseignant, souvent débutant, se fait de l'exercice professionnel et de lui-même, en tant qu'enseignant compétent, et la réalité concrète de celui-ci. Cette crise se manifesterait notamment à travers des angoisses, une désassurance professionnelle, un sentiment d'impuissance et d'incapacité (Boutin, 1999). Si la littérature outre-Atlantique, indique que ce phénomène est essentiellement présent chez les enseignants débutants (MacDonald, 1999 ; Héту, 1999 ; Ambroise et al, 2017)¹⁷⁷, nos résultats

¹⁷⁷ Notamment dû au fait que leurs conditions d'emploi sont précaires et que les attentes envers ces derniers sont les mêmes que celles qui pèsent sur les enseignants expérimentés. À ce propos, Halford (1998) suggère que : « the profession that eats its young », littéralement que l'enseignement est une profession qui mange ou dévore ses jeunes.

indiquent que ce sentiment n'est pas lié significativement à la catégorie des enseignants en début de carrière. C'est-à-dire que le « choc de la réalité » peut très bien se prolonger au-delà de la période de l'insertion professionnelle. Ceci permet d'avancer l'idée que les changements induits par le rythme incessant des réformes, jugées délétères par les enseignants, provoquent une inadéquation entre les attentes envers la profession et la réalité vécue lors des changements initiés par ces dernières. Ceci constitue une source entretenue de déstabilisation et de désillusion chez les enseignants. La culture du « choc de réalité », pourrait-on aller jusqu'à dire, s'est clairement imposée dans l'Éducation nationale. Les deux sous-sections suivantes (reprenant les 3 facteurs les plus fréquemment mentionnés par les enquêtés après ceux déjà exposés) permettent de comprendre en quoi l'expression prend tout son sens : les conditions de travail auxquelles les enseignants sont exposés soumettent pour beaucoup d'entre eux à des situations éprouvantes, au plan à la fois matériel et concret (*cf.* sous-section e), mais aussi axiologique (*cf.* sous-section f).

e. Une incapacité à décrocher mentalement du travail et difficulté à concilier vie professionnelle et vie privée

Le cinquième facteur le plus cité par les enquêtés est le sentiment d'être en incapacité à décrocher mentalement du travail :

« On ne décroche jamais vraiment de notre travail, comment on pourrait aider tel ou tel élève, comment on pourrait faire pour amener telle ou telle notion afin qu'elle soit assimilée facilement par l'ensemble des élèves » (population DE, ind 22, femme 32 ans, 9 ans d'ancienneté)

Ce facteur avait déjà été identifié par Kirsch (2006) dans son étude sur la démission des enseignants québécois. La moitié de son échantillon (15 personnes) avait déclaré que l'enseignement leur apparaissait comme une préoccupation omniprésente dont elles n'arrivent pas à se soustraire, générant chez eux du stress. L'auteur avait alors émis l'hypothèse qu'indépendamment du contexte, certains jeunes enseignants réussissent moins bien à gérer le stress associé à l'enseignement et à se détacher de leur travail, que leurs collègues plus expérimentés et persévérants dans la carrière. Nos résultats indiquent que si ce phénomène est bien présent chez les jeunes enseignants, une autre catégorie est aussi concernée : il s'agit des femmes enseignantes dans le 1^{er} degré et en milieu de carrière. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 10.

Le sixième facteur est étroitement lié au précédent et concerne la difficulté de concilier vie professionnelle et vie privée. Le métier est décrit comme extrêmement exigeant, nécessitant un

investissement personnel important, ce qui a souvent un impact négatif sur la vie privée des enseignants. Le témoignage suivant illustre :

« Ce métier nécessite un investissement en temps, préparation des cours, préparation des cahiers d'écriture par exemple, réflexion sur le contenu des interrogations et correction des devoirs, nombreuses réunions administratives (ne servent souvent pas à grand-chose) pour lequel la rémunération est ridicule. On sacrifie une partie de sa vie familiale. Mes enfants, ados, me l'ont reproché » (population DE, ind 148, femme, 44 ans, 23 ans d'ancienneté)

Ce constat est également étayé par les travaux de Julien Tourneville (2021), qui identifie parmi les trois profils de professionnalité qu'il dégage celui qu'il nomme « la professionnalité du faire-face ». Ce profil décrit des enseignants (généralement des femmes) se trouvant dans un rapport au métier comme étant « beaucoup trop prenant, qui les oblige à mettre entre parenthèses leur vie privée pour se consacrer entièrement à leurs missions, jusqu'à parfois influencer fortement l'organisation de leur vie privée » (p.85).

f. Un décrochage axiologique : la refonte des valeurs du métier

Les propos des enseignants ayant démissionné révèlent également l'existence d'une importante divergence entre leur vision de l'éducation et celle véhiculée par l'institution qui, selon eux, prédomine actuellement dans le milieu :

« Le système de valeurs de l'école de la république change énormément ces dernières années et je ne sais pas si je pourrais continuer longtemps à aller contre mes propres valeurs dans le cas où la privatisation, la libéralisation et le formatage institutionnel des professeurs comme des élèves continueraient à progresser ainsi. Je me suis retrouvée fatalement avec un conflit de loyauté à gérer. » (population DE, ind 15, femme, 52 ans, 31 ans d'ancienneté)

« Aujourd'hui, on voit que l'élève n'est plus du tout au centre du système (ce qu'on m'avait pourtant appris à l'IUFM), mais les moyens financiers. On exhorte les enseignants à être bienveillants, mais cela veut dire démagogiques : donner le bac à tous alors que dans ma matière principale, le français, le niveau est de plus en plus catastrophique. On change les programmes et les méthodes tout le temps en nous demandant d'inculquer aux élèves des valeurs avec lesquelles je ne suis pas du tout d'accord, le libéralisme par exemple en sciences économiques comme seul modèle viable puisqu'on a rayé de la carte certains auteurs comme Keynes ou Marx » (population DE, ind 47, femme 54 ans, 33 ans d'ancienneté)

Ces individus déclarent un fort attachement aux missions sociales de l'enseignement et à la défense des valeurs d'égalité, d'équité et de liberté, entendue au sens d'une philosophie humaniste pour cette dernière. La concurrence et la compétition ne sont pas des valeurs reconnues pour eux, et devraient même être combattues (Devineau, 2007). Comme nous l'avons observé précédemment, l'une des motivations principales de leur choix de carrière était le partage de ces valeurs avec l'institution éducative. Cependant, ces enseignants ayant fait le choix de la démission constatent que ces valeurs ont évolué, voire se sont libéralisées. Ils déclarent à tout le moins ne plus s'y reconnaître. Ce constat souligne une incompatibilité perçue entre les valeurs personnelles de ces enseignants et l'orientation actuelle de l'institution éducative. Ils peuvent ressentir une dissonance entre leurs convictions pédagogiques, et les politiques ou les pratiques émergentes qui mettent davantage l'accent sur la performance du système. Cette divergence de valeurs peut provoquer une crise d'identité professionnelle et une remise en question de leur engagement dans le métier d'enseignant. La question est évidemment ici politique, les politiques mises en place ces dernières années interrogent les choix fondamentaux qui sont faits pour le système scolaire. Ces choix remettent également en question les valeurs que l'école devrait transmettre aux élèves. L'enquête menée montre que certains enseignants ont eu besoin d'objectiver plus fermement un tel décalage, et s'affilier à des positions qu'ils présentent dans le questionnaire comme les arguments motivant leur décision :

« L'éducation est de manière immémoriale l'acte fondateur par lequel les adultes présentent le monde aux enfants : dans le double souci d'une perpétuation des choses qui ne doivent pas s'effacer des mémoires – ce qu'on appelle une tradition – et d'une protection des enfants face aux dangers du monde – ce qu'on appelle l'insertion. Culture et intégration ont donc toujours été les deux versants de toute éducation. Et les valeurs se définissent, en référence à ces fins, comme le socle de cette transmission. Elles sont ce sur quoi reposent les démarches éducatives, faisant lien et sens avec les pratiques – les us et coutumes – de la société » (Torres, 2015 en citant Hanna Arendt dans « la crise de la culture »).

g. Scrutés, paralysés, asphyxiés

Les huitième, neuvième, dixième et onzième facteurs les plus cités par les enseignants concernent l'incapacité à se projeter dans un avenir à long terme dans ce métier, l'envie de simplement faire un autre métier, et l'ingérence de certains parents dans l'exercice de ce métier. Si ces facteurs ne se sont pas comme les précédents liés directement à l'activité enseignante, ils ont très rapidement conduit à motiver l'idée selon laquelle il faudrait un jour quitter cette dernière :

« Depuis le 1er jour de mon stage en école maternelle, je me suis dit que je ne ferai pas ce métier toute ma vie » ; (population DE, ind 39, femme, 33 ans, 8 ans d'ancienneté)

« Car je n'aime pas l'idée de faire le même métier toute ma vie, j'aime pouvoir évoluer ou changer » ; (Population DE, ind 112, homme, 35 ans, 12 ans d'ancienneté)

« J'ai fait un cursus multiple, j'aime changer de métier et je pense faire un doctorat plus tard... je n'ai pas de désir d'immobilismes. Ça dépendra des opportunités ! » (population DE, ind 2, femme, 30 ans, 3 ans d'ancienneté)

Ce constat est étayé par les travaux de Susan Johnson et Sarah Birkeland (2003), qui ont suivi pendant trois ans 50 enseignants débutants du Massachusetts pour connaître les motifs de leur choix de carrière. Les résultats de cette étude mettent en évidence qu'un certain nombre de jeunes enseignants envisageaient dès le départ l'enseignement comme une étape temporaire ou une expérience limitée dans leur cheminement professionnel. Le chapitre 10 de la thèse fournira une analyse plus approfondie de ces deux facteurs et mettra en évidence que, en général, ce sont les enseignants du secondaire qui sont les plus concernés.

Mais les résultats indiquent également que les exigences des parents à l'égard de l'école et des enseignants se sont accrues ces dernières années. Elles seraient conçues par les parents comme l'expression de leurs droits d'usagers du système scolaire, voire parfois comme la conséquence de leurs propres responsabilités éducatives. Ceci se manifeste souvent par un rapport critique et parfois suspicieux à propos du travail des professeurs (Perrenoud, 2001). On assisterait ainsi à ce que Robert Ballion (1982) désignait il y a plus de 40 ans comme une forme de consumérisme scolaire. L'analyse du discours des enquêtés révèle en effet que les relations avec les parents d'élève sont d'une part, parfois conflictuelle et violente [« Nous sommes confrontés à trop de violences de la part des élèves des parents et nous ne sommes pas soutenus, mais mis sous pression » (population DE, ind 68)] et, d'autre part, que leur présence est très intrusive [« Aujourd'hui la grande difficulté tient à l'intrusion des parents dans notre liberté pédagogique, nos valeurs, nos règles. Cela peut rapidement devenir un problème important » (population DE, ind 103)]. Les enseignants ont le sentiment qu'ils doivent rendre des comptes aux parents d'élèves et que ces derniers manquent de confiance et de reconnaissance à leur égard :

« Les parents sont méprisants, dès qu'on essaie de leur expliquer des choses ou qu'il y a une difficulté (fermeture de classe en cas de cas positif. Covid...ces gens disent qu'eux ont un travail et ne peuvent pas se permettre de prendre des vacances comme nous !! Alors qu'il s'agit uniquement de respecter le protocole sanitaire... par exemple) »
(population DE, ind 45, femme, 52 ans¹⁷⁸, 30 ans d'ancienneté)

Parmi les individus de la population DE, 18 % ont déclaré avoir fait un Burn-out ayant précipité leur décision de démissionner. Ces situations avaient déjà été évoquées dans le chapitre 6. Les chiffres ici avancés semblent être également corroborés par les travaux français et européens précédemment cités (*cf.* : 6.3.2). Pour rappel, les pourcentages recensés étaient compris entre 17 % et 28,7 % de la population enseignante (Fotinos & Horenstein, 2009; Kohnen & Barth, 2009; Quattrin et al., 2010). Il apparaît également que la variable « sexe » est à prendre en considération dans le phénomène d'épuisement, d'engagement et, plus globalement, de la qualité de vie professionnelle : les enseignants de moins de 30 ans et ceux du premier degré (des femmes en majorité) seraient les plus concernés (nous y reviendrons dans le chapitre 10), notamment dans les établissements recrutant le plus d'élèves issus des classes sociales défavorisées (Benhenda, 2012).

h. En queue du peloton : la rémunération ou la gestion de classe

Comme le faisait apparaître clairement le graphique 25, la rémunération jugée trop faible par les enseignants n'arrive qu'en douzième position dans les facteurs qui influencent leur décision de quitter le métier. Un tel résultat est cohérent avec ceux établis dans la section précédente montrant que la rémunération ne comptait pas non plus parmi les facteurs d'attrait pour la profession. Il faut noter en outre que, pour les ex-enseignants mentionnant ce facteur, si la rémunération reste un élément important, c'est souvent en comparaison avec le niveau de diplôme obtenu :

« Ce n'est plus de l'enseignement, mais de la gestion des comportements trop de travail à la maison, pour zéro reconnaissance et un salaire ridicule pour un niveau bac +5 »
(population DE, ind 132, homme, 44 ans, 22 ans d'ancienneté) ;

« Salaire ridicule pour un fonctionnaire de catégorie A » (population DE, ind 119, femme, 35 ans, 12 ans d'ancienneté)

Les écrits scientifiques outre-Atlantique s'accordent généralement sur le fait que la gestion de classe constitue à la fois la dimension primordiale du travail enseignant et un de ses principaux défis (C. Gingras & Mukamurera, 2008; Maheux, 1999), dans le sens où elle inclut le maintien de

¹⁷⁸ Au moment de la démission.

la discipline, et une activité cognitive complexe et inhérente au travail enseignant. Puisqu'il existe une relation significative entre l'habileté à gérer la classe et une variété de retombées telle que la réussite scolaire, la santé psychologique et la satisfaction au travail (Léveillé & Dufour, 1999), il n'est pas surprenant de constater que ces chercheurs identifient des facteurs de démission liés aux dimensions de la gestion de classe. Pourtant, ce facteur est dans notre enquête le dernier à paraître influencer la décision de quitter l'enseignement. Dans le contexte que les résultats précédents ont permis de dépeindre, la mise en question de la gestion de classe concerne principalement la formation relative à ce domaine, les enseignants peu formés disant se retrouver souvent démunis face aux élèves :

« Aucun outil de gestion de classe, peu d'outils pour préparer les cours : on se débrouille seuls. », (population DE, ind 7, homme 28 ans, 5 ans d'ancienneté)

« Trop brève, pas de notion sur le handicap, sur la maternelle, sur la gestion des élèves difficiles et en difficulté », (population DE, ind 54, homme 25 ans, 2 ans d'ancienneté)

« Très peu ou pas de formation à la gestion de classe ou à la pédagogie qui peut réellement être appliquée sur le terrain. » (population DE, ind 132, homme, 44 ans, 22 ans d'ancienneté)

i. Les facteurs qui n'influencent pas globalement la démission

Pour terminer, nous nous contenterons de rappeler brièvement les autres facteurs identifiés qui n'ont pas globalement influencé la décision de quitter le métier parmi notre population. Ces facteurs comprennent la démotivation de certains élèves, le manque de soutien des collègues enseignants, la peur de revivre des expériences traumatisantes telles que la violence ou le harcèlement, la perception du métier comme répétitive, le désir de se rapprocher de sa famille en cas de mutation, le manque de légitimité ressenti, les perspectives d'avancement de carrière jugées insuffisantes, l'incapacité à assumer un rôle d'autorité et enfin le rejet de certains élèves. La non-adhésion des enseignants à ces motifs invite à accorder une grande importance à ceux précédemment présentés.

9.4 Synthèse du chapitre 9 - Comparaison des Trajectoires et Motivations d'entrées dans la carrière des populations DE et VT.

Ce chapitre a permis d'analyser les trajectoires des agents qui démissionnent ou se reconvertisent vers l'enseignement, ainsi que les facteurs d'attrait et de répulsion pour la profession enseignante. Ainsi, l'analyse des discours de la population VT concernant les choix

d'orientation vers la première activité a révélé qu'il existe quatre modes d'entrée tardive dans leur première profession : 1. certains auraient opté pour leur premier métier par passion ; 2. D'autres auraient considéré l'utilité sociale de la profession ; 3. Un troisième groupe aurait été motivé par des besoins financiers ; 4. tandis qu'une quatrième catégorie aurait saisi des opportunités s'étant présentées. Néanmoins, bien que les modes d'entrée dans leur premier métier différent, les raisons ayant conduit ces enquêtés VT à le quitter pour se tourner vers l'enseignement sont étonnamment similaires à ceux de la population DE ayant quitter l'enseignement. On retrouve principalement deux raisons invoquées. La première concerne le fait que leur premier métier était trop chronophage ; la décision de le quitter a été ainsi guidée par le désir de retrouver un équilibre entre vie privée et vie professionnelle. La seconde raison souligne le décalage entre les valeurs associées à leur ancienne activité et celle qu'ils souhaitent défendre personnellement. Ils ont notamment exprimé le besoin de se sentir utiles à la société plutôt que de se focaliser uniquement sur la rentabilité de leur entreprise. Mais, paradoxalement, l'étude des facteurs de motivation d'entrée dans la carrière enseignante chez cette population indique que si les valeurs altruistes sont présentes, c'est avant tout les motivations de type intrinsèques qui sont invoquées. C'est-à-dire celles liées à l'intérêt pour l'activité, ainsi qu'au plaisir et à la satisfaction qui peuvent en être retirés. Cela peut être un intérêt pour l'activité d'enseignement en elle-même ou l'envie de transmettre ses connaissances, voire sa passion pour une discipline.

Concernant les enseignants DE, presque à l'inverse de la population VT, les enseignants ayant fait le choix de quitter l'Éducation nationale indiquent des choix d'entrées dans le métier largement porté par la vocation et les motivations altruistes. Il s'agissait, pour eux, d'opter pour une activité bénéficiant à la collectivité, permettant de satisfaire un désir de travailler avec des enfants ou des adolescents pour les aider à réussir et, plus largement, contribuer à l'amélioration de la société. L'analyse des facteurs de démission avancés par ces derniers indique que le manque de soutien et de reconnaissance de la hiérarchie, et de l'institution, associés à la dégradation de leur image dans la société, la mise en place de réformes incessantes transformant leurs conditions de travail et la portée axiologique de leur action, les a conduits à devoir se détourner du métier, au prix d'un parcours particulièrement difficile.

Chapitre 10 – Ce que la variabilité des profils de démission et de vocation tardive dit de l’attractivité des métiers de l’enseignement

Ce chapitre constitue une extension de l'analyse des facteurs d'attrait et de répulsion pour la profession enseignante présentée dans le chapitre précédent. Son objectif est d'étudier les liens entre certains types de facteurs d'attrait et de répulsion et la variabilité des profils sociodémographiques des enseignants. Plus précisément, il vise à démontrer qu'il n'y a pas une attractivité unique, mais plusieurs formes d'attractivité pour la profession enseignante, et qu'il existe trois logiques distinctes d'entrée dans la profession : la vocation, le pragmatisme et le choix par défaut. Ces trois logiques sont également rattachées d'une part à certain profil d'enseignant et d'autre part à des raisons et des façons de partir chez les enseignants de la population DE. Dans une première partie, nous exposerons la phase des traitements des variables utilisées dans la constitution de nos profils d'enseignants. Nous concluons par la présentation des 6 profils obtenus, les trois premiers concernent la population DE, les trois derniers la population VT.

10.1 Méthode de construction des profils de démission ou d'entrée tardive

« Remplacer à la multiplicité indéfinie des individus un nombre restreint de types » (Durkheim, Les Règles de la méthode sociologique, 1895, p. 79).

Afin de faire émerger des profils de démission et de vocation tardive, nous avons mobilisé l'outil statistique pour traiter les données recueillies dans la phase de questionnaire. Ceci s'est réalisé en deux étapes.

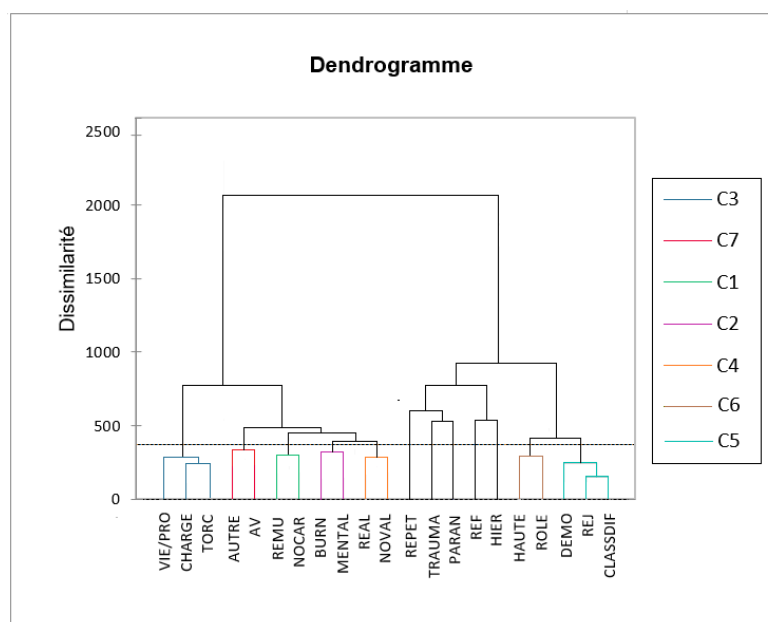
10.1.1 Étape 1 : Construction des variables synthétiques - procédé méthodologique et présentation

La première étape a consisté à une synthétisation des variables du questionnaire portant sur les facteurs de démission de la population DE et VT (pour leur premier métier) et sur les variables-facteur de motivation d'entrée dans la carrière. L'objectif est de supprimer dans un premier temps l'information redondante et de réduire ainsi la dimension de notre matrice en

réorganisant les variables en classes de variables. Pour ce faire, nous avons procédé à deux premières ACM exploratoires sur les variables-facteur de démission de la population DE (soit 22 variables), et facteur de démission du 1^{er} métier pour la population VT (soit 13 variables), en utilisant l'ACM à inertie ajustée de Greenacre (1993)¹⁷⁹. Ceci nous a permis de supprimer les variables de l'analyse ayant une trop faible contribution sur les 4 premiers axes. En l'occurrence il s'agit, du facteur de démission se rapportant au non-soutien entre collègues et le fait d'avoir démissionné afin de se rapprocher de sa famille. Pour effectuer le regroupement des variables, nous avons ensuite effectué une CAH par la méthode de Ward sur les coordonnées des variables en employant comme critère de solidité de la classification, la Corrélation Cophénétique¹⁸⁰, ainsi que la variance inter et intra-classe¹⁸¹.

La CAH ci-dessous effectuée sur les facteurs de démission de la population DE montre un regroupement des variables en 7 classes de variables et 5 variables non regroupées.

Figure 29 - CAH sur les variables facteurs de démission population DE pour regroupement thématique



Note : Corrélation Cophénétique = 0,75. Variance intra-classe = 26,54 %. Variance inter-classes = 73,46 %.

Enfin, nous avons procédé une nouvelle fois à une ACM sur les variables-classe (les modalités à faible effectif ont été regroupées avec les modalités proches en termes de sens (exemple : d'accord et tout à fait d'accord) – l'ACM étant sensible aux faibles modalités, le

¹⁷⁹ Ceci permet d'avoir des pourcentages plus élevés et plus informatifs pour les axes de représentation F1 et F2.

¹⁸⁰ Plus cette valeur est proche de 1, meilleure est la classification.

¹⁸¹ Plus la valeur intra-classe est faible et plus celle des inter-classes est forte, plus la classification robuste.

risque était de perturber les résultats. Le regroupement des modalités a de nouveau été vérifié par CAH sur les coordonnées principales des variables. Ainsi les modalités de base, 1 = pas du tout d'accord, 2= plutôt pas d'accord, 3= plutôt d'accord, 4=tout à fait d'accord, ont été synthétisées en 1 = très influencé (ancienne modalité 4), 2 = moyennement influencé (ancienne modalité 3 et 2) et 3= peu ou pas influencé (ancienne modalité 1).

a. Présentation des variables utilisées dans la construction des profils DE et VT

Les tableaux suivants présentent les variables finales utilisées dans la construction des profils DE. Elles sont réparties selon trois groupes de variables : les facteurs de démission ; les facteurs de motivation d'entrée dans la carrière ; et les variables sociodémographiques et supplémentaires.

Tableau 15 - Variables synthétiques utilisées pour l'analyse du questionnaire de la population DE

CODE	VARIABLE INITIALE	VARIABLE FINALE	MODALITES
VARIABLES FACTEUR DE DEMISSION			
CHARGE	Charge de travail trop lourde	FAC-CHRONO	1 = très influencé 2=moyennement influencé 3=peu ou pas influencé
VIE/PRO	Difficulté à lier vie professionnelle et vie privée		
TORC	Surcharge de travail à faire en dehors des heures de classe		
CLASSDIF	Gestion de classe trop difficile	FAC-EL	
EDMO	Démotivation de certains élèves		
VTJ	Rejet de certains élèves		
HAUT	Ne se sent pas à la hauteur de la tâche	FAC-ROLE	
ROLE	Difficulté à assumer un rôle d'autorité		
AUTVT	Envie de faire autre chose	FAC-AUTRE	
INCAP	Incapacité à se projeter dans l'avenir dans ce métier		
NOVAL	Ce métier n'est plus en accord avec ses valeurs	FAC-VAL	
VTAL	Écart considérable entre la conception du métier et de la réalité		
VTMU	Rémunération insuffisante	FAC-STATUT	
NOCAR	Perspectives d'avancement de carrière trop réduites		
MENTAL	Incapacité à décrocher mentalement du travail	FAC-PSY	
BURN	Burn-out		
TRAUMA	Peur de revivre une expérience traumatisante (violence, harcèlement, etc.)		Non regroupé
HIER	Manque de soutien et de considération de la part de la hiérarchie		
PARAN	Ingérence de certains parents d'élèves		

VTF	Réformes (rythme et accord)		4= Tout à fait d'accord
VARIABLES FACTEURS DE MOTIVATION			
CODE	Variable initiale	Modalité	
SERV	Contribuer à améliorer la société	1 = pas du tout d'accord 2= plutôt pas d'accord 3= plutôt d'accord 4= tout à fait d'accord	
JEUNE	Travailler avec des jeunes		
TRANS	Transmettre des connaissances		
CONSC	Pour réactualiser constamment ses connaissances		
AUTO	Pour l'autonomie qu'offre cette profession		
VOC	Par vocation		
EDF	Choix par défaut		
SAL	Pour la rémunération		
VAL	Pour le statut social que procure le métier d'enseignant		
PROCHE	Un proche est enseignant.es et il/elle a donné le goût de l'enseignement		
EXP2	Bonne expérience en tant qu'élève		
STABLE	Pour bénéficier d'une situation stable (statut de fonctionnaire).		
TPS	Car les heures d'enseignement sont en adéquation avec les responsabilités familiales		
CAR	Pour faire carrière dans l'EN (gravir les échelons et promotion poste de direction)		
VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES ET SUPPLEMENTAIVTS			
SEX	Sexe	1 = Homme 2= Femme	
NIV	Niveau d'enseignement	1= 1 ^{er} degré 2= 2 ^d degré	
AGE	Age	+ de 50 ans 50-40 ans 40-30 ans 30-20 ans	
PCS	Catégorie socio-professionnelle du père	1=Agriculteur ; 2= Artisan ; 3= Cadre ; 4=Profession intermédiaire ; 5=Employé ; 6=Ouvrier ; 7 = Autre	
CAR-CHOIX	L'enseignement était votre premier choix de carrière	1= Non 2= Oui	
EN* (SPECIFIQUE POP DE)	A choisi ses études dans le but de devenir enseignant	1=Pas du tout d'accord	
NOEDB	Il n'y avait pas de débouché dans la branche qui vous intéressait	2= Plutôt pas d'accord	
EMP	L'important était de trouver du travail	3= Plutôt d'accord 4= Tout à fait d'accord	

Pour construire les profils de vocation tardive, nous avons employé les mêmes classes de variables. Par contre les facteurs de démission du premier métier sont spécifiques à cette population, le tableau suivant les résume :

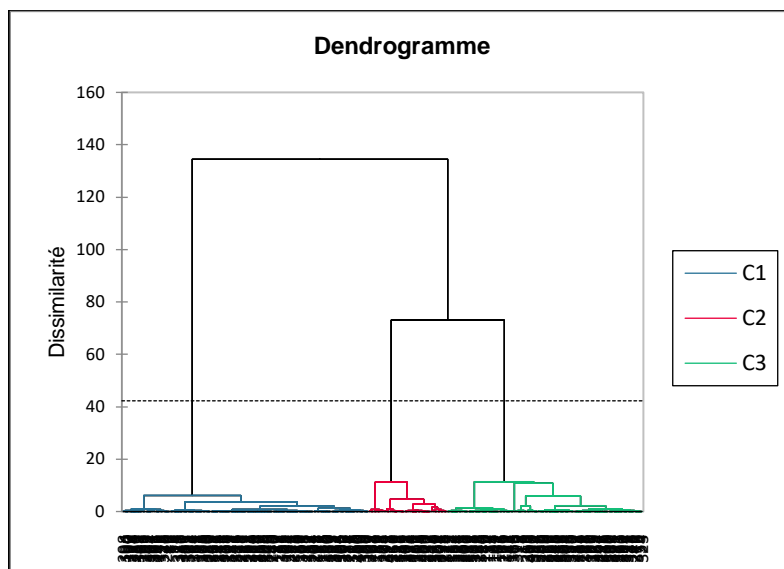
Tableau 16 - Variables utilisées pour l'analyse du questionnaire de la population VT

CODE	VARIABLES FACTEUR DE DEMISSION DU PREMIERS METIER	MODALITES
ENNUI	Ennui dans le précédent métier	1=Pas du tout d'accord 2=Plutôt pas d'accord 3=Plutôt d'accord 4=Tout à fait d'accord
NOCAP	Ne permettait pas d'utiliser pleinement ses capacités	
NOSATUT	Pas assez socialement reconnu	
PRIVE/PRO	Souhait d'un nouvel équilibre entre votre vie professionnelle et votre vie personnelle	
STABLE	Souhait d'exercer une activité plus sûre (stable)	
SAL	Salaire insuffisant	
CHRONO	Trop chronophage	
VTPET	Trop répétitif	
NOPLACE	Difficultés à y trouver sa place	
NOVAL	Ne correspondait plus à ses valeurs	
A- EXP	Envie d'avoir une autre expérience	
LICENCE	Licenciement	
SANTE	Problèmes de santé (Burn-out, maladie)	

10.1.2 Étape 2 : ACM des variables et CAH sur les coordonnées des observations (individus)

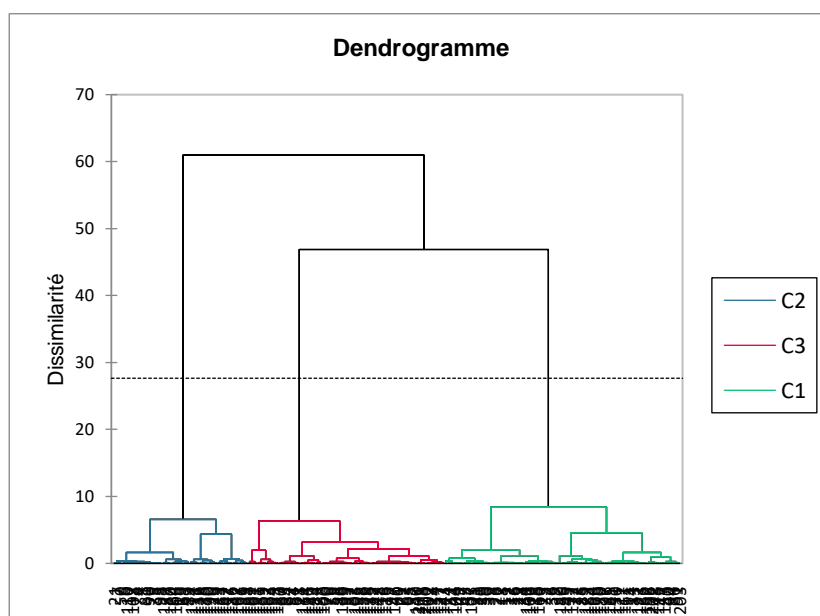
Une fois les regroupements des variables et modalités opérés, nous avons procédé à deux dernières ACM et deux CAH sur les coordonnées des individus de la population DE et VT. Ceci a permis d'obtenir 6 profils : 3 pour la population DE et 3 pour la population VT. Les figures suivantes présentent le résultat des CAH.

Figure 30 - CAH sur coordonnées principales des observations population DE



Corrélation cophénétique : 0,76, Inertie inter-classe = 69 %, inertie intra-classe = 31 %. La classe 1 regroupe 151 individus (47 % de la population), la classe 2 regroupe 48 individus (16 % de la population) et la classe 3 regroupe 122 Individus (37 % de la population).

Figure 31 : CAH sur les variables utilisées sur la population VT



CC : 0,78. Variances, intra-classe = 35 %, inter-classe = 65 %, La classe 1 regroupe 74 individus (40 % de la population), la classe 2 regroupe 30 individus (16 % de la population) et la classe 3 regroupe 87 Individus (44 % de la population).

Nous pouvons à présent présenter les six profils obtenus en examinant précisément les modalités auxquelles ils sont significativement associés, c'est-à-dire avec une valeur de $p < 0,05$ (les modalités non significatives ne seront pas présentées). Chaque profil sera complété des verbatims issus des réponses ouvertes des questionnaires correspondant aux profils, afin de les illustrer. Nous commencerons par les profils DE et termineront par ceux des VT.

10.2 Trois profils d'enseignants DE : mêmes effets, causes variables

10.2.1 Les passionnés désabusés : la victoire du dégoût (47 %)

« Le métier est trop dépendant des doctrines politiques. L'éducation (tout comme la santé, la police et la justice,) ne devrait pas subir les affres des guerres idéologiques. » population DE, ind 147).

