

ENS Cachan – Département Sciences Sociales
Université Paris IV – Paris Sorbonne

**SORTIR DE L'ÉDUCATION NATIONALE : LES MOTS
DE LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE DES
ENSEIGNANTS**

Julie MAURICE

Mémoire de Recherche – Master 1 – 2013/2014
Sciences de l'homme et de la société, Mention Philosophie et Sociologie,
spécialité sociologie.

Sous la direction d'Elodie BETHOUX et Agnès VAN ZANTEN

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier vivement Rémi Boyer (président d'Aide aux profs) qui, en acceptant de m'ouvrir les portes de son association, m'a offert la possibilité d'accéder à un matériau riche et encore inexploré par la recherche. Sans cette base de données de témoignages, dense et fourmillante de potentialités d'analyse, ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour.

J'aimerais également remercier les personnes qui se sont prêtées au jeu de l'entretien sociologique et m'ont permis d'obtenir des informations précieuses sur le phénomène largement invisibilisé que constitue la reconversion professionnelle des enseignants.

Mes remerciements vont aussi à Joséphine pour avoir fait tourner mes corpus de texte sur Alceste et avoir ainsi permis de faire voyager les rapports d'analyse lexicale, de Paris jusqu'à Buenos Aires (où un tel logiciel n'existe pas !).

Merci à mes camarades et amis de Buenos Aires qui, à l'heure de la phase rédactionnelle, n'ont cessé de me répéter quotidiennement « Suerte, falta poco ! ».

Je remercie aussi ceux qui m'ont donné leurs conseils et autres « ficelles » pour mener à bien mes analyses. En particulier, merci à Nejma pour ses avis éclairés sur les questions d'ordre statistique. Merci également à Agathe, Thomas et Pierre, qui ont chacun participé, d'une manière ou d'une autre, à ce qu'aboutisse la version finale de ce travail.

Pour terminer, je souhaiterais évidemment adresser un grand merci à mes directrices de mémoire, Elodie Béthoux et Agnès Van Zanten, qui ont mis à profit leur spécialité respective dans les remarques critiques et constructives qui ont nourri ce mémoire.

Table des Matières

INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE 1.....	13
LES ENSEIGNANTS EN RECONVERSION PROFESSIONNELLE : UNE SITUATION EXCEPTIONNELLE ?.....	13
I. De l'intérêt d'aller au-delà des sources officielles et journalistiques.....	14
1. Les chiffres officiels des démissions des enseignants de l'éducation nationale : un « secret d'état » ?.....	14
2. La reconversion professionnelle des enseignants : un phénomène rendu invisible par l'absence de dispositifs institutionnels adéquats.....	17
II. Aide aux profs : une entreprise de visibilisation du processus de reconversion des enseignants.....	21
1. Collecter et partager les expériences des enseignants : la fonction informative et « capacitante » de l'association.....	21
2. Accompagner et agir pour l'accompagnement des enseignants vers une seconde carrière : les dispositifs normalisés d'Aide aux profs.....	23
III. Saisir la réalité sociale à partir des cas limites : les enjeux de l'étude de la base de données d'Aide aux profs.....	25
1. Présentation de la base de données et justifications empiriques de l'usage de cette base.....	25
2. L'approche méthodologique de l'« exceptionnel normal ».....	30
CHAPITRE 2.....	32
LA CARRIERE DE L'ENSEIGNANT EN RECONVERSION : UNE APPROCHE PAR ANALYSE LEXICALE.....	32

I. Expliquer et comprendre la reconversion professionnelle : les enjeux méthodologiques de l'analyse lexicale d'un processus.....	33
1. La « carrière » comme instrument d'objectivation.....	33
2. L'analyse lexicale à l'épreuve du changement : les apports des notions de « turning points » et de « configurations » d'Andrew Abbott.....	34
3. Quelques remarques sur l'élaboration et le traitement du corpus par la méthode Alceste.....	35
II. Les enseignants du 1er et du 2d degré face à la décision de reconversion : analyse lexicale croisée.....	41
1. Le corps enseignant : un groupe professionnel dont l'identité est fortement marquée par les études antérieures.....	41
2. Les maux et les mots de la souffrance des enseignants.....	44
3. Vivre l'instabilité dans profession réputée sédentaire, stable et « privilégiée ».....	46
4. Les registres de la reconversion.....	48
III. La « mise en espace social » de l'enseignant en reconversion.....	51
1. Des disparités de contextes d'exercice justifiant des expériences d'enseignement et de reconversion différenciées.....	51
2. Le processus de reconversion professionnelle, une conversion d'habitus ? Le cas des enseignants agrégés.....	57
CHAPITRE 3.....	60
LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE : UN PROCESSUS EN LIEN AVEC LA POSITION DANS LA CARRIERE ET DANS LE CYCLE DE VIE.....	60
I. Le « choc du réel » des nouveaux enseignants.....	61
1. La question du manque de formation.....	61
2. « Faire le deuil » ou faire défection : quelle stratégie des jeunes enseignants face à des attentes déçues ?.....	63

3. La démission précoce, une manière de rompre avec le modèle vocationnel de l'enseignant.....	65
II. Les enseignants à la mi-carrière : sortir d'une « stabilité résignée » [A. Léger ; M. Tripier] ?.....	66
1. La reconversion : une décision précédée d'autres logiques d'engagement et de changement au sein de l'Education Nationale.....	66
2. Le cas des femmes enseignantes : peut-on parler d'un processus de reconversion genré ?.....	69
3. Se reconvertir : une stratégie de dernier recours après le désengagement et le retrait.....	70
III. Le désenchantement de fin de carrière.....	72
1. Lassitude et manque de reconnaissance : les deux arguments saillants des enseignants en fin de carrière.....	72
2. Les années d'expérience mises au défi de l'intensification du travail et des nouvelles normes d'efficacité dans l'institution scolaire.....	75
CHAPITRE 4.....	78
DECISION PERSONNELLE, CHOIX NON ISOLE : LA RECONVERSION	
PROFESSIONNELLE COMME PROCESSUS IMPLIQUANT UNE MULTITUDE	
D'ACTEURS.....	78
I. L'enseignement : une activité de service à l'épreuve des « publics ».....	79
1. Une « éthique relationnelle » difficile à maintenir avec les élèves.....	79
2. Les parents d'élève, un public de plus en plus complexe à appréhender.....	83
II. L'enseignant en reconversion face à ses collègues : quelle réception de la part du « groupe professionnel » ?.....	84
1. Les enseignants : un corps de fonctionnaires comme les autres ?.....	84
2. Porter le stigmate de l'enseignant démissionnaire.....	86

III. L’enseignant, sa hiérarchie et le « système » de l’Education Nationale : quelle place donner à la reconversion au sein de l’Institution ?	88
1. Les conflits avec la hiérarchie, une situation qui joue un grand rôle dans la décision des enseignants de se reconvertir.....	88
2. Quelques exemples de sorties conflictuelles du corps professoral à travers des cas de litige entre l’enseignant et l’Education Nationale.....	91
CONCLUSION.....	95
BIBLIOGRAPHIE.....	98
ANNEXES.....	102
A1. Corpus des enseignants du 1er degré : Tableau croisant classes et catégories de mots.....	102
A2. Corpus des enseignants du 2d degré : Tableau croisant classes et catégories de mots.....	103

Introduction

Au cours de ces dix dernières années, la sociologie des professions s'est intéressée de manière active aux questions de risque et de santé au travail, en mettant notamment en évidence une détérioration des conditions de travail de certaines professions autrefois considérées comme « privilégiées ». Souvent liée à ces questions de difficulté ou de souffrance au travail, la thématique de la reconversion professionnelle reste quant à elle peu étudiée. En effet, pour un certain nombre de professions, la visibilité sociale du mal-être au travail ne s'accompagne pas pour autant d'une réflexion sur les possibilités de seconde carrière. C'est tout particulièrement le cas des enseignants, puisque les études qui les concernent en sociologie de l'éducation se sont davantage centrées sur un questionnement autour de la formation à l'enseignement, de l'activité enseignante elle-même et des contextes sociaux et géographiques qui l'encadrent. Les quelques études portant sur les difficultés inhérentes au métier d'enseignant restent souvent indexées à des contextes particuliers – exercer dans un établissement difficile [Van Zanten, 2001] – ou décrivent le mal-être enseignant comme un phénomène devenu structurel du fait de la détérioration des conditions de travail [Lantheaume et Hérou, 2008]. Il est donc d'usage, dans la littérature sociologique analysant les transformations du métier d'enseignant, de mettre l'accent sur les processus d'adaptation ou autres mécanismes de « survie » que les enseignants mettent en place pour pouvoir continuer à exercer leur métier dans les meilleures conditions possibles. La stratégie de défection, « *exit* » pour utiliser le vocabulaire hirschmanien [Hirschman, 1972], reste presque entièrement inexplorée du fait de la forte persistance d'un idéal-type de la profession enseignante historiquement caractérisé par un modèle vocationnel et sédentaire. Dans cette perspective, il apparaît peu probable que l'enseignant puisse quitter son métier en cours de carrière, alors même que la stabilité statutaire et économique qui le caractérise reste par ailleurs une propriété socialement très valorisée.

Pourquoi donc s'intéresser à la reconversion des enseignants ? Le thème de ce mémoire trouve en réalité son origine dans le constat d'une divergence toujours plus grande entre les représentations attachées au métier d'enseignant et leurs conditions d'exercice réelles. D'un côté, comme nous l'avons dit, il existe une prégnance très forte de la figure vocationnelle de l'enseignant, jouissant d'une carrière certes peu ascendante et plutôt caractérisée par son horizontalité [Becker, 1970] mais permettant d'assurer une certaine

stabilité tout au long de l'activité professionnelle, dans un contexte économique où le marché du travail souffre justement d'une instabilité croissante. De l'autre, l'inflation médiatique sur le thème du malaise enseignant ainsi que l'arrivée d'une nouvelle génération d'instituteurs et de professeurs avec un regard nouveau sur la profession, font que l'enseignement est de plus en plus perçu comme une activité qu'on ne peut exercer toute sa vie. Face à cette contradiction, nous avons souhaité porter un regard scientifique sur le phénomène, en se distanciant des nombreuses productions médiatiques sur le sujet, et en tentant d'articuler deux champs de recherche en sociologie, que sont la sociologie de l'éducation et la sociologie du travail. Dans cette entreprise de réconciliation, nous nous heurtons cependant à un défi méthodologique qu'il convient de prendre en compte : *« comment regarder d'un œil neuf un groupe professionnel dont la simple désignation réveille déjà tant d'images préconstruites et ranime, même inconsciemment, tant d'oppositions historiquement constituées ? »* [Geay, 1999].

Pour mieux comprendre notre démarche, il nous paraît important de circonscrire d'ores et déjà le champ d'étude de notre recherche et l'unité d'analyse utilisée, dans la mesure où cette dernière est partie prenante de l'interprétation sociologique faite des données. Comme le souligne S. Beaud et F. Weber, *« un bon thème doit aussi, et d'abord, être faisable »* [Beaud et Weber, 2010]. Etudier la reconversion professionnelle des enseignants ne peut se faire en utilisant uniquement les données officielles ou ministérielles, en raison de la faiblesse de l'information fournie par l'Education Nationale sur le sujet. C'est pourquoi il nous a paru intéressant de partir de la démarche des acteurs concernés eux-mêmes – les enseignants – afin de voir quelles étaient les ressources dont ils disposaient lorsqu'ils envisageaient un processus de reconversion professionnelle. Une cartographie des acteurs en jeu dans ce processus (rectorat, médecins du travail, experts institutionnels, collègues, famille, etc.) nous a conduit vers une association créée en 2006 : *Aide aux profs*. Elle a pour objectifs *« la défense et la promotion des secondes carrières pour les professeurs de tous niveaux, de tous statuts, du public et du privé, résidant en France et dans tout pays francophone »*. Une prise de contact avec le Président de l'association en octobre 2013 nous a permis d'accéder à une base de données de près de 2900 témoignages d'enseignants du premier et du second degré ayant contacté l'association pour exposer leur situation et amorcer un projet de reconversion professionnelle.

Réaliser notre étude à partir de ces données implique des biais inévitables qu'il conviendra de détailler afin d'éviter des généralisations abusives. Cependant, il nous a

semblé que ce mode de collecte de données empiriques permettait de mobiliser par la suite une méthodologie originale à partir d'un matériau volumineux. En effet, il s'agira d'explorer le contenu de ces témoignages à partir d'une analyse lexicale menée avec le logiciel Alceste¹. Développé depuis 1974 par Max Reinert, il propose une classification descendante hiérarchique dont les principes sont proches de l'analyse factorielle des correspondances développée par Benzécri pour l'analyse de textes [Benzécri, 1973]. Le pari méthodologique d'une telle approche est de pouvoir dégager les différents registres – ou « mondes lexicaux » – employés par les enseignants pour exprimer leurs difficultés et justifier leur démarche de reconversion professionnelle. Face à la nébuleuse médiatique entourant la thématique du malaise enseignant, l'enjeu scientifique de l'utilisation de l'analyse lexicale est alors en effet de réduire l'hétérogénéité des situations en laissant émerger des témoignages récoltés différentes catégories qui ne seraient pas prédéfinies *a priori* et qui permettraient d'éclairer la diversité des expériences vécues. Comme le souligne M. Paldacci lorsqu'il justifie l'usage de cette méthode pour son analyse de journaux intimes publiés sur internet : « *Il est à noter que le type d'analyse proposé par le logiciel Alceste se démarque de l'analyse de contenu par le fait qu'elle ne suppose pas l'élaboration d'une grille d'analyse a priori, et qu'en ce sens la classification proposée par le logiciel est indépendante des hypothèses initiales.* » [Paldacci, 2003]. Nous remarquerons néanmoins que cette démarche ne doit pas être conçue comme une analyse statique de contenu. En effet, l'axe directeur de notre recherche est de développer une réflexion autour du *processus* qui amène les enseignants vouloir quitter l'activité enseignante. L'analyse lexicale est donc un outil méthodologique plus qu'un point de force théorique. Le cœur de notre mémoire est constitué d'un ancrage conceptuel fondé sur la notion de « carrière ». Comme nous le verrons, ce concept a souvent été solidaire d'une approche qualitative, tant du côté de l'interactionnisme de E. Hugues [Hugues in Chapoulie, 1996] ou de H. Becker [1963], que dans des travaux plus récents comme ceux de M. Darmon lorsqu'elle fait l'ethnographie de l'expérience et de la production sociale du trouble anorexique [Darmon, 2008]. Le pari méthodologique de notre travail est de montrer qu'il peut être original et pertinent de réaliser un traitement quantitatif de données qualitatives (témoignages) pour saisir les processus à l'œuvre dans la « carrière » de l'enseignant en reconversion. Loin d'être incompatible avec une approche en termes de carrière, la méthode Alceste participe à mettre en évidence cette dimension processuelle, en permettant, entre autres, de relever les

¹ Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un TExte

² Dossier DEPP n°194, « Enseigner en collège et lycée en 2008. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics », octobre 2008.

marqueurs de relations temporelles, d'intensité etc. Toutefois, l'analyse lexicale ne peut se suffire à elle-même et notre réflexion sera aussi nourrie par une attention particulière portée aux témoignages en eux-mêmes, en tant que matériau qualitatif brut ; ainsi que par les entretiens semi-directifs menés au début de notre recherche avec une visée informative. Le premier entretien est celui réalisé avec Corinne Blanchard (nom anonymisé), une ancienne responsable du service « Second Degré » d'un rectorat. Le second a été mené avec Rémi Boyer, co-fondateur et président de l'Association *Aide aux profs*, qui constitue notre principal foyer d'informations.

L'ensemble de notre développement est conçu sous la forme d'une analyse progressive et thématique, intégrant en son sein les résultats de l'analyse lexicale. Nous commencerons par nous interroger sur la pertinence de la thématique et sur les raisons de son inflation médiatique, contrastant avec la relative absence de recherches académiques, notamment sociologiques, sur le sujet (chapitre 1). Dans ce chapitre, il s'agira plus précisément de montrer en quoi il apparaît primordial d'aller au delà des statistiques et des sources officielles sur le thème afin de mettre en évidence des situations de difficulté des enseignants, relativement fréquentes mais souvent rendues invisibles par les chiffres de l'Education Nationale et par l'absence de dispositifs institutionnels adéquats. Du côté des sources journalistiques, il conviendra de déconstruire un ensemble de marronniers médiatiques (« crise vocationnelle », « souffrance au travail », « malaise enseignant », etc.) qui participent certes à renouveler l'image de la profession mais qui ne permettent pas de saisir clairement les mécanismes qui sous-tendent ses difficultés et les raisons qui poussent un nombre élevé d'enseignants à envisager une reconversion professionnelle. C'est par conséquent dans ce chapitre que nous justifierons notre intérêt pour l'association *Aide aux profs* et expliquerons son fonctionnement, avant de mettre en évidence les enjeux méthodologiques de l'analyse de la base de données de témoignages, en lien avec l'approche théorique de l'« exceptionnel normal » mobilisée par la micro-histoire [Ginzburg et Poni, 1981].

Dans le deuxième chapitre, nous développerons plus en détails les expériences de reconversion des enseignants à travers l'exploitation et la comparaison de deux corpus soumis à analyse lexicale (corpus « enseignants du 1^{er} degré » et corpus « enseignants du second degré »). Cette méthode nous permettra de dégager une grille d'analyse pour l'ensemble des témoignages en mettant en évidence les registres lexicaux prédominants des enseignants lorsqu'ils abordent leur parcours professionnel et leur projet de seconde

carrière. En suivant notre ligne directrice théorique fondée sur le concept de « carrière », nous verrons quels peuvent être par ailleurs les apports des notions de « *turning points* » et de « *configurations* » d'A. Abbott [2009] à l'analyse d'un phénomène de changement tel que celui de la reconversion professionnelle. Nous nous intéresserons par ailleurs à la « mise en espace social » du mécanisme de reconversion, en analysant l'impact du contexte d'exercice et de l'habitus de l'enseignant dans sa décision de se reconvertir (chapitre 2).

Par la suite, nous montrerons en quoi le processus de reconversion professionnelle doit être pensé de manière solidaire avec la position qu'occupe l'enseignant dans sa carrière et dans son cycle de vie (chapitre 3). En effet, les témoignages nous permettent de mettre en évidence des corrélations entre les « phases » de la carrière enseignante [Huberman, 1989], l'étape de vie de l'individu et ses justifications lorsqu'il s'agit d'établir une rétrospective sur le processus qui l'a conduit à envisager de se reconvertir professionnellement. Ce mode de raisonnement nous amènera à prendre en compte principalement deux variables discriminantes pour notre analyse : l'âge, à travers la distinction entre le cas des jeunes enseignants, celui des enseignants à mi-parcours et enfin celui fin de carrière ; et le sexe, avec un intérêt particulier porté à la situation des femmes enseignantes, qui met en évidence le fait que la reconversion professionnelle peut aussi être considérée comme un processus socialement genré.

Enfin, dans une dernière partie, nous nous pencherons sur le versant relationnel de la reconversion (chapitre 4) à travers l'idée selon laquelle le processus de reconversion d'un enseignant ne doit pas seulement être compris comme la résultante d'une décision individuelle et personnelle. Il met en jeu d'autres acteurs, en particulier des « publics », des collègues, et une hiérarchie. Nous verrons à ce titre quels enjeux implique la problématique de la reconversion à l'intérieur même du milieu enseignant, le plus souvent caractérisé par une absence de régulation collégiale des difficultés à l'intérieur des établissements. En effet, malgré le fait que la profession enseignante soit une activité de service fondée sur une coconstruction d'acteurs différents, la solitude du métier implique que l'enseignant en difficulté doive bien souvent porter le stigmate de l'enseignant démissionnaire. De ce point de vue, la comparaison avec d'autres activités de service pourra être la bienvenue et nous nous intéresserons notamment aux analyses de M. Lorient lorsqu'il étudie le cas des infirmières ou encore celui des policiers [Lorient, 2012]. La problématique du conflit avec la hiérarchie constituera enfin notre dernier point d'étude, dans la mesure où il s'agit d'une cause majeure de la démission des enseignants et *a fortiori* la plus visible, avec une forte

prégnance des situations de colère et de désarroi face au « système de l'éducation nationale ».

CHAPITRE 1

**LES ENSEIGNANTS EN RECONVERSION PROFESSIONNELLE :
UNE SITUATION EXCEPTIONNELLE ?**

I. De l'intérêt d'aller au-delà des sources officielles et journalistiques

1. Les chiffres officiels des démissions des enseignants de l'éducation nationale : un « secret d'état » ?

Lorsque nous avons commencé à vouloir travailler sur le thème de la reconversion professionnelle des enseignants, il nous a semblé important de recenser un certain nombre d'informations provenant de sources officielles, c'est-à-dire communiquées par le ministère de l'Education Nationale lui-même. Cependant, face à une telle recherche, nous nous sommes rendus compte que les données officielles restaient très partielles voire lacunaires, soulignant l'absence claire de volonté du ministère de l'Education Nationale de communiquer sur ce thème. Nous nous sommes notamment intéressés aux données fournies par le Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, qui constitue un rapport rendu par la commission sur la condition enseignante sur demande du gouvernement avec la mission de « dresser un diagnostic de l'état de la condition enseignante » [Pochard, 2008]. Dans ce rapport aux données chiffrées abondantes sur de multiples thématiques, la question de la mobilité hors-éducation nationale des enseignants est évoquée de manière succincte et n'est accompagnée d'aucune statistique précise :

« Les enseignants ne veulent pas forcément changer de métier ; ils se formalisent même lorsqu'on en évoque l'idée et insistent sur le fait que leur métier est un métier que l'on peut exercer toute une vie. Individuellement, pourtant, ils reconnaissent nourrir des inquiétudes à l'idée de l'exercer toute une vie »

(Extrait du rapport Pochard, p. 44)

« Hors éducation nationale, les perspectives restent limitées. Plus de 3 000 enseignants du second degré sont néanmoins détachés sur des fonctions non enseignantes, dont près de 500 dans d'autres ministères, différentes collectivités territoriales, dans les autres fonctions publiques ou dans le secteur privé. (...) Hors fonction publique, la coupure est encore plus forte : il n'y a quasiment aucune porosité entre le monde enseignant et le monde de l'entreprise. »

(Extrait du rapport Pochard, p. 46)

Au niveau national, cette absence d'informations relatives à la question de la démission des enseignants contraste pourtant avec la réalité de la condition de la profession, exprimée par les enseignants eux-mêmes. Une enquête de la DEPP réalisée en 2008 auprès de 1200 enseignants du second degré dans des collèges et lycées publics² met en évidence que 27% des enquêtés interrogés envisagent, à terme, de cesser d'enseigner de façon temporaire ou définitive dans un collège ou lycée. Ce chiffre nous permet de prendre conscience de l'importance à donner à la question de la reconversion enseignante et à son traitement officiel et médiatique, tout en restant vigilant avec les chiffres avancés. En effet, une telle estimation du nombre d'enseignants souhaitant quitter la profession ne nous dit rien de l'ampleur des reconversions effectives. Lors de notre entretien avec le Président de l'association *Aide aux Profs*, nous apprendrons par exemple que le nombre d'enseignants ayant engagé un projet de reconversion et qui le mène réellement à son terme reste faible : « sur 100, on arrive à peu près à 5/10% qui vont vraiment sauter le pas » (extrait d'entretien avec Remi Boyer).

Face à l'absence d'une communication claire des effectifs réels de la mobilité externe des enseignants (hors enseignement ou hors Education Nationale), la récupération médiatique de la thématique s'est fait de plus en plus prégnante. Ces dernières années, et notamment ces derniers mois, les articles sur le sujet se sont multipliés dans divers journaux nationaux, appuyés par la réalisation de diverses enquêtes d'opinion publique.

« Même si les chiffres restent un secret d'Etat, de plus en plus d'enseignants se détournent de l'Education nationale, et se reconvertissent. »

(Le Figaro, 7 septembre 2011)

Une rapide revue de presse nous a semblé pertinente pour rendre compte du traitement journalistique à l'œuvre sur cette thématique. Le déroulement du 1^{er} colloque d'*Aide aux profs* le 18 juin dernier a suscité, autour de cette date, de nombreuses réactions et une réactivation de la thématique du « malaise enseignant » qui constitue déjà un marronnier médiatique largement et fréquemment exploité par la communauté journalistique : « *Dans les soirées, je ne parle pas de ma profession d'enseignant* » (article du Monde, 26/06/2014) ; « *68% des enseignants du secondaire voudraient changer de*

² Dossier DEPP n°194, « Enseigner en collège et lycée en 2008. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics », octobre 2008.

métier » (article du Figaro, 18/06/2014, fondé sur une enquête Ifop pour SOS Education). Profitant du flottement communicationnel du ministère de l'Éducation Nationale, les médias nourrissent leur actualité à partir des sources syndicales et données rectorales : « *Depuis septembre, de nombreux profs stagiaires ont démissionné de l'académie de Créteil, selon une source syndicale. Le rectorat parle lui de 1,6% (14 sur 833 stagiaires dans le secondaire)* » (Article du Nouvel Observateur, Rue 89, 13/07/2011). Cette dernière citation nous permet d'ailleurs de souligner la question du traitement inégal de ces informations selon les académies qui, sauf demande précise, n'ont pas l'habitude de faire remonter ce type de données au ministère. Dans la section suivante, nous nous intéresserons plus spécifiquement à cette question de l'impact d'une gestion décentralisée (par académie) des ressources humaines de l'Éducation Nationale sur la problématique de la mobilité et de la reconversion des enseignants.

Face à cette inflation médiatique autour du thème de la souffrance des enseignants et de leurs conditions d'exercice dégradées les poussant à envisager d'autres horizons professionnels, il nous a paru intéressant de travailler à partir d'un matériau brut (des témoignages d'enseignants) afin de limiter les biais liés au traitement journalistique du sujet. A ce propos, nous empruntons la démarche méthodologique de M. Darmon [2008], elle-même reprise de la posture sociologique de H. Becker dans *Les ficelles du métier* lorsqu'il distingue les deux groupes détenant traditionnellement la parole légitime sur un objet : les experts par « profession » et les experts « par appartenance » [Becker, 1998]. Dans son étude sur la carrière anorexique, M. Darmon tente de se détacher des discours et catégories de perception des médecins et autres professionnels apportant un regard naturellement biaisé (par leur formation) sur la maladie. De la même manière, recourir aux témoignages bruts des enseignants nous permettra de prendre de la distance par rapport à la communication journalistique que nous venons de présenter, afin de rompre avec le monopole d'un discours naturalisé comme légitime, celui des médias. En effet, il s'agit pour le chercheur de « *trouver des moyens de rompre avec ces conventions tant communes que scientifiques* » [Darmon, 2008]. A titre d'exemple, l'entretien informatif que nous avons mené avec Remi Boyer, corroboré ensuite par nos propres analyses, nous a permis de nous rendre compte que la question des violences scolaires envers les enseignants, si souvent débattue dans les médias pour son caractère sensationnel, n'est absolument pas centrale dans les témoignages des enseignants qui prennent contact avec l'association (voir encadré 1).

