

UNIVERSITE DE MONS

**Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Éducation**

**Comment des enseignants ayant intégré l'enseignement
secondaire qualifiant en seconde carrière sont-ils parvenus
à persévérer dans l'enseignement ?**

Direction :

S. LOTHAIRE

D. CANZITTU

Mémoire présenté par

Estelle DESABLENS en vue de
l'obtention du diplôme de Master en
sciences de l'éducation, à finalité
spécialisée en technologie de
l'éducation

Année académique 2023-2024

REMERCIEMENTS

Ce mémoire constitue l'aboutissement de trois années d'études enrichissantes durant lesquelles j'ai pu bénéficier du soutien de nombreuses personnes.

Mes remerciements s'adressent, tout d'abord, à mes promoteurs, Madame Lothaire et Monsieur Canzittu, pour leur encadrement, leurs relectures attentives et leurs précieux conseils qui m'ont permis de mener à bien la rédaction de ce mémoire. Je témoigne toute ma reconnaissance envers Madame Lothaire pour son accompagnement de qualité, sa grande disponibilité, sa confiance ainsi que sa bienveillance lors de mon dernier stage de Master. Son expertise m'a permis de développer avec rigueur certaines compétences propres à la recherche scientifique.

Je tiens également à remercier l'ensemble du corps professoral de l'Université de Mons pour son investissement dans le cadre de cette formation académique. Plus exactement, je remercie chaleureusement Emilie Carosin de m'avoir donné l'opportunité de découvrir de plus près le monde de la recherche. Merci aussi à mes deux merveilleuses collègues, devenues amies, qui ont rendu cette dernière année d'études encore plus agréable grâce à nos nombreux échanges passionnants : Barbara Jochmans et Constance Coen.

Par ailleurs, je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude envers tous les enseignants qui ont accepté de contribuer à cette étude et qui, au-delà de l'entretien mené, ont fait preuve d'une gentillesse extrême.

Enfin, il était impossible de rédiger ces remerciements sans citer mes parents, ma sœur et mon beau-frère, pour leur soutien sans faille. Ils m'ont portée durant l'entièreté de mon cursus scolaire. Merci tout particulièrement à Julien, mon pilier au quotidien. Ses petites attentions, sa présence et son amour m'ont permis de garder ma motivation. Du fond du cœur : merci !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CADRE THÉORIQUE.....	3
Chapitre 1 : Se réorienter professionnellement vers l'enseignement secondaire qualifiant	3
La réorientation professionnelle : éléments de définition.....	3
La réorientation professionnelle dans l'enseignement.....	4
La réorientation professionnelle dans l'enseignement secondaire qualifiant	7
Chapitre 2 : Une réorientation professionnelle complexe ?	10
Des difficultés spécifiques lors de l'entrée en fonction des enseignants de seconde carrière	10
Les fondements théoriques de l'insertion professionnelle des enseignants débutants.....	13
Les facteurs d'une insertion professionnelle réussie dans l'enseignement.....	17
Chapitre 3 : Conclusion du cadre théorique	20
MÉTHODOLOGIE.....	21
La problématique	21
Les questions de recherche	21
Les modalités d'échantillonnage	22
Les critères de sélection	22
La méthode de recrutement.....	23
La présentation de l'échantillon	23
Le recueil des données	25
Le type de recherche	25
L'entretien semi-directif.....	25
Le guide d'entretien.....	25
L'analyse des données	26
RÉSULTATS.....	28
DISCUSSION	42
CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES.....	48
BIBLIOGRAPHIE.....	51

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Proportion (%) de nouveaux enseignants au fil des années (Coppe, 2022, p.26).....	5
Figure 2 : Modèle « Factors influencing teaching choice » (Watt & Richardson, 2007)	6
Figure 3 : Processus d'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013)	14
Figure 4 : Modèle de la socialisation au travail (Van Maanen & Shein, 1979 ; Chao, 2012)	16
Figure 5 : Articulation entre les deux modèles présentés (Coppe et al., 2022)	17

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Revue de la littérature scientifique portant sur les facteurs intrinsèques de persévérance	18
Tableau 2 : Revue de la littérature scientifique portant sur les facteurs extrinsèques de persévérance	19
Tableau 3 : Description de l'échantillon de cette étude.....	24
Tableau 4 : Exemples de propos en fonction des deux types de polarité.....	27
Tableau 5 : Occurrences (et %) des catégories principales relatives aux difficultés et poids respectifs en fonction de leur polarité.....	28
Tableau 6 : Occurrences (et %) des sous-catégories de la dimension « macro » et poids respectifs en fonction de leur polarité.....	29
Tableau 7 : Occurrences (et %) des sous-catégories de la dimension « méso » et poids respectifs en fonction de leur polarité.....	31
Tableau 8 : Occurrences (et %) des sous-catégories de la dimension « micro » et poids respectifs en fonction de leur polarité.....	32
Tableau 9 : Occurrences (et %) des catégories principales relatives aux facteurs de persévérance et poids respectifs en fonction de leur polarité	34
Tableau 10 : Occurrences (et %) des sous-catégories propres aux facteurs extrinsèques et poids respectifs en fonction de leur polarité.....	35
Tableau 11 : Occurrences (et %) des sous-catégories propres aux facteurs intrinsèques et poids respectifs en fonction de leur polarité.....	38

INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies, les individus qui poursuivent toute leur carrière au sein d'un même métier ou d'une même organisation se raréfient. Un grand nombre de personnes présentent « des parcours professionnels variés marqués par des virages importants, voire des ruptures » (Fabre, Gatignon-Turnau et Ventolini, 2012, p.37). Les évolutions des métiers ainsi que leurs reconfigurations organisationnelles, impliquant de nouvelles exigences, invitent les travailleurs à s'adapter et à développer d'autres compétences. Ainsi, certains d'entre eux décident de changer de carrière pour un métier plus « porteur » sur le plan économique, plus « valorisant » professionnellement ou encore plus « adapté » aux choix de vie (Perez-Roux, 2019).

À ce titre, motivés par des raisons personnelles ou en réponse à des changements contextuels dans leur domaine professionnel, de nombreux individus quittent leur fonction dans laquelle ils ont acquis un registre de compétences pour se tourner vers le secteur de l'enseignement (Balleux & Perez-Roux, 2011). Au sein des travaux scientifiques (Berger & D'Ascoli, 2011), ceux-ci portent le nom d'« enseignants de seconde carrière ». Généralement, ces derniers éprouvent un sentiment d'insatisfaction lié à leur emploi précédent, ce qui les conduit à une remise en question et à une volonté de changement (Duchesne, 2011). Bien que les raisons les amenant à amorcer une nouvelle carrière au sein de l'enseignement soient multiples, nombreux sont ceux souhaitant partager leur expérience professionnelle antérieure auprès des jeunes afin de se rendre utiles socialement, de contribuer à leur avenir et de faire une différence positive dans leur vie (Powers, 2002 ; Duchesne, 2011). Ces enseignants de seconde carrière disposent, en effet, d'un profil intéressant et ce, particulièrement dans l'enseignement secondaire qualifiant. D'une part, leur expérience issue du terrain leur permet de développer des connaissances pratiques et concrètes ainsi que des compétences transversales chez leurs élèves (Salyer, 2003 ; Troesch & Bauer, 2017 ; Coppe, März et Raemdonck, 2022). D'autre part, la Fédération Wallonie-Bruxelles perçoit le recrutement de ces professionnels comme un levier d'action contribuant à lutter contre la pénurie d'enseignants qui ne cesse d'augmenter depuis une vingtaine d'années (Duchesne, 2008 ; Coppe et al., 2022 ; Lothaire, 2021 ; Ryelandt, 2022).

Cependant, leur entrée en fonction se déroule rarement sans embûche (Coppe et al., 2022). En effet, en tant que novices dans le domaine, ces individus font face à tout un ensemble de difficultés d'ordre institutionnel, organisationnel et individuel (Tigchelaar, Brouwer et

Vermunt, 2010 ; Coppe et al., 2022), générant une reconstruction identitaire professionnelle relativement complexe (Balleux & Perez-Roux, 2011). Certains, n'étant pas en mesure de s'insérer professionnellement, choisissent de quitter précocement le métier avant la fin de leurs cinq premières années d'exercice. Les travaux de Coppe (2022) mettent en exergue un taux d'attrition particulièrement élevé (49,6%) chez les enseignants de seconde carrière ayant uniquement exercé dans le secondaire. À contrario, certains individus parviennent à se maintenir au sein de la profession (Lothaire, 2021) grâce notamment à une combinaison de motifs intrinsèques et extrinsèques (De Stercke, 2014). Bien que plusieurs recherches (Gingras & Mukamurera, 2008 ; De Stercke, 2014 ; Voz, 2020) se soient intéressées aux facteurs favorisant la rétention des enseignants débutants, celles portant spécifiquement sur les enseignants de seconde carrière recrutés dans le secondaire qualifiant sont, cependant, moins foisonnantes. C'est pourquoi, il semble pertinent d'investiguer cette population d'enseignants particuliers.

Dans ce contexte, la présente recherche examine, d'une part, les difficultés que les enseignants de seconde carrière interrogés déclarent avoir vécu lors de leur insertion professionnelle dans l'enseignement et, d'autre part, les facteurs ayant mené à leur persévérance au sein de la profession. Pour ce faire, le cadre théorique s'articule autour de deux chapitres fondamentaux. Le premier définit progressivement le concept animant cette étude, à savoir la réorientation professionnelle des enseignants de seconde carrière au sein de l'enseignement secondaire qualifiant. Quant au second chapitre, il s'intéresse plus spécifiquement à leur insertion professionnelle et aux difficultés s'y rapportant. S'ensuit la présentation de l'approche méthodologique développée en vue de récolter et de traiter les données qualitatives exploitées. Les résultats sont ensuite présentés et discutés au regard du cadre théorique préalablement développé. Enfin, la conclusion revient sur les éléments saillants, identifie les limites de la recherche et envisage un ensemble de perspectives.

CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1 : Se réorienter professionnellement vers l'enseignement secondaire qualifiant

Ce premier chapitre se centre sur le concept prépondérant de cette étude : la réorientation professionnelle dans l'enseignement secondaire qualifiant des enseignants de seconde carrière. Afin de le définir clairement, la méthode dite « en entonnoir », allant du général au particulier, est mobilisée (Forget-Dubois, 2020). Ainsi, dans la première partie, le terme « réorientation professionnelle » est d'abord explicité de manière générale. Ensuite, la section qui suit intègre les spécificités liées à une réorientation professionnelle dans l'enseignement. Enfin, la dernière partie se focalise plus précisément sur les particularités propres à un changement de carrière dans l'enseignement secondaire qualifiant.

La réorientation professionnelle : éléments de définition

La plupart des travaux scientifiques emploient généralement le terme « reconversion professionnelle » pour désigner un changement de carrière. Fournier et ses collègues (2017) définissent celui-ci « comme un processus transitionnel, dans la mesure où le travailleur.euse change de situation professionnelle, et comme un tournant ou une bifurcation, puisqu'elle s'accompagne d'une modification radicale et durable du parcours professionnel et/ou biographique de la personne » (p.3-4). Toutefois, cette notion recouvre une étendue de transitions professionnelles, allant de changements radicaux à des glissements vers des métiers ou secteurs voisins en passant par des variations de statut (Denave, 2015). C'est pourquoi, Denave (2015) parle de « réorientation professionnelle » ou encore de « rupture professionnelle » afin de se dissocier du terme « reconversion professionnelle », qui admet des situations hétérogènes. La réorientation professionnelle représente « une forme concrète de rupture qui s'inscrit comme une tentative de résoudre des tensions ou de revenir sur des orientations antérieures désormais récusées » (Legay & Marchal, 2007, p.323).

Selon Denave (2015), trois conditions doivent être remplies afin de pouvoir soutenir l'idée qu'il s'agit d'une réorientation professionnelle :

- Un changement radical de métier et de domaine professionnel, exigeant de nouvelles compétences, est requis. En effet, la réorientation professionnelle ne porte pas sur n'importe quel changement survenu dans le parcours de l'individu. Elle ne concerne

ni le changement d'entreprise, ni la mobilité au sein d'une même entreprise, impliquant uniquement un changement de poste.

- Le changement de carrière doit être effectif et se baser sur des actions réalisées. Les individus à la recherche d'une autre profession ou en cours de formation ne sont pas pris en compte, car leur rupture professionnelle se montre incertaine.
- Une ancienneté minimale dans la profession initiale est réclamée. Ce paramètre permet d'exclure les personnes effectuant des « petits boulots » temporaires avant d'exercer un travail, correspondant ou non à leur formation.

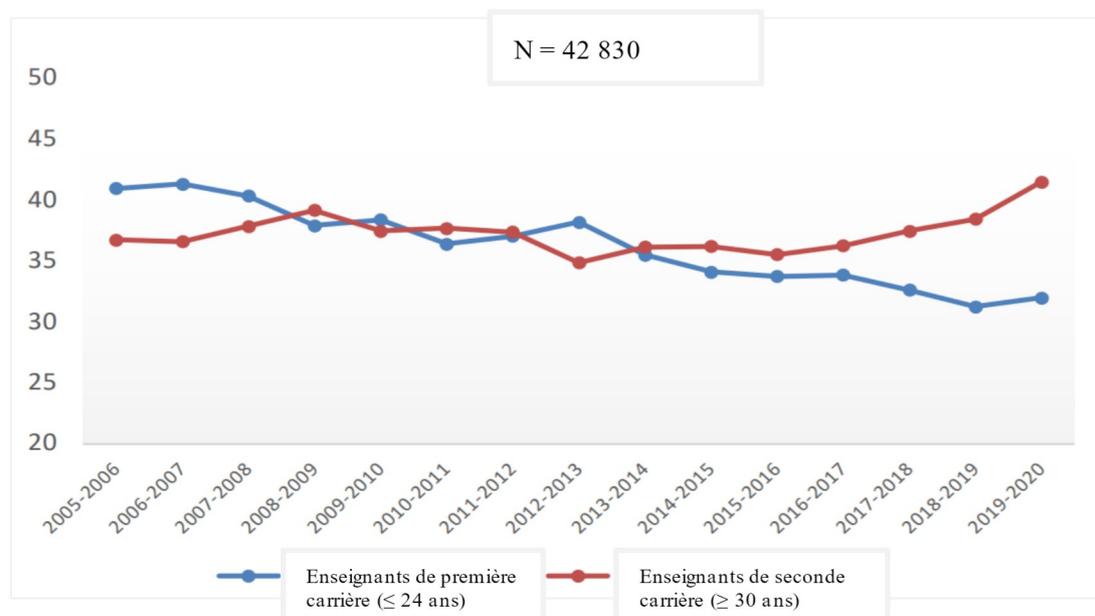
En somme, le terme « réorientation professionnelle » est employé lorsque « le nouveau métier exercé sollicite de nouvelles compétences, de nouveaux savoir-faire et s'effectue dans un domaine professionnel sans lien avec le précédent » (Denave, 2006, p.86). Il vise à optimiser la situation globale de l'individu, ce qui peut inclure divers aspects tels que la sécurisation du parcours professionnel, l'enrichissement des tâches professionnelles, la dynamisation de la carrière ou encore l'amélioration de l'équilibre entre vie privée et professionnelle (Legay & Marchal, 2007).

La réorientation professionnelle dans l'enseignement

Certains individus quittent leur profession initiale afin d'amorcer une nouvelle carrière dans l'enseignement (Berger & D'ascoli, 2011). Dans le cadre de cette recherche, le terme « enseignant de seconde carrière » sera couramment utilisé pour nommer ces personnes s'étant réorientées professionnellement dans l'enseignement. Comme le précisent Berger et D'Ascoli (2011), les enseignants de seconde carrière se définissent comme « des individus ayant été précédemment actifs dans un emploi ou des emplois ne relevant pas de l'enseignement » (p.17).

Selon Coppe (2022), la proportion d'enseignants de seconde carrière parmi les nouveaux entrants ne cesse de croître depuis ces dernières années et ce, particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles. La figure suivante, issue des travaux de Coppe (2022), concerne le secondaire et compare les pourcentages d'enseignants de première et de seconde carrière au fil des années. Depuis l'année académique 2013-2014, il en ressort que la proportion de nouveaux enseignants de seconde carrière est, chaque année, plus élevée que la proportion de nouveaux enseignants de première carrière.

