

Politiques d'emploi dans l'enseignement et aspirations des enseignants diplômés en horaire décalé : quelles convergences ?

Mémoire réalisé par
Raehda Kabir

Promoteur
PhD Miguel Souto Lopez

Année académique 2016-2017
Master en Sciences politiques/Administration publique

Remerciements

Une telle recherche et rédaction de mémoire n'aurait pu se faire sans l'aide et la présence de plusieurs intervenants ; de ce fait, avant de nous plonger dans ce mémoire, je tenais à les remercier.

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'appui et les conseils de monsieur Miguel Souto Lopez, en ce sens, je tiens à lui faire part de toute ma gratitude et mes remerciements les plus chaleureux. Ses disponibilités et sa patience m'ont été d'une aide précieuse dans la réalisation de ma recherche et de mon mémoire. Sa mise en lumière et ses clarifications sur mon champ de recherche m'ont été indispensables.

Je remercie aussi la faculté de science et psychologie de l'Université de Louvain-La-Neuve pour sa disponibilité et nos nombreux échanges par courriel, un merci tout particulier à Martine Van Herck.

Sans oublier la présence de mes amis, ma famille et mes proches qui ont été le moteur de la réalisation de ce mémoire et qui ont toujours su trouver les mots et les encouragements nécessaires à la réalisation de ce document.

Merci à Guy Zelis pour sa vision éclairée et ses apports sur l'histoire de la formation d'adultes à la Fopa.

Je terminerai en remerciant tout particulièrement ma femme, Maureen, ainsi que mes deux filles, Mayssa et Amber pour leur patience, leur dévotion et la motivation qu'elles ont été pour moi. Sans elles, je n'aurais pas su réaliser cette recherche et ce mémoire.

Merci à tous, ce mémoire est le résultat de votre soutien.

Table des Matières

1. Introduction	p. 8
2. Problématisation de l'objet de recherche	p. 9
2.1 Introduction	p. 9
2.2 Constat du Turnover	p. 10
2.2.1 Facteurs individuels et organisationnels	p. 10
2.3 Les filières en horaire décalé	p. 13
2.4 Quelles sont les perspectives professionnelles dans le système de l'enseignement ?	p. 17
2.4.1 La Fédération Wallonie Bruxelles	p. 17
2.4.2 Le budget	p. 18
2.4.3 Perspectives d'emplois pour les licenciés en science de l'éducation	p. 20
2.4.4 Personnels de la Fédération Wallonie Bruxelles	p. 23
2.5 Hypothèses	p. 25
3. Cadre théorique : les dynamiques identitaires selon Kaddouri	p. 26
4. Quelles sont les aspirations professionnelles des enseignants qui ont fait la FOPA ?	p. 31
4.1 Echantillon	p. 32

4.2 procédure	p. 33
4.3 Méthode de récoltes des données	p. 34
4.4 Méthodes d'analyse des données	p. 36
5. Récolte des données et résultats	p. 38
5.1 Réordonnance et résumés des récits de vie	p. 43
5.2 Codage des entretiens	p. 47
5.2.1 Interview de Mohamed	p. 48
5.2.2 Interview de Sylvie	p. 50
5.2.3 Interview de Charlotte	p. 52
5.2.4 Interview de Marie-Christine	p. 54
5.3 Masters thèmes	p. 56
5.4 Tensions identitaires et facteurs d'influence du turnover	p. 59
5.5 Mind Map	p. 63
6. Discussions	p. 65
6.1 Résultats	p. 66
6.2 Recul méthodologique	p. 71
7. Conclusion	p. 73
8. Bibliographie	p. 75

Index des tableaux et des schémas

- Schéma n° 1 : Trajectoires et évolutions des valeurs professionnelles p.13

- Tableau n°1 : Financement de la Fédération Wallonie Bruxelles p.19

- Tableau n°2 : Tableau du personnel enseignant de la Fédération Wallonie Bruxelles p.24

- Schéma n°2 : Les processus identitaires p.27

- Tableau n° 3 : Phases d'analyse de la méthode De Mol p.37

1. Introduction

Les pénuries enseignantes mises en avant par Maroy et Dumay (2012) dans son étude sur le turnover des enseignants nous poussent à nous questionner sur les raisons de ses départs. Certains enseignants ont eu l'idée de s'inscrire dans un processus de formation d'adultes, de ce constat nous est venue l'idée de nous questionner sur les possibilités qu'offraient l'obtention d'un master pour les enseignants en reprise d'étude.

Le questionnement était là, nous voulions savoir ce que ces enseignants pourraient tirer de ce grade de master. Restaient-ils dans l'enseignement ou valorisaient-ils leurs diplômes dans d'autres secteurs ?

Ce sont ces questionnements qui sont à la base de notre recherche : est-ce que la Fédération Wallonie Bruxelles offrait une meilleure revalorisation professionnelle de ces diplômes ? Toutes ces questions sont à la base de notre recherche. Au regard de toutes ces interrogations, nous avons fait le tri et décidé de nous centrer sur les éléments qui seront mis en exergue dans notre recherche.

Cette recherche a pour particularité de se baser sur une méthode de récolte des données de type biographique (Oberson, 2010) mais aussi d'une analyse de type De Mol (2007).

Nous allons à tour de rôle mettre en avant la problématique de notre recherche en nous basant sur l'étude de Maroy et Dumay (2012) concernant le turnover des enseignants. Par la suite, nous mettrons en avant notre cadre théorique sur les dynamiques identitaires et leurs impacts sur une partie des enseignants via l'analyse des entretiens via la méthode « In Vivo » de De Mol (2014).

Pour finir, au regard des résultats que nous obtiendrons, nous mettrons en lumière les éléments obtenus lors de notre recherche via plusieurs prismes de lecture, à savoir, les dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006) et les facteurs d'influence du turnover (Dumay et Maroy, 2012) mais aussi la méthode De Mol (De Mol, 2007).

2. Problématisation de l'objet de recherche

2.1 Introduction

Dans ce chapitre, il sera question de pouvoir coucher sur fond blanc une question de recherche qui sera le soubassement de la recherche de terrain. La genèse de la réflexion se base sur une étude de Maroy (2012) mettant en exergue les raisons pour lesquelles les enseignants quittent leur école. Il met en avant le concept de « turnover de l'enseignant » : principe selon lequel l'enseignant va volontairement changer de voie professionnelle de façon intra ou intersectorielle. La raison de ce changement sera mise en lumière par la suite, ce qui justifiera le turnover de ces enseignants.

Notre mémoire va se centrer sur une partie de ces enseignants victimes ou acteurs de ce turnover. Effectivement, pour ne citer qu'eux, sur les 116 diplômés de la promotion 2014/2015 de la Fopa (Université Catholique de Louvain) en horaire décalé, Il est à noter que 32 % d'entre eux avaient émis le souhait de se diriger vers un axe professionnel dans le secteur du privé¹, et ce, malgré l'accord du 20 juin 2008² qui notifie une revalorisation des niveaux barémiques des enseignants ayant réussi un second cycle universitaire en science et psychologie de l'éducation, le passage barémique se fait du barème 301 au barème 501. Nous nous sommes dès lors demandé si les politiques publiques de la Fédération Wallonie Bruxelles répondaient aux attentes de son personnel fraîchement diplômé en science de l'éducation. Nous allons donc nous poser cette question :

« Dans quelle mesure les politiques d'emplois de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles rencontrent-elles les aspirations des enseignants ayant été diplômés d'une formation en horaire décalé ? »

¹ Séminaire mai 2015, centre d'information et d'orientation de l'université Catholique de Louvain, Geoffrey Hecquet

²https://portail.umons.ac.be/FR/universite/admin/aff_academiques/secretariatcharleroi/horaire_decale/master%20education/Documents/Valorisation%20barémique.pdf

2.2 Constat du turnover

Selon les chiffres d'un rapport de la Fédération Wallonie Bruxelles³, 25 % des enseignants en fonction quittent le champ professionnel de l'éducation communautaire après un an et ce chiffre monte à 40% après cinq années de travail. C'est en ce sens que l'OCDE (2001) publie un manifeste sur la nécessité de redorer le blason du métier d'enseignant sinon la pénurie serait aggravée lors des vingt prochaines années avec des chiffres extrapolés à 50% de départs dans les cinq premières années de travail des jeunes enseignants. Selon Maroy (2012), cette perte d'attractivité pour le métier d'enseignant se traduit depuis une vingtaine d'années par les trajectoires professionnelles des enseignants qui ne croisent plus leurs attentes intrinsèques. Demailly (1991) parlera d'un « désenchantement du mythe de la vocation », c'est-à-dire le fait que la réalité vécue est différente de la réalité souhaitée. Cattonar et Maroy (2002) vont mettre au centre de ce turnover la question de l'identité professionnelle, mais aussi de la désinstitutionalisation de l'école : le fait qu'une hétérogénéité croissante existe entre établissements d'une même localité et que ces mêmes établissements éprouvent des difficultés à stabiliser leurs personnels enseignants.

Dumay (2012) va mettre en avant le fait que le « Job satisfaction » est un élément clé pour contrer ce turnover ou « l'attrition » du monde enseignant (sortie du métier de l'enseignement).

Pour expliquer ce phénomène de turnover, Dumay et Maroy (2012) vont lister des thèmes généraux qui reprennent les facteurs de ce changement de cap, cette liste est non-exhaustive au regard de l'étude, mais c'est une bonne base de compréhension pour notre objet de recherche.

2.2.1 facteurs individuels et organisationnels

Nous allons citer les quatre facteurs qui influencent généralement le turnover des enseignants, ces éléments nous seront précieux car nous les retrouverons dans notre partie sur l'analyse des résultats de notre recherche.

³ http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail_article&no_cache=1&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bcontroller%5D=Document&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=1852&cHash=751668c20d3836d55ff0c23122d0a8c1

1) L'ancienneté des enseignants et leurs vécus

Van Zantem et Rayou (2004) mettent en avant le fait que les départs se justifient par le fait que de nombreux enseignants en début de carrière subissent des conditions de travail rudes. Plusieurs établissements scolaires, des écoles à discrimination positive, des compléments d'horaire éloignés de leur matière de base, des remplacements disparates, ...

2) La formation initiale

Maroy (2012) explique aussi le turnover par le fait que dans les 40% de départ endéans les cinq premières années, 60% des enseignants ne possèdent pas de titre pédagogique et se retrouvent donc démunis d'outils didactiques permettant de poser leur rôle d'enseignant.

3) Le genre

Dans une étude américaine publiée au Schools and Staffing Survey en 1991, Ingersoll a mis en avant le fait que dans les écoles publiques, les enseignants masculins avaient tendance à plus se stabiliser que leurs homologues du sexe opposé. A l'inverse, dans les établissements privés, les enseignantes avaient plus d'ancrage que les enseignants hommes. Ces éléments peuvent être une explication de plus au turnover décrit par Maroy (2012).

4) La satisfaction professionnelle

Il est question ici de mettre la motivation intrinsèque (Carré, 2001) et les facteurs subjectifs au centre du turnover des enseignants. Ainsi, la vision que l'on a de l'exercice de son métier va venir consolider le souhait de s'ancrer dans l'enseignement ou au contraire va être un des éléments déclencheurs de l'attrition. Il en va de même pour l'engagement organisationnel, à savoir, le fait qu'un enseignant s'implique et code dans son ADN d'enseignant les valeurs et les coutumes de son établissement scolaire (Maroy, 2012). Si ces éléments sont en symbiose alors il y aura ancrage professionnel, mais sinon ce sera de nouveau un élément qui favorisera le turnover.

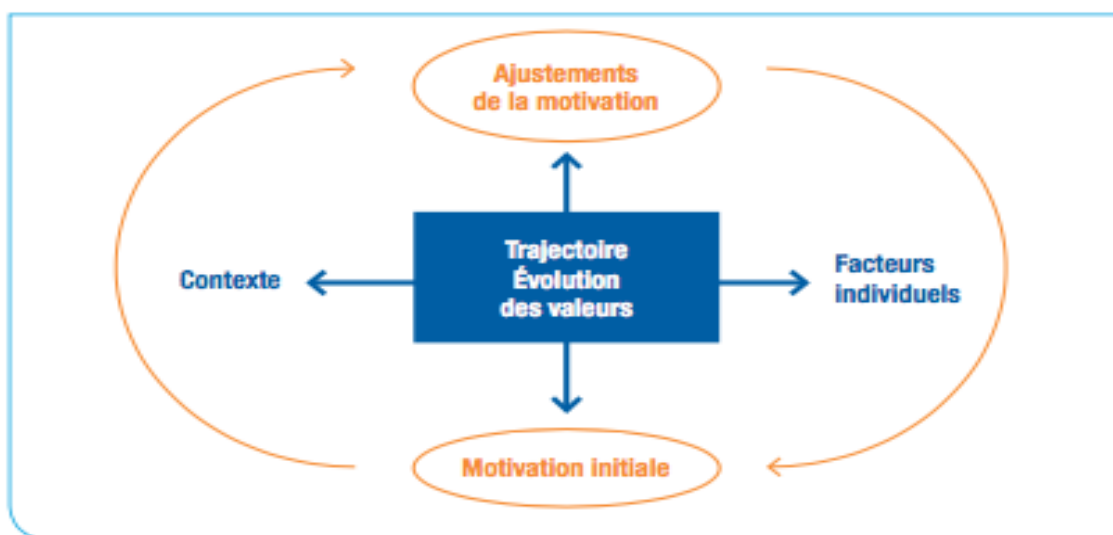
C'est au regard de cette étude que nous avons décidé donc de nous focaliser sur une partie de ces enseignants, à savoir ceux diplômés de la faculté des sciences psychologique de l'Université Catholique de Louvain. Pour comprendre ce phénomène de turnover, il est bon de prendre conscience de l'importance des facteurs liés à l'enseignant, mais aussi à l'organisation scolaire où il travaille. La formation initiale de l'enseignant va être un élément central de cette attrition, car plus la charge horaire de l'enseignant s'éloigne de sa formation initiale, plus il y a un risque d'attrition (Maroy, 2012). A cela, s'ajoute les facteurs individuels et organisationnels cités précédemment. Concernant cet objet de recherche, Maroy (2012, p. 117) nous dit ceci :

« Si le turnover des enseignants s'impose aujourd'hui comme un objet de recherche significatif, c'est entre autres parce que l'établissement scolaire est devenu dans de nombreux pays un niveau-clé d'implémentation des politiques éducatives. La question de la stabilisation des enseignants à cette échelle devient dès lors simultanément une question-clé de politique éducative et une question de recherche pertinente. »

Pour finir, une étude de Clotfelter, Ladd, Vigdor et Alii (2004) met en lumière le fait que les politiques « d'accountability » menées par certains États américains sur leurs établissements scolaires défavorisés va s'apparenter à une pression qui va pousser les enseignants au turnover. Ce type de politiques ne sont pas encore clairement présentes dans notre système scolaire mais cela pourrait changer dans les années à venir avec les réformes scolaires communautaires comme le pacte d'excellence, qui pourrait octroyer plus de pouvoir aux directeurs ou au pouvoir organisateur sur le recrutement des enseignants en se basant sur les résultats de ces derniers.

Dupriez et Lothaire (2016) vont schématiser ce turnover dans un rapport de la Fédération Wallonie Bruxelles de la manière suivante :

Schéma n°1 : trajectoire et évolution des valeurs professionnelles



La lecture de ce schéma est la suivante : En se basant sur les facteurs individuels influençant le turnover, certains enseignants vont utiliser une méthode « d’ajustements de la motivation » pour rester dans le métier d’enseignant. Ce réajustement se fait par une modification de la motivation initiale à enseigner et une modification des valeurs de l’individu concernant son métier.

2.3 Les filières en horaire décalé

Pour maîtriser totalement la problématique de notre recherche, nous allons développer une réflexion sur les filières en horaire décalé et particulièrement sur la FOPA qui est l’institution qui délivre la formation pour notre échantillon de recherche.

Nous tenterons de répondre à plusieurs questionnements : A quel(s) besoin(s) répondent ces filières ? Quels décrets balisent ces mêmes filières, l’histoire de la FOPA et son impact sur les perspectives d’emploi de ses diplômés ? Nous nous baserons sur un texte de monsieur Guy Zelis en 2006 réalisé pour l’anniversaire des 25 ans de la FOPA.

Tout d'abord, il faut préciser que la formation et l'éducation des adultes répondent à un besoin socio-économique qui prend son essor lors de la révolution industrielle (Zelis, 2006). Il y a une dualité entre les connaissances professionnelles passées par tradition et le droit à la formation libre et souhaitée.

Initialement, avant de parler de formation ou d'éducation d'adultes, il est bon de préciser qu'au début du siècle dernier, le mouvement ouvrier socialiste de Belgique, en synergie avec la ligue d'enseignement de l'époque, avait créé une extension universitaire à Bruxelles. Le but était de permettre à des travailleurs de venir s'imprégner des connaissances détenues par la société libérale de l'époque.

Dans le courant des années 1910-1911, les universités populaires voient le jour et la différence avec les « university extensions » réside dans le fait que l'action d'émancipation socio-culturelle est au centre du fonctionnement de ces universités populaires. Zelis (2006) nous dit qu'elles ont pour but « d'amener le peuple à prendre conscience de sa mission sociale et humanitaire » (2006, p. 5).

La formation d'adultes va prendre une tournure bien spécifique avec l'élaboration de l'arrêté royal du 5 septembre 1921 car le ministre des sciences et des arts de l'époque, Monsieur Destrée, va proposer des subsides pour les organismes « complémentaires de l'école » (Zelis, 2006, p.6). On entend par « organisme », les universités populaires, les extensions universitaires, etc... Le but recherché par le gouvernement à l'époque n'est pas la valorisation des connaissances pour un métier mais bien une émancipation socio-culturelle, une élévation de l'individu dans la société de l'époque.

Il existe deux mouvements qui ont permis cette émergence de la culture populaire à savoir :

- La centrale d'éducation ouvrière qui sera le premier mouvement à lancer une Ecole ouvrière supérieure en 1922.
- La jeunesse ouvrière chrétienne qui a créé l'Ecole supérieure de formation sociale.

A la fin de la période de la seconde guerre mondiale, un besoin urgent se fait ressentir car l'économie doit être relancée (reconstruire, relancer l'économie, réindustrialiser les zones touchées par la guerre ,...). La course à la productivité et la loi du 20 septembre 1948 sur la création des conseils d'entreprise va pousser les représentants des travailleurs à proposer des formations favorisant les techniques d'augmentation de la production.

Vers les années 1970, on parlera d'éducation permanente plutôt que populaire. Il y aura un réajustement de l'arrêté royal de 1921 avec l'acceptation d'un spectre d'initiative sociale plus large pour l'obtention d'un subside. Ainsi, cette revisite de l'arrêté a pour but de « couvrir l'ensemble du secteur socio-culturel au sens large, c'est-à-dire celui qui va de l'occupation des loisirs actifs ou récréatifs, en passant par les louables efforts de la démocratisation de la culture (diffusion, vulgarisation scientifique...) jusqu'aux secteurs de l'action militante socio-politique et de l'expérimentation sociale »⁴ (Nossent J.-P., 1979, p.118).

En 1967, le mouvement ouvrier chrétien va nouer un partenariat avec l'Université Catholique de Louvain pour créer la Fondation travail-université qui aura pour finalité de créer un lien significatif entre le monde du travail et la recherche universitaire.

Pour répondre au besoin de la consolidation des relations entre l'UCL et le monde du travail, la fondation travail-université va insuffler en 1972 l'idée de pouvoir créer une faculté ouverte de politique économique et sociale. La FOPES est née en 1974 grâce à la synergie du Mouvement ouvrier chrétien et à la fondation travail-université.