Encadré 1 : Extrait d'entretien avec Rémi Boyer, Président de l'association Aide aux Profs

Enquêteur : *Est-ce qu'il y a beaucoup de témoignages qui font état de ce dont on parle beaucoup, c'est-à-dire des « violences scolaires » par exemple ?*

Enquêté : *Bah non en fait, justement, ce qui m'a étonné, c'est qu'il y en a peu. Depuis 8 ans, j'ai eu que 2 femmes qui m'ont dit qu'elles avaient été agressées au couteau, il y en a une qui s'est pris un couteau dans le dos, une autre un couteau dans le ventre, et il y en avait une ça avait été médiatisé d'ailleurs. Au niveau des incivilités, certains... c'est les profs âgés en général qui parlent de manque de respect, de pneus crevés, voitures rayées, etc. Mais rarement d'agressions physiques... Bousculades un peu dans l'escalier, des choses comme ça et c'est relativement rare.*

2. La reconversion professionnelle des enseignants : un phénomène rendu invisible par l'absence de dispositifs institutionnels adéquats

Au delà de l'insuffisance de données statistiques sur le sujet, c'est l'apparente absence de dispositifs institutionnels nationaux pour la reconversion des enseignants qui nous amène à nous intéresser plus en détails à la question de la gestion des ressources humaines de l'Education Nationale. Comme nous avons commencé à le voir, la principale caractéristique qui ressort de l'organisation de la GRH du ministère est son caractère éclaté et décentralisé à l'échelle académique et rectorale. Cette situation rend difficile pour le chercheur et pour l'enseignant lui-même toute recherche à propos des procédures existantes pour la mobilité externe des enseignants :

« C'est vrai que c'est quelque chose qui n'a jamais été résolu par l'institution l'accompagnement et ensuite surtout la résolution des cas. Il y a des rectorats où des trucs existent, mais c'est pas institutionnel. »

(Corinne Blanchard, ancienne responsable d'un service rectoral)

Aucune procédure nationale n'est clairement définie et les dispositifs s'établissent au cas par cas, selon les nécessités et le mode de gestion du rectorat considéré. De la même manière, si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux dispositifs d'accompagnement précédant une éventuelle démission face à une situation de difficultés ou de souffrance de

l'enseignant, on se trouve confronté au même constant d'éclatement, comme nous l'explique Rémi Boyer :

« Il n'y a personne qui se dit là-haut, tiens on va peut-être mettre en place un programme de coaching, et voilà. Il y a deux académies qui l'ont fait : Lyon & Versailles. Versailles avait un groupe de travail qui sortait les enseignants pendant 6 à 8 semaines pour leur faire suivre un cycle « comment se faire obéir de ses élèves ? », etc, comment prendre de la distance vis-à-vis de son métier et après ils les remettaient en établissement, parfois dans un établissement différent. Donc ça, ça a bien marché, mais à chaque fois, dans l'Education Nationale on teste un truc une année, mais après il n'y a plus de budget donc on casse le truc, l'année suivante ah bah il y a encore un peu de budget vous pouvez revenir... Et puis sur Lyon il y a un groupe qui s'appelle A Capella qui a été précurseur au niveau des académies dans l'aide aux enseignants en difficulté. Sur Lille, il y a un groupe qui s'appelle le RAPE aussi. Ils n'ont pas de solution, ils aident les gens, ils ont une bonne qualité d'écoute, d'empathie, tout ça mais ils n'ont rien à leur proposer, sinon devenir chez d'établissement. »

(Rémi Boyer, Président de l'association *Aide aux Profs*)

Du point de vue de nos deux interviewés, les ressources humaines de l'Education Nationale sont avant tout un pilotage mais elles n'établissent pas de véritable suivi dans les projets de mobilité ou de reconversion. Cette problématique structurelle est redoublée par le fait que la question de la reconversion ne paraît pas figurer sur l'agenda politique actuel : *« Depuis que Vincent Peillon est devenu ministre, la seconde carrière n'est pas la priorité, c'est au contraire le recrutement des profs, donc ils ont réduit la voilure au niveau de la seconde carrière »* (extrait d'entretien avec Rémi Boyer). D'un point de vue plus théorique, ce positionnement face à la reconversion professionnelle des enseignants est lié à un ensemble de représentations aprioristes mais historiquement fondées sur une *« idéologie de métier »* [Desjours, 2000]. Cette dernière est sous-tendue par l'idée selon laquelle l'enseignement est un métier vocationnel que l'on exerce toute sa vie et dans lequel les difficultés rencontrées ne sont pas considérées comme des défaillances mais plutôt comme des éléments qui sont partie intégrante de l'activité de service que constitue l'enseignement. Changer de profession à la suite d'un *burn out* ou, sans aller jusque là, en raison d'un sentiment d'usure et de fatigue dans l'exercice de son métier peut apparaître comme un

élément stigmatisant pour l'enseignant démissionnaire, qui donne l'impression d'avoir échoué dans sa mission professionnelle. A ce propos, nous pouvons faire un parallèle avec d'autres milieux professionnels, dans lesquels certaines situations de danger ou de mise en difficulté de l'individu au travail sont banalisées et socialement acceptée comme faisant partie intégrante du métier et ne nécessitant donc pas d'attention particulière : on parle de « travail normal ». Comme le notent M. Gollac et S. Volkoff « *l'appartenance à d'autres groupes sociaux que les groupes de genre peut aboutir au déni ou, du moins, à l'acceptation du danger. Ainsi, pour les danseurs contemporains, la mise en danger du corps est partie intégrante de l'identité professionnelle* ». De même, « *dans le modèle ouvrier traditionnel, le corps est un instrument qu'il est normal d'user au travail. La résistance à la fatigue qui signale cette usure caractérise le bon travailleur dans la force de l'âge* » [Gollac et Volkoff, 2006].

La création des IUFM en 1989, bien qu'apportant de nouvelles conceptions de la profession à travers de nouveaux plans de formation ambitieux, œuvre par ailleurs à renforcer l'image du « prof à vie », avec « *l'affirmation de la continuité du développement professionnel tout au long de la carrière, faisant alterner les phases de travail ordinaire, d'innovation et de perfectionnement* » [Lang, 2001]. De ce point de vue, c'est bien plus sur la problématique de la formation initiale et continue que sur celle de la reconversion que les ressources publiques et les réformes ministérielles vont se concentrer, laissant de côté le fait que les carrières dans l'enseignement deviennent, dans le même temps, toujours plus éclatées et imprévisibles.

Si l'on s'intéresse réellement aux informations ministérielles disponibles, notamment numériques, pour les enseignants souhaitant engager un projet de reconversion, on se heurte tout d'abord au problème de la fragmentation par académie qui empêche de donner une bonne visibilité des démarches à effectuer. Face à notre étonnement du manque d'informations disponibles à propos de ces procédures, Corinne Blanchard (ancienne responsable d'un service rectoral s'occupant du second degré) nous répond :

« Y'a rien du tout hein ? Alors je vous dis, on peut comprendre pourquoi : pour le cas par cas, mais cela fait que c'est opaque, pour vous les chercheurs et pour les profs eux-mêmes d'ailleurs, oui c'est totalement opaque pour eux... »

A défaut de la mise en place d'une procédure d'accompagnement normalisée et harmonisée au niveau national, la seule information facilement accessible et disponible sur le site du ministère de l'Education Nationale est celle qui concerne l'IDV, Indemnité de Départ Volontaire, qui est la démarche régulant les départs volontaires des enseignants à travers l'attribution d'une indemnité de départ pouvant aider à la réalisation d'un projet de reconversion professionnelle (voir encadré 2).

Encadré 2 : Extrait de la page internet du ministère de l'Education Nationale – section « Vie professionnelle et situation personnelle - Démission et indemnité de départ volontaire »

Principe

Ne peuvent bénéficier de l'IDV les agents se situant à cinq années ou moins de l'âge d'ouverture de leur droit à pension. L'IDV peut être attribuée aux fonctionnaires qui quittent définitivement la fonction publique de l'État à la suite d'une démission régulièrement acceptée :

- pour créer ou reprendre une entreprise
- pour mener à bien un projet personnel (formation, recrutement sur un emploi salarié...)
- à la suite d'une opération de restructuration prévue par arrêté ministériel

Procédure

L'agent qui souhaite bénéficier de l'IDV doit, préalablement à sa demande de démission, adresser une demande d'attribution de cette indemnité, en précisant le motif de son départ volontaire.

L'administration l'informe dans un délai de deux mois de la suite réservée à sa demande, et, en cas d'acceptation, du montant de l'IDV qui lui sera attribué si sa démission est acceptée.

Montant

Le montant de l'IDV, modulé en fonction de l'ancienneté de service (accompli en qualité de non titulaire compris), est plafonné à vingt quatre fois un douzième de la rémunération brute perçue au cours de l'année civile précédant celle du dépôt de la demande de démission.

Le caractère minimaliste voire incomplet des informations fournies par le ministère nous a poussé à nous interroger sur l'existence éventuelle d'autres sources informatives sur le sujet et nous a finalement mené vers l'association *Aide aux profs*, qu'il conviendra de présenter dans la section suivante.

II. Aide aux profs : une entreprise de visibilisation du processus de reconversion des enseignants

1. Collecter et partager les expériences des enseignants : la fonction informative et « capacitante » de l'association

Aide aux profs est une association (régie par la loi 1901) née en juillet 2006 de l'expérience personnelle de son fondateur et Président, ancien professeur agrégé de géographie, qui a lui-même cherché à se reconverter après plusieurs années d'enseignement : « *Je suis allé consulter la cellule des ressources humaines de mon académie et c'est là que j'ai vu le néant total* » (extrait d'entretien). Face aux peu de perspectives offrant le rectorat pour sa situation, il décide de recenser l'information et les postes disponibles pour les enseignants envisageant un détachement. A ce propos, l'extrait d'entretien suivant permet de bien saisir les logiques qui sous-tendent la création de l'association :

“Entre 1999 et 2006, j'allais sur internet et tous les soirs, j'allais taper comme mots-clés « prof + détachement ». Google m'avait annoncé plus de 80 000 résultats donc tous les soirs je faisais les résultats les uns après les autres et je suis allé pas jusqu'au 80 000 mais pas loin, et j'ai fait ça de 1999 à 2006 en faisant au fur et à mesure un inventaire de tous les établissements publics qui dépendent de l'Etat, il y en a 800, mais voilà qui étaient disséminés à droite à gauche. Et en enregistrant les URL, en regardant s'il y avait des postes en détachement de disponibles, où était leur rubrique, etc. Et j'en ai trouvé au moins 200 qui proposent régulièrement des postes en détachement et donc une fois que j'ai eu trouvé ça je me suis dit quand même faudrait le partager parce que moi je suis altruiste. Donc entre décembre 2005 et mai 2006, sur Oparadis, ça s'appelait Oparadis.skyblog.de, je mets en ligne toute ma ressource, tous les postes, le nombre de postes en détachement, le lien pour y accéder, etc. Et miraculeusement parce que ce n'était référencé nulle part, il y a 150 profs qui s'y connectent. J'en aide 60 et il y en a 10 qui réussissent leur reconversion dans les 4/5 mois. Sur les 10, il y en a 4 qui me disent on va t'aider, on sera tes bénévoles, faut que tu crées un truc. Au départ, certains me parlaient d'une entreprise, moi je disais non non, je suis fonctionnaire. Une entreprise ça veut dire prendre une dispo, etc. On me fait réfléchir à une association, moi je dis non non il est hors de question que je crée une association. Je n'aime pas les foules, je suis quelqu'un d'assez solitaire, je

n'aime pas les grands groupes. Et donc ils ont tellement insisté, je me suis dit allez on y va, je vais pas être tout seul.”.

(Extrait d'entretien avec Rémi Boyer)

La première fonction de l'association est donc fondamentalement informative mais intègre d'ores et déjà un élément « capacitant » fondé sur la mise à disposition d'informations permettant d'enclencher un processus de reconversion professionnelle. On peut ici faire référence aux concepts de « contrainte informationnelle » et de « base informationnelle » théorisés par Amartya Sen. Développés dans le contexte de la théorie du choix social et de la philosophie morale, ces notions font référence aux informations prises en compte lorsque l'on cherche à évaluer une situation sociale donnée. Il nous paraît intéressant de mobiliser ces concepts en les appliquant à notre objet dans la mesure où un des premiers enjeux d'*Aide aux profs* est justement un enjeu de connaissance, de partage et de diffusion du phénomène de la reconversion professionnelle des enseignants. La recension des postes de détachement et leur mise en ligne apparaît alors comme un support d'informations « capacitant » permettant d'impulser les dynamiques de reconversion et de dépasser la contrainte informationnelle engendrée par la timidité du rectorat sur le sujet. De même que Sen mobilise la notion de « base informationnelle » pour pouvoir « *décider sur quels aspects du monde se concentrer* » pour mesurer l'injustice et la justice [Sen, 2010], nous pouvons dire que le fond de données d'*Aide aux profs* permet aux enseignants en quête de changement de se donner les moyens de se concentrer sur l'espace des possibles qui s'offre à eux pour leur seconde carrière.

D'un point de vue plus empirique, cette prégnance de la fonction informative de l'association, fondée sur une logique d'accumulation de données utiles pour les enseignants, se note à travers l'importance accordée aux chiffres permettant de saisir l'amplitude du champ d'action d'*Aide aux profs*. Aussi bien le discours de notre enquête que le site internet de l'association intègrent de nombreux renseignements chiffrés sur les missions accomplies par l'association, comme en témoigne les extraits suivants :

(1) « *J'ai écrit un bouquin qui contenait une méthode de pré-bilan qu'on avait créée, qu'on avait utilisée auprès de 1200 personnes avec beaucoup de succès* »

(2) « *Cela marche même super bien puisqu'on est contacté par 100 à 150 personnes tous les mois, de toute la France* »

(3) « *Parce que 2006 on était à 10 par soir, en 2007 entre 20 et 30 par soir, en 2008, 50 par soir, je me suis dit j'ai un boulot à plein temps, j'ai une famille, je vais péter un boulon.* »

(4) « *Là on est quand même entre 25 000 & 30 000 visites mensuelles donc ça commence à faire. Il y a au moins 10/15 médias, notamment syndicaux, qui parlent de l'association chaque année* »³

« Depuis 8 ans, nos conseillers bénévoles ont :

- renseigné plus de 7.600 enseignants,
- réalisé plus de 3.600 pré-bilans de carrière
- accompagné plus de 700 enseignants dans leur projet
- publié des guides pratiques diffusés à plus de 10.000 exemplaires. »⁴

Si le caractère informatif de l'association constitue une part non négligeable de son action auprès des enseignants, nous allons voir désormais que l'originalité de la démarche d'*Aide aux profs* repose par ailleurs sur des dispositifs d'accompagnement fortement encadrés, contrastant là encore avec la relative absence de soutien institutionnel de la part des ressources humaines de l'Education Nationale lorsque qu'un enseignant s'engage dans un processus de reconversion professionnelle.

2. Accompagner et agir pour l'accompagnement des enseignants vers une seconde carrière : les dispositifs normalisés d'Aide aux profs

Loin de fonctionner de manière complètement libre et spontanée, le premier contact avec *Aide aux profs* est obtenu après avoir rempli un certain nombre de conditions qui sont clairement explicitées sur le site de l'association. Comme nous pourrons le voir dans la suite de notre recherche, chaque témoignage est régi par un même schéma formel et discursif, en raison du format de contact assez directif imposé par l'association (voir encadré 3).

³ Les éléments importants sont soulignés par nous.

⁴ Extrait de la page internet <http://www.apresprof.org/nous-connaitre/>

Encadré 3 : Consignes destinées aux internautes pour contacter l'association Aide aux Profs

« Le premier contact avec Aide aux profs s'effectue ci-dessous, et nous vous prions d'appliquer très attentivement les indications ci-après, en complétant tous les champs du formulaire, et en exposant votre demande de manière détaillée. Les demandes anonymes ou incomplètes (cf. indications ci-dessous) ne seront pas prises en compte par nos bénévoles.

Votre présentation, une fois tous les champs renseignés pour nous permettre de mieux vous connaître, doit contenir l'équivalent de deux pages A4 (en copiant/collant votre texte dans l'espace du formulaire réservé à cet effet après l'avoir préparé sur un logiciel de traitement de texte, ou dans le logiciel "bloc-notes"):

- Un exposé argumenté de votre parcours de carrière, en nous indiquant ce qu'il vous a apporté professionnellement en termes de compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ;
- Les motivations qui vous ont conduites à devenir enseignant, et celles qui vous amènent maintenant à changer d'orientation. »
- L'état actuel de votre réflexion sur les pistes ou domaines d'activités professionnelles que vous avez envisagés, en en décrivant au moins trois de manière argumentée, en lien avec vos compétences actuelles. »

Source numérique : <http://www.aideauxprofs.org>, rubrique « Nous contacter ».

Après avoir dûment rempli le formulaire de contact, les enseignants sont mis en relation avec un des bénévoles de l'association. Comme nous l'expliquera Remi Boyer, ces bénévoles sont tous d'anciens enseignants ou professeurs ayant réussi leur reconversion et accepté de s'investir de manière partielle dans l'association. De cette manière, *Aide aux profs* ne compte en réalité que deux personnes « à temps plein » (le président et le webmaster) et fonctionne ensuite grâce à un réseau de 500 anciens profs prêts à aider l'association :

« D'années en années, je me suis aperçu qu'on avait du mal à trouver des bénévoles et je me suis dit tiens je vais monter des réseaux d'anciens profs devenus chefs d'entreprises, ou autre chose, etc. Demander et proposer à chacun de parler de leur affaire sur le site gratos et en échange tu m'aides quand j'ai besoin de toi. Donc actuellement j'ai un réseau d'à peu près 500 anciens profs qui dans les 24h sont ok pour renseigner. Donc j'ai résolu le problème du manque de bénévoles. C'est-à-dire que même si on est que 2, y'a au moins 500 personnes, tout corps de métiers confondus, et c'est très rare d'avoir ça ! »

(Extrait d'entretien avec Rémi Boyer)

Du côté de l'action concrète d'*Aide aux profs* pour l'accompagnement vers un projet de seconde carrière, le fonctionnement « en ligne » de l'association implique que soient mis en place divers outils d'évaluation de la situation de l'enseignant en demande. C'est dans cet optique qu'a été créé le « pré-bilan de carrière », méthode propre à *Aide aux profs*, qui se distingue des notions de « bilan de compétences » et de « plan professionnel » au sens où « *on est en amont parce que c'est moins important que les autres et surtout c'est à distance* » (extrait d'entretien). Initialement payante (40 euros) et effectuée par les membres de l'association grâce à la description du parcours de l'enseignant et aux échanges électroniques réalisés avec lui, la méthode du pré-bilan de carrière s'est ensuite orientée vers un format plus libre. En effet, suivant l'évolution globale de l'association, le pré-bilan de carrière a été complété puis quasiment remplacé par la publication d'ouvrages intégrant en eux-mêmes des outils informatifs et auto-évaluatifs. Ces publications fonctionnent alors comme de véritables guides pratiques des secondes carrières accessibles pour les enseignants (en fonction de leurs compétences convertibles et transférables) et sont aussi un moyen pour l'enseignant en difficulté de se reconnaître à travers les autres témoignages partagés.

III. Saisir la réalité sociale à partir des cas limites : les enjeux de l'étude de la base de données d'Aide aux profs

1. Présentation de la base de données et justifications empiriques de l'usage de cette base

La base de données que nous avons exploitée se compose, avant traitement, de 2901 témoignages d'individus différents (n = 2901). Ils correspondent tous au premier contact volontaire effectué par les individus auprès de l'association *Aide aux profs*, selon le formulaire présenté plus haut (encadré 3). La quasi-totalité de la base est constituée par des témoignages d'enseignants – du premier ou du second degré – bien qu'il soit à noter que l'on compte aussi quelques personnes n'appartenant à aucun des différents corps enseignants (professorat des écoles, professeurs certifiées, professeurs agrégés). Ces témoins sont le plus souvent des personnels de l'Education Nationale qui n'ont pas de fonction d'enseignement (conseillers principaux d'éducation, personnels administratifs,

etc.), des personnes en cours de devenir enseignant, ou encore certains autres ayant échoué aux concours d'enseignement. Les témoignages dont nous disposons ont été récoltés entre le 1^{er} juin 2011 et le 5 novembre 2013. Cet intervalle temporel ne couvre pas l'ensemble des années d'existence de l'association (celle-ci étant créée en 2006) mais nous avons fait le choix de nous concentrer sur cette période par souci d'harmonisation des données. En effet, le formulaire de contact que nous avons présenté plus haut n'a été créé qu'en 2011 et les témoignages antérieurs à cette date auraient nécessité un traitement plus conséquent du fait de leur format potentiellement plus aléatoire (certains faisaient trois lignes et d'autres dix pages). Sur l'ensemble des données récoltées, nous n'avons pas réalisé d'échantillonnage particulier mais nous avons éliminé les témoignages émanant d'individus enseignant hors du territoire français (les DOM TOM sont inclus dans notre analyse) ainsi que les quelques unités ne correspondant pas à de véritables témoignages (messages à caractère privé, demande de publicité sur le site, etc). Pour chaque témoignage, nous disposons de certaines informations de base sur le témoinant, codées à partir de variables de type « caractère » : l'âge, le sexe, le département du lieu d'enseignement, le type de concours détenu et son année d'obtention, la discipline enseignée, le statut de l'établissement d'enseignement (public/privé), la position actuelle de l'individu (en activité ou en disponibilité) et enfin la quotité de travail (temps plein / temps partiel).

Bien qu'il nous paraisse important de prendre en compte le caractère potentiellement biaisé des témoignages, du fait du format de contact imposé par l'association, nous postulons qu'il peut-être intéressant de voir dans quelle mesure les enseignants s'éloignent – ou non – des consignes données par *Aide aux profs* pour entrer en contact avec l'association. La question de l'impact de la médiation d'internet est par ailleurs à prendre en compte et apparaît d'autant plus cruciale qu'elle est un moyen, pour le chercheur comme pour les enquêtés, de contourner les problèmes d'accessibilité à des sujets sensibles, comme celui de la souffrance au travail ou de la stigmatisation que peut entraîner la démission. En effet, la conduite d'entretiens avec des individus en situation difficile peut s'avérer délicate. Comme le soulignent F. Lantheaume et C. Hélou, « *parler de « souffrance au travail » est un terme chargé qui a une dimension dramatique, les enseignants n'utilisent pas ce terme, ou alors c'est « en général » : « tout le monde », « des gens », mais ce n'est presque jamais « je »* ». De plus, les enseignants maîtrisent généralement bien le langage et « *manient l'ironie, la dérision, le ton emphatique... pour dire les difficultés* » [Lantheaume et Hélou, 2008]. Le fait d'exploiter des témoignages

écrits peut donc permettre d'accéder à des discours moins réservés et contrôlés, que nous n'aurions pas pu obtenir en situation de face à face direct avec les enquêtés.

Comme le souligne le témoignage suivant, l'outil internet constitue de plus un substitut de soutien et d'accompagnement non négligeable face aux défaillances des ressources humaines de l'Education Nationale :

« Dans l'éducation nationale, il ne faut pas avoir mal... Donc il y a internet et les blogs »
(Femme, 28 ans)

Cependant, contrairement à la difficulté que pointe C. Poliak dans son article sur les manières profanes de « parler de soi » où il analyse un ensemble de récits biographiques écrits par des acteurs venant de divers horizons sociaux, l'homogénéité professionnelle – et donc en partie sociale – des témoins de notre base permet de minimiser le problème de « l'inégale distribution sociale des dispositions à parler de soi/écrire sur soi » [Poliak, 2002]. En effet, nous pouvons postuler que dans la mesure où le métier d'enseignant ou de professeur est sanctionné par un concours national, ce dernier garantit un niveau d'expression écrite qui empêche que subsiste un trop grand écart entre les individus.

A ce propos, il nous paraît intéressant de mettre cette caractéristique d'homogénéité à l'épreuve de la méthode de l'analyse lexicale afin de pouvoir mettre en évidence d'éventuelles convergences saillantes dans la manière d'élaborer un récit biographique. En particulier, nous faisons l'hypothèse bourdieusienne classique et souvent avancée selon laquelle « toute entreprise autobiographique est indissociable de « l'illusion biographique », au moins en ce qui concerne le souci de la chronologie, la représentation d'un parcours accompli ou à accomplir » [Poliak, 2002]. Il s'agira donc de voir si cette « illusion biographique » se manifeste sur le même mode chez tous les enseignants lorsqu'il s'agit de dresser un bilan de leur parcours.

Avant d'analyser lexicalement les témoignages dont nous disposons, il est important d'étudier la morphologie sociale de la base de données *Aide aux profs*, c'est-à-dire d'en saisir la composition et la représentativité, par rapport à la population enseignante en France. Pour pouvoir juger de la représentativité de notre échantillon en comparant le profil démographique des enquêtés à celui du corps enseignant français, soit un total de 900 000

enseignants en 2008⁵, nous avons distingué deux sous-échantillons : les enseignants du premier degré et les enseignants du second degré (établissements publics et privés confondus). Notre base de données se compose de 38,7% d'enseignants du 1^{er} degré (effectif : 1097) et de 61,3% d'enseignants du second degré (effectif : 1738). Cette répartition est semblable à celle de la population enseignante nationale qui, en 2008, compte 41,8% d'enseignants du 1^{er} degré (effectif : 367 462) et 51,2% d'enseignants du second degré (effectif : 511 485). Cela nous permet d'affirmer que la problématique de la reconversion professionnelle chez les enseignants se retrouve à tous les niveaux d'enseignement. Il conviendra ensuite, dans une démarche plus qualitative, de voir si les raisons de cette mobilité sont de même nature, quel que soit le degré d'enseignement considéré.

Tableau 1 : Répartition des enseignants répondants selon leur degré d'enseignement et leur sexe

	Enseignants 1er degré	Enseignants 2d degré	Ensemble
Femmes	83.9 %	71.2 %	76.1 %
<i>Effectifs</i>	<i>920</i>	<i>1238</i>	<i>2158</i>
Hommes	16.1 %	28.8 %	23.9 %
<i>Effectifs</i>	<i>177</i>	<i>500</i>	<i>677</i>
Total	100.0 %	100.0 %	100.0 %
<i>Effectifs</i>	<i>1097</i>	<i>1738</i>	<i>2835</i>

Source : Base de données *Aide aux Profs* – Témoignages envoyés par internet entre le 01/06/2011 et le 05/11/2013.

Champ : Enseignants ayant renseigné leur degré d'enseignement et leur âge. Effectif : n = 2835.

Lecture : 16,1% des enseignants du 1^{er} degré constituant la base de données sont des hommes.

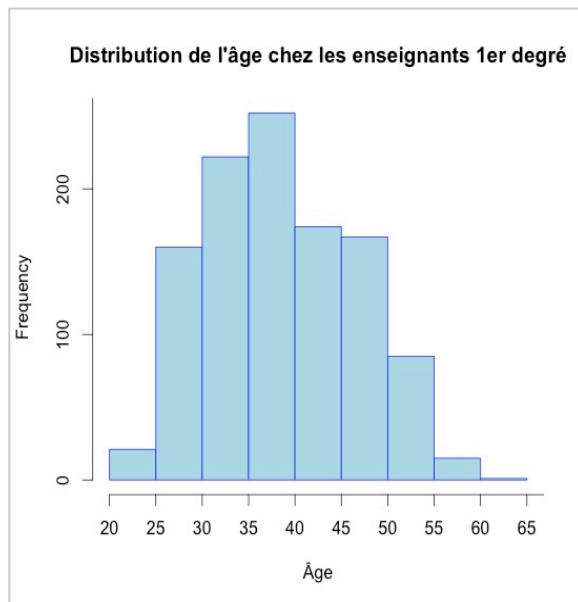
Concernant le *sex ratio* de notre échantillon, on remarque que pour les enseignants du 1^{er} degré (maternelle et primaire), il est très proche de celui de la population enseignante nationale pour laquelle on compte, en 2007, 82% de femmes parmi les professeurs des écoles. Notre échantillon en compte 83,9%, ce qui assure une bonne représentativité du taux de féminisation des enseignants et permet de ne pas biaiser l'analyse par une surreprésentation de l'un des deux sexes. Par ailleurs, ce pourcentage nous montre bien que

⁵ Toutes les données nationales mentionnées dans cette partie sont issues du rapport sur la redéfinition du métier d'enseignant rédigé sous la présidence de Marcel Pochard, qui a donné lieu à une publication aux éditions *La documentation Française* en 2008, collection des rapports officiels. Sauf indication contraire, les données concernent l'état de la population enseignante pour l'année 2008. On notera que la relative stabilité de la population enseignante d'une année sur l'autre nous invite à négliger l'effet d'un potentiel décalage temporel entre ces données nationales et celles de notre base.