Ce premier profil des passionnées (il concerne très majoritairement des femmes), regroupe 47 % de la population des enseignants DE. Ces femmes, donc, âgées de 40 ans en moyenne, qui exercent majoritairement dans le 1^{er} degré. Voici le détail des variables significatives du profil :

Tableau 17 - Variables significatives du profil des passionnés

MOD/CLASSE 1					
FACTEURS DE DEMISSION					
VARIABLE	Signification	Mod	P-value	% Classe/mod	% total ligne
FAC-EL	Gestion de classe trop difficile, démotivation et rejet de certains élèves	3	<0,0001	75,50 %	38,56 %
FAC-AUTRE	Envie d'exercer un autre métier et incapacité à se projeter dans l'avenir du métier	3	<0,0001	74,17 %	37,62 %
FAC-PSY	Burn-out et incapacité à décrocher mentalement du travail	2	0,002	64,46 %	44,20 %
PARAN	Ingérence de certains parents d'élèves	PDTD*	<0,0001	61,59 %	29,15 %
HIER	Manque de soutien et de considération de la part de la hiérarchie et de l'institution	TAFD	<0,0001	68,87 %	43 %
VTF	Réforme (accord et rythme)	TAFD	<0,0001	74,83 %	60 %
FAC-CHRONO	Charge de travail trop lourde/difficulté à lier vie pro et privée, surcharge travail à faire en dehors des heures de classe	2	<0,0001	77,11 %	53,5 %
FACT-STATUS	Rémunération insuffisante et perspectives d'avancement de carrière trop réduites	3	<0,0001	78,81 %	48 %
FAC-VAL	Car ce métier n'est plus en accord avec vos valeurs et de l'écart considérable entre votre conception du métier et de la réalité	1	<0,0001	65,33 %	41 %
FACTEUR DE MOTIVATION					

TRANS	Transmettre des connaissances	TAFD*	<0,0001	77,48 %	44 %
SERV	Contribuer à améliorer la société	TAFD	<0,0001	69,54 %	43,5 %
JEUNE	Travailler avec des jeunes	TAFD	<0,0001	59,59 %	45 %
VOC	Par vocation	TAFD	<0,0001	73,51 %	41 %
VARIABLE SOCIO-DEMO					
NIV	Niveau d'enseignement	1 ^{er} degré	<0,0001	90,81 %	45 %
AGE	Age	Entre 40 et 50 ans	<0,0001	62,91 %	42 %
SEX	SEXE	Femme	0,001	98,01 %	87 %

Note : 1 = très influencé, 2 = moyennement influencé, 3 = peu ou pas influencé ; TAFD : tout à fait d'accord, PDTD = pas du tout d'accord.

Ces enseignantes ayant démissionné décrivent un métier exercé par passion et vocation (tout à fait d'accord, 73 %) et leurs motivations d'entrée dans la profession sont principalement altruistes :

« Enseigner a du sens pour moi, un sens profond, c'est un métier de passion. C'est une vocation familiale (3 générations d'enseignants du côté de ma mère) autant que guidée depuis l'enfance par la passion de la transmission » (population DE, profil 1, ind 13).

« J'ai fait ce métier pour travailler avec les jeunes, pour transmettre des choses et me sentir utile » (population DE, profil 1 ; ind 162).

« Être enseignant c'est une vocation ça ne peut pas être juste un choix. L'amour des élèves et le don de soi pour les accompagner dans leur cursus doit être total » (population De, profil 1, ind 187).

La question du sens du métier est pour ce profil très importante. Les enquêtées insistent dans leur discours sur l'utilité sociale du métier. Concernant les raisons de leur démission, ce profil est significativement associé aux facteurs liés au manque de reconnaissance et de soutien de la part de la hiérarchie et de l'institution, au rythme incessant de réformes perçues comme non nécessaires, voire inefficaces, et à l'éloignement du métier des valeurs fondamentales sur lesquelles il serait censé reposer. Les passionnées désabusées remettent ainsi en cause la mise en place des réformes qui, selon elles, ont avant tout une visée économique et ont un effet délétère sur leur condition de travail :

« Globalement tout va moins bien et cette tendance s'est nettement accélérée ces dernières années : classes plus chargées, réformes à visées uniquement économiques... Système hiérarchique archaïque et infantilisant. L'EN a oublié que le sens du métier

c'était de transmettre des connaissances. Maintenant c'est une machine à distribuer du diplôme avec des % de réussite connus d'avance, et surtout : pas de vagues. Jamais de vagues. Planquer la poussière sous le tapis, toujours ! » (Population DE, profil 1, ind 137)

Leurs discours est professionnel, autant que politique (voire professionnel, donc politique). Au-delà de l'impact de ces réformes sur leur pratique, ces anciennes enseignantes dénoncent leurs conséquences sur le système scolaire et sur l'éducation des élèves. Comme l'indique André Pachod (2018), l'école pour ce profil est devenue une offre d'éducation et de formation en réponse à une demande sociale, dans un marché marqué par les valeurs d'efficacité, de performance, de mobilité, d'intérêt, d'individualisme. Face à ces changements, on peut émettre l'hypothèse que ces enseignantes rentrent en résistance (Maroy, 2006). Le métier apparaît pour elles vidé de sa substance initiale entraînant une perte de sens totale :

« Je pense que l'objectif de nos dirigeants est de mettre l'école publique la tête sous l'eau pour instaurer un système comme on en voit dans beaucoup d'autres pays avec les riches dans le privé payant, école des élites, les pauvres dans des établissements publics mortifères qui coûtent peu à l'état. » (population DE, profil 1, ind 45)

« L'impression de voir un système "pourrir sur pied", et de constater que le système participe à la dégradation générale des conditions de vie des classes moyennes. À force de "presser" les profs comme des citrons, on risque de passer à côté du vrai sens du métier : outiller les élèves vers l'autonomie et l'envie d'apprendre à apprendre, toute sa vie » (population DE, ind 199).

« L'école a une responsabilité envers la société, mais la dégradation générale du service public participe à une dégradation générale de la société... Les choix politiques des dernières années sont diaboliques ! D'un côté la rhétorique utilisée fait qu'on donne l'impression que les choix sont excellents (ex. : réforme du bac pour plus de choix dans les panachages de disciplines) alors que la réalité est en dégradation accélérée (ex : réforme du bac qui ne tient pas compte des réalités budgétaires, des coupes dans les DGH, les élèves n'ont pas réellement plus de choix, selon le territoire où ils sont scolarisés...) » (population DE, individus 137)

« J'ai démissionné après 15 ans passés à enseigner, car je ne me reconnais pas dans ce que devient l'Éducation nationale » (population DE, profil 1, ind 28)

Les variables supplémentaires significatives pour ce profil sont que l'enseignement était leur premier choix de carrière (72 %) et qu'elles ont choisi leurs études dans le but de devenir enseignant (EN 4 =73 %). Les facteurs qui n'ont pas influencé leur décision de quitter le métier

sont les suivants : la rémunération et les perspectives d'avancement trop faibles dans la profession. Elles indiquent également avoir été moyennement influencées par la charge de travail, l'incapacité à décrocher mentalement du travail et disent enfin avoir démissionné par regret. Ceci montre que le problème ne vient pas du métier en lui-même, mais de l'Éducation nationale. Passionnées, elles ne voulaient pas exercer un autre métier, mais face à une école publique considérée comme démembrée (Marcel, 2022) elles sont écœurées et décident de partir :

« Hypocrisie d'un système auquel je ne voulais plus participer, je suis écœurée. »
(population DE, profil 1, ind 13)

10.2.2 Les pragmatiques : envie de changement (37 %)

Le deuxième profil des enseignants ayant démissionné représente 37 % de la population DE. Ce sont généralement des enseignants qui ont exercé dans le second degré (41 %). Voici la liste des variables significatives pour ce profil :

Tableau 18 - Variables significatives du profil des pragmatiques

MOD/CLASSE 2					
FACTEURS DE DEMISSION					
VARIABLE	Signification	Modalité	P-value	% mod/class e	Ensemble
FAC-STATUT	Niveau de la rémunération faible et absence de perspective d'avancement de carrière	1	<0,0001	73 %	34 %
FAC-AUTRE	Envie d'exercer un autre métier et incapacité à se projeter dans l'avenir du métier	1	<0,0001	86,36 %	34,59 %
FAC-ROLE	Incapacité à assumer un rôle d'autorité, ne se sent pas à la hauteur de la tâche	3	<0,0001	88,08 %	38 %
FAC-PSY	Burn-out et incapacité à décrocher mentalement du travail	3	<0,0001	65,64 %	36 %
FAC-CHRONO	Charge de travail trop lourde/difficulté à lier vie pro et privée, surcharge travail à faire en dehors des heures de classe	3	<0,0001	67,33 %	31,35 %
PARAN	Ingérence de certains parents d'élèves	PDA	<0,0001	43 %	19 %
HIER	Manque de soutien et de considération de la part de la hiérarchie	PPD	<0,0001	31,40 %	15 %
VTF	Réforme accord et rythme	PPD	<0,0001	41 %	18 %
FACTEURS DE MOTIVATION					

TRANS	Transmettre des connaissances	PDA	<0,0001	86,78 %	47 %
SERV	Contribue à améliorer la société	PDA	<0,0001	65,54 %	42 %
JEUNE	Travailler avec des jeunes	TAFD	<0,0001	59,59 %	45 %
VOC	Par vocation	PDA	<0,0001	55 %	32 %
STABLE	Stabilité de l'emploi	PDA	<0,0001	23,14 %	13,17 %
EDF	Par défaut	PPA	<0,0001	49 %	33 %
CAR	Pour faire carrière dans l'EN (gravir les échelons et promotion poste de direction)	PDA	0,000	28 %	18 %
CONSCE	Intellectuellement stimulant	PDA	<0,0001	55 %	33 %
AUTO	Autonomie pédagogique	PDA	<0,0001	62,81 %	39 %
VARIABLES SOCIO-DEMO					
NIV	Niveau d'enseignement	2nd	0,001	41,28 %	55 %
CAR CHOIX	L'enseignement était votre 1 ^{er} choix de carrière	non	0,011	37,19 %	28 %
SEC	Secteur d'activité de reconversion	Artisanat et métier d'art	0,019	8 %	5,3 %
		Bien-être et esthétique	0,001	19 %	9,6 %

Note : 1 = très influencé, 2=moyennement influencé, 3=peu ou pas influencé ; PDTD = pas du tout d'accord, PPD : plutôt pas d'accord. PDA = Plutôt d'accord, TAFD= tout à fait d'accord.

Dans ce profil, le sentiment que l'enseignement est vécu comme une vocation est moins visible que pour les « passionnées », même s'il reste présent. Environ 55 % d'entre eux affirment être plutôt d'accord sur le fait que l'enseignement était une vocation (tandis que 73 % des enseignantes du premier profil étaient tout à fait d'accord). On notera cependant que pour 37 % de ces enseignants, l'enseignement n'était pas leur 1er choix de carrière :

« J'ai fait ce métier, car je ne savais pas ce que je voulais faire, ça se passait bien, mais j'ai eu beaucoup d'autres envies professionnelles que j'ai découvertes depuis » (population DE, ind 3).

« Je suis entrée, par pur hasard, mes parents travaillent à la gestion des carrières des profs et leur salaire m'attirait, j'avais les diplômes requis » (population DE, ind 99)

L'analyse de leur discours suggère qu'une partie de ces enseignants sont arrivés dans l'enseignement par hasard, ne sachant pas quoi faire d'autre. Ce deuxième profil se différencie également du premier par un degré d'accord moins prononcé quant aux facteurs de motivation

altruistes. Alors que les enseignants du premier profil étaient tout à fait d'accord avec l'idée de transmettre des connaissances et de contribuer à améliorer la société, ce deuxième profil indique plutôt être d'accord avec ces motivations. Les facteurs de motivation les plus influents pour ce deuxième profil sont davantage intrinsèques et pragmatiques. Ils ont choisi ce métier pour travailler avec les jeunes, rechercher la stabilité de l'emploi, apprécier l'autonomie offerte par la profession (notamment sur le plan pédagogique) et trouver une stimulation intellectuelle dans l'enseignement :

« J'aimais la liberté pédagogique et les échanges constants avec les élèves, très stimulants, répondre aux questions, faire des recherches lorsque l'on ne sait pas. Leur énergie et leur positivité permanente me permettaient de prendre plaisir à exercer ce métier ». (population DE, ind 13)

Les enseignants de cette classe ont démissionné en général à cause de l'insatisfaction du niveau du salaire, des perspectives d'avancement dans la carrière trop faible et de l'ingérence de certains parents. Ils déclarent également avoir eu surtout l'envie de faire autre chose et partagent le fait qu'ils ne se projetaient pas dès le départ dans l'avenir dans ce métier :

« Ma mise en disponibilité est la meilleure décision que j'ai prise dans ma vie : j'ai pu créer mon propre métier, avec mes propos objectifs, mon planning, mes tarifs... Je travaille beaucoup moins et gagne beaucoup mieux ma vie (j'ai plus que doublé mon salaire) que lorsque j'étais prof, et j'ai acquis des compétences annexes dans beaucoup de domaines (communication, marketing, comptabilité...). Prof à force c'est l'ennui, c'est très répétitif, j'avais vraiment envie de faire autre chose ».

« Sentiment de m'être fait avoir, car je suis surdiplômée pour le job »

« Le manque d'évolution dans la carrière (pas sur le plan financier), mais sur le fait qu'il n'y a aucune possibilité de se former à autre chose, et qu'on est contraint à faire toujours la même chose jusqu'au bout (ou en tout cas ce qu'on nous demande de faire) »

« Parce que j'aime changer de carrière et parce que c'est un métier usant parfois »

Cette classe n'est globalement pas influencée par les facteurs qui ont trait à la pratique du métier (gestion de la classe), à son caractère chronophage, ou aux changements induits par les réformes. On notera également qu'à la sortie du métier, ces individus créent leur propre entreprise dans le secteur du bien-être, de l'esthétique, de l'artisanat, et des métiers d'art :

« J'ai voulu me réaliser professionnellement en créant une entreprise. Aucun reproche sur mon métier que j'aimais, mais qui n'est pas assez concret »

Avec ce profil on comprend que ces individus n'avaient pas l'intention de rester dans le métier toute leur vie, l'enseignement apparaît ici, être une étape vers autre chose. L'idée de se réaliser professionnellement a pris le pas sur leurs motivations intrinsèques premières à enseigner.

Les études qui se sont intéressées aux enseignants du secondaire, bien que réalisées dans des contextes scolaires divers, convergent vers une conclusion identique : nombreuses sont les personnes devenues enseignantes afin de continuer d'évoluer dans leur domaine d'intérêt, par exemple celui de leurs études universitaires (Deauvieu, 2005 ; Huberman, 1989 ; ministerial council on education, employment, Training and youth affair, 2003, cité dans OCDE, 2005 ; Périer, 2004). Leur nouveau rôle leur offre l'opportunité de transmettre leur passion aux nouvelles générations. Ainsi le choix de la carrière enseignante peut représenter un compromis entre l'attrait pour la matière et le choix « pragmatisme » de l'enseignement. Autrement dit, un enseignant peut, comme l'explique Pierre Périer (2004) au sujet des professeurs des collèges et lycées français, s'engager dans la profession non pour des motivations altruistes, mais pour satisfaire au mieux son désir d'évoluer dans un domaine d'intérêt, en exerçant un métier lui donnant de plus l'occasion de partager cet intérêt :

« Une majorité des professeurs du secondaire manifeste une très forte identification à leur discipline et la venue à l'enseignement apparaît alors comme le seul moyen de prolonger ou de faire aboutir cet investissement à la fois personnel et intellectuel. Ils choisissent le métier en même temps qu'il s'impose à eux et c'est notamment la valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne sens. » (Périer, 2004, p. 82).

Mais quand l'intérêt s'amointrit et quand d'autres possibilités s'ouvrent à eux, ces enseignants quittent l'enseignement, toujours dans l'optique de s'accomplir professionnellement. On comprend ici que le problème n'est pas le métier en lui-même, mais le fait que ce métier n'est pas finalement pas assez attractif du point de vue de ces avantages matériels pour y rester.

10.2.3 Les jeunes débordés : trouver une solution (16 %)

Le dernier profil représente 16 % de la population étudiée. Il est généralement composé de jeunes trentenaires, issus d'un milieu plutôt ouvrier. Ces enseignants déclarent être entrés dans

la profession par défaut, sans présence de l'idée de vocation. Le tableau suivant présente la liste des variables significatives de ce profil d'enseignants ayant démissionné :

Tableau 19 - Variables significatives du profil des jeunes débordés

MOD/CLASSE 3					
FACTEURS DE DEMISSION					
VARIABLE	Signification	Modalité	P-value	% colonne (classe)	Ensemble
FAC-PSY	Burn-out et incapacité à décrocher mentalement du travail	1	<0,0001	80 %	18 %
TRAUMA	Peur de revivre une expérience traumatisante	TAFD	<0,0001	63,83 %	15,36 %
FAC-CHRONO	Trop plein de travail administratif, travail à faire en dehors de la classe et incapacité à lier sa vie professionnelle et privée	1	<0,0001	89,36 %	13 %
PARAN	Ingérence de certains parents d'élèves	TAFD	<0,0001	70,21 %	20,14 %
FAC-ROLE	Incapacité à assumer un rôle d'autorité, ne se sent pas à la hauteur de la tâche	1	<0,0001	88 %	52 %
FAC-EL	Gestion de classe trop difficile, démotivation et le rejet de certains élèves.	2	<0,0001	63 %	34 %
VARIABLE FACTEUR DE MOTIVATION					
VOC	Par vocation	PDTD	<0,0001	85,52 %	16,88 %
EDF	Par défaut	PD	<0,0001	82,03 %	43,81 %
STABLE	Stabilité de l'emploi	TAFD	<0,0001	65 %	39 %
DISC	Enseigner la discipline que j'aime où être polyvalent pour les PE	TAFD	<0,0001	71 %	50 %
EMP	L'importance était de trouver du travail	PD	0,024	45,07 %	33,13 %
VARIABLES SOCIO-DEMO					
PCS	Catégorie socio-pro du père	Ouvrier	0,019	34,04 %	20 %
AGE	Age	30ème	<0,0001	68 %	28 %
SEC	Secteur de reconversion	Métier du Web	0,015	11,75 %	4,8 %
		Administration	0,035	10,71 %	6,4 %

Note : 1 = très influencé, 2=moyennement influencé, 3=peu ou pas influencé ; PDTD = pas du tout d'accord, PPD : plutôt pas d'accord. PDA = Plutôt d'accord, TAFD= tout à fait d'accord

Pour ce profil, les facteurs d'attrait pour la profession ont été la stabilité de l'emploi et la possibilité d'enseigner la discipline qu'ils aiment. L'important pour eux était de trouver du travail :

« Seul métier envisageable après des études de lettres » ; « La pression familiale et sécurité de l'emploi » ; (population DE, profil 3, ind 121)

« Par dépit, ne voyant pas comment gagner sa vie dans le domaine artistique » ; (population DE, profil 3, ind 34)

« Le poids de mes parents pourtant pas enseignants, mais ils n'ont qu'une vision édulcorée du métier » ; (population DE, profil 3, ind 15)

« À partir de la fac de bio seul choix qui me semblait assurer un métier stable » (population DE, profil 3, ind 171)

L'analyse du discours de ces anciens enseignants permet de montrer que l'enseignement est ici considéré comme un choix par défaut (« il fallait avant tout gagner sa vie »), et que la pression familiale a joué un rôle dans le choix de cette profession. Leurs parents ont vu dans l'enseignement un moyen d'assurer l'avenir de leurs enfants et possiblement une ascension sociale. Même si cette tendance tend à régresser (Farges, 2017), le corps enseignant à longterm était une voie possible et souhaitable de mobilité ascendante pour les enfants d'ouvriers (Terrail, 1984), 9 % des ouvriers souhaitent que leur enfant soit enseignant (du primaire ou du secondaire), contre 6 % des parents pour tous milieux confondus (Poullaouec, 2004).

Les individus de ce profil disent essentiellement avoir démissionné à cause de l'incapacité à décrocher mentalement du travail. Nombreux mentionnent avoir été concernés par un burn-out causé par le caractère chronophage de la profession. Ce caractère chronophage incombe pour eux aux diverses tâches situées en dehors des heures de classe (correction, préparation des cours, réunion, paperasse administrative, etc.), produisant un empiétement de la pratique sur leur vie privée, et générant le sentiment de débordement :

« Le temps de présence obligatoire très chronophage et fatiguant, semaines à rallonge, journées continues avec très peu de pauses, paperasses administratives en augmentation exponentielle, qui mangent sur le temps de correction et préparation. J'ai fait un burn-out et je n'ai pas été soutenu par les collègues. J'ai même vécu du harcèlement de la part de l'équipe enseignante » (population DE, profil 3, ind 254)

« C'était ma vie ou mon métier. J'avais envie de mourir, j'ai choisi la vie sans l'EN »

« Surcharge mentale, limite burn-out régulièrement pendant 2 ans » (population DE, profil 3, ind 3)

« C'est un métier extrêmement chronophage et, lorsqu'on veut le faire correctement, c'est une charge mentale énorme. » (population DE, profil 3, ind 121)

« Le travail est devenu très chronophage. Je n'ai pas eu de vraies vacances depuis la dernière réforme et n'en aurai encore pas cette année. Trop de nouvelles choses à faire en même temps (en tout cas en anglais). C'est le burn-out assuré pour beaucoup. Sans parler de la pression des élèves et parents qui va augmenter avec le contrôle continu... » (population DE, profil 3, ind 72)

Julien Tourneville (2021) à ce propos avait montré que plus le capital social d'origine des individus était élevé, plus la distance avec le métier, le cloisonnement entre vie privée et professionnelle était facile à mettre en place. À l'inverse les enseignants au faible capital social d'origine étaient dans ses travaux principalement situés dans la professionnalité du « faire-face », et donc dans un rapport au travail débordant. Il explique ceci par le fait que la manière de gérer le temps serait liée à des dispositions acquises et donc issue d'une culture de classe.

Notons que d'autres facteurs de démission, tout à fait intéressants, sont enfin significativement associés à ce profil : la difficulté dans la gestion de la classe ; le rejet et la démotivation des élèves ; l'ingérence de certains parents et enfin la peur de revivre une expérience traumatisante :

« Question le matin dans la voiture : que va-t-il m'arriver aujourd'hui ? » (population DE, profil 3, ind 121)

« Je m'attendais à ce que des adolescents soient dans le manque de respect, mais je ne m'attendais pas à ce que les adultes (parents, proches, journalistes, politiciens... jusqu'à notre ministre) le soient. » (population DE, profil 3, ind 7)

« Ayant été harcelé à l'école, je me rends compte que je ne parviens pas à dépasser ça, et j'ai des pulsions de haine envers les mauvais élèves (ceux qui ressemblent à mes harceleurs) ». (population DE, profil 3, ind 154)

Ces éléments renvoyant pour partie aux compétences qui leur feraient défaut pour exercer correctement leur métier, les conduits à mettre en cause la formation qu'ils ont reçue. Ils la considèrent comme étant de piètre qualité, voire inutile :

« Pas de formation pour les situations difficiles, la gestion de classe. Les stages de 15 jours sont bien trop insuffisants. » (population DE, profil 3, ind 121)

« Formation bidon pour un stagiaire, pas de formation pédagogique ni de psycho de l'enfant ou adolescent » (population DE, profil 3, ind 7)

« L'année de stage a été trop difficile, je me suis sentie livrée à moi-même, idem pendant 2 ans ; de plus les conditions de travail sont compliquées (Gros effectifs, élèves à besoins particuliers sans accompagnement, hétérogénéité très importante, difficile pour moi à gérer, pas de formation concernant la gestion de classe...) » (population DE, profil 3, ind 111)

« Formation redondante, éloignée de la réalité de terrain et donnant des objectifs de pratiques d'enseignement inatteignables. » (population DE, profil 3, ind 19)

Peu préparés à se retrouver devant des élèves, les jeunes enseignants débordés déclarent qu'ils ne possédaient pas les prédispositions adéquates à un exercice serein et maîtrisé du métier. On comprend dès lors, avec ce profil, que le métier fut très mal vécu par ces individus. Sous le poids du travail et des difficultés rencontrées, peu outillés pour y faire face, ces jeunes enseignants craquent et démissionnent.

10.3 Trois profils d'enseignants VT

De la même façon que pour les enseignants ayant démissionné, cette section présente les trois profils de vocation tardive identifiés.

10.3.1 Les rationnels (44 %)

Le 1^{er} profil représente 44 % de la population étudiée. Il est principalement composé de femmes, d'une trentaine d'années, issues d'un milieu plutôt privilégié (cadre et profession intermédiaire). Voici les variables qui caractérisent ce profil :

Tableau 20 - Variables significatives du profil des rationnels

MOD/CLASSE 1					
VARIABLES DEMISSION 1 ^{ER} METIER					
VARIABLE	Signification	Modalité	P-value	% colonne (classe)	Ensemble

LICENCE	Licenciement et secteurs saturés	1	<0,000 1	53,06 %	75 %
VIE/PRO	Souhait d'un équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée	4	<0,000 1	87,67 %	41,62 %
STABLE	Souhait d'exercer une activité plus sûre (stable)	4	<0,000 1	75,34 %	47,28 %
CHRONO	Métier chronophage	4	<0,000 1	71,23 %	35,3 %
NOSTATUT	L'ancien métier n'était pas assez socialement reconnu	2	<0,000 1	46,58 %	25 %
ENNUIE	Métier ennuyant	3	<0,000 1	37 %	18 %
SAL	Rémunération faible	1	<0,000 1	82,19 %	33 %
NOVAL	Ne partage plus les valeurs du métier	4	<0,000 1	80,82 %	57 %
FACTEURS DE MOTIVATION D'ENTREE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE					
JEUNE	Travailler avec les jeunes	3	<0,000 1	75 %	45 %
TRANS	Transmettre des connaissances	3	<0,000 1	65,75 %	43 %
TPS	Car les heures d'enseignement sont en adéquation avec les responsabilités familiales	4	<0,000 1	79,45 %	43 %
STABLE	Stabilité de l'emploi (statut de fonctionnaire)	4	<0,000 1	89,04 %	47 %
VOC	Par vocation	3	0,049	38 %	42 %
CONSCE	Intérêt intellectuel du métier (réactualisé sans cesse ses connaissances)	4	<0,000 1	82,19 %	42,88 %
AUTO	Autonomie qu'offre le métier d'enseignant	4	<0,000 1	73,15 %	49 %
VAL	Le métier d'enseignant est en adéquation avec mes valeurs	3	0,012	38,36 %	27 %
VARIABLES SOCIO-DEMO					
AGE	Age à leur entrée dans l'enseignement	30éne	<0,000 1	49 %	40 %
SEX	Sexe	Femme	0,000	75,41 %	86 %
PCS	Catégorie socioprofessionnelle	Cadre et profession intellectuelle supérieur	<0,000 1	65,45 %	30 %

SEC	Secteur d'activité du premier métier	Études et conseils	<0,000 1	50,68 %	16 %
		Commerce	0,004	39,73 %	12 %

Note : 1 = pas du tout d'accord, 2 = plutôt pas d'accord, 3 = plutôt d'accord, 4 = tout à fait d'accord.

Les enseignantes de ce profil ont démissionné de leur premier métier pour deux raisons principales : 1. leur ancienne activité étant jugée trop chronophage et pas assez stable ; 2. elles souhaitaient retrouver un équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée :

« Pour profiter de mes 3 enfants et travailler moins. Je faisais plus de 45 heures par semaine et un salaire le double de celui de prof. Ma reconversion est essentiellement pour un confort familial. » (Population VT, profil 1, ind 15)

« Dans le but de stabiliser une situation familiale trop impactée par mon primo-emploi » (Population VT, profil 1, ind 76)

« L'envie de fonder une famille et des amplitudes horaires trop importantes. » (Population VT, profil 1, ind 12)

Le second motif avancé par ces enseignantes est le fait qu'elles ne partageaient plus les valeurs de leur ancienne activité. On notera qu'elles exerçaient auparavant un métier faisant partie des deux principaux secteurs d'activité : l'études/conseils et le commerce. Voici quelques extraits significatifs :

« Dépression professionnelle suite à des années d'études et de métier qui ne me correspondaient pas. Besoin aussi de me rendre utile à la société et non d'aider les entreprises à gagner plus d'argent. Besoin d'être en accord avec mes valeurs. » (Population VT, profil 1, ind 14)

« Essentiellement à cause des valeurs qui ne me correspondaient pas (mensonges/course aux financements) » (Population VT, profil 1, ind 120)

« Conflit de valeurs, besoin de plus de temps personnel, envie de plus d'autonomie » (Population VT, profil 1, ind 108)

« Trop de pression pour atteindre les objectifs commerciaux » (Population VT, profil 1, ind 57)

Le niveau de leur ancienne rémunération n'est pas un facteur discriminant pour elles, ce qui pourrait indiquer qu'elles gagnaient relativement bien leur vie, ou que leur conjoint, le cas échéant, permet d'assurer une continuité en termes de niveau de vie. Ainsi intégrer

l'enseignement constitue pour ce profil une sorte de déclassement salarial maîtrisé, largement compensé, au plan symbolique, par les conditions de travail enseignant et le sentiment d'avoir fait un choix raisonné et rationnel (Rakoto-Raharimanana & Monin, 2019) :

« Je pense que quand on se reconvertis on sait ce qu'on perd : le salaire. On sait ce qu'on gagne : du temps avec nos enfants et la sécurité des rentrées d'argent ridicules, mais garanties. Le bonheur d'être avec des enfants et de les voir aimer l'école. »
(Population VT, profil 1, ind 114)

Ainsi, ces femmes travaillant précédemment dans de grandes entreprises, décident de quitter un environnement professionnel où le stress et la perte de sens sont présents en raison des nombreuses pressions économiques. En ce qui concerne leur motivation à entrer dans la profession enseignante, elles sont principalement de nature intrinsèque. L'enseignement leur apparaît comme une activité offrant une stabilité, des horaires conciliables avec leurs responsabilités familiales, une stimulation intellectuelle et une grande autonomie :

« Pour avoir plus de temps avec mes enfants : vacances scolaires, rentrées plus tôt le soir. Mon mari ayant un travail très prenant, il fallait faire des choix de carrière pour être présents et élever nos enfants. » (Population VT, profil 1, ind 15)

« J'avais aussi envie de renouer avec mon goût pour la littérature et la grammaire, et ce, au quotidien. » (Population VT, profil 1, ind 12)

Ensuite, elles ont exprimé être plutôt d'accord avec le fait qu'elles ont voulu transmettre des connaissances et travailler avec des jeunes (les faire réussir), on retrouve ici l'idée de retrouver du sens et de se sentir utile :

« J'ai voulu faire un métier où je pourrai me sentir utile, faire un métier humain à l'opposé de ce monde capitaliste. Ce monde où seul le chiffre compte et non pas l'humain. » (Population VT, profil 1, ind 15)

Enfin on notera que 33 % d'entre elles ont déclaré être plutôt entrées par vocation dans le métier. Le profil que nous venons de décrire a déjà été identifié dans la littérature scientifique. Ces femmes font en effet partie de ce que Pierre Périer (2004) nomme les conversions raisonnées. Désabusées par les pratiques vénales et l'esprit de compétition régnant dans le domaine de l'entreprise privée, elles cherchent dans l'enseignement un travail qui soit tant accessible que moralement acceptable (Lortie, 2002 ; Robert & Carraud, 2018). On retrouve encore ce que montrait déjà Catherine Negroni (2019) dans ses travaux : d'une part la reconversion vers l'enseignement est largement genrée (dans les couples à « double carrière »,

celle de l'homme est privilégiée, car faire carrière pour une femme met en péril la sphère familiale »); d'autre part, l'entreprise ne prendrait pas en compte les temporalités des maternités et leurs statuts de mère, comme le déplore cet extrait de verbatim d'une enquêtée :

« L'entreprise n'est pas faite pour les femmes, harcèlement, sexisme. Toujours devoir faire plus pour prouver sa valeur. Être moins payée que mes collègues hommes. À mon retour de congé maternité, mon stagiaire avait pris la moitié de mon service. Je n'avais plus de bureau, plus d'ordinateur, ils étaient " étonnés que je revienne ". Une mise au placard, avoir le sentiment d'être de nouveau apprentie, de rien valoir après 6 ans de métier balayés en un congé maternité. Moi qui avais tout donné pour ma carrière : mon temps, ma vie, ma santé. J'ai voulu faire un métier où je pourrai me sentir utile, faire un métier humain à l'opposé de ce monde capitaliste. Ce monde où seul le chiffre compte et non pas l'humain. » (Population VT, profil 1, ind 33)

Finalement, ce second métier devient alors une chance de découvrir un univers professionnel fondé selon elle sur des valeurs humaines et différentes de celles du secteur privé.

10.3.2 Les rapatriés (40 %)

Le second profil de vocation tardive représente 40 % de la population étudiée. Ce sont également majoritairement des femmes, plus âgées que le précédent profil (elles ont une quarantaine d'années), et sont issues de la classe moyenne (profession intermédiaire). Elles sont aujourd'hui majoritairement enseignantes dans le 1^{er} degré :

Tableau 21 - Variables significatives du profil des rapatriés

MOD/CLASSE 2					
VARIABLES DEMISSION 1^{ER} METIER					
VARIABLE	Signification	Modalité	P-value	% colonne (classe)	Ensemble
ENNUIE	Métier ennuyant	4	<0,000 1	80,00 %	36 %
NOCAP	Ne permettait pas d'exploiter toutes ses capacités	4	<0,000 1	75 %	37 %
NOSTATUT	Métier non valorisé par la société	4	<0,000 1	73,85 %	32,6 %
VIE/PRO	Trouver un équilibre entre sa vie privée et professionnelle	1	<0,000 1	42,013	61 %
CHRONO	Métier chronophage	1	<0,000 1	33,85 %	20 %
NO-PLACE	Difficultés à y trouver sa place	4	0,026	26 %	17 %
VARIABLES FACTEUR DE MOTIVATION D'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT					

JEUNE	Travailler avec les jeunes	4	<0,000 1	70,77 %	34 %
TRANS	Transmettre des connaissances	4	<0,000 1	70,77 %	49 %
SERV	Rendre service à la société	4	<0,000 1	76,92 %	38,4 %
VOC	Par vocation	4	<0,000 1	64,62 %	31 %
VAL	Le métier d'enseignant est en adéquation avec mes valeurs	4	<0,000 1	67 %	49 %
VARIABLE SOCIO-DEMO					
AGE	Age à leur entrée dans la profession	40ème	0,001	65,2 %	39 %
NIV	Niveau d'enseignement	1 ^{er} degré	<0,000 1	72,31 %	78 %
SEX	SEXE	Femme	<0,000 1	89 %	86 %
PCS	Catégorie socio-professionnelle du père	Profession intermédiaire	0,007	38,5 %	20 %
SEC	Secteur d'activité du premier métier	Métier de soutien à l'éducation	<0,000 1	28,337 %	5 %
		Métier de la santé	<0,000 1	22,63 %	6 %

Les rapatriées ont démissionné de leur présent métier parce qu'elles éprouvaient un sentiment d'ennui, leur activité ne permettant pas d'exploiter pleinement leurs capacités et n'étant pas suffisamment socialement valorisée. Par contre, le fait que leur ancien métier soit chronophage ou qu'il ne permette pas de trouver un équilibre entre leur vie privée et leur vie professionnelle ne sont pas des facteurs discriminants pour ce profil. Les individus de cette classe sont surreprésentés dans les métiers de la santé (aide-soignante) et des métiers de soutien à l'éducation (ATSEM, Auxiliaire de vie scolaire, animateur, etc.), c'est à dire, des métiers adressés à autrui. Ainsi, on comprend au vu des secteurs d'origine, qu'ici l'enseignement pour ce profil est à la fois vécu comme une promotion sociale et qu'il permet de se réaliser :

« J'avais aussi envie de renouer avec mon goût pour la littérature et la grammaire, et ce, au quotidien. Enfin, j'étais catégorie B, il devenait socialement urgent de passer catégorie A. » (population VT, profil 2, ind 3).