Figure 1 : Proportion (%) de nouveaux enseignants au fil des années (Coppe, 2022, p.26)



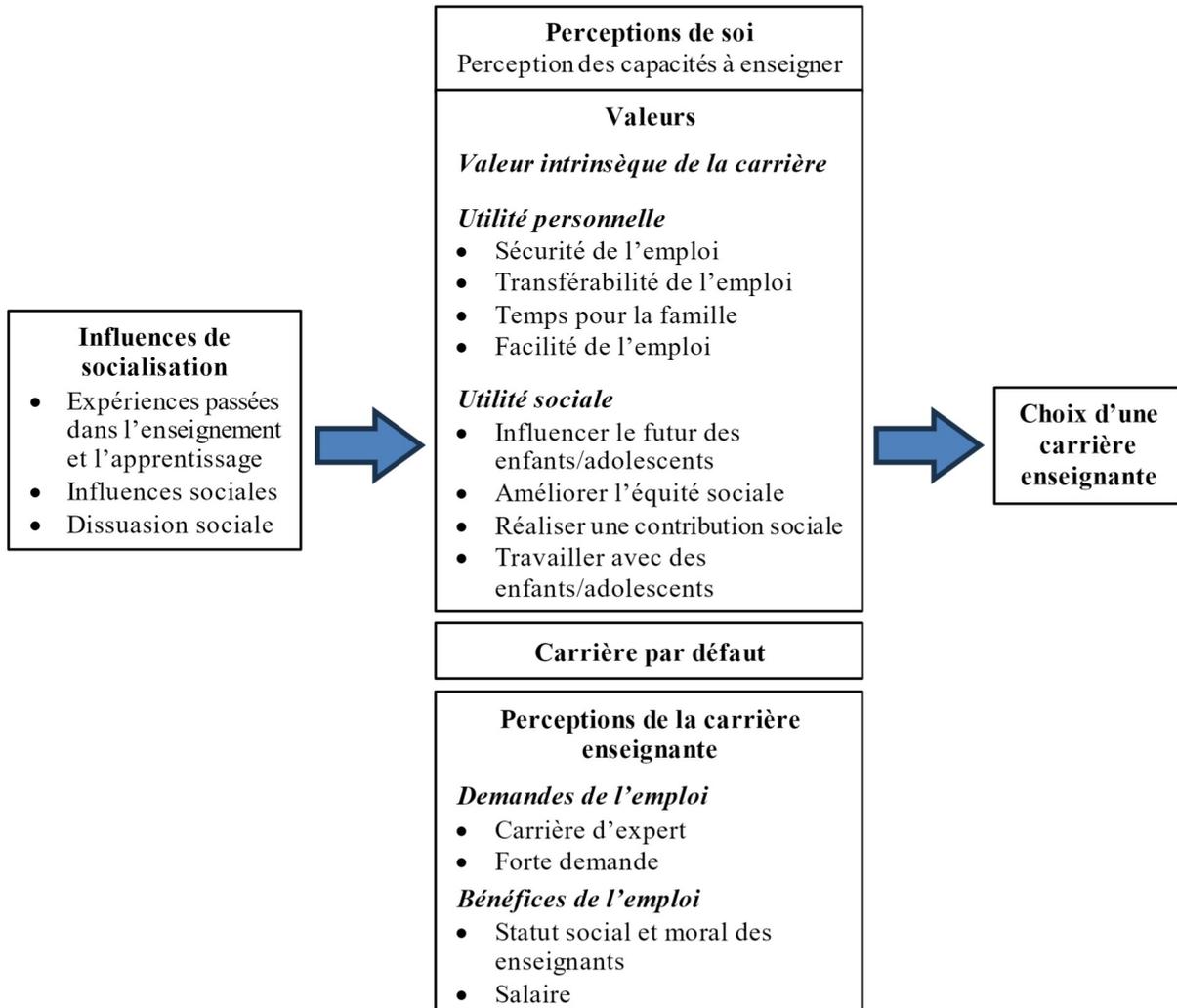
Le choix de ces individus semble être issu de deux processus réactionnels agissant réciproquement : un détachement de la première activité professionnelle et un attrait pour le métier d'enseignant (Berger & D'ascoli, 2011).

D'une part, une prise de conscience d'un sentiment d'insatisfaction au travail amène ces personnes à décider de changer de carrière. Ce malaise ressenti à l'intérieur de leur premier emploi peut être lié au stress, aux conditions de travail, à l'absence de défis ou encore à une inadéquation avec leurs valeurs, intérêts et capacités (Serow & Forrest, 1994 ; Duchesne, 2008). Certaines expériences professionnelles sont vécues négativement à cause d'une pression permanente, occasionnée par des contraintes notamment hiérarchiques, organisationnelles et temporelles. Se tourner vers l'enseignement, souvent perçu comme un monde exempt de toutes ces exigences, apparaît donc comme une solution (Monin & Rakoto-Raharimanana, 2019).

D'autre part, une attirance pour l'enseignement se manifeste chez ces individus souhaitant se réorienter professionnellement. Ceux-ci sont poussés par des motivations relativement similaires à celles observées chez les enseignants de première carrière telles que le souhait de travailler auprès de jeunes, le sentiment d'exercer un métier qui a du sens, l'envie de transmettre des connaissances, la contribution à l'avenir des jeunes ou encore le besoin de sécurité d'emploi (Duchesne, 2008 ; Duchesne, 2011 ; Berger & D'ascoli, 2011). Selon Salyer (2003), ces individus ont la profonde certitude que leur expérience de première carrière les aidera à devenir des enseignants efficaces. Afin de mieux

comprendre les raisons pouvant conduire ceux-ci à choisir l'enseignement, on peut s'appuyer sur le modèle théorique développé par Watt et Richardson (2007) : « *Factors influencing teaching choice* » (FIT-choice).

Figure 2 : Modèle « *Factors influencing teaching choice* » (Watt & Richardson, 2007)



Ce modèle « FIT-choice » s'articule autour de plusieurs composantes pouvant influencer, de manière directe ou indirecte, le choix de devenir enseignant :

- Les « *influences de socialisation* » représentent le contexte de vie ainsi que les expériences passées de l'individu. Elles peuvent se diviser en trois dimensions : les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage, les influences sociales et la dissuasion sociale. En ce sens, les proches de l'individu disposent d'un rôle capital dans son choix de carrière : ils peuvent soit l'encourager soit aller à l'encontre de ce dernier (Berger & D'ascoli, 2011).

- La composante « *perceptions de soi* » repose sur la manière dont le sujet perçoit ses propres aptitudes à enseigner. Eccles (2009) précise que les personnes s'orientent généralement vers une profession pour laquelle elles pensent posséder les capacités nécessaires. Cette valeur subjective du métier peut se scinder en trois types : la valeur intrinsèque, l'utilité personnelle et l'utilité sociale. Le premier type, c'est-à-dire la valeur intrinsèque, correspond à l'attrait pour le métier d'enseignant. L'utilité personnelle concerne, quant à elle, la sécurité de l'emploi, le temps disponible pour l'entourage ou les loisirs ainsi que la possibilité d'exercer cette carrière dans différentes régions du pays. Le dernier type de valeur, appelé l'utilité sociale, se rapporte aux motivations altruistes semblables à celles mentionnées ci-dessus par plusieurs chercheurs (Duchesne, 2008 ; Duchesne, 2011 ; Berger & D'ascoli, 2011).
- La « *carrière par défaut* » reflète le fait que le métier d'enseignant peut être choisi par nécessité, en l'absence d'autres offres plus attractives. Dans certains cas, il s'agit du seul débouché disponible pour ceux dont les possibilités de carrière dans leur domaine de spécialisation sont limitées.
- Bien qu'elles exercent généralement une influence moins directe que la « *valeur subjective* » et les « *perceptions de soi* », les « *perceptions de la carrière enseignante* » comptent également parmi les composantes de ce modèle. D'une part, elles touchent les exigences inhérentes à la profession, comme le niveau d'expertise requis, la charge de travail et les aspects émotionnels. D'autre part, ces perceptions englobent les avantages potentiels du métier, tels que le statut social des enseignants et leur niveau de rémunération.

La réorientation professionnelle dans l'enseignement secondaire qualifiant

Certains enseignants de seconde carrière, provenant du secteur privé ou public, sont engagés pour travailler comme professeurs dans l'enseignement secondaire qualifiant (Ryelandt, 2022). Les travaux de Coppe (2022) révèlent que la majorité des individus s'étant réorientés professionnellement dans l'enseignement, soit 52% d'entre eux, intègrent des écoles proposant des filières qualifiantes depuis l'année scolaire 2005-2006. Avant de s'intéresser à ce profil particulier d'enseignants, il s'avère primordial de comprendre ce qui caractérise l'enseignement secondaire qualifiant et comment ce dernier se structure. De ce fait, une première section est consacrée aux particularités majeures de ce type d'enseignement et une seconde, aux atouts que possèdent les enseignants de seconde carrière pour exercer dans cette filière.

L'enseignement secondaire qualifiant

À l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire, l'élève peut se diriger soit vers l'enseignement de transition, soit vers l'enseignement de qualification (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). La filière qualifiante, mobilisée dans le cadre de cette étude, couvre les options dispensées dans l'enseignement professionnel, technique et artistique de qualification. Son objectif principal est l'acquisition d'aptitudes techniques dans un domaine déterminé, qui conduisent directement à un métier. Elle se différencie de la filière de transition qui prépare, quant à elle, à l'enseignement supérieur universitaire ou non-universitaire (Lontie, 2013).

Pour étayer le propos, il est intéressant de comparer le nombre d'élèves inscrits dans une filière de transition et ceux scolarisés dans l'enseignement qualifiant. Au troisième degré de l'enseignement secondaire ordinaire, 41% des élèves scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles sont inscrits dans l'enseignement général, 27% dans le technique de qualification, 21% dans le professionnel, 7% dans le technique de transition et 3% dans la formation en alternance lors de l'année scolaire 2020-2021. Autrement dit, le même pourcentage d'élèves (48%) fréquentent l'enseignement de transition et celui de qualification (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022).

Les enseignants de seconde carrière : un profil intéressant

Augmentant considérablement depuis ces vingt dernières années (Lothaire, 2021), la pénurie d'enseignants est un phénomène international qui concerne spécifiquement les sections d'enseignement technique et professionnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Coppe et al., 2022). Elle se caractérise par « une situation de rareté de la main-d'œuvre enseignante » (Tardif & Borges, 2020, p.4). Selon Misra (2011), celle-ci résulte, entre autres, du manque de considération de la profession enseignante dans ces sections, parfois décrites par l'opinion publique comme offrant un enseignement de moindre qualité en comparaison à l'enseignement général. Étant donné l'importance de cette pénurie dans l'enseignement qualifiant, le recrutement d'enseignants de seconde carrière apparaît comme une solution pour améliorer cette situation (Duchesne, 2008 ; Baeten & Meeus, 2016 ; Coppe et al., 2022 ; Ryelandt, 2022).

Au-delà d'être perçus comme un levier d'action pour lutter contre la pénurie, ils peuvent apporter un grand nombre d'éléments positifs aux systèmes éducatifs (Baeten & Meeus, 2016). Forts de leur expérience, les enseignants de seconde carrière possèdent un profil

intéressant pour l'enseignement secondaire qualifiant et ce, grâce aux connaissances spécifiques de terrain dont ils disposent et aux compétences transversales qu'ils peuvent inculquer aux élèves (Troesch & Bauer, 2017). Selon plusieurs chercheurs (Baeten & Meeus, 2016 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Coppe, 2022 ; Denis, 2022), ils constituent une double plus-value pour les établissements scolaires : une valeur ajoutée sur le plan curriculaire et une seconde sur le plan organisationnel.

Au niveau curriculaire, ces enseignants se montrent convaincus d'être en mesure d'apporter des compétences précieuses dans leurs apprentissages, tirées de leur ancien milieu de travail (Haggard, Slostad et Winterton, 2006). Dans leur enseignement, ils sont capables d'intégrer leur expertise ainsi que des connaissances très pratiques, spécialisées et concrètes (Salyer, 2003). La matière théorique qu'ils enseignent, combinée à leur expérience de terrain, semble les rendre particulièrement efficaces dans leurs classes, suscitant ainsi la motivation de leurs élèves (Haggard et al., 2006). De cette façon, les cours techniques et de pratique professionnelle apparaissent donc souvent comme « des ressources, informatives et formatrices, pour leurs élèves » (Dozolme & Ria, 2019, p.68).

Sur le plan organisationnel, la littérature scientifique (Salyer, 2003 ; Wilkins & Comber, 2015) affirme que les enseignants de seconde carrière maîtrisent des compétences transversales comme la communication, le travail d'équipe, la patience ou encore le management. Ces compétences leur permettent de jouer un rôle majeur au sein de leur établissement scolaire (Wilkins & Comber, 2015). Selon Nielsen (2016), ces enseignants au profil particulier ont généralement tendance à adopter une communication directe en partageant leur expérience ou en pointant des changements de perspective. Ceci a notamment pour effet d'encourager les directions à abandonner des approches à court terme au profit de stratégies plus orientées vers le long terme.

Chapitre 2 : Une réorientation professionnelle complexe ?

Les raisons évoquées précédemment prouvent que ces enseignants peuvent influencer positivement les sections d'enseignement technique et professionnel. Toutefois, leur entrée dans le métier représente, pour eux, « une période complexe, instable et inconfortable » (Ryelandt, 2022, p.7). Ce deuxième chapitre aborde l'insertion professionnelle de ces enseignants de seconde carrière exerçant dans des écoles qualifiantes. Il se décompose en trois parties complémentaires : les difficultés recensées dans les travaux scientifiques liées à leur profil particulier, la présentation du modèle théorique de Coppe et ses collègues (2022) englobant les composants de leur insertion professionnelle et enfin, une articulation des facteurs qui permettent à ces enseignants s'étant réorientés professionnellement de persévérer dans la profession.

Des difficultés spécifiques lors de l'entrée en fonction des enseignants de seconde carrière

Le processus d'entrée en fonction des enseignants de seconde carrière est décrit comme un parcours semé d'embûches (Ryelandt, 2022). Ceux-ci possèdent un statut particulier en portant à la fois « la double posture de l'expert et du novice » (Coppe et al., 2022, p.181). Expérimentés et compétents dans un champ professionnel, ils reprennent le statut d'apprenants dans l'enseignement. En effet, dès leurs premiers pas dans le monde professionnel, ces débutants sont confrontés à un brusque effondrement de l'image idyllique des enseignants, plus communément appelé « le choc de la réalité » (Veenman, 1984). Cela signifie qu'il existe un écart entre la manière dont ils se représentent la profession et la réalité à laquelle ils font face une fois dans leur classe. Les enseignants de seconde carrière, moins préparés pour faire face aux exigences du métier (Lothaire, 2021), doivent mobiliser de multiples ressources afin de s'adapter à une nouvelle réalité et se lancer dans un monde qui peut les dérouter (Perez-Roux, 2019). La littérature scientifique (Tigchelaar et al., 2010 ; Haim & Amdur, 2016 ; Coppe, 2023) recense un bon nombre de difficultés spécifiques à leur profil. Dans cette perspective, Coppe et ses collègues (2022) identifient trois niveaux de difficultés majeures, à savoir institutionnel (niveau « macro »), organisationnel (niveau « méso ») et individuel (niveau « micro »). Les lignes qui suivent ont pour objectif d'en résumer les éléments clés.

Difficultés d'ordre institutionnel

Les difficultés rencontrées au niveau « macro » découlent des lois régissant l'accès à la fonction enseignante (Coppe et al., 2022). Certaines études empiriques (Deschenaux &

Roussel, 2010 ; Coppe et al., 2022) soulignent la précarité de statut des enseignants de seconde carrière, qui place ceux-ci dans des conditions d'instabilité professionnelle et d'insécurité d'emploi (Coppe, 2023). Delvaux et ses collègues (2013) justifient partiellement ce constat en expliquant que la plupart d'entre eux ne disposent pas des titres reconnus pour enseigner, ce qui peut compromettre leur statut et leur emploi. Depuis 2016, le décret « Titres et fonctions », a été mis en application en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les conséquences de son entrée en vigueur ont été importantes pour les enseignants de seconde carrière, notamment en ce qui concerne leur stabilité professionnelle (Pierard, 2017 ; Coppe et al., 2022).

Ce texte définit les titres requis pour pouvoir aspirer à une place définitive au sein d'un établissement scolaire (Pierard, 2017). Il se décline en quatre statuts hiérarchisés, allant de ceux qui permettent de prétendre à une nomination définitive dans la profession à ceux ne le permettant pas : titre requis, titre suffisant, titre de pénurie et titre de pénurie non listé. En ce sens, la nomination ou l'engagement à titre définitif est accessible aux titulaires d'un titre requis ou d'un titre suffisant, sans distinction. En revanche, les détenteurs d'un titre de pénurie/titre non listé ne peuvent pas y prétendre. Ceux-ci doivent, à tout le moins, valider une formation pédagogique pour obtenir un titre suffisant. Comme les enseignants de seconde carrière sont très peu nombreux à détenir les certifications¹ donnant accès à la fonction, l'apparition de ce décret a eu d'importantes répercussions sur eux (Coppe et al., 2022). Ainsi, en 2021, 57 % des enseignants du secondaire, ayant en charge un cours de pratique professionnelle, ont été répertoriés en titre de pénurie ou non listé (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021). N'étant pas protégés par leur titre, ces individus peuvent perdre leurs attributions ou être dans l'obligation de changer de charge de cours dans leur école si un nouvel enseignant, ayant les qualifications requises, est prioritaire pour leur poste. Ils sont parfois contraints d'enchaîner des contrats de remplacement et à durée déterminée (Coppe et al., 2022). Selon Delvaux et ses collègues (2013), les enseignants débutants ayant été amenés à cumuler, simultanément ou successivement, plusieurs contrats, voire même plusieurs pouvoirs organisateurs ou plusieurs réseaux, sont plus enclins à quitter précocement la profession au cours des premières années. Ce constat est corroboré par les données de l'Administration générale

¹ La qualification pédagogique s'acquiert par l'obtention du CAP (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques) ou de l'agrégation, destinés respectivement aux diplômés non universitaires et universitaires. Ces certifications, accessibles en horaires aménagés ou cours du soir, sont notamment proposées pour favoriser les réorientations professionnelles vers l'enseignement (Coppe et al., 2022).

de l'enseignement. En Fédération Wallonie-Bruxelles, 49,6% des enseignants de seconde carrière ayant commencé à exercer dans l'enseignement secondaire durant l'année scolaire 2014-2015 ont abandonné le métier avant la fin de leurs cinq premières années d'exercice [2014/2015 - 2019/2020]. En comparaison, seulement 30,9% des enseignants de première carrière ont fait de même au cours de cette période (Coppe, 2022). Compte tenu de leurs conditions d'emploi précaires, il est donc plus complexe pour des individus non-détenteurs d'un titre pédagogique de prétendre à une réorientation professionnelle de longue durée dans l'enseignement à l'heure actuelle (Pierard, 2017).

Difficultés d'ordre organisationnel

Selon Coppe et ses collègues (2022), les enseignants de seconde carrière peuvent également être confrontés à des difficultés au niveau « méso ». Plus précisément, la socialisation au groupe de travail et celle relative à l'organisation représentent des processus complexes pour cette population d'enseignants.