Dans la continuité, le décret du 8 avril 1976 va baliser le concept d'éducation permanente en prônant une logique d'évolution des sociétés par l'accessibilité à la formation à des individus ayant obtenu « juste » un diplôme du secondaire supérieur. C'est ce que met en exergue l'article 2 du chapitre 1^{er} de ce même décret :

« Est considérée comme organisation volontaire d'éducation permanente des adultes au sens du présent décret, celle qui, créée, animée et gérée par des personnes privées, a pour objectif d'assurer et de développer principalement chez les adultes :

- a) Une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
- b) Des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;
- c) Des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique. »

⁴ Jean-Pierre NOSENT, « Le décret du 8 avril 1976 fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socioculturelle des travailleurs », dans *Cahier JEB*, n° 2, 1979, p. 118.

En 1981, pour répondre à la réalité du métier d'enseignant, l'Université Catholique de Louvain va mettre sur pied une faculté ouverte pour les enseignants et les acteurs du champ éducationnel. Initialement, le projet avait une durée de vie de six années à la suite de quoi un rapport devait être remis par l'UNESCO en s'appuyant sur l'expertise d'intervenants internationaux. Ce rapport de l'UNESCO est sans appel :

« Par ses objectifs et sa conception, la FOPA s'inscrit dans cette tendance essentielle de l'évolution des sociétés modernes, qui implique la mise en œuvre de stratégies et de programmes d'éducation pour adultes. En effet, les diverses modalités d'éducation des adultes jouent un rôle fondamental dans les politiques éducatives, en particulier par rapport à l'éducation permanente, au droit des différents secteurs sociaux à l'éducation et au besoin de mettre à jour les connaissances constamment en évolution. Il est, dès lors, difficile de concevoir l'Université de notre temps et celle de l'avenir, sans donner la place qui lui revient à l'éducation des adultes ».

Pour s'aligner sur ce rapport et légitimer sa position, le conseil de la faculté va réviser le programme offert par la FOPA et en 1988, ce nouveau programme va laisser la place à une nouvelle sémantique : licence en politiques et pratiques de formation (Muraille, 1991). Le point d'orgue de cette historicité de la formation d'adulte à l'Université Catholique de Louvain a été l'intégration de la FOPA à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation en 1996.

L'identité de la FOPA sera finalisée via son ancrage au sein de l'UCL par la déclaration de Bologne et par le décret de la communauté française du 31 mars 2004. La FOPA va se résoudre dès lors à proposer une année d'études préparatoires et à la validation d'un programme de master en sciences et psychologie de l'éducation.

Pour conclure, nous citerons Zelis (2006, p. 12) : « les décideurs et les acteurs de la FOPA s'engagent en permanence dans une dynamique collective de réflexion et d'innovation qui permet de réinventer l'enseignement pour adultes de manière à concilier au mieux, dans la durée, les finalités spécifiques et les principes fondamentaux d'une pédagogie universitaire avec les évolutions contingentes qui ont marqué, au cours des deux derniers siècles, l'histoire de la formation des adultes. »

Ce chapitre aura eu pour finalité de mettre en avant les besoins de la formation d'adultes en Belgique et plus particulièrement ceux des enseignants au sein de la FOPA.

2.4 Quelles sont les perspectives professionnelles dans le système d'enseignement ?

Ce chapitre va avoir pour effet de lister une partie des pistes professionnelles pour les enseignants diplômés de la FOPA, au regard des décrets communautaires signés par les représentants politiques francophones. Nous mettrons ces données en relief avec le budget de la Fédération Wallonie Bruxelles et ses capacités d'engagement du personnel.

2.4.1 La Fédération Wallonie Bruxelles

Nous allons baliser notre lecture des perspectives professionnelles des enseignants en introduisant quelques mots sur la Fédération Wallonie Bruxelles. Cela permettra aux lecteurs non-initiés de mieux comprendre et de mieux s'imprégner de l'ADN de notre Fédération Wallonie Bruxelles. Ces informations proviennent du site en ligne de la Fédération Wallonie Bruxelles. Le pacte scolaire de 1959 va baliser l'action des politiques publiques d'éducation. Il réaffirme des libertés de choix et d'actions des apprenants et des parents. Ces actions vont influencer les moyens mis à disposition des structures enseignantes.

La Communauté Française voit le jour dans les années 70 avec le processus de communautarisation de l'enseignement, la Fédération Wallonie Bruxelles gère de nombreux portefeuilles propres à la partie francophone de notre pays, (4,8 millions d'habitants) elle est en charge de la culture, du sport, de l'éducation...

En 1988, sous le gouvernement MartensVIII, la communauté française à l'époque hérite de la compétence de l'enseignement de façon très spécifique, la communauté à la main mise sur tout ce qui attrait à l'éducation francophone en Belgique. Indépendamment des élections fédérales, le gouvernement de la fédération Wallonie Bruxelles se forme suite aux élections régionales. Actuellement, c'est une coalition «Rouge Romaine » composée du parti Socialiste et du Centre Démocrate Humaniste avec 51 sièges sur 94, le gouvernement actuel est le « Gouvernement Demotte III ».

Dans les fondements des politiques publiques de la Fédération Wallonie Bruxelles, nous retrouvons le décret « missions », « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les **structures**

propres à les atteindre »⁵. Dans l'idée de « structures », on sous-tend l'idée de politiques publiques qui seront mises en place pour la bonne gouvernance et la bonne gestion de ce décret « missions ».

2.4.2 Le budget

Ce chapitre de notre problématisation de l'objet de recherche est capital car il permet de voir le financement des différents organes de la Fédération Wallonie Bruxelles et bien entendu, les rétributions salariales des enseignants sont comprises dedans. Au cours de ces cinq dernières années, il y a eu plus de 700 diplômés de la FOPA⁶. Ces jeunes diplômés ont droit à une revalorisation salariale suite au protocole d'accord du 20 juin 2008 entre syndicat et représentant de la FWB.

Cela pose deux questions fondamentales : Premièrement, la question de la suffisance des fonds pour financer cette hausse de salaire substantielle (entre 300€ et 700€ selon l'ancienneté pécuniaire du diplômé) si une partie conséquente des enseignants de la FWB venait à se lancer dans l'obtention de ce master par motivation financière.

Cela pourrait se chiffrer en plusieurs milliards, selon le portail de la Fédération Wallonie Bruxelles⁷ le budget prévu pour le salaire des enseignants hors universitaire représente plus de 60% du budget global prévu par la Fédération Wallonie Bruxelles pour l'enseignement. Si en moyenne, sur les cinq dernières années (cf chapitre 2.3.4 sur le personnels de la Fédération Wallonie Bruxelles), 700 enseignants ont été diplômés de la FOPA, cela représente une hausse moyenne de 3,5 millions d'euros rien que pour ces enseignants. Ce chiffre correspond au nombre d'enseignants multipliés par la hausse moyenne qui est ensuite multiplié par le nombre de mois compris dans une année de salaire.

Deuxièmement, il est actuellement question d'une réforme de la formation initiale des enseignants (niveau maternel, primaire et secondaire) initié par le gouvernement de la Fédération Wallonie Bruxelles. Ce projet pharaonique pourrait impacter de façon colossale les valorisations salariales des enseignants. Le cabinet du ministre de tutelle en charge de

⁵http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l02&bck_ncda=21557&bck_referant=l00(en ligne 2017)

⁶ Martine Van herck, secrétaire de la FOPA, interview du 6 avril 2017

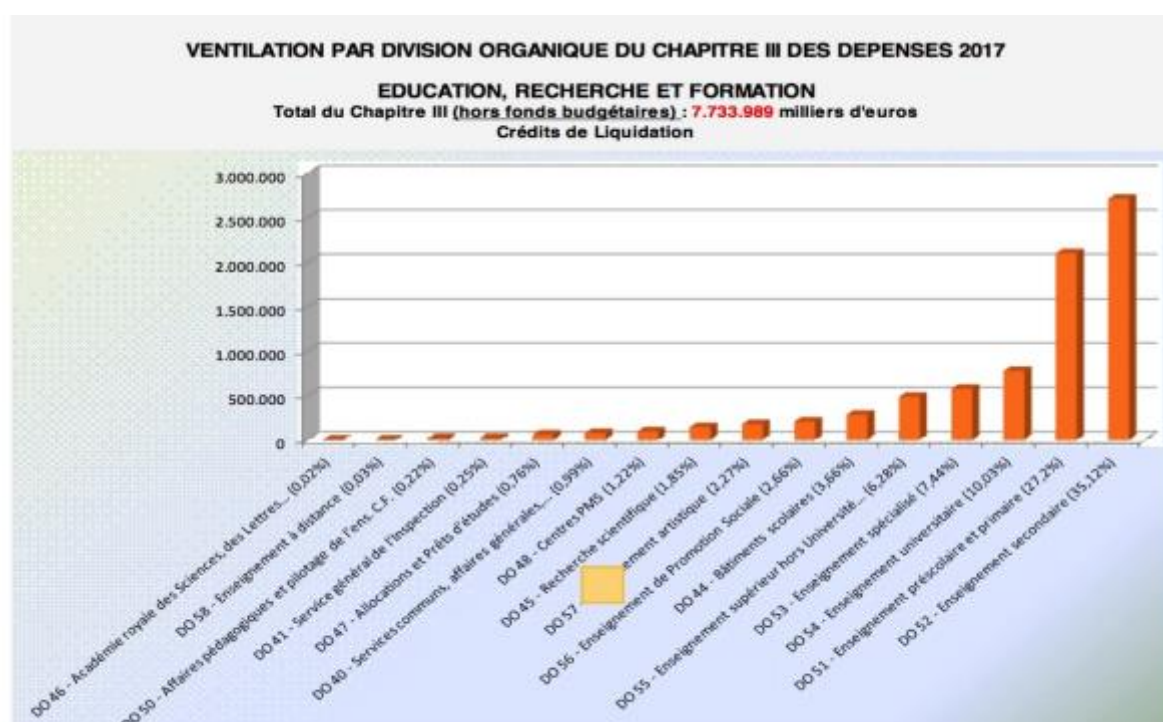
⁷ <http://www.etnic.be/index.php?id=147>

l'enseignement -Monsieur Marcourt- nous fait savoir⁸ qu'aucune décision n'est encore prise concernant la rémunération des enseignants, même s'il est évident que les salaires vont subir des modifications. Le gouvernement de la Fédération Wallonie Bruxelles se donne le temps car les premiers enseignants sujets à ce projet ne seront diplômés qu'en 2023. Il est en ce sens question de créer un barème intermédiaire entre celui du licencié et celui du régent mais aucun chiffre n'est avancé car le budget est actuellement en analyse de « soutenabilité » budgétaire.

Le Budget propre à la fédération Wallonie Bruxelles est conséquent. En 2017, il est de 10 498 747 000 EU⁹ dont plus de 73% vont à l'enseignement, la recherche et la formation, soit plus de 7 773 000 000 EU.

Voici un détail du financement des politiques de la fédération Wallonie Bruxelles¹⁰ :

Tableau n°1 : Financement de la Fédération Wallonie Bruxelles



⁸ <http://marcourt.wallonie.be/reforme-de-la-formation-initiale-des-enseignants/>

⁹ http://www.budget-finances.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=4dd8af8005adeb6e320b9f6522fb2e7ea2be35db&file=fileadmin/sites/dgbf/upload/dgbf_super_editor/dgbf_editor/Service_general_du_Budget/Direction_du_Budget/documents/budget_en_ligne/2017_initial_EG.pdf

¹⁰ http://www.budget-finances.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=

2.4.3 Perspectives d'emplois pour les licenciés en science de l'éducation

Pour comprendre l'enjeu en lien avec notre recherche, il est souhaitable de comprendre et d'analyser les possibilités d'emploi qu'offre la Fédération Wallonie Bruxelles aux licenciés en science de l'éducation. Il faut dès lors pouvoir mettre en perspective les possibilités d'émancipation professionnelle dont dispose la fédération Wallonie Bruxelles pour son corps professoral. Les enseignants diplômés en horaire décalé ont plusieurs axes professionnels à envisager. Pour les énumérer, j'ai eu la possibilité de questionner durant vingt minutes l'assistante de monsieur Jacques Lefebvre, directeur général du département du personnel à la fédération Wallonie Bruxelles. (Entretien mené le 15 mars 2016 à 14h20)

Notre seule ouverture dans cet entretien directif était la suivante : « Pourriez-vous me donner toutes les possibilités professionnelles pour un enseignant diplômé en horaire décalé en science de l'éducation au sein de la fédération Wallonie Bruxelles ? » Cette unique question a comme avantage de pouvoir laisser une liberté de dialogue à l'enquêté, mais limite la liberté de celui qui pose la question, cela limite le domaine d'exploration (Bourgeois, 2011). Cependant, je suis conscient de cela et m'en accommode tout à fait.

Donc selon la fédération Wallonie Bruxelles, voici les axes d'évolution envisageables :

Poste de direction : Décret du 2 février 2007 – Loi 31886 ¹¹

Formation de 60 heures, divisée en trois parties gérées par la fédération Wallonie Bruxelles, et une formation par le pouvoir organisateur du postulant :

- Axe relationnel (10h) : Développer les stratégies relationnelles en lien avec la fonction, gérer les équipes pédagogiques et développer son cadre communicationnel avec les parents, les élèves et sa hiérarchie.
- Axe administratif (20h) : Apprentissage des matières législatives et réglementaires en lien avec la fonction. L'aspect administratif, logistique et financier est au centre de ces 20 heures.
- Axe pédagogique (30h) : Connaître le système éducation de la Communauté française, son organisation, ses missions et les axes pédagogiques à faire valoir selon que l'on soit directeur dans le fondamental, le secondaire ou la promotion sociale.
- Axe pouvoir organisateur (30h) : Formation visant à spécifier les caractéristiques de travail des différents pouvoirs organisateurs ainsi que leurs fonctionnements et spécificités.

¹¹ www.galilex.cfwb.be/document/pdf/31886_022.pdf

Grâce au master en science de l'éducation, le candidat aspirant directeur est exempt de la partie pédagogique et il se place en spécialiste de la question pédagogique. Pour réussir cette formation, il faut obtenir une moyenne de 60% dans les quatre axes de formation. Cependant, l'assistante de Monsieur Lefebvre m'a précisé qu'au vu des pénuries, un enseignant pouvait entrer en fonction et passer cette formation endéans les deux ans.

Poste d'inspecteur : Décret du 8 mars 2007 – Loi 31929¹²

C'est une épreuve externe aux pouvoirs organisateurs, l'épreuve est le résultat d'un appel à candidature organisée par la fédération Wallonie Bruxelles et qui dépend des effectifs en place. Il faut être nommé au sein de son pouvoir organisateur pour être éligible. En se référant à l'article 50 de ce décret, on constate qu'il y a deux volets à ce test et qu'il faut réussir les deux parties avec un minimum de 60%.

- Volet institutionnel et administratif : Analyse de la compréhension des institutions éducationnelles, de l'organisation de l'enseignement en Belgique francophone, etc...
- Volet sur les capacités génériques à la fonction d'inspecteur : Jugement situationnel, raisonnement verbal, etc...

Nous pouvons remarquer que dans ce cas de figure, le master en science et psychologie de l'éducation ne joue pas un rôle prépondérant dans l'approche et l'obtention du statut d'inspecteur de l'enseignement obligatoire.

Poste d'enseignant en Haute Ecole : Décret 24 juillet 1997 – Loi 21557¹³

L'obtention d'un master en science et psychologie de l'éducation donne droit à son possesseur de poser sa candidature en se basant sur le décret du 8 février 1999 et la reconnaissance de son titre de capacité à enseigner des cours de psychologie, psychopédagogie, méthodologie, pédagogie ou tout dérivé de ces quatre matières. Cependant, en se référant au tableau n°2 de ce mémoire, on peut largement constater qu'il n'y a « que » 4 963 postes d'enseignants en Haute Ecole pour plus ou moins 90.000 postes d'enseignants tous niveaux confondus. Bien sûr, ces 4 963 postes ne sont pas exclusivement voués à être des

¹² www.galilex.cfwb.be/document/pdf/31929_008.pdf

¹³ www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_024.pdf

postes en lien avec des masters en science de l'éducation, mais cela pose question car ces postes d'enseignants en Haute Ecole vont devenir des finalités professionnelles de plus en plus difficiles d'accès, car l'offre n'égale pas la demande.

Pour exemple, dans le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, il y a plus de 27 enseignants diplômés en science de l'éducation¹⁴ et seulement 12 postes de chargé de cours ou professeur invité en science de l'éducation dans les Hautes Ecoles de la Ville de Bruxelles.

De plus, ces 12 postes sont soumis à un appel à candidature publié au moniteur Belge, donc seulement six de ses douze postes sont occupés par des enseignants ayant un ancrage professionnel à la Ville de Bruxelles. Quid des 21 autres enseignants ? Cela étaye et met en perspective l'analyse du tableau n°2 : beaucoup de diplômés pour peu de places vacantes. Nuançons que pour ancrer une carrière professionnelle dans l'enseignement supérieur, il est nécessaire d'avoir le certificat d'aptitudes à l'enseignement supérieur. Cette certification va légitimer le titre de professeur de l'enseignement supérieur de type court (décret du 17 juillet 2002). La condition sine qua non pour présenter sa candidature est de poser sa candidature à la suite de son engagement en Haute Ecole et avant sa sixième année dans l'enseignement supérieur. L'obtention de ce certificat se fait dans les institutions universitaires avec une offre de formation proche de celle de directeur d'établissement scolaire, à savoir¹⁵ :

- Axe socio-politique : 30 heures
- Axe psycho-relationnel : 30 heures
- Axe pédagogique : 60 heures

Le fait d'avoir un master en science de l'éducation octroie, selon l'Université Libre de Bruxelles, certaines dispenses. Cela dit, ce master reste un bon atout pour la réalisation du certificat d'aptitude à l'enseignement supérieur.

¹⁴ Source : madame Vandenbroeck, responsable des ressources humaines, département instruction publiques de la Ville de Bruxelles.

¹⁵ http://www.ulb.be/facs/capaes/docs/Memento_capaes_16_17.pdf (en ligne, le 14 mars 2017)

Poste d'enseignant initial : Protocole d'accord 20 juin 2008¹⁶

C'est le cas de figure le plus courant, cet accord défendu par le secteur syndical, a pour effet d'appliquer une revalorisation barémique aux enseignants diplômés en science de l'éducation. Ainsi, ils peuvent garder leurs charges horaires et bénéficier d'un passage du barème 301 (régents et assimilés) au 501 (licenciés et assimilés) ; c'est une modification de leurs émoluments qui n'est pas négligeable. Faute de mieux, c'est une stratégie professionnelle permettant de parfaire ses aptitudes pédagogiques au regard des acquis du master en science de l'éducation.

Détaché pédagogique / Conseiller(e) pédagogique

Ce genre de poste n'est pas l'apanage exclusif des licenciés en science de l'éducation. Ils ont la tâche de gérer l'organisation pédagogique de certaines structures ainsi que de prodiguer des conseils et des pistes de solutions à des entités académiques ou à des étudiants.