Les individus de cette classe disent être entrés dans la carrière par vocation :

« J'ai toujours voulu devenir professeur des écoles, mais mon parcours de vie a fait que je n'ai pu le réaliser que plus tard. » (population VT, profil 2, ind 38).

« Devenir enseignant était le métier que je voulais faire étant jeune. » (population VT, profil 2, ind 3).

Ceci constitue ce que Catherine Negroni (2005) nomme les vocations contrées reconquises. Ces enseignantes déclarent en effet pour certaines ne pas avoir pu aller au bout de leurs études, au moment de leur formation, pour des raisons essentiellement financières :

« Mes études m'ont orienté vers ce cursus, je n'avais plus d'aide pour faire plus. Puis le CRPE à Bordeaux est difficile » (population VT, profil 2, ind 112).

« La première raison était que j'ai toujours voulu à la base être instit (comme on disait à l'époque), mais je n'ai qu'un DEUG de psycho, j'ai n'ai pas pu aller plus loin. Les études, cela coûte cher, et je croyais que je ne pouvais pas passer le concours. J'ai appris sur le tard qu'en ayant travaillé minimum 5 ans dans le privé on avait le droit de s'inscrire au concours » (population VT, profil 2, ind 99).

La mise en place du 3^e concours et du concours externe qui dispense du diplôme sous certaines conditions (*cf.* : 3.1) ont permis à ces enseignantes de se reconverter dans l'enseignement.

Concernant leurs motivations d'entrée dans la carrière enseignante, celles-ci sont avant tout altruistes. On retrouve, comme pour le profil 1 DE des passionnées, l'envie de contribuer à améliorer la société, de travailler avec les jeunes pour les faire réussir et transmettre des connaissances. Ces enseignantes indiquent que le métier d'enseignant est, en théorie, en accord avec leurs valeurs :

« Aider les enfants à s'épanouir dans leur scolarité et former les citoyens de demain dans le respect et la bienveillance » (population VT, profil 2, ind 3).

« Enseigner a du sens pour moi, un sens profond, c'est un métier de passion. C'est une vocation familiale (3 générations d'enseignants du côté de ma mère) autant que guidée depuis l'enfance par la passion de ma matière et de sa transmission » (population VT, profil 2, ind 33)

10.3.3 Les conversions forcées (16 %)

Le dernier profil de vocation tardive représente 16 % de la population étudiée. Il s'agit cette fois massivement d'hommes, âgés d'une cinquantaine d'années, issus du milieu ouvrier. Ils enseignent aujourd'hui dans le secondaire, plus précisément dans les lycées professionnels ou techniques. Voici le tableau des variables significatives du profil :

Tableau 22 - Variables significatives du profil des conversions forcées

MOD/CLASSE 3

FACTEURS DE DEMISSION DU 1 ^{ER} METIER					
VARIABLE	Signification	Modalité	P-value	% colonne (classe)	Ensemble
LICENCE	Licenciement ou secteurs d'activité saturés	4	<0,0001	61,70 %	20,11 %
ENNUIE	Métier ennuyant	1	<0,0001	71,74 %	28 %
NOCAP	Ne permettait pas d'exploiter toutes ses capacités	1	<0,0001	76,09 %	21,86 %
PRIVE/PRO	Difficulté à lier vie professionnelle et vie privée	1	<0,0001	63,85 %	30 %
A-EXP	Envie de faire autre chose (nouvelle expérience)	1	0,000	71,43 %	21,20 %
CHRONO	Profession chronophage	2	<0,0001	67,39 %	34,24 %
SANTE	Problèmes de santé (Burn-out, maladie).	4	<0,0001	56,09 %	26,09 %
FACTEURS DE MOTIVATION D'ENTREE DANS LE METIER ENSEIGNANT					
EDF	Entrée par défaut	4	<0,0001	75 %	17 %
SAL	La rémunération	3	<0,0001	75,34 %	18,96 %
AUTO	Autonomie qu'offre le travail	3	<0,0001	41,30 %	15 %
JEUNE	Travailler avec les jeunes	1	<0,0001	58,70 %	3 %
STABLE	Stabilité de l'emploi	3	<0,0001	65,13 %	15 %
TRANS	Transmettre des connaissances	3	0,010	26,09 %	43 %
SERV	Rendre service à la société	1	<0,0001	65,22 %	5 %
VARIABLE SOCIO-DEMO					
AGE	Age	50 ans et plus	<0,0001	67,62 %	12 %
SEX	Sexe	Homme	<0,0001	69,57 %	13 %

NIV	Niveau d'enseignement	Second degré	0,006	67,39 %	22 %
PCS	Catégorie socio-professionnelle du père	Ouvriers	<0,0001	58,70 %	20 %
SEC	Secteur d'activité du premier métier	Commerces	0,023	28,30 %	12 %
		Industrie	<0,0001	36,96 %	5 %

Les secteurs d'activité d'origine de ces conversions forcées sont le commerce, l'immobilier et l'industrie. Les hommes de ce profil occupaient des métiers qui étaient peu valorisés par rapport à la classe des rationnel.le.s, tels qu'électronicien, technicien, opérateur, régleur de production, responsable de rayon, vendeur, mécanicien, etc. Les individus de cette classe ne sont pas entrés dans le métier d'enseignant par vocation, mais plutôt par défaut, à la suite soit d'un licenciement, soit de problèmes de santé :

« Une envie de reconversion en lycée pro, après un licenciement et on avait besoin d'enseignants dans mon secteur (industrie) » (population VT, profil 3, ind 79).

« J'ai eu un lourd accident du travail (ma main droite s'est retrouvée écrasée sous une machine), la seule reconversion possible à mon âge, c'était d'enseigner ». (population VT, profil 3, ind 42, ancien usineur)

« Pas de travail stable dans ma région, plus des enfants à gérer » (population VT, profil 3, ind 52)

L'enseignement apparaît ici, avoir été une solution de repli, notamment face à la menace du chômage :

« Ce n'était absolument pas une vocation, mais j'ai suivi ma femme qui venait d'être nommée dans un collège du Nord, au bout d'un an de chômage, je me suis inscrit au concours de l'EN. Ainsi, nous aurions nos vacances ensemble et nous pourrions rentrer chez nous, dans le Sud, dans nos familles souvent. » (population VT, profil 3, ind 52)

L'ancien métier n'était pas du tout mal vécu. Au contraire, les individus de cette classe expriment le fait qu'ils ne voulaient pas faire autre chose, qu'ils n'étaient pas non plus gagnés par l'ennui dans leur ancienne activité, laquelle leur permettait d'exploiter pleinement leurs compétences. Pierre Périer (2004) avait déjà pointé que le choix du professorat pouvait s'entendre comme « une absence d'alternative professionnelle » et que « l'évitement du

chômage [pouvait] représent [er] [la] préoccupation première » de ces enseignants. Cette manière de venir au métier se combine avec d'autres motifs comme, les avantages du statut de fonctionnaire, l'autonomie dans le travail, l'équilibre supposé entre la vie professionnelle et privée, le temps libre des vacances, la rémunération et le fait de vouloir transmettre les compétences ou la discipline dans laquelle ces reconvertis étaient autrefois spécialistes et légitimes (Périer, 2004) :

« Cette expérience m'a donné toute ma légitimité. Je sais de quoi je parle et j'ai eu envie de transmettre des connaissances que j'ai éprouvées dans la vraie vie ».
(population VT, profil 3, ind 42)

Par contre, on ne retrouve pas de motivation altruiste dans ce profil. Au contraire, l'analyse des discours indique que la gestion de la classe et que la relation à l'élève sont des choses compliquées pour ces enseignants :

« Je ne savais pas que la gestion de classe était si difficile et qu'elle demandait autant d'énergie. » (population VT, profil 3, ind 115)

« J'ai des difficultés de concentration des élèves » (population VT, profil 3, ind 1)

« Vers la soixantaine en LP¹⁸², face à des ados, sommes-nous encore de taille à faire de la gestion de classe ? » (population VT, profil 3, ind 18)

Ces enseignants sont ainsi nombreux à faire état de comportements indisciplinés, d'un manque d'investissement dans les apprentissages et d'une faible participation en classe.

10.4 Synthèse du chapitre 10 : des logiques différentes d'entrée et de sortie du métier enseignant

L'analyse de ces six profils d'enseignant DE et VT permet d'avancer de premiers éléments de conclusion concernant l'attractivité des métiers de l'enseignant.

D'une part, elle permet de faire apparaître l'existence de trois modes différents d'accès à la carrière. Le premier serait le mode vocationnel, réunissant le profil des passionnés (DE) et des rapatriés (VT). Le métier est ici vécu comme une profession de passion, socialement utile. Être enseignant, ce serait exercer un métier qui a du sens. Ces enseignants ont avant tout cherché par leur pratique à aider les jeunes à s'épanouir, à former des citoyens de demain en véhiculant

¹⁸² Lycée professionnel.

des valeurs de bienveillance et de respect. Le second mode d'accès ne s'oppose pas frontalement à la vocation (l'idée y est présente, mais dans une moindre mesure). Pour ce mode, l'accès au métier est plus pragmatique ou utilitariste (chez les profils d'enseignants pragmatiques et rationalistes). Ces enseignants s'engagent dans la profession soit par intérêt disciplinaire, soit parce que le métier d'enseignant permet une grande autonomie de travail ou est intellectuellement stimulant (dans le cas du profil pragmatique). Il représente un compromis acceptable entre l'attrait des conditions d'emploi (longueur des vacances, horaire conciliable avec la vie privée ; etc..) et une situation de déclassement salarial, permettant de plus de s'extraire des contraintes des valeurs à l'œuvre dans le privé (pression de rentabilité économique ; etc.). Enfin, le dernier mode d'entrée dans la carrière se fait par défaut, en lien avec des formes de pression familiale ou par peur du chômage. L'enseignement constitue ici une voie de repli (ou de secours) qui, dans un contexte de crise économique chronique, assure la sécurité de l'emploi et un statut de fonctionnaire considéré comme valeur refuge. Dans ce cadre, ce métier est à nouveau conçu comme un « état, un patrimoine » (Rayou, 2008, p. 82). Ainsi, exempt des risques liés à l'activité économique dans le secteur privé, tels que la cessation de paiement ou la suppression de postes, le métier d'enseignant conserve ici une valeur sur le marché du travail, pour une tranche de la population (Piotet, 2002).

Second résultat de l'analyse des 6 profils ; à ces trois modes d'entrées correspondent trois modes de sorties de la carrière, pour la population DE. Les enseignants, entrés par vocation, auraient « repéré l'influence néo-libérale » dans l'institution et quitteraient le métier sur le mode de la souffrance d'assister à « ce qu'ils considèrent comme un effondrement de “ leur ” école publique » (Marcel, 2022, p. 101). Témoins des transformations institutionnelles à l'œuvre depuis plusieurs années, du déploiement de la nouvelle gestion publique et des processus de professionnalisation de l'enseignement et de leurs conséquences sur leurs pratiques, ces enseignants perdent le sens premier investi dans le métier. L'enseignement est devenu pour eux dépendant des doctrines et des enjeux politiques, imposant des changements de paradigmes dans les pratiques et dans les valeurs qu'elles portent. Le système scolaire doit désormais être efficace, performant, les enseignants flexibles, mobiles et répondre aux injonctions évaluatrices. Ces demandes de plus en plus nombreuses les obligent à négliger, sous l'effet de la lourdeur des tâches administratives, du niveau d'imputabilité et des mesures de contrôle à leur égard, ce qui fait la base, le cœur du métier : la transmission. Pour le dire autrement et de façon plus directe, c'est le mouvement de professionnalité déprofessionnalisant qui entraînerait chez eux la démission. Concernant les enseignants entrés par pragmatisme, leur motivation

étant essentiellement intrinsèque et leur engagement dans le métier non enraciné sur le long terme. Le métier enseignant est souvent envisagé « pour un temps », mais pas nécessairement « pour tout le temps » (Duchesne & Kane, 2010). De ce fait, il est aussi plus exposé à la concurrence d'autres métiers moins contraignants, plus valorisés sur le plan financier, en somme plus attractifs. Ainsi, le départ n'est pas aussi mal vécu que pour les enseignants passionnés. Il se réalise sur un mode plus apaisé. Ces situations confirment ce que Claude Lessard et Maurice Tardif (1996), dans le contexte nord-américain, indiquaient déjà à propos des mobilités du monde du travail. Les « carrières uniques » se font de plus en plus rares et l'enseignement peut parfois être perçu par certains comme une sorte d'étape dans leurs carrières professionnelles. Considéré jusque-là comme une part infime des départs dans la littérature outre-Atlantique (Sauvé, 2012), le fait que ce profil représente 37 % de notre population pourrait indiquer que ce mouvement s'intensifie. Enfin, concernant le dernier profil d'enseignants, entré par défaut dans la profession, nos résultats tendent à montrer que face à leur motivation extrinsèque d'entrée dans la carrière et leur rapport au travail débordant, l'hypothèse peut être faite, qu'ils n'étaient pas, soit préparés, soit tout simplement pas assez engagés dans le métier pour pouvoir persévérer. En effet, l'enseignement est une profession exigeante (Boies, 2012), seules des motivations de type extrinsèque ou intrinsèque ne sont dès lors pas suffisantes pour résister à l'exercice du métier. Les enseignants faiblement engagés, selon les recherches de Susan Rosenholtz (1991), passent le temps et s'inventent des façons de quitter leur emploi. De plus, ces enseignants contrôlèrent leurs élèves plus qu'ils ne leur enseignèrent et se plaindraient de ces derniers, de leurs parents, de même que de la direction de leur établissement (*ibid*). Dan Lortie (1975) avait montré une corrélation entre l'engagement dans la profession enseignante et la récompense la plus importante qu'ils en retirent, à savoir les bonnes relations qu'ils établissent avec leurs élèves. Parmi les enseignants de ces profils, nous avons justement constaté que cette relation avec les élèves était difficile, ils déclaraient être impactés par leur démotivation, voire leur rejet à leur égard. Il ne s'agit pas ici de blâmer ces enseignants, mais de soulever la question de la formation professionnelle reçue par ces derniers. En effet, une préparation inadéquate représenterait même l'un des principaux facteurs influençant les nouveaux enseignants à quitter la profession, selon un rapport du Southern Regional Education Board (2001, cité par (Dumler, 2010, p. 32). D'après la littérature, la formation des enseignants resterait souvent qualifiée de trop « théorique » par les stagiaires qui l'estimaient trop éloignée de ce qu'ils vivaient vraiment dispensant des doxas pédagogiques et didactiques « politiquement correctes » (Gelin, 2010). Cette situation explique sans doute

comme le pointe Amélie Duguet et Sophie Morlaix (2021), les chiffres mentionnés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DO et al., 2014) : si 90 % des enseignants français se disent bien préparés concernant leur domaine disciplinaire, sur le plan pédagogique, seulement 58 % déclarent être plutôt bien préparés sur les pratiques en classe. Cette perception d'une inadéquation de la formation initiale des enseignants peut s'avérer lourde de conséquences, dans la mesure où, non préparés et peu expérimentés, les jeunes enseignants peuvent se retrouver assez vite en difficulté, et être conduits à démissionner.

Chapitre 11 - Des professionnalités divergentes : éducateur VS instructeur

Ce dernier chapitre propose une mise en comparaison des professionnalités des enseignants de 1^{re} carrière de la population DE et de celle des VT afin, comme annoncé, de finaliser le traitement de la seconde hypothèse opératoire de la thèse. Il s'agira d'examiner la façon dont l'organisation des flux d'entrées et de sortie du métier d'enseignant aujourd'hui clairement à l'œuvre – et possiblement accélérée par les mesures censées réguler le problème de l'attractivité des métiers de l'enseignement (la rupture conventionnelle, la revalorisation salariale, etc.) participe, voire organise, un renouvellement profond des professionnalités enseignantes, aux plans praxéologique (qu'est-ce qu'enseigner ?) et axiologique (pourquoi enseigner ?).

11.1. Construction de la variable « professionnalité enseignante »

La notion de « professionnalité » n'a pas vraiment d'existence officielle dans la langue française ; son usage est néanmoins devenu courant dans les sciences de l'éducation et de la formation. Créée dans les années 70, sur le modèle du mot italien « professionalità », la notion est longtemps restée peu définie en France (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995). C'est surtout à partir des années 2000, dans le sillage de la montée en visibilité du modèle du « praticien réflexif » dans les recherches et discours sur l'enseignement (Tochon, 1994), que la notion se stabilise. La professionnalité se définit alors comme « l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (Maroy & Cattonar, 2002). Comme l'indique Julien Tourneville (2021), cette définition induit une focalisation de l'attention sur « la place du sujet [enseignant] comme un agent agissant » (p.19), et peut participer à minorer, voire à occulter, la dimension adaptative de ces attitudes (en rapport à ce qui lui est demandé objectivement, à ce qu'il considère comme étant la bonne façon de procéder, et à la manière dont il appréhende la situation à laquelle il est confronté). Nous rejoignons l'auteur pour assumer l'intérêt d'un recours à la notion de professionnalité, tout en avançant, comme lui¹⁸³, que la professionnalité d'un enseignant ne peut s'envisager que dans

¹⁸³ Nous pouvons également citer l'approche anthropologique de la diffusion des savoirs sur les modèles d'étude qui aborde les modèles d'analyse des pratiques pédagogiques en les examinant à l'intersection des perspectives anthropologiques et didactiques. (Chopin, 2014 ; 2016).

une perspective contextualisée et relationnelle. C'est dans cette perspective que trois indicateurs de professionnalité enseignantes sont retenus pour l'analyse. Comme l'indique Julien Tourneville (2021), cette définition induit une focalisation de l'attention sur « la place du sujet [enseignant] comme un agent agissant » (p.19), et peut participer à minorer, voire à occulter, la dimension adaptative de ces attitudes (en rapport à ce qui lui est demandé objectivement, à ce qu'il considère comme étant la bonne façon de procéder, et à la manière dont il appréhende la situation à laquelle il est confronté). Nous rejoignons l'auteur pour assumer l'intérêt d'un recours à la notion de professionnalité, tout en avançant, comme lui¹⁸⁴, que la professionnalité d'un enseignant ne peut s'envisager que dans une perspective contextualisée et relationnelle. C'est dans cette perspective que trois indicateurs de professionnalité enseignantes sont retenus pour l'analyse.

11.1.1 Les formes d'engagement dans le métier (ENGA)

Comme l'engagement professionnel (ou le désengagement ou le non-engagement) est essentiellement d'ordre comportemental, il se réfère essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées et se manifeste aussi par l'attachement à la profession, c'est-à-dire aux efforts qui sont consentis pour elle, ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la pratique au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle (De Ketele, 2013, p.11). Pour interroger cet engagement professionnel des enseignants, nous avons utilisé le modèle de Goodell (1969), dont les travaux ont permis de préciser huit attitudes ou comportements de l'enseignant engagé, pouvant se manifester de façon variable selon les personnes. Nous précisons que nous l'avons légèrement réadapté, quand nous avons jugé que la thématique n'était pas assez précise ou trop large pour permettre une interrogation par questionnaire ou que la thématique ne paraissait pas pertinente quand nous avons interrogé les enseignants lors de la phase exploratoire de l'enquête.

Ainsi, à partir de ce modèle, la variable-classe forme d'engagement dans le métier (ENGA) a été construite sur les 7 premières thématiques identifiées par Goodell (tableau récapitulatif complet du modèle d'origine disponible en annexe). Seule la thématique 8 n'a pas été retenue. Il s'agit de « l'attitude professionnelle positive et manifeste, du respect sincère pour la profession que montre l'enseignant ». Nous l'avons exclue afin d'éviter pour la population DE, le biais de négativité envers l'institution et le métier. Nous l'avons remplacée par une autre

¹⁸⁴ Nous pouvons également citer l'approche anthropologique de la diffusion des savoirs sur les modèles d'étude qui aborde les modèles d'analyse des pratiques pédagogiques en les examinant à l'intersection des perspectives anthropologiques et didactiques. (Chopin, 2014 ; 2016).

thématique : « Travail en dehors des heures de présence dans l'établissement ». Ainsi les thématiques utilisées dans la construction de la variable-classe ont été les suivants :

1. Diversifie les supports pédagogiques :
 - Intègre à son enseignement des ressources externes (parents, conférenciers, matériel audio- visuel, TICE).
2. Effectue des tâches à l'intérieur de l'établissement :
 - Organise des sorties scolaires
 - Organise les fêtes de l'école, etc.
3. Cherche à améliorer la qualité de son enseignement :
 - Suit volontairement des sessions de formation.
 - Participe à des congrès, colloques en rapport avec le métier (ex. : conférence sur les nouvelles méthodes pédagogiques).
4. Occupe certaines fonctions (direction-école, professeur principal, etc.)
5. Est préoccupé par le cheminement scolaire de ces élèves (remplace ses collègues en cas d'absence, parle de ses élèves de façon positive) :
 - Prends contact avec les parents d'élèves quand ils sont en difficulté scolaire ou qu'ils ont des problèmes de comportement
6. Assume ses obligations professionnelles :
 - Effectue les tâches nécessaires en dehors de la présence des élèves
 - Ses obligations familiales n'interfèrent pas avec son travail
7. Coopère avec l'ensemble de l'école :
 - Est en relation avec les autres personnels de l'école, etc.
 - Travaille en collaboration avec ses collègues pour monter des projets ou des enseignements
8. Travaille en dehors des heures de présence dans l'établissement
 - Travaille le week-end
 - Travaille le soir
 - Travaille pendant les vacances scolaires

Chaque thématique a été présentée sous la forme d'une échelle de Likert comprenant 4 modalités : 0 = jamais ; 1 = rarement ; 2 = parfois ; 3 = souvent. Enfin, un tableau de contingence a été construit à partir des résultats (variables en ligne et profil enseignants DE et VT en colonne), permettant des calculs de χ^2 .

11.1.2 Les pratiques de transmission (TRANS)

Le second indicateur retenu pour caractériser la professionnalité des enseignants de l'enquête concerne leurs pratiques de transmission. S'il s'agit généralement, sous cette

expression, de « qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe » (Masselot & Robert, 2007, p. 17-18), dans notre étude, nous avons été particulièrement intéressées par ce que les enseignants souhaitaient transmettre à leurs élèves à travers leur enseignement. Ici, la question de fond était d'identifier par ces pratiques de transmission leur posture professionnelle et le rôle qu'ils se donnaient. Ainsi, lors des entretiens exploratoires, deux questions à ce propos ont été posées aux enquêtés : « Qu'avez-vous voulu transmettre à vos élèves ? » et « Qu'est-ce qu'un bon enseignant pour vous ? ». Une première lecture des entretiens et un codage ouvert avaient permis de faire émerger cinq variables candidates pour la construction de la variable TRANS, correspondant aux réponses les plus citées par les enquêtés :

- Une rigueur de travail.
- La possibilité de développer une pensée critique
- Le programme scolaire prioritairement
- Des valeurs citoyennes (le respect, la tolérance, le savoir-vivre ensemble, etc.).
- L'envie d'apprendre

Nous avons ensuite, lors de l'étape du questionnaire, proposé aux enquêtés de se positionner relativement à ces variables à partir d'une échelle de Likert offrant quatre niveaux de positionnement : 1= pas du tout d'accord ; 2= plutôt pas d'accord ; 3= plutôt pas d'accord ; 4= pas du tout d'accord. De la même façon que pour la variable-classe engagement nous avons procédé à la construction d'un tableau de contingence et de Chi².

11.1.3 Conception du métier et de l'école (RAP)

Enfin le troisième indicateur retenu a été la conception que les enseignants ont du métier et du système scolaire et donc de leur rapport au métier. Lessard et al (2013) définissent le rapport au métier comme étant la résultante à la fois des dimensions affective, cognitive et évaluative :

« Transposée au monde professionnel de l'enseignement, la notion de rapport au métier renvoie à l'expérience subjective, au sens que son exercice revêt pour l'enseignant, au désir et aux rêves qui le portent, aux attentes et aux aspirations professionnelles, ainsi qu'à l'évaluation de leur réalisation, aux émotions engendrées par le travail (plaisir, frustration, etc.) et au bilan que l'enseignant fait de son investissement dans cette activité » (Lessard & al., 2013, p. 160).

Cette fois-ci aucune variable n'a été construite, nous avons à la place laissé les enseignants répondre sous la forme de questions ouvertes :

- Quelle vision, quelle conception du métier d'enseignant avez-vous ?
- Quelle vision, quelle conception du système scolaire et de l'école avez-vous ?

Les réponses ont ensuite été analysées, toujours par la méthode de la CHD de Reinert et croisées en AFC avec les profils DE et VT identifiés dans le chapitre 10.

Ces clarifications notionnelles et méthodologiques faites, nous pouvons à présent présenter les résultats de ce chapitre. Nous commencerons par les résultats produits à partir de la variable-classe transmission, puis par celle des formes d'engagement et terminerons par l'analyse des discours sur le rapport aux métiers des enseignants.

11.2 Des logiques de transmission et des formes d'engagement différente

11.2.1 Éduquer vs instruire : esprit critique et valeurs vs rigueur et programme

L'analyse des réponses à la variable-classe transmission fait apparaître une opposition assez claire entre ce qu'ont voulu en priorité transmettre les enseignants DE et VT. C'est ce que montre le tableau 23 :

Tableau 23 – Répartition de la population DE et VT en fonction des modalités significatives de la variable transmission

Variables	DE			VT		
	MOD significatives	% classe	P-value	MOD significatives	% classe	P-value
(RIG) une rigueur dans le travail	2 (-)	9,28 %	<0,0001	2 (+)	39,70 %	<0,0001
	4 (+)	46,39 %	<0,0001	3 (-)	30,15 %	0,006
(CRIT) La possibilité de développer leur pensée critique	2 (+)	24,23 %	<0,0001	4 (+)	74,37 %	<0,0001
(PROG) l'important c'est le programme scolaire	4 (+)	38,14 %	<0,0001	2 (+)	47,74 %	<0,0001
(VALC) Des valeurs citoyennes (le respect, la tolérance, le savoir vivre ensemble, etc.).	2 (+)	45,36 %	<0,0001	3 (+)	32,66 %	0,024
				4 (+)	61,81 %	<0,0001

(APP) l'envie d'apprendre

NS (dans les deux classes, 70 % ou plus ont choisi la modalité 4)

Note : 2 = plutôt pas d'accord, 3 = plutôt d'accord, 4 = tout à fait d'accord

Chez la population VT, les modalités 4 (tout à fait d'accord) sur la variable « transmettre une rigueur dans le travail » (RIG) et « l'important est de transmettre le programme scolaire » (PROG) sont positivement liées à cette population. À l'inverse ces deux éléments ne sont pas perçus comme prioritaires par les enseignants de la population DE, leurs choix sur ces variables s'étant significativement portés sur la modalité 2 (plutôt pas d'accord). On notera, pour nuancer tout de même, que s'ils sont sous-représentés sur les modalités 3 (plutôt d'accord) de la variable RIG, 30 % de la population DE, a aussi choisi cette modalité. Concernant les variables « transmettre des valeurs citoyennes, le respect, la tolérance, le savoir-vivre ensemble » (VACL) et « la possibilité de développer un esprit critique » (CRIT), elles sont significativement liées aux modalités 3 et 4 de la population des enseignants DE, ce qui indique une forte adhésion à ces pratiques de transmission au contraire de la population VT qui a choisi la modalité 2 (plutôt pas d'accord). Ce que l'on comprend ici, c'est que les enseignants de première carrière (population DE) se sont avant tout concentrés sur les valeurs à transmettre plutôt que sur le programme : il s'agit, pour eux et prioritairement, de donner aux élèves les savoir-être et les savoir-faire utiles à la vie sociale. Ainsi on pourrait dire que ces enseignants se positionnent dans une posture de l'éducateur (Ferry, 1968). Ceci est également visible dans les réponses qu'ils nous ont apportées (issues des entretiens exploratoires) :

« Ce que j'ai voulu transmettre, c'est que le plus important c'est qu'on a tous une place. Se tromper c'est super parce que du coup on comprend plein de choses, une fois qu'on a compris et en plus on a tous quelque chose à faire dans la société. On ne sait pas encore, on n'a pas forcément d'idées, on ne sait pas, mais on est tous utiles à quelque chose. Bon après, j'étais maîtresse de maternelle, donc alors peut-être que je n'aurais pas ce discours-là si j'avais été maîtresse de primaire, mais voilà s'il y a quelque chose que j'ai voulu transmettre et aux élèves et aux parents, c'est vraiment ça. C'est que rien n'est grave ; on trouvera toujours le chemin, la voie, ce qui est fait pour cet enfant et pas pour un autre et que voilà, il y en a trente et un dans une classe et il y a trente et une voies différentes. » (Sophie enseignante maternelle, population DE)

« Beaucoup de choses, en fait, surtout dans une matière comme la biologie. Moi j'enseignais tout ce qui est corps humain, anatomie et fonctionnement du corps humain et qu'est-ce qui se passe quand il fonctionne plus, quand il y a la maladie. Donc j'ai un message de prévention très fort vis-à-vis des élèves. J'ai essayé d'ouvrir un maximum la discussion, que ce soit très concret aussi, parce que ça parle de leur corps qui fonctionne ni plus ni moins comme ça... Sachant que c'est souvent des

choses... Quand on parle de cancer pour des jeunes, ça les touche ; ils en connaissent dans la famille. Voilà, des fois, il y a des choses un peu pointues. Ça peut être aussi quand on parle de contraception, sur la vie sexuelle, des choses comme ça. Et aussi des valeurs de respect » (Dorine, enseignante SVT, population DE)

Les travaux de Christophe Marsollier (2006), sur l'évolution des professionnalités des enseignants face aux nouvelles conditions d'exercice de la relation pédagogique, identifient quatre postures enseignantes, dont celle du philosophe :

« Qui s'attache aux valeurs et aux finalités en jeu. C'est celui qui incarne et cherche, par la réflexion sur l'expérience vécue, à construire chez ses élèves des idéaux et des valeurs humaines et sociales, et qui crée des situations où l'élève pourra les éprouver et les conceptualiser. La posture du philosophe est celle du maître qui prend le temps, qui lâche prise par rapport à ses désirs d'efficacité immédiate. Il est attaché à l'idée que les apprentissages les plus féconds pour l'élève sont issus des situations dans lesquelles il prend conscience par lui-même » (p.37).

Ce que l'on retrouve ici dans le discours de ces individus où il faut noter que l'approche disciplinaire reste importante (notamment dans le cas de Dorine), c'est que son enseignement passe aussi et trouve peut-être plus de sens dans le désir de faire passer des « messages de prévention » et « de respect ». Dans le cas de Sophie, pour qui l'erreur doit être conçue comme reliée à des apprentissages et non à des échecs, tous les élèves doivent être en mesure de retenir qu'ils sont « tous utiles à quelque chose ».

En comparaison et de façon très tranchée, ce que l'on peut lire dans le discours des enseignants en reconversion (VT), c'est que leurs référentiels se portent avant tout sur les programmes scolaires, ils se placent davantage dans ce que l'on pourrait appeler la posture de l'instructeur :

« Transmettre c'est arriver à faire comprendre ce que l'élève a besoin de comprendre c'est-à-dire de savoir expliquer, de savoir simplifier, de savoir amener la compréhension par rapport à un sujet. Ce n'est pas tourné vers le ludique, ce n'est pas tourné vers l'actionnel, le communicationnel ; c'est tourné vers la compréhension. Je suis dans la transmission pure et dure. Il faut qu'il ait compris, il faut qu'il sache pourquoi et qu'il comprenne pourquoi ça marche comme ça. La notion du pourquoi est très importante pour moi ». (Jenifer, enseignante du primaire, VT)

« Moi je transmets ce que les programmes demandent, dans le sens où les programmes, en fait, tu les interprètes comme tu veux, mais déjà j'essaie d'appliquer les programmes parce que les programmes qui sont proposés sont vraiment très bien faits, ils sont quasiment exhaustifs » (Didier, enseignant en lycée en SVT, VT)

« Qu'est-ce que j'ai voulu transmettre ? » Alors déjà je ne me suis pas posé la question comme ça, mais j'essaie de faire... de transmettre toutes les compétences académiques. D'enseigner les matières que j'ai, sachant que j'ai plusieurs matières, je n'avais aucune formation dessus, j'essayais de faire comme j'entendais à droite à gauche et je me débrouillais et surtout pour essayer de faire de l'enseignement classique » (Valentin, enseignant en collège, en Histoire-géo et éducation civique, VT).

Ces extraits le montrent clairement, il n'est plus question ici de valeurs, mais de transmission de savoirs académiques classiques, comme l'indique Valentin. Transmettre c'est aussi s'attarder sur la compréhension des élèves, dans le cas de Jenifer en « simplifiant » et en sachant « amener la compréhension ». La posture ici adoptée pourrait s'en doute être celle du didacticien, qui porte sur le savoir, l'apprentissage. C'est celui de l'enseignant stratège qui vise l'efficacité dans la construction du savoir chez ses élèves. Il chercherait pour cela, en théorie, à multiplier les approches, à différencier son soutien didactique, à travailler sur le sens des erreurs et à adapter ses objectifs et son rythme de progression aux difficultés des élèves (Marsollier, 2019). Mais la position peut aussi se traduire, dans une perspective moins positive, par la simple présentation des savoirs, clairement présentés dans les programmes, comme l'indique Didier, où l'enseignement procéderait d'une posture prioritairement applicative.