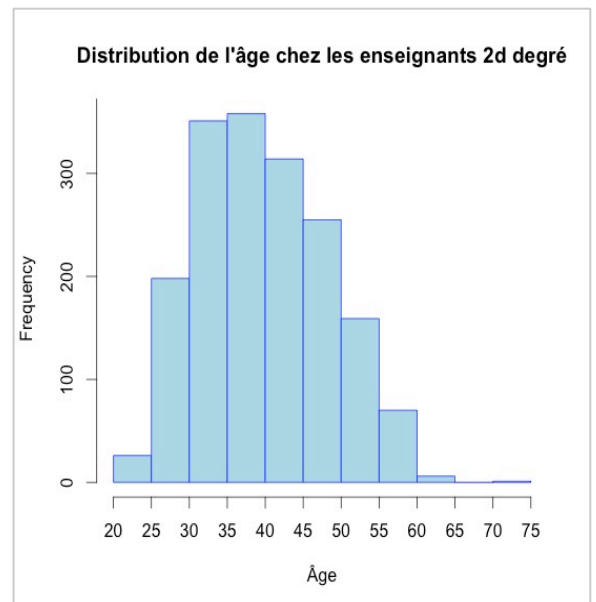
la volonté de reconversion des professeurs des écoles touche, de manière proportionnelle, aussi bien les femmes que les hommes qui sont donc concernés de manière équivalente par d'éventuelles situations de difficulté dans l'exercice de leur métier. En ce qui concerne les enseignants du second degré, le taux de féminisation s'élève à 71,2%, contre 57% à l'échelle nationale. Il conviendra de prendre en compte cette surreprésentation féminine et d'interroger son existence, notamment dans le chapitre 3, en croisant ce phénomène avec des problématiques familiales. On peut dans un premier temps supposer que les femmes professeures souhaitant se reconvertir sont plus susceptibles de faire appel à une association pour leur venir en aide ; les hommes étant peut-être plus enclins à effectuer les démarches par leurs propres moyens. Nous pouvons aussi conjecturer que les enseignantes du second degré sont tout simplement davantage touchées par des situations de travail difficiles, sont plus susceptibles de faire face à des situations de violence ou de non soumission à l'autorité et sont peut-être plus sensibles au contexte d'exercice de leur métier. Enfin, on notera que les informations fournies par la base de données ne nous permettent pas de distinguer les enseignants en collège et en lycée (sauf pour les disciplines qui ne sont enseignées que dans l'un des deux établissements – les sciences sociales au lycée, par exemple). Or, on sait que le collège est plus féminisé que le lycée ; on peut donc penser que parmi les enseignants du second degré présents dans notre base, une importante proportion enseigne en collège.

Par ailleurs, l'intérêt que nous portons, à travers notre problématique, à l'influence du stade auquel se trouve l'enseignant dans sa carrière et dans son cycle de vie sur ses difficultés et son désir de reconversion nous amène à nous intéresser à la répartition par âge de notre base de données. La moyenne d'âge, premier et second degré confondu, est de 38 ans dans notre échantillon, contre 42 ans dans la population enseignante globale. Concernant la distribution par âge (graphiques 1 et 2), l'équivalence avec la population totale est respectée : dans le premier degré, les différentes tranches d'âges sont relativement équilibrées, avec une petite prépondérance pour les 30-40 ans. Concernant les enseignants du secondaire, les âges dominants sont plus tardifs, les effectifs les plus nombreux se situant entre les 35 et 50 ans.

Graphiques 1 et 2 : Distribution de l'âge chez les enseignants de la base Aide aux profs



Source : Base de données *Aide aux Profs*.
 Champ : Enseignants du 1^{er} degré. N = 1097.



Source : Base de données *Aide aux Profs*.
 Champ : Enseignants du 2d degré. N = 1738.

Finalement, la bonne représentativité socio-démographique de la base de données par rapport à la population enseignante nationale permet de limiter les biais d'analyse et montre par ailleurs que l'association *Aide aux profs* est contactée par tous types d'enseignants confondus.

2. L'approche méthodologique de l'« exceptionnel normal »

Analyser les témoignages d'enseignants et professeurs désirant élaborer un projet de reconversion professionnelle et contactant une association pour leur venir en aide implique nécessairement un biais d'analyse puisqu'on ne dispose que de situations particulières, pouvant même être considérées comme des cas limites et – donc – non représentatifs. Cependant, en s'inscrivant dans l'approche méthodologique de l'« exceptionnel normal », souvent mobilisée par la micro-histoire [Ginzburg et Poni, 1981], nous avons fait le choix de postuler que les formes limites sont aussi riches en enseignement par le fait qu'elles nous montrent des situations en tant qu'elles sont possibles et peuvent donc nous éclairer, par leur caractère exceptionnel, sur les régularités et normes sociales du processus étudié. Évidemment, comme l'affirme E. Grendi à propos de la recherche en histoire, « *la représentativité de l'exceptionnel, c'est bien sûr faire contre mauvaise fortune bon cœur. Car l'historien de la conduite habituelle, du comportement le plus suivi, de l'idée ou du*

sentiment le plus partagé, au sein d'un groupe ou par une société tout entière en admettant de fortes variations, n'a guère que l'écart, la déviance, la sanction qui laisse une trace, pour mener l'enquête (...) Aussi l'historien érige-t-il la représentativité paradoxale de ce qui sort de l'ordinaire en stratégie d'approche de la réalité sociale » [Grendi, 1977, p. 512].

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans le cas de notre objet d'étude, l'enjeu de l'exploitation du matériau d'analyse est d'autant plus crucial qu'il pose la question de l'accessibilité à des sujets sensibles, comme celui des difficultés au travail, *a fortiori* dans le cas d'une profession réputée stable et « protégée ». Thème largement médiatisé mais peu étudié dans la sphère académique, la question de la reconversion professionnelle touche en réalité un nombre important de personnes dans le monde enseignant. Rappelons à ce propos que, selon l'enquête de 2008 déjà citée, 27% des enseignants (premier et second degré confondus) envisagent de cesser d'enseigner de façon temporaire ou définitive. Le fait d'appréhender ce sujet à partir d'une seule association est donc nécessairement limitant mais l'amplitude nationale d'*Aide aux profs* permet d'assurer une certaine représentativité spatiale du phénomène, tout en conservant, par le biais des témoignages, le caractère unique de chaque situation. Comme l'affirme C. Lemerrier, « *ainsi la légitimité d'une citation ou d'un récit apparemment anecdotique peut-elle venir de sa représentativité (un épisode banal, mais fréquent, caractéristique d'une période) ou de son originalité (une innovation, une exception qui a ses raisons) : condition nécessaire d'une appréhension rigoureuse de sources aussi massives » [Lemerrier, 2003].*

Le caractère unique de chaque situation semble être un élément fondamental pour analyser et comprendre le phénomène de la reconversion enseignante, comme le souligne Corinne Blanchard lors de notre entretien : « *c'est très difficile un dispositif institutionnel sur des cas individuels. Ce ne sont que des cas individuels, il n'y en a pas un qui ressemble à l'autre »*. Cependant, dans le chapitre suivant, l'enjeu sera de mettre à profit la méthode de l'analyse lexicale pour faire émerger les récurrences existantes dans les discours des enseignants.

CHAPITRE 2

**LA CARRIERE DE L'ENSEIGNANT EN RECONVERSION : UNE
APPROCHE PAR ANALYSE LEXICALE**

I. Expliquer et comprendre la reconversion professionnelle : les enjeux méthodologiques de l'analyse lexicale d'un processus

1. La « carrière » comme instrument d'objectivation

Nous avons pris le parti théorique de nous intéresser à la reconversion des enseignants en nous interrogeant sur le processus qui amène les individus à prendre cette décision et à se définir dans une telle situation. Plus que le « pourquoi ? », invitant à une analyse causale ou pathologique (d'autant plus quand on pense que la reconversion est souvent liée, de manière plus ou moins lâche, à une situation de difficulté ou de souffrance), il importera de saisir le « comment ? ». Pour cela, il nous paraît opportun de mobiliser le concept interactionniste de « carrière », théorisé par E. Hugues [Hugues *in* Chapoulie, 1996] puis repris par H. Becker dans ses travaux sur la déviance [Becker, 1963] ou plus récemment par M. Darmon pour étudier un phénomène tout autre qu'est l'anorexie [Darmon, 2008].

Pourquoi mobiliser la notion de « carrière » ? « *Dans chaque société, la vie des individus se déroule selon un certain ordre. Cet ordre est pour une part choisi, manifeste, voulu, et institutionnalisé ; mais pour une autre part il existe aussi en dehors de la conscience des intéressés, jusqu'à ce qu'une enquête le mette en évidence* » [Hugues *in* Chapoulie, 1996]. C'est dans cette perspective de mise en évidence et d'objectivation des phases d'un phénomène que la notion de carrière se révèle pertinente. Il s'agit en quelque sorte de renouveler l'usage que fait E. Hugues de ce concept dans le domaine de la sociologie des professions – « *introduire la durée là où auparavant les professions sont saisies synchroniquement et toutes faites* » [De Queiroz et Ziolkowski, 1994] – et de l'inscrire dans les problématiques actuelles autour des difficultés au travail, pouvant mener jusqu'à une stratégie de défection. Le caractère opératoire de la notion est d'autant plus prégnant qu'il s'accorde avec la démarche méthodologique consistant à analyser un important volume de témoignages. Grâce à l'analyse systématique des récits des enseignants, qui sont amenés à dresser un bilan de leur parcours et des difficultés qui les ont poussés à contacter l'association *Aide aux profs*, on peut tenter de repérer des récurrences. Ces dernières peuvent alors permettre de révéler des phases de la carrière de l'enseignant démissionnaire, phases ayant toujours un lien plus ou moins lâche avec les étapes de la carrière « objective » des fonctionnaires ainsi qu'avec leur cycle de vie

(chapitre 3). Cette approche processuelle tentera néanmoins de se démarquer des travaux antérieurs mettant en évidence des moments particuliers de segmentation de la carrière enseignante liés par exemple à l' « *effet territoire* », largement étudié en sociologie de l'éducation, et qui oriente plutôt l'analyse vers l'étude des « *adaptations contextuelles* » [Van Zanten et Gropiron, 2001] des enseignants à leur environnement de travail. Si A. Van Zanten et M-F. Gropiron affirment dans leur article qu'elles partent « *en fait de l'hypothèse que les caractéristiques des élèves jouent un rôle central dans ces constructions et dans ce processus de segmentation* », nous prenons quant à nous le parti de prolonger la réflexion de M. Huberman sur les trajectoires professionnelles des enseignants [Huberman, 1989] : à travers le discours des acteurs, il dégage des phases de la carrière enseignante (les débuts, la stabilisation, les « nouveaux défis, nouveaux soucis », etc.) ainsi que des itinéraires-type⁶. Instrument d'objectivation, la notion de « carrière » est donc aussi ici un moyen théorique de tirer le meilleur parti d'une base de données volumineuse puisqu'elle participe à donner un sens à la procédure d'agrégation que constitue l'analyse lexicale, en permettant une mise en ordre des idiosyncrasies sous l'angle du collectif. Comme le souligne M. Darmon, il s'agit « *d'articuler le temps de l'individu à des temps sociaux différents, temps de l'engagement, temps des professions, ou temps de certains processus longs* » [Darmon, 2008].

2. *L'analyse lexicale à l'épreuve du changement : les apports des notions de « turning points » et de « configurations » d'Andrew Abbott*

Le caractère dynamique de notre thématique ajoute un enjeu supplémentaire à l'usage méthodologique de l'analyse lexicale puisque cela implique de devoir analyser un processus – c'est-à-dire une situation par définition changeante – à travers des récits narratifs, des discours produits par les acteurs et donnés une fois pour toutes (le témoignage une fois émis ne peut pas être modifié). La posture théorique et méthodologique d'A.

⁶ Sa méthodologie est la suivante : « *Lors de l'entretien, il y avait deux moments au cours desquels l'enseignant était invité à repenser à l'ensemble de sa carrière. Dans la première question, il était amené à « découper » sa carrière en phases – sans aucune autre consigne précise – et à décrire chacun d'entre elles. En effet, cette première question posée aux enseignants représente en quelque sorte la clé de lecture de l'entretien lui-même, car le répondant y survole toute sa carrière depuis l'entrée dans l'enseignement jusqu'au moment de l'entretien. En examinant sa trajectoire et en la découpant en « étapes » ou en « phases », c'est le répondant lui-même qui en dégage les thèmes principaux* » [Huberman, 1989, p.10].

Abbott apparaît être le point de jonction permettant d'articuler ces deux éléments, notamment lorsqu'il définit les « configurations narratives » comme un moyen de généraliser à propos du processus social (...) Penser qu'après un certain point un récit devient coercitif ceci revient à penser qu'un turning point a eu lieu, que nous sommes sortis d'un schéma antérieur pour entrer dans une nouvelle trajectoire. On évoque les turning points à la fois dans l'analyse qualitative et dans l'analyse quantitative en sciences sociales. » [Abbott, 2009]. La reconversion professionnelle des enseignants peut, dans cette optique, être analysée comme un potentiel *turning point*, dont il conviendra, dans la section suivante, de définir les caractéristiques en décrivant les chocs qui participent à orienter la trajectoire – professionnelle et de vie – des individus considérés. Cette conceptualisation du changement est associée à une théorie structuraliste de la vie sociale, avec un intérêt porté sur les « contraintes et les places à pourvoir, les disponibilités et les occasions » [Abbott, 2009]. On pourrait cependant objecter à ce positionnement théorique qu'il ne s'adapte que partiellement à notre objet d'étude dans la mesure où les témoignages d'enseignant dont nous disposons rendent seulement compte d'un désir de reconversion professionnelle et ne garantissent en rien que celui-ci ait été mené à son terme. Or, la thèse principale d'A. Abbott est qu'un *turning point* se réfère à deux points dans le temps et non un seul, ce qui suppose que l'analyse des *turning points* ne peut se faire qu'après les faits, quand une nouvelle trajectoire ou un nouvel état du système a été clairement établi. Faire l'hypothèse que tous les désirs de reconversion qui ressortent des témoignages se transforment ensuite en une reconversion effective serait un postulat erroné. En effet, nous avons vu qu'une faible minorité des enseignants contactant *Aide aux profs* allaient vraiment au bout de leur démarche. Toutefois, nous pensons que ces concepts restent opératoires pour notre analyse, notamment en raison de leur dimension narrative et structurale.

3. Quelques remarques sur l'élaboration et le traitement du corpus par la méthode ALCESTE

Il nous apparaît important, avant de détailler l'analyse textuelle des corpus, de nous interroger sur la composition de ceux-ci en s'intéressant, avec un regard critique, à leur mode de construction. Pour des raisons de taille de corpus (l'ensemble des témoignages est trop volumineux pour le logiciel) et de pertinence analytique, nous avons tout d'abord dû

opérer un découpage. Afin de garder le bénéfice du grand nombre de témoignages dont nous disposons et ne pas le biaiser par un quelconque échantillonnage, nous avons simplement séparé les professeurs des écoles (premier degré) des enseignants du second degré en élaborant deux corpus distincts. Ces regroupements apparaissent pertinents pour plusieurs raisons.

La première est celle des différences sociodémographiques qui existent entre ces deux groupes et qui permettent de faire le lien entre l'origine sociale des enseignants et la nature de leurs pratiques. Comme le note L-A. Vallet [2000], si les enquêtes sur l'évolution du recrutement social des instituteurs et professeurs par rapport à la population active totale sont parfois contradictoires, la situation différentielle des enseignants du premier et du second degré est quant à elle historiquement claire : les professeurs sont d'origine sociale plus élevée que les instituteurs⁷, et cette morphologie sociale était déjà la même vingt ans auparavant. Il note cependant que, deux décennies en arrière, l'écart d'origine sociale était aussi plus net qu'aujourd'hui, ce qui montre que les milieux d'origine des enseignants des premier et second degré se sont rapprochés, notamment en raison de l'élévation très forte de l'origine sociale des instituteurs, et surtout des institutrices (1^{er} degré).

La seconde raison, et peut-être la plus importante, qui justifie une analyse séparée de ces deux groupes est qu'ils se caractérisent par des procédures de formation et un mode d'enseignement respectivement différent. L'ordre du primaire, longtemps considéré comme un monde étanche par rapport au secondaire, s'est toujours différencié par un modèle de formation pédagogique plus fort, comparativement au monde du secondaire où la formation est essentiellement universitaire. Le passage au terme « professeur des écoles » et la création des IUFM ont permis une unification relative (salariale et en matière de formation) entre instituteurs et professeurs. Cependant, la nature et le mode d'enseignement restant significativement différent (rapport aux publics, contenu des cours, etc.), l'analyse comparée de deux corpus différents nous paraît rester pertinente.

Le premier corpus soumis au logiciel ALCESTE est celui qui comprend les témoignages des enseignants du 1^{er} degré ; il concerne 1 088 individus (ou u.c.i, unités de contexte initiales). Dans l'ensemble du corpus soumis à l'analyse, 78% (indice de pertinence) des unités textuelles ont été classées et 22% ont été rejetées. Parmi les 15041

⁷ Selon l'étude de Louis-André Vallet, en 1997, on trouve 20% d'enfants de cadre ou profession intellectuelle supérieure pour les professeurs, contre 13% pour les instituteurs ; 20% d'enfants de contremaître ou d'ouvrier, contre 26%.

formes lexicales distinctes identifiées dans le corpus (il s'agit des différents mots), 5739 ont été retenues comme variables actives dans l'analyse. Il s'agit de mots réduits à leur radical, de formes conjuguées de verbes ramenées à l'infinitif ou de substantifs accordées ou non en genre ou en nombre (par exemple, les mots enseignant, enseignants, enseignante, enseignantes, enseigné, enseigner et enseignent ont été regroupés et constituent une même forme réduite).

Le second corpus soumis au logiciel, correspondant aux témoignages des enseignants du second degré, a été traité de manière identique. Il comprend un total de 1772 individus (u.c.i), 19269 formes lexicales distinctes, dont 6584 ont été retenues comme variables actives. 77% (indice de pertinence) des unités textuelles ont été classées, laissant de côté de côté 23% du corpus.

Notons qu'aussi bien dans le premier que dans le second, les témoignages sont de taille relativement comparables du fait de la standardisation du contact imposée par l'association *Aide aux profs*. Un travail préalable a été réalisé sur le corpus afin de rendre celui-ci plus pertinent : nous avons, de la manière la plus systématique possible, supprimé l'ensemble des termes relatifs aux formules de politesse. En effet, celles-ci ne nous apportaient aucune information intéressante mais biaisaient considérablement l'analyse lexicale du fait de leur récurrence, en début ou fin de témoignage (« bonjour », « cordialement », « merci d'avance », « bien à vous », etc.). Par ailleurs, quelques témoignages ont été supprimés du corpus ; ils concernaient des prises de contact qui n'étaient pas de réels témoignages personnels et qui n'ont pas de lien avec les services proposés par l'association (demande publicité pour des sites commerciaux, par exemple).

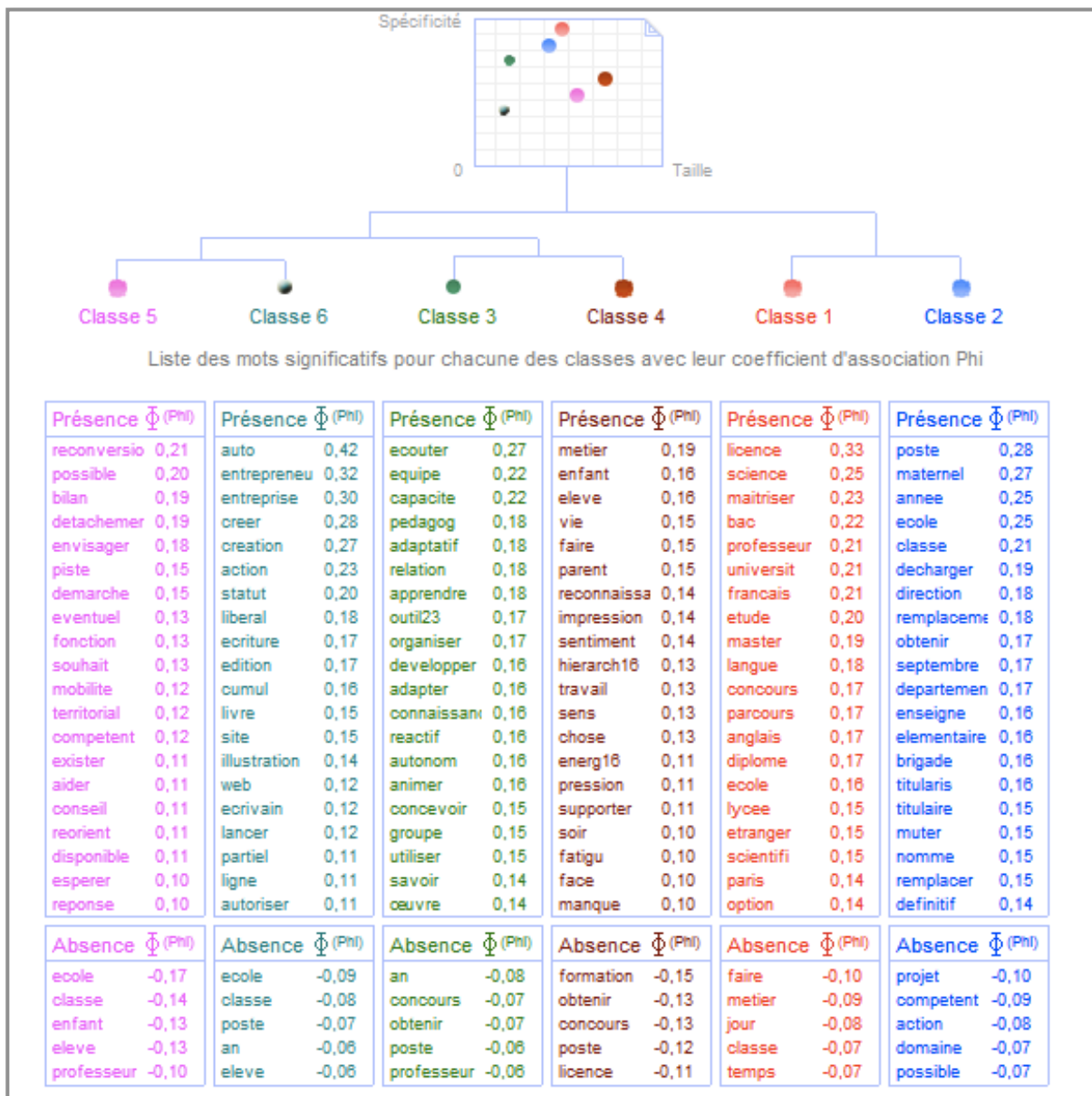
L'analyse menée à partir du logiciel Alceste fonctionne à partir d'une méthode de Classification Descendante Hiérarchique (CDH) dont les principes sont proches de l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Il est important de noter que ce n'est pas une analyse de contenu : « *la logique Alceste est purement formelle et ne prend à aucun moment en compte des critères de contenu* » [Bastin, 2002]. L'objectif n'est pas de réaliser une analyse statistique en s'interrogeant sur la distribution numérique et sur les récurrences de mots mais plutôt d'étudier de manière inductive le schéma formel de leurs cooccurrences dans les discours afin de pouvoir dégager différents « mondes lexicaux », sans jamais postuler *a priori* une quelconque organisation du texte. Pour plus de clarté sur la méthodologie employée, cet extrait de l'article d'A-C. Wagner [2008], qui utilise le

logiciel Alceste pour analyser des discours syndicaux nous paraît pédagogiquement intéressant :

« Le logiciel Alceste fait apparaître des classes qui regroupent des phrases dont le degré de similarité est proche, c'est-à-dire dont le vocabulaire est proche. Ainsi la phrase « Dans la maison, il y a autant de gens qui viennent de l'appareil militant que de gens qui sont recrutés sur compétences, à la sortie de l'école » est regroupée dans la même classe que la phrase « Ce ne sont pas des gens qui viennent du terrain, des militants : ce sont des gens qui sont recrutés comme une embauche dans une entreprise ». La proximité se traduit par le fait que ces deux phrases partagent un grand nombre de mots : gens, recruter, militant, venir (classe 1). En revanche la phrase « Dans le cadre du protocole social, on a réussi à signer trois accords » se trouve dans une classe différente (classe 2). La dissimilarité de cette phrase avec les précédentes est maximale puisqu'elles n'ont pas de mots en commun ; elle apparaît dès la première partition du corpus en deux grandes classes par le logiciel. Les classes de phrases se définissent par leur profil lexical constitué par les mots les plus fortement associés à chacune des classes ».

Le traitement des corpus a permis de classer les unités textuelles en différents groupes que nous appellerons par la suite « classes ». Les graphiques 3 et 4 rendent compte de l'arbre de classification des classes de chaque corpus. Cette opération permet de mettre en évidence, à travers une restitution dynamique des relations (cohérences et oppositions) entre les classes, la structuration des mondes lexicaux, nécessaire à l'interprétation que nous ferons de ceux-ci dans la section suivante.

Graphique 3 : Classification descendante hiérarchique des unités de contexte élémentaires⁸
Corpus « Enseignants du 1^{er} degré » (1088 individus)



La **classe 0** contient 22% des unités (classe comprenant les unités non traitées)

La **classe 1** contient 15% des unités

La **classe 2** contient 13% des unités

La **classe 3** continent 6% des unités

La **classe 4** contient 22% des unités

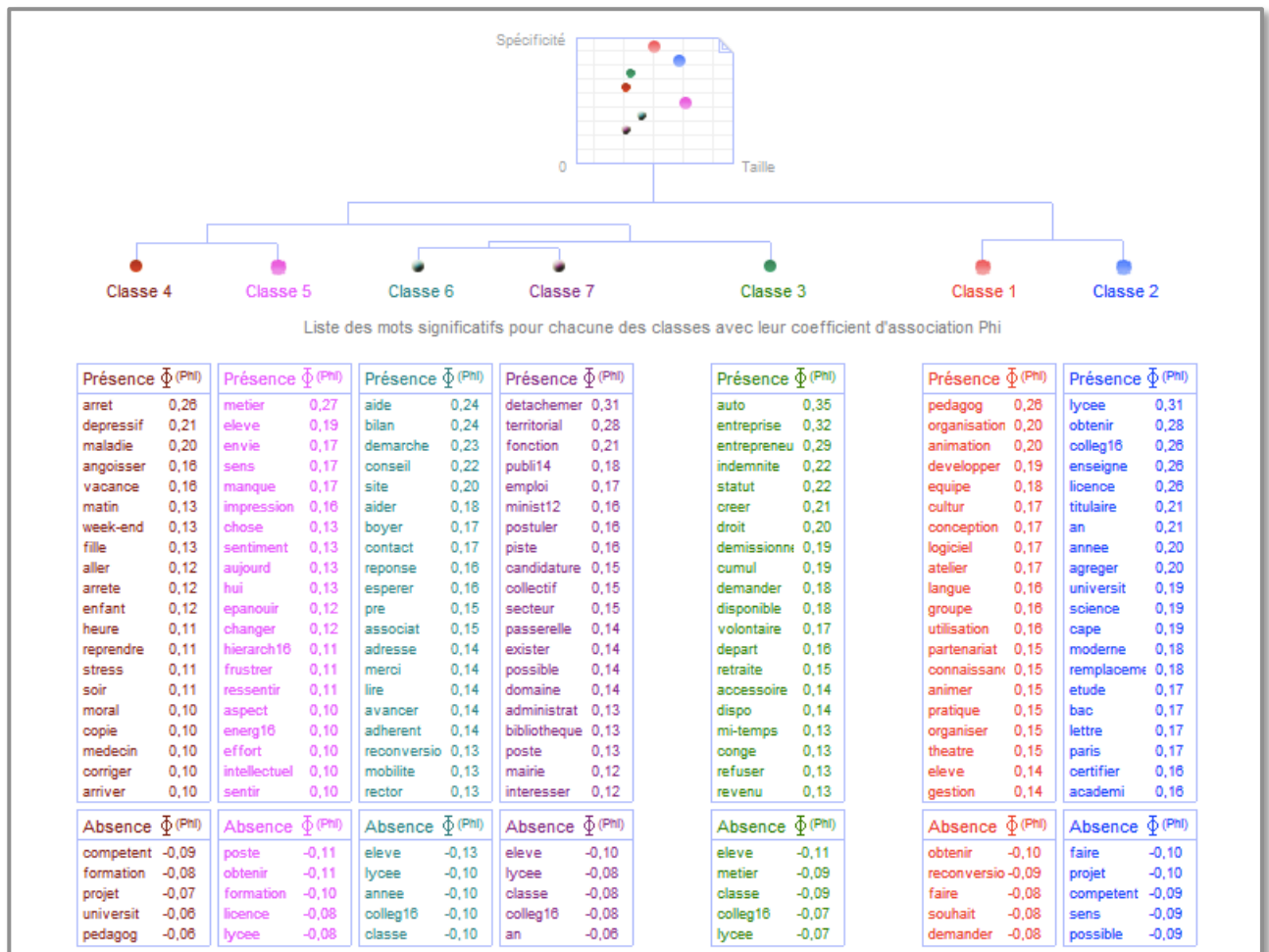
La **classe 5** contient 17% des unités

La **classe 6** contient 5% des unités

⁸ Graphique extrait du rapport d'analyse produit par le logiciel ALCESTE.