D'une part, ils éprouvent des difficultés à s'accoutumer à la dynamique collaborative, et de manière plus large, à s'intégrer au sein de l'équipe (Coppe et al., 2022). Nombreux sont ces nouveaux enseignants qui se plaignent du manque de soutien venant de la direction de leur établissement scolaire pour les inclure. Ils s'estiment délaissés par leur supérieur, qui ne leur accorde pas assez de son temps pour échanger sur les enjeux et les contraintes du métier (Duchesne, 2008). Par ailleurs, les enseignants de seconde carrière se considèrent et sont souvent vus comme différents des enseignants de première carrière (Chambers, 2002). Cuddapah et Stanford (2015) accentuent ce propos en expliquant que les enseignants de seconde carrière sont déconcertés par le comportement et le fonctionnement de leurs collègues, parfois loin de ressembler à leurs idéaux. Ceci joue un rôle sur leur possibilité de travailler collaborativement avec les autres membres de l'équipe éducative. Pourtant, selon Ulvik et Langørgen (2012), tout nouvel enseignant doit pouvoir partager son expertise ainsi que ses connaissances et être reconnu comme une ressource potentielle pour son établissement scolaire et ses collègues. Cette reconnaissance joue un rôle crucial dans son développement du sentiment d'efficacité et dans son intégration (Ulvik & Langørgen, 2012). Elle est d'autant plus importante pour les enseignants de seconde carrière, définis comme des « novices expérimentés », puisque ceux-ci amènent leur expérience professionnelle antérieure ainsi qu'un bagage conséquent de connaissances et de compétences (Nielsen, 2016).

D'autre part, une autre difficulté ressentie par ces enseignants concerne l'adaptation face à une nouvelle organisation qu'ils découvrent (Coppe et al., 2022). En arrivant dans le monde de l'enseignement, ils ont des attentes concernant leur nouvel environnement de travail, formées sur base de leurs expériences passées. Dans ce contexte, ils sont bien souvent déroutés par le fonctionnement organisationnel de l'école, qui ne correspond pas à ce qu'ils s'imaginaient (Haggard et al., 2006). Ces individus éprouvent des difficultés à comprendre notamment les obligations administratives, la culture de l'établissement scolaire et ses habitudes et les routines des membres de l'équipe (Coppe et al., 2022).

Difficultés d'ordre individuel

En début de carrière, plusieurs difficultés au niveau « micro », c'est-à-dire liées aux acteurs eux-mêmes, peuvent aussi se manifester (Coppe et al., 2022). À ce sujet, l'ampleur de la tâche de préparation des cours fait partie des difficultés majeures identifiées chez les enseignants de seconde carrière (Bar-Tal, Chamo, Ram, Snapir et Gilat, 2020). Selon Haggard et ses collègues (2006), ces individus prennent conscience, lors de leur entrée en fonction, de la charge de travail conséquente que revêt l'exercice de la profession, en comparaison avec leur carrière précédente. Même s'ils disposent du statut de « novices » (Tigchelaar et al., 2010), ces enseignants ne sont parfois pas considérés de la sorte par leurs nouveaux collègues, en raison de leurs expériences professionnelles antérieures. Certains ne bénéficient donc pas d'un accompagnement et d'un soutien de la part des établissements scolaires qui les accueillent. De ce fait, cette charge de travail est plus complexe à endosser pour les enseignants de seconde carrière (Ryelandt, 2022). En outre, certains sont souvent dans l'obligation d'entreprendre des études en tant que débutants, de sorte à recevoir une formation à l'enseignement. Bien que cette dernière soit positive et témoigne d'un désir d'apprendre, elle est régulièrement vécue comme une surcharge de travail laissant peu de place au métier d'enseignant et à la vie privée (Balleux, 2011). Sur le plan de l'activité enseignante, la gestion de classe constitue également un défi de taille pour ces individus lors de leurs premières années d'exercice (Baeten & Meeus, 2016). Cette dernière peut d'ailleurs les mener à une fatigue physique et à un état d'épuisement (Duchesne, 2008).

Les fondements théoriques de l'insertion professionnelle des enseignants débutants

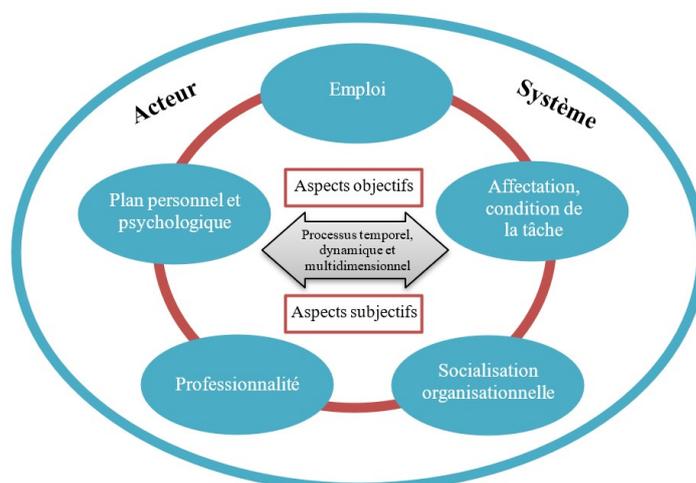
Afin de mieux comprendre l'insertion professionnelle de ces enseignants novices, il est essentiel de se centrer sur un modèle théorique large et exhaustif contenant les éléments évoqués précédemment, tout en élargissant la perspective pour englober tous les

composants de leur intégration professionnelle. Dans le cadre de cette étude, le choix s'est porté sur le modèle construit par Coppe et ses collègues (2022), se basant sur des travaux antérieurs (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013 ; Van Maanen & Shein, 1979 ; Chao, 2012). Pour rendre la lecture plus aisée, cette section met d'abord en lumière les modèles sur lesquels Coppe et al. (2022) se fondent et puis, se poursuit avec la présentation de l'articulation que ces chercheurs suggèrent.

Modèle de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013)

Le premier modèle choisi est celui de l'insertion professionnelle réalisé par Mukamurera et ses collègues (2013). Couramment employé pour examiner l'insertion des enseignants novices de première carrière dans l'enseignement, il s'avère particulièrement adapté à cette étude, car il s'intéresse à la fois aux dimensions « macro », « méso » et « micro ». Mukamurera et d'autres chercheurs (2013) décrivent l'insertion professionnelle comme un processus comprenant cinq dimensions complémentaires et interdépendantes : l'insertion en emploi, l'insertion liée à l'affectation et les conditions de la tâche, l'insertion comme socialisation organisationnelle, l'insertion dans la professionnalité et enfin, l'insertion sur le plan personnel et psychologique.

Figure 3 : Processus d'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013)



La première dimension concerne l'insertion en emploi et se rapporte aux conditions d'accès et aux caractéristiques de la fonction occupée. Celle-ci constitue le point de départ de toute insertion professionnelle et considère certains aspects comme le délai d'attente, le statut, la durée, la stabilité et le salaire de l'emploi (Mukamurera et al., 2013). Ainsi, la quête d'un contrat de travail représente la première tâche à effectuer pour un enseignant débutant. Cette étape ne se passe toutefois pas systématiquement sans difficulté. La

structure complexe du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles donne effectivement lieu à des démarches administratives divergentes selon le réseau d'enseignement dans lequel l'individu souhaite exercer et le titre pédagogique qu'il possède (De Stercke, 2014).

La deuxième dimension se réfère à l'affectation spécifique et les conditions de la tâche. Une fois l'enseignant choisi, les tâches assignées et les conditions d'emploi selon lesquelles celui-ci exerce sa fonction sont à prendre en compte. Cette étape renvoie donc à plusieurs éléments se rapportant à la tâche dont sa nature, ses composantes, son organisation, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité de la tâche et la charge de travail (Mukamurera et al., 2013). Avant son entrée en fonction effective, l'enseignant débutant est confronté à de nombreuses inconnues. Il est, en effet, possible qu'il n'ait pas connaissance, ou du moins, pas une vision précise d'un ensemble d'éléments tels que les groupes-classes qu'il devra gérer, la matière qu'il aura en charge, les types de tâches à effectuer en dehors des heures de classe, ou encore le profil socio-économique et culturel des élèves (De Stercke, 2014).

La socialisation organisationnelle correspond à la troisième dimension (Mukamurera et al., 2013). Également appelée processus d'acculturation (Feiman-Nemser, 2003), elle s'intéresse à l'intégration au sein du nouveau milieu de travail et de l'équipe-école ainsi qu'à l'adaptation à la culture de l'école (Mukamurera et al., 2013). Effectivement, l'enseignant est non seulement débutant dans la profession, mais il l'est aussi dans une organisation scolaire spécifique, composée à la fois d'une culture, de valeurs, de règles, d'un fonctionnement et d'attentes qui lui sont propres (Lacaze & Fabre, 2005).

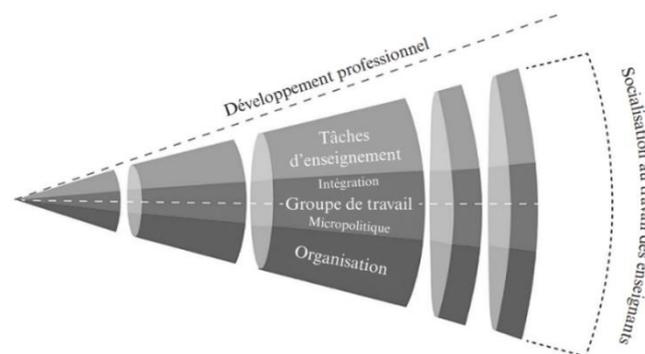
La quatrième dimension touche au concept de professionnalité, traduisant « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier » (Mukamurera et al., 2013, p.16). Dans la situation d'un enseignant, celui-ci doit être capable de « savoir faire la classe » et de devenir compétent et efficace dans les divers aspects de la profession (Mukamurera et al., 2013). Sa responsabilité couvre trois niveaux : au sein du système éducatif, dans l'établissement scolaire et dans la classe. Le dernier niveau implique le développement d'un ensemble de compétences, comme celles portant sur la connaissance de la discipline à enseigner, la gestion de classe ainsi que la construction de situations d'apprentissage et d'évaluation tenant compte des programmes (Perez-Roux, 2012).

Dans son premier modèle, Mukamurera (2011) proposait uniquement les quatre dimensions détaillées ci-dessus. En raison des résultats de recherche et des travaux réalisés dans le domaine de l'éducation, une cinquième et dernière dimension, désignant l'insertion personnelle et psychologique, est venue compléter le processus d'insertion professionnelle initial. Cette dimension fait référence aux aspects émotionnels et affectifs de l'insertion. En effet, l'entrée en fonction dans l'enseignement ne se réduit pas seulement à un apprentissage sur le plan cognitif ; elle représente également, pour l'individu, une expérience humaine et émotionnelle pouvant se révéler plus ou moins stressante. Chaque enseignant débutant, porteur d'attentes professionnelles et d'idéaux personnels liés à l'enseignement, est amené à modifier ses représentations antérieures et à se bâtir une nouvelle identité professionnelle (Mukamurera et al., 2013).

Modèle de la socialisation au travail (Van Maanen & Shein, 1979 ; Chao, 2012)

Il convenait de compléter ce modèle multidimensionnel (Mukamurera et al., 2013) en adoptant une approche spécifiquement axée sur les aspects liés à l'adoption du rôle d'enseignant dans ce nouvel environnement de travail, c'est-à-dire les dimensions de la socialisation organisationnelle et de la professionnalité. C'est pourquoi, le deuxième modèle, tiré des travaux de plusieurs chercheurs (Van Maanen & Shein, 1979 ; Chao, 2012), s'inspire de certains fondements théoriques liés à la sociologie au travail. Il permet de mieux comprendre comment ces enseignants ayant une expérience professionnelle antérieure s'intègrent dans leur nouvel environnement de travail (Coppe et al., 2022).

Figure 4 : *Modèle de la socialisation au travail (Van Maanen & Shein, 1979 ; Chao, 2012)*



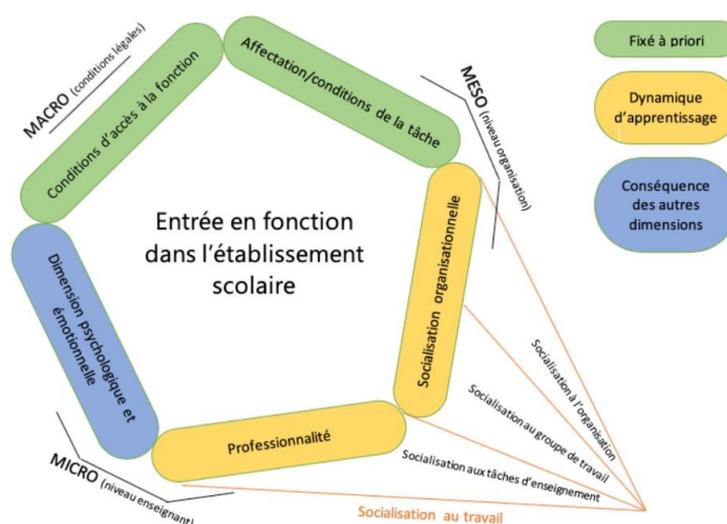
Selon Chao (2012), la socialisation au travail est vue comme un processus dynamique d'apprentissage, permettant à un débutant d'endosser son rôle au sein d'une organisation. Ce processus se décline en trois dimensions principales : socialisation à l'organisation, socialisation au groupe de travail et socialisation aux tâches professionnelles. La première implique l'adhésion et l'intégration des normes, des valeurs, des objectifs et des routines

de l'organisation. La deuxième dimension concerne l'intégration sociale au sein du collectif de travail et la compréhension des dynamiques interpersonnelles. Enfin, la troisième composante se rapporte aux compétences spécifiques relatives au métier.

Articulation des deux modèles (Coppe et al., 2022)

La complémentarité de ces deux cadres théoriques permet d'analyser de manière plus approfondie les dimensions de la socialisation organisationnelle et de la professionnalité proposées par Mukamurera et al. (2013) en les décomposant. Ces catégories sont en lien avec l'entrée dans l'école comme nouvel environnement de travail, à l'image des enseignants de seconde carrière qui quittent une organisation pour se diriger vers une différente (Coppe et al., 2022).

Figure 5 : Articulation entre les deux modèles présentés (Coppe et al., 2022)



Les facteurs d'une insertion professionnelle réussie dans l'enseignement

Bien que les enseignants de seconde carrière ne soient pas systématiquement préparés à ce nouvel environnement de travail, certains d'entre eux réussissent mieux que d'autres leur insertion professionnelle (Lothaire, 2021). En effet, malgré les difficultés vécues lors de leurs premières années d'exercice, ceux-ci réussissent à persévérer et à rester dans la profession au lieu de décrocher (Desmeules & Hamel, 2017). Pour expliquer ce constat, divers facteurs entrent en jeu et peuvent varier selon le parcours, l'expérience de l'enseignant ainsi que son rapport au travail et à la précarité (Gingras & Mukamurera, 2008). Plusieurs chercheurs (Gingras & Mukamurera, 2008 ; Beltman, Mansfield et Price, 2011 ; Mukamurera, 2011 ; Desmeules & Hamel, 2017 ; Voz, 2020), dont les travaux concernent majoritairement l'insertion professionnelle des enseignants novices de

première carrière, identifient une série de facteurs permettant de persévérer au sein de la profession. De Stercke (2014), s'appuyant sur les travaux de Mukamurera (2011), les scinde en deux grandes catégories : facteurs intrinsèques et extrinsèques. D'une part, les motifs intrinsèques renvoient davantage à des catégories d'ordre psychologique et personnel (ex : plaisir d'enseigner) et de professionnalité (ex : aisance dans le travail). D'autre part, les motifs extrinsèques se rattachent, quant à eux, à des dimensions d'ordre économique (ex : salaire) et sociale (ex : relations avec l'équipe). Afin d'éviter toute forme de redondance, les éléments principaux identifiés au sein de diverses recherches, dont la persévérance dans l'enseignement fait généralement l'objet d'étude, sont repris sous forme de tableaux synthétiques. Le tableau 1 porte sur les facteurs intrinsèques :

Tableau 1 : Revue de la littérature scientifique portant sur les facteurs intrinsèques de persévérance

Catégories principales	Facteurs de persévérance	Description	Études consultées
Professionnalité	Maîtrise des aspects didactiques et/ou pédagogiques	Ce facteur représente la capacité de l'enseignant débutant à évaluer, différencier, organiser les apprentissages, gérer sa classe et les contenus abordés, etc.	Beltman et al., 2011 ; Mukamurera, 2011 ; Voz, 2020
	Maîtrise des aspects administratifs et/ou structurels	Ce facteur correspond au fait de se sentir à l'aise vis-à-vis des déplacements, des documents administratifs à compléter, du journal de classe, des locaux à réserver et ceux étant imposés, des photocopies, des règles soumises par l'établissement, des rencontres en dehors de la classe avec différents acteurs.	Beltman et al., 2011 ; Mukamurera, 2011 ; Voz, 2020
	Reconnaissance et valorisation dans le milieu de travail	Ce facteur concerne la valorisation de la profession et des efforts accomplis, la reconnaissance en tant que professionnel ainsi que la crédibilité accordée au travail.	Gingras & Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, 2011 ; De Stercke, 2014 ; Desmeules & Hamel, 2017 ; Voz, 2020
	Sentiment de compétence	Ce facteur renvoie au sentiment d'efficacité, à l'expérience et aux compétences professionnelles. La pratique professionnelle de l'enseignant lui permet d'observer son évolution. Les différents retours reçus lui confirment qu'il se trouve bien et bien à sa place dans ce métier.	Beltman et al., 2011 ; De Stercke, 2014 ; Desmeules & Hamel, 2017 ; Voz, 2020
Plan personnel et psychologique	Plaisir d'enseigner	Ce facteur correspond au fait que l'individu tire une satisfaction ou un certain plaisir à exercer son métier d'enseignant.	De Stercke, 2014 ; Desmeules & Hamel, 2017
	Résilience/adaptabilité	Ce facteur fait référence à la capacité d'adaptation de l'individu. En s'appuyant sur ses ressources personnelles, professionnelles et sociales, l'enseignant ne se contente pas de rebondir, mais est capable de s'épanouir sur le plan professionnel et personnel.	Beltman et al., 2011 ; De Stercke, 2014
	Sentiment de vocation/d'appartenance	Ce facteur se rattache au sentiment de se trouver à la bonne place et d'être fait pour cette profession.	De Stercke, 2014 ; Desmeules & Hamel, 2017