11.2.2 *Engagement collectif VS engagement individuel*

Dans un premier temps, avant d'entrer dans les détails des modalités significatives de la variable-classe d'engagement, l'analyse ne pointe pas de grandes disparités sur le taux général d'adhésion, aux différentes formes d'engagement. Ce taux a été calculé à partir des moyennes des 8 modalités pour chaque individu. Nous avons ensuite procédé à la moyenne des modalités pour chaque population. Le tableau 24 résume cette information :

Tableau 24 - Moyenne des modalités de la variable classe-engagement répartie selon la population DE et VT

Population	Moyenne des modalités
DE	2,32
VT	2,18

Ce résultat très élémentaire permet déjà de montrer qu'aucune des deux populations de montre un engagement professionnel largement supérieur à l'autre. Mais le résultat suivant,

permet de pointer que leurs formes d'engagement dans le métier diffèrent de façon significative :

Tableau 25 - Répartition de la population DE et VT en fonction des modalités significatives de la variable-classe engagement

Variables	VT			DE		
	MOD significatives	% classe	P-value	MOD significatives	% classe	P-value
(ETIE) Effectue des tâches à l'intérieur de l'école, outre son travail de classe	1 (+)	19,49 %	0,001	3 (+)	66,33 %	<0,0001
	2 (+)	38,46 %	0,002			
(FORMA) J'ai suivi volontairement des sessions de formation et participé à des congrès dans le but d'améliorer ma pratique	0 (+)	17,10 %	0,002	3 (+)	38,78 %	0,022
	3 (-)	27,13 %	0,022			
(DIV) Diversifie les supports pédagogiques (intégré à mon enseignement des ressources externes, parents, conférenciers, matériel audiovisuel, TICE, etc.).	3 (+)	50,25 %	<0,0001	2 (+)	61,54 %	<0,0001
(ABP) Assume ces obligations professionnelles	NS (dans les deux classes, plus de 60 % ont choisi la modalité 3)					
(EL) : Est préoccupé par le cheminement scolaire de ces élèves (appelle notamment les parents)	3 (-)	54,08 %	0,007	3 (+)	67,68 %	0,007
	2 (+)	32,45 %	0,05			
(COLLAB). Travaille en collaboration avec les autres enseignants	3 (+)	73,93 %	<0,0001	1 (+)	34,87 %	<0,0001
				3 (-)	30,65 %	<0,0001
(COF) Occupe certaines fonctions	PP	4,7 %		PP	17 %	
	DIR	2,6 %		DIR	7,2 %	
(TPS) Travaille en dehors des heures de présence dans l'établissement	2 (+)	69,64 %	<0,0001	3 (+)	60,30 %	<0,0001

Note : 0= jamais, 1= rarement, 2= parfois, 3 = souvent

Comme le montrent ces résultats, les enseignants DE s'engagent principalement dans quatre domaines. On observe d'abord que la modalité 3 (souvent) est significativement corrélée avec le profil, concernant le fait d'effectuer des tâches à l'intérieur de l'école ou de l'établissement (ETIE). Ainsi, les enseignants DE sont pour la plupart (66 %) organisateurs des fêtes et des sorties scolaires, s'engageant ainsi dans la vie de leur établissement. Leurs engagements se trouvent également du côté de l'amélioration de leur pratique (FORMA) : 38 % déclarent suivre souvent des sessions de formation ou assister à des colloques. Ils s'engagent auprès des élèves et des parents d'élèves, par leur préoccupation quant à leur cheminement scolaire (EL) : 67 % déclarent appeler ou rencontrer régulièrement les parents d'élèves afin de les avertir des difficultés rencontrées ou de problèmes de comportement de leurs enfants. Enfin, ces enseignants déclarent souvent (63 %) travailler en dehors des heures de présence dans l'établissement (TPS), c'est-à-dire à leur domicile, le soir, le week-end et pendant les vacances. Notons que ces mêmes variables sont aussi significativement concernées par la population VT, mais cette fois-ci avec les modalités 2 (parfois) ou 1 (rarement), ce qui démontre que ces éléments ne sont pas une priorité pour cette population.

En revanche, on observe que les enseignants VT sont, plus que la population DE (modalité 3 chez VT contre modalité 1 chez DE) dans la collaboration avec leurs collègues. Ces enseignants VT démontrent une propension accrue à œuvrer de manière collaborative (73 % d'entre eux le déclarent), à diversifier leurs supports pédagogiques (DIV) en incorporant fréquemment (50 % d'entre eux) des ressources externes, en invitant des parents d'élèves ou des orateurs extérieurs. Ils ont recours au matériel audiovisuel et aux TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Cette inclination à la collaboration au sein de la population VT semble être ancrée dans les directives fermes émanant de l'institution (qui sont également présentes dans la formation initiale) et des organismes internationaux au cours des dernières années (tels que l'OCDE, l'UNESCO, la Cour des comptes et la Communauté européenne). Ceux-ci exhortent les enseignants à améliorer les performances des établissements d'enseignement (Marcel et Piot, 2014). Bien que cette incitation à la collaboration entre enseignants puisse être interprétée comme un élément nouveau auquel les enseignants doivent désormais adhérer, certains pourraient adopter des stratégies de résistance, conformément à l'idée avancée par Nicolas Sembel (2014), afin de préserver leur professionnalisme et d'éviter des formes de déqualification, voire de déprofessionnalisation. Par conséquent, il est possible que les enseignants de la population DE, aient choisi d'entrer

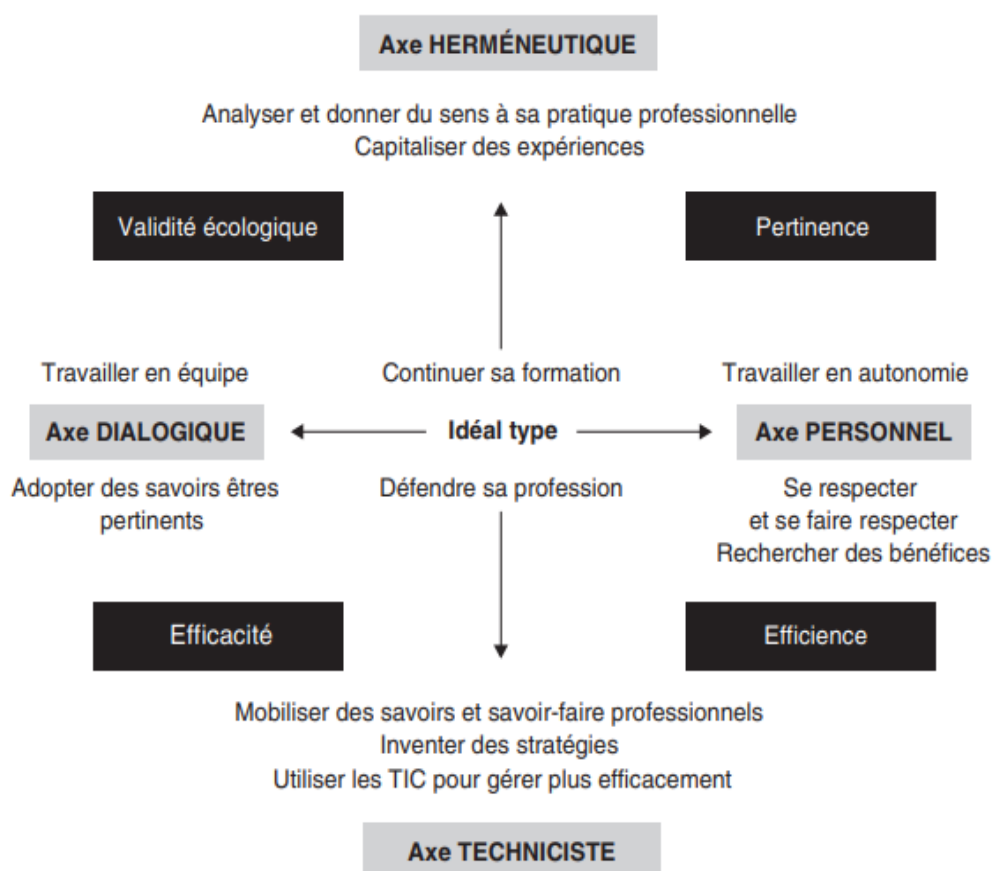
dans ce schéma de résistance en favorisant une approche plus traditionnellement solitaire de leur métier, voire en la rejetant complètement en quittant la profession¹⁸⁵.

On notera également que la variable « Assume ces obligations professionnelles » (ABS), n'est pas discriminante par rapport à ces deux populations. Plus de 70 % des répondants ont coché la modalité 3, ce qui indique qu'ils estiment effectuer les tâches nécessaires en dehors de la présence des élèves et que leurs obligations familiales n'interfèrent pas avec leur travail. Enfin, un dernier élément mérite d'être pointé, il s'agit du pourcentage d'occupation de certaines fonctions, notamment celles de direction d'école ou de professeur principal. Les résultats indiquent que la population DE occupe davantage ces deux fonctions. En effet, 17 % des enseignants DE ont été professeur principal et 7.2 % directeur ou directrice d'école contre respectivement 4.7 et 2.6 % pour la population VT. Si ce résultat peut s'expliquer en partie par l'ancienneté acquise dans la profession (les enseignants VT ne seraient pas encore « venus » à ce genre de responsabilités), il permet aussi de faire l'hypothèse que les dispositions des enseignants DE pourraient les avoir davantage exposés à la prise de responsabilités collectives dans la vie de l'établissement quand la population VT cantonnerait plus nettement ses missions à l'enseignement au sein de sa propre classe.

Qu'indiquent finalement ces résultats quant aux formes d'engagement dans le métier de ces enseignants ? L'étude de Jean-Marie De Ketele (2013) permet un éclairage intéressant sur les différents profils d'engagement dans le métier. En effet, l'auteur démontre que l'on peut identifier des profils différents en croisant deux dimensions bipolaires qui permettent de définir des logiques ou des approches de l'engagement professionnel. La figure suivante extraite de ces travaux schématise les deux dimensions :

¹⁸⁵ Nous reviendrons sur ce point en conclusion de la thèse.

Figure 32 - Reprise de la figure de l'engagement professionnel et les tensions entre des logiques différentes (De Ketele, 2013)



La première dimension oppose des logiques plus individuelles ou personnelles à des logiques plus dialogiques ou conversationnelles. Les logiques personnelles sont le fait d'enseignants qui s'engagent personnellement, sans trop se préoccuper des collègues ou de travailler en collaboration et de l'institution, sur des tâches qu'ils affectionnent. Ici chez les enseignants DE ceci se traduit par l'organisation des sorties scolaires et les fêtes de l'école. À l'inverse, les logiques dialogiques sont développées par des enseignants dont l'engagement professionnel est tourné vers les différents acteurs avec lesquels ils aiment et estiment pouvoir travailler. Dans le cas des VT, ceci se matérialise par le travail en collaboration et le fait d'inviter des personnes-ressources externes dans la classe.

Ensuite, la seconde dimension bipolaire oppose des logiques plus technicistes et rationalistes à des logiques plus herméneutiques ou interprétatives ou encore épistémologiques. Les logiques technicistes sont le fait d'enseignants qui s'engagent plus volontiers sur la maîtrise des savoirs professionnels et sur l'utilisation des techniques liées à la profession ou pouvant servir la profession. Dans le cas de la population VT, cela pourrait se matérialiser par le fait qu'ils multiplient les supports pédagogiques, utilisent les TICE et qu'ils sont avant tout

concentrés sur la transmission des programmes scolaires. Au contraire, les logiques herméneutiques sont développées par les enseignants dont l'engagement professionnel repose plutôt sur une réflexion constante sur les enjeux sous-jacents aux pratiques observées dans leur environnement, à leurs conséquences et aux valeurs véhiculées par celles-ci. C'est en effet le cas chez les enseignants DE, qui chercheraient à améliorer souvent leurs pratiques en suivant des sessions de formation ou des colloques sur des sujets d'éducation et qui privilégieraient davantage la transmission de valeurs citoyennes. Enfin, en conclusion, si l'on regarde les priorités indiquées sur le schéma de Jean-Marie De Ketele (2013), on observe par rapport à nos deux populations qu'elles sont différentes : si les enseignants VT se placent entre le pôle dialogique et techniciste, leur priorité se tourne vers l'efficacité de la pratique, ce qui pourrait entrer totalement en résonance avec la professionnalité développée dans leur ancienne activité – rappelons que ces enseignants proviennent en général de deux secteurs d'activité principaux, l'étude et le conseil/commerce, secteurs régis par les lois des grandes entreprises du privé priorisant les questions de performance, et de rentabilité. La population DE au contraire se place entre le pôle herméneutique et personnel. Ces enseignants disent se tourner en priorité vers la mise en œuvre d'une pratique « pertinente », basée sur l'évaluation et l'ajustement aux enjeux contextualisés de l'enseignement, sur la priorisation et la décision à propos de ce qu'il convient de faire, ou non, à l'opposé d'un modèle applicationniste.

11.3 Des conceptions divergentes du métier

Le dernier résultat proposé dans ce chapitre concerne le rapport que les enseignants entretiennent à leur métier. Pour l'établir, nous mobiliserons deux derniers résultats intermédiaires. Le 1^{er} est une AFC croisant les profils de démission et de vocation tardive identifiés dans le chapitre 10 (3 profils pour chaque population) et les réponses produites par les enquêtés sur les mêmes questions par le biais des questionnaires :

- Quelle vision, quelle conception du métier d'enseignant avez-vous ?
- Quelle vision, quelle conception du système scolaire et de l'école avez-vous ?

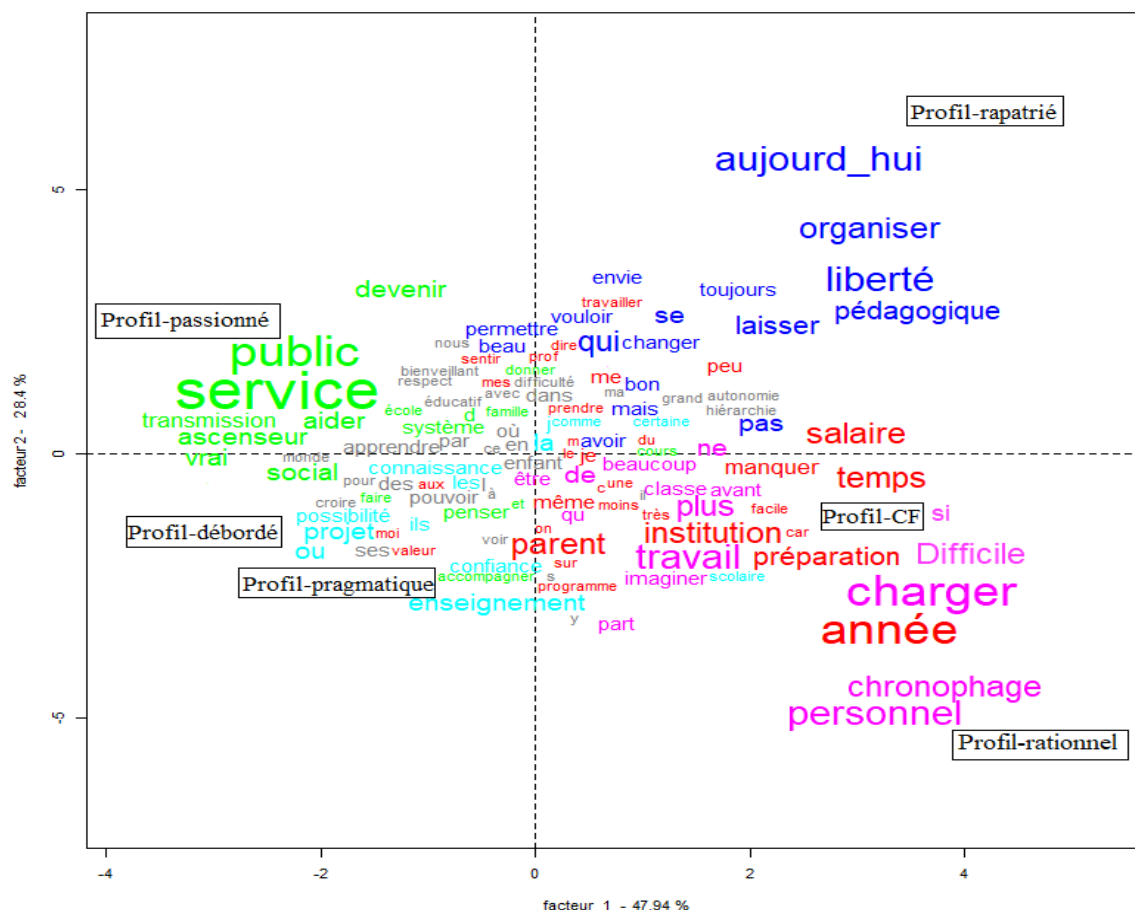
Le second résultat, une CHD Reinert appliquée sur le même corpus permettra d'approfondir les résultats de l'AFC.

11.3.1 D'un service public... à un métier de liberté

Les résultats de l'AFC (présentée ci-dessous) indiquent deux grandes oppositions dans les profils d'enseignant. L'axe F1 qui exprime la plus grande part d'inertie (48 %), oppose les trois profils DE (à gauche) des trois profils VT (à droite). L'axe F2 qui exprime 28 % de l'inertie

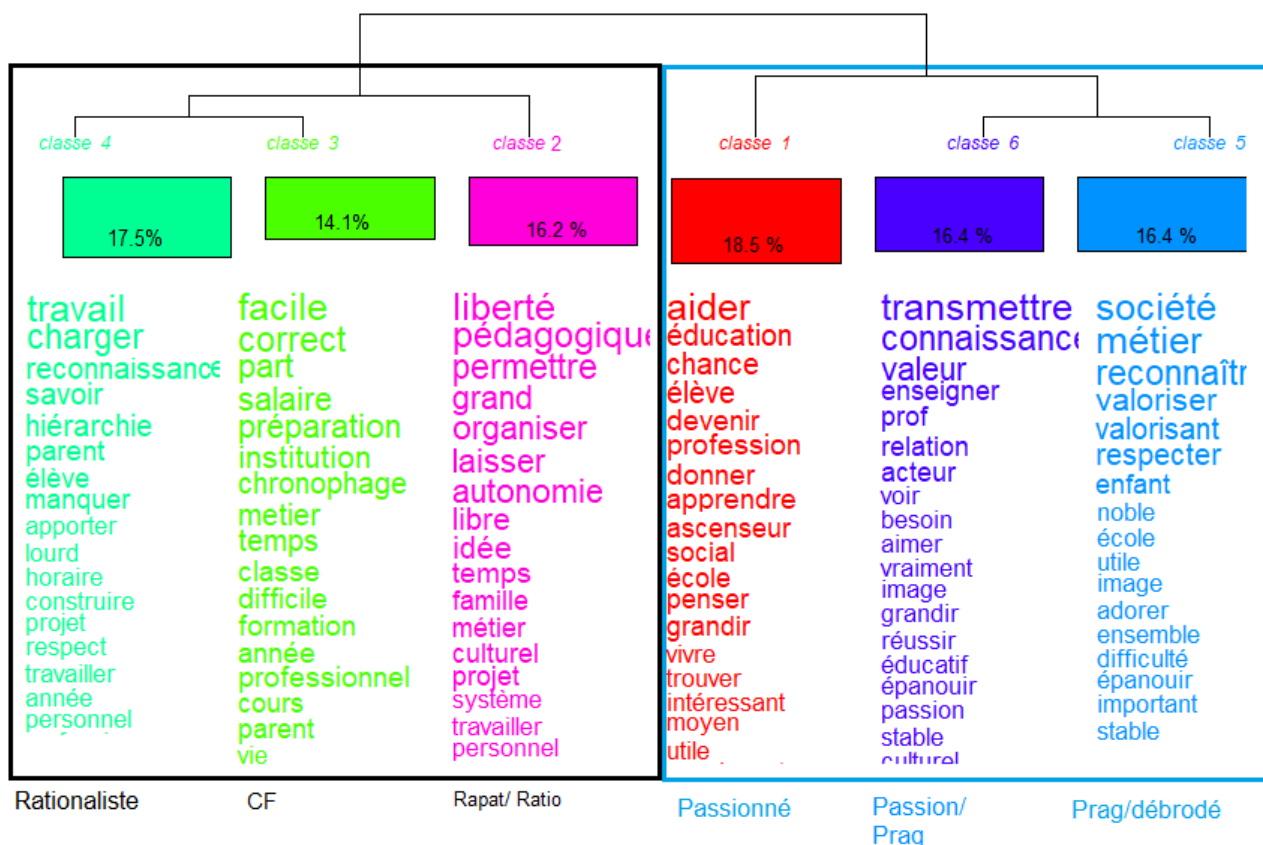
oppose (en bas) les enseignants qui sont entrés dans le métier soit par pragmatisme ou par défaut, de ceux (en haut), entrés par vocation.

Figure 33 - AFC croisement des profils DE/VT et vision du métier



Le discours des enseignants DE et VT sur le rapport qu'ils entretiennent à leur métier diffère selon que ces derniers ont rejoint le métier par vocation ou non. Si l'on regarde plus en détail les formes lexicales présentes sur l'AFC, on voit apparaître en vert du côté des démissionnaires « service » et « public » -- précisons que plus les formes sont volumineuses, plus elles sont fréquentes dans le discours et donc plus elles sont significativement rattachées aux profils. À droite, le discours est davantage dispersé et on peut distinguer 3 grandes formes lexicales : en haut à gauche en bleu avec le profil des rapatriées (VT), se trouvent les termes « organiser », « liberté » et « pédagogique » ; au centre, en rouge avec le profil des conversions forcées les questions du « salaire » et du « temps » prédominent ; enfin, en bas à droite avec le profil des rationnels en rose « chronophage », « charger », « personnel ». La CHD initiée à partir de 25 classes terminales sur ce même corpus fait apparaître 6 classes de discours, que nous avons rassemblé en deux grandes thématiques :

Figure 34 – Rapport au métier (corpus entier, méthode de Reinert)



Nombre de textes : 349 ; nb de segments de texte : 458 ; nb de formes : 1095 ; nb d'occurrences : 480 ; nb de lemmes : 884 ; nb de formes actives : 711 ; nb de formes supplémentaires : 173 ; nb de formes actives avec une fréquence ≥ 3 : 166 ; moyenne de formes par segment : 18.62790 ; Nombre de classes : 6 ; nb de classe initiale 25 ; 285 segments classés sur 258 (81.66 %)

Le 1^{er} thème à gauche est constitué des classes 4, 3 et 2 et regroupe le discours des vocations tardives. La classe 4, qui représente 17.5 % de l'inertie, est positivement corrélée à la classe des rationalistes ($\chi^2 = 9.31$, p-value = 0.0002), et est construite à partir des formes lexicales « travail », « charger », « reconnaissance » et « savoir ». Les segments de textes significatifs indiquent qu'une partie des rationalistes savaient, en entrant dans le métier, que la charge de travail allait être lourde et que le métier souffrait d'un manque de reconnaissance :

Encart 46 – Classe 4 : discours VT profil rationnel sur leur conception du métier

« Je n'étais pas **dupe** des difficultés liées à ce poste et que la **charge** de **travail** était assez **lourde** »

« Je savais qu'il y aurait beaucoup de travail personnel, le manque de reconnaissance de la société et certains **élèves** pouvant être difficiles »

« Pas trop de surprises, beaucoup de **travail** administratif et de réunions »

Ce que l'on peut lire ici et interpréter au vu des résultats du chapitre 10 sur les motivations d'entrée dans la carrière, c'est que ces deux éléments n'ont a priori pas rebuté ces enseignants.

La classe 3 (14.1 % du corpus) contraste avec ces premiers éléments. En effet, le discours de cette classe est corrélé positivement à celui des conversions forcées ($\chi^2=17.44$; $p<0,0001$). On peut lire ainsi la désillusion d'une partie de ces enseignants de vocation tardive quant aux conditions de travail finalement offertes par le métier :

Encart 47 – Classe 3 : discours VT, profil conversion forcée, sur leur conception du métier

« Je ne savais pas que la gestion de **classe** était si **difficile** et qu'elle demandait autant d'énergie je ne me doutais pas que le **temps de préparation** des **cours** était si important »

« Je pensais que c'était plus **facile** de gérer une **classe** »

« Je pensais que c'était plus **facile** qu'on était plus accompagné et qu'il y avait plus de soutien de la **part** de l'EN de l'INSPE et surtout des **parents** »

Enfin la dernière classe de ce premier thème, la 2, est significativement liée au profil des rapatriés ($\chi^2=5.72$; $p<0,01680$) et des rationalistes ($\chi^2=6.36$; $p<0,017$). Elle est constituée des formes « liberté », « pédagogique » et « permet ». Ce discours est à l'inverse des deux autres profils, davantage centrés sur la désillusion ou sur les conditions de travail difficile. Ici, c'est le bénéfice que le métier leur apporte qui est souligné :

Encart 48 – Classe 7 : discours VT profil rapatrié/rationaliste, sur leur conception du métier

« Un **métier** qui **laisse du temps** permet de **m'organiser** comme je veux avoir la **liberté pédagogique** d'enseigner ce que je veux dans ma classe »

« C'est un **métier** permettant de **libérer** du **temps libre** et une grande autonomie et liberté dans le travail »

Pour les rationalistes et les rapatriés, l'enseignement est envisagé comme un métier qui laisse du temps, permettant une grande liberté pédagogique et une organisation souple de leur temps.

Le second thème qui émerge de l'analyse est situé à l'extrême opposé de la vision des vocations tardives. En effet, pour la population DE, il n'est plus ici question de conditions d'emploi, de temps libre ou de liberté pédagogique. Le discours tenu par ces derniers est orienté vers la mission que représente pour eux l'enseignement et le sens du métier. La classe 1, corrélée au profil des passionnés ($\chi^2=7,56$; $p<0,00596$), est construite à partir des champs lexicaux de l'égalité des chances, de l'ascenseur social et de la nécessité d'aider à faire grandir les élèves :

Encart 49 – Classe 1 : discours DE profil passionné, sur leur conception du métier

« L'école était une **chance** pour tous de réussir et d'ascenseur **social** je voulais **aider** la société par mon travail et mon implication je croyais que l'état mettait en œuvre une politique d'**éducation** »

« Pendant 20 ans je croyais en l'**éducation** pour tous les **élèves**, je croyais en l'ascenseur **social** et je souhaitais participer au maintien de l'égalité dans l'**apprentissage** »

« Je **pensais** que l'école était le meilleur vecteur d'égalité et le meilleur endroit pour **apprendre** à **devenir** un adulte réfléchi et responsable »

« Une **profession** utile pour **aider** les **élèves** à bien **grandir** pour **devenir** des citoyens »

La classe 6, quant à elle, est associée au profil des pragmatiques ($\chi^2=3.94$; $p<0,04722$) et également des passionnés ($\chi^2=6.75$; $p<0,0157$). Elle est constituée des formes « transmettre », « connaissance » et « valeurs » :

Encart 50 – Classe 6 : discours DE profil passionné/pragmatique, sur leur conception du métier

« **Enseigner** c'est faire grandir les élèves leur **transmettre** des **connaissances**, mais aussi des **valeurs**, un esprit critique être une oreille attentive lorsqu'ils en ont **besoin** »

« Je pensais pouvoir **vraiment transmettre** des **connaissances** et des **valeurs** »

« Être utile, **transmettre** ce que l'on m'a **transmis** : **connaissances**, méthodes, confiance, exigence, ambition. Métier stable assez respecté, contribuer à l'intérêt général »

« Je voulais **transmettre** ma passion pour les mathématiques et rassurer les élèves et les accompagner, les guider »

À présent, le discours est centré sur la notion de transmission et plus particulièrement sur la transmission de valeurs. Ces résultats rejoignent ceux précédemment établis à propos des pratiques de transmission de ces enseignants (*cf.* : 11.2.1). Enfin, la dernière classe de ce thème, la classe 5, est liée au profil des pragmatiques ($\chi^2=19,57$; $p<0,0001$) et des jeunes débordés ($\chi^2=7,476$; $p<0,01170$). Elle est constituée autour des termes « société », « métier » et « reconnaître » :

Encart 51 – Classe 5 : discours DE profil pragmatique/débordé, sur leur conception du métier

« Je pensais que notre **métier** était **valorisant reconnu** que je pourrais participer à l'amélioration de la **société**, civisme écologie, vivre ensemble **école** en forêt »

« **L'école** et prof **valorisé** par la **société métier noble respecté** »

« Un **métier** noble et nécessaire avant »

Notons que les propos sont ici rapportés au passé, marquant le travail de désillusion opéré pour ces enseignants. Ces derniers pensaient que le métier était valorisé et reconnu, qu'il leur permettrait d'améliorer la société. Ce facteur du manque de reconnaissance n'a pourtant pas été statistiquement lié à leur motif de départ, exposé dans le chapitre 10, mais le fait que celui-ci soit présent dans leur discours indique qu'au même titre que les enseignants du profil des passionnés, ce facteur a également influencé leur départ.

En résumé, les résultats exposés dans ce dernier chapitre tendent à montrer qu'il y a bien entre ces deux populations deux professionnalités différentes qui se dessinent. D'un côté, les enseignants démissionnaires sont fortement attachés à la transmission des valeurs citoyennes. Leur engagement se manifeste par une approche individuelle, mettant l'accent sur la pertinence de leur pratique. Leur rapport au métier est principalement modelé, comme le souligne Lang (2011), autour d'une figure enseignante empreinte de valeurs morales et civiques, célébrée autour d'un engagement vocationnel. Ce « style de vie enseignant » serait pourtant progressivement en train de s'étioler, en intégrant de nouveaux profils d'enseignants recrutés en dehors des cursus de formation institués et prétendant à « des manières d'être au métier » plus diversifiées qu'auparavant (Farges, 2010 ; Peyronie, 1998). Ces nouvelles manières d'être au métier se retrouvent du côté des vocations tardives, très attachées à la transmission des programmes scolaires comme aux objectifs qu'ils devaient remplir dans leur ancienne vie professionnelle. Leur engagement se situe dans une posture du collectif, du travail en équipe, leur priorité va vers l'efficacité de la pratique et leurs rapports au métier sont avant tout très pragmatiques. Il laisse du temps, permet l'organisation et une grande liberté pédagogique. Ainsi, comme le souligne Dubet (2013)¹⁸⁶, on pourrait dire que chez ces enseignants « on ne donne plus sa vie à l'école, on n'exerce plus au nom de sa foi en la République. En revanche, on recherche et on éprouve une satisfaction professionnelle ».

¹⁸⁶ Tribune « L'école en péril ».

Conclusion générale

Nous entendons en démarrant cette thèse interroger la notion de « crise » de l'attractivité des métiers de l'enseignement en nous basant sur deux constats. Tout d'abord, il est apparu un phénomène de répulsion grandissante envers cette profession, se traduisant par une diminution du vivier de candidats aux concours du CRPE et du CAPES. De plus, de manière inédite, une augmentation significative des démissions d'enseignants déjà en poste s'installe. Même si leur nombre reste relativement faible en comparaison avec l'ensemble du corps enseignant, il est néanmoins possible de noter que le nombre de démissions a été multiplié par six au cours des treize dernières années (de 2008 à 2021) selon les données du MEN-DEPP (2020). Le second constat, bien que paradoxal par rapport au premier, concerne une tendance opposée en termes d'attrait pour la profession enseignante. En effet, on observe depuis une quinzaine d'années une augmentation notable des reconversions vers l'enseignement, phénomène désigné dans cette étude comme « vocation tardive ». Ces candidats représentent actuellement près de 30 % des admis aux concours du professorat, selon les recherches du Cnesco (Périer, 2016). Face à cette double problématique, la thèse repose sur une double hypothèse centrale et avance l'idée que les phénomènes de démissions croissantes d'enseignants et de reconversion vers l'enseignement ne résultent pas simplement d'une crise d'attractivité nécessitant des politiques publiques adaptées pour y remédier. Au contraire, ils pourraient être engendrés par une même matrice politique. Ainsi, ces phénomènes ne seraient pas seulement régulés par les politiques, mais auraient une origine profondément enracinée dans les politiques elles-mêmes, conduisant par conséquent à un renouvellement substantiel des professionnalités enseignantes. La conclusion de ce travail se réalisera en deux temps. Après un retour sur la recherche mise en œuvre (ses étapes et ses modalités), nous proposerons une discussion à partir de l'hypothèse axiale de la thèse.

La première partie de la thèse est consacrée à approfondir la problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement en examinant différents aspects. Dans le chapitre 1, une contextualisation socio-historique du phénomène a été présentée pour comprendre les enjeux et les causes qui y sont associés. Il a été démontré que la « crise » récente du recrutement enseignant n'est pas un phénomène nouveau. En effet, la France a déjà fait face à des difficultés de recrutement liées à l'augmentation du niveau de diplôme requis pour passer les concours

enseignants, notamment en 1977 et 1985. Cependant, la « crise » actuelle persiste depuis plus de 10 ans, et il est important de noter que la pénurie d'enseignants qui en découle n'est pas uniforme sur tout le territoire, mais plutôt concentrée sur certaines matières et académies. Ensuite, nous nous sommes focalisés dans le chapitre 2 sur un autre indicateur important de cette problématique, la démission enseignante en nous appuyant en partie sur la littérature outre-Atlantique, afin de commencer à approcher les causes de cette hausse. Dans ces deux premiers chapitres, la littérature scientifique consultée indique que la perte d'attractivité aux concours et la hausse des démissions s'expliquent notamment par la dégradation des conditions de travail, étant elles-mêmes le produit des politiques de la nouvelle gestion publique intégrées à l'Éducation nationale depuis le début des années 90. Dans le chapitre 3, nous nous sommes intéressées au phénomène inverse : celui de la reconversion vers l'enseignement. Il apparaît que pour pallier la pénurie d'enseignants, ce phénomène est de plus en plus facilité par une volonté politique d'élargissement du vivier d'enseignants. Face à ce paradoxe, la thèse a alors proposé d'étudier la concomitance de ces deux phénomènes. Afin de mener à bien cette étude, une méthodologie hybride a été mise en place (chapitre 4), combinant deux approches de recherche. Tout d'abord, une série d'entretiens exploratoires (N=17) a été menée auprès d'enseignants ayant démissionné de leur première carrière (DE), ainsi que de professionnels ayant choisi la reconversion vers l'enseignement (VT). Ces entretiens ont été complétés par une ethnographie du Web, en utilisant une méthode cartographique pour étudier les différents espaces de production et d'échange (sites et pages Internet) abordant la démission enseignante et la reconversion vers l'enseignement. Enfin, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès des enseignants (N=518).

La seconde partie de la thèse avait pour objectif de mettre à l'épreuve l'hypothèse HO1, qui considère que les phénomènes de démission enseignante et de vocation tardive ne sont pas simplement le résultat d'actions individuelles, mais qu'ils sont également construits par un ensemble d'acteurs. Cette partie de la recherche s'est appuyée sur l'étude de l'espace d'Internet, en utilisant une méthode cartographique pour évaluer l'ampleur de ces deux phénomènes (chapitre 5). Il a été constaté que la question de la démission enseignante est largement abordée par les enseignants à travers des espaces informels tels que les forums et les réseaux sociaux, et que ces espaces se sont multipliés ces dernières années. En revanche, la thématique de la vocation tardive peine à se développer dans ces sphères en ligne. De plus, la méthode cartographique a mis en évidence un réseau étendu d'acteurs qui s'est constitué au cours des vingt dernières années autour de ces thématiques, incluant des enseignants présents sur les

blogs, les forums, les réseaux sociaux et les vidéos, ainsi que des administrateurs de sites d'information, des médias, des acteurs institutionnels, des syndicats, des auteurs d'articles scientifiques et de rapports, et enfin des sites commerciaux. Tous ces acteurs contribuent à la diffusion d'informations et de discours sur ces sujets, et interagissent les uns avec les autres au sein de cet espace en ligne, contribuant ainsi à construire ces phénomènes. L'analyse des discours produits sur les différentes pages et sites Internet identifiés (chapitre 6) a révélé un décalage entre la perception du métier par la population ayant démissionné et l'idéalisation qu'en font les personnes intéressées par une reconversion vers l'enseignement. Pour ceux qui ont quitté la profession, le choix de démissionner est souvent guidé par « le malaise enseignant ». Ils se sentent soulagés de ne plus avoir à travailler le week-end et le soir, ce qui leur permet de retrouver un meilleur équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie familiale. En revanche, pour ceux qui envisagent de s'y reconverter, les conditions et la charge de travail perçues comme largement gérable de la profession enseignante constituent pour eux de véritables facteurs d'attrait. Il a également été observé que la question de la démission enseignante et celle de la reconversion vers l'enseignement sont inégalement traitées selon les acteurs identifiés. Si la reconversion vers l'enseignement est largement prise en charge par l'Éducation nationale, qui joue un rôle crucial dans sa promotion et sa facilitation, la question de la démission est moins investie par l'institution, ce qui est en partie lié à sa focalisation sur les problèmes d'attractivité relatifs au manque de candidats aux concours. Dans le chapitre 7, une attention particulière a été portée au rôle de deux acteurs spécialisés dans l'accompagnement des enseignants vers la démission, dont le développement a été en partie permis par le désengagement de l'institution à ce sujet : les communautés de pratique et les sites commerciaux. Il a été observé que l'accompagnement des enseignants vers la démission et leur adaptation à une nouvelle orientation professionnelle se fait principalement par le biais de ces acteurs non institutionnels. Les communautés de pratique constituent un espace où les enseignants se regroupent en grand nombre pour échanger sur les différentes manières de quitter leur métier, en se libérant du tabou de la démission et en exprimant leur malaise vis-à-vis de leur profession et de l'institution qui les gère. D'autre part, les sites commerciaux jouent également un rôle important, notamment l'un d'entre eux qui occupe une position centrale et bénéficie d'une légitimité auprès d'un grand nombre d'acteurs et d'espaces. Ce site prône la flexibilité dans la gestion des entrées et des sorties de la carrière enseignante, remettant en question le statut de fonctionnaire perçu comme trop contraignant. Cette perspective pourrait indiquer un changement de paradigme et contribue à diffuser le message d'une profession

enseignante éloignée de son image traditionnellement vocationnelle, où l'on n'exerce plus pour toute sa vie.