Graphique 4 : Classification descendante hiérarchique des unités de contexte élémentaires⁹

Corpus « Enseignants du 2^d degré » (1772 individus)



La **classe 0** contient 23% des unités (classe comprenant les unités non traitées)

La **classe 1** contient 15% des unités

La **classe 2** contient 20% des unités

La **classe 3** contient 11% des unités

La **classe 4** contient 10% des unités

La **classe 5** contient 21% des unités

La **classe 6** contient 13% des unités

La **classe 7** contient 10% des unités

⁹ Graphique extrait du rapport d'analyse produit par le logiciel ALCESTE.

II. Les enseignants du 1^{er} et du 2^d degré face à la décision de reconversion : analyse lexicale croisée

Le traitement lexical du premier corpus (enseignants du 1^{er} degré) dégage six classes distinctes tandis que le second corpus (enseignants du 2^d degré) en fait apparaître sept. Comme on peut le voir sur les graphiques 3 et 4, Alceste réalise un processus de classification descendante hiérarchique qui peut être figuré par un dendrogramme. On notera que le dendrogramme est similaire pour les deux corpus dans la mesure où se dégagent dans chacun d'eux trois groupes distincts organisés similairement (3 groupes de deux classes, sauf pour le corpus 2 qui possède un groupe avec 3 classes). Cette structuration semblable permet de faire l'hypothèse que les deux sous-populations d'enseignants partagent un grand nombre de caractéristiques communes relativement à la question de la reconversion. Il conviendra d'analyser ses caractéristiques et de repérer par ailleurs de potentielles divergences saillantes qui peuvent exister entre les professeurs des écoles et les enseignants du secondaire.

1. Le corps enseignant : un groupe professionnel dont l'identité est fortement marquée par les études antérieures

Dans le premier corpus, la classe 1 apparaît comme la plus spécifique, au sens où c'est la première à s'être démarquée de l'arbre des classifications ; elle regroupe 1080 unités contextuelles, soit 19% des UC classées. La spécificité de cette classe apparaît clairement à travers l'homogénéité du vocabulaire utilisé : il s'agit du champ lexical des études et du parcours scolaire et universitaire. Des termes comme « licence », « master », « bac », « diplôme », « étude », « concours », « université » y sont fortement associés. Cette première classe renvoie donc au récit de la trajectoire de l'enseignant avant que celui-ci ne passe le concours d'entrée dans l'Éducation Nationale. On notera que la présence de cette classe n'est, en un certain sens, que peu étonnante étant donné que le site internet d'*Aide aux profs* invite explicitement les enseignants souhaitant contacter l'association à résumer leur parcours. Or, le fait que le concours de professeur des écoles requiert un niveau d'études donné (bac+3, puis, plus récemment, bac+5) implique que le récit du parcours précédant la titularisation soit fortement similaire pour l'ensemble des individus. Toutefois,

le biais du pré-formatage du témoignage par les consignes de l'association reste à relativiser puisqu'il est seulement demandé de présenter un « *exposé argumenté du parcours de carrière* ». Il est donc intéressant de noter qu'un grand nombre d'enseignants font le choix de raconter leur parcours scolaire et universitaire, alors même que celui-ci est souvent classique. Pour justifier cette démarche, il convient de la mettre en relation avec une forme de frustration relative ressentie par ces enseignants, qui estiment souvent que la réalité de leur métier, ressentie comme difficile à des multiples niveaux, est en décalage avec ce qu'aurait dû permettre de telles études.

Sans surprise, on remarque que ce monde lexical de la trajectoire scolaire et universitaire est aussi présent dans le second corpus : il est figuré par la classe 2 (20% des UC classées). Les enseignants du second degré se conforment donc eux aussi à l'exposé scolaire de leur parcours, qui est souvent complété par une justification de l'attachement particulier à la matière enseignée. Comme le souligne J. Deauviau, dans une publication de 2005, « *l'attrait que les enseignants éprouvent pour une discipline universitaire est au principe du cheminement vers la préparation du concours de recrutement* » [Deauviau, 2005]. En analysant de plus près les témoignages, on se rend néanmoins compte que la réalité de ce « cheminement » est souvent moins enchantée qu'il n'y paraît. Beaucoup d'enseignants de collège ou du secondaire le sont par défaut, car ils sont entrés à l'université en se spécialisant dans une certaine matière et que le seul débouché qui se présente à la fin est l'enseignement de la matière en question. Ce constat est celui de P. Périer qui parle de « conversion raisonnée au métier » [Périer, 2004] et il se retrouve à de multiples reprises dans les témoignages. Un nombre non négligeable de professeurs de collège ou de lycée justifient par ailleurs leur position professionnelle par un échec à des concours plus élevés, notamment ceux menant à la recherche dans la discipline dans laquelle ils s'étaient spécialisés :

« Ce n'était pas une vocation : durant mes études d'histoire, je rêvais d'être enseignant chercheur à l'université et j'étais réellement passionné par ce que je faisais, en particulier lorsque j'ai fait mon master recherche. J'aurais continué dans le domaine de la recherche si j'avais obtenu l'agrégation. J'ai passé le CAPES car des professeurs d'université m'ont conseillé de le faire en parallèle avec l'agrégation, conscients de la difficulté d'obtenir l'agrégation »

(Femme, professeur d'histoire, moins de 5 ans d'expérience – uce n°135)

Cette situation est à l'origine d'un sentiment de frustration relative pour les enseignants qui estiment souvent que la réalité de leur métier, ressentie comme difficile à de multiples niveaux, est en décalage avec ce qu'aurait dû permettre de telles études, caractérisées par une empreinte disciplinaire forte. La frustration fonctionne par ailleurs dans le cas inverse : lorsque les diplômes détenus sont supérieurs à ceux que nécessitent l'exercice du métier d'enseignant. A ce titre, B. Geay constate à partir des données qu'il étudie¹⁰ que la « surdiplômation » touche majoritairement les nouveaux enseignants de collège et lycée (54% disposent au moins de la maîtrise, contre 30% chez les futurs professeurs des écoles) [Geay, 2010].

« Beaucoup de professeurs ont fait des études supérieures très poussées et il y a un énorme décalage par rapport au niveau des élèves et les IEN¹¹ souvent sont d'anciens instits qui avaient bac + 2 seulement, ou bac+3 et qui n'ont pas fait de longues études, et donc qui infantilisent des gens qui parfois ont un doctorat, Sup' de Co, etc. »

(Extrait d'entretien avec Rémi Boyer)

Plus que l'orientation vers un domaine en particulier après le baccalauréat, c'est donc bien le moment de l'entrée dans le monde de l'enseignement qui constitue le premier moment de rupture dans la trajectoire de ces enseignants. Cette rupture peut être qualifiée de « *turning point* » puisqu'elle correspond parfaitement à la définition théorique énoncée par A. Abbott : « *les turning points donnent lieu à des conséquences plus importantes que les trajectoires précisément parce qu'ils génèrent des changements de direction ou de régime, et qu'ils le font de manière déterminante (...) ils sont des lieux essentiels dans la détermination de la structure générale du parcours de vie ou de la carrière professionnelle parce qu'ils en modifient les paramètres* » [Abbott, 2009]. Nous verrons dans le chapitre suivant que lorsque cette modification irréversible des paramètres de la vie professionnelle des enseignants se fait de manière difficile, dès le moment de la transition entre le monde universitaire et le monde de l'enseignement, elle est à l'origine de ce que M. Huberman appelle le « *choc du réel* » [Huberman, 1889] des jeunes enseignants.

¹⁰ L'enquête quantitative sur laquelle se fondent ses analyses a été réalisée en 2001 auprès de la totalité des stagiaires (n = 533) de l'IUFM du Poitou-Charentes, un peu moins d'un an après leur réussite au concours (2^{ème} année d'IUFM).

¹¹ IEN : Inspecteur de l'Education Nationale.

2. Les maux et les mots de la souffrance des enseignants

La classe 4 du premier corpus se distingue quant à elle prioritairement par sa taille puisqu'elle est la plus grosse classe identifiée par Alceste, avec 1631 unités textuelles, soit 28% des UC classées. Cette classe définit ce que l'on pourrait appeler « l'espace du vécu quotidien » de l'enseignant. En effet, elle regroupe à la fois des termes ayant trait au ressenti et à la perception de sentiments quotidiens (« sentiment », « reconnaissant », « impression ») que des termes identifiant des interlocuteurs particuliers, en lien direct avec la sphère scolaire (« enfant », « élève », « hiérarchie », « parent »). On notera d'ailleurs que si l'on se réfère au tableau croisant classes et catégories de mots (voir annexes), le khi-2 associé aux « marqueurs de la personne » est, pour cette classe, fortement positif (khi-2 = 103), ce qui signale une présence significative de ce type de mots dans la classe 4. Chez les enseignants du second degré, ce monde lexical se retrouve dans la classe 5 (21% des UC classées) dans laquelle on trouve en plus un grand nombre de verbes d'état et de ressenti (« sentir », « ressentir », « frustrer », « épanouir », « supporter », etc.).

Cet espace du vécu quotidien est solidaire d'une « souffrance ordinaire » comme l'affirment F. Lantheaume et C. Hérou dans leur ouvrage éponyme [Lantheaume et Hérou, 2008]. En effet, une des dimensions prégnantes de ces classes est la mise en évidence de la thématique de la souffrance, qui apparaît de plusieurs manières. Tout d'abord, on peut remarquer que les classes précédemment citées sont associées à tout un ensemble de termes qui sont directement liés à la problématique de la souffrance : « pression », « supporter », « fatigue », « manque », « difficile », « angoisser », etc. Par ailleurs, dans une optique plus processuelle, le tableau croisant classes et catégories de mots nous montre une présence très significative (corpus 1 : khi-2 = 383 ; corpus 2 : khi-2 = 225) de marqueurs d'intensité (« plus », « de-plus-en-plus », « trop ») qui témoignent souvent d'un sentiment de ras-le-bol ou d'épuisement qui s'est installé progressivement et qui est traduit en termes d'intensité dans les témoignages. A titre d'exemple, cette UCE est représentative de la classe 4 du corpus 1^{er} degré : « *Je (n') ai (plus) la foi! Les (jours) passent avec des (élèves) (de-plus-en-plus) (difficiles) a gérer dans un (système) éducatif (que) je (ressens) inadéquat. J'ai donc pris la décision de trouver une autre voie professionnelle (et) je (me) (sens) (très) déterminée a mobiliser mon (énergie) pour (ce) nouveau projet de (vie:) (comme) un irrésistible (besoin) de (voir) autre (chose)!* »¹².

¹² Les mots entre parenthèses sont les termes qui ont été associés à la classe.

Dans le cas du corpus des enseignants du second degré, une classe spécifique se détache par ailleurs et met en évidence un registre tout particulier qui est celui de la souffrance que l'on pourrait qualifier de « médicale » dans la mesure où elle fait appel à des comportements ou des difficultés relevant d'un état pathologique. En effet, la classe 4 (10% des UC classées), relationnellement proche de la classe 5 analysée ci-dessus, rassemble des termes plus spécifiques comme « arrêt », « maladie », « moral », « dépression », « dépressif », « stress », « médecin », etc. Face au risque toujours présent d'utiliser une approche psychologisante du social et des discours des acteurs lorsque ceux-ci abordent des sujets comportant une dimension dramatique, ces termes agissent comme des marques objectives de la situation de souffrance de certains enseignants et permettent donc de saisir les raisons de la volonté de sortir de la profession. L'existence d'un registre lexical de la « médicalisation de la souffrance au travail » des enseignants montre bien que « *les gens qui sont le plus en souffrance sont ceux qui ont le moins de ressources pour rebondir sur autre chose, pour amorcer un changement de carrière. On débouche en général sur l'arrêt de travail ou la mise en retraite* » [Hélou, 2009]. Ce raisonnement nous permet de faire le lien avec la réflexion théorique de M. Lorient, qui fonde ses propres analyses sur une conception constructiviste et interactionniste du social [Lorient, 2012]. Analysant l'effet d'étiquetage (« *labelling effect* ») que produisent des catégories tels que « stress », « burn out » ou encore « dépression », il avance la thèse selon laquelle « *l'étiquette choisie orientera l'expérience et la gestion faites de la souffrance* » [Lorient, 2012]. Or, cet effet performatif de la désignation apparaît opératoire pour justifier un désir d'orientation nouvelle de la carrière de l'enseignant. Le terme « carrière » est ici à comprendre dans sa double acception (sens commun et notion interactionniste) : les situations de stress intense ou de dépression peuvent apparaître comme des éléments déclencheurs d'un « *turning point* », qui va orienter la carrière professionnelle de l'enseignant hors de la sphère de l'Education Nationale ; par ailleurs, cet étiquetage peut aussi être analysé comme un moyen de concevoir la souffrance (ou maladie) et la reconversion non pas comme des éléments exclusifs mais plutôt comme des étapes faisant partie d'un même processus de transformation de soi. Cette perspective est celle de M. Darmon lorsqu'elle étudie le phénomène de l'anorexie à travers la notion de « carrière » [Darmon, 2008]. Plus précisément, elle distingue quatre phases de la carrière anorexique :

- l'engagement dans une « prise en main » (« commencer »)
- le maintien de l'engagement

- le maintien de l'engagement malgré les alertes et la surveillance (« continuer »)
- la « prise en charge » par l'institution médicale.

La présence du registre du mal-être dans les témoignages montre que la reconnaissance d'une situation de souffrance agit comme une première étape dans le processus de reconversion professionnelle des enseignants (phase « commencer », d'après le vocabulaire employé par M. Darmon) et participe à construire la « *définition de situation* » de l'enseignant démissionnaire. Comme l'explique M. Loriol, cet étiquetage a un effet sur le destin de l'individu concerné puisqu'il permet d'élaborer des catégorisations, étape préalable à la mise en place d'une quelconque logiques d'action. L'extrait d'entretien ci-dessous montre d'ailleurs que ce raisonnement à partir de typologies est utilisé par *Aide aux profs* pour classer les enseignants contactant l'association :

“J’ai réussi à définir tes typologies, dans chaque témoignage, c’est très imbriqué. J’ai essayé de prendre ce qui était dominant pour arriver à le caser dans la typologie (...) Y’a ceux qui nous contactent par moyen de prévention en disant « bah voilà là je commence à ressentir un peu d’usure, je voudrais savoir ce qui existe comme type de reconversion », y’a ceux qui contactent c’est l’appel au secours c’est à dire que vraiment ça ne va plus, j’en peux plus, qu’est-ce que je peux faire, trouvez moi un détachement, y’a ceux qui vivent bien leur métier & qui disent bon voilà j’ai fait le tour de la question, j’aimerais bien faire autre chose, qu’est-ce qu’il y a sur le marché en gros. Voilà, on a fait à peu près le tour des grands types de populations qui nous contactent.”

(Extrait d'entretien avec Rémi Boyer)

3. Vivre l'instabilité dans profession réputée sédentaire, stable et « privilégiée »

La classe 2 du corpus des enseignants du primaire évoque elle aussi les difficultés du quotidien des enseignants au travail mais le vocabulaire qu'elle retient (avec 927 unités textuelles, soit 16% des UC classées) fait davantage référence à la situation statutaire et administrative de l'enseignant en poste. En effet, les termes qui lui sont significativement

associés sont, par exemple, « poste », « décharger », « remplacement », « direction », « titulariser/é/ée », « remplacer/é/ment », « maternelle », « élémentaire », etc. Toutes ces expressions font bien écho au statut de l'enseignant et à son établissement d'enseignement, au sens de l'unité administrative à laquelle il est rattaché. Cette classe permet donc de lier la thématique de la reconversion des enseignants à celle de leur statut, notamment lorsque celui-ci prend des formes instables. C'est notamment le cas des enseignants qui effectuent des remplacements fréquents, de manière contrainte, et qui souffrent de cette situation d'instabilité, d'autant plus qu'habituellement « *le sens commun assimile volontiers fonction publique et sédentarité* » [Lanéelle, 2007]. On note d'ailleurs que la classe 2 est fortement associée à des marqueurs de temps (mois/jours) et de lieux qui témoignent de l'instabilité spatiale et temporelle dans laquelle se retrouvent un certain nombre d'enseignants, souvent en début de carrière (la modalité « vingtaine » de la variable « âge » est d'ailleurs significativement associée à cette classe). Cette UCE, extraite du témoignage d'un homme enseignant, entre 20 et 30 ans, et ayant moins de 5 ans d'expérience, apparaît particulièrement représentative de la classe 2 : « *maintenant que j'aborde ma (troisième) (année) de (titulaire), j'aspire (à) une stabilité que ne m'offre pas ce métier car je continue (a) (effectuer) (des-quarts) de (décharge) et me retrouve avec une (classe) différente chaque jour (dans) une (ville) différente (a) chaque (fois) ».*

Comme le note M-C Le Floch, cette mobilité « subie » est un principe constitutif du fonctionnement des affectations dans l'Education Nationale : « *une majorité de jeunes titulaires sont contraints d'être remplaçant, souvent à l'année sur un poste de TZR¹³, lorsqu'ils obtiennent leur premier poste. En effet, dans le cadre de l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire, ce sont eux qui sont nommés sur les postes non pourvus au mouvement national ou intra académique* » [Le Floch, 2002]. La conséquence de cette organisation est que les effets de la mobilité et de l'incertitude apparaissent particulièrement importants pour les néo-titulaires, pour qui la période des premières affectations est souvent perçue comme chaotique et productrice d'angoisse [Lanéelle, 2007], pouvant à terme et aboutir à une stratégie de défection.

¹³ TZR = Titulaire sur Zone de Remplacement. Ce sont des enseignants titulaires mais qui ne sont affectés qu'à des postes de remplacement pendant une période donnée.

4. Les registres de la reconversion

Les classes que nous venons d'analyser font toutes référence à la situation professionnelle « passée » de l'enseignant, c'est à dire aux éléments problématiques qui font partie de son quotidien au travail et qui l'amènent à s'engager dans un processus de reconversion professionnelle. Les classes que nous allons désormais étudier s'orientent davantage vers le ou les projet(s) futur(s) des enseignants, à travers différentes dimensions qu'il conviendra de détailler.

Tout d'abord, dans le corpus des enseignants du premier degré, la classe 5 se détache des deux autres restantes par sa taille (1257 unités textuelles, soit 22% des UC classées) et la teneur de ses énoncés dans la mesure où ceux-ci portent spécifiquement sur la démarche de reconversion, c'est à dire le moment de la prospection, de la recherche d'informations et de la prise de contacts avec les acteurs susceptibles d'aider l'enseignant à réaliser sa mobilité externe : « reconversion », « détachement », « démarche », « mobilité », « réorienter/ation », « conseil », etc. On notera, par ailleurs, la présence significative d'un ensemble d'expressions inscrivant ces projets dans la sphère de l'hypothétique (« possible », « éventuel », « souhait », « piste », etc.). Du côté du corpus des enseignants du second degré, on retrouve deux classes similaires. La première est la classe 3 (11% des UC classées) dans laquelle on trouve un vocabulaire lié à aux droits et devoirs encadrant la reconversion professionnelle : « indemnité », « droit », « démissionner », « cumul », « IDV », « départ » + « volontaire », « dispo » (disponibilité), « congé », etc. La seconde est la classe 6 (13% des UC classées), qui reste quant à elle centrée sur la mise en contact et la relation avec l'acteur « *Aide aux profs* » puisqu'elle regroupe des termes faisant référence au vocabulaire spécifique de l'association en ligne : « site », « pré » + « bilan » (voir le dispositif nommé « pré-bilan de carrière »), « adhérent », « boyer » (nom du président de l'association), etc. Enfin, la classe 7 (10% des UC classées) semble faire état d'un autre pan de la démarche de reconversion : celle qui est liée plus directement aux procédures effectuées auprès de l'institution. On y trouve des mots relevant du champ lexical de la gestion institutionnelle des ressources humaines. Nous pouvons d'ailleurs faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'énoncés relatant une précédente tentative de réorientation à travers un quelconque dispositif institutionnel du rectorat : « détachement », « fonction » + « publique », « ministère », « administration », « postuler », etc. Dans cette perspective, le

recours aux services d'*Aide aux profs* fonctionne comme une sorte de deuxième chance face aux défaillances de l'Education Nationale :

« On est contacté aussi, on va dire il y en a 15/20% qui ont déjà contacté leur rectorat, qui ont été très déçus et qui viennent nous voir, et qui nous disent comment ils ont été accueillis, ce qui est très instructif. »¹⁴

(Extrait d'entretien avec Rémi Boyer)

Par ailleurs, on remarque que cette classe rassemble des termes qui font référence à différents secteurs d'activité professionnelle ne relevant pas directement de l'enseignement mais qui restent liés à la sphère de la fonction publique (par exemple, « mairie ») ou à des domaines dans lesquels peuvent être mobilisées les qualifications et compétences des enseignants (« bibliothèque », « écrivain », etc.).

Ces compétences sont d'ailleurs clairement explicitées dans les témoignages et constituent une classe à part entière dans chacun des corpus : la classe 3 dans le corpus « 1^{er} degré » (446 unités textuelles, soit 8% des UC classées) et la classe 1 dans le corpus « 2^d degré » (15% des UC classées), de moindre importance en termes de volume. Ces classes font en effet référence au vocabulaire que les enseignants utilisent pour exposer leurs savoir-faire et compétences : « savoir », « développer », « organiser », « équipe », « capacité », « pédagogue », « adapter », « adaptatif », « organisation », « conception », etc. Ces aptitudes sont très clairement liées au monde de l'enseignement mais se caractérisent aussi par leur adaptabilité, condition nécessaire à la projection des enseignants dans d'autres branches professionnelles.

La dernière classe à analyser, bien que de moindre importance en termes de volume (398 unités textuelles, soit 7% des UC classées), se distingue par une forte homogénéité. Il s'agit de la classe 6 dans le corpus des enseignants du 1^{er} degré, caractérisée par la prédominance du vocabulaire des métiers, et mettant ainsi en évidence la nature concrète des projets de reconversion. Parmi les secteurs d'activité et professions les plus cités par les professeurs des écoles lorsqu'ils réfléchissent à l'espace des possibles que leur offre la seconde carrière, on trouve par exemple : « auto » + « entrepreneur » (il s'agit davantage

¹⁴ Plus loin dans l'entretien, l'enquêté nous expliquera que bien souvent, les seules propositions faites par la Gestion des Ressources Humaines de l'Education nationale se résument à des postes de secrétaires administratifs/ves ou à des charges de direction (chef d'établissement).

d'un statut que d'une profession), « entreprise », « indépendant », « libéral », « édition », « livre », « écrivain », « création », « illustration », « graphisme », « journalisme », « internet ». A partir de ces exemples, on peut dégager deux catégories de domaines de reconversion particulièrement présents dans le discours des enseignants : de manière très large tout d'abord, « le privé », qui peut rentrer en continuité avec l'activité enseignante à partir de la notion commune d' « autonomie ». En effet, les enseignants accordent souvent une grande importance à cette caractéristique de leur métier, qui est d'ailleurs explicitement définie à travers le terme de « liberté pédagogique » sur le site du ministère de l'Education Nationale : « *Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction* »¹⁵. Le second domaine de reconversion que l'on peut extraire des témoignages est celui des « métiers du livre » (édition, journalisme, bibliothèque) ou de l'illustration. Là encore, il s'agit de transférer les compétences enseignantes vers des activités qui mobilisent les aptitudes rédactionnelles et organisationnelles qui étaient déjà en partie nécessaires à l'enseignement.

Ce constat d'une recherche de continuité – tant à travers le secteur privé que par une orientation vers des métiers dits « littéraires » – montre que la reconversion enseignante ne doit pas systématiquement être vue comme une rupture, un *turning point*. Comme le souligne A. Abbott dans l'article déjà cité, « *il y a ainsi une capacité de résistance de la structure qui la rend relativement insensible, imperméable à une grande variation dans les pratiques d'enseignements, dans les façons d'être étudiant, etc.* » [Abbott, 2009]. La seconde carrière recherchée est toujours tributaire du principe d'inertie qui caractérise les trajectoires professionnelles et de vie et il s'agit alors de trouver un projet professionnel qui minimise les coûts symboliques de la sortie du métier. Cette situation est bien mise en évidence par P-E. Sorignet lorsqu'il étudie le processus de reconversion des danseurs contemporains. Pour eux, le fait de sortir d'un métier de vocation engendre souvent un coût personnel et symbolique important qu'ils tentent de compenser par la mise en place de stratégies de réallocation des ressources artistiques vers des métiers exigeant des compétences proches ou similaires (chorégraphie, théâtre, etc.) : « *L'individu recompose la*

¹⁵ Source numérique : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

vocation initiale dans une activité artistique ou para-artistique qui permet de transférer des compétences spécifiques au travail de scène » [Sorignet, 2004].

III. La « mise en espace social » de l'enseignant en reconversion

L'analyse lexicale des témoignages des enseignants en reconversion ne peut prendre totalement sens qu'à travers ce que nous appelons une « mise en espace social » de la situation des individus. En effet, loin d'être incompatible avec une approche en termes de « carrière », la volonté d'introduire dans l'analyse un ensemble d'indicateurs sociaux qui nous renseignent sur les acteurs eux-mêmes et sur leurs conditions d'exercice est un moyen de compléter notre démarche d'analyse. Dans cette perspective, nous partageons le point de vue de M. Darmon lorsqu'elle affirme en parlant de son étude qu'« *il paraissait peu pertinent, étant donné le matériau recueilli, d'obéir à l'injonction beckerienne de ne pas faire porter l'analyse sur des caractéristiques personnelles et sociales considérées comme causes de l'engagement [dans la carrière anorexique]* » [Darmon, 2008]. Au contraire, elle précise bien que le recrutement de la carrière anorexique fait intervenir les propriétés sociales des entrantes. C'est cette démarche que nous emprunterons dans cette section, tout en prenant en compte le fait que nous ne disposons pas de variables socio-économiques sur les enquêtés, ce qui nous amènera à nous focaliser sur deux éléments en particulier : l'effet du contexte social d'enseignement (à l'échelle académique) et celui du type de concours détenu (CAPES ou agrégation).

1. Des disparités de contextes d'exercice justifiant des expériences d'enseignement et de reconversion différenciées

En sociologie de l'éducation, les enquêtes mobilisant le concept d'« effet territoire » sont nombreuses, et utilisent cette notion pour analyser les inégalités et la ségrégation scolaires [Van Zanten, 2001] ou encore pour justifier la présence de différents types d'expérience scolaire, selon l'environnement spatial et social dans lequel se déroule la scolarité [Dubet et Martucelli, 1996]. Cependant, ces études utilisent le plus souvent une échelle d'analyse centrée sur l'établissement – on parle d'ailleurs d'« effet établissement » – notamment lorsqu'entre en jeu une problématique de sélectivité scolaire. Pour étudier

l'impact des contextes d'exercice sur l'expérience enseignante, nous avons plutôt fait le choix d'emprunter une autre focale, celle de l'académie. Cette méthodologie est celle qu'utilisent S. Broccolichi et D. Trancart lorsqu'ils analysent l'impact des disparités de contexte sur les résultats scolaires des élèves. A travers cette démarche, il s'agit de capter l'effet de la « *tonalité sociale dominante des académies* » [Broccolichi et Trancart, 2010].

Pour cela, il convient avant tout de s'intéresser à la distribution spatiale de notre base de données en comparant les effectifs des enseignants témoins dans les différentes académies avec la distribution générale des enseignants dans les académies en France. En utilisant la variable « département du lieu d'enseignement » présente dans la base fournie, nous avons opéré un recodage et un regroupement des données par académie afin de reconstituer la distribution spatiale des enseignants en reversion à l'échelle académique. Le tableau 2 ci-dessous présente la distribution obtenue.