2.4.4 Personnels de la Fédération Wallonie Bruxelles

Ce chapitre a pour vocation le fait de pouvoir mettre en relief le décret du 24 juillet 1997 qui régit la mise en fonction des enseignants en haute école et les capacités d'engagement réel de la Fédération Wallonie Bruxelles. Ainsi, ce décret met en exergue la condition sine qua non à l'enseignement au Haute Ecole, à savoir :

Art. 4 - §1^{er} : « Nul ne peut exercer les fonctions de chef de travaux ou de maître-assistant, s'il n'est porteur d'un des titres de capacité suivants : 1° un diplôme de docteur en médecine, de docteur en médecine vétérinaire, de pharmacien, d'ingénieur, de maître ou de licencié conféré conformément aux dispositions du décret du 5 septembre 1994; (...) »

C'est ce décret qui va permettre aux licenciés en sciences de l'éducation de postuler pour être maître-assistant en Haute Ecole. Cependant, au regard du tableau ci-dessous, nous pouvons constater que le nombre de places disponibles en Haute Ecole n'est pas en adéquation avec le nombre réel d'enseignants. Au regard des chiffres fournis par madame Van Herck sur le

¹⁶https://portail.umons.ac.be/FR/universite/admin/aff_academiques/secretariatcharleroi/horaire_decale/master%20education/Documents/Valorisation%20barémique.pdf

nombre de diplômés en science de l'éducation de la faculté de psychologie de l'Université Catholique de Louvain, on peut constater que les 700 individus diplômés lors des cinq dernières années ont le titre requis pour enseigner en Haute Ecole. Or, le nombre de places est fort limité : il y a actuellement 4963 enseignants, toutes matières enseignées confondues ! Nous sommes dans une situation où à ce rythme, il y aura plus de diplômés que de places dans les carrières universitaires de type court pour ces diplômés en science de l'éducation.

Tableau n° 2¹⁷ : tableau du personnel enseignant de la Fédération Wallonie Bruxelles

H +F	Total	Personnel enseignant	Personnel directeur	Personnel administratif	Personnel d'éducation	Personnel paramédical	Personnel de service
Maternel ordinaire	12 053	11 209	-	-	-	843	-
Primaire ordinaire	25 711	22 566	1622	866	80	34	543
Secondaire ordinaire	45 446	37 037	666	931	4341	27	2445
spécialisé	11 126	8148	194	88	778	1518	401
Artistique	1827	1622	124		82	-	-
Promotion sociale	3583	2821	168	86	446	-	61
Supérieur artistique	1172	937	15	160	10	-	51
Supérieur hors universités	6406	4963	92	887	130	-	334
TOTAL	107 324	89 304	2881	3016	5867	2422	3834

¹⁷http://www.etnic.be/index.php?eID=tx_securedownloads&u=0&g=0&t=1488397178&hash=b9db9c9c4b82f2f6b3190201153be38a09b8166c&file=fileadmin/Statistiques/publications/2015-2016/1516_V3_volume_complet.pdf (en ligne 2017)

Au regard de la suite de notre recherche, il serait intéressant de voir dans quelle mesure, il peut y avoir une émancipation socio-professionnelle (Nossent, 2012) en intracommunautaire au sein de la fédération Wallonie Bruxelles pour ces enseignants diplômés en horaire décalé, c'est-à-dire hors enseignement.

2.5 Hypothèses

Au regard des différentes approches de notre problématique, nous allons dégager deux hypothèses de travail, nous tenterons d'y répondre par une analyse de l'art en question et une série d'entretiens qui seront menés et que nous aborderons dans la partie méthodologique de notre mémoire.

1^{ère} hypothèse : En se basant sur le concept de turnover émis par Maroy et l'étude de la Fédération Wallonie Bruxelles qui précise que quatre enseignants sur dix en moyenne quittent l'enseignement endéans les cinq premières années de mise à l'emploi, ainsi que le constat qu'il n'y a pas assez de places en Haute Ecole pour les enseignants diplômés en horaire décalé, nous allons formuler l'hypothèse suivante :

« Une partie des enseignants ayant suivis un cursus en horaire décalé ont tendance à quitter le système professionnel de l'enseignement pour se diriger vers des carrières dans le privé. »

Cette hypothèse sera vérifiée par des récits de vie d'une demi-dizaine d'enseignants diplômés de la FOPA.

2^{ème} hypothèse : Toujours en se basant sur le Turnover des enseignants mais en se basant cette fois sur un turnover en intra-institutionnel, nous allons tenter de mettre en exergue ceci :

« Une partie des enseignants ayant suivis un cursus en horaire décalé ont tendance à revaloriser leur diplôme au sein des institutions de la Fédération Wallonie Bruxelles »

Hypothèse que l'on vérifiera via les récits de vie des enseignants diplômés de la FOPA (partie méthodologie).

3. Cadre théorique : les dynamiques identitaires de Kaddouri

Pour pouvoir envisager notre recherche de façon optimale, nous allons nous baser sur la théorie des dynamiques identitaires de Kaddouri (1999). Cela nous permettra de mettre en superposition les aspirations professionnelles des enseignants avec leurs parcours et ce que leur récit de vie mettra en avant.

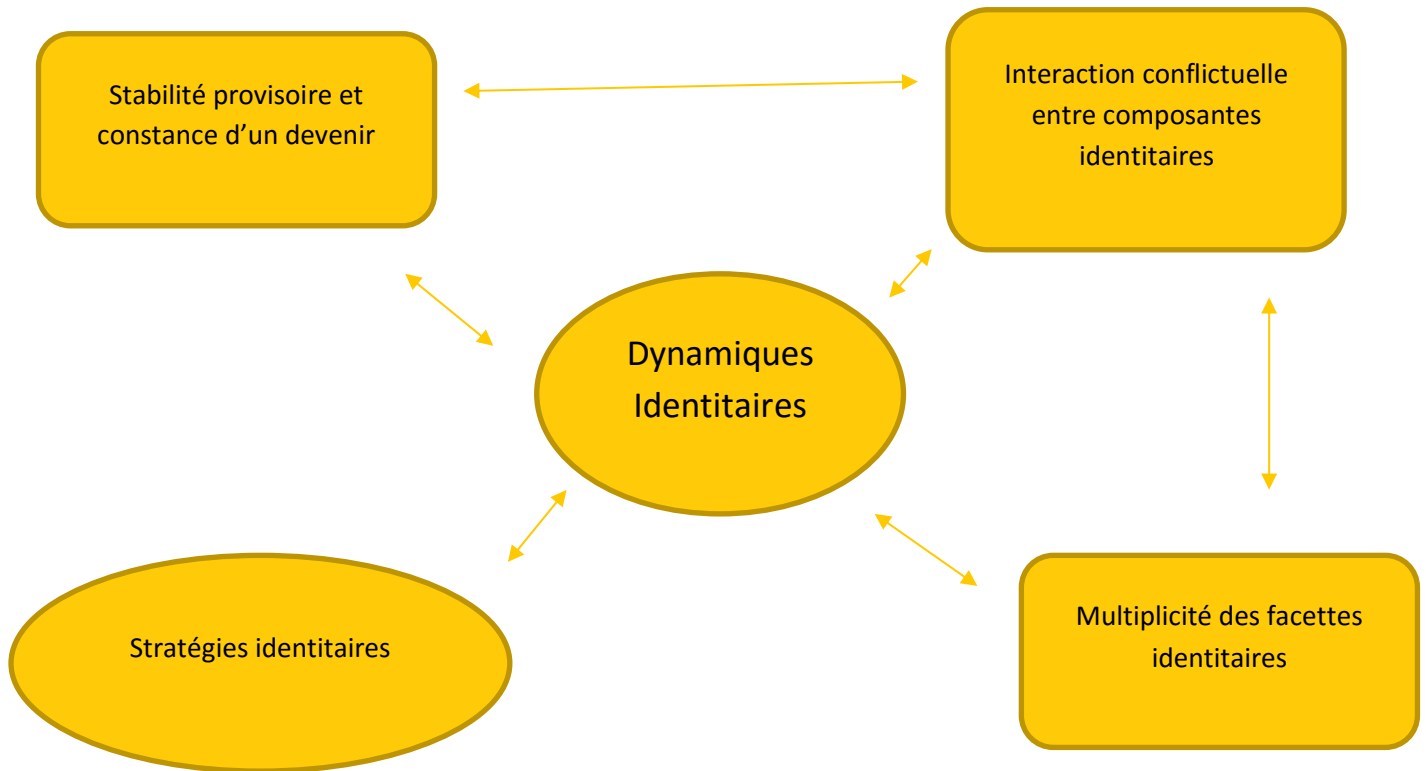
Par la théorie des dynamiques identitaires, Kaddouri va mettre en avant le fait que l'identité d'un individu n'est pas un élément stable et immuable. Il va l'apparenter à un processus non-clôturé, ouvert à une mutation liée aux tensions et relations qui entourent l'individu. Kaddouri (2002, p.5) va définir les dynamiques identitaires comme une dimension « étant en perpétuel devenir » se composant de constructions et déconstructions des éléments identitaires de l'individu. Exit la connotation fixiste de la représentation identitaire des années 80, notre auteur va centrer la construction identitaire d'un individu sur ses échanges sociaux et ses expériences de vie. Il soulignera l'importance de l'interdépendance des différentes dimensions du vécu d'autrui (dimensions familiales, sociales, professionnelles, etc.)

Notre auteur citera trois composantes de l'identité (1998) :

- L'identité héritée : C'est ce que nous avons construit comme identités de façon inconsciente, au regard de nos origines socio-culturelles, de notre éducation, ... Cette identité est ancrée en nous et résulte d'une influence extrinsèque sur nos dynamiques identitaires.
- L'identité conquise : C'est l'identité que tout un chacun a construit consciemment, à travers ses actions et ses décisions. Cette forme d'identité résulte d'une stratégie identitaire voulue et en adéquation avec les tensions identitaires de l'individu.
- L'identité projetée : C'est l'image que souhaiterait atteindre un individu au regard de ses tensions identitaires les plus importantes. Plus le fossé entre les tensions identitaires est grand, et plus nous nous trouvons dans un cas de figure d'identité projetée. La particularité de cette identité réside dans le fait qu'elle fait fi de toute prise en compte de la réalisabilité d'une identité.

Ces dynamiques identitaires et leurs processus sont détaillés par Kaddouri (1999, p.107) de la manière suivante :

Schémas n°2 : les processus identitaires



Pour comprendre les tensions et les dynamiques identitaires auxquels nos enseignants en reprises d'études sont confrontés, nous devons pouvoir comprendre que leur dimensions identitaires rentreront en tensions de deux manières (Kaddouri, 2006) :

- Les tensions intra-subjectives : divergences de type spatio-temporel dans le fief d'un individu. C'est une opposition forte entre deux représentations du « soi », Kaddouri va souligner le fait que ce type de tension va d'office pousser à l'abandon d'une des identités en tension. Il dira (2006, p.126) : « C'est le cas d'un sujet confronté à une proposition professionnelle qui nécessite l'interruption d'une formation à laquelle il tient. »
- Les tensions intersubjectives : tensions présentes entre l'individu et un tiers qui représente un champ dans lequel l'individu principal souhaite s'ancrer.

Pour résoudre ces tensions, les individus useront de stratégies identitaires (Gutnik, 2002, p. 123-124) qui sont reprises par Kaddouri (2006) :

- Stratégies de contournement : renoncement partiel ou total de son identité en se désimpliquant de l'image qui est donnée.
- Stratégies de dégagement : remise en cause de la dimension identitaire dont il est question par usage de la violence non-physique et physique.
- Stratégie de défense : processus de lutte contre l'intériorisation d'une image négative de la dimension identitaire dont il est question.

Kaddouri (2006) mettra en exergue que les configurations identitaires d'un individu seront toujours tributaires des interactions sociales de ce dernier. En 1999, Kaddouri va distinguer trois typologies de dynamiques identitaires (p.31) :

- Les dynamiques visant « la réduction d'un écart entre identité vécue et identité visée ».
- Les dynamiques qui préservent l'identité « visant le maintien d'un écart possible entre identité acquise et identité assignée ».
- Les dynamiques neutralisant l'écart « entre identité actuelle et identité visée ».

En lien direct avec notre recherche, Barbier (1996) mettra en avant que l'un des critères de reprise de formation des adultes réside dans l'importance des transformations identitaires qu'a subi l'individu via ses différentes expériences socio-professionnelles.

D'ailleurs, selon Kaddouri (1999), les stratégies identitaires sont vues comme des outils neutralisant les deux types de tensions vues plus haut. Le but étant de réduire l'écart entre « le soi hérité et le soi visé » ou encore réduire l'écart entre le « soi vu par soi » et le « soi vu par autrui ».

Pour nous aider à appréhender notre recherche, Kaddouri (2002) va partir du postulat que la reprise de formation par des adultes va être abordée comme une stratégie identitaire qui n'est pas neutre. Son but étant de répondre et atténuer une tension identitaire existante. Il va énumérer cinq accointances entre le formé et la formation :

- Lien d'engagement : c'est cette partie dans la vie d'un individu qui va le pousser à reprendre des études. Le besoin est intrinsèque et répond à une tension de type « soi actuel VS soi visé ».
- Lien d'ambivalence : c'est le rapport qui existe entre le désir d'un individu de se lancer dans une formation avec une attitude positive et l'antagonisme, qui est traduit par une attitude négative. C'est une forme de bipolarité dans l'attitude du formé.
- Lien de désengagement : c'est le fait qu'un individu cesse toute activité de formation suite à une trop grande tension entre « le soi actuel » et « le soi en devenir » . Ce dernier ayant une certaine crainte de l'identité en devenir et de son influence sur l'identité héritée.
- Lien d'indifférence : c'est quand il existe un manque de motivation intrapersonnelle (Carré, 2001) de la part du formé. Il n'y voit pas d'avantage ni d'inconvénient.
- Lien de méfiance : c'est quand l'individu fait preuve d'une attitude de méfiance envers le changement identitaire.

Nous pouvons mettre en lien avec notre recherche les éléments suivants, Kaddouri (2011) a mis en avant le concept selon lequel l'entrée en formation d'adultes en reprise d'études et la formation en général est un lieu de transaction identitaire. Il définit deux types de transactions identitaires.

- transitif : former → C'est l'idée du projet que l'on a pour autrui.
- Pronominal : se former → Projet de soi pour soi.

Le rapport entre les deux est primordial. S'il y a complémentarité entre les deux alors l'individu vit son engagement en formation comme un co-investissement d'un point de vue

micro-systémique et meso-systémique. Si par contre, il y a une dualité antagoniste entre les deux transactions alors, nous nous trouvons dans un climat d'hostilité. La personne en formation aura une double lecture, elle suivra une formation qui engendrera un processus identitaire auquel elle n'adhère pas.

Notre but, à l'aide de ce cadre théorique, sera de relever en plus de notre objet de recherche, quelques exemples de dynamiques identitaires dans les récits de vie des enseignants interviewés.

4. Quelles sont les aspirations professionnelles des enseignants qui ont fait la FOPA ?

Pour entamer ce chapitre, il est bon de rappeler nos hypothèses de recherche :

- ***« Une partie des enseignants ayant suivi un cursus en horaire décalé ont tendance à revaloriser leur diplôme au sein des institutions de la Fédération Wallonie Bruxelles. »***
- ***« Une partie des enseignants ayant suivi un cursus en horaire décalé ont tendance à quitter le système professionnel de l'enseignement pour se diriger vers des carrières dans le privé. »***

L'un des buts de cette recherche est de souligner et mettre en exergue les tensions identitaires entre le moi antérieur et celui en devenir (Kaddouri, 2006) d'un groupe d'enseignants ayant repris des études en horaire décalé et l'impact de ces tensions sur leur parcours professionnel. Nous avons dès lors pris le cursus des enseignants-étudiants à la FOPA comme une caisse de résonance.

La difficulté de cette recherche repose sur le fait qu'au-delà des politiques d'emplois dans l'enseignement – que les enseignants connaissent en général – c'est la somme de l'expérience accumulée lors des trois années universitaires de ces enseignants diplômés en horaire décalé qui va influencer leurs parcours professionnel (aspirations antérieures contre la réalité post-FOPA).

Il serait bon d'apporter une nuance à notre recherche avant de continuer sur notre axe méthodologique. Du fait de ce master 60, nous nous sommes éloignés d'une recherche purement expérimentale qui aurait pour but de relever des liens de causalité entre différents éléments (Dupriez, 2009).

4.1 Echantillon

Pour mener à bien ma recherche, j'ai fait appel à quatre enseignants et anciens étudiants de la Fopa en science de l'éducation, avec pour seuls critères de sélection, le fait qu'ils aient eu leur certification de réussite il y a plus de cinq ans ainsi que le fait qu'ils étaient enseignants durant leur cursus académique. Le choix final s'est effectué sur une base aléatoire se basant sur la disponibilité des interviewés et la rapidité de réponse à notre demande d'enquête.

Le but était de pouvoir à la fois faire valoir une homogénéité par le fait qu'ils ont tous été diplômés en horaire décalé, qu'ils étaient tous enseignants lors de leurs premières rentrées académiques et faire valoir une hétérogénéité par le fait que chacun avait des aspirations différentes en entrant et en sortant de cette formation universitaire, mais aussi par le fait qu'ils avaient tous une matière différente à enseigner, un vécu différent, un parcours de vie différent. (de Villers, 2011)

Précisons que selon Chope (2001), il existe trois raisons qui vont influencer l'enseignant à rester ou à s'engager dans l'enseignement :

- La satisfaction d'un besoin de transmission.
- Le fait de pouvoir être un élément composant le processus de modification de la société.
- L'avantage sur le thème de l'hygiène de vie, en dégageant plus de temps pour sa famille.

Nous tenterons de voir par la recherche empirique si ces trois éléments sont toujours pris en compte par des enseignants diplômés en horaire décalé et si les politiques d'emploi de la fédération Wallonie Bruxelles rencontrent ou non ces éléments.

4.2 Procédure

Pour éviter au maximum des biais d'influence lors de mes entretiens et risquer une suggestibilité forte chez l'interviewé (Guillaumin, 1977), nous allons partir sur une méthode biographique. Elle a comme avantage de donner de la liberté à celui qui est interviewé. Cette méthode permet de tracer un corpus verbal sur des trajectoires de vies sans se limiter à des aspects de celle-ci. En pratique, mes entretiens vont durer en moyenne 45 minutes.

Je me déplacerai pour les réaliser et ainsi, j'aurai la garantie que le cadre spatio-temporel soit en adéquation avec les attentes de mes cibles d'interview. Mon guide d'entretien sera composé d'une seule question d'ouverture (Vanzanem, 2011) : « ***Pourriez-vous m'expliquer quelles ont été vos motivations à vous lancer dans un parcours tels que la FOPA ?*** »

Je disposerais de quelques éléments de relance suivants, s'ils n'ont pas été abordés :

- « Comment avez-vous vécu votre aventure FOPA ? »
- « Comment la FOPA a changé votre trajectoire professionnelle ? »
- « La FOPA vous a-t-elle apporté quelque chose d'extraprofessionnelle ? »

Cela permettra de relancer les entretiens (Grawitz, 1993). Selon Blanchet (1985) les dispositions mentales du sujet peuvent être influencées par les propos de celui qui fait passer l'entretien. C'est le paradoxe entre notre personnalité propre et le rôle de chercheur que nous endossons (ibid).

Le but de cet entretien sociologique sera de : « comprendre comment, à chaque étape de la biographie, les attitudes et comportements sont déterminés par les attitudes et comportements passés et conditionnent à leur tour le champ des possibles à venir. » (Fillieule, 2001, p. 201)

En pratique, lors des entretiens, je demanderai la permission d'enregistrer l'échange et je me placerai en face de l'interviewé.

Le silence devra être pris en compte car selon Marion (2015), le silence peut être la traduction d'une action d'approfondissement réflexif de la part de l'interlocuteur. Cela peut permettre une nuance ou un ajustement d'une scène biographique de l'interviewé.

4. 3 Méthode de récoltes des données

Pour réaliser ces entretiens, je me suis basé sur la méthode qualitative biographique ou récit de vie, cette méthode est reconnue depuis 1984 par l'association internationale de sociologie comme processus à part entière dans le champ des sciences sociales.