La troisième partie de la thèse a été consacrée à la mise à l'épreuve l'hypothèse H02, qui suppose que la démission et la vocation tardive concernent des populations d'enseignants ou de futurs enseignants ayant des propriétés différentes, entraînant un renouvellement de la professionnalité enseignante par l'entrée d'un certain profil d'enseignants et la sortie d'un autre. Dans le chapitre 8, une mise en correspondance des caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des enseignants de la population DE et VT a permis de dresser un premier portrait de ces deux populations. Chez les enseignants de la population DE, on observe un taux de démission plus élevé chez les femmes dans la quarantaine et en milieu de carrière, tandis que les hommes, les jeunes enseignants et ceux proches de la retraite semblent moins concernés. Chez les enseignants en reconversion, on retrouve majoritairement des femmes issues d'un milieu privilégié et ayant acquis un niveau de qualification élevé dans leur parcours professionnel antérieur. Cependant, une asymétrie de transition professionnelle entre ces deux populations concernant les secteurs de l'entreprise et les secteurs liés à l'humain a été identifiée, suggérant qu'il est plus courant de passer du premier au second. Dans le chapitre 9, les trajectoires des enseignants qui démissionnent ou se reconvertissent vers l'enseignement ont été examinées, ainsi que les facteurs qui les attirent ou les repoussent dans cette profession. Pour les enseignants en reconversion, les raisons de quitter leur premier métier sont principalement liées à la volonté de retrouver un équilibre entre vie privée et professionnelle en raison de la charge de travail excessive de leur ancienne activité, ainsi qu'au désir de défendre des valeurs en phase avec leur vision de la société. Leurs motivations d'entrée dans l'enseignement sont principalement guidées par des motivations intrinsèques. En revanche, chez les enseignants ayant démissionné, leurs choix d'entrée dans la profession étaient largement motivés par ce qu'ils nomment la vocation et des motivations altruistes. Les facteurs de démission incluent notamment le manque de soutien et de reconnaissance de la hiérarchie et de l'institution, ainsi que la dégradation de leur image auprès de la population. Les réformes constantes qui alourdissent leur charge de travail, ainsi que d'autres facteurs liés à l'incompatibilité de valeurs et à la difficulté à se détacher mentalement du travail, expliquent leur décision de quitter le métier. Le chapitre 10 a permis d'étudier les liens entre certains types de facteurs d'attrait et de répulsion pour la profession enseignante et la variabilité des profils sociodémographiques des enseignants. Six profils d'enseignants ont été identifiés, correspondant à trois modes d'entrée dans la profession et trois modes de sortie pour la population des enseignants ayant démissionné. Les enseignants de la population DE, entrés par vocation quittent le métier en

raison de la souffrance causée par l'effondrement de leur conception de l'éducation, tandis que les enseignants entrés par pragmatisme partent plus sereinement en considérant qu'il y a de meilleures opportunités ailleurs. Enfin, ceux qui sont entrés par défaut sont souvent mal préparés à enseigner et leur départ est lié à un surmenage professionnel. Concernant la population VT, les rapatriés qui considèrent l'enseignement comme une profession passionnante et socialement utile ont choisi de quitter leur emploi précédent en raison d'un sentiment d'ennui et du sentiment que leur activité professionnelle antérieure ne leur permettait pas de pleinement exploiter leurs capacités tout en étant insuffisamment valorisés au plan social. De plus, pour ce groupe, l'enseignement est perçu comme une opportunité de promotion sociale par rapport au secteur professionnel d'origine. Ils considèrent que cette transition vers l'enseignement leur permet de réaliser pleinement leur potentiel personnel et professionnel. En embrassant cette carrière, ils aspirent à trouver un sens plus profond dans leur travail en contribuant activement à la société par le biais de l'éducation des jeunes. Le deuxième mode d'accès est plus pragmatique, motivé par l'intérêt disciplinaire, l'autonomie de travail ou la stimulation intellectuelle. Ces enseignants voient l'enseignement comme un compromis acceptable entre les conditions d'emploi attrayantes (vacances, horaires) et une situation de déclassement salarial, leur permettant de donner du sens à leur travail tout en échappant aux contraintes du secteur privé. Enfin, le dernier mode d'entrée dans la carrière est motivé par des pressions familiales ou la peur du chômage. Ces enseignants considèrent l'enseignement comme une voie de repli sécurisante, échappant aux risques économiques du secteur privé. Enfin, dans le chapitre 11, deux profils de professionnalité différents ont été identifiés entre les deux populations. D'un côté, les enseignants de la population DE de 1^{res} carrières se placent dans la posture de l'éducateur, ils sont très attachés à la transmission de valeurs citoyennes, et leur rapport au métier procède avant tout d'un engagement vocationnel porté par des valeurs républicaines. De l'autre côté, les enseignants de seconde carrière (les reconvertis), se placent majoritairement dans la posture de l'instructeur, se déclarant très attachés à la transmission des programmes scolaires, à la mise en œuvre des bonnes méthodes (visant prioritairement l'efficacité dans la construction du savoir chez ses élèves) – visées, rappelons-le, qui n'étaient pas néanmoins absente des propos des enseignants DE. Le rapport aux métiers des enseignants VT peut être caractérisé de pragmatique (l'enseignement laisse du temps personnel et permet l'organisation et une grande liberté pédagogique).

Ainsi, c'est le second axe fort de la thèse mis à l'épreuve au cours du chapitre 11, notamment que nous proposerons de discuter pour clore ce travail. Il concerne le possible renouvellement des professionnalités enseignantes ainsi que ses causes. Bien que des différences de professionnalités aient été identifiées entre les enseignants de la population DE et VT, il est difficile de conclure, pour l'instant, que l'arrivée de ces vocations tardives participe à leur modification, en raison du faible taux de turn-over enseignant en France. Pour qu'il y ait un renouvellement des professionnalités, il faudrait un brassage plus important de ces deux populations, selon le modèle du métissage culturel (Bonneville, 1967). Cependant, les évolutions actuelles de la gestion des carrières enseignantes, telles que la diversification du vivier de candidats, la création de conditions d'accès à la profession alternatives et l'adaptation des formations, ainsi que les discours politiques et ceux présents sur le Web, sont autant d'indicateurs de la façon dont les identités professionnelles des enseignants sont construites socialement et en cours de reconfiguration. Dans ce contexte, il est tout à fait envisageable que le métier entre dans un processus de flexibilisation qui, à terme, amplifie les phénomènes de démission et de reconversion vers l'enseignement. Ainsi, l'hypothèse d'un renouvellement des professionnalités devient plausible et appelle à des recherches futures sur le sujet. De fait, le modèle de professionnalité promu par l'institution est celui de l'établissement mobilisé autour d'un projet éducatif, impulsé par un directeur qui dépasse désormais son rôle de simple membre pour devenir un véritable « manager scolaire » (Maroy, 2005) et ce modèle prend forme autour d'une équipe enseignante à la fois innovante et coopérative, qui cherche à améliorer ses pratiques et à évaluer son action (Simons & Dupriez, 2002 ; van Zanten et al., 2002). Il s'impose comme une norme qui contribue « dès lors à manager le travail enseignant, à exercer des forces contraignantes en but d'efficacité » (Tourneville, 2021), effaçant par la même des formes de pratiques d'enseignement traditionnelles « dotées d'une large épaisseur historique, mais aussi symbolique et identitaire (Marcel, 2007, 141), loin de la figure de l'enseignant qui donne sa vie à l'école, exerçant sa foi républicaine (Dubet, 2013). En conséquence, ces transformations souhaitées par l'institution interrogent les conséquences de la déprofessionnalisation sur la transformation des professionnalités. L'hypothèse que nous avancerons pour terminer concerne les injonctions portées par cette professionnalité davantage axée sur l'efficacité et la collaboration. Elles seraient ainsi davantage incorporées par la population des enseignants en reconversion (VT). En effet, ces derniers seraient moins marqués et ancrés dans l'histoire du métier, et déjà portés, du fait de leur expérience professionnelle, par une professionnalité de l'efficacité et du rendement, s'adaptent plus facilement aux métiers et y sont attirés. En revanche, les enseignants de première carrière pourraient entrer dans une forme

de résistance à cette professionnalité axée sur l'efficacité et la collaboration, ce qui entraîne chez eux une perte du sens du métier et, en conséquence, leur démission. Ainsi, ces transformations dans les professionnalités enseignantes suscitent des questionnements sur l'avenir du métier d'enseignant et les implications de ces évolutions sur la qualité de l'éducation et le fonctionnement du système éducatif. Il devient crucial de poursuivre les recherches sur ce sujet pour mieux comprendre les dynamiques en jeu et les possibles conséquences de ces changements sur la profession enseignante.

Références bibliographiques

- Abbott, A. (2009). À propos du concept de Turning Point: In *Bifurcations*. La Découverte, p. 187-211.
- Aebischer, S. (2014). Une réforme sans expert ? L'exemple du Ministère Jospin (1988-1989). *Carrefours de l'éducation*, 37 (1), p. 47-61.
- AEE Education, A. for E. (2005). *Teacher Attrition: A Costly Loss to the Nation and to the States*. Alliance for Excellent Education.
- Akkari, A., & Santiago, M. (2012). L'impact des politiques néo-libérales sur l'éducation : Tensions entre prise en compte des diversités et standardisation. *Carrefours de l'éducation*, 34 (2), p. 77-94.
- Akkari, A., & Tardif, M. (2005). L'insertion professionnelle dans l'enseignement : Quelques repères sur une réalité complexe. *Bulletin de la HEP BEJUNE*, p. 14-18.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? quelles compétences ?* (4e éd. revue et actualisée). De Boeck supérieur.
- Ambroise, C., Toczek, M-C., Brunot, S. (2017). « Les enseignants débutants : vécu et transformations », *Éducation et socialisation* [En ligne], 46.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : Stratégies éducatives des familles*. Stock.
- Bangemann group. (1994). Report on Europe and the global information society: Recommendations of the High-level Group on the Information Society to the Corfu European Council. *Bulletin of the European Union, Supplement*. No. 2/94.
- Barnes, G., & Crowe, E. S. (2007). The Cost of Teacher Turnover in Five School Districts : A Pilot Study. In *National Commission on Teaching and America's Future*. National Commission on Teaching and America's Future.
- Barnes, J. A. (1969). Graph Theory and Social Networks : A Technical Comment on Connectedness and Connectivity. *Sociology*, 3(2), p. 215-232.
- Baudrit, A. (2011). La formation initiale des enseignants. In *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants : Vol. 1re éd.* De Boeck Supérieur, p. 27-72
- Beaude, B. (2012). *Internet, changer l'espace, changer la société : Les logiques contemporaines de synchronisation*. Éditions Fyp.

- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), pp. 451.
- Benhenda, A. (2012). Existe-t-il un « malaise enseignant » ? *Regards croisés sur l'économie*, 12 (2), p. 259-262.
- Benoit, L. (2021). Chapitre 8. La théorie ancrée (Grounded Theory). In *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod, p. 127-144.
- Berger, J.-L., & D'ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175 (2), p. 113-146.
- Bernard, P. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 37, pp. 29-45.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : Les motifs de décrochage scolaire. Notes du CREN, 2014, pp. 17.
- Berton, F. (2013). Démissions et licenciements face aux changements dans les entreprises : La diversité des transitions professionnelles. *Travail et emploi*, 136 (4), p. 49-68.
- Bertron, C., Buisson-Fenet, H., Dumay, X., Pons, X., & Velu, A.-É. (2021). Les enseignants contractuels de l'Éducation nationale : Vers l'institutionnalisation d'une gestion coutumière de la pénurie ? *Revue Française de Socio-Économie*, 27 (2), p. 121-140.
- Bethlehem, J. (2008). *How accurate are self-selection web surveys?* Statistics Netherlands.
- Beuscart, J.-S., Dagiral, É., & Parasie, S. (2019 a). Chapitre 2. Interactions et sociabilités avec Internet. In *Sociologie d'Internet : Vol. 2e éd.* Armand Colin, p. 45-81.
- Beuscart, J.-S., Dagiral, É., & Parasie, S. (2019 b). Introduction. In *Sociologie d'Internet : Vol. 2e éd.* Armand Colin, p. 9-22.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : Autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120 (1), p. 29-57.
- Bigot, R., Crouette, P., & Recours, F. (2010). *Enquêtes en ligne : Peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale ?* Crédioc, Cahier de recherche n°273.
- Billingsley, B. S. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), p. 39-55.
- Bimber, B. (2001). Information and Political Engagement in America : The Search for Effects of Information Technology at the Individual Level. *Political Research Quarterly*, 54(1), p. 53-67.

- Bodin, D., Jarthon, J.-M., & Robène, L. (2021). Les Professeurs Étudiants Fonctionnaires Stagiaires. Du décrochage à la démission. *Formation emploi*, 155 (3), p. 201-226.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boissinot, A. (2019). Recrutement des maîtres : Faut-il en finir avec le concours ? *Administration & Éducation*, 163 (3), p. 71-75.
- Bonneville, H. (1967). Du métissage culturel à une culture métisse. Réflexions autour d'une thèse. *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, 8 (1), p. 55-64.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention : A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), p. 367-409.
- Bourdieu P., (1971) « Le marché des biens symboliques », *L'année sociologique*, vol. 3, no 22, p. 49-126.
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard, 1982.
- Bourdieu P. (2015 [1993]). – « Comprendre ». In P. Bourdieu (dir), *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1460 p., coll. «Points Essais», pp. 1389-1424.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier.
- Bouzidi, B., Jaaidane, T., & Gary-Bobo, R. (2007). Les traitements des enseignants français, 1960-2004 : La voie de la démoralisation ? *Revue d'économie politique*, 117 (3), p. 323-363.
- Breaux, A. L., & Wong, H. K. (2003). *New teacher induction : How to train, support, and retain new teachers*. Harry K. Wong Publications.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 93 (1), p. 17-25.
- Brillet, F. & Gavaille, F. (2016). L'image métier : exploration d'une notion au cœur du choix professionnel. *Management & Avenir*, 84, p. 53-72.
- Brisson, M., & Laborde, F. (2018). *Métier d'enseignant : Un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité*. Sénat : Rapport de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication.

- Broccolichi, S., & Garcia, S. (2021). « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! ». Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, 123 (3), p. 51-77.
- Broudoux, E. (2007). *Construction de l'autorité informationnelle sur le Web*. In R. Skare, N. W. Lund et A. Vårheim. *À Document (Re) turn: Contributions from a Research Field in Transition*. Frankfurt.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148 (1), p. 75-87.
- Cacouault-Bitaud, M., & Œuvrard, F. (2009). *Introduction : Vol. 4e éd.* La Découverte, p. 3-6
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique (1940/1948 -)*, 36, p. 169-208.
- Callon, M., & Ferrary, M. (2006). Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau. *Sociologies pratiques*, 13(2), p.37-44.
- Calmand, J., & Giret, J.-F. (2020). Trouver sa place dans le secteur académique, un projet de moins en moins attractif pour les doctorants ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, Article 58.
- Calon, T., Temam, S., & Vercambre, M.-N. (2020). Enseignants non-titulaires du second degré : Conditions de travail et bien-être. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 81, p. 668-669.
- Candel, É., & Gkouskou-Giannakou, P. (2017). Autorité et pratiques de légitimation en ligne. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, N° 93, p. 5-11.
- Cardon, D. (2011a). *Internet et réseaux sociaux*. Revue Problèmes politique Sociaux, numéro 984, pp. 137.
- Cardon, D. (2011 b). Réseaux sociaux de l'Internet. *Communications*, 88 (1), p. 141-148.
- Carle, J.-C., & Férat, F. (2017). *Sénat, session ordinaire de 2016-2017, Tome III Enseignement scolaire*.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *education policy analysis archives*, 27, pp. 36.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In: Portelance L., Mukamurera J., Martineau S. et Gervais C. (sous la

- dir.), L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant, Les Presses Universitaires de Laval : Québec, p. 87-103.
- Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : Enjeux et défis pour les académies. *Administration & Éducation*, 144(4), p.73-78.
- Chapman, D. W. (1984). Teacher Retention : The Test of a Model. *American Educational Research Journal*, 21(3), p. 645-658.
- Charles, F. (1988). *Instituteurs : Un coup au moral !. Genèse d'une crise de reproduction*. Essai Ramsey, pp. 238.
- Charles, F., Cacouault-Bitaud, M., Legendre, F., Connan, P., Rigaudière, A., & Katz, S. (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. *Éducation & formations*, 101, p. 125-160.
- Chevandier, C. (2009). Vocation professionnelle : Un concept efficient pour le xx^e siècle ? *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest. Anjou. Maine. Poitou-Charente. Touraine*, p. 116-3.
- Chopin, M.-P. (2007). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques : Approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux.
- Chopin, M-P. (2016). *Anthropologie de la diffusion des savoirs*. *Éducation et didactique*, 10-3, p. 45-57.
- Chopin, M-P. (2014). *Approche anthropologique de la diffusion des savoirs. Enjeux théoriques et praxéologiques du couple temporalité-corporéité pour l'étude des phénomènes d'éducation : champ scolaire, champ artistique, champ thérapeutique*. Université de Bordeaux [HDR], pp. 212.
- Coenen-Huther, J. (2001). *À l'écoute des humbles : Entretiens en milieu populaire*. L'Harmattan, pp. 258.
- Colon, D. (2007). *Passer l'agrégation d'histoire*. Presses de Sciences Po, Broché, pp. 349.
- Corrado, A., & Firestone, C. M. (1997). *Elections in Cyberspace : Toward a New Era in American Politics*. Brookings Institution.
- Cros, F., & Obin, J.-P. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (Rapport de base national de la France)*. OCDE.
- Crow, G. M., Levine, L., & Nager, N. (1990). No More Business as Usual : Career Changers Who Become Teachers. *American Journal of Education*, 98(3), p.197-223.
- Cruz, S. S. J. O., da Silva, F. Q. B., Monteiro, C. V. F., Santos, P., Rossilei, I., & dos Santos, M. T. (2011). Personality in software engineering : Preliminary findings from a

- systematic literature review. *15th Annual Conference on Evaluation & Assessment in Software Engineering (EASE 2011)*, p. 1-10.
- d'Albis, H. (2022). Chapitre 1. Une histoire statistique en forme de U. In *Les séniors et l'emploi*. Presses de Sciences Po, p. 11-32.
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H., & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : Un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 43 (1), pp. 119.
- De Ketele, J.-M. (2013). Introduction - L'engagement professionnel : Tentatives de clarification conceptuelle. In *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-22). De Boeck Supérieur.
- De Stercke, J. de. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Ecoles*. Phdthesis, Université de Mons-Hainaut.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., & Temperman, G. (2011). Insertion professionnelle des enseignants débutants : Du rôle des directions. *inDIRECT*, pp. 20.
- Deacken, N., & Jaotombo, F. (2019). État des lieux sur les mesures en variables latentes : Le cas du sentiment d'employabilité des cadres séniors du secteur privé français. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXV (62), p. 53-82.
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), p. 338-355.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : Les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, 150 (1), p. 31-41.
- Defresne, F., & Krop, J. (2016). La massification scolaire sous la Ve république. *Éducation & formations*, 91, 5.
- Delcroix, C. (2009). *Professeur-e-s des écoles : Carrières et promotions. Les identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s du premier degré*. Thèse de doctorat, Paris 10.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2014). Les enseignants débutants en Belgique francophone : Trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92, p. 159.
- Denave, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120 (1), p. 85-110.

- DEPP. (2012). *Bilan social 2011-2012/Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- DEPP. (2019). *Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : Une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018*. N° 19.22.
- DEPP (Éd.). (2021). *Bilan social 2020-2021 du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports : Enseignement scolaire*. DEPP.
- Desjardins, J., Guibert, P., Maulini, O., & Beckers, J. (2017). *Comment changent les formations d'enseignants ?* De Boeck Supérieur.
- Desmeules, A., Hamel, C., & Frenette, É. (2017). *Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière*. 26.
- Devineau, S. (2019). Quitter son métier, sortir de l'école : Ce que disent du travail enseignant des projets féminins de reconversion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 43 (1), p. 137-153.
- Dieu, A.-M., & Delhaye, C. (2009). *Des reconversions professionnelles positives*. 181, p.133-147.
- Dilliere-Brooks, S. (2006). Le coaching comme outil de réinsertion entre changement organisationnel et changement professionnel. Le cas de l'Office Régional Bruxellois de l'Emploi. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, Article 28.
- DO, C.-L., CHESNÉ, J. -F., SIMONIS-SUEUR, C., LEFRESNE, F., JÉGO, S., BRIANT, P., France, M. de l'Éducation nationale, France, M. de l'éducation nationale, France, M. de l'Éducation nationale, & France, M. de l'éducation nationale. (2014). *TALIS 2013 —La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays*.
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S., & Beaud, J.-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : Les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43 (2), 201-221. <https://doi.org/10.7202/1008244ar>
- Doriath, B., Montaigu, R., Poncelet, Y., & Richon, H.-G. (2013). *Rapport IGEN : L'évaluation des enseignants*. N° 2013-035.
- Doucouré, B. (2021). Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche qualitative : L'implexité à la croisée des chemins. *Recherches qualitatives*, 40 (1), p. 46-60.

- Doyle, W. (1986). Classroom management techniques. In *Handbook of research on teaching*. Macmillan, p. 392-431.
- Dozolme, S., & Ria, L. (2015). Nouveau métier : Enseignant dans le second degré. Récits de changements professionnels. *Recherches en éducation*, 21, Article 21.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), p. 177-181.
- Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation*, 41, p.131-138.
- Dubet, F. (2002). Claude Dubar, La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. *Sociologie du travail*, 44 (2), Article 2.
- Dubois, V. (2013). *La culture comme vocation*. Raisons d'agir, pp.208.
- Duchesne, C. (2009). Transition professionnelle vers l'enseignement: Conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43 (3), p. 309-326.
- Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45 (1), p. 63-80.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en éducation*, 44, Article 44.
- Dumler, C. M. (2010). *Principal Behaviors that Support First-Year Teacher Retention*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, The University of Arizona.
- Dupray, A., & Recotillet, I. (2009). Mobilités professionnelles et cycle de vie. *Economie et Statistique*, 423 (1), p. 31-58.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Éds.), *Handbook of the Life Course*. Springer US, p. 3-19.
- Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Pocket, Broché, pp. 220.
- Esquieu, N., PEAN, S., France, M. de l'Éducation nationale (MEN). (1994). *Concours (les) de recrutement des enseignants du second degré ; année 1993*. Ministère de l'Éducation nationale (MEN).
- Eurydice (2003) La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport III Conditions de travail et salaires, Bruxelles.
- Eurydice (2004) La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport IV L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle, Bruxelles

- Fabre, S. (2016). Référencement naturel et production des écrits Web. *Semen. Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, 41, Article 41.
- Farges, G. (2010). *Les identités enseignantes à l'épreuve du temps, les transformations intergénérationnelles d'un groupe social (1970-2010)*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 49-1, Article 49-1.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages* (1re édition). PUF, pp. 240.
- Farges, G. (2019). Enseigner après une expérience professionnelle : Contribution à une analyse des mobilités et des représentations du métier. *Recherche & formation*, 90 (1), p. 43-55.
- Fenouillet, F. (2005). La motivation : Perspectives en formation. *Recherche en soins infirmiers*, 83 (4), p. 100-109.
- Ferry, G. (1968). L'enseignant éducateur. *Revue française de pédagogie*, 3(1), p.18-30.
- Feuillet, P., & Prouteau, D. (2020). De l'entrée à la sortie de l'éducation nationale. *Éducation & formations*, 101, p. 99-124.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities : A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, p. 219-232.
- Fotinos, & Horenstein. (2009). *La qualité de vie au travail dans les lycées et les collèges. Le burn out des enseignants*.
- Fournier, G., Gauthier, C., Perron, F., Masdonati, J., Zimmermann, H., & Lachance, L. (2017). Processus de reconversion professionnelle de travailleur.euse. s inscrit. e. s dans des parcours professionnels marqués par la mobilité : Entre le deuil du métier et le désir de réinvestir sa vie autrement. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46/3, Article 46/3.
- Fréchou, H., Hubert, T., & Touahir, M. (2019). *Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'Éducation nationale*. ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Frippiat, D., & Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : Un état des lieux. *Population*, 65 (2), p. 309-338.
- Garcia, S. (2021). *Quand les enseignants claquent la porte*.
- Garçon, F. (2011). 14 —A chaque pays ses modalités d'évaluation. In *Enquête sur la formation des élites*. Perrin, p. 232-272
- Gaudry-Lachet, A. (2019). *Note d'information DEPP 19.19 : La carrière des enseignants en Europe*.

- Gauthier, C., Mellouki, M., & Turcotte, S. (2003). *Attracting, developing, and retaining effective teachers in Québec : Report by the Ministère de l'éducation du Québec (Canada) to the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Ministère de l'Éducation.
- Gavard-Perret, M.-L. (1987). L'image : Supériorité et limites. Relations avec l'imagerie mentale et le langage verbal. *Recherche et Applications En Marketing (French Édition)*, 2 (2), p. 49-80.
- Gavard-Perret, M.-L., & Helme-Guizon, A. (2003). L'imagerie mentale : Un concept à (re) découvrir pour ses apports en marketing. *Recherche et Applications En Marketing (French Édition)*, 18 (4), p. 59-79.
- Gelin, D. (2010). Les enjeux de la réforme de la formation des enseignants... du second degré. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9 (1), p. 81-89.
- Gérard, M., Potéreau, J., & Prunier, A. (2022). *École et métier : Consultation des enseignants*. 46.
- Gil-Monte, P., Carlotto, M., & Câmara, S. (2012). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25, p. 205-212.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : Vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), p. 203-222.
- Gingras, M.-È., & Belleau, H. (2015). *Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : Une revue de la littérature*. [Monographie]. INRS Centre - Urbanisation Culture Société.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*.
- Goodson, I. F. 2003. *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Maidenhead : Open University Press, Maidenhead and Philadelphia
- Goémé, P., & de Saint-Denis, É. (2014). Être enseignant... vers une nouvelle professionnalité. *Administration & Éducation*, 144 (4), p. 129-135.
- Gonthier-Maurin, B. (s. d.). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information du Sénat 601.
- Gray, L., & Taie, S. (2015). Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years : Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look. NCEs, p. 2015-337. In *National Center for Education Statistics*. National Center for Education Statistics.

- Greenberg, D., & McCall, J. (1974). Teacher Mobility and Allocation. *The Journal of Human Resources*, 9.
- Grimmett, P., & Echols, F. (2000). Teacher and Administrator Shortages in Changing Times. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 25 (4), Article 4.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention : A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), p. 173-208.
- Guillo, D. (2015). Quelle place faut-il faire aux animaux en sciences sociales ? : Les limites des réhabilitations récentes de l'agentivité animale. *Revue française de sociologie*, Vol. 56 (1), p. 135-163.
- Guillot, A., & Lanoë, S. (2011). D'infirmière vers professeur des écoles : Reconversion professionnelle et identité personnelle. *Recherches en éducation*, 11, Article 11.
- Hammond, O. W., & Onikama, D. L. (1997). *At Risk Teachers*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Héas, S., & Poutrain, V. (2022). *Les méthodes d'enquête qualitative sur Internet*. ethnographiques.org.
- Heinich, N. (2012). *De la visibilité : Excellence et singularité en régime médiatique*. Gallimard.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), p. 258-297.
- Hélaridot, V. (2006). Parcours professionnels et histoires de santé : Une analyse sous l'angle des bifurcations. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120 (1), p. 59-83.
- Hénaff, N. (2011). Blog : Un journal intime pour exister, voir et être vu. In *Les tyrannies de la visibilité*, p. 145-170.
- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les débutants. Vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In]. -C Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 61-83). Bruxelles : De Bceck.
- Hill, K., & Hughes, J. (1999). Is the Internet an instrument of global democratization? *Democratization*, 6, p.99-127.
- Holsti, O. R. (1969). *Content anaylis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.

- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86 (1), p. 5-16.
- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching*, 1(2), p. 193-211.
- Hudson, T. J. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983–2005: A meta-analysis* [PhD Thesis]. Saint Louis University.
- Huet, J. -M., de Pompignan, D., & Batt, J. (2013). Les pionniers de la nouvelle gestion publique. *L'Expansion Management Review*, 149 (2), p. 113-121.
- Husson, J.-F. (2021). *Tome 3 : Les moyens des politiques publiques et dispositions sociales*.
- IGEN-IGAEN. (2015). *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*.
- Ingersoll, R. (2007). *Misdiagnosing the Teacher Quality Problem*. Consortium for Policy Research in Education. 12.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), p.499-534.
- Ingersoll, R., & Perda. (2014). *How High is Teacher Turnover and is it a Problem?* Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- INSEE. (2015). *Forte dégradation du marché du travail*.
- INSEE. (2022). *Après la naissance d'un enfant, les conditions de travail diffèrent entre les pères et les mères*.
- Janot-Bergugnat, L., Rascle, N., La Borderie, R., & Blaya, C. (2008). *Le stress des enseignants*. Colin.
- Jarty, J. (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *ethnographiques.org*, Numéro 23.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a « Sense of Success »: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), p.581-617.
- Jonson, K. (2008). *Being an Effective Mentor : How to Help Beginning Teachers Succeed* (2^e éd.).
- Joras, M. (2007). *Le dispositif réglementaire: Vol. 4e éd.* (p. 7-31). Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. (2013). Professionnalité émergente. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur., p. 241-244.

- Kant. (1790). *Critique de la faculté de juger*. Flammarion (réédition 200), pp. 540.
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves – Résumé du projet*.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, 59 (5), p. 549-568.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? Résultats d'une enquête pancanadienne*.
- Kirby, S. N., Berends, M., & Naftel, S. (1999). Supply and Demand of Minority Teachers in Texas : Problems and Prospects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), p. 47-66.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de recherche, Université du Québec.
- Kleinberg, J. M. (1999). Hubs, authorities, and communities. *ACM Computing Surveys*, 31 (4es), 5-es.
- Kohnen, R., & Barth, A. (2009). *Burn-out bei Grundund- Hauptschullehrern-ein gesundheitliches Risiko*. 5(10), p. 55-58.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), p. 117-126.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Lang, V. (2011). La question de la reconnaissance des maîtres de l'enseignement primaire public en France : Approches sociohistoriques. In *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?*. De Boeck Supérieur, p. 19-30.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (3), p. 17-38.
- Lanthier, P., Ouellet, M., & Laporte, J. (2007). Un début de carrière difficile ? Vous n'êtes pas seuls! *La Dépêche FSE*, 1, no 2, 2.

- Latzko-Toth, G. (2010). *La co-construction d'un dispositif sociotechnique de communication : Le cas de l'Internet Relay Chat*.
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/4, Article 34/4.
- Laure, F., & Jarocki, J. (2015). Chapitre 1. Le pouvoir des mots. In *Les mots pour réussir ensemble*. Dunod, p. 9-12.
- Laval, C. (2003) *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris, Éditions La Découverte, 2003, 336 p. Collection « Cahiers libres ». In: Formation Emploi. N.82. Numéro spécial : Les enjeux des technologies de l'information et de la communication. p. 141.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lebrun, M., Claude, M.-S., Dumortier, J., Meirieu, P., Reuter, Y., & Terrien, P. (Éds.). (2021). *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant*. Presses universitaires de Namur.
- Legendre, F. (2019). La réforme de la formation des enseignants et des CPE... et mes inquiétudes. *Les cahiers de la LCD*, 11, p. 135-143.
- Léon, X., & Moreau, F. (2022). Le coaching des cadres dirigeants en outplacement : Un dispositif paradoxal. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 34 (2), p. 171-184.
- Leroux, M., & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : État des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21, p. 13-27.
- Letablier, M. (2001). Le travail centré sur autrui et sa conceptualisation en Europe. *Travail, genre et sociétés*, 6, 19-41.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990) : Histoire, structures, système*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Levené, T., & Négroni, C. (2010). Quand l'insertion se conjuguerait avec la reconversion professionnelle. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 11.
- Lhommé, T. (2018). *L'enseignement, une « renaissance » professionnelle ? Les enseignants débutants en situation de reconversion professionnelle*. 47.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), p. 44-70.

- Loignon, K. (2006). *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec certains facteurs à considérer*. Université de Sherbrooke.
- Long, R., & Danechi, S. (2022). *Teacher recruitment and retention in England* (London : House of Commons Library).
- Longuet, G. (2022). *Rapport d'information : Ur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, p. 111.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : A Sociological Study* (S. E. W. a new Preface, Éd.). University of Chicago Press.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher. A sociological study [1975]*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turn-over des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, Article 181.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition : A review of literature. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 15(8), p. 835-848.
- Maheux, G. (1999). Gauthier, C., Desbiens, J.-F., MaIo, A., Martineau, S. et Simard, D. (dir.). Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Paris/Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), pp. 675.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 23 (1), p. 91-122.
- Mallet, P., & Gaudron, J.-P. (2005). Émotions et transitions : Problématiques et contributions empiriques internationales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/3, Article 34/3.
- Marcel, J. -F., Tardif, M., & Piot, T. (2022). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants : Regards internationaux*. Presses universitaires du Midi.
- Marcel, J-F., Piot, T. (2014). Le travail collectif des enseignants en question(s), *Questions Vives* [Online], n° 21.
- Mark, J., & Anderson, B. (1978). *Teacher Survival Rates—A Current Look—Jonathan H Mark, Barry d Anderson*. 15 (3), p. 379-382.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, Article 155.

- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, 57 (1), pp. 23.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : Vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59 (4), Article 4.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*.
- Marsollier, C. (2006). *Quelles professionnalités pour les enseignants face aux nouvelles conditions d'exercice de la relation pédagogique ?* Expressions, 2006, Journées d'étude des 28 février, 1er et 2 mars 2006 : "Les nouvelles conditions de l'enseignement", 27, pp.19-42
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/2, Article 41/2.
- Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, Article 56.
- Mathey-Pierre, C., & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « Professionnalité ». *Recherche & formation*, 19 (1), p. 137-148.
- Maurice, J. (2016). *Sortir de l'éducation nationale : Les mots de la reconversion professionnelle des enseignants*. Mémoire de recherche, Paris Sorbonne.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, 4, Article 4.
- MAYOU, G., France, M. de l'Éducation nationale (MEN). (1996). *Concours de recrutement de professeurs des écoles ; session 1995*.
- Meier, D. (2020). Faire de la recherche au Kurdistan irakien : Questions éthiques en milieu autoritaire. *Recherches qualitatives*, 39 (1), p. 21-41.
- MEN-DEPP. (2020). *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2019 -2020 — Enseignement scolaire*.
- MENJS. (2021). *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2020 -2021 — Enseignement scolaire*.
- Meuret, D. (2012). *Les effets de la régulation par les résultats (accountability) sur les politiques d'éducation aux États-Unis*. Éducation et sociétés, 30, p.75-87.

- MICHEL, P., France, M. de l'Éducation nationale (MEN). (2006). *Concours de recrutement de professeurs des écoles ; session 2005*.
- Molénat, X. (2020). *Pourquoi j'ai quitté l'Éducation nationale*. 398 (2), p. 38-39.
- Monin, N., & Rakoto-Raharimanana, H. (2019). Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : La reconversion professionnelle dans le système éducatif. *Recherche & formation*, 90 (1), p. 9-13.
- Monnoyer-Smith, L. (2013). Chapitre 1 - Le Web comme dispositif : Comment appréhender le complexe ? In *Manuel d'analyse du Web en Sciences Humaines et Sociales*. Armand Colin, p. 11-31.
- Montagutelli, M. (2001). L'École américaine entre excellence et égalité des chances. *Le Télémaque*, 20 (2), 23-37. <https://doi.org/10.3917/tele.020.0023>
- Morozov, E. (2012). *The Net Delusion : The Dark Side of Internet Freedom* (Reprint édition). PublicAffairs.
- Mukamurera. (2006). *Carrière et précarité en enseignement au fil du temps, vécu et représentations des enseignantes et des enseignants : Présentation au 74e congrès de l'ACFAS*.
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A., & Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : Qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42, Article 42.
- Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J., & Olsen, R. J. (1991). *Who Will Teach? : Policies That Matter*. Harvard University Press.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p.139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Ndoreraho, J.-P., & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement* Jean-Paul Ndoreraho, M.A. Stéphane Martineau, Ph.D.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : D'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119 (2), p. 311-331.
- Négroni, C. (2019). Reconversions féminines vers l'enseignement, entre choix contraint et sécurisation de son parcours. *Recherche & formation*, 90, p. 15-26.
- Négroni, C., & Mazade, O. (2019). Entre contrainte et choix, regards sur les reconversions professionnelles subies et les reconversions professionnelles volontaires. *Recherche et formation*, 90, Article 90.

- Négroni, C., & Singly, F. de. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire*. A. Colin.
- Negroponte, N., & Garène, M. (1995). *L'homme numérique*. R. Laffont, pp. 290.
- Noûs, C. (2020). Précarité dans l'enseignement supérieur. Allocataires et moniteurs en sciences humaines à la fin des années 1990. *Genèses*, 119 (2), p. 131-143.
- OCDE. (2016). *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing.
- OCDE. (2021). *Regards sur l'éducation 2021 Les indicateurs de l'OCDE : Les indicateurs de l'OCDE*. OECD Publishing.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité - Rapport Final - OCDE*.
- Pachod, A. (2018). Chapitre II. L'école en contexte néo-libéral : Accord et/ou résistance ? In M. Fabre & C. Gohier (Éds.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 27-46.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20 (2), p. 11-63.
- Pelletier, G. (2021). La décentralisation du système scolaire québécois : Une variation sur un thème majeur. *Éducation et francophonie*, 29 (2), p. 151-168.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : Deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), p. 83-101.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : Transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, p. 39-54.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel ? *Recherches & éducatives*, 7, p. 69-84.
- Périer, P. (2014). 1. De la vocation à la professionnalisation. In *Professeurs débutants* (p. 21-47). Presses Universitaires de France.
- Périer, P. (2018). Devenir enseignant du premier ou second degré : Intérêts et incertitudes des étudiants de la démocratisation scolaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17, p. 47-73.
- Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : Une mise en perspective. *Administration & Éducation*, 163 (3), p. 65-70.
- Périer, P. (2004). *Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire—Persée*.

- Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : État des lieux et perspective*. Rapport Cnesco.
- Perrenoud, P. (2001). *Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : Un cercle vicieux*. 7, p. 3-6.
- Perriault, J. (2009). Traces numériques personnelles, incertitude et lien social. *Hermès, La Revue*, 53 (1), p. 13-20.
- Persson, S., & Rappin, B. (2013). Il était une fois le coaching... *Humanisme et Entreprise*, 311 (1), p. 41-60.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs, des maîtres aux professeurs d'école : Formation, socialisation et « manière d'être au métier »* (1re ed). Presses universitaires de France.
- Pinder, C. C. (1998). *Work Motivation in Organizational Behavior*. Prentice Hall.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation, Vol.5 n°11*, Article Vol.5 n°11.
- Piotet, F. (2002). Introduction : La révolution des métiers. In *La révolution des métiers: Vol. Ire éd.* (p. 1-19). Presses Universitaires de France.
- Podgursky, M., Monroe, R., & Watson, D. (2004). The academic quality of public school teachers : An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23(5), p. 507-518.
- Pons, X. (2021). Le recours croissant aux enseignant·es contractuel·les : Vers un effet papillon ? *Mouvements*, 107 (3), p. 64-73.
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Economie et Statistique*, 371 (1), p. 3-22.
- Presser, S., & Schuman, H. (1980). The measurement of a middle position in attitude surveys. *Public Opinion Quarterly*, 44, p. 70-85.
- Priyadharshini, E., & Robinson-Pant, A. (2003). The Attractions of Teaching : An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), p. 95-112.
- Quattrin, R., Ciano, R., Saveri, E., Balestrieri, M., Biasin, E., Calligaris, L., & Brusaferrò, S. (2010). Burnout in teachers : An Italian survey. *Annali di igiene : medicina preventiva e di comunità*, 22, p. 311-318.

- Rakoto-Raharimanana, H., & Monin, N. (2019). Reconversion, bifurcation ou réorientation professionnelle ? Le cas des professeurs des écoles. *Recherche & formation*, 90 (1), p. 73-86.
- Rayou, P. (2008). Chapitre 5. Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. De Boeck Supérieur, p. 77-89.
- Rayou, P., & Henriot-Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Bayard.
- Reinert, M., 1983. Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. In : 1983. p. 13.
- Reinert, M., 2008, « Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours », Actes de la JADT 2008 : 9 e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, p. 981-993.
- Richardson, P., Watt, H., & Tysvaer, N. M. (2007). What motivates people from business-related careers to change to teaching? *Career Choice in Management and Entrepreneurship: A Research Companion*, p. 219-239.
- Rivaud, C. (2018). *Stratégie SEO d'un site e-commerce et rôle du spécialiste du contenu*. Conservatoire national des arts et métiers.
- Robert, A. D., & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle : Portraits socioprofessionnels* (1re édition). PUF.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), p. 4-36.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace : The social organization of schools*.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail—Concept et théories*. 20.
- Roux-Perez, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : Une étude de cas chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Movement & Sport Sciences*, 56 (3), p. 75-96.
- Salman, S. (2015). Le temps des coachs ? . Trajectoires typiques d'une figure du « nouvel esprit du capitalisme ». *Travail et emploi*, 143 (3), p. 59-73.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. Mémoire de Recherche, Université du Québec.
- Schlossberg, N. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : Le cas particulier des non-événements (B. Dumora, Trad.). *L'orientation scolaire et professionnelle*, Article 34/1.

- Schon, D. A., Heynemand, J., & Gagnon, Dolorès. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Schwengler, R. (2021). *Le salaire des enseignants : la chute*. Édition Harmattan, pp.120.
- Sellier, M., & Michel, A. P. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : État des lieux et perspectives. *Administration & Éducation*, 144 (4), p. 45-52.
- Sembel N. (2014), «De la réification à l'autonomie, les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants», *Questions Vives* [Online], n° 21
- Serow, R. C., & Forrest, K. D. (1994). Motives and circumstances : Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), p. 555-563.
- Severo, M. (2012). *La cartographie du Web : Le lien social sur le Net*.
- Shockley, R., Guglielmino, P., & Watlington, E. (2006). *A National Crisis in Teacher Education : What Are the Costs?* 6.
- Simons, S., & Dupriez, P. (2002). *La résistance culturelle*. De Boeck Supérieur.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession* (RR430). Centre for Education and Employment Research.
- Snyder, J., & Goodwin, A. L. (2017). Devenir enseignant aux États-Unis : Politiques, normes et tensions (S. Herold, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Article 74.
- Soulié, C. (1996). Précarité dans l'enseignement supérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 115 (1), p. 58-64.
- Sourd, C. (2012). L'attractivité économique des territoires : Attirer des emplois, mais pas seulement. *Undefined*.
- St-Germain, M. (2001 a). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 29 (2), 1.
- St-Germain, M. (2001 b). Une conséquence de la nouvelle gestion publique : L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29 (2), p. 10-44.
- Stoel, C. F., & Thant, T.-S. (2002). *Teachers' Professional Lives—A View from Nine Industrialized Countries*. Council for Basic Education.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages : An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27, p.35-35.

- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : Précarité, injustice et déclin de l'école publique* - Maurice Tardif.
- Tardif, M. (2016). *Pourquoi l'attractivité est au centre des politiques éducatives et de la recherche en 2016 ?* <https://www.irdp.ch/institut/assiste-conference-maurice-tardif-enseignement-2465.html>
- Tardif, M., Borges, C., & Tremblay-Gagnon, D. (Éds.). (2021). *Enseigner aujourd'hui : Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Theviot, A. (2017). Historiciser et sociologiser les études sur le numérique. Porter le regard sur les processus historiques et les acteurs pour étudier les dispositifs Web. *Interfaces numériques*, 4 (3), Article 3.
- Torres, J.-C. (2014). La reconnaissance professionnelle des enseignants : Difficultés et contradictions. *Administration & Éducation*, 144 (4), p. 143-149.
- Torres, J.-C. (2015). Enseigner les valeurs : conditions pour une éducation morale dans les EPLE. *Administration & Éducation*, 148, 77-84.
- Toulouse, J.-M., & Poupard, R. (1976). *La jungle des théories de la motivation au travail. 1*, 54-59.
- Tourneville, J. (2021). *Le rapport au temps dans le travail enseignant. Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1er et le 2nd degré en France*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux.
- Truphème, S., & Gastaud, P. (2018). Outil 15. Le référencement naturel SEO. In *La boîte à outils de l'Inbound marketing et du Growth hacking*. Dunod, p. 52-55.
- UNESCO. (2019). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. UNESCO Publishing.
- Valenčič Zuljan, M., & Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), p. 192-205.
- Valette, C. (2006). *Concours (les) de recrutement des enseignants du second degré : Session 2005*. Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Paris.
- Valette, C. (2015). *Concours de professeurs des écoles dans l'enseignement public : Deux fois plus de recrutements externes en 2014* (N° 15.21; DEPP, p. 4).
- Valette, C. (2020). *Profil des admis aux concours enseignants 2019 des premier et second degrés/Catherine Valette*. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Paris.

- Valette, C., C5, D., France, M. de l'Éducation nationale (MEN), & France, M. de l'éducation nationale (MEN). (2002). *Concours (les) de recrutement des enseignants du second degré : Session 2000*. Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Paris.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (2), 411.
- Van Zanten, A., Grosperon, M.-F., Kherroubi, M., Robert, A., & Peignard, E. (2002). *Quand l'école se mobilise*.
- Venturini, T., & Latour, B. (2010). *The Social Fabric : Digital Traces and Quali-quantitative Methods*, p. 87-101.
- Vermot-Petit-Outhenin, D. (2019). *Reconversions professionnelles dans l'enseignement*.
- Vinck, D. (1997). *Sociologie des sciences*. Armand Collin.
- Volf, V. (2018). *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux.
- Wang, J., Wu, S. G., Zhang, H. J., Yue, H. Y., Xu, L., Ji, F., Xu, L., & Qi, G. H. (2013). Trimethylamine deposition in the egg yolk from laying hens with different FMO3 genotypes. *Poultry Science*, 92(3), p. 746-752.
- Weber, M., & Chavy, J. (1991). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme suivi de Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme*. Presses-pocket.
- Weixler, F., & Soudoplatoff, A.-S. (2015). Nouveau plan de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques*, 63 (1), p. 16-25.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In C. Blackmore (Éd.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*, p. 179-198.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.
- Wideen M., Mayer-Smith J. & Moon B. A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 1998, vol. 68, n° 2, pp. 130-178.
- Zittoun, P. (2013). Introduction/La fabrique d'un énoncé de politique publique. In *La fabrique politique des politiques publiques*. Presses de Sciences Po, p. 7-26.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition.
Éducation Permanente, p. 12-15.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
RESUME	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : ÉTUDIER L'ATTRACTIVITE DES METIERS DE L'ENSEIGNEMENT : CADRAGE NOTIONNEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	17
CHAPITRE 1 - UNE ATTRACTIVITE EN « CRISE » : CLARIFICATIONS A PROPOS D'UN PROBLEME POLITIQUE ET SOCIAL	18
1.1 Définition et mise en contexte.....	18
1.1.1 <i>Définir l'attractivité pour les métiers de l'enseignement</i>	18
1.1.2 <i>À l'origine de la question de la perte d'attractivité des métiers de l'enseignement</i>	20
1.2 Les difficultés de recrutement dans l'Éducation nationale	22
1.2.1 <i>Évolution du ratio candidats/poste dans le 1^{er} degré en France</i>	23
1.2.2 <i>Synthèse sur l'évolution du ratio candidats/poste dans le 2nd degré</i>	24
1.2.3 <i>Des pénuries sectorielles</i>	26
a. Des pénuries académiques dans le 1 ^{er} degré	26
b. Des pénuries dans certaines matières dans le 2 nd degré.....	27
1.3 Les causes diagnostiquées du manque d'attrait pour la profession enseignante	29
1.3.1 <i>Dégradation des conditions de travail et de l'image du métier</i>	29
1.3.2 <i>La gestion des enseignants par l'Éducation nationale</i>	32
1.3.3 <i>La logique du concours joue un rôle homogénéisant fort dans les phénomènes observés.</i>	32
1.3.4 <i>La rémunération</i>	33
1.4 Améliorer l'attractivité des métiers de l'enseignement et gérer la pénurie d'enseignants : bilan sur les mesures	34
1.4.1 <i>Revaloriser le métier</i>	34
1.4.2 <i>Susciter des vocations précoces</i>	36

1.4.3 <i>Recourir aux contractuels</i>	37
1.5 Conclusion du chapitre 1 - Effet des politiques d'attractivité : deux viviers différents exerçant en théorie la même profession.....	39
CHAPITRE 2 - L'ENSEIGNEMENT : UN METIER QUE L'ON QUITTE	41
2.1 Démission enseignante : de quoi parle-t-on ?	42
2.1.1 <i>Qualifier les sorties précoces du métier enseignant : revue de la littérature</i>	42
2.1.2 <i>Positionnement épistémologique : la démission enseignante</i>	43
2.2. Mesures de la démission enseignante	45
2.2.1 <i>Des statistiques internationales basardeuses</i>	45
2.2.2 <i>Des situations internationales contrastées</i>	46
a. En Amérique du Nord	46
b. En Europe	47
c. En France	48
2.3 Expliquer les démissions enseignantes et certains de leurs effets : état de l'art.....	53
2.3.1 <i>Synthèse de la littérature nord-américaine et québécoise sur les facteurs et les coûts de la démission enseignante</i>	54
a. Durée de la période d'insertion professionnelle, conditions de travail dégradées des jeunes enseignants et durée de l'emploi précaire	54
b. Effets de la gestion axée sur les résultats (GAR).....	57
c. Autres facteurs de démission : traits personnels, organisation scolaire, tâche à réaliser.....	57
Les caractéristiques individuelles.....	58
Les facteurs liés à l'environnement scolaire.....	58
Les facteurs liés à la tâche enseignante	59
2.3.2 <i>Les coûts de la démission enseignante : un problème politique et social</i>	59
Des coûts économiques.....	60
Des coûts éducatifs	60
2.3.4 <i>Synthèse de la littérature française : l'axe principal de la nouvelle gestion publique et de la transformation du métier</i>	61
2.4 Conclusion du chapitre 2 : étape intermédiaire de la problématisation et premiers cadrages théoriques	63
CHAPITRE 3 - L'ENSEIGNEMENT : UN METIER DE VOCATION ET DE RECONVERSION	66
3.1 La reconversion vers l'enseignement : un phénomène de plus en plus banal marqué lié à une volonté politique d'élargissement du vivier d'enseignants.....	66

3.2 Reconversion professionnelle et bifurcation : clarifications notionnelles pour la définition de la population d'étude	68
3.2.1. <i>Changer de métier : un processus de plus en plus banal</i>	69
3.2.2 <i>Outiller l'étude des phénomènes de reconversion</i>	70
a. Types de reconversions professionnelles	70
Conversion volontaire et involontaire	70
Promotion, stabilisation, équilibre, passion	70
Reconversion partielle, de progression ou totale	71
b. Les étapes de la reconversion	71
3.3 Retour aux enseignants : critères d'inclusion de la population des vocations tardives, enjeux de la bifurcation	72
3.4 Vocation et motivation à propos de la reconversion vers l'enseignement : résultats disponibles.....	73
3.4.1 <i>Les motivations d'entrée dans la carrière enseignante</i>	73
3.4.2 <i>Deux types d'enseignant concernant la population des vocations tardives</i>	75
a. Des reconversions raisonnées	75
b. Des reconversions par passion et vocation	76
3.5 Conclusion du chapitre 3 : synthèse et retour à la problématique générale	78
3.5.1 <i>Décrire la population des enseignants VT en France</i>	78
3.5.2 <i>Retour à la problématique et cadre théorique</i>	79
a. La problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement sous l'angle de l'étude de la co-construction du phénomène de la démission et de la vocation tardive	79
b. La problématique du renouvellement des professionnalités enseignantes	81
CHAPITRE 4 - METHODOLOGIE GENERALE	83
4.1 Phase 1 : approche exploratoire.....	84
4.1.1 <i>Entretiens auprès d'enseignants démissionnaires ou reconvertis (N=17)</i>	85
a. Construction et présentation de l'échantillon.....	85
b. Conditions de réalisation des entretiens.....	86
c. Guide.....	86
4.1.2 <i>Première exploration d'Internet : une chercheuse à l'épreuve</i>	87
4.2 Phase 2 : étudier l'espace numérique, systématisation de l'enquête sur le Web	92
4.2.1 <i>Appréhender le terrain : Internet un dispositif sociotechnique</i>	92
4.2.2 <i>Traces numériques et données mobilisées sur l'espace du Net</i>	95

4.2.3 <i>La cartographie du Web</i>	98
a. Origine et principe de la méthode.....	98
b. Mise en œuvre de la méthode cartographique.....	99
4.3 Phase 3 : systématiser l'étude auprès des enseignants, enquête par questionnaire	101
4.3.1 <i>Construction des questionnaires à partir du codage ouvert des entretiens exploratoires</i>	102
4.3.2 <i>Structure des questionnaires</i>	103
4.3.3 <i>Passation des questionnaires</i>	105
4.3.4 <i>Critères de sélection de la population</i>	105
4.3.5 <i>Analyse des questionnaires</i>	106
PARTIE 2 : INTERNET COMME ESPACE DE VISIBILISATION ET DE CONSTRUCTION DES PHENOMENES DE DEMISSION ENSEIGNANTE ET DE VOCATION TARDIVE	108
CHAPITRE 5 - PRENDRE LA MESURE DES PHENOMENES DE DEMISSION ENSEIGNANTE ET DE VOCATION TARDIVE : CARTOGRAPHIES DU WEB...	110
5.1 Recourir à Internet pour quitter l'enseignement ou pour s'y reconvertir.....	110
5.1.1 <i>Expressions-clés (ECl) relatives à la démission enseignante et la vocation tardive</i>	110
5.1.2 <i>Sites et pages consultés par les enseignants</i>	113
5.1.3 <i>Première analyse diachronique de la production de pages et de sites sur la démission enseignante et la vocation tardive</i>	114
5.1.4 <i>Typologie 1 : supports des sites et pages recensés pour les corpus DE et VT</i>	116
5.2 Ce qu'Internet révèle : exploitation des analyses cartographiques.....	117
5.2.1 <i>Où se produit le discours sur la démission enseignante sur Internet ?</i>	118
5.2.2 <i>Quelle visibilité de la vocation tardive sur Internet ?</i>	121
5.3 Typologie 2 : producteurs de sites et de pages sur les thématiques DE et VT - seconde analyse diachronique.....	124
5.3.1 <i>Démission enseignante : entrées en scènes différées, vers un problème commun</i>	125
5.3.2 <i>Vocation tardive : le rôle des annonces du gouvernement</i>	128
5.4 Mise en regard des cartographies : entre espace formel et informel, deux usages complémentaires du Web	130
CHAPITRE 6 - LA TOILE DES DISCOURS : FAIRE ET DEFAIRE L'ATTRAIT POUR LE METIER D'ENSEIGNANT	134

6.1 Des positionnements lexicaux différenciés dans l'espace du Web : analyse de la distribution des expressions-clés par catégorie de producteurs	134
6.2 Analyse lexicométrique appliquée aux corpus de contenu textuel des sites et pages recensées	137
6.2.1 Constitution et présentation des corpus mobilisés.....	137
6.2.2 Statistique descriptive des corpus.....	139
6.1.2 Méthode d'analyse lexicale	139
6.3 Discours à propos de la démission enseignante sur Internet	140
6.3.1 Thème 1 – « <i>Accompagner les enseignants vers la démission</i> » : positionnement des sites commerciaux	142
6.3.2 Thème 2 – « <i>Vivre un soulagement malgré le risque, privilégier sa santé</i> » : discours des enseignants DE	143
a. De la satisfaction à l'incertitude liée au choix de la reconversion	143
b. La santé des enseignants : un facteur de départ potentiel	145
6.3.3 Thème 3 - « <i>Informé, expliquer, réguler</i> » : polyphonie des discours syndicaux, médiatiques et institutionnels.....	146
a. Information générale sur la rupture conventionnelle et procédures de démission complexes	147
b. Des causes multiples de la démission enseignante évoquées sur les sites médiatiques et informationnels.....	148
c. Discours institutionnel : focus sur la crise d'attractivité	149
6.4 Discours à propos de la vocation tardive sur Internet	153
6.4.1 Thème 1 – « <i>Être accompagné pour se reconvertir vers l'enseignement</i> » : l'Éducation nationale devant les sites commerciaux.....	154
6.4.2 Thème 2 – « <i>L'espoir du temps retrouvé</i> », « <i>donner du sens à ma vie</i> » : discours des enseignants VT et des médias.....	155
6.5 Synthèse du chapitre 6 - Démission et reconversion : une différence de traitement institutionnel	158
CHAPITRE 7 - DE LA QUÊTE D'INFORMATIONS AU DEVELOPPEMENT D'UN MARCHÉ DE LA RECONVERSION ENSEIGNANTE	160
7.1 « Prof, je quitte le métier » : une communauté de pratique virtuelle sur la démission enseignante.....	160
7.1.1 Présentation de la communauté de pratique « prof, je quitte le métier »	161
7.1.2 Analyse du corpus extrait des échanges.....	164

a. Thème 1 : les difficultés de la reconversion.....	166
b. Thème 2 : le malaise enseignant	169
c. Thème 3 : les voies de la reconversion	171
7.2 Les sites commerciaux d'aide à la reconversion	173
7.2.1 Sous l'argument de la technicité, la force de la doxa.....	174
7.2.2 Prestations proposées et coût : le business de la démission enseignante	178
7.3 Conclusion de la partie 2.....	179
PARTIE 3 : AFFINER LE TRAIT POUR INTERROGER LE PROCESSUS DE RENOUVELLEMENT DES PROFESSIONNALITES ENSEIGNANTES.....	183
CHAPITRE 8 – PORTRAIT GENERAL ET TRAJECTOIRES DES ENSEIGNANTS QUI DEMISSIONNENT OU REJOIGNENT TARDIVEMENT LE METIER	184
8.1 Caractéristiques sociodémographiques des populations DE et VT	184
8.1.1 <i>Population DE : des femmes, de tout milieu social, en milieu de carrière.....</i>	<i>184</i>
8.1.2 <i>Population VT : des femmes entre 30 et 50 ans, d'un milieu plutôt favorisé, au haut niveau de qualification</i>	<i>190</i>
8.2 Origines professionnelles et secteurs de reconversion	193
8.2.1 <i>Population VT : du conseil en entreprise et du commerce, vers l'enseignement.....</i>	<i>193</i>
8.2.2 <i>Population DE : reconversion vers des métiers adressés à autrui</i>	<i>196</i>
8.3 Synthèse du chapitre 8.....	199
CHAPITRE 9 – ÉTUDE DES FACTEURS D'ATTRAIT ET DE REPULSION POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE.....	201
9.1 Du choix d'un premier métier à la démission : population VT	201
9.1.1 <i>Des divergences dans les raisons qui ont guidé l'orientation professionnelle primaire.....</i>	<i>201</i>
a. Une orientation professionnelle guidée par la passion.....	202
b. Une orientation professionnelle guidée par l'utilité sociale.....	203
c. Une orientation guidée par la nécessité financière.....	204
d. Une orientation professionnelle guidée par l'opportunité	204
9.1.2 <i>Les raisons de quitter son premier métier.....</i>	<i>205</i>
9.2 Facteurs de motivation à l'entrée dans le métier enseignant : comparaison des populations DE et VT.....	207
9.3 Les maux de la démission.....	211
9.3.1 <i>Sortir de l'enseignement : le parcours du combattant</i>	<i>211</i>

a. Temporalité de la démission.....	211
b. Point de vue des enquêtés sur le parcours de démission.....	217
9.3.2 <i>La nécessité de la démission : pourquoi les enseignants français souhaitent tout de même partir ?</i>	219
a. D’abord, le manque de soutien et de considération de la part de l’institution	220
b. Des réformes incohérentes et effrénées.....	222
c. Induisant une surcharge de travail, ou plutôt un autre type de travail.....	224
d. L’écart entre la conception initiale du métier et la réalité du terrain : la banalisation des « chocs de réalité ».....	224
e. Une incapacité à décrocher mentalement du travail et difficulté à concilier vie professionnelle et vie privée	225
f. Un décrochage axiologique : la refonte des valeurs du métier	226
g. Scrutés, paralysés, asphyxiés.....	227
h. En queue du peloton : la rémunération ou la gestion de classe	229
i. Les facteurs qui n’influencent pas globalement la démission	230
9.4 Synthèse du chapitre 9 - Comparaison des Trajectoires et Motivations d’entrées dans la carrière chez la population, DE et VT.	230
CHAPITRE 10 – CE QUE LA VARIABILITE DES PROFILS DE DEMISSION ET DE VOCATION TARDIVE DIT DE L’ATTRACTIVITE DES METIERS DE L’ENSEIGNEMENT.....	232
10.1 Méthode de construction des profils de démission ou d’entrée tardive.....	232
10.1.1 <i>Étape 1 : Construction des variables synthétiques - procédé méthodologique et présentation .</i>	232
a. Présentation des variables utilisées dans la construction des profils DE et VT	234
10.1.2 <i>Étape 2 : ACM des variables et CAH sur les coordonnées des observations (individus)</i>	236
10.2 Trois profils d’enseignants DE : mêmes effets, causes variables.....	238
10.2.1 <i>Les passionnés désabusés : la victoire du dégoût (47 %).....</i>	238
10.2.2 <i>Les pragmatiques : envie de changement (37 %).....</i>	241
10.2.3 <i>Les jeunes débordés : trouver une solution (16 %).....</i>	244
10.3 Trois profils d’enseignants VT	248
10.3.1 <i>Les rationnels (44 %).....</i>	248
10.3.2 <i>Les rapatriés (40 %).....</i>	252
10.3.3 <i>Les conversions forcées (16 %).....</i>	255

10.4 Synthèse du chapitre 10 : des logiques différentes d'entrée et de sortie du métier enseignant.....	257
CHAPITRE 11 - DES PROFESSIONNALITES DIVERGENTES : EDUCATEUR VS INSTRUCTEUR.....	261
11.1. Construction de la variable « professionnalité enseignante »	261
11.1.1 <i>Les formes d'engagement dans le métier (ENGA)</i>	262
11.1.2 <i>Les pratiques de transmission (TRANS)</i>	263
11.1.3 <i>Conception du métier et de l'école (RAP)</i>	264
11.2 Des logiques de transmission et des formes d'engagement différente	265
11.2.1 <i>Éduquer vs instruire : esprit critique et valeurs vs rigueur et programme</i>	265
11.2.2 <i>Engagement collectif VS engagement individuel</i>	268
11.3 Des conceptions divergentes du métier	273
11.3.1 <i>D'un service public... à un métier de liberté</i>	273
CONCLUSION GENERALE	279
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	286
TABLE DES MATIERES.....	310
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	319
SIGLES ET ABBREVIATIONS DANS LE TEXTE	324
ANNEXES.....	325
Annexe 1 : données utilisées dans la construction des représentations graphiques.....	325
Annexe 2 : Déclaration de consentement, formulaire d'identité et guide d'entretien	331
<i>Déclaration de consentement libre, spécifique, éclairé</i>	331
<i>Formulaire d'identité</i>	332
<i>Guide d'entretien</i>	333
Annexe 3 : les cartographies du Web thématique	337
<i>Point éthique de la recherche sur Internet</i>	337
<i>Matrice construite à partir des données récoltées du WEB</i>	341
Annexe 4 : Les questionnaires.....	342
<i>Questionnaire diffusé en ligne population ED</i>	342
<i>Questionnaire diffusé en ligne population VT</i>	351
Annexe 5 : Modèle de Goodell	361

Liste des tableaux et figures

Graphique 1 - Évolution du ratio nombre de candidats présents par poste ouvert au concours externe du CRPE entre 1960 et 2019	23
Graphique 2 - Évolution du ratio du nombre de candidats présents par poste ouvert au concours externe du CAPES entre 1960 et 2019	25
Tableau 1 - Évolution du taux de couverture et du ratio nombre de candidats présents par poste au concours du CAPES externe de Mathématique, Anglais et lettres modernes de 2009 à 2020	28
Figure 1 - Capture d'écran des annonces pour des postes d'enseignants de 1 ^{er} et 2 nd degré sur le site de Pôle emploi.	39
Graphique 3 - Évolution en effectif des démissions enseignantes dans les premier et second degrés publics entre 2008 et 2021, réparti par type de départ.....	49
Graphique 4 - Évolution en effectif des démissions enseignantes dans les premier et second degrés entre 2008 et 2021.....	50
Graphique 5 - Évolution en effectif des démissions enseignantes dans les premier et second degrés publics entre 2008 et 2021, en fonction de l'ancienneté.....	51
Tableau 2 - Distribution de l'échantillon de la population entretien.....	85
Figure 2 - Capture d'écran d'une réponse le 11/12/2019 à notre appel à témoignage sur un forum	88
Figure 3 - Capture d'écran d'une réponse le 31/07/2019 à notre appel à témoignage sur un forum	89
Figure 4 - Capture d'écran d'un exemple de l'utilisation du #pasdevague par enseignant sur le réseau social Twitter.....	90
Figure 5 - Schéma des différents types de liens sur Internet.....	97
Figure 6 - Modélisation du problème d'Euler.....	98
Tableau 3 - Modalités de la variable FAC-DEM	102
Figure 7 - exemple de question à choix unique.....	103
Figure 8 - Exemple de question à choix multiple.....	103
Figure 9 - exemple de question échelle de Likert	104
Figure 10 - Exemple de question ouverte.....	104

Tableau 4 - Répartition de l'échantillon selon le degré d'enseignement.	106
Tableau 5 - Expressions-clés de la démission enseignante - résultats Yooda relatifs au trafic - (décembre 2020).....	111
Tableau 6 - Expressions-clés de la vocation tardive (résultats Yooda relatifs au trafic - décembre 2020).....	111
Graphique 6 - Volume de recherche par année, de 2018 à octobre 2022, des expressions-clés, « démission enseignante » et « reconversion vers l'enseignement » (résultat KWFinder)....	112
Tableau 7 - Distribution des sites et pages Internet dédiés à la démission enseignante DE par expressions-clés.....	114
Tableau 8 - Distribution des sites et pages Internet dédiés à la reconversion vers l'enseignement par expressions-clés.....	114
Graphique 7 - Évolution de la production du nombre de sites et pages recensés de 1998 à 2021 pour les thématiques DE et VT	115
Tableau 9 - Typologie des sites et pages recensés sur la thématique DE et VT	116
Figure 11 - Cartographie des sites et pages à propos de la démission enseignante sur Internet	119
Figure 12 - « Ces profs qui changent de métier » capture d'un article publié sur le site 20minutes.fr	120
Figure 13 - Cartographie des sites et pages à propos de la vocation tardive vers l'enseignement sur	122
Internet	122
Figure 14 - Une d'un article du Monde.fr publié le 26 décembre 2016.....	123
Graphique 8 - Évolution du nombre de sites et pages recensé de 1998 à 2021, répartition sur les thématiques DE	125
Graphique 9 - Évolution du nombre de sites et pages créés de type participatif (blog, forum et réseaux sociaux) de 2004 à 2021.....	127
Graphique 10 - Évolution du nombre de sites et pages créés de 1998 à 2021, répartition sur les thématiques VT	128
Figure 15 - Capture d'écran de la section démission de la page « Vie professionnelle et situation personnelle » du site de l'Éducation nationale	130
Figure 16 - Agrégat central de page institutionnelle sur la thématique VT	132
Figure 17 - Capture d'écran photo de la une d'un article de La Gazette de Val D'Oise publié le 31/07/2017.....	133