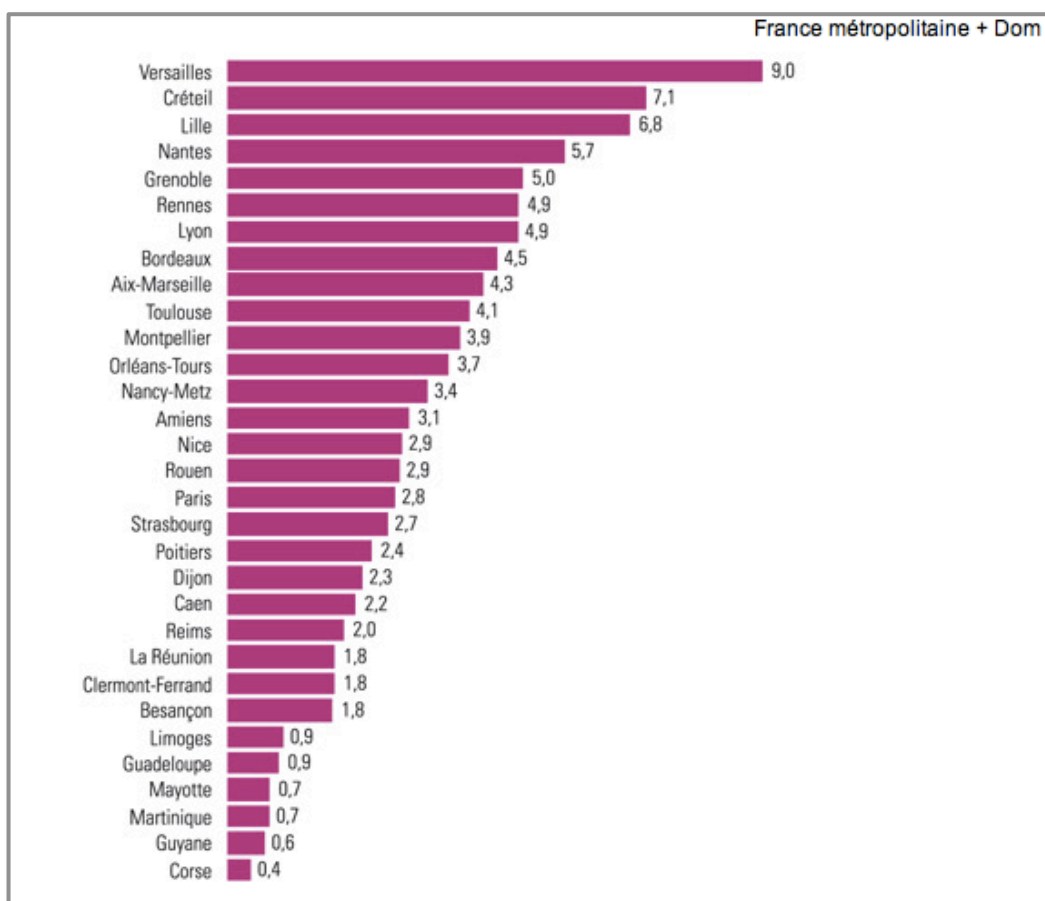
Tableau 2 : Distribution spatiale à l'échelle académique des enseignants ayant contacté l'association Aide aux profs

Académie	Effectifs	%	Académie	Effectifs	%
Corse	3	0.1	Nice	82	2.9
Mayotte	3	0.1	Orléans Tours	109	3.8
Nouvelle-Calédonie	2	0.1	Montpellier	116	4.0
Polynésie Française	4	0.1	Bordeaux	119	4.1
Guyane	14	0.5	Rennes	122	4.2
Guadeloupe	17	0.6	Aix Marseille	125	4.4
Martinique	17	0.6	Lyon	134	4.7
La Réunion	21	0.7	Grenoble	137	4.8
Limoges	22	0.8	Paris	144	5.0
Clermont-Ferrand	27	0.9	Toulouse	143	5.0
Caen	37	1.3	Nantes	157	5.5
Besançon	40	1.4	Lille	208	7.2
Reims	45	1.6	Créteil	240	8.4
Non renseigné	47	1.6	Versailles	307	10.7
Strasbourg	64	2.2	Total	2872	100
Poitiers	67	2.3			
Nancy-Metz	70	2.4			
Rouen	69	2.4			
Dijon	77	2.7			
Amiens	83	2.9			

Source : Base de données *Aide aux Profs*.

Champ : 2872 enseignants (1^{er} et 2^d degré)

Graphique 5 : Poids des académies dans la population scolaire en 2012¹⁶ (%)



Source : Ministère de l'Éducation Nationale

Lecture : en 2012, l'académie de Versailles scolarise 9,0 % des élèves accueillis dans les premier et second degrés du MEN en France métropolitaine et dans les Dom.

Les données nationales dont nous disposons (graphique 5) nous renseignent sur la distribution spatiale de la population scolaire, et non celle des enseignants. Cependant, nous faisons l'hypothèse qu'en termes relatifs, ces pourcentages nous fournissent une bonne approximation de la distribution des enseignants dans le territoire national, étant donné la proportionnalité de la relation entre le nombre d'élèves et le nombre de professeurs dans une académie donnée. En effet, d'après les données du ministère de l'Éducation Nationale¹⁷, le nombre d'élèves par classe, toutes zones confondues, varie au niveau académique entre 21,47 (Martinique) et 25,08 (Paris) – dispersion maximale – avec une

¹⁶ La population scolaire comprend les élèves et les apprentis des premier et second degrés publics et privés relevant du ministère de l'éducation nationale. Il s'agit d'estimations pour les données des centres de formation des apprentis.

¹⁷ Source : Ministère de l'Éducation Nationale, données 2010.

moyenne de 22,7 dans le premier degré et de 24,7 dans le second degré. Raisonner à l'échelle académique permet donc de minimiser le biais territorial, qui reste marginal, contrairement à un raisonnement par département dans lequel la dispersion serait plus forte (15,13 en Lozère et 24,95 dans l'Essonne) en raison de la ruralité.

La comparaison du tableau 2 et du graphique 5 recensant les données nationales montre que, de manière globale, la distribution spatiale des enseignants contactant l'association *Aide aux profs* est similaire au poids relatifs des différentes académies dans l'ensemble du maillage académique français. A titre d'exemple, si l'on prend la proportion des enseignants de la base Aide aux profs dépendant de l'Académie de Lyon (n = 134, soit 4,7% de l'effectif total des enseignants de la base), on trouve en calculant un intervalle de confiance à 95% qu'il y a 95 chances sur 100 que la vraie valeur (c'est à dire la statique de l'échantillon plus ou moins une imprécision) soit comprise entre 3,9% et 5,5%. Lorsque l'on regarde la valeur de cette proportion à l'échelle nationale, on trouve que le poids relatif de l'académie de Lyon dans la population scolaire nationale est de 4,9%, ce qui est statistiquement cohérent (4,9 étant bien compris entre 3,9 et 5,5). En termes d'analyse, cela montre tout d'abord que l'amplitude nationale de l'association est réellement effective étant donné que l'association est contactée par des enseignants de toutes les académies, dans des proportions qui correspondent au poids réel des académies dans la population scolaire (et donc enseignante) nationale.

Cependant, malgré cette distribution spatiale proportionnellement homogène des enseignants envisageant de quitter la profession, on peut supposer que certaines académies sont plus sensibles à certaines expériences particulières susceptibles d'orienter une telle décision chez les enseignants concernés. A ce titre, une étude récente de la DEPP s'est intéressée à l'attractivité des académies pour les enseignants du second degré public en 2012¹⁸. Elle montre que certaines académies, comme celles de Créteil, Versailles et, dans une moindre mesure, Amiens sont particulièrement peu demandées et font l'objet d'un *turnover* important. Du point de vue du contexte géographico-social, ce sont des académies plus urbaines et caractérisées par des disparités sociales importantes. La « tonalité sociale » de ces académies est donc difficile à saisir, et c'est la raison pour laquelle S. Broccolichi et D. Trancart [2010] raisonnent, dans le même temps, à l'échelle départementale. Cependant,

¹⁸ « L'attractivité des académies pour les enseignants du second degré public en 2012 », par Solène Hilary et Alexandra Louvet, Note d'information DEPP n°13-21, octobre 2013.

du point de vue de la situation des enseignants, il nous paraît intéressant de conserver une grille d'analyse à l'échelle académique étant donné que ces académies partagent une caractéristique fondamentale qui permet de réfléchir sur ce peu d'attractivité et la forte volonté des enseignants d'en sortir rapidement (par une mobilité interacadémique ou externe) : elles concentrent un nombre important de jeunes enseignants, y compris néo-titulaires, pour qui l'affectation obtenue ne faisait pas partie des premiers vœux formulés au moment des choix d'affectation.

« Un enseignant sur vingt est néo-titulaire à Créteil, un sur vingt-deux à Versailles et un sur trente à Amiens. Près de la moitié des néo-titulaires sont affectés dans ces académies alors qu'elles représentent moins de 20 % des effectifs enseignants et des premiers vœux de néo-titulaires. »

(Source : DEPP 2012)

Académie	[20 - 30 ans] (%)
Corse	0.0
Guadeloupe	0.0
Martinique	0.0
Polynésie Française	0.0
Caen	0.3
Clermont-Ferrand	0.3
Mayotte	0.3
Nouvelle Calédonie	0.3
Limoges	0.7
La Réunion	1.0
Guyane	1.3
Reims	1.3
Non renseigné	1,3
Nice	2.0
Besançon	2.3
Bordeaux	2.3
Poitiers	2.3
Rouen	2.3
Dijon	2.6
Montpellier	2.6
Strasbourg	2.6
Amiens	2.9
Nancy Metz	2.9
Rennes	3.3
Aix Marseille	3.6
Nantes	3.9
Orléans Tours	4.2
Lyon	4.6
Paris	5.2
Grenoble	6.2
Toulouse	6.2
Lille	6.5
Créteil	8.5
Versailles	16.0
Total	100.0

Tableau 3 : Distribution spatiale à l'échelle académique des enseignants entre 20 et 30 ans ayant contacté l'association Aide aux profs

Source : Base de données *Aide aux profs*.
Champ : 2872 enseignants (1^{er} et 2^d degré)

Les données fournies par la base *Aide aux profs* confirme ce constat dans la mesure où sur l'ensemble des enseignants de la base ayant entre 20 et 30 ans (n = 306), 16% enseignent dans l'Académie de Versailles et 8,5% dans l'académie de Créteil, ces valeurs constituant les plus élevées parmi l'ensemble des académies (voir tableau 3). Plutôt qu'une « *tonalité sociale* » particulière, on peut dire que ces académies, surreprésentées par une jeune population enseignante (l'académie de Versailles concentre 10,7% de la population totale de la base mais 16% de la population enseignante entre 20 et 30 ans), connaissent des problématiques spécifiques liées à la reconversion, notamment en raison des difficultés qui touchent les jeunes enseignants confrontés au « choc du réel » [Huberman, 1989] de la profession (voir chapitre 4). La jeunesse des enseignants, combinée aux difficultés de certains contextes d'exercice (enseignement en ZEP, dans des établissements difficiles), entraîne la mise en difficulté d'un nombre important de jeunes titulaires ou néo-titulaires :

« Je suis enseignante depuis trois ans, dans des établissements ZEP ou APV. J'aime mon métier et j'aime mes élèves mais les conditions de travail que je connais depuis mon entrée dans le métier ne me permettent guère de l'effectuer dans de bonnes conditions. Ce qui m'intéresse c'est transmettre mais pour cela j'ai l'impression de devoir trouver une autre voie »

(Femme, 27 ans, CAPES obtenu en 2010, Académie de Créteil)

Contrairement aux Académies de Versailles ou Créteil, on pourrait penser que l'Académie de Paris, réputée attractive dans le monde de l'enseignement, enregistre un faible pourcentage d'enseignants désirant se reconvertir. En effet, comme le souligne l'étude de la DEPP déjà citée, peu d'établissements y sont classés en éducation prioritaire, contrairement à ce qui est observé dans les académies adjacentes. Cependant, on remarque que les enseignants travaillant pour l'Académie de Paris constituent 5% de notre base totale alors même que l'Académie de Paris a un poids plus faible dans le maillage académique national (2,8% de la population scolaire nationale). Expliquer cette surreprésentation sans utiliser d'autres données empiriques permettant de contrôler divers effets externes apparaît périlleux. Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse qu'intervient ici la question de l'offre dans la décision de reconversion : contrairement aux Académies rurales, où les enseignants se sentant isolés ou en situation de difficulté ont peu de perspectives pour d'autres carrières, l'Académie de Paris est une Académie urbaine dans laquelle l'offre d'emplois « culturels »

pouvant intéresser les enseignants est beaucoup plus riche. Cette amplitude de l'offre, difficile à mesurer, joue sans nul doute un rôle certain dans la décision des enseignants de « sauter le pas » le pas de la reconversion.

2. Le processus de reconversion professionnelle, une conversion d'habitus ? Le cas des enseignants agrégés.

La « mise en espace social » des témoignages des enseignants nécessite, en plus de l'intérêt porté aux contextes d'exercice et aux différences entre territoires, de s'intéresser à certaines caractéristiques individuelles des témoins. Pour cela, parmi les variables disponibles, celle qui nous paraît la plus pertinente est le type de concours détenu, permettant de distinguer les enseignants appartenant au corps des certifiés (CAPES) de ceux faisant partie du corps des agrégés (Agrégation)¹⁹. En effet, les problématiques de reconversion des enseignants peuvent être corrélés à un habitus particulier, qu'il soit pédagogique ou culturel, qu'incarne en partie le type de concours détenu.

Dans le cas des agrégés, un argument que l'on retrouve à de nombreuses reprises pour justifier le désir de changer de profession, et qui n'est pas présent chez les autres enseignants, est celui de la faiblesse du niveau des élèves et du peu de stimulation intellectuelle que procure le métier :

« Suite à mon succès à l'agrégation interne en 2004, concours que j'ai passé dans le but de travailler au lycée, le collège ne me plaisait pas du tout, d'une part en raison de la faiblesse du niveau intellectuel du travail demandé d'autre part parce que je détestais « faire la police » »

(Homme, 39 ans, Académie de Toulouse, Agrégé 2004 de mathématiques)

« Ce métier m'a éloigné de ce qui a fait l'essence même de mon activité intellectuelle : la pratique des mathématiques »

(Homme, 38 ans, Académie de Lyon, Agrégé 1999 de mathématiques)

¹⁹ Notons que cette distinction nous invite à ne prendre en considération que le second corpus, correspondant aux enseignants du second degré.

Le décalage entre les exigences théoriques demandées au concours de l'Agrégation et la réalité de la profession est souvent une cause de déception voire de mise en difficulté chez les enseignants agrégés. Corinne Blanchard, ancienne responsable d'un service rectoral s'occupant du second degré nous explique ainsi que « *pour certains, la descente est lourde, c'est difficile parce que il sont obligés d'aller devant les élèves et là c'est dur, très très dur car l'agregé il fait sa thèse, classe prépa, voilà. Le système ne pousse pas* » (extrait d'entretien). Face à un système monolithique et élitiste, le manque d'accompagnement et de formation ne leur permet pas de s'adapter pleinement à l'activité pédagogique qui caractérise le quotidien de l'enseignant au collège ou au lycée. D'autre part, les tâches relevant plus de la routine organisationnelle (préparation des cours, correction des copies) que de l'enseignement de la discipline de spécialisation pèsent davantage aux agrégés, qui ont souvent un rapport plus passionné à la matière enseignée : « *J'envisage peut-être une reconversion car j'ai du mal à prendre plaisir à créer mes cours et de nouveaux documents. Cela se passe pourtant bien en classe où j'ai une bonne relation avec les élèves et également au niveau de ma compétence également je pense. Mais voilà, pas beaucoup d'enthousiasme pour résumer* » (Homme, 35 ans, Académie de Rennes, Agrégé 2002 de mathématiques).

Ce rapport particulier qu'ont les enseignants agrégés à l'activité enseignante a aussi un impact sur la conception qu'ils ont de leur projet de seconde carrière. Dans la plupart des cas, ce dernier est souhaité en lien avec la matière enseignée, ou mobilisant tout ou partie des compétences théoriques acquises pour les exigences du concours de l'agrégation. Le témoignage que nous venons de citer plus haut, d'un enseignant agrégé de mathématiques (concours en 2002), est suivi de l'extrait suivant : « *Pourquoi ai-je choisi ce métier ? Pour la matière d'abord. J'adore "jouer" avec les chiffres et j'aimerais un métier où cela prédomine. Je pense à des métiers comme inspecteur des impôts, travailler à la cour des comptes, expert comptable ou autre (?)* ». Les enseignants agrégés se différencient donc souvent des autres professeurs par leur fort attachement disciplinaire, et par une moindre prégnance de l'« habitus pédagogique », intériorisé à travers la formation et régulant le fonctionnement du monde enseignant. Nous pouvons supposer – notre matériau empirique ne nous permettant pas de l'affirmer – que cet élément de distinction de l'enseignant agrégé est en partie lié à une structure différentielle des capitaux possédés, notamment du capital culturel. Des études déjà anciennes sur le recrutement social des enseignants ont en effet montré que « *si chez les agrégés, on trouve 36% de pères cadres, 18% exercent une profession intermédiaire et 14% de pères ouvriers, ces proportions sont*

respectivement de 27%, 23% et 15% chez les certifiés, de 13%, 14% et 29% chez les professeurs en lycée professionnel » [Duru-Bellat et Van Zanten, 1998, p.152]. De ce point de vue, on voit bien que l'expérience enseignante reste fortement influencée par l'« habitus de classe » des individus, malgré l'intériorisation de l'habitus professionnel spécifique qu'implique l'entrée dans le métier à travers l'apprentissage de l'action pédagogique.

Cependant, comment comprendre cette conversion d'habitus et l'impact qu'elle a sur le processus de reconversion des enseignants sans prendre en compte d'autres facteurs individuels entrant en jeu dans la décision de se reconvertir ? Dans le chapitre suivant (chapitre 3), nous compléterons donc l'analyse en nous intéressant à une dimension primordiale lorsqu'on étudie des changements de trajectoires (de vie ou professionnelle) chez les individus : la position dans le cycle de vie et le stade de la carrière dans lequel ils se trouvent.

CHAPITRE 3

**LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE : UN PROCESSUS EN
LIEN AVEC LA POSITION DANS LA CARRIERE ET DANS LE
CYCLE DE VIE**

Bien que peu riches en variables socio-économiques exploitables, la base de données *Aide aux profs* nous renseigne sur un ensemble de données individuelles permettant de mieux cerner le contexte personnel des enseignants et de le mettre en relation avec la manière dont ils appréhendent le processus de reconversion. Cependant, face à un phénomène qui fait intervenir à la fois des enjeux professionnels et des facteurs relevant de la vie privée et familiale, il nous est apparu inopportun de mener une analyse causale et unilatérale, de même que de chercher à dresser une liste exhaustive des variables pouvant avoir un rôle actif sur le désir de reconversion.

« Je ne catégorise pas tout de suite parce que c'est très imbriqué. D'ailleurs même si j'ai réussi à définir des typologies, dans chaque témoignage, c'est très imbriqué. J'ai essayé de prendre ce qui était dominant pour arriver à le caser dans la typologie mais quand une personne arrive et exprime une difficulté, il y a au moins trois ou quatre difficultés qui s'imbriquent. »

(Extrait d'entretien avec Rémi Boyer)

Le raisonnement en termes de cycle de vie nous paraît être un bon moyen de comprendre les enjeux de la reconversion des enseignants en respectant la multidimensionnalité du phénomène (rôle du « stade » de la carrière professionnelle, prise en compte du facteur « genre », etc.).

I. Le « choc du réel » des nouveaux enseignants

1. La question du manque de formation

Afin d'analyser d'articuler la problématique du cycle de vie et de la carrière professionnelle, deux variables nous ont paru intéressantes à exploiter : l'âge et le nombre d'années d'expérience, cette dernière variable étant calculée à partir de l'information dont nous disposons sur l'année du concours du témoinant²⁰.

²⁰ L'intégration de ces variables dans l'analyse lexicale se réalise en indexant à chaque témoignages des variables supplémentaires (dites « variables étoilées »). Ces variables permettent de coder certaines informations particulières sur les individus (sexe, âge, académie de provenance, nombre d'années d'expérience, etc.) mais elles n'interviennent pas dans le processus de classification descendante hiérarchique, c'est-à-dire qu'elles n'ont aucun rôle dans la formation des classes. L'analyse détermine simplement, pour ces

Lorsqu'on s'intéresse aux jeunes enseignants, stagiaires ou titularisés depuis peu (moins de 5 ans d'expérience), c'est souvent le décalage entre la formation théorique et la réalité du terrain qui est invoquée pour justifier le désir de changer de métier, en raison du peu de formation pratique fournie aux néo-enseignants : *« Comme tous ceux qui ont obtenu le concours en 2010, je n'ai eu aucune formation et ai été mise sur le terrain directement. Je passe énormément de temps le soir à travailler pour ma classe mais j'ai pourtant le sentiment de ne pas fournir un travail correct, chose que mon inspection récente a semble t-il confirmé »* (Femme, 25 ans, professeur des écoles). Ce témoignage illustre bien le processus mis en évidence par M. Huberman dans des écrits déjà anciens [1989]. Analysant une série d'entretiens multiples (n = 160) menés en Suisse avec des enseignants du secondaire, Huberman recense différents types de trajectoires professionnelles possibles pour les enseignants et souligne les grandes « phases » et « stades » de l'activité enseignante. Dans le cas de l'entrée dans la carrière, il montre qu'il est souvent question pour le jeune enseignant d'un état de « découverte » et de « survie » : *« L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel » : le tâtonnement, la préoccupation de soi-même (« est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc. En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué »* [Huberman, 1989]. Appliquant cette grille d'analyse aux témoignages dont nous disposons, on peut noter que c'est l'aspect « survie » qui est surtout prégnant chez les jeunes enseignants en reconversion, pour qui la décision de changer de métier est souvent liée à l'impossibilité de continuer à exercer dans ce nouveau monde professionnel. Ce constat est corroboré par l'analyse lexicale menée à partir des témoignages puisque dans le corpus des enseignants du 1^{er} degré comme dans celui du second degré, les classes caractérisées par le registre du vécu quotidien et du rapport émotif à la profession²¹ sont associées à la modalité « vingtaine » de la variable « âge » et à la modalité « moins de 5 » de la variable correspondant au nombre d'année d'expérience.

Pour beaucoup d'enseignants, cette situation est due aux insuffisances de la formation initiale. Cependant, comme nous l'explique Corinne Blanchard (ancienne responsable d'un service rectoral s'occupant du second degré), le faible intérêt porté à la

variables, un degré d'association avec les classes de phrases.

²¹ Il s'agit de la classe 4 dans le 1^{er} corpus et de la classe 6 dans le deuxième : « sentiment », « impression », « énergie », « vie », « élève », « pression », « supporter », etc.

formation continue (pour les enseignants en exercice) est aussi une des raisons du mal-être d'un grand nombre d'enseignants. Cela se justifie en partie par le fait que la politique de formation des enseignants est toujours tributaire de l'orientation politique et ministérielle qui, sans cesse changeante, ne parvient pas à imposer une ligne directrice stable en matière de formation.

« Il y a des impensés énormes qui tiennent essentiellement aussi au fait que les institutions changent, les IUFM ont été très critiqués et souvent à juste titre de moins point de vue mais au moins ils avaient quand même un rapport à la formation, ils venaient apporter des compléments & dans les meilleurs cas, à X (anonymisé) par exemple on avait un travail extrêmement étroit avec le rectorat sur l'élaboration des plans de formation continue par exemple. Mais à partir du moment où l'IUFM n'a plus participé à la formation continue, les choses ont régressé. Et je ne vois pas ça se profiler de façon positive. Et après le raidissement, quand les gens ne sont pas accompagnés, leur raidissement par rapport aux difficultés d'enseigner devient de plus en plus grand »

(Corinne Blanchard, ancienne responsable d'un service rectoral)

2. « Faire le deuil » ou faire défection : quelle stratégie des jeunes enseignants face à des attentes déçues ?

Au début de l'activité et face au « choc du réel » [Huberman, 1989] expérimenté par les jeunes enseignants, ces derniers doivent mettre en œuvre des stratégies pour pouvoir sortir de cette situation. Selon le vocabulaire constructiviste d'E. Hugues, ce type de stratégie s'apparente un véritable « travail de deuil » [Hugues, 1958], c'est à dire à une révision des attentes qui peut s'avérer douloureuse et mener à des stratégies de défection, comme c'est le cas pour les témoins, qui envisagent une seconde carrière alors même qu'ils débutent tout juste la leur dans l'enseignement.

« Je réalise que les conditions de travail sont très éloignées de ce que je pensais »

(Homme, 23 ans, professeur de mathématiques)

« J'ai toujours voulu devenir prof sans vraiment me demander en quoi ce métier consistait réellement. Je croyais savoir, en pensant, à tort, qu'avoir été élève permettait de connaître ce que c'est qu'être prof... »

(Femme, 25 ans, professeur de lettres)

La contrainte du réel qu'implique l'arrivée dans la classe et l'apprentissage « sur le tas » des jeunes enseignants contraste donc avec l'« idéologie de métier » [Desjours, 2000] qu'ils se faisaient de la profession. Les compétences disciplinaires et académiques acquises pendant le parcours universitaire et ayant permis de réussir le concours d'enseignement se heurtent à la dimension pratique du métier (gestion de la classe, problèmes de discipline, etc.). En effet, les premières années sont celles de la découverte de ce en quoi consiste réellement une activité de service (l'éducation) relationnelle comme l'enseignement, et c'est justement cette dimension proprement sociale du métier qui implique le plus souvent une mise en difficulté des jeunes enseignants. A ce titre, le positionnement théorique d'E. Hugues lorsqu'il analyse le « drame social du travail » nous paraît être intéressant puisqu'il stipule que *« tout travail implique une sorte de matrice sociale. Tout travail est effectué dans un environnement social. Au sein de cet environnement social, les gens effectuent certes des tâches techniques, mais ils sont également en interaction les uns avec les autres. Ils se conforment à des règles. Si l'on veut comprendre tel ou tel travail, il faut d'abord comprendre le rôle des différentes personnes qui y sont impliquées »* [Hugues, 1996]. Le drame du travail tel qu'il est défini par E. Hugues est donc très étroitement lié à l'aspect relationnel du métier, qui n'est pas forcément anticipé par les acteurs (au moins pas dans toutes ses dimensions) mais qui peut mener à des décalages entre leurs conceptions et leurs attentes relativement au service qui les lie. Les exemples fournis par E. Hugues font souvent état d'une asymétrie importante entre le prestataire et le bénéficiaire du service, notamment en ce qui concerne le degré d'importance ou d'urgence de celui-ci (relation médecin/patient, doctorant/directeur de thèse, etc.). Dans le cas des enseignants, l'asymétrie enseignant/élève est anticipée par les acteurs mais souvent de façon partielle : les jeunes enseignants tendent par exemple à minimiser les effets que les élèves produiront sur leur propre pratique. Or, comme le souligne E. Hugues dans son article, la conception qu'un individu a de son propre travail et de sa carrière joue un rôle important dans la conception qu'il a de lui-même, à travers un processus d'identification sociale. Ce mécanisme permet alors de comprendre en quoi le drame personnel et social du travail des enseignants est surtout prégnant en début de carrière, alors même que l'identité professionnelle est encore en formation.