Ce genre de méthode demande de l'expérience car il faut avoir un effet émulateur via la communication non-verbale (Barrier, 2015) sur l'auditionné pour qu'il nous fasse part de son vécu et savoir rebondir sur les différents thèmes que nécessite la recherche. Cependant, la richesse d'informations à analyser que l'on retire de ce type d'entretien est supérieure aux autres types d'entretiens (directifs, semi-directifs).

Chanfrault-Duchet (1987) part du postulat selon lequel cette méthode biographique ne cherche pas à expliquer l'effet sociologique, mais à le comprendre. Cependant, elle relève un paradigme important de cette méthode : valoriser la singularité de l'acte biographique est en opposition avec le fait qu'en sociologie l'individualité dans la recherche n'a pas de statut, préférant la dimension collective du social pour légitimer la recherche sociologique. Pour répondre à ce questionnement, je dirais que la particularité de mon interviewé, c'est que je l'associe comme dit plus haut à une homogénéité de classe professionnelle, ce qui tend à faire en sorte que l'individu devienne le représentant d'un groupe.

Un avantage selon Peneff (1994), c'est le fait que la méthode biographique va se situer entre la technique sociologique et le processus de sociabilisation, c'est donc un mi-chemin entre les techniques classiques de récolte des données en science sociale et un processus se basant sur l'échange entre individus et ses apports sur le récit biographique. La limite par contre, c'est la présence d'opinions conventionnelles – c'est-à-dire, des éléments ne livrant pas le fond de pensée de l'interviewé mais une réponse « type » (Peneff,1994, p.25) - qui vont venir troubler l'analyse du matériel biographique. Toujours selon le même auteur, l'approche biographique va permettre de « faire évoquer, décrire, réfléchir des périodes de la vie des interrogés » (Peneff, 1994, p.27).

Oberson (2010, p.2) nous dit que « L'approche biographique vise à interroger la dynamique contradictoire entre l'action des déterminismes sociaux, familiaux, psychiques et le travail des individus sur leur propre histoire ». Dans cette recherche, ce qui nous intéresse, c'est les motivations professionnelles ayant conduit ces enseignants à suivre la FOPA et de quelles manières ces aspirations se sont réalisées en prenant en considération notamment les

politiques d'emploi dans l'enseignement à l'égard de notre public cible.

L'approche biographique va permettre de retracer les processus qui permettent la permutation entre deux identités intrapersonnelles. Dubar (2000) va mettre en exergue que les lieux où l'identité biographique est la plus perméable au changement sont le travail et l'école.

L'avantage de notre recherche, c'est de solliciter ces deux lieux dans les trajectoires de vie que nous allons aborder. Notre souhait est de pouvoir appréhender une réalité socio-professionnelle à travers le prisme biographique des individus ayant eu un parcours académique commun. Toujours concernant cette approche biographique, Lahire (2002) met en exergue le fait que c'est la répétition de schèmes similaires dans notre trajectoire de vie qui va permettre une stabilisation dans la manière d'être.

Notons que Perrier (2001) nuance le fait de faire un récit de vie de son histoire qui est globalisante ou de se positionner sur une partie de son existence – ce qui est le cas de notre recherche – dès lors l'individu doit pouvoir se mettre dans une posture d'individualisation en analysant intrinsèquement les éléments qui justifieraient ses choix de vie sur « l'épisode » choisi. Dans la même logique, Bertaux qui est un précurseur dans l'approche biographique (1976) défend l'idée que chaque récit de vie est influencé par sa position sociale d'origine, de ce fait, il réfute l'idée qu'il existerait un canevas universel dans le récit de vie.

En ce qui concerne les dimensions du récit biographique, Bertaux (2010) va mettre en exergue quatre axes permettant de prouver que l'Homme n'est pas un être isolé. Il va justifier l'influence dans la vie de l'Homme par ces quatre axes :

- 1) La famille ;
- 2) l'Ecole ;
- 3) l'insertion professionnelle et
- 4) l'emploi.

Pour aller plus loin dans l'analyse des dimensions du récit de vie, de Villers (2011) part du principe selon lequel il y aurait trois temps dans un récit de vie : le passé, le présent et l'avenir. Il va mettre en lumière deux axes : l'axe diachronique qui va donner un aspect temporel au récit avec un réajustement des événements selon les besoins du récit. Le second axe est : l'axe synchronique qui va permettre une analogie entre le moment vécu ainsi que sa

représentation sur le moment même et ses représentations lors du récit face à l'intervieweur.

4.4 Méthode d'analyse des données

Pour analyser au mieux les entretiens, je vais me baser sur la théorie de Jan de Mol qui vise à catégoriser les thèmes et sous-thèmes rencontrés dans le récit au départ d'idées significatives. La difficulté sera d'opérer comme un entonnoir pour libérer des réponses quant à notre question de recherche sans opérer de raccourcis trop vulgarisants, au risque de passer à côté d'un élément important. Mais en ayant assez de rigueur que pour ne pas laisser passer d'informations alourdissant notre analyse sans raison scientifique. Je vais donc prendre les verbatims, les regrouper par idées, les vulgariser et en tirer des rapports en lien avec ma question de recherche.

« L'analyse thématique a comme but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories. » (Bardin, 2007, p.132)

Pour justifier l'objectivité de mon codage en thèmes et sous-thèmes, je me référais aussi souvent que possible à mon guide d'entretien ainsi qu'aux différents récits pour créer une adéquation entre la source, le message et l'outil d'analyse de ce message. Lors de mon cursus à la Fopa, j'ai pu assister au cours de monsieur De Mol en recherche scientifique. Il défendait l'idée d'une phase d'analyse en 6 étapes :

.. 1 ..	Se familiariser avec les données Appropriation des entretiens
2	Générer des codes préliminaires Création de codes

**Tableau n°3⁹ : Phases
d'analyse de la méthode
De Mol**

..	Chercher les thèmes et sous-thèmes
3	Mise en avant des liens communs entre codes
..	
4	Réviser les thèmes
	Aller-retour dans la lecture des codes
..	
5	Définir des masters thèmes
	Mise en commun des thèmes majeurs
..	
6	Produire un rapport
	Ecriture des éléments marquants
..	

⁹ Phases d'analyse thématique : Using thematic analysis in psychology (Braun et Clarke, 2006)

5. Récolte des données et Résultats

Dans ce chapitre, nous allons aborder l'analyse des entretiens de notre recherche. Dans un premier temps, nous allons réordonner chronologiquement les récits de vie et en faire des résumés. Ce qui permettra au lecteur de s'approprier l'approche biographique de ces enseignants diplômés de la FOPA. Par la suite, nous choisirons les séquences de phrases qui traduisent un lien, un rapport avec la Fopa et son influence sur le parcours de vie de ces enseignants. Mais ce n'est pas tout, nous choisirons aussi les verbatim en rapport avec notre objet de recherche :

« Dans quelle mesure les politiques d'emplois de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles rencontrent-elles les aspirations des enseignants ayant été diplômés d'une formation en horaire décalé ? »

Exemples :

Prénom	Phrases retenues	Phrases non-retenues
Mohamed	« Je suis épanoui dans mon métier car maintenant, je l'optimise à fond ». Il est question ici de l'influence de la Fopa sur son métier. Nous avons donc décidé de retenir cette phrase.	« <i>ma religion m'interdit d'être médisant donc je parlerais pas sur ce collègue mais qu'est-ce qu'il était lourd.</i> » A notre sens, cette phrase ne traduit aucun intérêt proche ou lointain concernant notre objet de recherche.
Sylvie	« Mais in fine, c'est vraiment trop difficile de créer un lien entre ce que l'on apprend à la Fopa et ce que je vis sur le terrain, la recette elle prend pas. » De nouveau, nous avons fait le choix de mettre en avant cette séquence dans notre codage car elle met en avant un lien entre la Fopa et le ressenti de	« <i>En plus, Thomas il faisait du crossfit, trois fois par semaine. C'est de sa faute aussi hein.</i> » Hormis mettre en avant ses difficultés personnelles avec Thomas, Sylvie ne parle pas de l'impact de la Fopa sur sa vie dans cette phrase, et d'ailleurs cette phrase n'a aucun lien avec notre objet de recherche.

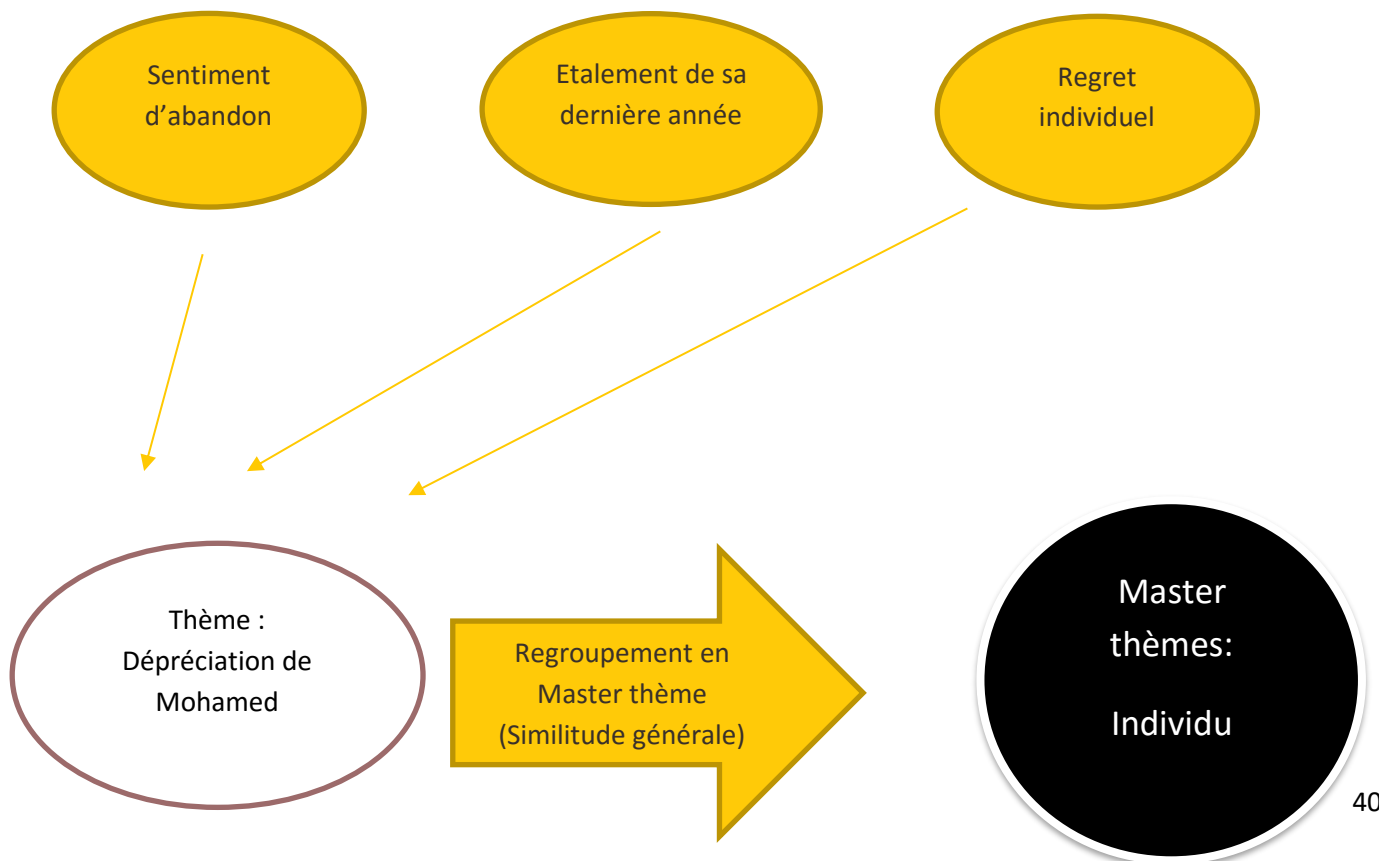
	terrain de Sylvie	
Charlotte	« C'était le néant car j'étais trop concentrée sur ma place dans la société et je voulais être autre chose qu'enseignante et je m'y attelais à fond. » Charlotte nous fait part ici du fait qu'elle voulait trouver une nouvelle place dans la société et que la Fopa allait être son « ticket d'entrée » vers ce statut.	<i>« Pourtant j'avais ma place dans mon équipe, il y avait une bonne ambiance, tu sais quand tu fais un sport c'est émulateur à fond. C'est cette adrénaline qui me fait avancer »</i> <i>Charlotte nous fait part ici de son ressenti sportif. De nouveau, aucun lien direct ou constructif ne peut être mis en exergue.</i>
Marie-Christine	« Toutes mes heures de fourches, je les passais à travailler pour la Fopa. A mon âge, quand vous rentrez, vous avez autre chose à faire que de vous enfermer dans votre bureau » Pour finir notre exemple de choix des verbatims, Marie-Christine met en avant le fait que la Fopa avait une action chronophage sur ses temps libres et qu'elle y consacrait une grande partie de son temps libre.	<i>« La veille de mon mémoire, ma voiture était tombée en panne, le stress... Heureusement, j'ai su présenter mon mémoire, ma fille m'a « droppé » à la gare à 9h du matin. »</i> <i>Comme nous l'explique Allet (2006), c'est un passage de type « véracité de faits » qui ne relaie qu'un fait situé loin de notre axe de recherche.</i>

Dans un second temps, nous utiliserons la méthode De Mol pour créer des codages, ce codage se basera sur l'approche « in vivo » de De Mol (2014) qui nous force à nous rapprocher au sens strict de la phrase ou du verbatim. Par la suite, certains codages vont être regroupés par la méthode « comparative continue abstraitement » (De Mol, 2007) qui consiste en la création d'un puzzle se basant sur la réciprocité et la similitude entre codages, ce seront nos sous-thèmes et nos thèmes.

Exemple n°1 : Mohamed

Individu	Renforcement de l'estime de soi	Besoin de se placer en société	« J'ai toujours eu ce besoin de briller en société, de montrer que j'existe au-delà de mes origines. »
		Richesse des échanges avec les autres	« La FOPA, c'était surtout intéressant car il y avait beaucoup d'échanges et d'interactions avec plein d'acteurs d'origines socio-professionnelles variées. »
	Dépréciation de Mohamed	Etalement de sa dernière année	« J'ai étalé ma dernière année, c'était un échec pour moi mais obligatoire car... »
		Sentiment d'abandon/ dépression	« Tu connais ce sentiment quand tu es seul au monde ? Je l'ai vécu, Tom Hanks (« seul au monde ») c'est un boyscout à côté de moi. »
		Regret individuel	« Si j'avais su j'aurais tenté ce master directement à la fin de mes secondaires. »

Ici, nous mettons en avant le fait que plusieurs séquences choisies via l'approche précédente vont se regrouper par la méthode « comparative continue abstraitement ». En effet, les sous-thèmes (dans les bulles jaunes) suivants peuvent se regrouper en un ou deux mots clés qui seront nos thèmes. Leurs similitudes et leur proximité de valeurs (De Mol, 2007) nous poussent à les regrouper entre eux.

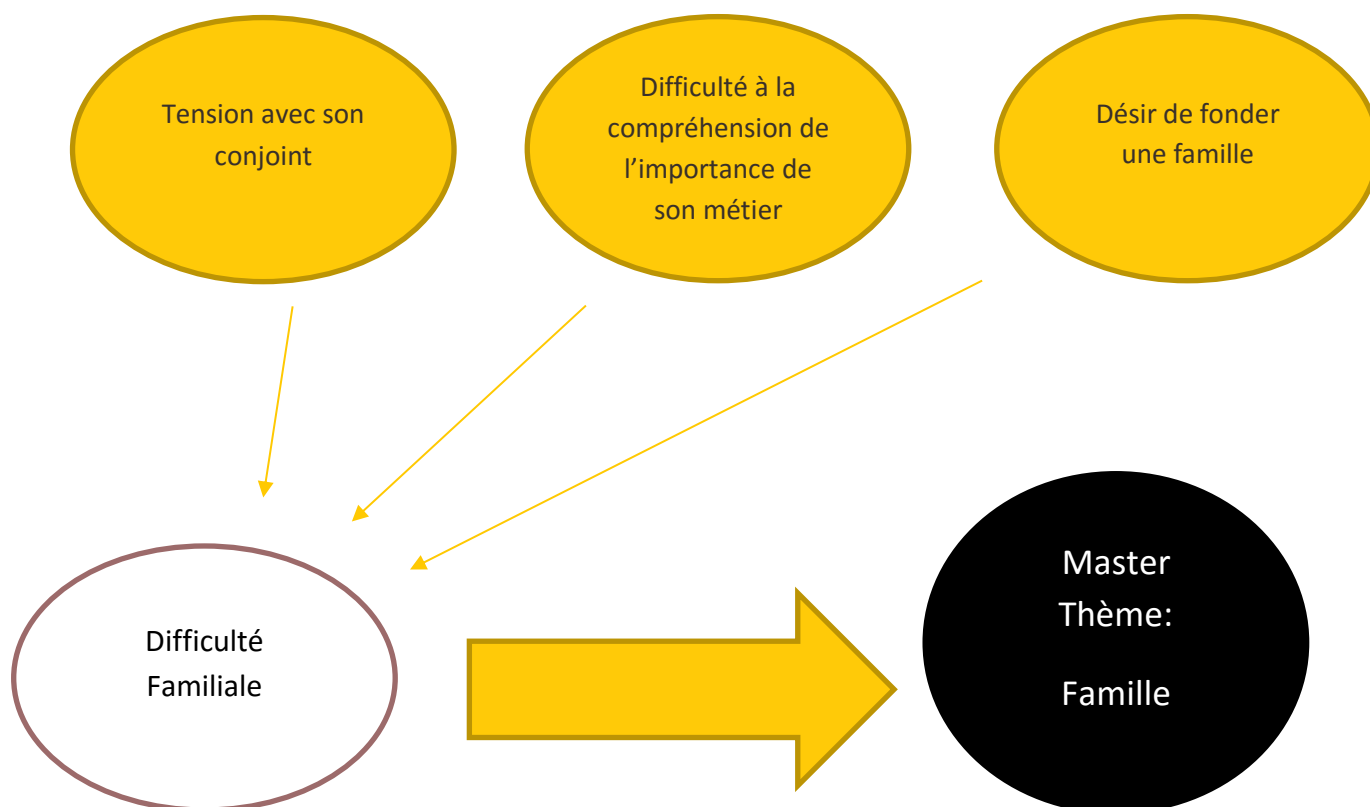


Le but de cette méthode de De Mol est d’agir comme un entonnoir sur les informations qui ressortent de nos entretiens de récits de vie. Cela permettra de faciliter la lecture de la quantité importante de données et nous aiguillera sur une piste de résultats envisageable. Par la suite, nous pourrons créer un mind mapping qui nous donnera une vue d’ensemble de l’influence de la Fopa sur le parcours de vie de nos quatre enseignants.

Exemple 2 : Sylvie

Difficulté familiale	Tension avec son conjoint	« Je m’étalerai pas trop la dessus, mais avec Thomas on s’est séparé pendant la FOPA, j’ai tout remis sur le dos de cette formation mais en réalité j’avais mes torts. »
	Difficulté à la compréhension de l’importance de son métier	« Mon mari, il me disait toujours que je n’allais pas changer le monde avec mon métier de prof, que ce monde tournerait avec ou sans moi »
	Désir de fonder une famille	« Maintenant que le temps est passé et qu’il le permet, j’aimerais avoir des enfants, c’est un fait. »

De nouveau, après avoir choisi nos verbatims par liaison avec la Fopa ou notre objet de recherche, nous opérons la méthode « comparative continue abstraitement » en regroupant des sous-thèmes (bulles jaunes) entre eux en se basant sur leur réciprocité et leur similitude. A la suite de quoi, nous réitérons la manœuvre à un niveau supérieur pour regrouper les thèmes (bulle blanche) en Master thème.