Tableau 10 - Répartition des quatre expressions-clés par catégorie de producteur de discours sur la thématique DE sur Internet.....	136
Tableau 11 - Corpus DE, répartition par type de producteur	138
Tableau 12 - Corpus VT, répartition par type de producteur	138
Figure 18 - AFC sur la variable Producteur du Corpus DE	141
Figure 19 - Dendrogramme de la CHD effectuée sur le Corpus DE.....	142
Figure 20 - Répartition des termes « démission » et « attractivité » en fonction du type de producteur-Chi2	152
Figure 21 - Dendrogramme de la CHD effectué sur le Corpus VT	153
Graphique 11 - Évolution du nombre de membres du groupe « prof, je quitte le métier » de 2015 à décembre 2022.....	162
Figure 22 - Focus sur le groupe « prof, je quitte le métier » de la cartographie DE.....	163
Figure 23 - Dendrogramme de la CHD du discours enseignant de la communauté « prof, je quitte le métier ».....	165
Graphique 12 - Évolution du nombre sites commerciaux de 2007 à 2021 sur thématique DE et VT.....	175
Figure 24 - Reprise de la cartographie du Web dédiée à la démission enseignante (focalisation sur l'agrégat central).....	176
Tableau 13 - Caractéristiques sociodémographiques de la population enquêtée, population	185
Graphique 13 - Répartition de la population DE en fonction du nombre d'années d'expérience avant la démission (découpage de période de 5 années)	188
Graphique 14 -Années d'expérience avant la démission (découpages en période de 2 ans) .	188
Graphique 15 - Répartition de la population DE selon la tranche d'âge.....	189
Tableau 14 - Caractéristiques socio-démographiques de la population enquêtée VT	191
Graphique 16 - Répartition de la population VT en fonction du niveau de diplôme obtenu avant reconversion	193
Graphique 17 - Répartition selon les secteurs d'activité d'origine et les degrés d'enseignement	194
Graphique 18 - Répartition de la population d'enseignant du 2 ^d degré de la population VT en fonction de leur matière (Ni=44).....	196
Graphique 19 - Répartition des enseignants du 2 ^d degré en fonction de la matière enseignée population DE	197

Graphique 20 - Répartition selon les secteurs d'activité de reconversion de la population DE par degrés d'enseignement	198
Figure 25 - Raisons invoquées de la population VT pour le choix d'orientation vers le premier métier.....	202
Graphique 21 - Score de Likert sur les facteurs démission pour le premier métier de la population VT	206
Graphique 22 - Moyenne de Likert sur les facteurs de motivation d'entrées dans la profession enseignante	209
Graphique 23 - Temps entre la prise de décision et la démission effective	212
Figure 26 - Variable expérience, Temps prise de décision	213
Figure 27 - Raisons invoquées entre la prise de décision et la démission effective (corpus entier, méthode de Reinert)	214
Graphique 24 - Difficultés rencontrées par la population DE dans le parcours de démission	217
Graphique 25 - Score de Likert sur les facteurs de démission déclarés par la population DE.	220
Figure 28 - Capture d'écran d'un exemple de « prof bashing » sur twitter posté en 2019	221
Figure 29 - CAH sur les variables facteurs de démission population DE pour regroupement thématique	233
Tableau 15 - Variables synthétiques utilisées pour l'analyse du questionnaire de la population DE.....	234
Tableau 16 - Variables utilisées pour l'analyse du questionnaire de la population VT	236
Figure 30 - CAH sur coordonnées principales des observations population DE	237
Figure 31 : CAH sur les variables utilisées sur la population VT	237
Tableau 17 - Variables significatives du profil des passionnés.....	238
Tableau 18 - Variables significatives du profil des pragmatiques	241
Tableau 19 - Variables significatives du profil des jeunes débordés	245
Tableau 20 - Variables significatives du profil des rationnels	248
Tableau 21 - Variables significatives du profil des rapatriés	252
Tableau 22 - Variables significatives du profil des conversions forcées	255
Tableau 23 - Répartition de la population DE et VT en fonction des modalités significatives de la variable transmission	265

Tableau 24 - Moyenne des modalités de la variable classe-engagement répartie selon la population DE et VT	268
Tableau 25 - Répartition de la population DE et VT en fonction des modalités significatives de la variable-classe engagement	269
Figure 32 - Reprise de la figure de l'engagement professionnel et les tensions entre des logiques différentes (De Ketele, 2013)	272
Figure 33 - AFC croisement des profils DE/VT et vision du métier	274
Figure 34 - Rapport au métier (corpus entier, méthode de Reinert).....	275
Tableau 27 - Matrice de données utilisée dans la construction de la représentation graphique du ratio du nombre de candidats présents par postes offerts aux concours de CRPE externe de 1960 à 2019	325
Tableau 28 - Matrice de données utilisée dans la construction de la représentation graphique du ratio du nombre de candidats présents par poste offert aux concours de CAPES externe de 1960 à 2019	326
Graphique 26 - Évolution en effectif des démissions enseignantes entre 2008 à 2021, réparti par degré d'enseignement.....	328
Tableau 29 – Nombre par année des démissions enseignantes de 2008 à 2021	328
Figure 35 - Extrait de la matrice des données récoltées pour la thématique ED sur Internet	329
Tableau 30 - Répartition du trafic généré en fonction du type de site cartographie ED	330
Tableau 31 - Répartition du trafic généré en fonction du type de site cartographie VT	330
Figure 36 - Extrait de la matrice des nœuds (sites et pages Internet) à propos de la démission enseignante	341
Figure 37 -Extrait de la matrice des liens (URLS) à propos de la démission enseignante	342
Figure 38 - Modèle de Goodell	361

Sigles et abréviations dans le texte

AED - Assistants d'éducation

AP - Aide personnalisée

APC - d'Activités Pédagogiques Complémentaires

CAPES -Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CAPET - Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique

CAPLP - Concours d'Accès au corps des Professeurs de Lycée Professionnel

CRPE - Concours de recrutement de professeur des écoles

DGRH -Direction générale des ressources humaines

DE - Population des démissionnaires

EN - Éducation nationale

ESPE – Écoles supérieures du professorat et de l'éducation

IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MEN - ministère de l'Éducation nationale

OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques

PISA - Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PPCR-Parcours professionnels, carrières et rémunérations

VT - Population des vocations tardives (reconvertis vers l'enseignement)

Annexes

Annexe 1 : données utilisées dans la construction des représentations graphiques

Tableau 27 - Matrice de données utilisée dans la construction de la représentation graphique du ratio du nombre de candidats présents par poste offert aux concours de CRPE externe de 1960 à 2019

Années	Postes	Présents	Ratio candidats/poste
1960	6483	19491	3,0
1961	8584	27359	3,2
1962	9077	29680	3,3
1963	9395	30155	3,2
1964	10657	32819	3,1
1965	9369	41043	4,4
1966	8000	39475	4,9
1967	7837	43112	5,5
1968	7391	45038	6,1
1969	8196	52440	6,4
1970	7730	54257	7,0
1971	8550	66913	7,8
1972	8086	78757	9,7
1973	7440	74980	10,1
1974	5781	71491	12,4
1975	4490	55476	12,4
1976	6300	41070	6,5
1977	6804	25535	3,8
1978	3670	36906	10,1
1979	4579	30811	6,7
1980	3180	30821	9,7
1981	7339	50581	6,9
1982	5800	58524	10,1
1983	4900	47492	9,7
1984	6397	48526	7,6
1985	6400	12342	1,9
1986	8100	12000	1,5
1987	8342	12854	1,5
1988	10200	16546	1,6
1989	10025	21000	2,1
1990	5300	27789	5,2
1991	5300	23052	4,3
1992	4900	14682	3,0
1993	10100	25921	2,6
1994	9600	39468	4,1
1995	9622	49954	5,2
1996	8983	43225	4,8
1997	8497	46058	5,4
1998	8914	46602	5,2
1999	9748	48835	5,0
2000	10074	47023	4,7
2001	10996	47244	4,3

2002	12000	54845	4,6
2003	12000	65977	5,5
2004	12940	65577	5,1
2005	12500	57324	4,6
2006	11000	55298	5,0
2007	10900	52672	4,8
2008	9874	48030	4,9
2009	7000	44907	6,4
2010	7000	37520	5,4
2011	3100	18136	5,9
2012	4903	18617	3,8
2013	8438	20548	2,4
2014 (1)	16867	52287	3,1
2015	11758	30855	2,6
2016	12688	33153	2,6
2017	12696	33345	2,6
2018	11489	33240	2,9
2019	10508	32380	3,1

Tableau 28 - Matrice de données utilisée dans la construction de la représentation graphique du ratio du nombre de candidats présents par poste offert aux concours de CAPES externe de 1960 à 2019

Années	Nombre de postes offerts	Nombre de candidats présents	Ratio candidats/poste
1960	2900	3005	1,0
1961	3500	3349	1,0
1962	3500	3440	1,0
1963	2958	3283	1,1
1964	3500	3747	1,1
1965	3499	4772	1,4
1966	3375	6070	1,8
1967	3017	8366	2,8
1969	2050	7156	3,5
1970	5432	20005	3,7
1971	6557	26644	4,1
1972	6366	33264	5,2
1973	6398	37551	5,9
1974	6511	37251	5,7
1975	5421	36408	6,7
1976	4439	34138	7,7
1977	3314	30660	9,3
1978	2646	27229	10,3
1979	1305	23347	17,9
1980	1206	20192	16,7
1981	1509	18374	12,2
1982	3161	22482	7,1
1983	3259	19237	5,9
1984	2983	16720	5,6
1985	5470	16915	3,1
1986	5370	20577	3,8
1987	5553	18048	3,3

1988	6050	19700	3,3
1989	8441	23342	2,8
1990	10968	23089	2,1
1991	9370	23751	2,5
1992	13555	23708	1,7
1993	13600	29380	2,2
1994	12670	40063	3,2
1995	12670	46657	3,7
1996	11400	52834	4,6
1997	8955	56054	6,3
1998	8005	54382	6,8
1999	7360	51924	7,1
2000	6925	47332	6,8
2001	7680	44265	5,8
2002	9255	41470	4,5
2003	9220	39076	4,2
2004	6782	38110	5,6
2005	7905	37567	4,8
2006	6057	36264	6,0
2007	6147	33659	5,5
2008	5145	29142	5,7
2009	5145	25428	4,9
2010	5058	22474	4,4
2011	4932	12878	2,6
2012	4909	13434	2,7
2013	6218	15311	2,5
2014 (1)	13692	45910	3,4
2015	7409	20283	2,7
2016	7725	21232	2,7
2017	7665	21025	2,7
2018	6173	20728	3,4
2019	5820	19864	3,4

Graphique 26 - Évolution en effectif des démissions enseignantes entre 2008 à 2021, réparti par degré d'enseignement

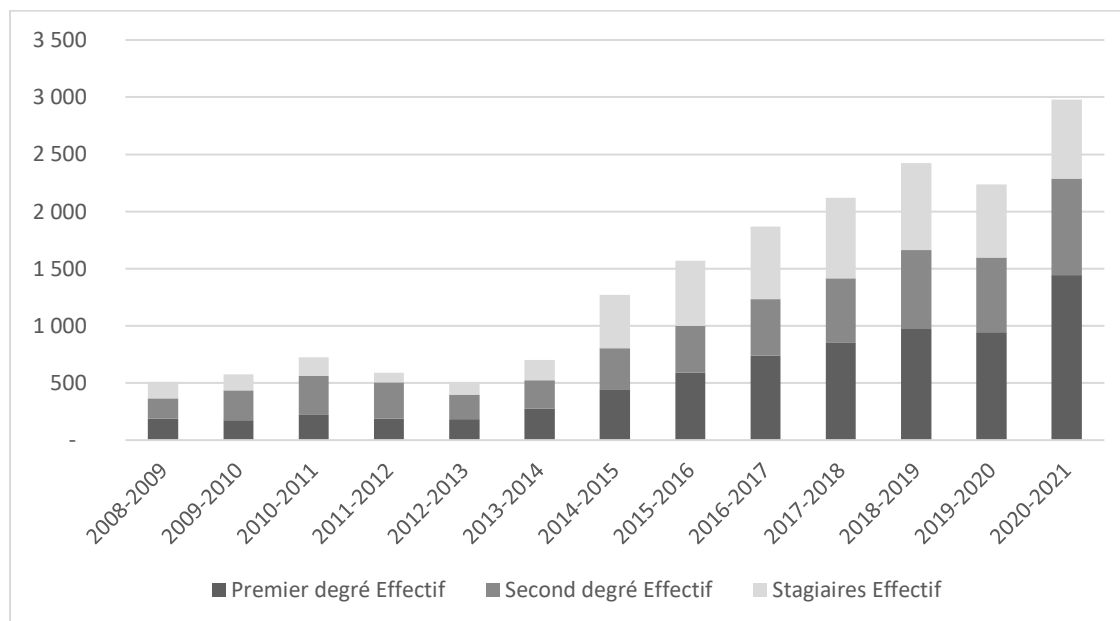


Tableau 29 – Nombre par année des démissions enseignantes de 2008 à 2021

Année scolaire	Ensemble		Premier degré		Second degré	
	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux
2008-2009	364	100,00	186	51,10	178	48,90
2009-2010	436	100,00	172	39,45	264	60,55
2010-2011	560	100,00	220	39,29	340	60,71
2011-2012	504	100,00	186	36,90	318	63,10
2012-2013	399	100,00	182	45,61	217	54,39
2013-2014	523	100,00	275	52,58	248	47,42
2014-2015	804	100,00	444	55,22	360	44,78
2015-2016	1 002	100,00	591	58,98	411	41,02
2016-2017	1 232	100,00	740	60,06	492	39,94
2017-2018	1 417	100,00	853	60,20	564	39,80
2018-2019	1 664	100,00	974	58,53	690	41,47
2019-2020	1 598	100,00	945	59,14	653	40,86
2020-2021	2 286	100,00	441	63,04	845	36,96

Figure 35 - Extrait de la matrice des données récoltées pour la thématique ED sur Internet

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	ID	Label	url	PA	LIKES	AGE	Rank	Traffic	Start	End	TYPE	Target	Source	MC	
2	1	blogs.mediapart.fr	https://blogs.mediapart.fr/jean-pierre-ve	35	3	01/01/2017	137839	9472	01/01/2017	01/01/2021	Média	27	1	Abandon de carrière	
3	2	journals.openedition	https://journals.openedition.org/recher	36	0	01/01/2013	22121	90914	01/01/2013	01/01/2021	Article SF	27	2	Abandon de carrière	
4	3	cafepedagogique.net	http://www.cafepedagogique.net/lemer	30	1	01/01/2014	2484739	132	01/01/2014	01/01/2021	Site informati	27	3	Abandon de carrière	
5	4	cairn.info	https://www.cairn.info/revue-managem	34	11	01/01/2014	68034	23169	01/01/2014	01/01/2021	Article SF	27	4	Abandon de carrière	
6	5	tel.archives-ouvertes	https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-0099	34	0	01/01/2014	94335	15377	01/01/2014	01/01/2021	Article SF	27	5	Abandon de carrière	
7	6	superprof.fr	https://www.superprof.fr/blog/professe	30	53	01/01/2017	357339	2711	01/01/2017	01/01/2021	Blog	27	6	Abandon de carrière	
8	7	superprof.fr	https://www.superprof.fr/blog/reconver	28	0	01/01/2016	357339	2711	01/01/2016	01/01/2021	Blog	27	7	Abandon de carrière	
9	8	neoprofs.org	http://www.neoprofs.org/t95355-stagia	25	0	01/01/2015	1670850	269	01/01/2015	01/01/2021	Forum	27	8	Abandon de carrière	
10	9	leplus.nouvelobs.com	http://leplus.nouvelobs.com/contributio	45	2800	01/01/2012	21794	92455	01/01/2012	01/01/2021	Média	27	9	Abandon de carrière	
11	10	agoravox.fr	http://www.agoravox.fr/actualites/socie	33	448	01/01/2015	819517	837	01/01/2015	01/01/2021	Média	27	10	Abandon de carrière	
12	11	senat.fr	http://www.senat.fr/rap/r17-690/r17-69	35	0	01/01/2015	435989	2062	01/01/2015	01/01/2021	Site institution	27	11	Abandon de carrière	
13	12	cache.media.educati	http://cache.media.education.gouv.fr/fil	44	23	01/01/2013	214317	5357	01/01/2013	01/01/2021	Site institution	27	12	Abandon de carrière	
14	13	ladocumentationfrar	https://www.ladocumentationfrancaise	37	0	01/01/2009	1402613	361	01/01/2009	01/01/2021	Article SF	27	13	Abandon de carrière	
15	14	ciep.fr	http://www.ciep.fr/sites/default/files/at	35	3	01/01/2020	208862	5543	01/01/2015	01/01/2021	Média	27	14	Abandon de carrière	

Tableau 30 - Répartition du trafic généré en fonction du type de site cartographie ED

TYPE DE SITE	TRAFIC	REPARTITION EN %
MEDIA	1077149	31,31 %
RESEAUX SOCIAUX	945300	27,48 %
VIDEO	500359	14,54 %
BLOG	220029	6,40 %
FORUM	206539	6,00 %
ARTICLE SF	173668	5,12 %
SITE INFORMATIONNEL	103321	3,00 %
SITE VITRINE	91438	2,66 %
SITE INSTITUTIONNEL	53562	1,56 %
SITE SYNDICAL	21097	0,61 %
TOTAL	3371365	100,00 %

Tableau 31 - Répartition du trafic généré en fonction du type de site cartographie VT

TYPE DE SITE	TRAFIC	REPARTITION EN %
MEDIA	1757274	64 %
ARTICLE SF	805890	29 %
SITE INSTITUTIONNEL	101645	4 %
FORUM	38316	1,30 %
SITE INFORMATIONNEL	33927	1 %
RESEAUX SOCIAUX	21112	1,00 %
VIDEO	1175	0,39 %
SITE VITRINE	1143	0,04 %
SITE SYNDICAL	396	0,01 %
BLOG	381	0,01 %
TOTAL	3177096	100,00 %

Annexe 2 : Déclaration de consentement, formulaire d'identité et guide d'entretien

Déclaration de consentement libre, spécifique, éclairé

Participation à une recherche universitaire

Sujet de la thèse : Attractivité des métiers de l'enseignement : démission enseignante et reconversion vers l'enseignement

Investigatrice et responsable du traitement des données : Croizier Camille (doctorante), Université de Bordeaux, Faculté des Sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire CeDS (Culture et diffusion des savoirs)

Veillez lire attentivement ce formulaire.

N'hésitez pas à poser des questions lorsque vous ne comprenez pas quelque chose ou que vous souhaitez avoir des précisions.

Je déclare avoir été informé(e), par l'investigatrice de la recherche, soussigné(e) oralement et par écrit, des objectifs et du déroulement de la recherche ainsi que des effets présumés, des avantages, des inconvénients possibles et des risques éventuels.

Je comprends que mes données personnelles seront recueillies et analysées sous forme anonymisée dans le cadre d'une recherche en doctorat. Après avoir été anonymisées (c'est-à-dire que plus aucun lien ne pourra être fait entre moi et mes données à caractère personnel), les données collectées pendant cette recherche pourront être transmises à des personnes extérieures à l'étude (par exemple sous la forme de publications scientifiques ou un jury de thèse).

Je peux, à tout moment et sans avoir à me justifier, révoquer mon consentement à participer à la recherche. Dans le cas où je révoque mon consentement, les données qui ont été recueillies ne pourront pas être conservées.

Je déclare avoir reçu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées en relation avec ma participation à la recherche. Je conserve une copie de ma déclaration de consentement écrite.

J'ai eu suffisamment de temps pour prendre ma décision.

Je déclare accepter de participer à cette recherche.

Lieu, Date :

Signature du participant/de la participante :

Attestation de l'investigateur : Par la présente, j'atteste avoir expliqué au participant/à la participante la nature, l'importance et la portée de la recherche. Je déclare satisfaire à toutes les

obligations en relation avec ce projet. Si je devais prendre connaissance, à quelque moment que ce soit durant la réalisation du projet, d'éléments susceptibles d'influer sur le consentement du participant/de la participante à prendre part au projet, je m'engage à l'en informer immédiatement.

Lieu, Date :

Signature de l'investigatrice :

Formulaire d'identité

À TOUS	
1 : Âge	
2 : Genre	
3 : Études - Diplôme : - Domaine :	
4 : Expérience professionnelle dans l'enseignement (mois, années)	
10 : Département d'origine	
5 : Niveau d'enseignement (primaire/secondaire) précisez école, collège, lycée	
6 : Public/Privé	
7 : Académie	
8 : Statut d'emploi (contractuel, titulaire, stagiaire)	
9 : Service d'enseignement hebdomadaire (temps plein, mi-temps)	
10 : Matières enseignées	
11 : Catégorie socioprofessionnelle du père Catégorie socioprofessionnelle de la mère	
AUX ENSEIGNANTS AYANT DÉMISSIONNÉ	
12 : Date de la démission	
13 : Occupation(s) suivant la démission	
14 : Occupation actuelle	
À LA POPULATION VT	
15 : Occupation avant la reconversion à l'enseignement	

16 : Expérience professionnelle avant la reconversion (mois, années)	
---	--

Guide d'entretien

Thème 1 : Choix de la carrière

À TOUS

Pouvez-vous me raconter pourquoi vous êtes devenu(e) enseignant/enseignante ?

- Pour quelles raisons êtes-vous devenu enseignant ?
- L'enseignement était-il votre premier choix ?
- Quelles ont été vos motivations ?
- Y songiez-vous depuis longtemps ?
- Avez-vous considéré d'autres choix de carrière ?
- À quel moment avez-vous envisagé de devenir enseignant ?

Aux reconvertis à l'enseignement après une première carrière

Pourquoi vous êtes-vous reconverti à l'enseignement ?

- Quel était votre métier avant d'enseigner ?

Pistes – L'enseignement, une carrière à vie ou non, vocation, attractivité, raisons démission du premier métier.

Thème 2 : La formation

À TOUS

Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant ? Quel est le souvenir que vous gardez de votre formation initiale ? Comment évaluez-vous la formation que vous avez reçue ?

- Votre formation vous a-t-elle outillé pour votre pratique professionnelle ?
- Comment/pourquoi ?
- Comment se sont passées vos premières expériences d'enseignement lors des stages ?

Aux reconvertis à l'enseignement après une première carrière

- Pouvez-vous me raconter quel est le souvenir que vous gardez de votre formation initiale et votre formation continue ?
- Quelle formation avez-vous suivie lors de votre première carrière ?

Thème 3 : Entrée dans la carrière enseignante

À TOUS

Comment s'est déroulée votre entrée dans la carrière enseignante ?

- À combien de kilomètres de chez vous avez-vous été muté ?
- Dans quel type d'établissement avez-vous enseigné ?
- Comment vous sentiez-vous en tant qu'enseignant/enseignante à cette époque ?

Thème 4 : Déroulement de la carrière

À TOUS

Comment se sont passées les années suivantes ?

- Avez-vous changé d'établissement ? Pourquoi ?
- Êtes-vous passé du primaire au secondaire et inversement ? Pourquoi ?

Thème 5 : Relations et environnement de travail

À TOUS

Pouvez-vous me parler de l'environnement dans lequel vous travaillez/travailliez ?

- Quelles ont été/est vos relations avec les collègues
- Quel a été/est vos relations avec la direction ?
- Comment s'est/se passé l'enseignement en classe avec les élèves ?
- Avez-vous bénéficié d'aide ou de formes de soutien ? Par qui ? Comment ?

Pistes-Le recrutement, la première journée, le premier contact avec le milieu, la culture du milieu scolaire, les élèves, l'établissement, les parents, le syndicat, soutien des collègues, support de la direction, relation avec un tuteur, reconnaissance de la direction, travail à la maison ou dans l'établissement, horaire.

Thème 6 : La conception du métier

À TOUS

Pouvez-vous me parler du métier d'enseignant ?

- Quel était votre métier ?
- Que signifie être un bon professeur ?
- Qu'avez-vous voulu transmettre à vos élèves
- À votre avis quels sont les enjeux de votre profession ?
- À votre avis à quoi sert le métier ?
- Quelle vision aviez-vous du métier et du système éducatif en général avant de commencer à enseigner ? Et quelle est votre vision aujourd'hui ?

Pistes - les attentes et les craintes, pédagogie, idéologie, transmission de valeur, savoir académique, citoyenneté, discipline, investissement, désillusion, mutation, choix d'un établissement qui convient mieux.

Thème 7 : La réalité de l'enseignement

À TOUS

Comment se déroule une journée type au travail ?

- Qu'est-ce qui est le plus facile et le plus difficile dans l'enseignement
- Qu'est-ce qui vous plaisait/plait le plus, le moins dans le monde de l'enseignement ?

Pistes - Le choc de la réalité, les différentes tâches, les conditions de travail (horaire), gestion de classe, salaire

Thème 8 : quitter l'enseignement

Aux enseignants ayant démissionné
--

Pourquoi avez-vous décidé de quitter l'enseignement ?

- À quel moment avez-vous pris la décision de quitter l'enseignement ?
- Parlez-moi de l'environnement dans lequel vous travaillez quand vous avez décidé de quitter l'enseignement ?
 - Est-ce que vous avez pris cette décision à la suite de certains événements précis ou est-ce une décision qui a mûri peu à peu ?
- Qu'elles ont été vos raisons de quitter l'enseignement ?
- Dans quel état d'esprit étiez-vous au moment de quitter l'enseignement ?

Pistes-Profession chronophage, Difficulté liée à la tâche, Difficulté, gestion de la classe, Sentiment d'efficacité, le salaire, condition matérielle, équilibre vie professionnelle et privée, Burn-out, le sentiment d'efficacité personnelle, Expérience traumatisante

Thème 9 Situations professionnelle et personnelle après la démission

Aux enseignants ayant démissionné

Aujourd'hui, quelle profession exercez-vous ?

- Comment s'est passée votre reconversion ?
- Quels ont été les changements dans votre vie depuis que vous avez démissionné de l'enseignement ?

Pistes-Reconversion, Projet

Thème 10 : Évolution du métier

À TOUS

Quel est votre sentiment sur l'évolution du métier et du système éducatif et des élèves ces dernières années ?

- À votre avis quel futur pour le système éducatif, le métier enseignant
- Quelles seraient, selon vous, des mesures efficaces pour favoriser la persévérance des nouveaux enseignants dans la carrière ?

Pistes - Réforme, Transformation du métier, du public.

Annexe 3 : les cartographies du Web thématique

Point éthique de la recherche sur Internet

Si les éléments présentés dans les deux premières parties du chapitre 4 (cf. : 4.2.3 et 4.3.2) ont permis d'exposer les motivations scientifiques de l'enquête sur Internet et de l'usage de la cartographie, ainsi que les modalités théoriques de cet usage, un dernier aspect fondamentalement associé aux points précédents doit être développé ici : il concerne les enjeux plus directement éthiques de la recherche sur le Web, dont la méthode cartographique ne représente qu'une modalité. De l'apparente liberté de la collecte de données sur Internet, au vu de l'accroissement des capacités de diffusion, de traitement et d'échange de données sur l'espace du Web, la question des limites voire des dangers liés à ce type de recherche sur de tels terrains (et à l'aide de tels outils) se pose clairement. Dans quelles circonstances des données produites sans le consentement direct de leurs auteurs peuvent-elles être mobilisées dans une recherche ? Nous nous appuyerons, sur les productions de données réalisées dans le cadre de cette étude pour répondre à cette question, en explicitant les opérations mises en place afin de protéger l'anonymat des auteurs des données récoltées. Nous commencerons pour cela par circonscrire d'un point de vue technique ce qu'il est possible de faire et d'obtenir comme données sur Internet en revenant sur deux outils de collectes de données employés dans notre recherche :

Le crawl des données d'Internet consiste, nous l'avons vu à parcourir et indexer le Web afin d'en établir une cartographie. Ces logiciels ou plug-ins simples d'utilisation et d'accès (il est possible de le télécharger en un clic) est appelé crawler et fonctionne de la façon suivante : l'adresse Web appelée aussi URL des sites que l'on souhaite crawler est entrée dans le logiciel. Pour cette adresse, le programme télécharge les pages Web associées et les liens qu'elle contient. Le logiciel permet ensuite d'explorer les premières pages trouvées et répète le processus jusqu'à ce que l'utilisateur arrête le crawl. Il est ainsi possible de récupérer :

- Les urls de n'importe quelle page sur le Web ;
- Les adresses des profils amis d'une page ou celle des membres d'un groupe sur les réseaux sociaux.
- Les résultats d'une recherche par mot-clé sur un moteur de recherche.

Le Web scraping qui est un autre type de logiciel peut être utilisé en complément d'un crawler. Le principe de base du scraping est simple : extraire de façon automatique les contenus d'une page Web pour les réutiliser dans un autre contexte (en les intégrant par exemple dans

une application différente ou en les analysant directement). Ainsi, il est tout à fait possible avec ce type de logiciel de récupérer de façon automatisée :

- Les informations personnelles des profils sur les réseaux sociaux (date de naissance, lieu de résidence, numéros de téléphone, email...);
- Les contenus textes (article de presse, article scientifique...);
- Les postes et commentaires sur les réseaux sociaux;
- Des photos, vidéos, etc.

Il faut bien comprendre que l'objectif d'un scraper ou d'un crawler n'est pas d'usurper des données, le but est de récupérer, le plus souvent de façon périodique et automatique, les données d'un site. Les données en question sont majoritairement accessibles par un humain qui naviguerait sur la page Web et récoltables par un simple copier-coller. Cependant l'usage de ces logiciels et l'apparente liberté qu'offre l'espace du Web en recherchant, suscitent un certain nombre de préoccupations en matière de confidentialité, de vie privée et de sécurité.

Comme le développent Latzko-Toth et Serge Proulx (2016), la recherche menée sur les espaces du net en France ne fait pas à ce jour l'objet d'un encadrement réglementaire établi. Seule la recherche biomédicale est dotée d'une suture d'évaluation éthique : le comité de protection des personnes (CCP). Le but de ces comités est de vérifier, en amont de la réalisation de la recherche, que celle-ci ne va pas nuire aux intérêts des personnes qui vont y participer. Il existe néanmoins un cadre plus général encadrant la récolte et l'usage de données dans la législation française.

La loi dite « Informatique et Libertés » qui a précédé la mise en place par la CNIL et plus récemment, avec la mise en place du RGPD¹⁸⁷ en 2018. Elles établissant le principe du respect de la vie privée¹⁸⁸ ainsi que celui de l'anonymat des données, elle accorde « une exception à l'utilisation scientifique, cette dernière étant conditionnée par la nécessité de recueillir le consentement de la personne concernée » (Peirot, 2016), qui doit être désormais être libre, spécifique, éclairé et univoque. Enfin, en ce qui concerne le cadre plus directement éthique de ces pratiques, deux textes font autorité en matière de recherche, établis avant le développement de la dimension numérique de la production des données.

¹⁸⁷ Règlement général de protection des données

¹⁸⁸ « Toute personne dispose du droit de décider et de contrôler les usages qui sont faits des données à caractère personnel la concernant » (loi informatique et liberté, 2005).

- Le code de Nuremberg rédigé après la Deuxième Guerre mondiale (qui instaure notamment le principe du consentement libre et éclairé et l'appréciation et limitation des risques pour les personnes participant à l'étude) ;
- Plus récemment, la charte européenne du chercheur (2005) invitant les chercheurs à adhérer aux pratiques et principes éthiques reconnus dans leur(s) discipline(s).

Comment mettre en application de tels principes à la sphère du Web, tout en prenant en compte les propriétés sociotechniques de cet espace ? Sans pouvoir répondre universellement à cette question, nous présenterons ici, le protocole mis en place dans le cadre de cette thèse.

1) Le consentement éclairé

À moins que la recherche ne comporte que des risques minimaux qu'elle ne risque pas de violer le sentiment de privacité des personnes impliquées ou que la recherche ne doive être réalisée à son insu pour obtenir des résultats valides, l'éthique de la recherche commande généralement l'obtention du consentement éclairé, signé par le participant et consigné par le chercheur. La question des modalités du recueil du consentement des participants à la recherche est intervenue dans notre étude à la phase de récolte des posts et commentaires sur la toile. Sur un plan pratique, il existe plusieurs procédures afin d'obtenir ce consentement, mais toutes ont leur limite (Christine Thoër et al., 2012) :

- Envoyer un message privé aux modérateur (s) du groupe ou du forum. Cette solution est peu pertinente, elle pose d'abord la question de la légitimité du modérateur pour accepter une telle demande au nom de tout le groupe. Ensuite, il se peut que le message reste sans réponse. Il n'est pas rare de voir un forum ou groupe continuer à fonctionner sans son modérateur.
- Envoyer un message privé à tous les participants, la mise en place de cette procédure est complexe et coûteuse (Eysenbach & Till, 2001) en temps (gestion des réponses) surtout quand la communauté est constituée d'un nombre important de participants. La pertinence des écrits sur Internet fait qu'il est aussi parfois difficile de trouver l'auteur d'un message après son départ du groupe. Il est important de noter que la question de la validité de ce consentement se pose une fois obtenue. Il implique que les participants contribuent librement à la recherche, c'est-à-dire sans contrainte ou sans pression d'élément extérieur. Dans ce contexte, les participants étant géographiquement éloignés, il n'est pas souvent possible de vérifier cette condition et l'anonymat des participants.
- Publier un poste informant les participants qu'une recherche est en cours et demande leur consentement pour exploiter leurs échanges ; cette procédure peut permettre aux

usagers de la plateforme ne souhaitant pas participer, de se manifester, la non-réponse faisant foi d'autorisation. Si cette méthode est simple et peu coûteuse pour le chercheur, il y a peu de chances que le message rencontre son public. En effet, sur des groupes ou forums à forte affluence et trafic, le message se retrouve très vite en bas du fil d'actualité voire sur une autre page. De plus, cette procédure peut être assez intrusive, les participants se sentant observer.

2) Le respect de la vie privée et l'anonymat des participants

À ces premières difficultés, les questions des modalités de préservation de l'anonymat des participants se sont posées. Que ce soit après la publication des résultats de l'étude ou par un acte de communication, la préservation de l'anonymat est rendue compliquée par deux caractéristiques du Web : la recherchabilité et la pertinence (Guillaume Latzko-Toth et Serge Proulx, 2016) :

- La recherchabilité : implique que le contenu du Web est entièrement indexé plein texte, les mots-clés sont gardés dans leur contenu. Cela signifie que (par exemple) si nous publions un extrait d'un poste diffusé sur un forum pour illustrer un de nos propos, il sera alors possible de retrouver son contexte d'origine.
- La pertinence : rien de ce qui est publié sur Internet ne s'efface complètement. Le Web fonctionne selon une logique d'accumulation de contenus. Une contribution devient donc une trace laissée par son auteur. Par exemple, lorsqu'un usager met à jour ou efface son contenu, la version précédente est conservée, il est alors tout à fait possible de la consulter. Même en prenant donc toutes les mesures pour garantir l'anonymat des données, la pertinence du Web fait qu'il est tout à fait possible d'identifier leur auteur. Pour contrer ses deux propriétés, certains chercheurs préconisent (Katherine M. Clegg Smith, 2004) soit de décontextualiser, soit de ne pas reproduire fidèlement les extraits, mais de les combiner entre eux (Barnes, 2004). Le risque étant que de ce genre de pratique peut altérer le discours.

Ainsi, dans le cadre de la thèse, concernant le consentement libre et éclairé, nous avons choisi la première et la troisième option citée plus haut. Lorsqu'il s'agissait des contenus récoltés sur les réseaux sociaux et sur des forums, un premier message à été envoyé à ou aux administrateur(s) des espaces en question, une fois l'autorisation acquise, un second message, sous forme de poste cette fois-ci a été diffusé à l'attention des membres deux semaines avec la récolte des données, ce message pour ne pas qu'il disparaisse dans le fil des discussions a été réactualisé tous les jours. Ensuite, concernant le respect de la vie privée et de l'anonymat des utilisateurs, il a été décidé, d'une part de caviarder chaque prénom, nom et pseudonyme des

messages des utilisateurs récoltés, la photo de profils est également systématiquement enlevée, de même, les Urls de ces espaces ainsi que leur nom est remplacé par un terme générique par exemple « groupe Facebook », pour ne pas le citer ou « Forum1 », « Forum2 », afin que le contexte de production de ces écrits ne soit pas identifiable.