Quant au tableau 2, il couvre les facteurs extrinsèques :

Tableau 2 : Revue de la littérature scientifique portant sur les facteurs extrinsèques de persévérance

Catégories principales	Facteurs de persévérance	Description	Études consultées
<i>Emploi</i>	Avantages sociaux	Ce facteur implique d’avoir un emploi offrant un certain confort de vie en termes de salaire, d’horaires ou de congés.	Desmeules & Hamel, 2017
	Stabilité professionnelle	Ce facteur consiste à disposer d’un emploi régulier et stable. Pour l’enseignant novice, il s’agit d’un réel moteur qui l’amène à s’investir pleinement.	Gingras & Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, 2011 ; Desmeules & Hamel, 2017 ; Voz, 2020
<i>Socialisation au travail</i>	Intégration à l’école	Ce facteur désigne le fait d’être accepté dans la communauté scolaire. L’enseignant novice s’intègre aisément au fonctionnement de l’école.	Gingras & Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, 2011 ; Desmeules & Hamel, 2017
	Aspects relationnels avec l’équipe éducative	Ce facteur se réfère aux facilités relationnelles que peut entretenir l’enseignant novice avec la direction, les collègues, les parents, les élèves dans et en dehors de la classe.	Gingras & Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, 2011 ; Desmeules & Hamel, 2017 ; Voz, 2020
	Soutien de l’équipe éducative	Ce facteur se centre sur le soutien apporté par les collègues et la direction à l’enseignant novice. Ceux-ci sont présents pour l’aider et s’assurer que ses difficultés soient bien prises en compte.	Beltman et al., 2011 ; Desmeules & Hamel, 2017

Chapitre 3 : Conclusion du cadre théorique

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le nombre de nouveaux enseignants issus d'une réorientation professionnelle augmente considérablement au sein de l'enseignement secondaire depuis une dizaine d'années (Coppe, 2022). À cet égard, Coppe (2022) précise d'ailleurs que, depuis l'année scolaire 2013-2014, la proportion d'enseignants débutants de seconde carrière est, chaque année, supérieure à celle des enseignants novices de première carrière. De fait, les établissements scolaires, et plus spécifiquement ceux proposant des sections techniques et professionnelles, recourent de plus en plus à ce type d'enseignants, tant pour leur expérience professionnelle de terrain, pouvant être mise à profit afin de former les élèves (Troesch & Bauer, 2017), que pour leur contribution afin de lutter contre la pénurie d'enseignants ne cessant de s'accroître depuis une vingtaine d'années (Lothaire, 2021). Pourtant, bien que le gouvernement belge francophone se montre en mesure d'attirer et de recruter des enseignants de seconde carrière dans la profession, il est généralement moins efficace pour les retenir (Coppe, 2022). En effet, les travaux de Coppe (2022) pointent un taux d'attrition particulièrement élevé chez ceux exerçant exclusivement dans l'enseignement secondaire. En effet, les résultats montrent qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, 49,6% des enseignants de seconde carrière ont abandonné précocement le métier avant la fin de leurs cinq premières années d'exercice, contre 30,9% des enseignants de première carrière à titre comparatif.

Dans ce contexte, certains écrits scientifiques (Tigchelaar et al., 2010 ; Haim & Amdur, 2016 ; Coppe, 2023) font état d'un processus d'insertion professionnelle complexe. Les difficultés majeures auxquelles ces individus sont confrontés en début de carrière ne se cantonnent pas à un aspect spécifique de la profession, mais touchent plusieurs facettes du métier (Coppe, 2023). En effet, Coppe et ses collègues (2022) distinguent trois niveaux de difficultés. Premièrement, celles-ci peuvent être institutionnelles (niveau « macro »), c'est-à-dire relatives au cadre légal régissant l'accès à la profession enseignante. Deuxièmement, elles peuvent être organisationnelles (niveau « méso ») et porter sur l'adaptation au fonctionnement de l'école en tant que nouvel environnement de travail. Troisièmement, les enseignants de seconde carrière font face à des difficultés d'ordre individuel (niveau « micro ») liées à l'ensemble des obligations que recouvre la fonction. Bien que l'insertion professionnelle de ces enseignants débutants ne soit pas toujours aisée, plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques peuvent favoriser leur rétention au sein de la profession.

MÉTHODOLOGIE

Cette partie vise à développer la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de cette étude. Tout d'abord, la problématique et les questions de recherche sont définies afin d'exposer le cadre de cette enquête qualitative. Ensuite, les modalités d'échantillonnage sont spécifiées. Pour terminer, la démarche de recueil des données ainsi que les méthodes d'analyse mobilisées sont également présentées.

La problématique

Alors que la littérature scientifique a largement traité la problématique des départs précoces de la profession enseignante, celle-ci se montre moins riche en ce qui concerne les individus qui bifurquent vers ce métier à la suite d'une réorientation professionnelle. En outre, depuis les années 2005-2006, plus de la moitié de ces travailleurs (52 %), s'étant réorientés professionnellement dans l'enseignement, intègrent des écoles proposant des options dispensées au sein de la filière qualifiante (Coppe, 2022). Considérés comme novices dans le domaine, ces enseignants de seconde carrière sont confrontés à de nombreuses difficultés dès leurs premiers pas dans ce nouveau monde professionnel, ce qui rend leur insertion professionnelle complexe (Tigchelaar et al., 2010). Plusieurs études (Gingras & Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, 2011 ; Desmeules & Hamel, 2017 ; Voz, 2020) soulignent une série de facteurs permettant aux enseignants débutants de se maintenir dans la profession. Néanmoins, il est rare que celles-ci se centrent sur le profil particulier des enseignants en seconde carrière et, plus spécifiquement encore, de ceux recrutés dans l'enseignement secondaire qualifiant belge francophone afin de dispenser des cours techniques et de pratique professionnelle.

C'est pourquoi, cette recherche réalisée dans le cadre de ce mémoire a pour objectif d'analyser, d'une part, les difficultés se rapportant au processus d'insertion professionnelle de ces individus et, d'autre part, les facteurs de persévérance ayant conduit ces derniers à réussir leur réorientation professionnelle dans l'enseignement.

Les questions de recherche

Ce mémoire tente de répondre à la question de recherche suivante : « *Comment des enseignants ayant intégré l'enseignement secondaire qualifiant en seconde carrière sont-ils parvenus à persévérer dans l'enseignement ?* ».

Cette question de recherche principale se décline en deux questions de recherche secondaires :

À quelles difficultés ont été confrontés les enseignants de seconde carrière interrogés lors de leur insertion professionnelle dans l'enseignement ?

Quels sont les facteurs de persévérance manifestés par les enseignants de seconde carrière interrogés ?

Les modalités d'échantillonnage

Les critères de sélection

Cette étude porte sur dix-huit travailleurs s'étant réorientés professionnellement dans l'enseignement, après avoir travaillé dans un ou dans plusieurs autre(s) secteur(s) professionnel(s) que celui de l'éducation. Pour pouvoir participer à l'étude, ces individus devaient respecter des critères d'inclusion :

- 1) Avoir travaillé pendant minimum cinq ans dans un autre secteur professionnel que le secteur de l'enseignement ;
- 2) S'être réorienté(e) professionnellement dans l'enseignement secondaire qualifiant de manière exclusive ;
- 3) Exercer en Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- 4) Avoir en charge minimum un cours technique et/ou de pratique professionnelle ;
- 5) Être nommé(e) (réseaux officiels) ou engagé(e) à titre définitif (réseau libre subventionné).

Concernant le premier critère, il importait de fixer une ancienneté minimale dans le domaine professionnel précédent, afin de pouvoir associer le changement de carrière à une réorientation professionnelle (Denave, 2015). Compte tenu de l'absence de lignes directrices à ce sujet au sein des travaux scientifiques, le choix s'est porté sur l'identification d'individus ayant, a minima cinq années d'expérience, dans un autre secteur professionnel. De fait, Delvaux et ses collègues (2013), s'intéressant spécifiquement au contexte de l'enseignement, soulignent qu'un travailleur est considéré comme novice au cours de ses cinq premières années de carrière. Ensuite, il semblait également essentiel de choisir des individus ayant intégré l'enseignement de manière exclusive pour s'assurer qu'un changement radical de métier ait eu lieu (Denave, 2015).

De plus, étant donné leur plus-value pour les établissements secondaires proposant des filières qualifiantes en Fédération Wallonie-Bruxelles (Baeten & Meeus, 2016 ; Coppe, 2022), il convenait de se focaliser uniquement sur ce profil particulier d'enseignants, et plus précisément, sur ceux dispensant des cours techniques et/ou de pratique professionnelle. Enfin, le dernier critère avait pour objectif de cibler un échantillon composé d'enseignants engagés à titre définitif ou nommés, afin que ceux-ci bénéficient de la protection statutaire (Delvaux et al., 2013). Cet indicateur permet en outre d'attester la réussite de leur réorientation professionnelle.

La méthode de recrutement

Les participants à l'étude ont été recrutés par le biais de divers canaux. D'une part, les répondants ont été contactés à travers les réseaux sociaux, et plus précisément, sur les groupes « Facebook » destinés aux enseignants. D'autre part, les directions d'établissement ont été contactées via un courriel identifié par l'intermédiaire de l'annuaire des établissements scolaires disponible sur le site Enseignement.be. De plus, certains participants ont été recrutés grâce à la méthode « boule de neige », « adaptée à des enquêtes auprès de personnes possédant certaines caractéristiques rares » (Berthier, 2023, p.186). En effet, des enseignants interrogés ont orienté la chercheuse vers d'autres individus ayant un parcours relativement similaire au leur et acceptant de prendre part à cette recherche.

La présentation de l'échantillon

L'échantillon se compose de dix-huit enseignants de seconde carrière, répondant à l'ensemble des critères d'inclusion. Le tableau 3 reprend certaines caractéristiques descriptives des participants à l'étude² : le sexe, l'âge actuel, l'emploi exercé avant d'entrer dans le secteur de l'enseignement ainsi que l'ancienneté, l'âge au moment de la réorientation professionnelle et enfin, l'ancienneté dans l'enseignement ainsi que le(s) cours technique(s) et/ou de pratique professionnelle dispensé(s).

² Afin de respecter leur anonymat, un prénom d'emprunt a été attribué à chaque répondant.

Tableau 3 : Description de l'échantillon de cette étude

	Sexe	Âge ³	Précédent emploi (ancienneté)	Âge lors de la réorientation ⁴	Ancienneté dans l'enseignement	Cours en charge
Aline	F	47 ans	Agent commercial (6 ans)	28 ans	19 ans	Connaissances de gestion
Christine	F	56 ans	Coiffeuse (17 ans)	36 ans	20 ans	Coiffure
Eddy	M	62 ans	Ingénieur industriel (26 ans)	50 ans	12 ans	Électricité
Éric	M	54 ans	Dessinateur industriel (12 ans)	33 ans	21 ans	Dessin Assisté par Ordinateur
Florence	F	45 ans	Employée de banque (14 ans) et commerçante (4 ans)	40 ans	5 ans	Vente
François	M	49 ans	Gérant d'une société de matériel agricole (17 ans)	43 ans	6 ans	Maintenance du matériel agricole
Jérôme	M	42 ans	Chef de cuisine (10 ans) et sommelier (8 ans)	36 ans	6 ans	Cuisine
Joseph	M	55 ans	Mécanicien (19 ans)	39 ans	16 ans	Mécanique
Justine	F	38 ans	Graphiste (10 ans)	32 ans	6 ans	Infographie
Lucas	M	42 ans	Informaticien (7 ans)	28 ans	14 ans	Laboratoire d'informatique appliquée
Matthieu	M	38 ans	Mécanicien (10 ans)	28 ans	10 ans	Mécanique
Mélanie	F	39 ans	Infirmière (10 ans)	26 ans	13 ans	Éducation à la santé et déontologie
Nicolas	M	52 ans	Pépiniériste (20 ans)	40 ans	12 ans	Horticulture
Olivier	M	46 ans	Chef de cuisine (10 ans)	30 ans	16 ans	Cuisine
Patrick	M	53 ans	Assistant social (5 ans)	33 ans	20 ans	Techniques sociales et d'animation
Sophie	F	50 ans	Infirmière (15 ans)	32 ans	18 ans	Éducation à la santé
Stéphanie	F	43 ans	Comptable (5 ans)	28 ans	15 ans	Cours commerciaux
Valérie	F	45 ans	Coiffeuse (5 ans)	24 ans	21 ans	Coiffure

³ Il s'agit de l'âge des participants au moment des entretiens.

⁴ Il s'agit de l'âge des participants au moment de leur réorientation professionnelle dans l'enseignement.

Parmi ces dix-huit enseignants figurent huit femmes (44,4%) et dix hommes (55,6%). Concernant l'âge des répondants, celui-ci varie entre 38 et 62 ans, avec une moyenne d'âge de 47,5 ans. Plus exactement, trois participants à l'étude ont moins de 40 ans (16,7%), huit entre 40 et 49 ans (44,4%), six entre 50 et 59 ans (33,3%) et enfin, un enseignant a plus de 60 ans (5,6%). En outre, le tableau 2 met en évidence que les participants à l'étude présentent des parcours professionnels relativement singuliers étant donné les emplois très différents exercés avant leur changement de carrière au sein de l'enseignement. Au moment de leur réorientation professionnelle, six enseignants interrogés avaient moins de 30 ans (33,3%), huit entre 30 et 39 ans (44,4%), trois entre 40 et 49 ans (16,7%) et l'un d'entre eux était âgé de 50 ans (5,6%). Enfin, les répondants disposent d'une ancienneté de service dans l'enseignement comprise entre 5 et 21 ans.

Le recueil des données

Le type de recherche

L'approche méthodologique repose essentiellement sur une prise de données qualitatives. Elle s'impose comme la méthode privilégiée dans le cadre d'études exploratoires où les données disponibles sont limitées et s'adapte spécifiquement aux situations de changement telles que le suivi d'un parcours professionnel (Berthier, 2023).

L'entretien semi-directif

Des entretiens semi-directifs, d'une durée comprise entre 1h et 1h30, ont été menés entre les mois de janvier et de mars 2024 auprès des individus composant l'échantillon. Ceux-ci possèdent l'avantage d'allier à la fois « attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2023, p.84). Afin d'en faciliter l'analyse, tous les entretiens ont été enregistrés, avec l'accord des participants. Ces derniers ont témoigné leur adhésion à l'étude, en signant un formulaire de consentement éclairé (en annexe 1). Cette démarche vise à garantir le respect des principes éthiques et à assurer la transparence ainsi que la validité du processus de collecte de données.

Le guide d'entretien

Un guide d'entretien (en annexe 2) a été conçu et testé au préalable sur deux professionnels volontaires, ce qui a permis de le réajuster pour répondre davantage aux objectifs de cette étude. Celui-ci se scinde en trois parties complémentaires : il débute par

une brève description reprenant les critères de la recherche afin que la personne interrogée puisse affirmer correspondre au profil, se poursuit par quelques questions signalétiques (âge, sexe, niveau d'études, etc.) et, enfin, se termine par des questions semi-ouvertes laissant au répondant un certain degré de liberté dans son discours (Berthier, 2023). Cette dernière partie du guide d'entretien s'articule autour de plusieurs grandes thématiques en lien avec les fondements théoriques évoqués précédemment.

Tout d'abord, concernant la première thématique, les participants sont invités à expliquer leur parcours professionnel depuis leurs études supérieures jusqu'à leur réorientation dans l'enseignement, identifiant ainsi les étapes clés de leur carrière. Le second axe se focalise, quant à lui, sur le processus de réorientation professionnelle en examinant leur entrée en fonction dans la profession enseignante. Ensuite, la troisième thématique vise à comprendre les éventuelles difficultés auxquelles ces enseignants débutants ont été confrontés durant leurs premières années d'exercice. Enfin, le dernier axe a pour but d'identifier les facteurs ayant contribué à leur persévérance dans la profession. Pour clôturer cet entretien, les participants sont amenés à se questionner sur les facteurs internes et externes nécessaires à la réussite d'une insertion professionnelle dans l'enseignement, offrant ainsi plusieurs perspectives.

L'analyse des données

Les données récoltées ont été mobilisées en vue d'identifier auprès des participants à l'étude, d'une part, les difficultés rencontrées lors de leur insertion professionnelle et, d'autre part, les facteurs ayant conduit à leur persévérance. Leur analyse s'est déroulée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, tous les entretiens ont été retranscrits rigoureusement (en annexe 3). Dans un second temps, les réponses aux différentes questions du guide d'entretien ont fait l'objet d'une analyse thématique, également appelée analyse de contenu (Paillé & Mucchielli, 2021). Cette dernière vise à recueillir et à traiter des données issues d'un corpus afin de les interpréter. Elle se résume à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.270). Selon Derobertmasure et Robertson (2013), cette méthode d'analyse permet de réduire la subjectivité du chercheur quant au contenu des propos recueillis. Pour faciliter ce type d'analyse, le logiciel NVivo 12 Pro a été mobilisé. NVivo représente un outil d'aide permettant de « gérer, mettre en forme et donner un sens aux données qualitatives » (Krief

& Zardet, 2013, p.227). Dans cette perspective, la construction de deux grilles de codage s'est avérée essentielle : la première porte sur les éventuelles difficultés rencontrées en début de carrière (en annexe 4) et la seconde renvoie aux facteurs favorisant la rétention au sein de la profession enseignante (en annexe 5). Ces dernières ont été créées suivant une démarche itérative, c'est-à-dire une méthode se situant entre des approches déductive et inductive (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). En effet, elles ont d'abord été réalisées à partir du cadre théorique (démarche déductive) et ont ensuite évolué une fois mise en contact avec le corpus à analyser (démarche inductive). Ce type d'approche permet donc d'effectuer des mouvements de va-et-vient entre le corpus et les grilles de codage afin de rendre celles-ci les plus précises et exhaustives possible.