L'étape suivante de notre codage sera la mise en exergue de « Master thèmes » qui vont se traduire par un mot ou deux, regroupant l'ensemble des thèmes et sous-thèmes d'une même famille. Le but étant de pouvoir créer des ponts conceptuels entre les verbatims et leurs importances par rapport à notre question de recherche.

Pour valider nos thèmes, nous avons révisé ces derniers en observant s'il existe bien un lien entre nos thèmes et nos séquences de phrases. De Mol (2007, p.13) nous dit que : « Les homogénéités internes et hétérogénéités externes » du codage doivent être prises en compte lors de la révision de notre processus d'analyse d'entretiens. C'est l'étape quatre et cinq de la grille d'analyse de monsieur De Mol.

5. 1 Réordonnance et résumé des récits de vie

Mohamed - 42 minutes -

Mohamed est régent en mathématique, il a été diplômé en 1996, sa certification est le résultat d'une formation académique à l'ENCBW. Initialement, il souhaitait parfaire sa formation pédagogique en se lançant dans un master en science de l'éducation. Pour lui, cela allait lui donner des outils didactiques pour mieux encadrer ses classes, mais l'agencement de sa vie familiale ne lui permettait pas d'envisager « sereinement » cette option.

Mohamed souligne l'importance que sa famille accorde à l'instruction de leurs enfants. A plusieurs reprises, il met en avant le fait que ses parents ont tout fait pour l'aider à réussir son régendat, sacrifiant parfois une partie de leurs économies pour lui payer des cours particuliers. Etant issu d'une famille d'immigrés, il a toujours eu le souhait de pouvoir montrer à ses parents et à la société en général sa capacité à obtenir le grade de « Master » qui serait synonyme du plus haut diplôme dans sa famille.

C'est en ce sens qu'après plus de dix ans de carrière, il décide de s'inscrire à la Fopa. Son directeur de l'époque lui fait part du fait qu'avec ce grade de master, il pourra obtenir une revalorisation salariale. Sa femme est réticente, car cela lui prendra plusieurs jours par semaine, mais grâce à l'entraide de sa sœur et de ses parents, Mohamed passera le cap de la 1^{er} année master.

Cependant, il a mal vécu sa dernière année, car il était débordé entre ses heures dans l'enseignement et sa vie familiale. Il décidera d'étaler sa dernière année en deux ans. Il nous fait part sincèrement du fait qu'à plusieurs reprises, il a été question d'abandonner son parcours académique tant la charge de travail était importante. Il a fait une dépression de plusieurs mois avec une incapacité de travail de deux mois. Cependant, il retire de cette formation de la Fopa une richesse sur les échanges entre acteurs surtout lors des universités d'automne.

Cela lui a donné l'envie d'envisager un doctorat à l'université internationale de Rabat, mais cela n'a pas pu aboutir faute d'opportunité réelle sur le terrain. Il est resté dans son établissement scolaire où il cumule un mi-temps enseignant mathématique et un mi-temps coordinateur pédagogique. Il qualifie sa position dans le système scolaire de « chanceux » car selon lui, il fait partie intégrante du projet pédagogique de l'école et c'est un enseignant pris en compte et écouté.

Sur la question de l'extra professionnel, Mohamed nous explique que la Fopa a réussi à lui faire prendre conscience de l'importance d'un certificat universitaire dans la société belge. S'il avait su cela quelques années auparavant, il aurait directement tenté un Master car il se rend compte que le regard des gens change dès qu'ils savent que Mohamed possède un master en science et psychologie de l'éducation.

A long terme, Mohamed aimerait pouvoir écrire des livres sur l'approche pédagogique avec les primo-arrivants. Pour l'instant, il se concentre sur les examens de sous-directeurs qu'il recommence pour la seconde fois.

Sylvie - 45 minutes -

Sylvie a 31 ans, possède un régendat en français de la Haute Ecole Francisco Ferrer. Elle se décrit comme une enseignante, « produit » du système académique non-universitaire. Quand elle a été diplômée, elle a eu la chance de finir première de promotion et grâce à cela, le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles lui a donné un poste en secondaire en D+.

Rapidement, elle s'est rendu compte que la formation initiale donnée par la Haute Ecole ne suffirait pas à « attiser l'appétit cognitif » de ses élèves. Elle va dans un premier temps améliorer ses pratiques pédagogiques à travers des séminaires et des ouvrages spécialisés, mais elle va rencontrer une limite à cette approche : l'incapacité à postposer les informations qu'elle engrange sur son vécu de terrain. Elle en fera part à son mari, qui ne la comprend pas et qui lui dit un jour : « Soyons déjà heureux d'avoir un salaire ».

Sylvie prend cette phrase comme un électrochoc, car elle sent qu'elle s'éloigne de sa vocation primaire qu'est la transmission de savoir à des jeunes gens. S'en suit une année durant laquelle elle se disputera presque quotidiennement avec son mari sur l'importance du rôle d'un enseignant dans la société et plus globalement sur l'impact professionnel qu'ont les individus sur notre société.

Elle trouvera du réconfort dans son travail et décidera de se lancer dans un master en science de l'éducation pour envisager une amélioration de sa pratique enseignante. Elle va vivre sa formation de façon mitigée, dans un premier temps, elle va être en admiration sur sa faculté à gérer son agenda et son implication professionnelle. Cependant, après sa 1^{ère} année passerelle, elle va avoir la sensation que les cours universitaires proposés par la Fopa ne répondent pas à ses attentes pédagogiques et que ces derniers sont trop dans « l'expectative pédagogique ».

Elle ne se retrouve plus dans cette formation qui propose des statistiques, de l'histoire des courants pédagogiques, etc... Seule éclaircie humaine selon elle, c'est Jacques Gillardin qui va trouver les mots justes pour lui montrer les atouts qu'offre une formation universitaire : ouverture d'esprit, lecture objective des événements pédagogiques, recul réflexif sur nos attentes dans la vie, etc... Indirectement via cet enseignant, elle va vouloir faire du conseil à la formation.

Elle va suivre des formations de coaching en plus de sa dernière année de master. Actuellement, elle a réduit son horaire enseignant à ¼ temps et le reste de la semaine, elle est formatrice au FOREM et elle accompagne les demandeurs d'emploi dans leur processus de remise à disposition du système professionnel belge.

Elle a la « sensation » d'accomplir de façon plus poussée sa vocation à l'accompagnement humain. Un regret selon elle, c'est le divorce avec son compagnon qui est le résultat d'une phase de pression et de stress hors normes lors de sa formation universitaire. Cela dit, elle souligne que suite à sa séparation avec Thomas, elle a fait un travail intrinsèque très important et qu'elle se rend compte qu'elle ne pourra pas indéfiniment être aussi stricte dans son approche du rapport humain en se basant sur sa seule idéologie socio-professionnelle. L'envie de fonder une famille se fait pressante et la Fopa n'a pas aidé à la réalisation de cet objectif.

Selon elle, la FOPA est un « kinder surprise que l'on ouvre, car on peut espérer avoir un beau résultat final, mais parfois, on peut être déçue de ce que l'on obtient, mais cela reste un « présent » malgré tout ». A long terme, elle aimerait quitter l'enseignement et faire valoir ses acquis universitaires au sein de la structure du FOREM.

Charlotte - 43 minutes -

Charlotte est une institutrice primaire qui a effectué la Fopa dans la suite de son régendat à la Haute Ecole Paule Henry Spaak. C'est une fille très lucide qui nous dit d'emblée que lorsqu'elle était en seconde année à la Haute Ecole, elle s'était déjà renseignée sur la possibilité de faire un master en cours du soir, car elle ne se voyait pas faire enseignante toute sa vie.

Quand son psychopédagogue lui fait part de l'existence d'un master en science de l'éducation délivré par l'ULB et l'UCL, elle saute sur l'occasion. Elle y trouve une double satisfaction, car elle est consciente du salaire des enseignants et elle sait que ce master lui fournira une augmentation de salaire.

A l'époque, elle vit chez ses parents, ce qui lui facilite la tâche dans son processus d'obtention du titre de master en science de l'éducation. Elle va devoir abandonner sa passion pour le Hockey sur gazon. Elle jouait en division d'honneur au club d'Evere White star, mais elle va enchaîner les contre-performances et son coach va lui signifier son transfert dans le noyau B. Selon elle, c'est à ce moment-là que tous les éléments étaient alignés pour s'inscrire à la Fopa. Ses débuts académiques se passent bien, elle a de bons points et trouve son rythme universitaire.

Toujours est-il que la principale difficulté pour elle réside dans le fait qu'elle souffre de l'image de son métier au sein de l'auditoire. Nombreux sont les camarades d'amphithéâtre qui lui font des boutades du genre : « les instits enfilent des macaronis, colle des éponges sur des feuilles, etc... » Ce rapport houleux à sa formation initiale va la pousser à se détacher de sa profession initiale.

Elle ne trouvera plus de plaisir à enseigner et elle va ressentir une tension très forte entre l'enseignante en sortie de formation initiale et l'individu en devenir qu'elle est. Une certaine frustration va s'installer, car elle pense qu'elle n'aurait pas dû faire un régendat d'institutrice et qu'à présent, elle souffre de l'image qu'on lui colle.

Elle va créer involontairement un climat de tension au sein de sa classe et avec ses collègues. Son lieu de travail devient anxiogène et consommateur d'énergie. Tant bien que mal, elle va finir son master et démissionnera de son école pour travailler comme directrice d'une des bibliothèques de la Fédération Wallonie Bruxelles. Dans ce nouvel emploi, elle associe des capacités de managements et de chef d'équipe qui lui procurent la sensation d'être une « pièce maîtresse » dans le réseau professionnel auquel elle s'attache. Il lui est loisir d'utiliser les compétences vues dans certains cours de la Fopa dans son option gestion des organismes socio-éducatifs (psychologie des entreprises, ...).

Cette aventure qu'est la Fopa va la conscientiser sur sa place dans la société et elle va prendre en maturité au point de lancer un projet de recueil d'ouvrages pour une bibliothèque à Lubumbashi au Congo.

Marie-Christine - 39 minutes -

Marie-Christine est diplômée de la Fopa à l'âge de 56 ans, cette institutrice de formation a décidé de reprendre ses études pour plusieurs raisons. Premièrement, elle a voulu prouver à sa fille aînée que rien n'est impossible. Effectivement, cette dernière a raté une fois sa 1^{ère} BAC en droit et deux fois, sa 2^{ème} BAC. Donc Marie-Christine a pris la décision de s'inscrire à la Fopa, sur le même campus que sa fille en espérant ainsi être un élément émulateur à la réussite de sa fille.

Deuxièmement, elle nous a fait part du fait qu'elle arrivait à une période de sa trajectoire professionnelle où le « feu sacré » s'éteignait peu à peu. Elle avait la sensation de faire la même chose depuis un long moment et voulait donc solliciter la Fopa dans l'optique de consolider et renforcer ses compétences professionnelles à l'usage des enfants. Cette monotonie enseignante se traduit par le fait que cela fait dix ans qu'elle a les mêmes classes et les mêmes âges au niveau des apprenants.

Elle a fait la demande à sa direction pour changer de catégorie d'enseignement, mais comme c'est une école de campagne, elle n'a pas eu gain de cause, donc selon elle, l'approche la plus pertinente c'était de renforcer ses acquis malgré le fait de devoir garder ses groupes classes. Seule sa direction sera au courant de son nouveau parcours universitaire. Dans la salle des professeurs, Marie-Christine n'étale pas sa reprise d'étude, car elle souligne qu'initialement, elle le fait pour elle.

Cependant, certains collègues vont mal prendre le fait qu'elle soit à chaque heure de fourche plongée dans ses ouvrages et sur son ordinateur portable. Marie-Christine souligne le fait qu'elle a toujours été la petite « maman » de la salle des professeurs. Rôle qu'elle va peu à peu abandonner lors de sa deuxième année à la Fopa.

Troisièmement, Marie-Christine veut se prouver à elle-même qu'elle peut encore suivre un parcours universitaire et le réussir sans trop d'encombres. Effectivement, Marie-Christine enseigne depuis plus de trente ans dont vingt dans le même établissement. De ce fait, elle n'a plus connu un challenge depuis très longtemps et elle a subi une perte d'estime de soi très importante. Depuis une dizaine d'années, elle avait la sensation d'être un robot en automatique et de ne plus profiter d'aucun moment, de ne s'émerveiller de rien.

M-C nous fait part du fait que sa principale difficulté a été le rythme d'étude, car elle a été diplômée régente après un parcours de deux ans à l'époque. Et à la Fopa, elle s'est retrouvé à devoir jongler entre une masse de travail considérable et son travail dans lequel elle essayait de réaliser et appliquer les concepts vus au cours à la FOPA. Sa classe était devenue son laboratoire pédagogique.

La Fopa a eu pour effet sur Marie-Christine de la consolider dans son souhait de terminer sa carrière à son poste d'enseignante. Elle a un rôle de guide pédagogique pour les nouveaux enseignants. Elle arrive dès lors à allier son besoin de challenge et sa nécessité d'enseigner et transmettre. Elle va mettre en place une réunion pédagogique mensuelle qui a pour but d'échanger sur les pratiques pédagogiques des enseignants de son

établissement scolaire. Son estime personnelle va remonter, car elle nous a expliqué à plusieurs reprises avoir remarqué que ses collègues la regardaient d'un œil admiratif et affectueux.

5.2 Codage des entretiens

Dans ce chapitre, nous allons énumérer les séquences des interviewés qui ont permis de réaliser le codage et in fine, la création des Master thèmes. Cela nous permettra d'avoir une lecture critique et constructive de nos données et cela apportera une réponse partielle ou totale à notre question de recherche.

Dans un souci d'ergonomie et d'optimisation de notre mise en pages, nous éviterons de remettre des séquences donnant à plusieurs reprises le même codage. Le but étant de fournir au lecteur notre ligne de conduite pour passer de la séquence d'interview aux Masters thèmes.

5.2.1 Interview de Mohamed

Master thèmes	Thèmes	Sous-thèmes	Séquences
Emploi	Emancipation professionnelle	Suite académique (doctorat)	« J’ai même postulé pour un doctorat à Rabat, à l’UIR, ça l’aurait fait à fond. »
		Formation des sous-directeurs	« Actuellement, je me concentre sur ma formation de sous-directeur, ce serait un cap. »
	Stagnation	Maintien de l’emploi d’enseignant	« Perso, j’ai aucun souci à rester enseignant, la FOPA m’a rendu goût au métier d’enseignant, et t’sais bien les mathématiques sont partout dans la vie, donc je veux continuer en ce sens. »
		Se sent bien à son poste	« Je suis épanoui dans mon métier car maintenant, je l’optimise à fond. »
	Projet supplémentaire	Coordination de l’équipe pédagogique	« Notre projet pédagogique repose sur mon apport dans des questions de coordination pédagogique, je coordonne les réunions en plus. »
		Acteur du projet pédagogique de son établissement	« Après mon diplôme, j’ai aidé mon directeur à rédiger le Projet de l’établissement, on avait l’accord du PO, c’était amusant et enrichissant »
		Création d’un ouvrage sur l’accueil scolaire des primo-arrivant	« Des contacts ont été établis avec une maison d’édition en crowdfunding pour réaliser un livre qui aiderait les enseignants en charge des primos. »
Individu	Renforcement de l’estime de soi	Besoin de se placer en société	« J’ai toujours eu ce besoin de briller en société, de montrer que j’existe au-delà de mes origines. »
		Richesse des échanges avec les autres	« La FOPA, c’était surtout intéressant car il y avait beaucoup d’échanges et d’interaction avec pleins d’acteurs d’origines socio-professionnelles variées. »
	Dépréciation de Mohamed	Etalement de sa dernière année	« J’ai étalé ma dernière année, c’était un échec pour moi mais obligatoire car... »
		Sentiment d’abandon / dépression	« tu connais ce sentiment quand tu es seul au monde ? je l’ai vécu, Tom Hanks (« seul au monde ») c’est un boyscout à côté de moi. »
		Regret individuel	« Si j’avais su, j’aurais tenté ce master directement à la fin de mes secondaires. »
	Soutien familial	Présence et influence des parents	« Tu sais, moi, j’ai une faible estime de moi mais je remercie mes parents de m’avoir encouragé. »
		Soutien logistique de sa sœur	« Ma sœur a été une supportrice du tonnerre, elle a tenu mes enfants quand je bossais en biblio. »
		Influence socio-culturel	« D’où mes parents viennent, l’éducation scolaire, c’est capital. On se doit d’étudier car c’est notre seul

Famille	Influence familiale		porte de sortie. »
		Sacrifice familiaux	« Mes parents m’ont appris la définition du mot sacrifice (...) ils y ont laissé leurs argents et leurs énergies, ça m’a marqué. »
		Ancrage de la valeur éducation	« D’où mes parents viennent, l’éducation scolaire, c’est capital. On se doit d’étudier car c’est notre seule porte de sortie. »
		Modèle paternel	« Mon père est un modèle pour moi car il a été un des premiers de ma famille à réussir le « bac » au Maroc, du coup, ça m’a motivé à étudier et à réussir la FOPA »
	Difficulté familiale	Déconstruction du tissu familial	« J’ai souffert à la FOPA, on (sa femme et lui) se prenait la tête chaque fois à cause de la FOPA, c’était frustrant. »
		Agenda chargé	« Entre mon travail, mes réunions, les travaux de groupe et les enfants, j’ai été débordé. Je ne savais plus où donner de la tête, c’était intense. »
		Vie de couple compliquée	« Ma femme et moi ne vibrions plus de la même manière, on s’éloignait à cause de la FOPA »
		Tension familiale	« Mes enfants avaient tendance à m’énervé et je remettais ça sur le dos de la FOPA mais je sais pas si c’était de la faute de l’unif, peut-être. »
Ecole	Renforcement des acquis pédagogiques	Vouloir améliorer sa pratique pédagogique	« Je suis arrivé à un tournant de ma carrière, je voulais révolutionner l’apprentissage des maths via ce que j’apprenais à la FOPA. »
		Recherche d’outils didactiques	« Tu espères secrètement en tant qu’enseignant que la Fopa va te donner des outils et des ‘petits trucs’ pour mieux donner cours. »
	Gestion extra-académique	Difficulté à gérer à la FOPA / emploi	« Il existait une concurrence implicite entre le temps que j’allouais à la Fopa et mon temps d’engagement professionnel, je ‘galérais’ à gérer les deux. »
		Difficulté de concentration	« Parfois, il m’arrivait de m’endormir aux récréations dans ma classe ou de ne pas être focus quand je donnais cours, ce master avait eu raison de ma concentration. »
	Leader d’influence	A motiver d’autres enseignants	« A plusieurs reprises, j’ai pu utiliser mes acquis de la Fopa pour motiver et guider mes collègues, je dispensais les conseils et outils que j’avais eu à la FOPA. »
	Résonnance Fopa	Prise d’informations par la direction	« Même ma direction m’a demandé des cours de la Fopa pour les intégrer dans nos futures réunions de travail, je devenais une sorte de passeur – relais de la FOPA. »