Matrice construite à partir des données récoltées du WEB

Figure 36 - Extrait de la matrice des nœuds (sites et pages Internet) à propos de la démission enseignante

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	ID	Label	url	Description	Page Authc	Facebook	Webarchiv	SEMrush R	Traffic	Start	End	type de rés	Target	Source	mot-clé	
2	1	blogs.mediag	https://blogs.mediag	L'augmentation	35	3	01/01/2017	137839	9472	01/01/2017	01/01/2021	Média		27	1	Abandon de carrière
3	2	journals.ope	https://journals.ope	D'aucuns adme	36	0	01/01/2013	22121	15000	01/01/2013	01/01/2021	Article SF		27	2	Abandon de carrière
4	3	cafepedagog	http://www.cafeped	Quand un milita	30	1	01/01/2014	2484739	132	01/01/2014	01/01/2021	Site informati		27	3	Abandon de carrière
5	4	cairn.info	https://www.cairn.in	Travailler sur le	34	11	01/01/2014	68034	23169	01/01/2014	01/01/2021	Article SF		27	4	Abandon de carrière
6	5	tel.archives	https://tel.archives-d	1.4.5 Expliquer	34	0	01/01/2014	94335	1377	01/01/2014	01/01/2021	Article SF		27	5	Abandon de carrière
7	6	superprof.fr	https://www.superp	D'Amarrer un	30	53	01/01/2017	357339	2711	01/01/2017	01/01/2021	Blog		27	6	Abandon de carrière
8	7	superprof.fr	https://www.superp	L'enseignement	28	0	01/01/2016	357339	2711	01/01/2016	01/01/2021	Blog		27	7	Abandon de carrière
9	8	neoprofs.org	http://www.neoprof	Je souhaite d'À	25	0	01/01/2015	1670850	269	01/01/2015	01/01/2021	Forum		27	8	Abandon de carrière
10	9	leplus.nouve	http://leplus.nouvel	Le 21 octobre d	45	2800	01/01/2012	21794	21794	01/01/2012	01/01/2021	Média		27	9	Abandon de carrière
11	10	agoravox.fr	http://www.agoravo	Le Capes, et do	33	448	01/01/2015	819517	837	01/01/2015	01/01/2021	Média		27	10	Abandon de carrière
12	11	senat.fr	http://www.senat.fr	En revanche, la	35	0	01/01/2015	435989	2062	01/01/2015	01/01/2021	Site institutio		27	11	Abandon de carrière
13	12	cache.media	http://cache.media.e	Les difficultÀ	44	23	01/01/2013	214317	1357	01/01/2013	01/01/2021	Site institutio		27	12	Abandon de carrière
14	14	ciep.fr	http://www.ciep.fr/s	spÀ Cciqueme	35	3	01/01/2020	208862	5543	01/01/2015	01/01/2021	Média		27	14	Abandon de carrière
15	15	lepoint.fr	https://www.lepoint	Sophie a achev	41	0	01/01/2013	75911	20226	01/01/2013	01/01/2021	Média		27	15	Abandon de carrière
16	16	theses.fr	http://www.theses.f	... les phÀ Cnon	29	0	01/01/2018	870103	765	01/01/2018	01/01/2021	Article SF		27	16	Abandon de carrière
17	17	la-croix.com	https://www.la-croix	Le mÀ Ctier d'e	35	0	01/01/2011	92661	15738	01/01/2011	01/01/2021	Média		27	17	Abandon de carrière
18	18	touteduc.fr	http://www.toutedu	Autre cause, "l'i	20	0	01/01/2013	13918192	1	01/01/2013	01/01/2021	Site informati		27	18	Abandon de carrière
19	19	oecd.org	http://www.oecd.org	de plans de car	40	0	01/01/2003	7047	33973	01/01/2003	01/01/2021	Article SF		27	19	Abandon de carrière
20	20	service-publi	https://www.service	Il y a abandon d	45	40	01/01/2017	86036	1785	01/01/2017	01/01/2021	Site institutio		27	20	Abandon de carrière
21	21	lesechos.fr	https://www.lesech	Cette augmenta	43	71	01/01/2017	95239	15195	01/01/2017	01/01/2021	Média		27	21	Abandon de carrière
22	23	demissionen	http://demissionen.c	PE2 en abandon	11	2	01/01/2009	114098	12046	01/01/2009	01/01/2021	Blog		27	23	Abandon de carrière
23	24	forumdesder	http://forumdesdem	Les postes d'en	25	0	01/01/2014	2	n/a	01/01/2014	01/01/2021	Forum		27	24	Abandon de carrière
24	25	agriculture.g	http://agriculture.gov	abandon d'À Cfi	1	3	01/01/2007	6162549	19	01/01/2007	01/01/2021	Site institutio		27	25	Abandon de carrière

Figure 37 -Extrait de la matrice des liens (URLS) à propos de la démission enseignante

	A	B	C	D	E
1	ID	Label	url	Target	Source
2	1	blogs.mediap	https://blogs.	27	1
3	2	journals.open	https://journa	27	2
4	3	cafepedagogi	http://www.c	27	3
5	4	cairn.info	https://www.	27	4
6	5	tel.archives-o	https://tel.arc	27	5
7	6	superprof.fr	https://www.	27	6
8	7	superprof.fr	https://www.	27	7
9	8	neoprofs.org	http://www.n	27	8
10	9	leplus.nouvel	http://leplus.r	27	9
11	10	agoravox.fr	http://www.a	27	10
12	11	senat.fr	http://www.s	27	11
13	12	cache.media.	http://cache.r	27	12
14	13	ladocumentat	https://www.	27	13
15	14	ciep.fr	http://www.c	27	14
16	15	lepoint.fr	https://www.	27	15
17	16	theses.fr	http://www.t	27	16

Annexe 4 : Les questionnaires

Questionnaire diffusé en ligne population ED

Je réalise un travail de thèse portant sur le phénomène de la hausse des démissions dans l'enseignement. Ce questionnaire a été élaboré à l'issue d'une première phase qualitative portant sur l'analyse d'entretiens approfondis auprès d'enseignants ayant démissionné de l'éducation nationale. 30 minutes environ sont nécessaires afin de compléter ce questionnaire. Sauf mention contraire, une seule réponse est attendue par question. Si vous hésitez entre plusieurs modalités, merci de choisir celle que vous placerez en priorité. Quelques questions ouvertes (appelant du texte libre) sont proposées. Je vous remercie pour votre participation, et me tiens à votre disposition pour toute question.

Partie 1 : informations génériques**1. Vous êtes ?**

- Un homme
- Une femme
- Autre

2. En quelle année êtes-vous né(e) ?

3.À quelle catégorie socioprofessionnelle appartient (ou a appartenu) votre père ou celui qui vous a élevé ?

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise.
- Cadres et professions intellectuelles supérieures.
- Professions intermédiaires.
- Employés.
- Ouvriers.
- Retraités.
- Autres personnes sans activité professionnelle.

4.À quelle catégorie socioprofessionnelle appartient (ou a appartenu) votre mère ou celle qui vous a élevé ?

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise.
- Cadres et professions intellectuelles supérieures.
- Professions intermédiaires.
- Employés.
- Ouvriers.
- Retraités.
- Autres personnes sans activité professionnelle.

5.Avez-vous démissionné de l'Éducation nationale ?

- Oui (renvoie à la 6.1)
- Non
- Pas encore (renvoie à la 5.2)

5.1 Pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas encore démissionné ? (en deux ou trois phrases)

6.1 En quelle année avez-vous démissionné ?

7. Vous enseigniez (plusieurs choix possibles) :

- Dans le privé
- Dans le public
- En école primaire
- En collège (renvoie à la 7.1)
- En lycée (renvoie à la 7.1)
-

7.1 Quelle(s) matière(s) enseigniez-vous ?

8. Quel était votre statut/fonction ? (plusieurs choix possibles)

- Stagiaire
- Contractuel titulaire
- Certifié Agrégé
- TZR ou brigade
- Directeur ou directrice d'école
- Professeur principal

9. En quelle année avez-vous obtenu le CRPE ou le CAPES ? (Si vous avez obtenu le concours)

10. Dans quel département, exercez-vous au moment de votre démission ?

11. Quel était votre service d'enseignement hebdomadaire ?

- Temps plein
- Mi-temps
- Autre

12. Avez-vous des enfants ?

- Oui
- Non

Partie 2 : Choix de la carrière enseignante**13. L'enseignement était-il votre premier choix de carrière ?**

- Oui
- Non (renvoie à la 14)

14. Quel(s) autre(s) choix de carrière aviez-vous considéré avant de vous orienter vers l'enseignement ?

15. Pouvez-vous dire si vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
J'ai choisi mes études supérieures dans le but de devenir enseignant.				
L'important était de trouver un emploi.				
Il n'y avait pas d'autres débouchés professionnels dans les secteurs qui m'intéressaient.				

16. Pouvez-vous dire si vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes ? Vous avez décidé de devenir enseignant(e) pour :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Pour enseigner la discipline que vous aimez (ou être polyvalent pour les professeurs des écoles).				
Pour travailler avec les jeunes, transmettre des connaissances.				
Car les heures d'enseignement sont en adéquation avec vos responsabilités familiales.				
Pour bénéficier d'une situation stable.				
Pour rendre service à la société.				
Pour le salaire.				
Car c'était votre vocation.				
Car vous ne saviez pas quoi faire d'autre.				
Pour faire carrière dans l'éducation nationale (gravir les échelons, devenir proviseur, etc.).				
Pour réactualiser constamment vos connaissances.				
Pour l'autonomie qu'offre cette profession.				
Car c'est une profession valorisée par la société.				
Car l'un de vos proches est enseignant. e et il/elle vous a donné le goût de l'enseignement.				
Car vous aviez eu une bonne expérience en tant qu'élève.				

17. Si d'autres motivations vous ont poussé à devenir enseignant(e), pouvez-vous préciser ?

18. Exerciez-vous un autre métier avant de devenir enseignant ? (hors job étudiant)

- Oui (renvoie à la 18.1)
- Non

18.1 Quel était ce métier ?

Partie 3 : la formation

19. Comment évaluez-vous la formation que vous avez reçue à l'école normale/IUFM/ESP/inspe ?

- Très bonne

- Plutôt bonne
- Plutôt pas bonne
- Pas concerné

20. Si vous avez répondu à la question précédente, « plutôt pas bonne » ou « pas bonne », pourriez-vous expliciter ?

21. Diriez-vous que vos débuts dans l'enseignement étaient

- Facile
- Difficile
- Normal

Partie 4 : déroulement de votre carrière dans l'enseignement

22. À combien de kilomètres de chez vous avez-vous été muté lors de votre première prise de poste ?

23. Combien de fois avez-vous été muté par la suite ?

- Une fois
- Deux fois
- Trois fois
- Plus
- Non concerné

24. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous été muté ?

25. En majorité diriez-vous que vous avez exercé dans un/des établissement(s) qui accueille (nt) un public ?

- Favorisé.
- Défavorisé
- De classe moyenne

26. Au cours des dernières années, estimez-vous que votre charge de travail en générale :

- A diminué
- A augmenté
- N'a pas évoluée

Partie 5 : votre conception du métier

27. Pouvez-vous dire si vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes : j'ai voulu transmettre à mes élèves...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Une rigueur de travail				
La possibilité de développer leur pensée critique.				
Le plus important c'était de transmettre les programmes scolaires.				
Des valeurs citoyennes (le respect, la tolérance, le savoir-vivre ensemble, etc.).				
L'envie d'apprendre.				

28. Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à vos pratiques en tant qu'enseignant ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
1. Diversifie les supports pédagogiques :				
J'intègre à son enseignement des ressources externes (parents, conférenciers, matériel audiovisuel, TICE).				
2. J'effectue des tâches à l'intérieur de l'établissement :				
J'organise des sorties scolaires				
J'organise les fêtes de l'école, etc.				
3. je cherche à améliorer la qualité de son enseignement :				
Je suis volontairement des sessions de formation				
Participe à des congrès, colloques en rapport avec le métier (ex. : conférence sur les nouvelles méthodes pédagogiques).				
4. Je préoccupe par le cheminement scolaire de ces élèves				
Je prends contact avec les parents d'élèves quand ils sont en difficulté scolaire				
Je prends contact avec les parents d'élève quand ils ont des problèmes de comportement				
5. J'assume ces obligations professionnelles :				

J'effectue les tâches nécessaires en dehors de la présence des élèves				
Mes obligations familiales n'interfèrent pas avec son travail				
6. Je coopère avec l'ensemble de l'école :				
Je suis en relation avec les autres personnels de l'école, etc.				
Travaille en collaboration avec ces collègues pour monter des projets ou des enseignements				
7. Je travaille en dehors des heures de présence dans l'établissement				
Je travaillais le week-end				
Je travaille le soir				
Je travaille pendant les vacances scolaires				

29. Quelles vision et conception du métier d'enseignant aviez-vous ?

30. Quelles vision et conception du système scolaire et de l'école aviez-vous ?

31. Diriez-vous être en accord avec la politique éducative mise en place par le gouvernement ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Partie 6 : les raisons de votre démission

32. À quel moment avez-vous pris la décision de quitter l'enseignement ?

- Je savais depuis le début que je ne serai pas enseignant toute ma carrière.
- Il y a environ une 10^{ème} d'année il y a environ 5 ans
- Il y a environ entre 4 et 2 ans
- Il y a environ 1 an
- Il y a quelques mois
- Il y a quelques semaines

33. Si vous avez décidé de démissionner à la suite d'un événement particulier, pouvez-vous préciser lequel ?

34. Pouvez-vous dire si vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes : vous avez démissionné à cause/car

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Du salaire insuffisant.				
Du manque de soutien de la hiérarchie.				
Du manque de soutien entre collègues.				
De la charge de travail trop lourde.				
De la difficulté à lier vie professionnelle et vie privée.				
De la gestion de classe trop difficile.				
Du trop grand nombre de réformes mises en place ces dernières années.				
Car vous ne vous sentiez pas à la hauteur de la tâche.				
Du caractère répétitif du métier.				
De l'ingérence de certains parents.				
Car vous aviez envie de faire autre chose.				
D'un trop plein de travail administratif.				
De la maladie, Burn out, etc.				
D'une incapacité à décrocher mentalement du travail.				
De la peur de revivre une expérience traumatisante (violence, harcèlement, etc.).				
De la difficulté à assumer un rôle d'autorité.				
De l'incapacité à vous projeter dans l'avenir dans ce métier.				
Du travail à faire en dehors des heures de classe.				
de l'écart considérable entre votre conception du métier et de la Réalité.				
De la démotivation de certains élèves.				
Car ce métier n'est plus en accord avec vos valeurs.				
Des perspectives d'avancement de carrière trop réduites.				
Pour vous rapprocher de votre famille.				

35. Si d'autres motivations que celles citées à la question précédente ont participé à votre décision de démissionner, pouvez-vous préciser lesquelles ?

36. Diriez-vous que votre « parcours » de démission fut

- Facile (renvoie à la 36.2)

- Difficile (renvoie à la 36.1)
- Ni facile ni difficile

36.1 Diriez-vous que votre « parcours » de démission fut plutôt difficile, car... (plusieurs choix possibles)

- Il est difficile d'obtenir des informations claires de la part de l'éducation nationale sur les procédures de démission.
- L'institution fait barrage aux démissions (démission refusée, nécessité de service).
- Il y a peu ou pas de passerelle au sein de l'éducation nationale pour être intégré dans un nouveau corps ou service.
- Vous vous êtes sentis isolés dans votre démarche.
- Votre entourage n'a pas compris votre décision.
- Vos collègues n'ont pas compris votre décision.
- Les syndicats sont peu présents sur cette question.
- Je n'ai pas pu échanger avec d'autres enseignants dans le même cas que moi (hors Internet).
- Votre administration a voulu vous dissuader de partir (direction d'établissement, inspecteur, etc.)

36.2 Diriez-vous que votre parcours de démission fut plutôt facile, car... (plusieurs choix possibles)

- Il est facile d'obtenir des informations claires de la part de l'éducation nationale sur les procédures de démission
- L'institution a accepté votre démission tout de suite
- Il y a des passerelles au sein de l'éducation nationale qui vous ont permis d'intégrer un nouveau service (détachement) vous vous êtes senti accompagné dans votre démarche
- Votre entourage a compris votre décision.
- Les syndicats vous ont aidés.
- Vous avez pu échanger avec d'autres enseignants dans le même cas que vous (hors Internet)

37. Diriez-vous qu'Internet vous a aidé dans votre processus de démission ?

- Oui (renvoie à la 37.1)
- Non

37.1 Si oui, diriez-vous que (plusieurs choix possibles)

- Les informations relayées par les médias sur les démissions enseignantes vous ont été utiles.
- Les informations relayées par les sites d'information tels que le café pédagogique vous ont été utiles.
- D'échanger avec d'autres personnes dans le même cas que vous vous a aidé (Facebook, Forum, etc.)
- Vous avez trouvé de l'aide auprès d'associations.
- Vous avez pu trouver de l'aide sur Internet pour effectuer un bilan de carrière, etc.
- Vous avez pu trouver de l'aide pour vous réorienter professionnellement (formations, conseils).

38. Avant de démissionner avez-vous (plusieurs choix possibles)

- Effectué un bilan de carrière auprès de l'institution
- Fait une formation,
- Obtenu un temps partiel
- Obtenu une disponibilité, un congé partiel
- Vous n'êtes pas concerné

39. Dans quel métier vous êtes-vous reconvertis ?

40. Avec le recul, regrettez-vous d'avoir démissionné ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

41. Si oui pourquoi ?

42. Le mot de la fin : ici et si vous le désirez, je vous invite à partager votre témoignage sur votre vie en tant qu'enseignant(e) et sur votre démission, à ajouter des précisions sur vos réponses ou à donner votre avis sur ce questionnaire, etc.

Questionnaire diffusé en ligne population VT

Je réalise un travail de thèse portant sur le phénomène de la hausse des reconversions vers l'enseignement. Ce questionnaire a été élaboré à l'issue d'une première phase qualitative portant sur l'analyse d'entretiens approfondis auprès d'enseignants s'étant reconvertis après une première carrière dans l'éducation nationale. 30 minutes environ sont nécessaires afin de compléter ce questionnaire. Sauf mention contraire, une seule réponse est attendue par question. Si vous hésitez entre plusieurs modalités, merci de choisir celle que vous placerez en priorité. Quelques questions ouvertes (appelant du texte libre) sont proposées. Je vous remercie pour votre participation, et me tiens à votre disposition pour toute question.

Partie 1 : information générale

1. Vous êtes ?

- Un homme
- Une femme
- Autre

2. En quelle année êtes-vous né(e) ?

3. À quelle catégorie socioprofessionnelle appartient (ou a appartenu) votre père ou celui qui vous a élevé ?

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise.
- Cadres et professions intellectuelles supérieures.
- Professions intermédiaires.
- Employés.
- Ouvriers.
- Retraités.
- Autres personnes sans activité professionnelle.

4. À quelle catégorie socioprofessionnelle appartient (ou a appartenu) votre mère ou celle qui vous a élevé ?

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise.
- Cadres et professions intellectuelles supérieures.
- Professions intermédiaires.
- Employés.
- Ouvriers.
- Retraités.
- Autres personnes sans activité professionnelle.

5. Vous enseignez (plusieurs choix possibles) :

- Dans le privé
- Dans le public
- En école primaire
- En collège (renvoie à la 6)
- En lycée (renvoie à la 6)

6. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

7. Quel est votre statut/fonction ? (Plusieurs choix possibles)

- Stagiaire
- Contractuel titulaire
- Certifié Agrégé
- TZR ou brigade
- Directeur ou directrice d'école
- Professeur principal

8. En quelle année avez-vous obtenu le CRPE ou le CAPES ? (Si vous avez obtenu le concours)

9. Dans quel département, exercez-vous actuellement ?

10. Quel est votre service d'enseignement hebdomadaire ?

- Temps plein
- Mi-temps
- Autre

11. Avez-vous des enfants ?

- Oui
- Non

Partie 2 : Choix de la première carrière et formation

12. Quel était votre 1^{er} métier (hors job étudiant) ?

13. Pour quelle raison vous-êtes-vous orienté vers ce premier métier

14. Combien d'années avez-vous exercé ce métier ?

15. Pensiez-vous à la base exercer ce premier métier toute votre vie ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

16. Au bout de combien d'années d'exercice de votre 1^{er} métier aviez-vous pensé à vous reconverter comme enseignant ?

17. Pour quelle raison vous-êtes-vous orienté vers ce premier métier

18. Quelles formations ou/et études avez-vous suivies dans le cadre de votre parcours initial ?

Partie 3 : raison de votre reconversion et choix de l'enseignement

19. Vous avez opté pour une reconversion professionnelle parce que....

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Vous vous ennuyiez dans votre précédent métier.				
Votre précédent métier ne vous permettait pas d'utiliser pleinement vos capacités.				

Votre ancien métier n'était pas assez socialement reconnu.				
Vous souhaitiez un nouvel équilibre entre votre vie professionnelle et votre vie personnelle.				
Vous souhaitiez exercer une activité plus sûre (stable).				
Vous n'étiez pas assez payé(e).				
Votre ancien métier était trop chronophage.				
Votre ancien métier était trop répétitif.				
Vous aviez du mal à y trouver votre place.				
Votre ancien métier ne correspondait plus à mes valeurs.				
Vous aviez envie d'avoir une autre expérience.				
Vous avez été licencié(e) et le marché du travail sur ce secteur était saturé.				
Vous aviez des problèmes de santé.				

20. Si d'autres motivations vous ont poussé à vous reconverter, pouvez-vous préciser ?

21. L'enseignement était-il votre premier choix de carrière pour une reconversion ?

- Oui
- Non (renvoie à la 21.1)

21.1 Quel(s) autre(s) choix de carrière aviez-vous considéré avant de vous orienter vers l'enseignement

22. Pouvez-vous dire si vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes ? Vous avez décidé de devenir enseignant(e) pour :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Pour enseigner la discipline que vous aimez (ou être polyvalent pour les professeurs des écoles).				
Pour travailler avec les jeunes, transmettre des connaissances.				
Car les heures d'enseignement sont en adéquation avec vos responsabilités familiales.				
Pour bénéficier d'une situation stable.				
Pour rendre service à la société.				
Pour le salaire.				
Car c'était votre vocation.				
Car vous ne saviez pas quoi faire d'autre.				

Pour faire carrière dans l'éducation nationale (gravir les échelons, devenir proviseur, etc.).				
Pour réactualiser constamment vos connaissances.				
Pour l'autonomie qu'offre cette profession.				
Car c'est une profession valorisée par la société.				
Car l'un de vos proches est enseignant. e et il/elle vous a donné le goût de l'enseignement.				
Car vous aviez eu une bonne expérience en tant qu'élève.				

23. Si d'autres motivations vous ont poussé à devenir enseignant(e), pouvez-vous préciser ?

Partie 4 : la formation enseignante

24. Quel niveau d'étude aviez-vous avant d'entamer la formation vers l'enseignement (si concerné(e))

- Un niveau BEPC
- Un niveau CAP
- Un niveau BAC
- Bac + 1
- Bac + 2
- Bac + 3
- Bac + 5
- Supérieur à Bac + 5

25. Avez-vous trouvé difficile de reprendre des études pour devenir enseignant(e) ? (si vous avez repris des études)

- Oui
- Non
-

26. Comment évaluez-vous la formation que vous avez reçue à l'école normale/IUFM/ESP/INSPE ?

- Très bonne
- Plutôt bonne
- Plutôt pas bonne
- Pas concerné

27. Si vous avez répondu à la question précédente, « plutôt pas bonne » ou « pas bonne », pourriez-vous expliciter ?

28. Diriez-vous que vos débuts dans l'enseignement étaient

- Facile
- Difficile
- Normal

Partie 5 : déroulement de votre carrière dans l'enseignement**29. À combien de kilomètres de chez vous avez-vous été muté lors de votre première prise de poste ?****30. Combien de fois avez-vous été muté par la suite ?**

- Une fois
- Deux fois
- Trois fois
- Plus
- Non concerné

31. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous été muté ?**32. En majorité diriez-vous que vous avez exercé dans un/des établissement(s) qui accueille (nt) un public ?**

- Favorisé.
- Défavorisé
- De classe moyenne

33. Au cours des dernières années, estimez-vous que votre charge de travail en générale :

- A diminué
- A augmenté
- N'a pas évoluée

Partie 6 : votre conception du métier

34. Pouvez-vous dire si vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes : J'ai voulu transmettre à mes élèves...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Une rigueur de travail				
La possibilité de développer leur pensée critique.				
Le plus important c'était de transmettre les programmes scolaires.				
Des valeurs citoyennes (le respect, la tolérance, le savoir vivre ensemble, etc.).				
L'envie d'apprendre.				

35. Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à vos pratiques en tant qu'enseignant ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
1. Diversifie les supports pédagogiques :				
J'intègre à son enseignement des ressources externes (parents, conférenciers, matériel audio- visuel, TICE).				
2. J'effectue des tâches à l'intérieur de l'établissement :				
J'organise des sorties scolaires				
J'organise les fêtes de l'école, etc.				
3. je cherche à améliorer la qualité de son enseignement :				
Je suis volontairement des sessions de formation				
Participe à des congrès, colloques en rapport avec le métier (ex. : conférence sur les nouvelles méthodes pédagogiques).				
4. Je suis préoccupé par le cheminement scolaire de mes élèves				
Je prends contact avec les parents d'élèves quand ils sont en difficulté scolaire				

Je prends contact avec les parents d'élève quand ils ont des problèmes de comportement				
5. J'assume mes obligations professionnelles :				
J'effectue les tâches nécessaires en dehors de la présence des élèves				
Mes obligations familiales n'interfèrent pas avec son travail				
6. Je coopère avec l'ensemble de l'école :				
Je suis en relation avec les autres personnels de l'école, etc.				
Travaille en collaboration avec ces collègues pour monter des projets ou des enseignements				
7. Je travaille en dehors des heures de présence dans l'établissement				
Je travaille le week-end				
Je travaille le soir				
Je travaille pendant les vacances scolaires				

36. Pensez-vous que votre expérience professionnelle passé(e) vous a aidé dans l'exercice de vos fonctions actuelles d'enseignant(e) ?

- Oui
- Non

37. Pouvez-vous préciser ?

38. Quelles vision et conception du métier d'enseignant avez-vous ?

39. Quelles vision et conception du système scolaire et de l'école avez-vous ?

40. Diriez-vous être en accord avec la politique éducative mise en place par le gouvernement ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Partie 6 : satisfaction professionnelle

32. Pouvez-vous dire si vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes. Je suis insatisfait(e)...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Du salaire insuffisant.				
Du manque de soutien de la hiérarchie.				
Du manque de soutien entre collègues.				
De la charge de travail trop lourde.				
De la difficulté à lier vie professionnelle et vie privée.				
De la gestion de classe trop difficile.				
Du trop grand nombre de réformes mises en place ces dernières années.				
Car vous ne vous sentez pas à la hauteur de la tâche.				
Du caractère répétitif du métier.				
De l'ingérence de certains parents.				
Du trop-plein de travail administratif.				
J'ai de la difficulté à assumer un rôle d'autorité.				
Du travail à faire en dehors des heures de classe.				
De l'écart considérable entre votre conception du métier et de la réalité.				
De la démotivation de certains élèves.				
Car ce métier n'est plus en accord avec vos valeurs.				

33. Dans le cadre de votre métier d'enseignant avez déjà...

Fait un Burn-out

- Oui
- Non

J'ai ressenti une incapacité à décrocher mentalement du travail.

- Oui
- Non

J'ai connu la peur de revivre une expérience traumatisante (violence, harcèlement, etc.).

- Oui
- Non

J'ai eu des difficultés à me projeter dans l'avenir dans ce métier.

- Oui
- Non

34. Il y a-t-il pour vous d'autres facteurs d'insatisfaction pour vous à exercer le métier d'enseignant ?

35. Avec le recul, regrettez-vous votre reconversion dans l'enseignement ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

36. Pouvez-vous préciser ?

37. Diriez-vous qu'Internet vous a aidé dans votre processus de reconversion ?

- Oui (renvoie à la 37.1)
- Non
- Je ne sais pas

37.1 Si oui, diriez-vous que (plusieurs choix possibles)

- Les informations relayées par les médias sur les reconversions vers l'enseignante vous ont été utiles.
- Les informations relayées par les sites d'information tels que le café pédagogique vous ont été utiles.
- D'échanger avec d'autres personnes dans le même cas que vous vous a aidé (Facebook, Forum, etc.)
- Vous avez trouvé de l'aide auprès d'associations.
- Vous avez pu trouver de l'aide sur Internet pour effectuer un bilan de carrière, etc.
- Vous avez pu trouver de l'aide pour vous réorienter professionnellement (formations, conseils).

38. Le mot de la fin : ici et si vous le désirez, je vous invite à partager votre témoignage sur votre vie en tant qu'enseignant(e) et sur votre reconversion, à ajouter des précisions sur vos réponses ou à donner votre avis sur ce questionnaire, etc.

Annexe 5 : Modèle de Goodell

Figure 38 - Modèle de Goodell

Caractéristiques	Manifestations
1) Participe à des activités au-delà des exigences de sa tâche :	<ul style="list-style-type: none"> est plus qu'adéquatement préparée pour l'enseignement ; s'implique dans des projets externes ou produit des efforts supplémentaires dans l'enseignement des programmes d'études ; se montre volontaire pour assumer des responsabilités ; prend l'initiative d'en faire « un peu plus » avec ses élèves ; aime vivre de nouvelles expériences en classe ; intègre à son enseignement des ressources externes (parents, conférenciers, support matériel ou visuel, TIC, etc.) ; ne compte pas son temps.
2) Effectue des tâches à l'intérieur de l'école, outre son travail de classe (et en dehors des exigences de sa tâche) :	<ul style="list-style-type: none"> participe à l'organisation de fêtes ou de sorties ; prend en charge différents dossiers (organisation de la bibliothèque, recherche de nouveaux logiciels éducatifs, etc.).
3) Assume des responsabilités professionnelles pour l'avancement de l'éducation, pour améliorer la qualité de l'enseignement, pour promouvoir le bien-être des enseignants et pour relever le statut de la profession :	<ul style="list-style-type: none"> occupe certaines fonctions (déléguée syndicale, responsable d'école, etc.) ; participe à des études, des recherches en éducation ; participe à des colloques provinciaux ou à des perfectionnements offerts par sa commission scolaire ; donne de la formation à des groupes de parents, à des enseignants, à des étudiants en éducation.
4) Travaille constamment à s'améliorer et à développer les compétences de ses élèves :	<ul style="list-style-type: none"> tente d'améliorer ses méthodes d'enseignement et expérimente de nouvelles approches pédagogiques ; nourrit des intérêts divers (voyages, lecture, plein air, etc.) ; participe à des activités professionnelles qui favorisent la formation continue et actualisent ses compétences ; reçoit et supervise des stagiaires en éducation ; siège sur différents comités à l'intérieur de l'école, de la commission scolaire ou à d'autres paliers dans le domaine de l'éducation ; poursuit ses études en éducation ou dans des domaines intimement reliés à son travail ; partage ses connaissances afin d'aider ses collègues à développer leurs compétences de même qu'un véritable intérêt pédagogique ; questionne et se questionne.
5) Parle de ses élèves de façon professionnelle :	<ul style="list-style-type: none"> exprime un intérêt véritable à travailler avec des enfants ; est préoccupée par le cheminement scolaire de ses élèves ; essaye de rendre le travail intéressant pour les élèves ; démontre une attitude positive lorsqu'elle parle de ses élèves.
6) Assume ses obligations professionnelles :	<ul style="list-style-type: none"> les heures de son arrivée de même que de son départ de l'école lui laissent amplement le temps de s'acquitter de ses tâches ; assume la responsabilité de son groupe sans déranger ses collègues ; effectue des tâches scolaires nécessaires en dehors des moments de présence des élèves ; ses obligations familiales n'interfèrent pas avec ses obligations professionnelles ; demeure dans la profession, s'absente peu.
7) Coopère avec l'ensemble de l'école :	<ul style="list-style-type: none"> perçoit sa classe comme faisant partie de l'ensemble de l'école, non comme une entité isolée ; est en relation avec le personnel de l'école, maintient des rapports de respects et de collégialité ; manifeste son désir de participer aux activités de l'école ; se montre intéressée à participer à des réunions malgré sa fatigue de la journée ; perçoit les problèmes administratifs de l'école aussi bien que ses problèmes de classe ; fait preuve d'attitudes professionnelles ; soutient les regroupements de parents.
8) Démontre une attitude professionnelle positive et manifeste un respect sincère pour la profession, s'épanouit à l'intérieur de ses activités professionnelles, est une participante responsable au niveau de l'école et représente la profession aux yeux du public :	<ul style="list-style-type: none"> collabore avec les différents intervenants du milieu scolaire : parents, direction, titulaires, spécialistes, etc. ; valorise le travail d'équipe ; parle positivement de sa profession, de son école, de ses élèves, etc. ; assume des responsabilités au sein de son école, de sa communauté scolaire ou de sa commission scolaire ; fait preuve d'enthousiasme, assume des responsabilités, aime travailler, manifeste le désir de faire mieux, est flexible, prend des initiatives.

Démission enseignante et vocation tardive dans l'enseignement du 1^{er} et du 2nd degré en France

Contribution à l'analyse de la « crise » d'attractivité des métiers de l'enseignement et du renouvellement des professionnalités enseignantes

-

Camille Croizier

Résumé

Alors que plusieurs rapports font état d'une « crise » des métiers de l'enseignement ces dernières années (C. comptes, 2013 ; Brisson & Laborde, 2018 ; Husson, 2021) caractérisée d'abord par une faible attractivité des concours du professorat (CNESEO, 2016), ensuite par une hausse des démissions en cours de carrière (Carle & Férat 2017, 37), les métiers du professorat s'imposent paradoxalement comme l'une des voies de reconversion aujourd'hui fortement plébiscitée. À partir de ce constat, la thèse propose d'interroger la notion de « crise » de l'attractivité des métiers de l'enseignement. Pour ce faire, elle étudie la concomitance du phénomène de la hausse des démissions et des reconversions vers l'enseignement dans le cadre (et en perspective avec) des décisions politiques, mais aussi dans une perspective relationnelle et dynamique, en partant de l'idée que ces processus, en étant à la fois individuels, sont également co-construits par un ensemble d'agents. Les résultats s'attacheront à révéler les rôles de ces agents, ainsi que les conséquences des politiques en matière d'éducation mises en place ces dernières années sur l'attractivité des métiers de l'enseignement et sur les professionnalités enseignantes.

Mots-clés : Attractivité des métiers de l'enseignement, démission enseignante, reconversion vers l'enseignement, professionnalité enseignante, malaise enseignant, vocation enseignante.