3. *La démission précoce, une manière de rompre avec le modèle vocationnel de l'enseignant*

Au delà d'une rupture avec ses propres préconceptions du métier, l'augmentation des démissions précoces des enseignants de l'Education Nationale est, à une échelle plus globale, une manière de mettre au jour un processus de mutation de la figure représentationnelle de l'enseignant. Comme le remarque Rémi Boyer, *« les jeunes me disent de plus en plus : « ce métier là, de toute façon, quand on s'y est engagés, on s'est dit qu'on y resterait pas 10 ans ». Et cette réflexion là revient de plus en plus »* (extrait d'entretien). La démission des jeunes enseignants n'est pas toujours précédée d'une situation de mise en difficulté ou de souffrance lors des premières années d'enseignement. Au contraire, elle peut être révélatrice d'un nouveau mode de gestion de la carrière enseignante, en rupture avec le modèle vocationnel qui l'a historiquement caractérisée. La désacralisation de la figure du maître d'école, autrefois détenteur d'une légitimité que Weber aurait qualifiée de charismatique, implique que son autorité n'est plus fondée sur des principes et valeurs sacrés, universels, et hors du monde. Comme l'explique Dubet, la construction historique du métier de professeur s'est fondée sur l'idée selon laquelle *« il faut respecter le maître non en tant qu'individu singulier, mais en tant que représentant de principes supérieurs »* [Dubet, 2004]. Aujourd'hui, l'engouement général pour la thématique du développement professionnel au travail, l'émergence d'une gestion managériale de l'institution scolaire et la vision plus « pragmatique » qu'ont les enseignants de leurs fonctions [Geay, 2010] font que le rapport de l'enseignant à sa carrière est devenu moins figé. Face au constat d'une carrière « verticale » limitée dans l'enseignement, les « nouveaux enseignants » – terme qu'interrogent A. Van Zanten et P. Rayou dans leur ouvrage de 2004 – développent un nouvel éthos professionnel, fondé sur le pragmatisme et la flexibilité. Enseigner est d'abord et avant tout conçu comme un métier, et non comme une mission culturelle d'instruction, comme ce fut longtemps le cas. Dans cette perspective, face aux premières difficultés rencontrées, les nouveaux enseignants développent le plus souvent des « adaptations contextuelles » pour pouvoir continuer à exercer leur métier, ou *« voient dans cet exercice professionnel une possibilité d'accéder à d'autres fonctions au sein de l'Éducation nationale ou dans d'autres secteurs d'activités »* [Vasconcellos, 2005]. Cependant, comme nous allons le voir dans la section suivante, la logique de la « carrière horizontale » mise en évidence par H.S. Becker dès les années 1950 dans son étude sur les

enseignants de Chicago [Becker, 1952] est encore opératoire. En effet, avant d'envisager une reconversion professionnelle hors du monde l'Education Nationale, les enseignants jouent souvent sur la mobilité inter-établissement ou interacadémique afin de bénéficier de meilleures conditions d'exercice à mesure qu'avance leur carrière.

II. Les enseignants à la mi-carrière : sortir d'une « stabilité résignée » [A. Léger ; M. Tripier] ?

1. La reconversion : une décision précédée d'autres logiques d'engagement et de changement au sein de l'Education Nationale

Si la question de la reconversion professionnelle chez les enseignants est aussi invisibilisée que peu explorée dans les travaux académiques, c'est aussi qu'elle constitue le dernier maillon d'un processus de mutation de la carrière de l'enseignant qui s'effectue à l'intérieur même du monde de l'Education Nationale. Les carrières horizontales mettent en jeu des logiques d'investissement dans le métier qui permettent souvent de retarder la mobilité externe, notamment dans le cas des enseignants en milieu de carrière. Ces stratégies d'adaptation ont été étudiées par A. Van Zanten et M-F. Grospiron dans le cas des établissements difficiles [2001]. Elles montrent en effet que « *certaines enseignants restent dans des établissements où ils éprouvent assez peu de satisfactions professionnelles pour des raisons extrinsèques à leur métier* ». C'est ici que l'on retrouve le caractère multidimensionnel de la carrière professionnelle dans la mesure où, dans le cas des enseignants, s'ajoutent divers éléments externes venant s'articuler avec les problématiques du travail. Parmi eux, les enjeux familiaux jouent un grand rôle, notamment lorsqu'il s'agit de concilier satisfaction professionnelle et bonne organisation de la vie familiale. Comme le notent A. Van Zanten et M-F. Grospiron, la mobilité horizontale des enseignants peut constituer une entrave à la construction d'une vie de couple stable, et certains peuvent préférer rester dans un environnement professionnel peu satisfaisant s'il est accompagné d'une compensation au niveau personnel : « *leur engagement tient, par exemple, au fait qu'ils ont acheté un logement, trouvé une localisation qui convient à toute la famille ou développé des formes de sociabilité ou de participation à la vie locale qui jouent un rôle de compensation* » [Van Zanten et Grospiron, 2001, p. 161]. La question de la scolarisation

des enfants joue aussi un rôle important dans cette situation de « stabilité résignée », selon le terme consacré par A. Léger et M. Tripier [1986]. C'est en partie pour cette raison que ce type de carrière est plus souvent accepté par les femmes, parfois au prix de lourds sacrifices en termes de bien-être professionnel :

« J'ai fini par développer une capacité d'indifférence exceptionnelle : peace and love and lexisil ! Plus rien ne saurait me toucher. »

(Femme, 40 ans, professeur d'anglais, Académie de Versailles)

Cet extrait de témoignage illustre bien l'analyse de M. Huberman lorsqu'il s'intéresse aux itinéraires-types des carrières des enseignants. Lorsqu'il étudie les phases caractéristiques du milieu de carrière, il note que les femmes maintiennent souvent un investissement plus continu en faisant passer au second plan leur satisfaction professionnelle : *« Cela fait que la satisfaction professionnelle est moins décisive pour celles-ci sur le plan affectif, elles paraissent mieux encaisser les déceptions et moins s'enthousiasmer lors des réussites, et donc maintenir un engagement plus constant »* [Huberman, 1989]. Nous verrons dans la section suivante que ce caractère genré de l'engagement dans la carrière enseignante se retrouve d'ailleurs aussi dans les motifs de la reconversion, à travers d'autres arguments.

Par ailleurs, si on revient sur la thématique de la mobilité, on se rend compte qu'il existe aussi des situations dans lesquelles, de façon inversée par rapport à ce que nous venons de voir, la mobilité interne est souhaitée par les enseignants mais empêchée par le système de l'Education Nationale. En effet, de nombreux témoignages évoquent le refus par la hiérarchie d'un « rapprochement de conjoint »²², c'est-à-dire d'une mutation accélérée dans une autre Académie pour pouvoir suivre ou rejoindre son conjoint. La carrière horizontale, constituant souvent un enjeu de diversification professionnelle

²² Ce terme provient du vocabulaire législatif. Le « rapprochement de conjoint » est institué par la loi et défini de la manière suivante sur le site de l'Education Nationale : « Le respect de la loi impose "dans toute la mesure compatible avec le bon fonctionnement du service" de ne pas contraindre un fonctionnaire à vivre durablement séparé de sa famille. Celui-ci peut se prévaloir des dispositions relatives aux mutations qui figurent à l'article 60 de la loi du 11 janvier 1984. Elles reconnaissent un droit de priorité aux fonctionnaires séparés de leur conjoint pour des raisons professionnelles, mais aussi aux fonctionnaires handicapés et aux fonctionnaires exerçant leurs fonctions dans un quartier urbain où se posent des problèmes sociaux et de sécurité particulièrement difficiles ». Source : <http://www.education.gouv.fr/cid4175/rapprochement-de-conjoints.html>.

(changer d'établissement, de collègues, de type de public dans le cas du passage du collègue au lycée, etc.), peut donc aussi être couplée avec des enjeux relevant de la vie privée, mais son acceptation reste toujours tributaire de la gestion des ressources humaines de l'Education Nationale et du système de « points » qui la régit.

« J'ai rencontré mon conjoint qui réside en Bretagne (j'habitais à Nantes) et ai donc fait une demande de mutation en janvier 2013 qui a été refusée et suite à une discussion avec plusieurs syndicats la réponse pour une nouvelle demande de mutation en 2014 risque d'être la même... j'ai donc fait le choix (après mûre réflexion) de me mettre en disponibilité pour venir vivre en Bretagne et ai vu ce refus comme une raison pour changer de voie. »

(Femme, 28 ans, professeur des écoles, Académie de Rennes)

Dans ce témoignage, on voit bien que la reconversion est précédée d'une tentative de mobilité interne, empêchée par la hiérarchie. Reprenant la terminologie d'A. Abbott, on peut analyser cet exemple particulier en terme de « trajectoire » et de « turning point ». La mobilité interne qu'aurait impliqué ce rapprochement de conjoint peut être caractérisée de « trajectoire » ou de « narration principale » dans le sens où elle est un changement qui n'implique pas de rupture mais, au contraire, qui a « *la capacité de contraindre les processus qui le constituent, et de les empêcher d'engendrer des configurations qui menaceraient sa cohésion* » [Abbott, 2009]. La mobilité interne horizontale n'entraîne en effet aucun changement de régime. A l'inverse, le fait de « *changer de voie* » (terme utilisée par l'enseignante) constitue un *turning point* dans la mesure où il entraîne un changement fondamental dans la carrière professionnelle. Notons toutefois que si nous devons qualifier plus précisément, à partir de la théorie d'A. Abbott, le type de « *turning point* » qu'implique cette situation particulière à l'échelle du parcours de vie de l'enquêtée, nous le qualifierions de « convergent » (au contraire d'« aléatoire »). En effet, le fait de changer de métier pour pouvoir vivre avec son conjoint permet de rendre la trajectoire personnelle cohérente (trajectoire « directionnelle et orientée ») à travers les possibilités qui s'ouvrent ensuite pour construire une vie de couple et de famille.

2. Le cas des femmes enseignantes : peut-on parler d'un processus de reconversion genré ?

Comme nous venons de le voir, les problématiques de mobilité professionnelle au sein du monde enseignant, qu'elles soient internes ou externes, sont souvent corrélées à des motivations différentes selon que l'enseignant soit une femme ou un homme. En matière de reconversion, cette dimension genrée entre aussi en jeu et est particulièrement visible, comme nous le précise Rémi Boyer dans cet extrait d'entretien :

« Il y a aussi les mères de famille qui sont épuisées, il y en a de plus en plus d'ailleurs, je m'aperçois que chez les profs des écoles, on a 93% de femmes et 78% de mères et il y a de plus en plus de femmes qui sont venues du privé, qui avait fait des longues études, fait un doctorat, école de commerce, etc. et qui sont devenues profs des écoles parce que leur mari, fallait suivre la carrière du mari donc du coup elles se sont sacrifiées en devenant profs des écoles en se disant « j'aurais du temps pour mes enfants ». Et c'est l'inverse qui se produit parce que ces dix dernières années, il y a eu une accentuation des tâches demandées aux profs des écoles telle qu'elles font 50 à 60h par semaine, et puis en plus il y a les enfants et il y a le ménage, les tâches quotidiennes, et les hommes ne partagent pas assez les tâches quotidiennes. Ils en font 25% & elles 75%. Du coup, elles se retrouvent facilement en épuisement professionnel et donc depuis 2010/2011, il y a de plus en plus de profs de écoles qui nous parlent de cela et des gens de plus en plus jeunes. »

L'extrait ci-dessus met bien en évidence l'aspect processuel de la reconversion des femmes. En effet, il ne s'agit pas de dire que les femmes démissionnent plus de l'Education Nationale à partir d'un raisonnement causal, qui rechercherait l'effet pur de la variable « sexe » dans l'expérience enseignante ; il s'agit plutôt de montrer que leur décision de reconversion est souvent liée au déroulement d'ensemble de leur carrière professionnelle, elle-même rythmée par de multiples enjeux familiaux. Raisonner à partir du cycle de vie implique alors de prendre en considération certaines situations qui ne touchent pas de la même manière les hommes et les femmes : l'arrivée des enfants, par exemple, est un élément potentiellement déstabilisant chez les enseignantes, surtout en France. Dans un certain nombre de pays, l'enseignement est une activité professionnelle fortement féminisée dans laquelle on entre et on sort facilement, selon les nécessités de sa vie familiale ; c'est notamment pour cette raison qu'Etzioni [1969] qualifie le métier d'enseignant de « semi-profession ». En France, en revanche, c'est un effet qu'on ne retrouve pas puisque la

profession est très féminisée mais il est rare que les femmes enseignantes arrêtent de travailler lorsqu'elles ont des enfants. Au contraire, le choix de rentrer dans l'Education Nationale peut être motivé par la compatibilité de la profession avec la vie de famille (horaires, vacances scolaires identiques à celles des enfants, etc.) et explique en partie la forte féminisation des corps enseignants, notamment celui du primaire. Cependant, comme on peut le voir dans les témoignages, l'arrivée des enfants s'accompagne souvent d'une intensification du rythme de la vie familiale et complique son articulation avec une activité professionnelle dont une partie importante se réalise en dehors de l'établissement scolaire c'est à dire dans la sphère privée (correction ces copies, préparation des cours, etc.).

L'autre caractéristique notable lorsque l'on prend en compte dans l'analyse le sexe des témoins est que « *chez les femmes, en dehors du contexte familial, la difficulté principale qui ressort c'est l'indiscipline des élèves, le fait de devoir crier, se faire obéir. Ca c'est vraiment très très prégnant* » (extrait d'entretien avec Rémi Boyer). Comme chez les jeunes enseignants, la dimension relationnelle de la profession est celle qui affecte le plus les femmes enseignantes, pour qui le désir de reconversion est fortement associé, dans les témoignages, aux difficultés quotidiennes rencontrées dans gestion de la classe et des élèves. A ce titre, on remarque que la classe 4 du premier corpus, que nous avons caractérisée comme étant celle de « l'espace du vécu quotidien » et qui regroupe par ailleurs de multiples termes relatifs aux publics auxquels est confronté l'enseignant dans son métier (élèves, parents, etc.), est fortement associée à la modalité « femme » de la variable supplémentaire « sexe » que nous avons intégrée à l'analyse.

3. Se reconvertir : une stratégie de dernier recours après le désengagement et le retrait

La carrière des enseignants qui contactent l'association *Aide aux profs* pour se reconvertir obéit bien souvent à un schéma et à un déroulement similaire qui se caractérise, comme nous l'avons déjà évoqué, par une précédente phase de « stabilité résignée ». Celle-ci s'incarne dans différents types de comportement, allant de l'engagement modéré dans le travail à des situations de fuite ou de retrait total. Dans cette perspective, il nous paraît opportun de mobiliser le triptyque notionnel hirschmanien *exit, voice, loyalty* [Hirschman,

1981] pour appréhender les modes d'action des individus face à une situation d'insatisfaction ou de souffrance professionnelle. Dans le cas des enseignants, la défection (« *exit* ») peut s'avérer être la stratégie utilisée après une période « *loyalty* » au cours de laquelle l'enseignant accumule les difficultés et sentiments d'injustice en maintenant un certain degré d'engagement dans son métier. Le caractère processuel de la « souffrance ordinaire » est d'ailleurs rendu visible dans les témoignages par la présence significative de marqueurs d'intensité associés à certaines classes bien spécifiques : dans le corpus des enseignants du second degré, ces marqueurs d'intensité (« plus », « de-plus-en-plus », « trop ») sont très fortement associés à la classe 5 ($khi-2 = 225$), dont le vocabulaire évoque le ressenti des enseignants par rapport à leur métier. A titre d'exemple, l'expression « de plus en plus » est présente dans 63% des unités textuelles de la classe (soit 110 occurrences). Les phrases comme « *je n'en peux plus* », « *désormais, je n'exerce plus mon métier avec envie* » sont caractéristiques de cette classe et mettent bien en évidence que la rupture qu'implique le « *turning point* » de la reconversion ne survient pas de manière inopinée mais est précédée d'une longue période au cours de laquelle la dimension inertielle de l'activité professionnelle pousse à la loyauté (ou « fidélité », selon les traductions). D'après la définition d'Hirschman, « *le loyaliste est celui qui hésite à quitter l'organisation à laquelle il appartient, même s'il est en désaccord avec elle* » [Hirschman, 1981, p. 101]. De multiples raisons peuvent être avancées pour justifier cette stratégie loyaliste : dans le cas des enseignants, la question de l'offre d'emplois limitée hors de l'Education Nationale (et étant en adéquation avec les compétences des enseignants), déjà évoquée plus haut, peut être un frein à un départ rapide du monde de l'enseignement. Par ailleurs, s'ajoute à cette problématique d'ordre structurel un argument fondamental, relevant davantage d'une situation dite « conjoncturelle » : le contexte économique actuel, caractérisé par la flexibilité et la précarité des emplois, un fort taux de chômage, et une instabilité croissante dans le monde du travail, implique que les enseignants sont plus réticents à l'idée de quitter la sphère de la fonction publique. En effet, malgré les difficultés quotidiennes rencontrées, l'assurance d'un emploi stable et d'un salaire indépendant des fluctuations économiques reste un avantage comparatif non négligeable par rapport à d'autres professions. Enfin, la troisième raison pour laquelle le comportement loyaliste doit être analysé comme une stratégie rationnelle se rapporte au problème des freins institutionnels existants pour entreprendre d'autres stratégies. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, l'absence de dispositifs institutionnels d'aide aux enseignants qui envisagent une mobilité externe fait que la plupart d'entre eux restent dans le monde de

l'enseignement, quitte à entrer dans une phase de désengagement ou de retrait. Comme le notent A. Van Zanten et M-F. Grosperon [2001], « *ce retrait peut prendre des formes diverses : sorties et voyages, stages de formation continue, absentéisme, congés maladie* » et il peut aussi se manifester à l'intérieur même de la classe, avec des enseignants qui acceptent des logiques de marchandage avec les élèves afin de maintenir l'ordre tout en se contentant du « degré 0 » de l'activité professorale. La présence de l'enseignant dans la classe peut donc être compatible avec une stratégie de désengagement. Bien souvent, ces situations de « moindre mal » apparaissent comme étant acceptables et acceptées, aussi bien par l'enseignant lui-même que par la hiérarchie :

« Après qu'ils ne soient pas bons didacticiens, ma foi... oui c'est possible mais bon, justement, bon ils ne font pas de bons cours mais s'ils n'ont pas un effet nocif sur les élèves, s'ils ne les massacrent pas, ça va... »

(Corinne Blanchard, ancienne responsable d'un service rectoral)

III. Le désenchantement de fin de carrière

1. Lassitude et manque de reconnaissance : les deux arguments saillants des enseignants en fin de carrière

Le phénomène de désengagement que nous venons de mettre en évidence est aussi particulièrement présent chez les enseignants en fin de carrière, notamment en raison du fait que la reconversion professionnelle est une issue bien moins fréquente que pour des enseignants plus jeunes. A ce titre, on note que les groupes d'âge « 50-55 ans », « 55-60 ans » et « plus de 60 ans » caractérisant les individus de notre base sont ceux avec les effectifs les plus faibles (après le groupe « 20-25 ans », structurellement faible du fait que l'âge « classique » du premier concours est 23 ans). Il est difficile d'avancer une explication unique à ce phénomène, dans la mesure où un nombre important de variables entrent en jeu. Une première hypothèse, que nous ne vérifierons pas ici, serait que les enseignants en fin de carrière manifesteraient moins de désir de reconversion en raison d'un « effet de génération » qui ferait que les enseignants ayant commencé à enseigner il y a 30 ans ne rencontreraient pas (ou peu) de difficultés particulières dans la poursuite de leur métier, et souhaiteraient donc l'exercer jusqu'au bout. Une autre hypothèse, fondée quant à elle sur un raisonnement en termes de cycle de vie, serait que l'horizon de la retraite serait

plus propice à une stratégie de loyauté, combinée à un comportement de retrait : l'enseignant, sachant qu'il va être en retraite dans un horizon de court terme, se distancie de son activité d'enseignement afin de maintenir un engagement partiel, c'est-à-dire en occultant les tâches les moins intéressantes et celles qui nécessitent un fort engagement individuel (réussir à terminer les programmes, corriger les copies rapidement, se soucier de la réussite de tous les élèves, etc.).

« Avant j'étais contacté surtout par des gens qui avaient dépassé 40/45 ans et qui étaient des gens à bout de course ou qui commençaient à ressentir la pénibilité du métier et là on va dire que cela s'est inversé, c'est-à-dire que les gens en fin de carrière, vers 50/55 ans, s'aperçoivent que de toute façon il y a tellement peu de choses qu'ils n'ont qu'une chose à attendre c'est la retraite. Certains d'ailleurs partent en amputant leurs meilleures années de 5% »

(Extrait d'entretien avec Remi Boyer)

Cette dernière hypothèse, ajoutée au fait que l'offre d'emplois au delà de 50 ans pour des enseignants ayant exercé toute leur vie dans l'Education Nationale reste très limitée, nous paraît être la plus convaincante. Elle explique d'ailleurs en partie les résultats de l'enquête de 2008 de la DEPP²³ qui stipulent que *« les enseignants les plus anciens dans le métier souhaitent moins souvent que les autres cesser d'enseigner (18% si l'on écarte ceux envisageant la retraite²⁴ »* (voir graphique 6).

Graphique 6 : L'intention d'arrêter d'enseigner, selon la position dans la carrière professionnelle

²³ Dossier DEPP n°194, « Enseigner en collège et lycée en 2008. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics », octobre 2008.

²⁴ Les enseignants écartés comme « envisageant la retraite » sont ceux qui souhaitent sortir de la profession de manière précoce, non pas pour se reconvertir mais pour partir directement en retraite.

	Moins de 5 ans	De 5 à 9 ans	De 10 à 14 ans	De 15 à 19 ans	20 ans et plus
Retraite	-	-	-	-	8%
Oui	32%	39%	35%	31%	16%
Non	57%	57%	58%	61%	73%
Ne sait pas	11%	4%	7%	8%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Base : Ensemble des enseignants (N = 1209)

Source : Dossier DEPP n°194, octobre 2008.

Néanmoins, si l'on s'intéresse à partir de notre base de données aux enseignants en fin de carrière qui envisagent effectivement un projet de reconversion (nous prendrons les individus de 50 ans et plus), on se rend compte qu'au delà des motifs généraux avancés (l'« usure », l'« ennui », la « lassitude » et la « routine » du métier), ce sont certaines tâches sont en particulier sont pointées du doigt. La « focalisation négative » [Huberman, 1989] qui caractérise cette période de la carrière est nourrie, par exemple, par un fort climat de plainte par rapport à la correction des copies : « *Encore 10 ou 12 ans à faire, une lassitude certaine liée à la routine et au temps passé en correction de copies* » (Femme, 52 ans, Agrégation de Sciences Physiques, concours 1981). Le « sale boulot » (voir le concept de « *dirty works* » chez E. Hugues, 1962) que constitue la correction des copies fait partie des éléments de lassitude récurrents chez ces enseignants qui ont la particularité d'être plus sensibles aux tâches répétées de la profession, du fait de leur ancienneté dans l'activité.

Le second argument que l'on retrouve dans de nombreux témoignages d'enseignants en fin de carrière est celui du manque de reconnaissance de leur travail par l'institution et par la hiérarchie. Cette thématique est cependant difficile à analyser à partir du discours des enseignants car elle s'insère souvent dans des propos très généraux dans lesquels le « manque de reconnaissance » est un moyen de caractériser l'indifférence du « système » de l'Education Nationale envers l'ensemble des difficultés rencontrées par les enseignants.

Cependant, les « carrières horizontales » qui caractérisent la trajectoire professionnelle des enseignants constituent en effet un frein considérable à la valorisation de leur carrière en fonction de l'ancienneté, malgré le système d'échelons mis en place.

Comme le note H. Becker étudiant le cas des enseignantes à Chicago, ce type de mobilité est fondée sur l'idée première selon laquelle « *les places offertes dans le système à un certain enseignant à un certain moment sont en général assez similaires, toutes ayant à peu près un prestige, un revenu et un pouvoir similaires* » [Becker, 1970]. Cette vision, qui peut être potentiellement partagée par un certain nombre d'enseignants au début de leur carrière, devient davantage problématique à mesure que les enseignants acquièrent de l'ancienneté car ils ont l'impression que l'Education Nationale ne reconnaît pas le caractère cumulatif de leur expérience et le fait qu'elle ait été plus ou moins difficile à certains moments.

« Actuellement, 11ème et dernier échelon de la classe normale à 52 ans, donc 10 ans (si tout va bien) sans aucune perspective d'évolution de carrière avant la retraite, (impossibilité de passer à la hors classe car mon passage au 11ème échelon s'est fait à l'ancienneté alors que j'étais toujours passé au choix depuis le début de ma titularisation) ... »

(Homme, 50 ans, Professeur de technologie)

Le système de promotions d'échelon, fonctionnant à partir de « points » obtenus grâce à l'ancienneté et à l'évaluation administrative et pédagogique de l'enseignant, apparaît comme un outil de gestion déshumanisé qui ni prend ni en compte la qualité du travail et les efforts investis dans l'enseignement, ni les projets futurs des enseignants.

2. Les années d'expérience mises au défi de l'intensification du travail et des nouvelles normes d'efficacité dans l'institution scolaire

Pour les enseignants en fin de carrière, ce manque de reconnaissance est d'autant plus problématique qu'il s'accompagne, ces dernières années, d'une intensification du travail enseignant. Or, un nouveau mode de gestion du travail a pour conséquence de limiter voire d'effacer le gain à l'expérience qui caractérise traditionnellement une carrière professionnelle (ce que l'on appelle, dans la terminologie économique, le « *learning by doing* »²⁵ ou « *apprentissage par la pratique* »). Analysant les liens entre la problématique

²⁵ Kenneth J. Arrow, « The Economic Implications of Learning by Doing », *The Review of Economic Studies*, Vol. 29, No. 3 (Jun., 1962), pp. 155-173

de la souffrance au travail et celle de l'âge, M. Loriol reprend, sur ce sujet, le constat de F. Lantheaume et C. Hérou [2008] et note que « *l'intensification du travail (augmentation du nombre d'élèves par classe, réduction du nombre d'heures dans certaines matières qui oblige à voir plus rapidement le programme et à suivre plus de classes en même temps, multiplication des nouvelles tâches comme le suivi individualisé, les évaluations, le cartable en ligne, etc.), les réformes pédagogiques à répétitions, les transformations sociologiques et psychologiques des populations d'élèves font que l'expérience est de moins en moins gage de résistance* » [Loriol, 2012, p.12]. Au contraire, l'apparition de nouvelles normes dans l'institution scolaire, inspirées des logiques managériales et gravitant autour des notions d'efficacité, d'individualisme ou encore de travail en réseau, complexifie le travail des plus anciens enseignants qui se voient contraints de réorganiser leurs méthodes d'enseignement et de gestion de la classe. Ce témoignage d'une professeure de langues (55 ans, Académie de Nantes) met bien en évidence l'analyse de M. Loriol :

« Le métier ne cesse d'évoluer au gré des « réformes » et autres « innovations » qui prolifèrent. A plus de 50 ans il devient difficile de suivre de nouvelles normes qui sont loin de démontrer leur pertinence ; on se doit ainsi de faire face à des exigences délirantes du genre évaluation multicritère (plus de 10 !) des élèves. On est conduit à se transformer en technicien administratif chevronné, outre les nombreuses autres casquettes qu'on nous distribue généreusement.... »

On notera cependant que la question du « ras-le-bol » des enseignants en fin de carrière est difficile à analyser car elle est par ailleurs empreinte d'un ensemble de représentations attachées aux enseignants les plus âgés. C'est ce qu'explique F. Lantheaume et C. Hérou quand ils évoquent le stéréotype des « *vieux profs qui n'aiment plus les élèves* » [2008]. Ces représentations ne sont pas seulement ancrées dans l'imaginaire des parents et des élèves, elles se retrouvent aussi dans le monde enseignant lui-même, notamment chez certains jeunes profs, qui voient dans leurs aînés une sorte d'anti-modèle auquel ils ne voudraient pas ressembler. Au niveau de la hiérarchie, on remarque aussi l'existence d'une certaine stigmatisation des enseignants en fin de carrière, qui peut se traduire, par exemple, par le rejet d'un projet de mobilité interne de l'enseignant : « *voilà 2 ans que je fais une demande de mutation sur postes spécifiques mais l'IG me dit que je suis trop vieux. J'ai pourtant encore 7 années (au moins !...) à faire*

avant la retraite. Si je dois partir autant choisir plutôt que subir. Et puis ne pas finir comme prof, ça me plairait assez ; enfin tout dépend pour quoi faire. » (Homme, 58 ans, agrégation de Génie Electrique, Académie de Lyon).