5.2.2 Interview de Sylvie

Master thèmes	Thèmes	Sous-thèmes	Séquences
Emploi	Emancipation professionnelle	Implication complète dans son emploi	« Du fait de nos disputes incessantes (...), je me suis donné corps et âme dans mon travail (...) l'effet, c'est que j'ai cherché à améliorer ma pratique pro, et la FOPA c'était le meilleur laboratoire. »
		Eloignement des fondamentaux de son métier	« A la fin , je me retrouvais plus dans ma pratique professionnelle, j'étais plus enseignante mais accompagnatrice. »
		Ouverture vers un nouveau métier	« J'ai eu la chance de postuler au Forem et d'être engagée, j'allais enfin pouvoir faire ce que j'aime. »
	Stagnation	Sentiment positif au regard de son métier	« Je voulais garder ¼ temps dans l'enseignement pour me rappeler d'où je viens professionnellement. »
	Projet supplémentaire	Formation professionnelle en coaching	« C'est l'institut ressources qui m'a formée, j'étais pas seule, j'ai suivi les formations avec ma meilleure amie, le coaching c'était sympa mais pas encore ce que je voulais. »
		Conseillère formation Forem	« Maintenant, je peux dire fièrement que je suis conseillère pour les demandeurs d'emploi, j'œuvre à un monde meilleur. »
		Désir d'évolution au Forem	« Je me dis qu'avec mes diplômes, je pourrais monter au sein du Forem. »
Individu	Renforcement de l'estime de soi	Qualité enseignante en D+	« J'aime mon travail, l'enseignement en d+ me convient, je me plains pas mais j'aimerais être plus rentable. »
		Qualité académique / estudiantine	« Par contre, j'ai clairement géré mon organisation en année passerelle, j'avais des fiches, un agenda et tout roulaient correctement. »
		Intérêt pour le sujet de l'éducation	« Tu n'imagines même pas le nombre de formation que j'ai faites concernant l'éducation par la pensée positive et l'accompagnement en d+. »
		Accomplissement de sa vocation	« Maintenant, je fais ce que j'aime ce pourquoi je suis faite, transmettre. »
	Sentiment personnel	Pur produit du système académique	« Tu vois, moi je suis un réel produit de la Haute Ecole, j'ai appris tous mes cours pédagogiques et je fonctionne de la manière induite par le système. »
		Perte d'utilité et de sens dans la FOPA	« On apprenait des stat et l'histoire de l'éducation en Belgique ? Ca n'avait pas de sens pratique pour moi sur le terrain. »
	Difficulté intrinsèque	Complication à créer des ponts conceptuels entre théorie et pratique	« Mais in fine, c'est vraiment trop difficile de créer un lien ce que l'on apprend à la Fopa et ce que je vis sur le terrain, la recette elle prend pas. »

	Diminution de l'estime personnelle	Complication à créer une représentation de son métier dans la société	« Mon mari, il me disait toujours que je n'allais pas changer le monde avec mon métier de prof, que ce monde tournerait avec ou sans moi. »
	Influence du réseau	Impact du conseiller à la formation	« Jacques m'a éclairée par ses discours, il aimait parler et était souvent dans la schématisation mentale mais ça me parlait. »
Famille	Soutien familial	Présence des amies	« Heureusement Nathalie, ma meilleure amie et mes copines étaient là pour me changer les idées quand cela n'allait pas, (...) en seconde master. »
	Influence familiale	Impact maternel	« Ma mère c'est mon inspiration, tu sais elle nettoyait chez Glaxo-smithkline et maintenant, je veux lui montrer où j'en suis. »
		Origine professionnelle des parents	« Mes parents, c'est des ouvriers et c'était capital pour eux que je monte dans la société. Je pense avoir fait mes preuves. »
	Difficulté familiale	Tension avec son conjoint	« Je m'étalerais pas trop la dessus, mais avec Thomas on s'est séparé pendant la FOPA, j'ai tout remis sur le dos de cette formation mais en réalité, j'avais mes torts. »
		Difficulté à la compréhension de l'importance de son métier	« Mon mari, il me disait toujours que je n'allais pas changer le monde avec mon métier de prof, que ce monde tournerait avec ou sans moi. »
		Désir de fonder une famille	« Maintenant que le temps est passé et qu'il le permet, j'aimerais avoir des enfants, c'est un fait. »
Ecole	Insuffisance des outils pédagogiques	Insuffisance de la formation initiale des enseignants	« T'es clairement pas préparé à ça, à la Haute Ecole, tu penses l'être mais non. »
		Manque d'utilité dans les outils de la Fopa	« On apprenait des stat et l'histoire de l'éducation en Belgique ? Ca n'avait pas de sens pratique pour moi sur le terrain. »
	Leader pédagogique	Solliciter l'intérêt des apprenants	« J'ai toujours été douée pour donner envie aux élèves d'apprendre. »

5.2.3 Interview de Charlotte

Master thèmes	Thèmes	Sous-thèmes	Séquences
Emploi	Emancipation professionnelle	Désir d'évolution	« Sincèrement, je ne me voyais pas faire enseignante toute ma vie, je devais trouver une parade. »
		Souhait d'augmentation de salaire	« Le barème 501, il est pas négligeable, tu sais à l'heure actuelle, se rapprocher de 2000€ par mois, ça tient du miracle. »
	Prise de décision	Démission	« Je suis rentrée dans son bureau, je lui ai tendu la main avec ma lettre et j'ai expliqué en long et en large mes raisons (...) c'est dur de démissionner comme ça. »
	Projet supplémentaire	Reprise d'études	« En deuxième à la Haute Ecole, je savais que j'allais continuer d'étudier. »
		Changement d'emploi	« J'ai passé l'entretien pour être directrice de bibliothèque et j'ai réussi, enfin je pouvais envisager autre chose que l'enseignement. »
		Rendre accessible la connaissance	« J'ai eu un accord avec le département international de la FWB et on a construit un projet pour envoyer des livres de nos bibliothèques vers une biblio au Congo, à Lubumbashi, c'est juste excellent. »
	Compétences Fopa	Acquis académique	« Tu sais que le cours de ma prof de psychologie des organisations, madame Ramdoenck, il me sert maintenant dans mon nouvel emploi, j'aime manager cette structure. »
Individu	Sacrifice personnel	Abandon des loisirs	« Tu sais que j'ai fait partie de l'équipe nationale de Hockey sur gazon ? Mais j'ai dû abandonner mon club car on m'a mis en équipe B et je me suis dit que c'était le moment pour faire le truc quoi, le master. »
		Relation sentimentale	« C'était le néant car j'étais trop concentrée sur ma place dans la société et je voulais être autre chose qu'enseignante et je m'y attelais à fond. »
	Sentiment personnel	Haute estime d'elle-même	« Je suis clairvoyante, lucide et pragmatique. »
		Réussite académique	« J'ai terminé ma 1 ^{ère} master avec une moyenne de 15,5/20, et j'ai pas forcé hein, je savais étudier, c'est ça mon secret. »
		Tension identitaire	« Je me détachais chaque jour de mon métier d'enseignante pour rentrer dans le moule que les camarades de la Fopa avaient créé. »
			« En fait, quand je me retrouvais dans la salle des profs, je pestais et j'avais envie de crier sur tous ces enseignants qui se prennent pour le nombril du monde, j'étais en froid avec tout le monde. »
	Mauvaise estime de	Regards des autres étudiants	« Les gens qui font la Fopa, ils se la pètent, souvent ils nous jugeaient nous les instits en disant qu'on

	soi		faisait des colliers de perles. »
Famille	Soutien familial	Présence des parents	« Je vivais chez mes parents donc c'était facile, je devais juste étudier et ne penser à rien d'autre. »
		Présence de la fratrie	« Mon frère qui fait Kiné, il était toujours en train de me motiver à faire mieux, à me dépasser, je le remercie d'ailleurs car je me serais endormie sur mes lauriers. »
	Difficulté familiale	Tension avec les parents	« Parfois mes parents ne comprenaient pas pourquoi je travaillais autant pour ce master car selon eux, cela ne déboucherait à rien mais hormis quelques tensions, ils m'ont toujours soutenue. »
Ecole	Renforcement des acquis pédagogiques	Possibilité de lien entre cours de la Fopa et terrain	« Il est vrai, je remarquais la possibilité de mettre en place les schémas vus à certains cours mais je ne voulais plus. »
	Gestion scolaire	Tension au sein de la classe	« Tu sais, j'étais tellement crispé par ma représentation de prof, que j'étais en train de créer une sorte d'animosité dans ma classe. »
		Manque de motivation	« J'étais plus motivée à enseigner, je venais à me demander si ça avait été une bonne idée ce régendat. »
	Rapport aux autres	Tension sociale	« En fait, quand je me retrouvais dans la salle des profs, je pestais et j'avais envie de crier sur tous ces enseignants qui se prennent pour le nombril du monde, j'étais en froid avec tout le monde. »
		Contact élèves	« Je les aimais bien ses bouts de chou mais j'étais à cran à cause de mon métier, je voulais transmettre des choses mais plus dans ces conditions. »

5.2.4 Interview de Marie-Christine

Master thèmes	Thèmes	Sous-thèmes	Séquences
Emploi	Emancipation professionnelle	Désir de se maintenir en place	« J’ai compris que le métier d’institutrice était toujours en mouvement et que je devais tout faire pour m’améliorer jusqu’à la fin de ma carrière. »
	Stagnation	Sentiment de perte de motivation	« A mon âge, tu as fait le tour de l’enseignement surtout quand tu ne t’es jamais remise en question. »
	Projet supplémentaire	Guide pédagogique	« La direction, quand elle est venue faire son inspection, a tellement été surprise de mes changements pédagogiques, qu’elle m’a demandé de créer des réunions péda spécifiques. »
Individu	Renforcement de l’estime de soi	Accomplissement personnel	« La Fopa, je l’ai fait pour moi à l’époque, du coup je ne voulais pas que les autres collègues soient au courant, j’avais pas besoin de leur reconnaissance. »
		Challenge	« Quand j’ai signé mon inscription à la Fopa, je me voyais déjà avec mon diplôme en main, je voulais me le prouver, prouver que j’étais capable de faire ce master. »
	Dépassement de soi	Motiver sa fille	« Je voulais accompagner ma fille dans son parcours universitaire, ce n’est jamais facile pour eux. Elle était ma motivation et je voulais etre la sienne. »
		Abandon des temps libres	« Toutes mes heures de fourches, je les passais à travailler pour la Fopa. A mon âge, quand vous rentrez, vous avez autre chose à faire que de vous enfermer dans votre bureau. »
		Abandon du rôle de « maman »	« J’ai toujours été là pour mes collègues, à les conseiller, les câliner, les encourager mais je ne pouvais plus me permettre de faire ça, chaque seconde m’était comptée pour la Fopa. »
	Famille	Soutien familial	Etre présent pour ses enfants
Présence du conjoint			« Il y a des semaines où mon mari devait s’occuper de tout dans la maison car entre mes trois soirs semaine de cours et la gestion de la maison, c’était intense. »
Influence familiale		Similitude dans les trajectoires personnelles	« A la maison, la période de Blocus, c’était intense et drôle car tout le monde étudiait ou presque. »
		Apport du conjoint	« Bertrand m’a toujours motivée et poussée à entreprendre et réussir les choses qui me plaisent et là avec la Fopa, ça avait encore plus de sens. »

	Difficulté familiale	Perte de présence	« C'est compliqué pour une femme et mère de famille de pas être là, en famille le soir venu. Le mardi soir, le mercredi soir et le jeudi soir, j'étais absente, mon noyau familial en a beaucoup souffert. »
Ecole	Renforcement des acquis pédagogiques	Amélioration des outils existants	« Si je ne pouvais pas changer de classe, alors je voulais me pencher sur une manière d'améliorer mes outils, je voulais être moins traditionaliste mais rester productive en termes de réussite. »
		Essai de postposition des acquis de la Fopa	« A plusieurs reprises, j'ai essayé de mettre en pratique les tests pédagogiques ou les éléments psychologiques vus au cours. »
	Gestion pédagogique	Monotonie	« Mes cours étaient faits et comme je trouvais que mes élèves apprenaient bien avec mes ressources, je m'ennuyais pédagogiquement. »
		Laboratoire pédagogique	« A plusieurs reprises, j'ai essayé de mettre en pratique les tests pédagogiques ou les éléments psychologiques vus au cours. »
	Rapport à la direction	Complication avec la direction	« Mon directeur ne voulait pas me donner d'autres classes pour que je varie mes opérations d'enseignante primaire, ça faisait 10 ans que j'avais la même classe. »
		Sollicitation parrainage	« La direction, quand elle est venue faire son inspection, a tellement été surprise de mes changements pédagogiques, qu'elle m'a demandé de créer des réunions péda spécifiques. »
	Rapport aux enseignants	Tension intra-muros	« Toutes mes heures de fourches, je les passais à travailler pour la Fopa. A mon âge, quand vous rentrez, vous avez autre chose à faire que de vous enfermer dans votre bureau. »
		Admiration	« Quand mes collègues voyaient comment je prenais en charge mes classes, je voyais qu'ils étaient admiratifs, je l'étais aussi car la Fopa m'avait permis de faire ça. »

5.3 Masters thèmes

La fonction de ces items est de pouvoir mettre en relation notre questionnement sur les trajectoires professionnelles des enseignants diplômés de la Fopa et l'influence qu'a eue leur parcours académique sur une partie bien spécifique de leurs vies.

Nous avons décelé quatre Master thèmes que nous retrouvons dans l'approche du récit de vie de Bertaux (2006). Pour souligner l'influence qu'a eue la Fopa sur les interviewés, nous allons mettre en exergue quelques exemples de séquences de vie donnant lieu à la création de ses masters thèmes.

- L'emploi

Dans ce 1^{er} master thème, de nombreux anciens étudiants de la Fopa nous ont fait part de leur ressenti concernant l'impact qu'a eu la Fopa sur leur parcours professionnel. Ainsi, nous avons des positions antagonistes sur la portée de l'influence, mais tous sont d'accord pour dire que cela les a poussés vers une dimension plus approfondie de leur conception de leur métier d'enseignant. Mohamed, à la 15', nous dit ceci :

« Notre projet pédagogique repose sur mon apport dans des questions de coordination pédagogique, je coordonne les réunions en plus. »

Et à la 21', il souligne l'impact de son nouveau diplôme sur ses besoins professionnels :

« Avec ce papier, je me disais que j'envisagerais bien la formation de directeur, en plus j'avais des dispenses, pourquoi ne pas le faire. »

Une autre position, c'est celle de Marie-Christine, qui a utilisé indirectement son diplôme de la Fopa comme un tremplin intra scolaire. (25')

« J'ai compris que le métier d'institutrice était toujours en mouvement et que je devais tout faire pour m'améliorer jusqu'à la fin de ma carrière » et « La direction, quand elle est venue faire son inspection, a tellement été surprise de mes changements pédagogiques, qu'elle m'a demandé de créer des réunions péda spécifiques. »

Charlotte, elle, insiste sur le fait que l'acquisition de ce nouveau statut de licenciée l'a complètement chamboulée dans ses représentations professionnelles. De ce fait, elle a volontairement changé de métier en valorisant son diplôme dans une branche de la Fédération Wallonie Bruxelles. (36')

« Je suis rentrée dans son bureau, je lui ai tendu la main avec ma lettre et j'ai expliqué en long et en large mes raisons (...) c'est dur de démissionner comme ça. » et « J'ai passé l'entretien pour être directrice de bibliothèque et j'ai réussi, enfin, je pouvais envisager autre chose que l'enseignement. »

Tous abondent dans ce sens : la Fopa leur a permis d'envisager autre chose, que ce soit en extra-scolaire, en intra Fédération Wallonie Bruxelles ou en intra scolaire.

- L'école

Nous soulignons ici l'impact qu'a eu leur parcours académique à la Fopa sur leur pratique pédagogique, celle qui a le plus subi cette influence, c'est Marie-Christine. Elle nous dit ceci (29' et 33') :

« Si je ne pouvais pas changer de classes, alors je voulais me pencher sur une manière d'améliorer mes outils, je voulais être moins traditionaliste, mais rester productive en termes de réussite. » et « A plusieurs reprises, j'ai essayé de mettre en pratique les tests pédagogiques ou les éléments psychologiques vus au cours. »

De son côté Charlotte nous dit que (19') :

« Tu sais, j'étais tellement crispé par ma représentation de prof, que j'étais en train de créer une sorte d'animosité dans ma classe. »

Ce qui souligne le fait que la Fopa peut pousser à deux types d'influence en classe : l'influence de fond qui aura tendance à améliorer ou modifier les stratégies d'enseignement des enseignants et l'influence de forme qui aura de son côté tendance à modifier l'approche comportementale de l'enseignant.

Un dernier exemple, c'est celui de Sylvie qui met en avant la difficulté de créer du sens entre ses acquis universitaires et sa pratique pédagogique (23') :

« On apprenait des stat et l'histoire de l'éducation en Belgique. Cela n'avait pas de sens pratique pour moi sur le terrain. »

- La famille

Sous cet item, il est bon de placer tous les éléments prouvant une influence de la Fopa sur le noyau micro-familial ou les relations sociales des étudiants-enseignants.

En ce sens, Sylvie nous fait part du fait que son parcours à la Faculté de psychologie de l'Université Catholique de Louvain a eu un impact sur sa vie de famille (39') :

« Je m'étalerais pas trop là-dessus, mais avec Thomas, on s'est séparé pendant la FOPA, j'ai tout remis sur le dos de cette formation, mais en réalité, j'avais mes torts. »

Mais d'un autre côté Mohamed met en exergue la qualité du soutien familial dont il a pu jouir lors de sa dernière année dans cette même faculté (16') :

« Ma sœur a été une supportrice du tonnerre, elle a tenu mes enfants quand je bossais en biblio. »

Cependant, il ajoute qu'il a pu remarquer que la Fopa avait tendance à créer une certaine animosité dans son « cocon » familial (15') :

« Mes enfants avaient tendance à m'énervier, mais je sais pas si c'était de la faute de l'unif, peut-être. »

- L'individu

Ici, il est question de la portée et de l'incidence de la formation sur les qualités intrinsèques de l'individu. A l'audition de toutes les interviews, il est évident que la Fopa a changé la mentalité et la façon de penser des quatre individus. Ils ont développé cette faculté de distanciation et de prise de recul qui leur permet à présent de « ne plus foncer le nez dans le guidon » dans les opérations de la vie. Voici quelques exemples.

Marie-Christine (8') :

« La Fopa, je l'ai fait pour moi à l'époque, du coup, je ne voulais pas que les autres collègues soient au courant, j'avais pas besoin de leur reconnaissance. »

Charlotte (14') :

« En fait, quand je me retrouvais dans la salle des profs, je pestais et j'avais envie de crier sur tous ces enseignants qui se prennent pour le nombril du monde, j'étais en froid avec tout le monde. »

Mohamed (20') :

« Tu connais ce sentiment quand tu es seul au monde ? Je l'ai vécu, Tom Hanks (« seul au monde ») c'est un boyscout à côté de moi. »

5.4 Tensions identitaires et facteurs d'influence du turnover

Une grille de lecture qui s'est livrée à nous naturellement lors de l'audition des entretiens, c'est la présence de tensions identitaires importantes dans le fief des individus interviewés.

Par tension identitaire, Kaddouri (2006) entend la faculté qu'a un individu à mettre en relation ses différents souhaits du « soi ». C'est la dualité entre ses représentations actuelles et celles souhaitées. Ces « soi » intérieurs sont dépendants du champ de représentations de l'individu et de la société (Professionnels, familiaux, sportifs, etc...).

Toujours selon Kaddouri, il existe deux manières d'approcher la tension chez l'individu :

- La tension intersubjective : cette divergence identitaire se traduit par la difficulté qu'a un individu à faire reconnaître son « moi actuel » dans un domaine par un autre individu qui représente ce domaine. Exemple : un policier qui n'a pas l'accord de sa hiérarchie pour passer les tests d'inspecteur.
- La tension intrasubjective : c'est une animosité qui prend racine chez l'individu, elle peut être spatio-temporelle. Exemple : une tension entre mon « moi actuel » et mon « moi passé ». L'antagonisme entre ce que l'individu était et ce qu'il est actuellement. Pour étayer par un exemple concret : cela pourrait être la difficulté qu'a un individu à délaisser l'influence de ses origines ethniques par rapport à son désir de s'assimiler à une nouvelle culture. Barbier (2006) va parler de cela à l'aide des concepts du « soi hérité » et du « soi acquis ».