À ce titre, les propos des dix-huit répondants ont été codés, à l'aide du logiciel Nvivo 12 Pro, au sein des différentes catégories et sous-catégories issues des grilles de codage. Par ailleurs, compte tenu des divergences au sein des discours des enseignants interrogés, la polarité des unités référencées (positif ou négatif) a également été analysée. À des fins de clarté, le tableau 4 présente les deux types de polarité ainsi que des exemples de propos pour chacune des grilles de codage.

Tableau 4 : Exemples de propos en fonction des deux types de polarité

Grilles de codage	Polarité	Explication	Exemples de propos
Difficultés rencontrées au cours de l'insertion professionnelle	Positif	Les propos sont codés positivement lorsqu'à l'inverse, le répondant met en évidence des facilités rencontrées au cours de son insertion professionnelle.	<i>« J'ai eu de chouettes classes en début de carrière. »</i>
	Négatif	Les propos sont codés négativement lorsque le répondant met en évidence des faiblesses, des difficultés rencontrées au cours de son insertion professionnelle.	<i>« J'ai eu des classes difficiles dans ma toute première affectation. »</i>
Facteurs de persévérance	Positif	Les propos sont codés positivement lorsque le répondant met en évidence des facteurs ayant contribué à sa persévérance au sein de la profession.	<i>« Je suis dans cette école depuis 8 ans, donc je suis super à l'aise maintenant. »</i>
	Négatif	Les propos sont codés négativement lorsqu'à l'inverse, le répondant met en évidence des facteurs pouvant le conduire à quitter la profession.	<i>« Dans l'école dans laquelle je suis maintenant, il y a des choses qui ne sont pas du tout cadrées. »</i>

RÉSULTATS

L'analyse des résultats se structure comme suit : elle débute par la présentation des résultats relatifs aux difficultés rencontrées par les participants à l'étude lors de leur insertion professionnelle dans l'enseignement et se poursuit par l'exposé des résultats portant sur les facteurs de persévérance manifestés par les répondants. Pour chacune de ces parties, l'ensemble des unités de sens (occurrences) encodées par l'intermédiaire du logiciel NVivo sont reprises dans des tableaux ainsi que leur pourcentage et leur polarité.

À quelles difficultés ont été confrontés les enseignants de seconde carrière interrogés lors de leur insertion professionnelle dans l'enseignement ?

Analyse des catégories principales

Dans un premier temps, les participants à l'étude ont été invités à répondre à une série de questions au sujet de leur entrée en fonction dans l'enseignement et des éventuelles difficultés s'y rapportant. À partir des 18 entretiens analysés, 449 unités de sens ont été mises en évidence. Le tableau 5 présente la répartition de ces 449 unités en croisant les catégories principales (dimension « macro », dimension « méso » et dimension « micro ») et la polarité (positif ou négatif). La première colonne de celui-ci indique le nom de chaque catégorie. Les trois colonnes suivantes comportent, d'une part, l'occurrence absolue (nombre d'unités) et, d'autre part, le pourcentage calculé par colonne afin d'établir si certaines catégories sont prédominantes dans les discours des enseignants interrogés. À titre d'exemple, les 39 unités codées dans « au niveau macro, positif » représentent 19,7% des unités positives totales. Quant aux deux dernières colonnes du tableau, elles représentent le poids exprimé en pourcentage de chacune des catégories sous forme polarisée, afin de vérifier si certaines d'entre elles sont plus souvent considérées comme des difficultés ou des facilités lors de l'insertion professionnelle.

Tableau 5 : Occurrences (et %) des catégories principales relatives aux difficultés et poids respectifs en fonction de leur polarité

Catégories	Positif (%)	Négatif (%)	Total (%)	Poids + (%)	Poids - (%)
Dimension « macro »	39 (19,7%)	43 (17,1%)	82 (18,3%)	47,6%	52,4%
Dimension « méso »	113 (57,1%)	117 (46,6%)	230 (51,2%)	49,1%	50,9%
Dimension « micro »	46 (23,2%)	91 (36,3%)	137 (30,5%)	33,6%	66,4%
Total	198 (100%)	251 (100%)	449 (100%)	43,4%	56,6%

La lecture du tableau 5 permet de tirer plusieurs constats. De manière générale, les discours des répondants portant sur leur insertion professionnelle comprennent plus d'occurrences négatives (56,6%) que d'occurrences positives (43,4%), bien que l'écart ne soit pas significatif. Autrement dit, les enseignants de seconde carrière interrogés expriment plus de difficultés que de facilités lorsqu'ils témoignent de leur entrée en fonction au sein de l'enseignement. Par ailleurs, la catégorie la plus commentée par les participants, quelle que soit la polarité (positif ou négatif), est la dimension « méso » et reprend à elle seule plus de la moitié des occurrences totales (51,2%). S'ensuivent les dimensions « micro » (30,5%) et « macro » (18,3%). Ces trois catégories sont surtout perçues négativement par les participants à l'étude, et ce, de manière très marquée, pour la dimension « micro » (66,4% d'unités négatives contre 33,6% d'unités positives).

Analyse des sous-catégories

Un approfondissement peut être réalisé en analysant la répartition des unités codées en fonction de leur polarité (positif ou négatif) au sein des sous-thèmes de chacune des catégories principales (dimensions « macro », « méso » et « micro »).

Focus sur la dimension « macro »

Premièrement, le tableau 6 s'intéresse aux sous-catégories de la **dimension « macro »**, qui est celle présentant le moins d'occurrences totales. Cette dimension comprend une sous-catégorie « conditions d'emploi », subdivisée elle-même en trois parties distinctes : « horaire de travail », « sécurité salariale » et « stabilité professionnelle ».

Tableau 6 : Occurrences (et %) des sous-catégories de la dimension « macro » et poids respectifs en fonction de leur polarité

Sous-catégories		Positif (%)	Négatif (%)	Total (%)	Poids + (%)	Poids - (%)
Conditions d'emploi	<i>Horaire de travail</i>	27 (69,2%)	4 (9,3%)	31 (37,8%)	87,1%	12,9%
	<i>Sécurité salariale</i>	1 (2,6%)	13 (30,2%)	14 (17,1%)	7,1%	92,9%
	<i>Stabilité professionnelle</i>	11 (28,2%)	26 (60,5%)	37 (45,1%)	29,7%	70,3%
Total		39 (100%)	43 (100%)	82 (100%)	47,6%	52,4%

Les résultats permettent de mettre en exergue que près de la moitié des propos relatifs à la dimension « macro » (45,1%) portent sur la stabilité professionnelle. Plus précisément, cette sous-catégorie est davantage codée d'un point de vue négatif (70,3%) que positif (29,7%). De fait, les deux-tiers des participants (12 sur 18) déclarent avoir connu une instabilité d'emploi en début de carrière. Cette dernière se manifeste notamment à

travers l'incertitude de « *retrouver sa place le 1er septembre* » (Christine). Elle peut persister « *durant les 5 premières années* » selon les propos tenus par Éric. Aline ajoute, quant à elle, qu'il était difficile de « *quitter le privé en ayant une situation fixe pour l'enseignement qui n'offre pas au départ cette stabilité* ». En conséquence, cette précarité d'emploi a généré chez certains répondants de la « *peur* » (Justine) et du « *stress* » (Joseph et Nicolas) lors de leurs premières années d'exercice.

Ensuite, la deuxième sous-catégorie ayant récolté le plus d'occurrences totales est celle relative à l'horaire de travail (37,8%). Contrairement à la « *stabilité professionnelle* », ce sous-thème est abordé plus souvent de manière positive (87,1%) que négative (12,9%) et représente plus du deux-tiers des unités positives codées (69,2%). En effet, la grosse majorité des enseignants interrogés considèrent ne jamais s'être plaints de leur horaire en début de carrière. Certains d'entre eux ont d'ailleurs remarqué une nette différence par rapport à leur emploi précédent, comme notamment Mélanie, ancienne infirmière, qui souligne que passer « *des pauses à un horaire d'enseignant, c'est le pied* ». Dans le même ordre d'idées, Lucas précise que son horaire au sein de l'enseignement ne lui a jamais posé « *aucun problème* » puisqu'il avait « *tellement l'habitude de rentrer chez [lui] vers 19h30 tous les jours* » en tant qu'informaticien.

Enfin, bien qu'elle soit la moins représentée au niveau des occurrences totales (17,1%), la sous-catégorie « *sécurité salariale* » est celle où la différence entre les pôles positif et négatif est la plus marquée. En ce sens, la quasi-totalité des discours envers la sécurité salariale sont perçus négativement (92,9%). Effectivement, certains répondants comme Valérie affirment avoir connu une forme d'« *instabilité financière* » en début de carrière. Stéphanie, Valérie, Joseph et Matthieu déclarent même ne pas avoir été rémunérés de manière régulière durant leurs premières années d'exercice. « *Désignée au mois de septembre* », Stéphanie a « *touché son salaire pour la première fois en décembre* ».

Focus sur la dimension « méso »

Deuxièmement, le tableau 7 expose la répartition des unités codées portant sur les sous-catégories de la **dimension « méso »**, selon qu'elles soient positives ou négatives. Cette dimension s'articule autour de deux sous-catégories : « *socialisation à l'organisation* » et « *socialisation au groupe de travail* ». La première englobe l'adaptation, d'une part, à la culture et au fonctionnement de l'école et, d'autre part, au secteur de l'enseignement. La seconde, c'est-à-dire la « *socialisation au groupe de travail* », se réfère à l'intégration à l'équipe éducative ainsi qu'au soutien et à l'accompagnement reçus.

Tableau 7 : Occurrences (et %) des sous-catégories de la dimension « méso » et poids respectifs en fonction de leur polarité

Sous-catégories		Positif (%)	Négatif (%)	Total (%)	Poids + (%)	Poids - (%)
Socialisation à l'organisation	<i>Adaptation à la culture et au fonctionnement de l'école</i>	27 (23,9%)	18 (15,4%)	45 (19,6%)	60%	40%
	<i>Adaptation au secteur de l'enseignement</i>	1 (0,9%)	20 (17,1%)	21 (9,1%)	4,8%	95,2%
Socialisation au groupe de travail	<i>Intégration à l'équipe éducative</i>	58 (51,3%)	37 (31,6%)	95 (41,3%)	61,1%	38,9%
	<i>Soutien et accompagnement de l'équipe éducative</i>	27 (23,9%)	42 (35,9%)	69 (30%)	39,1%	60,9%
Total		113 (100%)	117 (100%)	230 (100%)	49,1%	50,9%

Le tableau 7 permet de mettre en évidence que plus de sept propos recueillis sur dix (71,3%) à l'égard de la dimension « méso » se rattachent à la « socialisation au groupe de travail ». Plus exactement, 41,3% des occurrences totales concernent l'« intégration à l'équipe éducative » et 30% d'entre elles portent sur le/l'« soutien/accompagnement de l'équipe éducative ». Dans les discours des répondants, la première sous-catégorie apparaît globalement plus positivement (61,1%) que négativement (38,9%), contrairement au sous-thème « soutien/accompagnement de l'équipe éducative » pour lequel l'effet inverse s'observe (39,1% des références étant positives et 60,9% étant négatives). Effectivement, les enseignants de seconde carrière interrogés sont légèrement plus nombreux à se plaindre du manque de soutien et d'accompagnement reçus (10 sur 18) que des relations difficiles entretenues avec leurs collègues et leur direction (8 sur 18) en début de carrière. Ils affirment avoir été « livrés à eux-mêmes » (Florence, Jérôme, Eddy, Éric, Joseph et Patrick) et avoir dû se « débrouiller » seuls (Justine, Mélanie, Jérôme et Éric). D'ailleurs, Mélanie déclare qu'elle aurait souhaité « *qu'on [lui] explique le fonctionnement parce qu'[elle] débarquait de nulle part et [elle] n'avait pas de CAP* ». Pour Eddy, « *cette sensation de [se] retrouver dans un travail dans lequel [il] ne sait absolument pas ce qu'[il] doit faire ne [lui] était jamais arrivé avant* ». C'est également le cas de Florence et de Joseph qui avaient eu l'habitude d'être épaulés et guidés dans leur ancienne fonction.

Ensuite, le pourcentage restant d'occurrences totales propres à la dimension « méso » (28,7%) se centre sur la « socialisation à l'organisation ». Globalement, la sous-catégorie relative à l'« adaptation à la culture et au fonctionnement de l'école » est la plus référencée (19,6%) et comporte davantage d'unités codées positives (60%). Par exemple,

Valérie, Matthieu et Eric estiment n'avoir rencontré aucune difficulté à s'adapter au fonctionnement de leur établissement scolaire puisqu'ils avaient fréquenté ce dernier durant leurs études secondaires. Comme le souligne Valérie, ils connaissaient « déjà le bâtiment, les règles, etc. ». Sophie et Patrick se rejoignent quant à eux sur le fait que la culture de l'école correspondait à leurs attentes. Pour Sophie, il s'agissait d'« une école très familiale » et concernant Patrick, c'était « le type d'école qui [lui] plaisait ». En revanche, les répondants se montrent nettement moins positifs à l'égard de leur « adaptation au secteur de l'enseignement ». En effet, la quasi-totalité des propos tenus envers cette sous-catégorie sont représentés négativement (95,2%). Selon Olivier, « il faut un certain temps pour comprendre les subtilités du système ». Ayant exercé auparavant au sein du secteur industriel, Joseph explique que « la façon de penser et de travailler est complètement différente dans l'enseignement ». Dans le même ordre d'idées, Florence ne comprenait d'ailleurs pas « comment c'était possible de penser certaines choses ».

Focus sur la dimension « micro »

Troisièmement, le tableau 8 présente la répartition des occurrences témoignées à l'égard des sous-catégories de la **dimension « micro »**, en fonction de leur polarité (positif ou négatif). Cette dimension compte deux sous-catégories, elles-mêmes scindées en plusieurs parties : « plan personnel et psychologique » et « professionnalité ». La première renvoie au vécu lié à la « rupture avec la profession antérieure exercée » tandis que la seconde fait écho à plusieurs obligations propres à la fonction enseignante telles que la « préparation des cours », la « gestion de classe » et les « tâches administratives ».

Tableau 8 : Occurrences (et %) des sous-catégories de la dimension « micro » et poids respectifs en fonction de leur polarité

Sous-catégories		Positif (%)	Négatif (%)	Total (%)	Poids + (%)	Poids - (%)
Plan personnel et psychologique	Rupture avec la profession antérieure exercée	20 (43,5%)	13 (14,3%)	33 (24,1%)	60,6%	39,4%
	Préparation des cours	5 (10,9%)	27 (29,7%)	32 (23,3%)	15,6%	84,4%
Professionnalité	Gestion de classe	17 (36,9%)	46 (50,5%)	63 (46%)	27%	73%
	Tâches administratives	4 (8,7%)	5 (5,5%)	9 (6,6%)	44,4%	55,6%
Total		46 (100%)	91 (100%)	137 (100%)	33,6%	66,4%

Le tableau 8 permet de mettre en lumière que plus du trois-quarts des références codées appartenant à la dimension « micro » (75,6%) se rattachent à la « professionnalité ». Celles-ci représentent quasiment la totalité des occurrences négatives (85,7%). Même si les trois sous-catégories faisant partie de la « professionnalité » se dirigent toutes vers le

pôle négatif, ce constat est nettement plus marqué pour deux d'entre elles : la « préparation des cours » (84,4% d'unités négatives contre 15,6% d'unités positives) et la « gestion de classe » (73% d'unités négatives contre 27% d'unités positives). À ce titre, treize enseignants interrogés sur dix-huit expriment avoir connu des difficultés concernant l'élaboration de leurs cours. Pour Stéphanie, ayant débuté l'exercice de la fonction sans CAP, « *c'était compliqué de savoir si [elle] était dans le bon au niveau de la façon de travailler* ». En outre, Lucas et Matthieu confient avoir eu des soucis à anticiper la durée d'une leçon : « *Je n'étais pas forcément bien préparé pour le cours que j'allais donner [...] au lieu d'avoir 2 heures de travail à leur donner, je suis arrivé avec un travail d'1h20 [...] j'ai vraiment commencé à paniquer* » (Lucas). Joseph révèle, quant à lui, avoir « *passé un nombre incalculable d'heures à préparer [ses] cours* ». C'est également le cas d'Aline, de Sophie, de Stéphanie et de Jérôme. Au sujet de la gestion de classe, la majorité des participants (13 sur 18) s'accordent sur le fait que « *ce n'était pas évident et facile au début, surtout avec certaines classes qui étaient plus difficiles que d'autres* » (Olivier). Eddy déclare avoir été confronté à « *des cas violents* » allant même jusqu'à l'intervention de la police. De son côté, Justine, ayant également été face à des « *classes difficiles* » en début de carrière, s'abstenait à certains moments de « *faire une réflexion un peu trop dure parce qu'[elle] tenait à [sa] voiture* ». Durant son entretien, Joseph dénonce le fait qu'« *on vous donne toutes les classes que personne ne veut quand vous rentrez dans l'enseignement* ». En outre, bien que la sous-catégorie « tâches administratives » ne recouvre uniquement 6,6% des occurrences totales de la dimension « micro », le poids associé aux occurrences négatives est légèrement plus important (55,6%). Selon Justine, il s'agit d'« *un labyrinthe avec un jargon impossible à comprendre* ». Dans le même sens, Stéphanie confirme que « *ce n'était pas évident, sans jamais l'avoir fait, de devoir démarrer et faire ça toute seule* ». Cela étant, certains répondants comme notamment Patrick et Olivier considèrent avoir bien vécu cette obligation liée à la fonction enseignante. Patrick précise, en effet, avoir été « *préparé à la charge administrative* » dans son emploi précédent.

De plus, près du quart des références liées à la dimension « micro » (24,1%) renvoient « au plan personnel et psychologique » et plus spécifiquement à la « rupture avec la profession antérieure exercée ». Cette dernière semble avoir été vécue par les enseignants interrogés de façon plus positive que négative, étant donné le pourcentage d'occurrences positives s'y rapportant (60,6%). De manière générale, les deux-tiers des participants

n'ont éprouvé aucun regret d'avoir quitté leur fonction précédente et ce, pour diverses raisons comme en témoignent certains d'entre eux. Par exemple, François et Eddy soulignent le fait qu'il s'agissait d'une « *décision mûrement réfléchie* ». Pour Patrick, l'enseignement s'inscrivait « *dans la continuité de [son] parcours professionnel* », ce qui a facilité son choix. Christine avait, quant à elle, pour ambition de terminer sa carrière dans l'enseignement. À contrario, Éric, Jérôme, Nicolas, Florence, Mélanie et Valérie ont rencontré plus de difficultés à faire le « deuil » de leur profession initiale. Lors de leur entretien, la plupart d'entre eux expliquent avoir été contraints d'arrêter leur métier antérieur à cause de douleurs physiques (Nicolas et Valérie), de leur entourage (Mélanie) ou encore d'une fermeture de société (Florence et Éric), ce qui a rendu leur réorientation professionnelle plus complexe à vivre. Quant à Jérôme, ce sont les contacts avec son « *énorme clientèle* » qui lui ont manqué.

Quels sont les facteurs de persévérance manifestés par les enseignants de seconde carrière interrogés ?

Analyse des catégories principales

Dans un deuxième temps, les enseignants de seconde carrière interrogés ont été amenés à répondre à un ensemble de questions à propos des facteurs leur ayant permis de persévérer dans la fonction enseignante. À partir des 18 entretiens analysés, 796 occurrences ont été recensées. Le tableau 9 révèle la répartition de ces 796 unités en croisant les catégories principales et la polarité (positif ou négatif). Les unités neutres n'ont pas été reprises, car elles concernent seulement une infime partie de l'ensemble des propos référencés à ce sujet (1,1% des unités).

Tableau 9 : Occurrences (et %) des catégories principales relatives aux facteurs de persévérance et poids respectifs en fonction de leur polarité

Catégories	Positif (%)	Négatif (%)	Total (%)	Poids + (%)	Poids – (%)
Facteurs extrinsèques	171 (34,1%)	149 (50,7%)	320 (40,2%)	53,4%	46,6%
Facteurs intrinsèques	331 (65,9%)	145 (49,3%)	476 (59,8%)	69,5%	30,5%
Total	502 (100%)	294 (100%)	796 (100%)	63,1%	36,9%

L'analyse du tableau 9 permet de mettre en avant plusieurs résultats. Globalement, les propos des participants à l'égard des facteurs pouvant contribuer à leur persévérance au sein de l'enseignement dévoilent un pourcentage plus élevé d'occurrences positives (63,1%) que d'occurrences négatives (36,9%). En d'autres termes, les enseignants de seconde carrière interrogés ont tendance à s'exprimer de manière plus positive sur les

facteurs pouvant les conduire à se maintenir au sein de la fonction enseignante. Bien que les deux catégories principales apparaissent essentiellement positivement, les « facteurs intrinsèques » recueillent la grosse majorité des unités positives (65,9%). Concernant les unités négatives codées, ces dernières se rapportent quasiment tout autant aux « facteurs extrinsèques » (50,7%) qu'aux facteurs intrinsèques (49,3%).

Analyse des sous-catégories

Une analyse plus fine peut être effectuée en distinguant la répartition des unités codées selon leur polarité (positif ou négatif) au sein des sous-thèmes de chacune des catégories principales (facteurs extrinsèques et facteurs intrinsèques).

Focus sur les facteurs extrinsèques

Premièrement, le tableau 10 se centre sur les occurrences codées pour les sous-catégories propres aux facteurs extrinsèques. D'une part, le sous-thème « emploi » se divise en deux parties : le « confort de vie » et la/l'« nomination/engagement à titre définitif ». D'autre part, la sous-catégorie « socialisation au travail » renvoie à la fois à la « socialisation à l'organisation » et à la « socialisation au groupe de travail ».

Tableau 10 : Occurrences (et %) des sous-catégories propres aux facteurs extrinsèques et poids respectifs en fonction de leur polarité

Sous-catégories		Positif (%)	Négatif (%)	Total (%)	Poids + (%)	Poids - (%)
Emploi	<i>Confort de vie</i>	36 (21,1%)	20 (13,4%)	56 (17,5%)	64,3%	35,7%
	<i>Nomination ou engagement à titre définitif</i>	25 (14,6%)	0 (0%)	25 (7,8%)	100%	0%
Socialisation au travail	<i>Socialisation à l'organisation</i>	37 (21,6%)	84 (56,4%)	121 (37,8%)	30,6%	69,4%
	<i>Socialisation au groupe de travail</i>	73 (42,7%)	45 (30,2%)	118 (36,9%)	61,9%	38,1%
Total		171 (100%)	149 (100%)	320 (100%)	53,4%	46,6%

- **La socialisation au travail**

D'une part, le tableau 10 permet de mettre en exergue que près du trois-quarts des unités de sens liées aux facteurs extrinsèques (74,7%) concernent la « socialisation au travail ». Cependant, certaines disparités apparaissent à l'intérieur de cette sous-catégorie. En effet, la « socialisation à l'organisation » constitue plus de la moitié des occurrences négatives totales (56,4%) et semble plus peser qu'être vécue positivement (69,4%) par les répondants. À l'inverse, la « socialisation au groupe de travail », représentant à elle seule 42,7% des références positives totales, se dirige davantage vers le pôle positif (61,9%).

Globalement, la majorité des enseignants interrogés manifestent un discours favorable concernant les relations entretenues avec les membres de leur équipe éducative : « *On est une très bonne équipe* » (Aline), « *On se voit en dehors du cadre professionnel* » (François), « *J'ai une direction qui est vraiment super et qui nous connaît* » (Sophie). Éric considère que les amitiés nouées avec ses collègues actuels lui permettent de « *rester dans le métier* ». Dans le même ordre d'idées, Patrick ajoute que « *s'[il] était dans un cadre moins favorable niveau humain, [il] serait sans doute parti* ». Pour certains participants comme Justine, l'aspect relationnel s'est amélioré au fil des années : « *Il y a une meilleure ambiance actuellement qu'auparavant* ».

Concernant le fonctionnement de leur école, plusieurs répondants font part d'un ressenti plus négatif. Jérôme déclare que son établissement scolaire « *fait partie des écoles où la communication est la pire de toutes* » et n'est pas le seul à pointer ce souci (Aline, Joseph, Justine, Patrick et Stéphanie). Plusieurs enseignants interrogés partagent également leur mécontentement vis-à-vis du cadre imposé par leur direction afin de gérer la discipline au sein de leur école : « *Il n'y plus de cadre, on n'en instaure plus* » (Christine), « *Il y a des choses qui sont stipulées dans le règlement d'ordre intérieur mais qui ne sont pas suivies par les directions* » (Mélanie), « *Le cadre qui est fixé par la direction ne me correspond plus* » (Patrick). En outre, plus du tiers des répondants se montrent en désaccord vis-à-vis des décisions établies par le système éducatif au sens large. Patrick explique avoir connu depuis 20 ans « *une succession de réformes dans l'enseignement qui ont rendu le métier d'enseignant de plus en plus compliqué* ». Il développe son propos en prenant l'exemple du Parcours d'Enseignement Qualifiant (PEQ) : « *Il y a une grande réforme pour le qualifiant ces deux dernières années qui s'appelle le PEQ. Elle a modifié le cadre et les finalités du qualifiant. Le chemin que prend l'enseignement ne me plaît pas* ». Selon François, « *on va droit dans le mur et on dirait qu'on fait pire à chaque fois* ». Lors de son entretien, Valérie exprime, quant à elle, son mécontentement envers le système éducatif à cause d'un autre motif : « *Nous sommes dans un système avec le Pacte d'excellence et l'arrivée du tronc commun. Les premières années vont disparaître à partir de 2026, donc je vais perdre des heures de cours. J'ai peur de me retrouver sans rien* ».

- **L'emploi**

D'autre part, le tableau 10 révèle que le quart restant des unités totales liées aux facteurs extrinsèques (25,3%) se rattache à l'« emploi », divisé en deux sous-catégories : « confort de vie » (17,5%) et « nomination ou engagement à titre définitif » (7,8%). La première

relative au « confort de vie » constitue plus d'un cinquième des propos positifs des répondants (21,1%) tandis que la seconde propre à la « nomination ou engagement à titre définitif » ne représente qu'un peu plus d'un dixième (14,6%). Néanmoins, bien que le pourcentage soit moins élevé pour cette deuxième sous-catégorie, le tableau 10 dévoile qu'aucune occurrence négative n'a été témoignée à son sujet, contrairement au sous-thème « confort de vie » pour lequel le poids d'unités négatives s'élève à 35,7%.

Ainsi, les participants à l'étude trouvent que leur nomination/engagement à titre définitif leur a offert à la fois une stabilité professionnelle et une sécurité financière. En effet, Lucas affirme ne plus avoir « *le stress de devoir chercher un emploi ailleurs pour trouver une certaine stabilité* ». Ce ressenti est également partagé par Olivier qui se dit « *content* » d'être nommé, car les personnes ne l'étant pas « *sont les premières à perdre des heures* ». Selon les propos de Joseph, il s'agit d'« *une sécurité financière d'avoir son salaire fixe qui tombe tous les mois* ». Comparé à sa profession antérieure dans le secteur Horeca, Jérôme constate une nette différence : « *Dans mon ancien boulot, on n'avait pas un salaire qui était garanti non plus. J'avais des quotas à réussir [...] dans l'enseignement, on a de la chance d'avoir quand même cette stabilité salariale quand on est engagé* ».

En outre, la plupart des répondants considèrent que les conditions d'emploi liées à la profession enseignante leur assurent un confort de vie appréciable. De fait, Matthieu confirme avoir « *des horaires de travail confortables* » et être « *bien payé* ». Patrick partage le même avis et souligne qu'il est « *compliqué de changer de profession avec le même confort de vie* ». Quant à Jérôme, « *cette qualité de vie avec [ses] week-ends et beaucoup de jours de congé* » lui permet de retrouver « *la vie famille* » qu'il avait mise de côté à cause de sa profession précédente. En revanche, les discours des répondants vis-à-vis de la charge de travail relative à la fonction sont globalement plus négatifs. Alors que les enseignants interrogés affirment que celle associée à la préparation des cours a diminué au fil des années, ils mettent en avant que la charge de travail administrative s'est quant à elle amplifiée. C'est notamment le cas de Florence : « *Si on n'avait que nos cours à penser, ce serait bien, mais la charge de travail administrative est énorme* ».

Focus sur les facteurs intrinsèques

Deuxièmement, le tableau 11 présente la répartition des occurrences codées portant sur les sous-catégories relatives aux facteurs intrinsèques, selon qu'elles soient positives ou négatives. Parmi la sous-catégorie « plan personnel et psychologique » figurent l'« épanouissement au travail », le « contact avec les jeunes », le « sentiment d'utilité »,

le « sentiment de vocation » et l'« expérience professionnelle antérieure ». Le sous-thème « professionnalité » reprend, quant à lui, les références ayant trait à la « maîtrise des aspects administratifs et/ou structurels », à la « maîtrise des aspects didactiques et/ou pédagogiques », à la « reconnaissance dans le milieu de travail » et au « sentiment de compétence ».

Tableau 11 : Occurrences (et %) des sous-catégories propres aux facteurs intrinsèques et poids respectifs en fonction de leur polarité

Sous-catégories		Positif (%)	Négatif (%)	Total (%)	Poids + (%)	Poids - (%)
Plan personnel et psychologique	<i>Épanouissement au travail</i>	15 (4,6%)	0 (0%)	15 (3,2%)	100%	0%
	<i>Contact avec les jeunes</i>	12 (3,6%)	0 (0%)	12 (2,5%)	100%	0%
	<i>Sentiment d'utilité</i>	13 (3,9%)	0 (0%)	13 (2,7%)	100%	0%
	<i>Sentiment de vocation</i>	11 (3,3%)	0 (0%)	11 (2,3%)	100%	0%
	<i>Expérience professionnelle antérieure</i>	53 (16%)	0 (0%)	53 (11,2%)	100%	0%
Professionnalité	<i>Maîtrise des aspects administratifs et/ou structurels</i>	11 (3,3%)	40 (27,6%)	51 (10,7%)	21,6%	78,4%
	<i>Maîtrise des aspects didactiques et/ou pédagogiques</i>	152 (45,9%)	58 (40%)	210 (44,1%)	72,4%	27,6%
	<i>Reconnaissance dans le milieu de travail</i>	49 (14,8%)	41 (28,3%)	90 (18,9%)	54,4%	45,6%
	<i>Sentiment de compétence</i>	15 (4,6%)	6 (4,1%)	21 (4,4%)	71,4%	28,6%
Total		331 (100%)	145 (100%)	476 (100%)	69,5%	30,5%

De manière générale, la lecture du tableau 11 permet de mettre en évidence que l'ensemble des sous-catégories propres aux facteurs intrinsèques se répartissent majoritairement vers le pôle positif, à l'exception de celle liée à la « maîtrise des aspects administratifs et/ou structurels ». Cela signifie que les sous-thèmes repris dans cette catégorie principale (hormis celui relatif à la gestion administrative et structurelle) représentent des facteurs favorisant la persévérance des enseignants interrogés.

- **La professionnalité**

La « professionnalité », ayant recueilli le pourcentage le plus important d'occurrences totales (78,1%), représente 68,6% des unités positives de l'ensemble des discours.

Parmi les quatre sous-catégories de la « professionnalité », l'une d'entre elles se distingue étant donné qu'elle englobe à elle seule près de la moitié des occurrences positives totales (45,9%). Il s'agit de la « maîtrise des aspects didactiques et/ou pédagogiques ».

D'ailleurs, la différence entre le pôle positif et le pôle négatif pour cette sous-catégorie confirme cette tendance (72,4% d'unités positives contre 27,6% d'unités négatives). Selon les dires des répondants, ces derniers se sentent globalement plus à l'aise concernant leurs pratiques de classe. En effet, la quasi-totalité des participants à l'étude (16 sur 18) estiment faire preuve de plus d'aisance après plusieurs années d'expérience, tant au niveau de la maîtrise des contenus dispensés qu'au niveau de la gestion de classe. À propos de la maîtrise des cours enseignés, Aline explique : « *Lors de mes premières années, j'avais besoin de mes feuilles pour donner mon cours. Maintenant, je n'ai même plus de notes* ». Afin d'être continuellement « *à la pointe* », Matthieu, tout comme d'autres répondants (Christine, Jérôme et Joseph), précise toutefois qu'il « *doit encore régulièrement suivre des formations parce que c'est un secteur qui évolue très vite* ». Olivier appuie l'idée « *qu'il faut d'abord être expert dans son domaine pour pouvoir l'enseigner, sans prétendre tout savoir* ». Concernant la gestion de classe, ce n'est plus un « *souci* » ou un « *problème* » pour la plupart d'entre eux. Nicolas estime s'y prendre correctement avec ses élèves « *quand [il] voit le rapport que certains collègues ont avec la même classe* ». Dans le même ordre d'idées, dix-sept enseignants interrogés sur dix-huit assurent disposer d'une certaine aisance pour transmettre des savoirs et savoir-faire à leurs élèves. Grâce à l'expérience acquise, Florence a remarqué « *qu'avec tel élève, il faut le faire de cette façon et avec un autre, il faut l'aborder autrement* ». Selon Matthieu, « *c'est plus facile qu'avant et c'est devenu naturel* ». Il est capable de « *plus facilement rebondir sur ce que ses élèves disent* » à l'heure actuelle. En revanche, les participants à l'étude se montrent plus en difficulté par rapport à la construction de situations d'apprentissage et d'évaluation respectant les programmes. Plusieurs d'entre eux attribuent leur manque d'aisance au fait que « *les programmes changent tout le temps, surtout dans le qualifiant* », comme l'exprime Stéphanie. Selon Matthieu, « *il faut toujours tout réadapter, ce qui est contraignant* ». La plupart des répondants mentionnent également un manque de clarté au sein des programmes : « *C'est compliqué parce que dans les grilles des programmes, il y a des choses dont on ne comprend même pas la signification et l'utilité* » (Eddy), « *Je ne m'y retrouve pas, j'ai l'impression de faire du bricolage parce que ce n'est pas clair* » (Patrick). Pour Valérie, enseignante en coiffure, le programme « *n'est pas toujours révélateur de ce qui se fait en salon* ».

Par ailleurs, la deuxième sous-catégorie la plus évoquée positivement par les enseignants interrogés est la « *reconnaissance dans le milieu de travail* » (14,8%). Il arrive

effectivement à certains répondants de recevoir des retours positifs sur leur travail de la part des élèves ou des parents de ces derniers. Mélanie soutient que « *c'est pour ce genre de retour qu'[elle] continue* ». Cependant, la différence relativement faible entre le pôle positif (54,4%) et le pôle négatif (45,6%) indique qu'il est important de nuancer le propos. Cette sous-catégorie représente tout de même plus du quart de la totalité des unités négatives (28,3%). De fait, plusieurs participants témoignent d'un manque de reconnaissance/valorisation venant de leur hiérarchie. C'est, entre autres, le cas d'Éric qui déclare : « *Quand vous recevez des mails du directeur qui remercie les membres de son personnel pour leur travail cette année et que vous recevez le même mail chaque année, ça ne vaut plus rien* ». En outre, Patrick ajoute que « *la reconnaissance sociale s'est effritée au fil du temps* ». Selon Sophie, l'enseignant est considéré par la société « *comme un gros fainéant qui est tout le temps en vacances et qui ne sait pas gérer ses classes* ». S'ensuit la sous-catégorie « sentiment de compétence » constituant 4,6% des occurrences positives totales. Ainsi, plusieurs enseignants interrogés confirment se sentir globalement compétents dans le métier : « *Je me sens quand même nettement plus efficace que je ne l'étais au début* » (Eddy), « *Je n'aime pas me jeter des fleurs, mais je pense que je suis compétente* » (Valérie) ou encore « *Je pense que je suis un bon professeur* » (Lucas).

Enfin, la « maîtrise des aspects administratifs et/ou structurels » correspond à la sous-catégorie liée à la « professionnalité » ayant été la moins évoquée positivement par les participants (3,3%). En effet, ces derniers la perçoivent davantage de manière négative (78,4%). Sophie fait part d'« *un surcroît de travail administratif épuisant et difficilement gérable* ». Quant à Justine et Patrick, ils ne se sentent pas à l'aise à cause de la complexité du vocabulaire employé dans les documents administratifs : « *Pour dire une information, ils vont formuler une phrase de 6 lignes avec des termes complètement farfelus* » (Justine) et « *Ils ont l'art d'utiliser des termes pompeux et oublient d'aller à l'essentiel* » (Patrick).

- **Le plan personnel et psychologique**

Comme l'indique le tableau 11, le « plan personnel et psychologique » incarne près d'un tiers des occurrences positives totales (31,4%). Il convient également de préciser que toutes les sous-catégories s'y rattachant sont perçues uniquement positivement par les répondants de cette recherche. Autrement dit, aucune occurrence négative n'est manifestée à l'égard de ces sous-catégories.

D'ailleurs, l'une d'entre elles ressort particulièrement par rapport aux autres. Il s'agit de celle portant sur l'« expérience professionnelle antérieure ». Effectivement, la large majorité des participants soulignent que leur profession précédente a pu influencer sur leur persévérance dans la fonction enseignante et justifient ce ressenti de plusieurs façons. Tout d'abord, treize d'entre eux trouvent qu'ils peuvent se servir de cette expérience dans les apprentissages, comme l'explique notamment Lucas : « *L'expérience du terrain est très importante pour faire des liens en classe avec les expériences de la vie de tous les jours* ». Ensuite, ils sont près de la moitié (8 sur 18) à estimer avoir acquis une certaine maturité professionnelle grâce à leur fonction précédente qui leur est utile en tant qu'enseignants de seconde carrière. Le discours d'Éric reflète ce point : « *Ce qui m'a beaucoup aidé, c'est la maturité que j'ai acquise en entreprise grâce au fait de dialoguer par téléphone avec des architectes ou des clients. Cela m'a apporté une certaine assurance que je n'aurais pas eue en rentrant plus jeune dans l'enseignement* ». Enfin, quatre enseignants interrogés (Christine, François, Mélanie et Olivier) affirment que leur expérience professionnelle antérieure leur a permis de développer une certaine faculté d'adaptation. Ayant exercé dans plusieurs restaurants durant 10 ans et ayant connu des conditions difficiles, Olivier « *pense que ça [l]'a aidé à pouvoir [s]'adapter à différents environnements* ». En tant qu'enseignant, il a donc « *moins tendance à contester et à râler contrairement à des professeurs qui n'ont connu que ce métier dans leur vie* ».

Même si elles représentent un pourcentage relativement faible d'occurrences positives, il convient de s'intéresser aux quatre dernières sous-catégories relatives au « plan personnel et psychologique ». En effet, la majorité des répondants (11 sur 18) tiennent des propos positifs liés à l'« épanouissement au travail » (4,6% des unités positives). À ce titre, comme d'autres participants, Florence se « *sent bien en tant qu'enseignante* ». Dans cette perspective, le tiers des enseignants interrogés font également part d'un « sentiment de vocation » (3,3% des unités positives). Par exemple, Sophie « *pense tout simplement être faite pour ce métier* ». En outre, sept participants révèlent que le « contact avec les jeunes » contribue à leur persévérance dans la profession (3,6% des unités positives). Pour Stéphanie, il s'agit de sa « *motivation première* ». Dans le même ordre d'idées, découle la sous-catégorie portant sur le « sentiment d'utilité » (3,9% des unités positives), mentionnée par près de la moitié de l'échantillon (8 sur 18). De fait, certains répondants comme Valérie pensent pouvoir « *jouer un rôle pour l'avenir des élèves* », ce qui les motive à se maintenir dans l'enseignement.

DISCUSSION

Cette section propose une discussion des résultats en regard de la littérature scientifique présentée au sein du cadre théorique. À ce titre, les deux axes investigués lors de l'analyse des résultats, à savoir les difficultés rencontrées durant l'insertion professionnelle et les facteurs contribuant à la rétention dans la profession, sont mis en perspective afin de répondre à la question de recherche principale de ce mémoire : « *Comment des enseignants ayant intégré l'enseignement secondaire qualifiant en seconde carrière sont-ils parvenus à persévérer dans l'enseignement ?* ».

Difficultés rencontrées durant l'insertion professionnelle

Globalement, les entretiens menés auprès de dix-huit enseignants de seconde carrière ont permis de mettre en évidence que leur entrée en fonction s'est avérée complexe. Comme le relèvent plusieurs travaux scientifiques (Tigchelaar et al., 2010 ; Haim & Amdur, 2016 ; Coppe, 2023), les résultats montrent que ces enseignants au profil particulier font état de plusieurs difficultés majeures auxquelles ils ont été confrontés lors de leur insertion professionnelle. Bien que les trois dimensions de difficultés identifiées par Coppe et ses collègues (2022) soient abordées dans le discours des répondants, certaines sont plus fréquemment évoquées que d'autres.

Tout d'abord, la dimension « méso », se rapportant aux difficultés organisationnelles, est celle ayant été le plus mentionnée par les participants (46,6% des occurrences négatives totales). Habités à exercer dans un secteur privé, la majorité des répondants déclarent que l'adaptation au fonctionnement de l'enseignement au sens large a été relativement difficile. Une hypothèse interprétative peut se rapporter au fait que les enseignants de seconde carrière arrivent dans l'enseignement avec des conceptions forgées préalablement dans le monde du travail et celles-ci peuvent donc entrer en tension avec le fonctionnement spécifique de l'école en tant qu'organisation (Haggard et al., 2006 ; Coppe et al., 2022). En outre, la plupart d'entre eux affirment ne pas avoir reçu de soutien et d'accompagnement lors de leur entrée en fonction. Pourtant, Ruitenburg et Tigchelaar (2021) précisent que les enseignants de seconde carrière nécessitent un soutien particulier lié à leur âge, leur maturité, leur expérience professionnelle antérieure et leurs besoins. Comme perspective, plusieurs répondants suggèrent d'ailleurs aux établissements scolaires d'instaurer un mentorat, une période de formation ou tout autre dispositif d'aide

afin de faciliter l'insertion professionnelle d'un nouvel enseignant, ce qui est également largement recommandée dans la littérature scientifique (Coppe et al., 2022).

S'ensuit la dimension « micro » portant sur les difficultés liées aux acteurs eux-mêmes. Deux aspects associés à la fonction enseignante ont été particulièrement considérés comme problématiques dans le chef des participants. Le premier concerne la gestion de classe, ce qui corrobore les constats posés par Baeten et Meeus (2016). Le second, faisant écho aux travaux de Bar-Tal et de ses collègues (2020), renvoie à la préparation des cours. Deux hypothèses peuvent être émises afin d'interpréter ce constat : d'une part, l'absence de certificat d'aptitude pédagogique (CAP) pour certains répondants ne se sentant pas outillés pour enseigner et, d'autre part, l'attribution de cours hors de leur champ d'expertise, ce qui amplifie l'ampleur de la tâche de préparation (Grossmann, 2011). Patrick fait notamment partie de ceux ayant connu cette deuxième situation et souligne que « *c'était une sorte de malhonnêteté intellectuelle* ».

Enfin, bien que la dimension « macro » traitant des difficultés d'ordre institutionnel ait recueilli le pourcentage le plus faible d'occurrences négatives totales, les résultats s'y rapportant permettent de mettre en exergue deux difficultés également décrites dans les travaux scientifiques, à savoir l'instabilité professionnelle et l'insécurité salariale en début de carrière (Grossmann, 2011 ; Coppe et al., 2022). Même si ces difficultés sont également présentes chez leurs homologues de première carrière, elles peuvent être encore plus difficiles à vivre pour les enseignants de seconde carrière. D'une part, certains répondants expriment la complexité de quitter leur emploi offrant une situation professionnelle fixe pour le secteur de l'enseignement au sein duquel la stabilité d'emploi n'est pas garantie. D'autre part, le décret « Titres et fonctions » semble ignorer les parcours atypiques des enseignants de seconde carrière, les plaçant encore plus dans des conditions d'instabilité professionnelle, d'insécurité financière, voire de désavantage salarial puisque le palier maximum de valorisation salariale ne dépasse pas les dix ans d'ancienneté (Coppe, 2023).

Facteurs ayant contribué à la rétention dans la profession enseignante

Malgré ces difficultés rencontrées à de multiples niveaux en début de carrière, les participants à l'étude se sont montrés persévérants. La persévérance professionnelle, telle que définie par Portelance, Martineau et Mukamurera (2014), consiste à persister de manière stable et à long terme dans la profession choisie. Dans cette optique, il convient

de s'intéresser aux facteurs ayant conduit les répondants à se maintenir au sein de la fonction enseignante jusqu'à ce jour. Les travaux menés par De Stercke (2014), s'inspirant de ceux de Mukamurera (2011), démontrent que la persévérance dans l'enseignement se fonde sur une combinaison de facteurs, à la fois intrinsèques et extrinsèques. Bien que ces deux catégories soient principalement évoquées de manière positive dans le discours des répondants, les facteurs intrinsèques recouvrent la large majorité des propos positifs (65,9%). Ces résultats corroborent les constats avancés par De Stercke (2014), soulignant que les facteurs intrinsèques participent davantage à la persévérance en cours de carrière. La suite du texte expose, de manière détaillée, les résultats de cette étude reposant sur ces deux grandes catégories.

Parmi les facteurs intrinsèques référencés, la professionnalité, se traduisant par la perception de maîtrise de l'exercice enseignant et des diverses tâches qui lui incombent (Mukamurera et al., 2013), obtient le pourcentage le plus élevé de propos positifs (68,6%). Plus précisément, les résultats mettent en exergue que ce sentiment de maîtrise se réfère davantage aux aspects didactiques et pédagogiques (45,9%). À ce titre, la quasi-totalité des enseignants interrogés manifestent un sentiment d'aisance quant à leurs pratiques de classe, que ce soit au niveau de la maîtrise des contenus dispensés, de la gestion de classe ou encore de la capacité à expliciter des savoirs et savoir-faire aux élèves. Ces aspects pourtant perçus en début de carrière comme des difficultés, une hypothèse interprétative renvoie au fait que la perception de leur maîtrise peut représenter un élément décisif d'une insertion professionnelle réussie selon Mukamurera (2011). En revanche, la construction de situations d'apprentissage et d'évaluation tenant compte des programmes, figurant également parmi les aspects didactiques, fait l'objet de nombreuses difficultés chez les participants. En ce sens, les répondants soulignent leur incapacité à se familiariser aux programmes étant donné les changements trop réguliers s'y rapportant. Ils reprochent également leur manque de clarté, la complexité du vocabulaire utilisé, et enfin, une certaine inadéquation avec la réalité du terrain. Dès lors, il convient de mettre en avant que cette dernière préoccupation se justifie en partie par leur expérience professionnelle antérieure, qui leur confère une connaissance approfondie des attentes du monde du travail. Dans le même ordre d'idées, un autre point est loin de faire l'unanimité auprès des participants de cette étude. Celui-ci concerne la maîtrise des aspects administratifs et structurels. Parmi les propos manifestés à cet égard, 78,4% d'entre eux sont considérés comme négatifs. N'ayant pourtant pas été perçu comme une difficulté

majeure par les enseignants interrogés en début de carrière, il est intéressant d'analyser leurs dires afin de comprendre les raisons pour lesquelles ce point est abordé de manière plus négative à l'heure actuelle. De fait, la large majorité des répondants font part d'un surcroît de travail administratif en raison notamment des réformes propres à l'enseignement belge francophone, ce qui génère chez eux un sentiment de malaise et de maîtrise partielle. Une attention particulière devrait donc être portée à ces aspects administratifs devenant de plus en plus pesants pour les enseignants, d'autant plus qu'ils constituent un facteur récurrent d'abandon de la profession selon Karsenti, Collin et Dumouchel (2013). Malgré ces quelques difficultés explicitées ci-dessus, plus de la moitié des répondants (10 sur 18) estiment être compétents dans le rôle d'enseignant, ce qui représente un élément essentiel pour persévérer dans la profession. En outre, la majorité des enseignants interrogés s'accordent sur le fait que la reconnaissance professionnelle joue un rôle majeur dans leur motivation, ce qui confirme les conclusions de la littérature scientifique (Hansez, Bertrand, De Keyser et Pérée, 2005 ; Voz, 2020) mettant en évidence son importance en tant que facteur déterminant de la satisfaction au travail. Bien que cette reconnaissance apparaisse plus positivement que négativement dans le discours des répondants, il est essentiel de nuancer le propos étant donné la faible différence observée (54,4% pour le pôle positif et 45,6% pour le pôle négatif). En effet, plusieurs participants à l'étude affirment ne plus être valorisés et reconnus à juste titre par leur hiérarchie et par la société au sens large. Comme en témoignent Hansez et ses collègues (2005), la revalorisation de la profession permettrait de renforcer la rétention des enseignants.

Par ailleurs, bien qu'ils aient été moins cités, plusieurs facteurs intrinsèques d'ordre personnel et psychologique contribuent également à la persévérance des enseignants de seconde carrière interrogés. L'un d'entre eux se démarque particulièrement des autres : il s'agit de leur expérience de première carrière. Dans cette optique, la large majorité des répondants soulignent l'apport bénéfique de cette expérience professionnelle antérieure au sein de l'enseignement. D'une part, ils mentionnent son utilité au niveau curriculaire. Leurs témoignages, rejoignant les travaux scientifiques (Salyer, 2003 ; Haggard et al., 2006), mettent en lumière le fait que leur expérience acquise sur le terrain les aide à enseigner des compétences pratiques et concrètes aux élèves, ce qui les motive davantage. D'autre part, certains enseignants de seconde carrière interrogés expliquent disposer d'une certaine maturité professionnelle et d'une faculté d'adaptation tirées de leur ancien

milieu de travail, ce qui contribue à leur rétention dans la fonction. Enfin, malgré leur pourcentage respectif relativement faible, l'épanouissement au travail (4,6%), le sentiment d'utilité (3,9%), le plaisir d'être en contact avec des jeunes (3,6%) ainsi que le sentiment de vocation (3,3%) ont également été évoqués par certains répondants comme des motifs de persévérance, ce qui est en accord avec les recherches dirigées par De Stercke (2014).

Parmi les facteurs extrinsèques pris en compte dans cette étude, la socialisation au travail occupe une place prépondérante, représentant une large majorité des occurrences positives (64,3%). Toutefois, une analyse plus fine permet de constater que la socialisation au groupe de travail apparaît nettement plus positivement pour les participants que la socialisation à l'organisation. Pour rappel, la première se rapporte aux relations que les enseignants interrogés peuvent entretenir avec les membres de leur équipe éducative tandis que la seconde se réfère à la compréhension ainsi qu'à l'adhésion des normes, des valeurs, des objectifs et plus largement de la culture propre à l'organisation (Chao, 2012). À ce sujet, les répondants sont nombreux à mettre en avant l'entente et l'ambiance favorables régnant au sein de leur équipe et ce, plus particulièrement avec leurs collègues. Certains affirment d'ailleurs que cette dynamique donne lieu à de l'entraide et de la collaboration. Selon Lecat, Raemdonck, Beusaert et März (2019), ces discussions et ces moments de partage d'informations et d'expériences entre collègues s'avèrent bénéfiques dans le développement professionnel d'un enseignant. Voz (2020) précise que ces interactions professionnelles sont facilitateurs d'une insertion réussie. En revanche, la socialisation à l'organisation demeure complexe et ne peut dès lors pas être considérée comme un motif de persévérance dans le cadre de recherche. Effectivement, la majeure partie des enseignants interrogés continuent à éprouver des difficultés concernant l'acculturation au fonctionnement de leur école. Parmi leurs préoccupations, figurent notamment des soucis liés à la communication et à la discipline au sein de leur établissement scolaire, qui s'aggravent au fil des années d'après leurs discours. De ce fait, certains d'entre eux se disent en désaccord avec le cadre régi par leur direction. En outre, plus d'un tiers des participants désapprouvent les décisions prises par le système éducatif concernant, entre autres, l'enseignement secondaire qualifiant.

Quant au reste des facteurs extrinsèques évoqués par les répondants, ceux-ci portent sur l'insertion en emploi ayant trait aux conditions et aux caractéristiques de la fonction

exercée (Mukamurera et al., 2013). Premièrement, tous les participants à l'étude étant nommés ou engagés à titre définitif, la quasi-totalité d'entre eux déclarent que cette protection statutaire influe sur leur persévérance au sein de l'enseignement et ce, particulièrement lorsqu'ils tiennent compte de la complexité d'en disposer. En effet, celle-ci leur garantit deux éléments qui leur faisaient défaut en début de carrière en raison de la précarité de leur statut : d'une part, la stabilité professionnelle et, d'autre part, la sécurité financière. Ces résultats montrent donc que ces difficultés au niveau « macro » se sont résorbées au fil du temps pour les répondants de cette étude. Cependant, il est regrettable de constater que cela ne concerne qu'un très faible pourcentage de cette population d'enseignants, comme en témoignent les statistiques alarmantes avancées par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). En moyenne, respectivement 57,5% et 42% des enseignants de pratique professionnelle et de cours techniques exercent avec un statut de pénurie et ne peuvent, par conséquent, pas prétendre à une nomination définitive. Deuxièmement, un autre facteur contribuant à la rétention des enseignants de seconde carrière interrogés est le confort de vie appréciable qu'offrent les conditions d'emploi propres au métier enseignant. En ce sens, certains répondants expriment une satisfaction accrue à l'égard de leur situation actuelle, comparativement à celle relative à leur fonction antérieure. Dans leur discours, ils affirment d'ailleurs qu'ils ne souhaiteraient pas revenir à leur emploi précédent, car ils estiment ne pas y retrouver les mêmes avantages couplés, notamment en termes de salaire et d'horaire de travail permettant plus facilement de concilier vie privée et professionnelle. L'échantillon de cette étude étant constitué principalement d'individus ayant vécu des expériences professionnelles exigeantes sur le plan organisationnel (indépendant, infirmier, restaurateur, etc.), une hypothèse interprétative s'appuyant sur les témoignages des répondants, pourrait être liée au fait que la qualité de vie du métier d'enseignant leur convient mieux à l'heure actuelle.

CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES

Considérés comme des professionnels ayant exercé dans un autre secteur que celui de l'enseignement et ayant décidé de réaliser une réorientation professionnelle vers celui-ci (Berger & D'ascoli, 2011), les enseignants de seconde carrière disposent d'un profil attractif et ce, principalement pour les écoles proposant des sections d'enseignement technique et professionnel (Coppe et al., 2022). Au-delà de représenter un levier d'action contre la pénurie d'enseignants ne cessant de s'accroître depuis une vingtaine d'années (Lothaire, 2021 ; Coppe et al., 2022), ils sont également perçus dans les travaux scientifiques (Baeten & Meeus, 2016 ; Ruitenbunrg & Tigchelaar, 2021 ; Coppe, 2022 ; Denis, 2022), mais également dans les discours supranationaux, comme une valeur ajoutée pour les systèmes éducatifs. De fait, cette population d'enseignants particuliers est porteuse de connaissances de terrain spécifiques essentielles à la formation des élèves se destinant majoritairement au marché de l'emploi au sortir de l'enseignement secondaire qualifiant (Coppe, 2023).

Bien qu'une série d'écrits scientifiques (notamment Baeten & Meeus, 2016) fassent état d'une insertion professionnelle complexe les concernant, cette dernière est rarement au cœur même de la recherche. En effet, les études portant sur les enseignants de seconde carrière s'intéressent davantage aux motivations les ayant conduits à se réorienter professionnellement (D'Ascoli & Berger, 2012). Pourtant, le taux élevé d'abandon endéans les cinq premières années d'exercice (49,6%) mis en évidence par Coppe (2022) souligne l'importance d'investiguer la question du vécu de leur entrée en fonction ainsi que des facteurs pouvant favoriser leur rétention.

Dans ce contexte, la réalisation d'une étude visant à identifier d'une part, les difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle et, d'autre part, les facteurs contribuant à la persévérance de ce profil d'enseignants présentait toute sa pertinence. Pour ce faire, une enquête qualitative via un entretien semi-directif a été menée auprès de 18 enseignants de seconde carrière actuellement en poste dans l'enseignement secondaire qualifiant et nommés à titre définitif.

La première partie relative à l'analyse des résultats a notamment permis de mettre en exergue la complexité à différents niveaux du processus d'insertion professionnelle pour la grosse majorité de l'échantillon. Durant leurs premières années d'exercice, les enseignants interrogés estiment avoir éprouvé des difficultés d'ordre institutionnel

(niveau « macro »), organisationnel (niveau « méso ») et individuel (niveau « micro »). Plus exactement, la familiarisation avec le monde de l'enseignement au sens large comme nouvel environnement de travail a été vécue plus difficilement par les répondants, d'autant plus que la plupart d'entre eux considèrent avoir été totalement livrés à eux-mêmes pour en comprendre le fonctionnement. En outre, les participants à l'étude, en particulier ceux n'étant pas pourvus du certificat d'aptitude pédagogique en début de carrière, ont décrit les tâches inhérentes à la fonction enseignante, telles que la gestion de classe et la préparation des cours, comme problématiques. À ces difficultés s'est également ajoutée la précarité de leur statut lors de leur entrée en fonction, qui les a placés dans des conditions d'instabilité professionnelle et d'insécurité salariale. Toutefois, malgré cette insertion complexe dans le secteur enseignant, l'ensemble des répondants de cette recherche se sont maintenus dans la profession jusqu'à ce jour, ce qui témoigne de leur persévérance (Portelance et al., 2014).

C'est pourquoi, la deuxième partie de l'étude s'est poursuivie par l'analyse des principaux facteurs ayant contribué à la rétention de ces enseignants de seconde carrière interrogés. Les résultats mettent en lumière une combinaison de facteurs intrinsèques et extrinsèques. D'un côté, les motifs de nature intrinsèque se rapportent essentiellement à l'acquisition d'un sentiment de maîtrise et de compétence du rôle professionnel, à la reconnaissance dans le milieu de travail ainsi qu'à des éléments d'ordre personnel et psychologique comme la contribution de l'expérience professionnelle antérieure, l'épanouissement au travail, le contact humain avec les jeunes, le sentiment d'utilité et le sentiment de vocation. De l'autre côté, les motifs extrinsèques se composent des facilités relationnelles au sein de l'équipe, des conditions d'emploi assurant une certaine qualité de vie et enfin, de l'obtention de la protection statutaire donnant lieu à une sécurité d'emploi. Néanmoins, il s'avère nécessaire de nuancer ces constats généraux puisque certains facteurs impactent, à l'heure actuelle, négativement le maintien des enseignants interrogés au sein de la profession. Effectivement, certains participants à l'étude expriment leurs doutes quant à leur avenir dans l'enseignement, en raison notamment de leur inadéquation avec le cadre établi dans leur école, de leurs préoccupations concernant les réformes entrant en vigueur prochainement et de l'augmentation des contraintes administratives.

En conséquence, cette recherche offre diverses pistes de réflexion dont pourraient s'emparer les décideurs en charge de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'instaurer des politiques de rétention pérennes pour les enseignants de seconde

carrière. En premier lieu, il s'avère primordial de développer une culture scolaire plus inclusive afin que ces individus se sentent accueillis et valorisés au sein de la communauté. Comme le précisent Ulvik et Langørgen (2012), tout nouvel enseignant a besoin d'être perçu par ses collègues et son établissement scolaire comme une ressource précieuse. Cette reconnaissance est particulièrement essentielle pour les enseignants de seconde carrière qui sont, par définition, des « novices expérimentés » compte tenu de leur expertise (Nielsen, 2016). En second lieu, un accompagnement dans leur processus de familiarisation avec leur nouvel environnement de travail serait profitable à cette population d'enseignants. À ce sujet, le Pacte pour un enseignement d'Excellence prévoit, au sein des plans de pilotage, la désignation d'enseignants référents (mentors) chargés de conseiller et d'aider le nouvel enseignant. Même si cette initiative constitue une avancée positive, elle ne tient pas suffisamment compte du profil singulier des enseignants de seconde carrière. En effet, les écoles qui les accueillent doivent être en mesure de leur apporter un encadrement approprié à leurs aspirations et leurs besoins professionnels spécifiques (Duchesne, 2011). Étant donné l'importance de ces enseignants pour le système éducatif, il est fondamental de les placer au cœur des réflexions politiques et de proposer des mesures concrètes pour faciliter leur insertion professionnelle.

Cette étude comporte, par ailleurs, quelques limites et perspectives qu'il convient de souligner. Tout d'abord, le choix s'étant porté sur une enquête de nature qualitative, l'échantillon de cette recherche est nécessairement plus restreint (18 répondants), ce qui n'est pas représentatif de la population investiguée. Ensuite, même si une attention particulière a été portée à la diversité des profils, il serait intéressant de reproduire une recherche similaire en tenant compte au sein de l'échantillon de la proportion d'individus ayant une caractéristique commune. À titre d'exemple, l'échantillon pourrait se composer d'un nombre équivalent de participants exerçant dans les réseaux d'enseignement libre et officiel à des fins de comparaison. Enfin, comme le révèle la littérature scientifique (Mukamurera et al., 2006 ; Derobertmeasure, Dehon et Demeuse, 2009), différents biais tels que la subjectivité du codeur sont généralement associés à l'analyse de contenu. Bien que diverses démarches comme la définition opérationnelle des catégories et des sous-catégories de codage aient été mises en œuvre afin de limiter celle-ci, il aurait également été judicieux de recourir à une procédure de validité plus rigoureuse, à savoir le contrôle de la fiabilité inter-codeurs (Mukamurera et al., 2006).

BIBLIOGRAPHIE

- Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach?. *Educational Process: International Journal.-[SI]*, 5(3), 173-201. <https://doi.org/10.12973/EDUPIJ.2016.53.1>
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, (11). <https://doi.org/10.4000/ree.4960>
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Editorial. *Recherches en éducation*, (11), 5-14. <https://hal.science/hal-01715836/document>
- Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 660-675. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1708895>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- 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, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Berthier, N. (2023). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second-career teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212-217. <https://doi.org/10.1080/00098650209604935>
- Chao, G. T. (2012). Organizational Socialization: Background, Basics, and a Blueprint for Adjustment at Work. In *The Oxford Handbook of Organizational Psychology* (Vol. 1).

- Coppe, T. (2023, septembre). L'établissement scolaire comme nouvel environnement de travail: immersion dans le monde des enseignants de deuxième carrière. <https://doi.org/10.31219/osf.io/hfsdp>
- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: From the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process*. [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. Leuven University Press.
- Coppe, T., März, V., & Raemdonck, I. (2022). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire: un mariage sans idylle. *McGill Journal of Education*, 57(3), 178-198. <https://doi.org/10.7202/1109003ar>
- Cuddapah, J. L., & Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and teacher education*, 51, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.004>
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. <https://hal.science/hal-00978999/>
- Denave, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, (1), 85-110. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0085>
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle : Sociologie des bifurcations professionnelles*. PUF.
- Denis, J. (2022). *Les enseignants de deuxième carrière: une valeur ajoutée pour leur établissement scolaire?* [Mémoire de master, Université de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:34913>
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2009, janvier). Évaluation d'un dispositif de formation d'enseignants. <https://hal.science/hal-00598429/document>

- Derobertmeasure, A., & Robertson, J. E. (2014). Data analysis in the context of teacher training: code sequence analysis using QDA Miner®. *Quality & Quantity*, 48, 2255-2276. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9890-9>
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108. <https://doi.org/10.7202/039981ar>
- Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35. doi:10.18162/fp.2017.427
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants: la relève issue des Hautes Écoles* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-00999263/>
- Dozolme, S., & Ria, L. (2019). Bifurcation professionnelle du monde de l'entreprise au monde scolaire: phénomène d'hystérésis ou de rejet de l'ancien métier?. *Recherche & formation*, 57-71. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4992>
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi. *McGILL Journal of education*, 43(3), 309-326. <https://doi.org/10.7202/029701ar>
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches en éducation*, (11). <https://doi.org/10.4000/ree.4953>
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational psychologist*, 44(2), 78-89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Fabre, C., Gagnon-Turnau, A. L., & Ventolini, S. (2012). Comment gérer un changement de carrière?. *Gestion*, 37(3), 36-42. <https://doi.org/10.3917/riges.373.0036>

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Les indicateurs de l'enseignement*. Consulté le 1^{er} avril 2023, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28584&navi=4904>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Cadastré de l'enseignement qualifiant*. Consulté le 15 octobre 2023, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28028&navi=4506>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.
- Forget-Dubois, N. (2020). L'art de ne pas réinventer la roue: Mener à bien un projet de rédaction scientifique. *Psycause: revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 10(1), 61-71. <https://doi.org/10.51656/psycause.v10i1.30460>
- Fournier, G., Gauthier, C., Perron, F., Masdonati, J., Zimmermann, H., & Lachance, L. (2017). Processus de reconversion professionnelle de travailleur. euse. s inscrit. es 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). <https://doi.org/10.4000/osp.5465>
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res (is) tent: dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en éducation*, (11). <https://doi.org/10.4000/rec.4963>
- Haggard, C., Slostad, F., & Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching education*, 17(4), 317-327. <https://doi.org/10.1080/10476210601017410>
- Hansez, I., Bertrand, F., De Keyser, V., & Perée, F. (2005). Fin de carrière des enseignants: vers une explication du stress et des retraites prématurées. *Le travail humain*, 68(3), 193-223. <https://doi.org/10.3917/th.683.0193>

- Haim, O., & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343-370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International review of education*, 59, 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, (2), 211-237. <https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>
- Lacaze, D., & Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel. Volume 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*. (pp. 273-302). Bruxelles : De Boeck.
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S., & März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Legay, A. et Marchal, N. (2007). La réorientation professionnelle : rupture et réversibilité. In J.-F. Giret (dir.), *Ruptures et irréversibilité dans les trajectoires, comment sécuriser les parcours professionnels? Relief - Échanges du Céreq*, 22, 323-336.
- Lontie, M. (2013). Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant. *Étude UFAPEC*, (1). <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/3113-etude-qualifiant.pdf>
- Lothaire, S. (2021). *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Étude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-03429227/>
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of vocational education & training*, 63(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.552732>

- Monin, N., & Rakoto-Raharimanana, H. (2019). Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux: la reconversion professionnelle dans le système éducatif. *Recherche et formation*, (90), 9-13. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4902>
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales*. (pp. 17-39). Bejune : HEP
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299(1), 13-35.
- Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (mis) recognitions of professional identities. *School Leadership & Management*, 36(2), 221-245. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209180>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perez-Roux, T. (2012). Introduction. In T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante: Modalités de construction en formation* (p. 11-18). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière: des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & formation*, 27-41. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4962>
- Pierard, A. (2017). Décret « Titres et fonctions », quelle influence sur les classes ? *Étude UFAPEC*, 24(17). <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2017/2417-Titres-et-fonctions.pdf>
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment? .* PUQ.

- Powers, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/09620210200200095>
- Ruitenbunrg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Ryelandt, S. (2022). « Enseignants de deuxième carrière », une solution pour remédier à la pénurie d'enseignants ? *Étude UFAPEC*, 22(22). https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2022/UFAPEC_2222-enseignants-2e-carriere.pdf
- Salyer, B. A. (2003). Alternatively and traditionally certified teachers: The same but different. *NASSP bulletin*, 87(636), 16-27. <https://doi.org/10.1177/019263650308763603>
- Serow, R. C., & Forrest, K. D. (1994). Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 555-563. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90006-X)
- Tardif, M., & Borges, C. (2020). Devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 4. https://r-libre.teluq.ca/1992/1/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB%20%281%29.pdf
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>

- Van Maanen, J, & Schein, E. H. (1979). *Toward a theory of organizational socialization*. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 209-264). Greenwich, CT: JAI.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Voz, G. (2020). L’insertion professionnelle d’enseignants novices: identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9(1), 80-96.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wilkins, C., & Comber, C. (2015). ‘Elite’ career-changers in the teaching profession. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1010-1030. <https://doi.org/10.1002/berj.3183>

Résumé

Depuis une vingtaine d'années, l'inquiétude grandissante concernant les pénuries d'enseignants se manifeste dans de nombreux systèmes éducatifs (Lothaire, 2021). En Fédération Wallonie-Bruxelles, ce phénomène se fait particulièrement ressentir dans les filières d'enseignement techniques et professionnelles. En réponse au manque d'enseignants sur le marché du travail, les politiques éducatives préconisent l'élargissement des viviers de recrutement, en permettant notamment l'accès à la fonction à des professionnels avec peu voire pas de formation liée à l'enseignement. Ces individus, appelés enseignants de seconde carrière, se différencient des enseignants traditionnels, de première carrière, par leur expérience professionnelle antérieure (Coppe, März et Raemdonck, 2022). Bien que le taux d'abandon soit très élevé endéans les cinq premières années d'exercice (Coppe, 2022), certains d'entre eux parviennent à se maintenir au sein de la profession enseignante. Dans ce contexte, ce mémoire s'intéresse, d'une part, aux difficultés rencontrées lors de leur insertion professionnelle et, d'autre part, aux facteurs pouvant favoriser leur rétention au sein du métier. Pour ce faire, une analyse qualitative via des entretiens semi-directifs a été mise en œuvre et a impliqué la participation de 18 enseignants de seconde carrière actuellement en poste dans l'enseignement secondaire qualifiant et nommés à titre définitif. Les principaux résultats soulignent la complexité de leur processus d'insertion professionnelle à divers niveaux. De fait, les enseignants interrogés déclarent avoir éprouvé des difficultés d'ordre institutionnel, organisationnel et individuel en début de carrière. Malgré ces obstacles, tous les répondants ont réussi à se maintenir dans la profession jusqu'à ce jour. Leur persévérance est attribuée à une combinaison de facteurs intrinsèques et extrinsèques. Cette étude ouvre certaines perspectives qu'il conviendrait d'investiguer dans de futurs travaux.