De plus, dans le milieu enseignant, comme dans le monde policier ou encore celui de l'hôpital analysés par M. Lorient, les difficultés professionnelles sont davantage « psychologisée » que réellement traitées, notamment dans le cas des enseignants en fin de carrière. Remi Boyer nous explique à ce titre que la gestion effective des cas difficiles par la hiérarchie ne répond pas, comme elle le devrait selon lui, à la question « comment je peux l'aider » mais plutôt « qu'est-ce qu'on peut en faire ? » ou encore « peut-on le mettre en invalidité ? ». Cette essentialisation de la maladie professionnelle implique d'ailleurs que certaines pathologies comme la dépression ou le « burn-out » (terme largement médiatisé ces dernières années), sont désormais partie intégrante du discours des acteurs eux-mêmes, pour caractériser leur mal-être et, en aval, justifier leur désir de reconversion.

CHAPITRE 4

**DECISION PERSONNELLE, CHOIX NON ISOLE :
LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE COMME PROCESSUS
IMPLIQUANT UNE MULTITUDE D'ACTEURS**

Le raisonnement que nous avons précédemment suivi dans ce mémoire nous a souvent amené à considérer la reconversion professionnelle des enseignants comme une décision personnelle, influencée par la trajectoire individuelle des acteurs et par les étapes de leur carrière. Cependant, en filigrane, nous avons pu voir que le désir de reconversion ne se construit pas dans un « vide social » dans la mesure où l'activité d'enseignement, comme toute activité de service, met en jeu une multitude d'acteurs. L'enseignant côtoie en effet des « publics », pour utiliser le vocabulaire interactionniste, que sont les élèves évidemment, mais aussi les parents, les collègues, la hiérarchie, etc.

Dans ce dernier chapitre, nous interrogerons le rôle que jouent ces acteurs dans le processus de reconversion des enseignants. L'analyse lexicale nous permettra à ce titre de mesurer le degré de centralité « des autres » dans le discours des témoins.

I. L'enseignement : une activité de service à l'épreuve des « publics »

1. Une « éthique relationnelle » difficile à maintenir avec les élèves

Les élèves ou, par métonymie, la classe, constituent le « public » central de l'enseignant lorsqu'il est en activité. C'est ce que de nombreux rapports de l'Education Nationale appellent « le face-à-face pédagogique »²⁶. Le temps passé devant élèves représente, pour tous les enseignants confondus, le volume horaire le plus conséquent parmi leurs différentes tâches professionnelles (enseignement, préparation des cours, correction des copies, etc.) et se caractérise par une forte stabilité au cours du temps. Les enquêtes OCDE-INES de 2010 sur les enseignants (données se rapportant à l'année scolaire 2008/9) nous indiquent, à ce titre, que « le nombre moyen d'heures de cours est resté en grande partie inchangé entre 2000 et 2009 à tous les niveaux d'enseignement. Dans les établissements publics, les enseignants donnent, en moyenne et par an, 779 heures de cours dans l'enseignement primaire, 701 heures de cours dans le premier cycle de

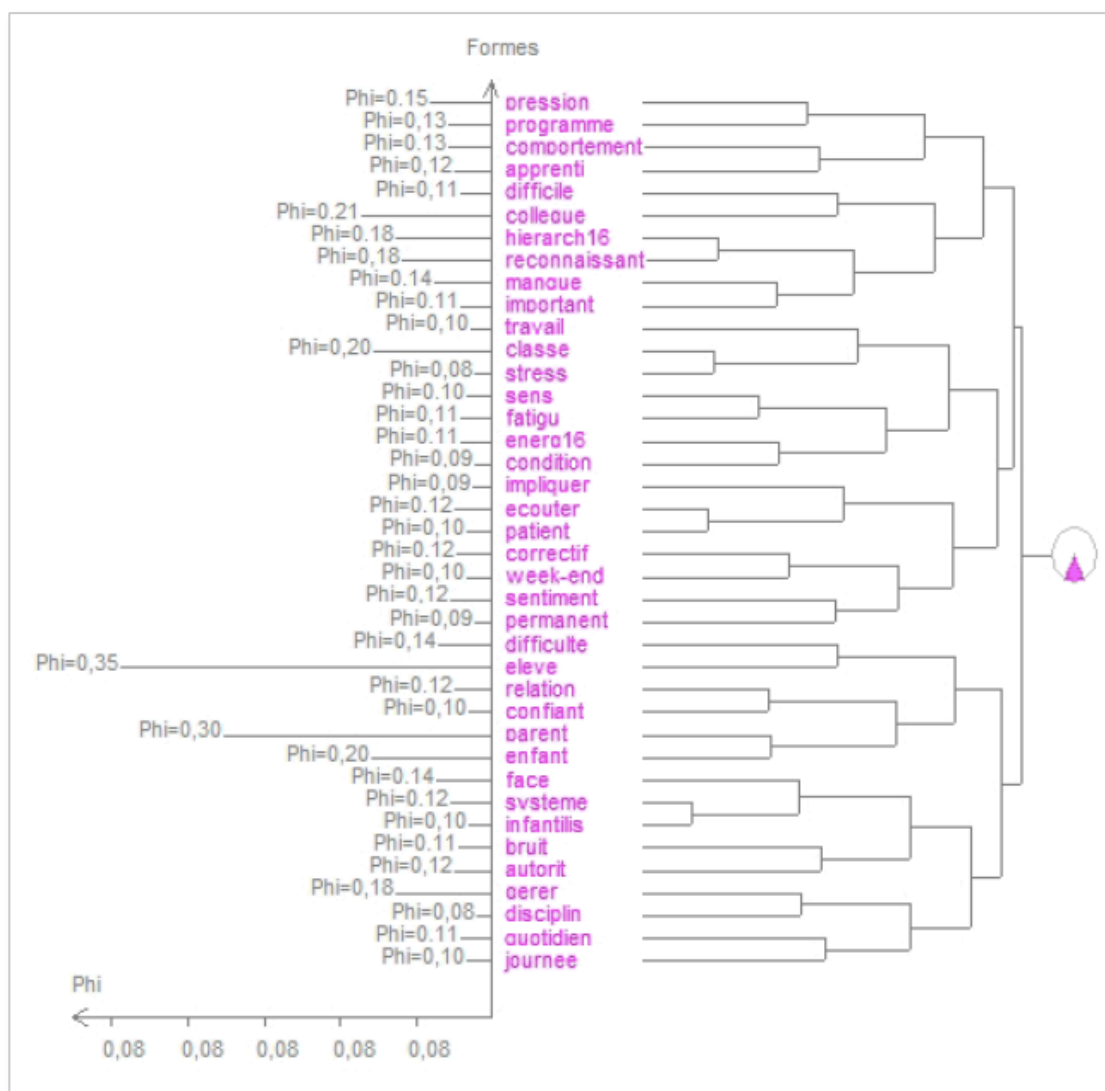
²⁶ Source OCDE, Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Politiques d'éducation et de formation, OCDE 2005.

l'enseignement secondaire et 656 heures de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire »²⁷.

Pourtant, malgré la centralité de la relation enseignant/élève, la formation des enseignants privilégie souvent, comme nous l'avons déjà évoqué, les compétences disciplinaires aux savoir-faire pratiques de gestion des élèves. De fait, dans le discours des enseignants, le premier facteur de mise en difficulté qui est pointé implique presque toujours la variable relationnelle liant l'enseignant à ses élèves. Dans « l'espace du vécu quotidien » que nous avons précédemment défini lors de l'analyse des différentes classes, les termes relatifs à la relation enseignant/élève sont légion, aussi bien dans le corpus « 1^{er} degré » (classe 4) que dans le corpus « 2d degré » (classe 5). A titre d'illustration de notre propos, nous présentons dans le graphique 7 un résultat complémentaire de l'analyse lexicale – la classification ascendante – qui représente les relations locales entre les formes d'une même classe (ici, la classe 5 du second corpus).

²⁷ Source OCDE (données OCDE-INES 2010 sur les années scolaires 2008/9), Chapitre D “Environnement pédagogique et environnement scolaire”, *Regards sur l'Education*, OCDE 2011.

Graphique 7 : Classification ascendante de la classe 5
Corpus « Enseignants du 2^d degré » (1772 individus)



Dans cette classe, la centralité des élèves dans le discours des enseignants est perceptible aussi bien à travers les marqueurs de personne (« enfant », « élève », « classe ») que des verbes, noms, pronoms ou encore prépositions caractérisant une dimension relationnelle : « écouter », « comportement », « discipline », « relation », « face », « on », « avec ». Cette variable relationnelle est présente dans toute activité de service et on pourrait alors reprocher à notre analyse son caractère d'évidence. Cependant, reprenant l'approche d'A. Van Zanten et M. Grosperon, nous postulons que la relation enseignant/élève doit être appréhendée à partir du concept spécifique d'« éthique relationnelle » : « cette éthique est autre chose qu'une morale professionnelle, si par morale on entend un système de principes liés à l'universalité, à la rationalité et au jugement qui

cadrent l'action du dehors. C'est plutôt un art de l'interprétation des situations, de l'usage du soi professionnel, de la gestion des interactions, qui ne peut se comprendre que par rapport à l'action » [Van Zanten et Grosppiron, 2001]. A partir de cette notion, nous pouvons alors comprendre l'apparent paradoxe selon lequel les enseignants souhaitant se reconverter justifient souvent leur décision par un mal-être dû à la dimension relationnelle du métier, alors même qu'ils se sont souvent engagés dans la profession pour cette même caractéristique. C'est davantage l'échec du « soi professionnel » face aux publics difficiles que la profession en elle-même qui est remis en question dans le discours des enseignants. En effet, si dans la plupart des métiers relationnels, le professionnel est confronté à un public unique et homogène (le « client » est individuel), l'enseignant est quant à lui confronté à un groupe d'élèves, dont l'hétérogénéité implique un ordre interactionnel instable.

« Je m'aperçois que je ne m'épanouis pas dans mon travail et que ce métier n'est pas fait pour moi car je ne supporte plus, entre autres, les incivilités des élèves »

(Homme, 26 ans, CAPES de lettres, Académie de Nantes)

« Je ne supporte plus le comportement de certains élèves, de plus en plus pénibles, revendicatifs, violents. Me voici en train de faire le plus beau métier du monde, effectivement ce métier est le plus beau si on peut le faire correctement et non pas du saupoudrage ! »

(Femme, 30 ans, Professeur des Ecoles, Lille)

L'incivilité, l'indiscipline ou encore le bruit sont les expressions les plus récurrentes qui font référence au mal-être des enseignants à l'intérieur de leur classe. On notera d'ailleurs, comme nous l'avons déjà évoqué et comme nous l'a confirmé Remi Boyer, que cette sensibilité à l'indiscipline est plus présente chez les femmes : la modalité « femme » de la variable supplémentaire (dite « étoilée » par Alceste) « sexe » est significativement associée à la classe 4 (« espace du vécu quotidien ») dans le premier corpus.

2. Les parents d'élèves, un public de plus en plus complexe à appréhender

Le second « public » auquel sont confrontés les enseignants, de manière moins directe et mais non moins déterminante, sont les parents d'élèves. Or, même si, dans le modèle français, les professionnels de l'enseignement voient traditionnellement l'élève comme le seul usager de leur service, les témoignages²⁸ nous démontrent que les parents constituent un public de plus en plus visible et difficile à appréhender pour les enseignants. Alors que l'utilisateur « élève » ne peut que difficilement protester contre les actions de l'enseignant, du fait de leur relation asymétrique, l'utilisateur « parent » est quant à lui de plus en plus enclin à juger l'enseignant ou les professeurs de son enfant, produisant ainsi de potentielles situations de conflit ou de mal-être chez les enseignants : *« je vis très difficilement les relations aux parents d'élèves : parents agressifs ou ""contestataires"" (j'ai fait l'objet d'insultes très violentes et même d'une plainte, qui a été retirée 2 jours après mais qui m'a profondément choquée !), parents ne partageant pas du tout les mêmes convictions éducatives que moi, voulant m'apprendre mon métier ... »* (Femme, 33 ans, CRPE 2000 - Enquête n°692). Ce type de témoignage, qui se retrouve de manière récurrente dans le discours des enseignants contactant l'association Aide aux profs, montre que l'intervention des parents dans la sphère scolaire est jugée de plus en plus prégnante par les enseignants et constitue un facteur de stress supplémentaire au sein de leur activité professionnelle. La catégorisation distinguant les parents initiés, qui s'occuperaient bien de la scolarité de leurs enfants, et les autres, peu voire pas investis dans le suivi scolaire, reste opératoire dans les représentations des enseignants mais elle est supplantée par un autre ressenti, plus généralement partagé, qui est celui de la crainte du jugement et de l'affrontement parental : *« les parents sont souvent vus comme une menace, soupçonnés de ne pas être capables de comprendre que leur enfant ne se comporte pas en groupe-classe comme à la maison et d'être prêts à dénoncer l'incompétence des enseignants »* [Lantheaume et Hérou, 2008]. Selon les enseignants, les parents se placent de plus en plus dans un rapport systématiquement conflictuel avec eux lorsqu'ils rencontrent des difficultés – scolaires ou comportementales – avec leur enfant : *« Les parents sont dans l'agressivité permanente, leurs enfants ont toujours raison, certains sont de futurs délinquants et nous*

²⁸ Notons que le terme « parent » est significativement associé aux classes de « l'espace du vécu quotidien » précédemment analysées, aussi bien dans le premier (classe 4) que dans le second (classe 5) corpus.

laissons faire (insultes, insolence...) » (Femme, 32 ans, CRPE 2005 - Enquêté n°570). Cette intrusion des parents dans la sphère de travail des enseignants constitue un élément de pression considérable pour ces derniers dans la mesure où la profession s'est construite sur un modèle d'autonomie pédagogique. La seule contrainte indirecte théoriquement exercée sur l'activité enseignante est celle de la hiérarchie administrative (ministère, rectorat, chef d'établissement) et de l'évaluation pédagogique (inspection) et de nombreuses enquêtes montrent bien que les enseignants considèrent qu'ils n'ont pas de comptes à rendre aux parents [Gilly, Brücher, Broadfoot, Osborn, 1993]. Dans ce contexte, les critiques et comportements intrusifs des parents apparaissent de plus en plus comme un facteur participant à la remise en cause professionnelle des enseignants et pouvant accélérer leur volonté de quitter la profession.

II. L'enseignant en reconversion face à ses collègues : quelle réception de la part du « groupe professionnel » ?

1. Les enseignants : un corps de fonctionnaires comme les autres ?

Si l'intervention abusive des parents dans la sphère scolaire peut rapidement prendre un caractère problématique et conflictuel, c'est aussi parce que la profession d'enseignant est construite sur un modèle spécifique qui rend difficile la régulation collégiale des conflits.

L'approche fonctionnaliste des groupes professionnels telle que la conçoit par exemple Anselm Strauss, définit la profession comme « *une communauté relativement homogène dont les membres partagent identité, valeurs, définition des rôles et intérêts* » [Strauss, 1961]. Partant de cette conception, on pourrait s'interroger sur le caractère opératoire de cette définition du « groupe professionnel » pour le cas particulier des enseignants. Tout d'abord, on remarque que la dimension d'homogénéité est bien présente, aussi bien du point de vue des compétences, qui sont obligatoirement sanctionnées par un concours national, que des caractéristiques démographiques et sociales (forte féminisation, importante reproduction sociale, conditions socio-économiques proches) qui, comme nous l'avons déjà évoqué, convergent à de multiples points de vue. Du côté de la base identitaire, force est de constater que si l'identité professorale fut historiquement un élément de force

des enseignants, notamment à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, l'émergence d'un climat d'individualisme diffus remet en cause cette unité [Geay, 2010]. Il nous paraît intéressant d'interroger cette dimension à partir des témoignages des enseignants souhaitant quitter la profession car ils permettent de mettre en lumière les coulisses d'un métier qui, malgré son apparente unité de corps, ne répond pas à tous les critères énoncés par Strauss (notamment en ce qui concerne la régulation collégiale des rôles et intérêts). En effet, au delà des conflits qui peuvent survenir entre certains collègues en raison de divergences d'opinion à propos de la manière de concevoir la profession, c'est surtout le fonctionnement structurel des rapports entre collègues qui est pointé du doigt par les témoins. Beaucoup d'enseignants soulignent que le monde professoral se caractérise souvent par une gestion individuelle des difficultés et une absence de réflexion collégiale lorsqu'un problème ou une situation de mal-être touche un des enseignants :

« J'ai de plus en plus de mal à communiquer avec les élèves et à leur enseigner l'anglais dans de bonnes conditions (classes à 28-29, horaires du soir principalement, etc) et n'arrive pas à trouver du soutien auprès de mes collègues, pourtant très gentils mais qui peut-être, contrairement à moi, ont réussi à prendre du recul, à se détacher, à accepter la situation »

(Femme, 29 ans, CAPES d'anglais 2004 – Enquête n°301)

Cette individualisation des difficultés professionnelles est en partie liée à la dimension « solitaire » et autonome du métier, au sens où la majorité du temps de travail de l'enseignant s'effectue dans la salle de classe, où il est le seul professionnel à « être en scène ». A ce titre, la comparaison avec les travaux de M. Lorient sur les infirmières et les policiers apparaît la bienvenue, d'autant plus que ces deux professions ont en commun avec le métier d'enseignant d'être des activités relevant de la fonction publique. Analysant comment s'organise la gestion des situations problématiques au sein des deux groupes professionnels étudiés, M. Lorient note qu' « à l'hôpital, les infirmières doivent plus souvent que les policiers faire face individuellement aux problèmes rencontrés dans le travail (...) Bien sûr, l'entraide entre collègues, les discussions pour régler les difficultés, les plaintes contre les directions hospitalières ou les médecins existent à l'hôpital. Mais en comparaison de ce qui a pu être observé dans différentes brigades de police, elles semblent moins systématiques. Les remarques en face à face sur les façons de faire d'autres soignants sont plus délicates car elles risquent plus rapidement d'être vécues comme des mises en cause personnelles » [Lorient, 2012]. Les données dont nous disposons ainsi que

les enquêtes qualitatives existantes sur l'activité enseignante montrent que le mode d'entraide des enseignants se rapproche plus de celui des infirmières que de celui des policiers. Ce rapprochement peut être établi à partir de deux éléments en particulier.

Le premier est celui du profil des acteurs puisque ce sont toutes deux des professions très féminisées, ce qui implique une certaine convergence en termes d'appréhension des difficultés et de rapport à la vulnérabilité professionnelle (voir chapitre 3). Par exemple, M. Gollac et S. Volkoff expliquent dans leur article portant sur les « masques » de la santé au travail que les femmes sont plus enclines à nier qu'un travail routinier ou marqué par une forte dépendance vis à vis de la clientèle puisse représenter un coût important pour leur santé physique ou psychologiques [Gollac et Volkoff, 2006].

Le second élément de rapprochement tient quant à lui aux caractéristiques du service fourni car, dans les deux cas, le prestataire (infirmière, enseignant) exerce son activité seul devant l'utilisateur (patient) ou le groupe d'utilisateurs (élèves). L'individualisation spatiale qu'implique l'enseignement est donc en partie responsable d'une individualisation des difficultés rencontrées au travail. Notons d'ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné au début de notre travail, que cette absence de mise en commun de l'expérience enseignante, en particulier lorsque cette-ci implique une situation de souffrance ou de mal-être, est une des justifications de l'existence et du succès d'une association comme *Aide aux profs*. Le support numérique de l'association et la mise en ligne actualisée de nouveaux témoignages permettent aux enseignants en difficulté de voir qu'ils ne sont pas seuls dans cette situation, et d'accélérer ainsi le processus d'entraide et de changement à travers la mise en œuvre d'un projet de reconversion professionnelle.

2. Porter le stigmate de l'enseignant démissionnaire

Il existe bien un espace, au sein de la sphère scolaire, dans lequel les enseignants peuvent se retrouver et échanger : la salle des professeurs. Contrairement à l'image que l'on pourrait s'en faire, divers travaux, comme ceux de Peter Woods lorsqu'il réalise son *Ethnographie de l'école* (1990), montrent qu'elle constitue davantage un « espace de défoulement » qu'un véritable lieu d'échange professionnel. Les témoignages recueillis corroborent par ailleurs cet constat : « *peu de mes collègues sont satisfaits et je ne me rends plus en salle des professeurs où l'on se plaint quotidiennement : comment se (re)motiver*

dans une telle ambiance ? » (Femme, 30 ans, CAPES d'espagnol 2006 – Enquête n°390) ; « J'ai de plus en plus de mal à supporter également tous les palabres que cela entraîne en salle des profs » (Femme, 40 ans, CAPES d'Histoire-Géographie 1997 – Enquête n°1571).

Dans ce contexte, émerge cependant un paradoxe : les discours de plainte en salle des profs sont légion mais les réelles difficultés ou situations de mal-être sont souvent tues car il apparaît difficile, pour les enseignants, de les détacher de ce qui serait simplement le « travail normal » [Gollac et Volkoff, 2006].

« Personne n'ose plus se plaindre, chacun gère comme il peut dans sa classe, on ne parle en salle des professeurs de temps en temps, mais ça ne va pas plus loin, c'est la peur d'être mis en cause qui l'emporte pour la plupart des collègues... d'où en plus une solidarité quasi inexistante »

(Homme, 46 ans, PLP2 de Mathématiques 1993, Enquête n°2180)

Le raisonnement de Gollac et Volkoff trouve une bonne illustration, à travers le cas des enseignants puisque ce sont bien des enjeux de désignation qui se révèlent ici. Les enseignants se plaignent et évoquent leurs inquiétudes de manière fréquente au sein de la communauté enseignante mais vont rarement jusqu'à exposer au grand jour leur véritable mal-être. La parole de l'enseignant fonctionne alors selon la logique d'un effet de seuil : il s'agit d'échanger sur ses difficultés avec ses collègues et de partager son expérience tant que celle-ci ne devient pas stigmatisante aux yeux des autres.

« Je constate que ces doutes perpétuels, ces remises en cause incessantes, mes collègues les vivent également : ce n'est donc pas un trait de ma personnalité, une faille dans mon estime personnelle qui me pousse à me rabaisser moi-même »

(Femme, 59 ans, CAPES Lettres modernes 1996, Enquête n°1199)

Le témoignage ci-dessus illustre bien la thèse des deux auteurs selon laquelle les discussions autour des conditions de travail, lorsqu'elles restent dans un registre général ou plaintif, ont plutôt tendance à limiter l'action collective et individuelle : *« les discussions sur les conditions de travail n'amènent pas à s'inquiéter davantage pour sa santé. À l'effet de révélation que peuvent avoir ces discussions s'oppose le fait qu'elles dissipent des inquiétudes spécifiquement liées à l'ignorance de l'impact du travail sur la santé »* [Gollac et Volkoff,

2006].

Ce climat de plainte ambiante implique que les enseignants les plus en difficultés ont peu de place pour exprimer leur situation et optent souvent pour une gestion individuelle de leurs problèmes à travers les différentes stratégies que nous avons déjà évoqué plus haut (*loyalty, exit, etc.*). L'option de la reconversion professionnelle via l'association *Aide aux profs* est souvent précédée d'une première tentative de résolution de la situation en faisant appel à la hiérarchie ou à la gestion des ressources humaines. Cependant, comme nous allons le voir dans la dernière section, les litiges des enseignants avec l'Education Nationale sont nombreux et peuvent même constituer, en eux-mêmes, un élément déclencheur de la reconversion des enseignants.

III. L'enseignant, sa hiérarchie et le « système » de l'Education Nationale : quelle place donner à la reconversion au sein de l'Institution ?

1. Les conflits avec la hiérarchie, une situation qui joue un grand rôle dans la décision des enseignants de se reconvertir

En plus des élèves, des parents et des collègues, la « hiérarchie » est le quatrième acteur le plus cité dans les témoignages lorsqu'il s'agit de voir quelles sont les personnes impliquées, de près ou de loin, dans le processus de reconversion. Plus complexe à appréhender, cet acteur se caractérise, dans le cas de l'Education Nationale, par sa multiplicité. En effet, on peut y regrouper, par ordre croissant d'échelle, le Chef d'Etablissement²⁹, l'Inspecteur (IEN), l'Inspecteur Académique (IA), le Recteur et le Ministre de l'Education Nationale. Par ailleurs, au delà de ces entités hiérarchiques, il existe tout un ensemble de ramifications de l'organigramme du système de l'Education Nationale qui fait apparaître d'autres « supérieurs hiérarchiques » de l'enseignant ou du professeur, qui sont en réalité davantage des interlocuteurs à disposition dans certaines situations données. Parmi eux, celui qui nous intéresse et qui est le plus souvent cité par les enseignants est la Direction des Ressources

²⁹ On notera, pour éviter toute confusion, que dans le cas des professeurs des écoles (enseignants du 1er degré), le Directeur ou la Directrice n'est pas considéré-e comme un supérieur hiérarchique. Le professeur des écoles chargé de la direction d'école assume une fonction mais il n'est ni « chef d'établissement », ni fonctionnaire d'autorité.

Humaines (DRH), organe national (mais divisé en de multiples unités académiques) qui organise les concours de recrutements et le suivi de carrière des personnels.

Lorsqu'on analyse plus précisément le discours des enseignants et des professeurs, on se rend compte que la référence à la hiérarchie est présente dans deux cas de figures au sein des témoignages.

Le premier est celui dans lequel la décision de reconversion est motivée, en elle-même, par un ou plusieurs problèmes rencontrés avec la hiérarchie, ou simplement en raison d'un climat de mésentente ou de mal-être vis-à-vis de cette dernière. Si l'on se réfère aux résultats de l'analyse lexicale, on peut d'ailleurs remarquer que, dans le premier corpus comme dans le second, le terme « hiérarchie » est respectivement associé à la classe 4 et à la classe 5, celles que nous avons définies comme représentant « l'espace du vécu quotidien ». Cette association met en évidence que l'évocation de la hiérarchie chez les enseignants s'inscrit souvent dans un récit plus général autour des situations problématiques qu'ils rencontrent dans leur métier et montre ainsi que l'acteur « hiérarchie » est en partie responsable, selon eux, des situations de mal-être ou de mise en difficulté qu'ils rencontrent :

« Je n'en peux plus de cette hiérarchie qui a toujours quelque chose à dire parce que ce n'est jamais les élèves, c'est l'enseignant qui n'a pas appliqué la bonne méthode, préparé le bon support, su capter l'intérêt, se mettre au niveau de l'élève, comprendre son parcours » (Femme, 26 ans, CRPE 2007, Enquête n°89)

« Je me rends compte d'autant plus que je suis très souvent en désaccord avec l'attente de la hiérarchie, à savoir la place des enfants dans le système scolaire, le rapport aux parents, les évaluations » (Femme, 28 ans, CRPE 2006, Enquête n°215)

« Aucune reconnaissance de la part de la hiérarchie qui nous juge sur des points de détails sans intérêt et qui n'a pas le temps d'identifier la juste valeur du travail fourni (1 inspection en 5 ans) » (Homme, 30 ans, CRPE 2006, Enquête n°390)

Selon Remi Boyer, la « pression de la hiérarchie » est la deuxième raison la plus fréquemment avancée par les enseignants lorsqu'il s'agit de justifier leur motivation pour sortir

de l'Education Nationale (la première raison étant l'indiscipline des élèves). Cette pression est due, en partie, aux évaluations pédagogiques (inspections), évènements d'importance dans la carrière des enseignants et largement évoqués dans les témoignages. Dans le cas des professeurs des écoles (1^{er} degré), un des éléments problématiques des inspections est notamment le décalage de profil entre les enseignants et les inspecteurs, qui induit des divergences de conception dans la manière de percevoir la profession :

« les IEN sont à 70% des hommes qui ne s'aperçoivent pas que les profs des écoles ont une vie à côté, des enfants, et beaucoup de travail et ils leur demandent toujours plus et surtout ce qui pêche au niveau des professeurs des écoles, et qui accentue la pression et le sentiment de harcèlement, c'est que beaucoup de professeurs des écoles ont fait des études supérieures très poussées et il y a un énorme décalage par rapport au niveau des élèves et les IEN souvent sont des anciens instits qui avaient bac+2 seulement ou bac+3 et qui n'ont pas fait de longues études & donc qui infantilisent des gens qui parfois ont un doctorat, Sup' de Co, qui ont travaillé comme responsable multimédia dans une entreprise, etc. Il y a un énorme décalage & ces gens là en souffrent et y'a zéro solution »

(Extrait d'entretien avec Rémi Boyer, Président d'Aide aux profs)

Le second cas de figure dans lequel le terme « hiérarchie » est présent dans les témoignages correspond quant à lui à une situation plus en aval, qui est celle de la prise de contact avec la hiérarchie lorsque l'enseignant envisage de quitter la profession. D'après le président d'*Aide aux profs*, entre 15 et 20 % des enseignants qui écrivent à l'association ont déjà contacté préalablement leur rectorat et ont été déçus de l'accueil reçu. Comme nous l'avons déjà souligné au début du mémoire, la question de la reconversion reste un point aveugle au sein de l'administration de l'Education Nationale et sur les plateformes d'information mises à disposition des enseignants pour gérer leur carrière. Principale cause de ce phénomène, le regard porté sur la profession, souvent considérée comme sédentaire et vocationnelle avec la persistance de l'image du « prof à vie ». La prégnance de ces représentations est intéressante à analyser et à mettre en parallèle, par contraste, avec un univers professionnel dans lequel la reconversion est attendue : le sport de Haut Niveau. D'un premier abord, cette profession apparaît bien moins liée au service public que ne l'est l'enseignement. Pourtant, comme le note S. Javerlhac dans sa thèse sur la reconversion professionnelle des sportifs de Haut Niveau, c'est bien le système public qui se charge, pour partie, d'accompagner les sportifs dans leur processus de reconversion : « *Le Ministère de la*

Santé et des Sports a, de son côté, crée une interface permettant de suivre la carrière des athlètes, leurs formations, leurs situations personnelles. Cet outil permet également de répondre à leurs sollicitations, demandes de renseignements et de rendez-vous. Des référents existent dans chacune des fédérations »³⁰. L'encadrement institutionnel de ce type de reconversion contraste donc avec celle des enseignants, pour qui la hiérarchie et le ministère sont plutôt des freins à tout processus de reconversion désiré par les enseignants. Cependant, on remarquera que ces freins institutionnels sont souvent davantage liés à un manque de moyens qu'à une réelle mauvaise volonté de la part des directions académiques. Corinne Blanchard, une ancienne responsable d'un service rectoral s'occupant du second degré nous explique à ce titre que les demandes de congés formation et indemnités de départ volontaire aboutissent d'ailleurs fréquemment, pour cette raison, à des situations de conflit entre l'enseignant et la hiérarchie.