Ainsi, dans nos entretiens, nous avons relevé plusieurs tensions :

- Chez Mohamed, nous avons souligné une tension de type « **soi actuel / soi visé** » car il nous fait part du fait que : « J'ai toujours eu ce besoin de briller en société, de montrer que j'existe au-delà de mes origines ». Il est clairement question ici de son souhait de se détacher d'une représentation qu'ont les autres de la portée de son origine sur sa capacité à être diplômé. La dualité entre le Mohamed régent et son envie d'atteindre le grade de Master.

Bourgeois (2006) met en avant que ce genre de tension identitaire va souvent engendrer une vague émotionnelle importante se composant de dépression, tristesse, perte d'estime en soi,...

C'est le cas de Mohamed qui sera sous certificat médical durant une longue période à cause d'une dépression.

- Chez Sylvie, nous avons observé une tension intersubjective de type « **Soi enseignant / soi familial / soi citoyen** ». Sylvie a souffert des représentations de son mari sur son rôle d'enseignante et d'influenceuse du monde citoyen. Elle nous dit ceci : « Mon mari, il me disait toujours que je n'allais pas changer le monde avec mon métier de prof, que ce monde tournerait avec ou sans moi ». Cette tension va la pousser à profiter de la Fopa comme stratégie identitaire pour se réorienter et annuler cette tension. Mais en contrepartie dans l'équation humaine, la tension entre le « soi enseignant » et le « soi familial » sera si fort qu'il y aura une rupture entre Thomas et elle. C'est une forme de stratégie identitaire (Kaddouri, 1999) que d'annuler la tension par la rupture de ce rapport entre les deux « soi ».

- Chez Charlotte, c'est un cas particulier, car nous avons souligné une tension globale de type intersubjectif. Elle a énormément souffert de la divergence entre son « **soi enseignante vue par soi / soi enseignante vue par autrui** ». Effectivement, lors de l'entretien, elle nous fait part de ceci : « En fait, quand je me retrouvais dans la salle des profs, je pestais et j'avais envie de crier sur tous ces enseignants qui se prennent pour le nombril du monde, j'étais en froid avec tout le monde. » et « Les gens qui font la Fopa, ils se la « pètent », souvent ils nous jugeaient nous les instits en disant qu'on faisait des colliers de perles. ». Ces interventions traduisent une tension grandissante entre ce que Charlotte envisageait comme étant le métier d'enseignante et ce que les autres lui renvoyaient comme image. Cette tension a eu raison de son « soi enseignante », car Charlotte a fini par démissionner de son emploi d'enseignante.

- Chez Marie-Christine, nous avons mis en exergue la tension intra subjective suivante : tension entre le « **soi enseignant actuel / soi enseignant désiré** ». Effectivement, lors de la ré-audition de l'entretien de Marie-Christine, il était clair que cette enseignante voulait parfaire ses méthodes de travail didactique et pédagogique. Son but était de s'améliorer, mais en restant enseignante. Cette tension mettait donc en relation des souhaits techniques plus que des souhaits de changements d'orientation professionnelle. Elle nous le fait remarquer à la 29' et 33' : « *Si je ne pouvais pas changer de classe, alors je voulais me pencher sur une manière d'améliorer mes outils, je voulais être moins traditionaliste mais rester productive en termes de réussite.* » et « *A plusieurs reprises, j'ai essayé de mettre en pratique les tests pédagogiques ou les éléments psychologiques vus au cours ;* »

De plus, nous avons relevé les connivences suivantes en ce qui concerne les transactions identitaires suivantes :

Transitive & Pronominal	Pronominal c/ Transitive
Mohamed	Sylvie
Marie-Christine	Charlotte

Ce court tableau, en se basant sur la théorie des transactions identitaires en formation de Kaddouri, met en exergue que Mohamed et Marie-Christine ont trouvé une complémentarité dans l'utilité de la formation . Il y a un apport et une relation complémentaire dans le « projet de soi pour autrui » et dans le « projet de soi pour soi » au sein de leur établissement scolaire. Inversement pour Charlotte et Sylvie, il y a un antagonisme entre ces deux types de projet. Kaddouri met en avant que ce genre de dualité s'accompagne de difficultés à trouver sa place dans le noyau familial, de baisse d'estime de soi, de baisse de son estime professionnelle, etc... jusqu'au retour de l'équilibre via une stratégie identitaire type « désengagement » (cf chapitre dynamiques identitaires).

Il est évident que ce ne sont pas les seules tensions / dynamiques identitaires subies par nos diplômés de la Fopa mais ce sont les principales et nous souhaitons les mettre en exergue car ils influencent les réponses à notre objet de recherche. En effet, ces tensions peuvent être le soubassement de l'entrée en formation de nos interviewés ou alors des processus ayant été initiés par leurs parcours académique à la Fopa.

De plus, dans ce chapitre, nous allons mettre en exergue le lien qu'il existe entre le turnover comme révélé par Maroy et Dumay (2012) d'un côté et nos résultats de l'autre. Pour rappel, selon nos deux auteurs le changement de direction professionnelle des enseignants peut être dû à plusieurs facteurs individuels et/ou organisationnels. Ils sont au nombre de quatre.

Nous allons les déceler dans nos entretiens et les mettre en avant. Le fait, dans notre recherche, de pouvoir mettre en lien une analyse des tensions identitaires ainsi qu'une analyse du turnover dans des cas particuliers nous permet de superposer les constats de Maroy et Dumay ainsi que les tensions identitaires relevées par Kaddouri.

Mohamed :

Dans la situation de notre premier interviewé, on peut difficilement parler d'un simple turnover car l'individu reste dans le système scolaire. Il a juste le souhait d'évoluer au sein de son établissement. C'est un turnover intrasystémique. Ce turnover s'explique en se basant sur la théorie de Maroy et Dumay (2012) par le quatrième facteur qui est celui de la satisfaction professionnelle. Il est évident qu'au regard des tensions identitaires de types « soi actuel / soi visé », c'est un facteur de satisfaction personnelle et professionnelle qui va le pousser à franchir une étape professionnelle en tentant d'obtenir un poste de sous-directeur.

Sylvie :

Son changement de cap professionnel est dû au premier facteur mis en exergue par nos deux auteurs. Celui qui concerne le vécu des enseignants ainsi que leurs ancienneté. Ainsi, Sylvie est l'exemple type repris dans notre théorie du turnover, une enseignante qui finit par se réorienter car les conditions de travail sont rudes et que sa zone professionnelle se situe en écoles à discrimination positive. Ajoutons à cela des tensions de type transitif contre pronominal, c'est-à-dire l'image que l'on a de son parcours ou de sa formation et l'image que les gens s'en font et cela justifiera en partie le turnover de Sylvie.

Ce n'est pas le seul facteur ; Sylvie, dans son entretien, nous fait part du fait qu'elle s'est rendue compte rapidement que sa formation initiale ne suffirait pas pour répondre aux futures attentes de ses étudiants. Ainsi, en nous disant cela, on peut comprendre que le facteur de type « formation initiale des enseignants » a influencé Sylvie dans son turnover.

Charlotte : Maroy et Dumay mettent en exergue le fait que si l'enseignant n'arrive pas à s'approprier l'ADN de son métier ainsi que ses valeurs et son image, alors il y aura une altération des besoins et des tensions ; ce qui va engendrer un turnover certain, c'est le quatrième facteur d'influence du turnover : la satisfaction professionnelle . C'est le cas de Charlotte car dans son récit elle nous fait part du fait qu'une partie de l'auditoire lors de sa formation à la Fopa la narguait souvent sur son métier et que c'est en partie à cause de l'image que véhiculait son métier qu'elle s'est réorientée professionnellement.

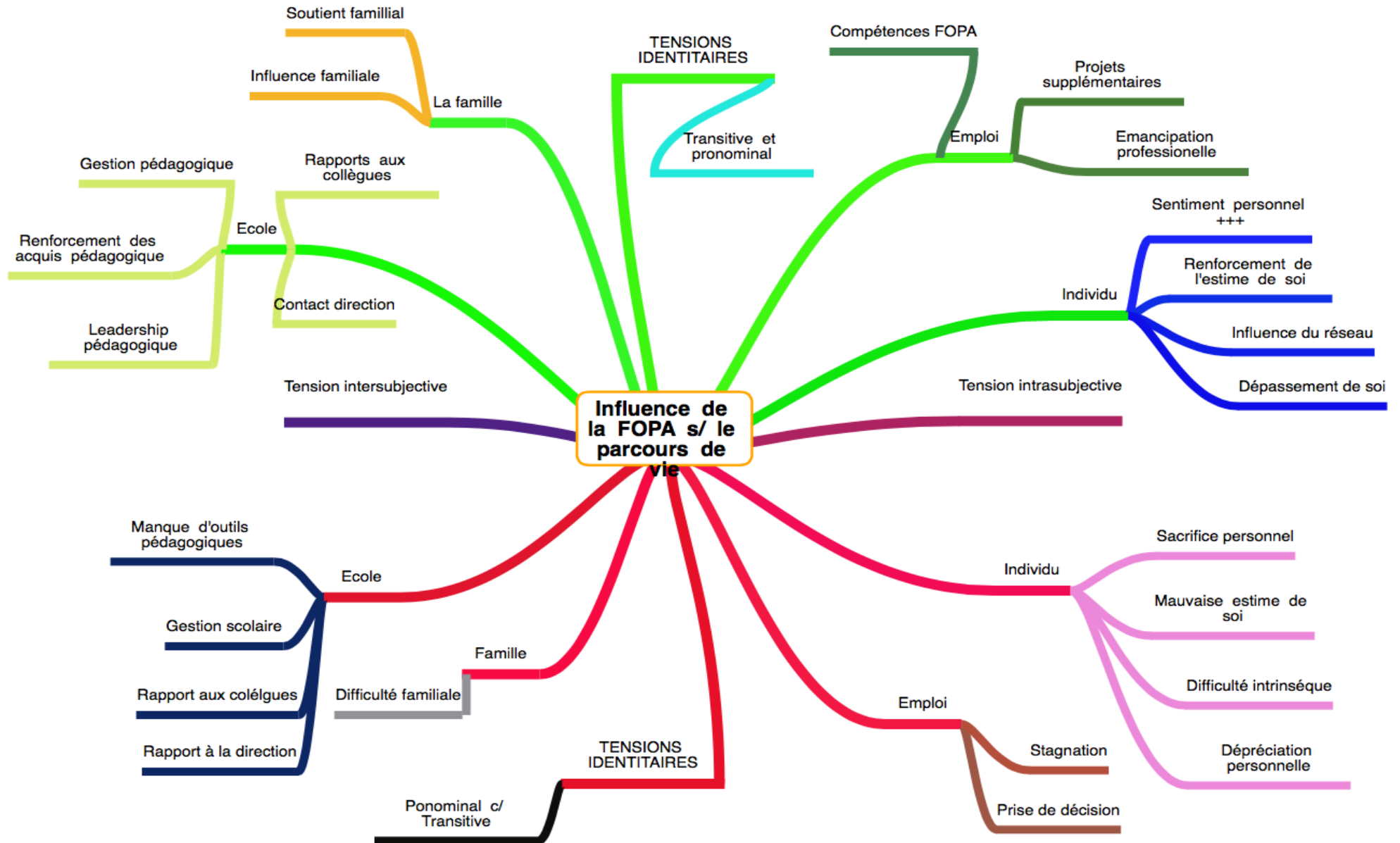
Comme dans le cas précédent, nous sommes dans une tension de type pronominal contre transitif mais surtout le principal facteur de ce turnover s'explique par une tension intersubjective assez contraignante. C'est-à-dire le rapport qu'entretenait Charlotte avec l'image qu'on avait de son métier et ce qu'elle était aux yeux des gens. La finalité de son turnover se traduira par son changement de métier.

Marie-Christine : Comme dans le cas de Mohamed, Marie-Christine est restée dans son établissement scolaire, ce qui ne nous permet pas de mettre en relation son récit de vie et les facteurs d'influence du turnover selon Maroy et Dumay.

5.5 Mind map

Après avoir réalisé nos entretiens ainsi que nos analyses de résultats, nous avons voulu compiler tous les éléments qui nous semblaient intéressants dans un mind map. Aussi appelé carte heuristique, cela permet au lecteur d'avoir une lecture globalisante de nos résultats. De manière à expliciter la carte suivante, vous devez savoir que tous les items se trouvant en dessous du cadre central « FOPA » se réfère à une influence négative qu'a eu la Fopa sur la trajectoire de vie des enseignants interviewés. En revanche, ce qui se trouve dans la partie supérieure de notre carte heuristique se réfère à une approche positiviste et avantageuse qu'a eu leur parcours à la Fopa dans la tranche de vie analysé.

L'idée défendue ici, c'est de pouvoir rapidement mettre en avant les différents impacts de la Fopa sur les enseignants sujets.



6. Discussions

Dans ce chapitre, nous allons mettre en lumière les résultats de notre recherche qui souhaitait mettre en avant : « Dans quelle mesure, les politiques d'emploi de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles rencontrent-elles les aspirations des enseignants ayant été diplômés d'une formation en horaire décalé ? ».

Pour ce faire, nous avons envisagé une recherche de type biographique qui devait amener des éléments de réponses à deux hypothèses :

1^{ère} Hypothèse :

« Une partie des enseignants ayant suivi un cursus en horaire décalé ont tendance à quitter le système professionnel de l'enseignement pour se diriger vers des carrières dans le privé. »

2^{ème} hypothèse :

« Une partie des enseignants ayant suivi un cursus en horaire décalé ont tendance à revaloriser leur diplôme au sein des institutions de la Fédération Wallonie Bruxelles. »

Par la suite, dans ce chapitre, nous aborderons le recul réflexif sur notre méthodologie afin d'y déceler ce qui a été et ce qui aurait été à améliorer ou modifier.

Nous finirons par envisager une suite à cette recherche en tenant compte des faiblesses et adjuvants de notre recherche actuelle.

6.1 Résultats

Nous voulions, par le biais d'analyses biographiques, prouver que les enseignants diplômés d'horaire décalé type Fopa allaient soit rester dans le circuit intra de la Fédération Wallonie Bruxelles (hypothèse 2) ou au contraire, quitter le « monde » de la Fédération Wallonie Bruxelles et se diriger vers une autre trajectoire professionnelle (hypothèse 1).

Plus généralement, cette recherche s'intéressait à analyser dans quelle mesure les politiques d'emploi de la Fédération Wallonie Bruxelles rencontraient les aspirations des enseignants diplômés de la faculté des sciences et psychologie de l'éducation.

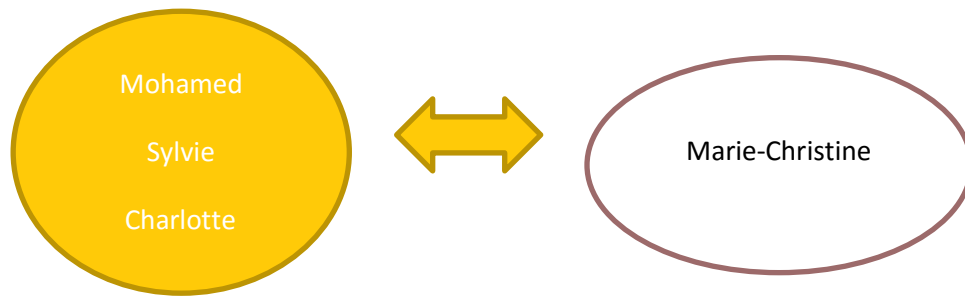
Nos quatre entretiens ont mis en exergue que la Fopa est à la fois un tremplin personnel et professionnel. Effectivement, deux de nos quatre entretiens, à savoir Mohamed et Marie-Christine, ont mis en avant un impact positif sur l'estime de soi et la place que prendra l'individu dans la société civile, il y a un besoin de reconnaissance qui est comblé.

Dubar (1991) va expliciter cette satisfaction personnelle comme une stratégie identitaire visant à réduire l'écart entre l'identité héritée et l'identité visée. Ici, c'est le fait que Mohamed puisse grâce à sa certification de la Fopa avoir la sensation d'être « important » dans la société car il est détenteur d'un grade de master. Pour Marie-Christine, c'est une satisfaction personnelle quant à son âge et sa faculté à reprendre des études qui est comblée.

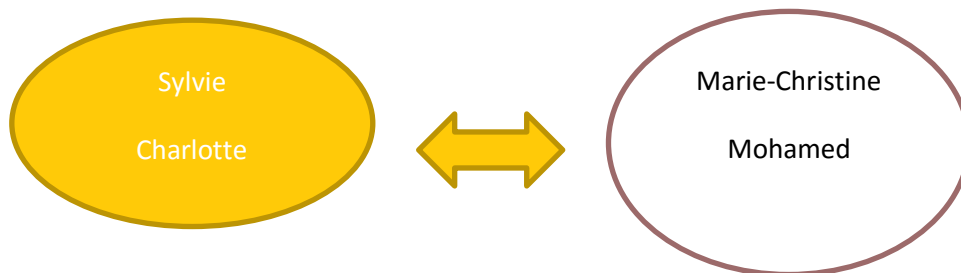
Du point de vue professionnel, les trajectoires de nos quatre entretiens sont fondamentalement différentes, mais elles ont de commun le fait que la position initiale d'enseignant a été déséquilibrée pour laisser place à une position plus solide intrinsèquement et parfois très variée.

Ainsi, trois de nos enseignants sur quatre ayant été diplômés par la Fopa ont fait valoir leur diplôme d'une autre manière que par l'enseignement traditionnel. Mohamed a évolué en intra Fédération Wallonie Bruxelles en passant les tests de sous-direction. Sylvie est devenue coordinatrice et conseillère à la formation au sein du Forem et Charlotte est devenue directrice d'une bibliothèque de la Fédération Wallonie Bruxelles. De son côté, Marie-Christine a consolidé ses acquis au sein de son école en restant institutrice primaire.

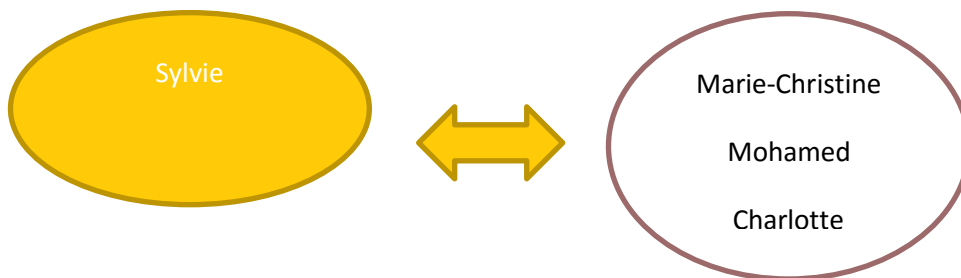
En termes de chiffres, trois individus sur quatre ne sont plus (ou sont partiellement) enseignants.



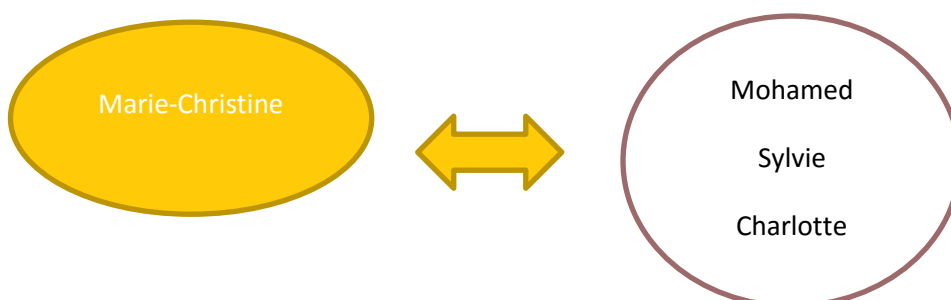
Deux individus sur quatre ont fait valoir leurs diplômes au sein de structures autres que les établissements scolaires.



Un individu sur quatre s'est éloigné des structures de la Fédération Wallonie Bruxelles.



Un individu sur quatre a fait valoir ses acquis académiques au sein de son école.



Au final, nous avons transformé des éléments oraux en des éléments d'analyses pour comprendre les trajectoires de vie et l'influence de la Fopa sur ces (ex)enseignants.

Nos quatre individus étaient arrivés à un moment de leur vie où une motivation intrinsèque ou extrinsèque (Carré, 2001) allaient être le moteur de leur engagement en formation. Les raisons de leur entrée en formation ne sont pas en lien avec une réorientation professionnelle. Dans nos quatre cas, il est question de consolider les acquis pédagogiques ou l'image personnelle.

C'est pendant leur parcours universitaire que la tension identitaire comme définie par Kaddouri (2006) est venue troubler leurs représentations d'eux-mêmes. Là, notre objet de recherche prend tout son sens, car la seule manière de résoudre ces divergences identitaires, c'est de créer de la cohérence entre les différentes dynamiques identitaires (Bourgeois, 2006).

C'est en ce sens que certains ont changé d'emploi, d'autre ont approfondi leurs connaissances pédagogiques et les ont appliquées, ... Markus (1986) met en avant le fait que pour régler des tensions identitaires, il faut accomplir les actions consolidant l'image positive que l'on a de nous-mêmes. Pour Sylvie et Charlotte, il fallait qu'elles changent d'emploi car la Fopa les avait profondément transformées.

Dans le cas de Mohamed, c'est plus subtil, car il a résolu sa tension identitaire en étant diplômé, mais a aussi tenté de consolider sa position sociale en passant les tests de directeur. Et pour Marie-Christine, le but était d'obtenir ce diplôme et de le valoriser en interne au sein de son établissement scolaire. Ils ont tous usé à leur façon de stratégies identitaires résolvant ainsi les tensions vécues et explicitées dans leurs récits de vie.

En ce qui concerne notre objet de recherche, nous sommes mitigés quant à notre prise de position car les politiques d'emploi en Fédération Wallonie Bruxelles ont été fructueuses pour deux de nos quatre interviewés qui ont respectivement fait valoir leur diplôme dans des postes de sous-direction ou de directrice de bibliothèque.

Cependant, les deux autres individus ont soit stagné soit changé leur orientation professionnelle. Nous pouvons donc dire que les politiques d'emploi de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles ne rencontrent pas toutes les aspirations professionnelles des diplômés que nous avons rencontrés.

Cela s'explique notamment par les tensions identitaires soulignées dans nos entretiens et les stratégies pour les résoudre. Dans l'équation du processus de formation, ce sont ces éléments qui pourraient être assimilés d'« inconnus » car ils vont modifier la perception et le processus de construction identitaire de l'enseignant en phase d'être diplômé.

Barbier (1996, p. 22) nous dit ceci concernant les dynamiques identitaires : « Une des entrées les plus fécondes pour comprendre l'engagement d'un individu en formation est de s'interroger sur les transformations identitaires qu'il a connues à travers ses expériences scolaires, sociales et

professionnelles, et sur la signification qu'il accorde globalement à ces transformations dans leur environnement social. »

En ce qui concerne nos hypothèses, nous pouvons les étayer de la manière suivante :

Hypothèse 1 : « ***Une partie des enseignants ayant suivi un cursus en horaire décalé ont tendance à quitter le système professionnel de l'enseignement pour se diriger vers des carrières dans le privé.*** »

Au regard de nos entretiens et de leur analyse, seul un enseignant sur les quatre interviewés a quitté le système professionnel de l'enseignement pour aller vers le privé. Cependant, un autre a quitté ce système professionnel de l'enseignement, mais est resté au sein d'une fonction publique en restant dans les mécanismes de la Fédération Wallonie Bruxelles.

Hypothèse 2 : « ***Une partie des enseignants ayant suivi un cursus en horaire décalé ont tendance à revaloriser leur diplôme au sein des institutions de la Fédération Wallonie Bruxelles*** »

Ici, notre analyse se fait plus limpide et directe. Trois des quatre enseignants ont eu tendance à valoriser leur diplôme au sein des institutions de la Fédération Wallonie Bruxelles. Il y a eu une revalorisation statutaire barémique avec Marie-Christine qui a profité de son barème 501, une revalorisation professionnelle avec Mohamed qui a passé ses tests de sous-directions et un changement d'axe professionnel, mais toujours au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles avec Charlotte qui est devenue directrice de bibliothèque.

Nos entretiens ont aussi montré un impact sur le noyau familial. De ce fait, l'entrée en formation et le processus de formation va impacter les individus qui le vivent ainsi que leur noyau familial. Parfois en bien, le cas de Mohamed en est l'exemple car il a pu compter sur la présence de sa famille pour tenir ses enfants et pour avoir un rôle émulateur sur sa formation. Et parfois en moins constructif, comme la séparation de Thomas et Sylvie.

Pour poursuivre dans ce chapitre sur l'analyse de nos résultats, nous allons nous baser sur l'apport de Barbier (1998, p.105) qui nous dit : « Une autre piste de réponse consiste à s'interroger moins sur la réalité objective des événements biographiques qui constituent une histoire de vie que sur les transformations identitaires qui les accompagnent et les significations que le sujet leur attribue dans le contexte social qui est le sien. »

L'entrée en formation est donc vue comme un morceau du puzzle de sa trajectoire de vie plutôt que comme un outil à faire valoir dans des événements de la vie « de tous les jours ».

Pour clore ce chapitre, nous allons mettre en avant le lien qu'il existe entre nos résultats et notre apport théorique sur le constat du turnover (Cf chapitre sur la problématisation de l'objet de recherche). Notre étude abonde dans le sens du rapport de Maroy et Cattonar (2002) qui traite des raisons du turnover des enseignants par la lecture de l'identité professionnelle et de la désinstitutionalisation de l'école. Dans deux cas sur quatre, les changements d'affectation professionnelle reposent sur plusieurs constats de Dumay (2012) concernant le turnover des enseignants.

Ainsi, Charlotte va répondre au facteur de la « satisfaction professionnelle » en changeant d'emploi. Comme le souligne Maroy (2012), il faut impérativement que l'enseignant code dans son ADN professionnel les valeurs et postures du métier d'enseignant. Nous pouvons constater au regard de son récit de vie que Charlotte souffrait d'une trop forte dualité entre son emploi et sa personnalité « souhaitée ». Ce comportement va favoriser le turnover (Dumay, 2012).

Un autre exemple est celui de Sylvie, qui s'est retrouvée démunie d'outils pédagogiques lors de sa mise à l'emploi en établissement D+. C'est un facteur organisationnel de justification de turnover. Elle nous en fait part de la manière suivante : « T'es clairement pas préparé à ça à la Haute Ecole, tu penses l'être mais non ». Cela s'appuie par un autre facteur relevé par Maroy (2012), celui de « la formation initiale » des enseignants qui met en exergue que le turnover se justifie par le manque d'outillage didactique à la réalité du terrain (Ecole D+, élèves en difficultés importantes, etc...)

En ce qui concerne le turnover des enseignants, notre étude rejoint celle de Ingersoll (1991) qui stipule que le genre va influencer le turnover. Ainsi, selon l'auteur et une étude américaine, les femmes enseignantes dans le système public sont plus sujettes à un changement d'orientation professionnelle. Inversement, elles se stabilisent si le système éducatif est privatisé. Dans notre cas, deux femmes sur trois ont totalement ou partiellement quitté le système éducatif de l'état.

6.2 Recul méthodologique

Notre dispositif de recherche était celui de De Mol ; il nous a permis de nous acclimater à la masse d'informations importantes que représentent les récits de vie. Nous avons pu à la fois envisager un maximum d'éléments à la base de notre recherche, mais aussi des éléments plus détaillés en aval. Ainsi, nous avons la sensation d'avoir pris en considération l'ensemble des informations nécessaires à la bonne conduite de notre recherche.

Cela dit, l'observation de la présence de tension identitaire forte lors des interviews nous ont poussé à envisager qu'une approche intéressante eut été d'utiliser les modèles des dynamiques identitaires de Kaddouri (2006) pour analyser et comprendre les enjeux des divergences identitaires vécus par les enseignants ayant fait la Fopa.

Ce qui est intéressant à souligner dans notre méthodologie, c'est que lors des entretiens, certaines tensions identitaires ont été abordées par les individus, et mêmes eux se sentaient surpris d'aborder ces sujets. Il a eu une forme de mise en expectative du récit biographique. On avait l'impression qu'ils devenaient spectateurs de leur propre processus identitaire en étant parfois surpris de souligner les apports ou les changements induits par leur parcours au sein de la Fopa.

Une des faiblesses de notre recherche réside dans la taille de notre échantillon qui ne garantit en rien la représentativité d'un groupe (Bertaux, 2010) . Cela dit, c'est une faiblesse qui a permis de mettre en exergue le fait que la Fopa a influencé différents (master) thèmes de la vie des étudiants-enseignants qui y sont inscrits.

C'est un élément clé dans le processus de construction identitaire de l'individu, car la Fopa et tout ce qui gravite autour va influencer la vision que se fait l'individu de sa trajectoire professionnelle. C'est en ce sens que nous dirons que la Fopa est ce qui va déséquilibrer les aspirations professionnelles des enseignants ayant suivi un cursus en horaire décalé.

Car si lors de leur entrée en formation, ces enseignants avaient dans l'idée que la Fopa répondrait à leurs attentes professionnelles, c'est durant la Fopa que ces attentes vont muter et donner naissance à des aspirations parfois incompatibles avec les trajectoires offertes par la Fédération Wallonie Bruxelles.

Cependant, il est bon de garder à l'esprit que nos observations sont à prendre avec beaucoup de précautions, car elles ne coïncident qu'avec un groupe donné de quatre individus ayant fait la Fopa. Nous ne pourrions les extrapoler à l'ensemble des enseignants ayant fait la Fopa, car ces observations vont dépendre de nombreuses variables que nous ne pouvons pas maîtriser. Ainsi, les

résultats n'auraient pas été les mêmes selon l'école où l'enseignant enseigne, la région où il vit, son patrimoine financier, ses aspirations et influences culturelles, l'importance qu'il accorde à son métier, etc...

De plus, l'une des interviewés a mis en exergue le fait qu'elle ne retrouvait pas d'utilité pédagogique à certains cours de la Fopa dans le cadre de son métier d'enseignante secondaire, il aurait été correct, pour valider ses propos, d'envisager de questionner des enseignants diplômés en science de l'éducation d'autres facultés comme celle de l'ULB (Bruxelles), ou de l'Umons (Mons). De ce fait, nous aurions pu voir s'il y avait un lien de corrélation direct entre les cours donnés dans les facultés en science de l'éducation et leur apport positif ou négatif sur le terrain de l'enseignement secondaire. Nous soulignons ici la limite de représentativité des facultés proposant les sciences de l'éducation dans notre échantillon.

7. Conclusion

Tout au long de ce mémoire, nous nous sommes appliqué à mettre en exergue les éléments qui pourraient étayer notre recherche sur le fait d'analyser, dans quelle mesure, les politiques d'emploi de l'enseignement en fédération Wallonie Bruxelles rencontrent les aspirations des enseignants ayant été diplômés d'une formation en horaire décalé.

Nous avons pu constater que ce genre de formation, en prenant la Fopa de l'Université Catholique de Louvain comme exemple, avait tendance à modifier les dynamiques identitaires des enseignants l'ayant suivie (Kaddouri, 2006). Cela avait pour résultat que le processus de formation devenait un outil de modification de l'identité et que des stratégies identitaires faisaient surface pour régler ses tensions. Concrètement, il y a des cas où certains enseignants vont quitter la formation car la tension est trop forte et ils ne veulent pas succomber à la stratégie identitaire qui vise le « soi souhaité » ; quand d'autres vont favoriser ce changement comme un processus d'évolution. A partir de là, nous pouvons observer des trajectoires professionnelles multiples qui se traduisent par des changements de cap professionnel ou un renforcement de sa position professionnelle.

Nous sommes conscients que notre recherche ne changera pas le monde, mais nous avons le souhait de mener à bien cette recherche académique et de mettre en exergue les éléments cités dans les chapitres précédents.

La particularité de notre recherche réside dans le fait d'avoir mélangé la méthode d'analyse de De Mol (2007) pour les récits de vie et une analyse des tensions identitaires (Kaddouri, 2006). Cependant, nous sommes conscient que nous n'avons pas poussé la recherche et l'analyse à son paroxysme. Pour ce faire, il nous aurait fallu un échantillon plus significatif, faire le choix entre une des deux méthodes d'analyse, car les deux sont parfois antagonistes : quand l'une est concrète et de terrain, l'autre est abstraite et d'appréciation.

Pour poursuivre notre conclusion, Barbier en 1996 (p.22) nous dit ceci sur l'enjeu des dynamiques identitaires dans la reprise de formation par des adultes : « Ce sont les moyens, l'investissement, que va consentir le formé pour la réalisation du processus de formation dépendant de la signification qu'elle représente pour lui, de l'image qu'il se fait de ses résultats et de l'usage de ses résultats. Nous faisons l'hypothèse que la signification qu'il accorde à la formation est intimement liée à la signification qu'il accorde globalement à sa dynamique de changement intérieur,

appréciée dans son contexte ». L'auteur nous explique que ce qui prime avant tout, c'est la faculté que l'individu va avoir à créer du sens dans sa reprise d'étude.

Cependant, en pratique, on peut constater que les politiques d'emploi en fédération Wallonie Bruxelles sont présentes et attrayantes. Ainsi, un enseignant diplômé de la Fopa peut devenir directeur d'établissement scolaire, enseignant en Haute Ecole ou « juste » profiter de son barème 501 (lui donnant droit à une revalorisation salariale).

Un autre point important de notre conclusion, c'est le rapprochement que nous avons pu faire avec le constat de turnover émis par Maroy et Dumay (2012). Effectivement, pour trois de nos quatre interviewés, leur turnover partiel ou complet se justifiait au regard des facteurs avancés par nos deux auteurs. Nous allons donc dans leurs sens en mettant en exergue le premier facteur concernant le vécu de terrain et le quatrième facteur qui est celui concernant la satisfaction professionnelle et l'ancrage des enseignants dans leurs métiers.

Pour finir, nous dirons que ce qui importe, c'est le souhait d'engagement en formation, car c'est à travers ce prisme que l'individu va modifier ces stratégies identitaires et peut-être quitter le système éducatif de la Fédération Wallonie Bruxelles.

Bourgeois nous fait part (2006) que la reprise de formation par des adultes est avant tout une action identitaire permettant d'accomplir une image positive de soi. C'est une tentative de régulation bien plus large que le changement professionnel selon lui, c'est avant tout une stratégie d'équilibre entre le « soi actuel et le soi visé ».

Notre réponse mitigée à notre objet de recherche s'explique selon Bourgeois (1990) par la complexité « cognitivo-affective » de l'individu en formation. Selon lui, il est très délicat de dresser un portrait unique des motivations et aspirations d'un adulte en reprise d'étude, car cela dépend de la multiplicité identitaire qui est influencée par l'infinie variété des rôles sociaux des individus (Ils sont à la fois citoyens, parents, enseignants, sportifs, veufs,...). Selon la période de sa trajectoire de vie, le sujet va se situer parfois en harmonie identitaire mais certaines fois, il sera en divergence identitaire complète. Ce sont ces périodes qui vont influencer sa prise de position professionnelle au sein ou hors de la fédération Wallonie Bruxelles.

8. Bibliographie

- Actes du 3eme congrès des chercheurs en éducation. Atelier 4, 16 et 17 mars 2004 (trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences)
- Albarello L. , « Epérience, formation, apprentissage ». PUF, Bruxelles, 2012
- Barbier, J. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris :PUF
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF
- Barrier G. , « La communication non verbale : Comprendre les gestes : perception et signification », Paris, Broché, 2015
- Bernard L. (2002), Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles, Paris, Nathan.
- Bertaux D., Histoires de vie ou récits de pratique ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie, Paris, C.O.R.D.E.S., 1976.
- Bertaux D. (2010), « Le recit de vie », Paris, Armand Colin
- Bourdieu P. (1986), « L'illusion biographique », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 62-63, pp. 69-72.
- Bourgeois, E. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. Dans traité des sciences et des techniques de la formation (p. 291-308). Paris : Dunod.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis . Qualitative research in psychology, 3, pp 77-101.
- Cattonar, B., Dumay, X. & Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Education et sociétés*, 35-51
- Carré P., (2009), « traité de psychologie de la motivation », Paris, Dunod
- Chanfraut-Duchet M.(1987) L'autre sociologie, Volume 5, Numéro 2, Automne, p. 11-28
- Cibois P. (1984). *L'analyse des données en sociologie*. Paris : PUF.
- Combessie J. (1999), La méthode en sociologie, Paris, La Découverte.
- De Mol, J. (2012-2013). *Séminaire de recherche en sciences de l'éducation*. LFOPM2007. Louvain La-Neuve :UCL.
- De Villers G.,(2011) « L'approche autobiographique : regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques », Recherches sociologiques et anthropologiques, 42-1
- De Villers G. (2002), La narrativité spécifique du récit de vie, entre thérapie et psychanalyse, in Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse sous la direction de NIEWIADOMSKI C., DE VILLERS G., Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan, pp. 133-161.

Desjardins, Julie (2012). La formation des enseignants en quête de cohérence, 1^{er} éd., De boeck : Louvain-La-Neuve

Dubar Claude, *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. In: *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 16, n°3, 2000. pp. 243-248.

Dupriez, Vincent. Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique (Pédagogies en développement), De Boeck, Louvain-la-Neuve, 2015

Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, vol. 51,(3), 461-480.

Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Galand, B. & Bourgeois, É. (2006). (Se) motiver à apprendre. Paris: Presses Universitaires de France

Guy Zelis : « Histoire des usages et des effets de la formation d'adultes. La FOPA dans le mouvement de l'Histoire », conférence donnée à Louvain-la-Neuve, le 5 mai 2007.

Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, Le pari des sciences de l'éducation, Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », 2001, 352 pages.

Kaddouri M. (2006), « les dynamiques identitaires et rapports à la formation : constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation », Paris, L'harmattan

Kaddouri M. (1996), « Place du projet dans les dynamiques identitaires », *Education permanente*, vol 31, n°128, p. 90-112

Kaddouri M. (2002), « Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherche et formation*, Vol. 41, n°1, p.30 - 47

Maroy C. (2003), « Le système scolaire », Bruxelles, CRISP

Michaud, É. (2001). La construction de l'image comme matrice de l'histoire. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 72,(4), 41-52

Muller P. (1998), « L'analyse des politiques publiques », Paris, éd. Montchrétien

Muller P. (2004), « Les politiques publiques », Paris, PUF

Muller P., 2000, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, Vol. 50, n° 2, p. 189-208.

Nicaise Julien, « Les positions des partis politiques francophones en matière d'enseignement pour les élections du 13 juin 2004 », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 6/2004 (n° 1831), p. 1-48.

Nossent Jean-Pierre (1970), « l'éducation permanente en Belgique », Bruxelles, Broché

Peneff J., « les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française », in *politix*, n°27, 1994

Perrier F. , « Les méthodes biographies », Extrait de maîtrise du mémoire, septembre 2011, Université de Paris

Sawicki Frédéric, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », *Education et sociétés* 2015/2, n° 36, p.83-102

Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs : éléments de réflexion et propositions. *Le français aujourd'hui*

Souto Lopez M. (2016), *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur*. Editions academia

Tardiff M. (2004), « La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux », Bruxelles, De Boeck

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.