2. Quelques exemples de sorties conflictuelles du corps professoral à travers des cas de litige entre l'enseignant et l'Education Nationale

Au sein des témoignages recueillis, un certain nombre de récits font état de cas où l'enseignant a dû entreprendre une procédure de recours auprès d'instances juridiques – principalement le Tribunal Administratif – ou parajuridiques (le médiateur de l'Éducation Nationale) pour venir à bout de la procédure de démission de l'Education Nationale (EN). De tels litiges entre les fonctionnaires et l'abstraction institutionnelle que constitue l'EN impliquent que soit mis en circuit un nouvel acteur dans le processus de reconversion professionnelle : le droit, incarné par les instances précédemment citées. Il aurait été intéressant de pouvoir mener des entretiens avec les enseignants ayant entrepris des démarches judiciaires contre l'EN, afin de pouvoir saisir concrètement le parcours institutionnel et juridique qui encadre ces litiges. Pour des raisons d'anonymisation des témoignages, nous n'avons pas pu rencontrer les personnes concernées.

³⁰ Sophie Javerlhac, « Pouvoir et vouloir se former. Les Sportifs de Haut Niveau face au processus de reconversion : entre stratégies individuelles et contraintes institutionnelles, personnelles et systémiques », Thèse de l'Université Haute Bretagne Rennes 2 sous le sceau de L'Université Européenne de Bretagne (soutenue le 26 novembre 2010), p. 175.

Dans la plupart des cas, le recours au droit par les enseignants s'effectue à la suite d'un refus du rectorat de leur accorder la demande d'IDV (Indemnité de Départ Volontaire). Dans un tel cas, les enseignants ont la possibilité d'enclencher une procédure auprès du Tribunal Administratif, juridiction qui peut être saisie à l'issue d'un litige avec l'État français.

« Un problème de santé récent (opération du dos en janvier 2011) m'oblige à reconsidérer ma carrière au sein de l'éducation nationale, qui me refuse un accès à un dispositif de reconversion vers la documentation (station debout prolongée pénible), et ce malgré une reconnaissance de la MDPH. J'ai engagé une procédure auprès du Tribunal Administratif »

(Femme, 41 ans, professeur de langues, 10 à 19 ans d'expérience).

« J'ai demandé une IDV afin de pouvoir créer mon auto entreprise (cabinet de psychologue en libéral) à la rentrée 2013. Je viens d'apprendre que mon dossier d'IDV a reçu un avis défavorable, comme tous les autres dossiers présentés, alors que je présente toutes les conditions pour l'obtenir. Je vais envoyer ma demande de démission pour fin août 2013, sachant que l'administration dispose de 4 mois pour me répondre. Que faire pour obtenir une IDV, ai je une chance avec un recours au tribunal administratif ? »

(Femme, 49 ans, professeur des écoles, entre 20 et 29 ans d'expérience)

Encore une fois, les situations qui sont ici exposées sont bien souvent la conséquence du flou juridique qui encadre la démarche de reconversion *via* une demande d'IDV. Les termes généraux employés par le décret (*« mener à bien un projet personnel »*, voir encadré n°2) cachent en réalité une multitude de clauses, souvent méconnues des enseignants, et qui sont à l'origine de l'émergence de litiges avec les rectorats. Sur ce point, le site de l'association *Aide aux profs* ironise en publiant : *« Le projet personnel - notion ambiguë - car il n'est pas dit dans le décret s'il s'agit d'une envie de faire le tour du monde ou de réaliser une formation, est de moins en moins accepté par les académies, voire tout simplement écarté des possibilités d'IDV (au mépris le plus total du décret original qui ne prévoyait pas cette « mise à l'écart » »*³¹.

³¹ Source numérique : <http://www.aideauxprofs.org/>

Le second volet juridique qui ressort des témoignages des enseignants est le recours au médiateur de l'Éducation Nationale. Ce dispositif parajuridictionnel s'inscrit dans un ensemble de pratiques relevant de la médiation institutionnelle et peut être consulté par les enseignants lorsqu'ils sont en désaccord avec un autre acteur (parent, élève, collègue, etc.) ou avec l'institution (établissement scolaire, hiérarchie directe, rectorat, ministère, etc.)³². En effet, les médiateurs de l'Éducation Nationale ont été institués par le décret n° 98-1082 du 1er décembre 1998 pour recevoir « *les réclamations concernant le fonctionnement du service public de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur dans ses relations avec les usagers et ses agents* »³³. Pour les enseignants, cette instance est alors un moyen de rencontrer un interlocuteur physique, une forme personnifiée de l'Éducation Nationale, dans un contexte où l'Institution et l'Administration sont souvent considérées, par les usagers, comme des abstractions institutionnelles difficilement accessibles. Les requérants ont par ailleurs la garantie de s'adresser à un intermédiaire *a priori* indépendant. A. Revillard, dans son étude des médiateurs de la République, évoque, à ce titre, le caractère « ni ... ni ... » du médiateur – « *ni procureur de l'administration, ni avocat des administrés* » [Revillard, 2012, p.94] – qui n'est pas sans rappeler la figure du « tiers » bien analysée par Simmel [1902]. En outre, la médiation se révèle être une forme pacifiée de gestion des conflits, comme le souligne le sous-titre donné au Rapport 2012 du Médiateur de l'éducation Nationale : « Informer, dialoguer, pour apaiser ». C'est aussi cet argument qui est avancé par l'association *Aide aux profs* lorsqu'elle oriente un enseignant vers ce type d'instance :

« Sachez qu'insister auprès de l'administration de manière conflictuelle annule toutes vos chances d'obtenir gain de cause (...) Le recours doit être argumenté de manière à démontrer que la situation que vous vivez devient impossible sur le plan familial et/ou financier. Vous pouvez par exemple saisir le Médiateur de votre rectorat pour faire entendre vos arguments, ce sera la meilleure des démarches, mais attention, la procédure est longue, car chaque

³² Dans la mesure où notre problématique est centrée sur les enseignants, nous nous concentrons sur les procédures à l'initiative de ces derniers. On notera cependant que les deux tiers des dossiers traités par les médiateurs de l'Éducation Nationale sont à l'initiative des « usagers », c'est-à-dire majoritairement des élèves ou parents d'élève.

³³ Chapitre 3 (« Les textes instituant des médiateurs dans l'éducation nationale et dans l'enseignement supérieur ») du *Rapport du médiateur de l'Éducation Nationale et de l'enseignement supérieur*, 2012.

médiateur est saisi de plusieurs milliers de litiges chaque année, selon la taille de l'académie. »

(Réponse du Président de l'Association *Aide aux profs* à une demande de conseil d'un enseignant à propos d'un contentieux)

L'intérêt que nous portons aux situations litigieuses qui peuvent survenir lors du processus de reconversion des enseignants ne peut cependant déboucher, dans la limite des données dont nous disposons, sur une analyse complète. En effet, nous ne sommes pas en mesure de d'étudier l'issue de ces démarches ni de voir si elles constituent finalement de véritables « *turning points* » dans la carrière de l'enseignant.

Conclusion

Les analyses menées dans ce mémoire nous ont permis de mettre au jour les enjeux d'un phénomène de plus en plus fréquent dans le déroulement des trajectoires professionnelles : la reconversion en cours de carrière. L'interrogation principale de notre recherche a consisté à nous demander comment pouvait-on penser la problématique de la reconversion pour une profession dans laquelle la construction historique du métier et les représentations qui lui sont attachées concourent à maintenir une vision sédentaire et inertielle de la carrière professionnelle. Le cas des enseignants est apparu particulièrement éclairant dans la mesure où cette apparente sédentarité cache en réalité d'autres logiques de mobilité, notamment horizontales, qui permettent à l'enseignant d'articuler enjeux professionnels et vie privée en gardant une trajectoire cohérente.

Cependant, le moment que nous avons plus particulièrement étudié est celui qui consiste à rompre, en apparence au moins, avec ce parcours cohérent. La reconversion des enseignants a ceci de spécifique qu'elle vient remettre en cause le modèle vocationnel qui caractérise la profession, celui du « prof à vie ». C'est dans cette perspective que les justifications d'une telle décision chez les enseignants concernés nous sont apparues intéressantes à analyser de manière détaillée, afin de se distancier par ailleurs des nombreux discours médiatiques sur le thème, souvent biaisés par l'attrait du sensationnel.

L'analyse lexicale nous a permis d'aller au plus près de la parole des enquêtés et la médiation de l'écrit permise par la forme de notre matériau (des témoignages) a fortement facilité notre accès à un discours relativement libre, sur un sujet qui peut s'avérer difficile à aborder de manière directe avec les acteurs concernés. A partir de l'analyse de nos deux corpus, nous avons été amenés à mettre en évidence les mondes lexicaux qui caractérisent le discours des enseignants autour de leur reconversion. La convergence de l'organisation et du contenu des classes du corpus des enseignants du 1^{er} degré et de celui du 2^d degré nous a permis de faire une première constatation : le processus global et les grandes étapes qui rythment la trajectoire des enseignants en voie de reconversion sont largement similaires, quel que soit le niveau d'enseignement. En effet, malgré le biais de formatage qu'introduit la grille de contact de l'association *Aide aux profs*, le fait que l'on retrouve un certain nombre d'éléments de convergence dans la plupart des témoignages est déjà en soi un résultat intéressant : non seulement les « carrières » des enseignants démissionnaires ont

des rythmes semblables mais la narration de ces trajectoires obéit en plus à un même schéma discursif et lexical. L'attachement aux études qui ont précédé l'entrée dans la vie enseignante, le registre de « l'espace du vécu quotidien » pour exprimer la *souffrance ordinaire* [Lantheaume et Hérou, 2008] ou encore la mise en avant des compétences transférables dans d'autres secteurs d'activité sont autant de mondes lexicaux qui sont communément partagés par tous les enseignants.

Bien sûr, dans une perspective plus discriminante, nous avons aussi tenté de distinguer certains profils particuliers, à travers les différentes « manières de parler de soi » [Poliak, 2002] et la narration d'expériences différenciées. On a ainsi pu analyser le cas particulier des femmes enseignantes, qui ont pour caractéristique, dans les témoignages, d'être plus sensibles aux questions d'indiscipline et d'incivilité des élèves. Autre groupe au profil singulier : les enseignants agrégés, pour qui l'attachement à la matière enseignée a un fort impact dans la décision de reconversion et dans le projet de seconde carrière envisagé.

Suivant la ligne directrice de notre problématique, nous nous sommes attachés par ailleurs à différencier les témoignages à partir de la prise en compte de la dimension processuelle de la de la reconversion professionnelle. Adoptant le mode de raisonnement théorique de M. Darmon et son usage de la notion de « carrière », il s'agissait en premier lieu de s'interdire tout recours au pathologique comme explicatif. De cette manière, nous avons pu mettre en évidence d'autres facteurs déterminants pour comprendre les « points d'option » [Darmon, 2008] qui rythment la trajectoire professionnelle des enseignants. Parmi eux, la position dans le cycle de vie et le stade de la carrière jouent un rôle essentiel dans la mesure où ils font entrer en jeu, dans les motifs de reconversion et dans le projet futur, des éléments aussi bien professionnels que relevant de problématiques familiales. Nous avons vu, à ce propos, que même si la littérature a plutôt tendance à surtout évoquer les difficultés des jeunes enseignants et de ceux en fin de carrière, il serait erroné de passer sous silence le cas des enseignants à la mi-carrière, pour qui la décision de reconversion n'est souvent qu'une étape supplémentaire dans un processus de désengagement déjà engagé vis-à-vis de la profession.

Nous avons enfin été amenés à envisager la décision de reconversion comme un processus systémique, qui engage évidemment l'individu concerné mais qui met aussi en jeu une multitude d'autres acteurs. Les enseignants rencontrent par exemple de plus en plus de difficultés face au « double client » auquel ils sont confrontés : l'élève et le parent

d'élève, avec qui il est parfois difficile d'échanger de manière apaisée sur les situations conflictuelles ou les difficultés scolaires rencontrées avec l'enfant. L'autre maillon central du cheminement des enseignants vers un projet de seconde carrière est la hiérarchie et le « système de l'Education Nationale ». Ce terme métonymique, fréquemment utilisé par les enseignants, témoigne du flou institutionnel existant entre les instituteurs ou professeurs et leurs supérieurs hiérarchiques, notamment en ce qui concerne les questions de gestion de carrière. Comme nous l'avons souligné dès le début de notre travail, les informations et dispositifs relatifs à la mobilité externe des enseignants restent très parcellaires. Or, ces freins informationnels peuvent constituer des vecteurs de situations conflictuelles nécessitant l'intervention d'un autre acteur, extérieur à la sphère professorale et scolaire : le droit.

D'un point de vue méthodologique, l'intérêt d'une approche fondée sur une analyse textuelle informatisée résidait dans le fait que le chercheur soit ainsi en mesure de tirer partie de corpus textuels de grande taille, facilement accessibles grâce aux NTIC. Dans cette perspective, notre matériau d'analyse se prêtait tout à fait à l'utilisation d'une telle méthodologie. Cependant, la montée en généralité que permet le logiciel Alceste à travers la formation des classes a pour revers de séquencer et désarticuler les témoignages, qui sont alors mélangés entre eux et perdent donc leur caractère d'unicité et leurs particularismes. Limite ou choix méthodologique, cette posture implique en tout cas de renoncer à étudier les discours recueillis dans leur singularité, ce qui, dans une certaine mesure, contrarie en partie notre raisonnement en termes de trajectoire et de processus. Par delà la mise au jour des grandes étapes de la carrière précédant la décision de reconversion de l'enseignant, une recherche future plus approfondie mériterait d'être menée afin compléter les résultats dégagés avec une approche plus ethnographique, à partir du cas de quelques enseignants en particulier. En effet, plus qu'un « turning point », la reconversion professionnelle est avant tout une étape de vie dont la compréhension ne peut se soustraire à une connaissance plus fine de l'histoire des individus.

Bibliographie

ABBOTT, Andrew. « 11. À propos du concept de Turning Point », in Michel Grossetti et al., *Bifurcations La Découverte « Recherches »*, p. 187-211 (2009).

ARROW, Kenneth J. « The Economic Implications of Learning by Doing », *The Review of Economic Studies*, Vol. 29, No. 3, pp. 155-173, (1962).

BASTIN, Gilles. « Note sur la méthode Alceste. Mondes sociaux et mondes lexicaux », (2002).

BEAUD, Stéphane et **WEBER**, Florence. *Guide de l'enquête de terrain* (4ème édition augmentée), La Découverte, « Guides Grands Repères », Paris, 335 p, (2010).

BECKER, Howard S. « La carrière de l'enseignant de l'école publique de Chicago », dans Becker H.S., *Sociological Work. Method and substance*, Chicago, Adline Publishing Company, (1970).

————— *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales ?*, La Découverte, Paris, 354 p., (2003).

————— *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, (1985) (éd. originale 1963).

BENZECRI, J-P. *L'Analyse des données*, Dunod, Paris, (1973).

BROCCOLICHI, Sylvain et **TRANCART**, Danièle, « 5. De fortes disparités de contextes et de résultats », in Sylvain Broccolichi et al., *École : les pièges de la concurrence*, La Découverte « Cahiers libres », p. 88-103, (2010).

BRUNO, Anne-Sophie. « Quelques perspectives sur les travaux récents en « santé et travail » ». *Revue française des affaires sociales* n° 2-3, no. 2 : 71-96, (2008).

DARMON, Muriel. *Devenir anorexique: une approche sociologique*. 1 vols. La Découverte-poche. Essais. Paris, France: la Découverte, (2008).

————— « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. » *Politix* n° 82, no. 2 : 149-167, (2008).

DEAUVIEAU, Jérôme. « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue Française de pédagogie* n°150, (2005)

DESJOURS, Christophe. *Travail, usure mentale*, Bayard, (2000).

DUBET, François et **MARTUCELLI**, Danilo. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*,

Paris, Le Seuil, (1996).

DUBET, François. *Mutations institutionnelles et/ou néolibéralisme ?*, Conférence à Clermont Ferrand, (2004).

DURU-BELLAT, Marie et **VAN ZANTEN**, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, (U Sociologie), (1999).

ETZIONI, A. *The semi-professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New-York, The Free Press, (1969).

GEAY, Bertrand. « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme. » *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 184, no. 4 : 72–89, (2010).

GILLY, M., **BRÜCHER**, A., **BROADFOOT**, P., **OSBORN**, 1993, M. *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. Berne : Peter Lang, (1993).

GINZBURG, Carlo et **PONI**, Carlo, « La micro-histoire », *Le Débat*, n° 17, p. 133-136, (1981).

GOLLAC, Michel et **VOLKOFF**, Serge. « La santé au travail et ses masques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°163, p. 4-17, (2006)

GRENDI, Edoardo, « Microanalisi e storia sociale », *Quaderni storici*, 35, (1977).

GROSPIRON, Marie-France, **VAN ZANTEN** Agnès. « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel » no. n°161. *Diversité Ville École Intégration* (VEI), (2001).

HIRSCHMAN, Albert O. *Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, Mass., États-Unis: Harvard University Press, (1981).

HUBERMAN, A. Michael, **GROUNAUER** Marie-Madeleine, **MARTI** Jürg T. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. 1 vols. Actualités pédagogiques et psychologiques, Lausanne, France, Suisse, (1989).

————— « Les Phases de La Carrière Enseignante. », *Revue Française de Pédagogie* 86, no. 1, (1989).

HUGHES, Everett Cherrington in **CHAPOULIE**, Jean-Michel. *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris: Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, (1996).

HUGHES, Everett Cherrington. *Men and Their Work*. Free Press, (1958).

————— « Le drame social du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 115 : Les nouvelles formes de domination dans le travail (2) pp. 94-99, (1996).

JAVERLHIAC, Sophie. « Pouvoir et vouloir se former. Les Sportifs de Haut Niveau face au processus de reconversion : entre stratégies individuelles et contraintes institutionnelles, personnelles et systémiques », Thèse de l'Université Haute Bretagne Rennes 2 sous le sceau de L'Université Européenne de Bretagne (soutenue le 26 novembre 2010).

LANEELLE, Xavière. « Les temporalités plurielles des enseignants mobiles », *Temps et temporalités des populations*, (2007).

LANG, Vincent, « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », *Education et francophonie*, (2001).

LANTHEAUME, Françoise et **HELOU**, Christophe. *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris, France: Presses universitaires de France, 2008.

————— *Souffrance au travail et transformation du métier d'enseignant : rapport de recherche*. Edité par l'Unité mixte de recherche Éducation et politiques. 1 vols. France, 2007.

LE FLOCH, Marie-Christine, « Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire », *Spirale - Revue de Recherches en Éducation* N°30, p. 63-75, (2002).

LEGER, Alain, **TRIPPIER** Maryse. *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, France: Méridiens Klincksieck, (1986).

LEMERCIER, Claire. *Un si discret pouvoir. Aux origines de la chambre de commerce de Paris. 1803 – 1853*. Espace de l'histoire, La Découverte, 410 p., (2003).

LORIOU, Marc. *La construction du social : souffrance, travail et catégorisation des usagers dans l'action publique*. Rennes, France: PUR, (2012).

————— « La construction sociale de la fatigue au travail : L'exemple du *burn out* des infirmières hospitalières », *Travail et Emploi*, n° 94, p. 65-74 (2003).

————— « Stress au travail et âge : la construction sociale des vulnérabilité dans la police et à l'hôpital », in *Le travail contre la santé ?* Sous la direction de Sophie Le Garrec, L'Harmattan, p. 97-118, (2012).

————— « Une approche constructiviste de la souffrance ou les liens entre les maux et les mots », Séminaire DIM GESTES sur la « Mesure du Travail », (2013).

PALDACCI, Matthieu. « Les quatre mondes du journal intime en ligne ». Analyse statistique d'un corpus de journaux intimes écrits et publiés sur Internet (enquête), *Terrains & travaux* n° 5, p. 7-30, (2003).

PERIER, Pierre, « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle

des enseignants du secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 147 : 79-90, (2004).

POCHARD, Marcel. Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, Ministère de l'Éducation Nationale, La Documentation française, Collection des rapports officiels, 230 p., (2008)

POLIAK, Claude, « Manières profanes de « parler de soi » », *Genèses*, N°47, p. 4-20, (2002).

QUEIROZ, Jean Manuel de, **ZIOLKOWSKI** Marek. *L'interactionnisme symbolique*. Presses universitaires de Rennes, (1994).

RAYOU Patrick et **VAN ZANTEN**, Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 301 p., (2004).

REVILLARD, Anne, « Une expérience de médiation institutionnelle : le Médiateur de la République », *Informations sociales* n° 170, p. 91-98, (2012).

SEN, Amartya. *L'idée de justice*, Flammarion, ESSAIS, 558 p., (2010).

SIMMEL, G, « The number of members as determining the sociological forme of the group », *The American Journal of Sociology*, vol 8, (1902).

SORIGNET, Pierre-Emmanuel, « Sortir d'un métier de vocation : le cas des danseurs contemporains », *Sociétés contemporaines* N°56, p. 111-132, (2004).

STRAUSS, Anselm. « Professions in Process », *American Journal of Sociology*, 66 (4), p. 325-334, (1961).

VALLET, Louis-André. « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997 », *Éducation & formations*, N°56, (2000).

VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 424 p., (2001).

VASCONCELLOS, Maria-Drosile. « P. Rayou et A. van Zanten. Enquête sur les nouveaux enseignants », *L'orientation scolaire et professionnelle* 34/2. (2005).

WAGNER, Anne-Catherine. « L'expertise syndicale européenne. L'imbrication des lexiques de l'expertise et du discours militant chez les syndicalistes européens », *Mots. Les langages du politiques* N°88, (2008).

WOODS, Peter. *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin, 175 p., (1990).

Annexes

A1. Corpus des enseignants du 1^{er} degré : Tableau croisant classes et catégories de mots

Tableau croisant classes et catégories

Ce tableau à double entrée représente les catégories grammaticales en fonction des classes. Les valeurs dans le tableau indiquent les valeurs de khi2 d'association d'une catégorie grammaticale par rapport à une classe donnée. Les valeurs de khi2 positives correspondent à une forte présence, en revanche, les valeurs de khi2 négatives montrent une absence significative.

Catégories grammaticales	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6
Adjectifs et adverbes	74	52	4	-57	-25	-12
Adverbes en "ment"	-17	0	-6	0	14	0
Couleurs	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Mois/jour	0	348	-26	-73	-15	0
Epoques/ Mesures	-1	45	-4	-1	-3	0
Famille	0	0	-5	14	-9	0
Lieux, pays	202	88	-21	-87	-37	-10
Interjections	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Nombres	0	66	-9	-3	-12	0
Nombres en chiffre	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Mots en majuscules	163	419	-21	-167	-78	-39
Noms	437	48	6	-291	-85	3
Mots non trouvés dans DICIN	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Verbes	-89	-89	60	3	77	3
Prénoms	0	6	-1	-7	0	2
Mots non reconnus et fréquents	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Mots reconnus mais non codés	185	-112	188	-71	-24	15
Mots outils non classés	-6	0	20	8	-9	-2
Verbes modaux	-85	-76	0	12	129	7
Marqueurs d'1 modalisation	-232	-81	-50	331	54	-2
Marqueurs d'1 relation spatiale	0	31	-2	-42	3	2
Marqueurs d'1 relation temporelle	36	79	-64	0	-29	-11
Marqueurs d'1 intensité	-159	-5	-14	383	-13	-10
Marqueurs d'1 relation discursive	-27	-14	-7	9	20	10
Marqueurs de la personne	-168	-39	-29	86	103	0
Démonstratifs, indéfinis et relatifs	-99	-23	0	131	3	-1
Auxiliaires être et avoir	-9	58	-28	17	-8	-12
Formes non reconnues	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent

A2. Corpus des enseignants du 2^d degré : Tableau croisant classes et catégories de mots

Tableau croisant classes et catégories

Ce tableau à double entrée représente les catégories grammaticales en fonction des classes. Les valeurs dans le tableau indiquent les valeurs de khi2 d'association d'une catégorie grammaticale par rapport à une classe donnée. Les valeurs de khi2 positives correspondent à une forte présence, en revanche, les valeurs de khi2 négatives montrent une absence significative.

Catégories grammaticales	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7
Adjectifs et adverbes	81	273	-14	-19	-45	-168	-2
Adverbes en "ment"	-1	-17	-16	18	16	-5	12
Couleurs	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Mois/jour	-33	44	136	10	-123	0	-1
Epoques/ Mesures	0	3	0	5	-4	-1	0
Famille	-1	0	1	26	0	-3	-3
Lieux, pays	0	583	-22	-27	-105	-16	-19
Interjections	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Nombres	0	122	0	2	-54	-20	-5
Nombres en chiffre	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Mots en majuscules	2	580	-26	-32	-119	-45	-1
Noms	404	214	-12	-110	-160	-76	-4
Mots non trouvés dans DICIN	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Verbes	-91	-115	32	1	31	61	7
Prénoms	-4	0	-4	-2	-12	138	-1
Mots non reconnus et fréquents	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
Mots reconnus mais non codés	753	-32	-29	-93	-1	-43	0
Mots outils non classés	28	-13	-19	4	26	-6	-12
Verbes modaux	-117	-180	65	26	3	82	26
Marqueurs d'1 modalisation	-290	-186	7	118	180	5	12
Marqueurs d'1 relation spatiale	0	8	0	-2	-14	0	13
Marqueurs d'1 relation temporelle	-71	330	-14	1	-3	-24	-16
Marqueurs d'1 intensité	-42	-100	-23	45	225	0	-3
Marqueurs d'1 relation discursive	-19	-40	12	11	3	6	2
Marqueurs de la personne	-220	-190	19	11	15	433	1
Démonstratifs, indéfinis et relatifs	-69	-104	11	17	80	3	1
Auxiliaires être et avoir	-54	41	0	41	-3	-1	-9
Formes non reconnues	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent