

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

**La relation entre l'orientation professionnelle,
le bien-être professionnel et les trajectoires
professionnelles d'enseignants ayant obtenu
un le Master en sciences de l'éducation**

Auteures : Amina Laksisar et Charlotte Montreuil

Promotrice : Mme Gaëlle Chapelle

Lecteur : M. Alain Baents

Année académique 2022-2023

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Nous exprimons notre profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail. Leur aide précieuse a été essentielle tout au long de ce parcours. Nous souhaitons tout d'abord remercier chaleureusement Madame Chapelle, notre promotrice, pour sa bienveillance, son soutien constant et sa disponibilité inépuisable. Grâce à son expertise, elle a su nous guider, nous encourager et nous conseiller de manière exemplaire.

Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance envers nos familles respectives et nos proches qui ont été à nos côtés tout au long de notre formation, depuis notre inscription jusqu'à l'aboutissement que représente ce mémoire. Leur soutien inconditionnel, leur présence encourageante et leur compréhension ont été des piliers indispensables dans notre parcours académique.

Nous souhaitons adresser nos remerciements à nos amis qui nous ont accompagnés tout au long de cette aventure palpitante. Leurs encouragements et leur soutien moral ont été une source d'inspiration constante pour nous. Leur amitié précieuse a rendu ce voyage encore plus significatif.

Ensuite, nous souhaitons exprimer notre immense gratitude envers toutes les personnes qui ont généreusement accepté de participer à notre questionnaire en ligne et qui ont également consacré du temps à nos entretiens. Leurs contributions précieuses ont enrichi notre recherche et ont permis d'obtenir des résultats pertinents. Leur volonté de partager leurs connaissances et leurs expériences a été d'une importance capitale pour la réussite de ce travail.

Enfin, nous souhaitons exprimer notre profonde reconnaissance l'une envers l'autre pour cette collaboration riche et précieuse. Nos échanges ont été d'une grande aide dans l'avancement de ce travail, et nous sommes reconnaissantes pour notre soutien mutuel ainsi que pour la complémentarité indescriptible que nous avons pu développer tout au long de cette expérience.

*La carrière est un voyage,
pas une destination.*

Helen Gurley Brown

Table des matières

Introduction générale.....	1
I. Cadre contextuel.....	4
1. Le statut des enseignants	5
2. L'enseignement belge francophone	5
3. Diplôme et conditions d'enseignement	6
4. Le « barème 501 ».....	6
4.1. Quelques données	7
4.2. Opportunités professionnelles.....	9
5. Le parcours professionnel des enseignants	10
6. Le turnover des enseignants	11
6.1. Les caractéristiques sociodémographiques	11
6.2. Les facteurs du turnover.....	12
6.2.1. <i>Les conditions de travail</i>	12
6.2.2. <i>Le diplôme pédagogique</i>	13
6.2.3. <i>L'ancienneté et la fonction</i>	14
6.2.4. <i>Les caractéristiques de l'établissement</i>	14
6.2.5. <i>L'insertion professionnelle</i>	15
7. L'identité des enseignants	16
7.1. La diversité de l'identité professionnelle enseignante.....	18
II. Cadre théorique.....	20
1. Le maintien professionnel	21
1.1. Définition	22
1.2. Les composantes du maintien	23
1.2.1. <i>L'épuisement professionnel</i>	23
1.2.2. <i>L'obsolescence professionnelle</i>	25

1.3.	Le maintien professionnel.....	27
1.4.	Les stratégies.....	28
1.5.	Les états de bien-être professionnel.....	30
1.6.	Les deux perspectives du maintien professionnel.....	31
2.	La reconversion professionnelle	32
2.1.	Les phases du processus de reconversion	33
2.2.	Les différents types de transitions	35
2.3.	Reconversion involontaire et volontaire	35
3.	L'engagement en formation	39
3.1.	L'engagement	39
3.2.	La formation	39
3.3.	L'engagement en formation.....	40
3.3.1.	<i>Les motifs d'engagement en formation</i>	40
4.	L'impact de l'acquisition d'un nouveau diplôme	42
4.1.	Les diplômes sur le marché du travail	42
4.2.	La théorie du capital humain	43
4.3.	Le lifelong learning.....	45
4.4.	Dans le domaine de l'enseignement	45
III.	Partie empirique.....	47
1.	Recherche quantitative	48
1.1.	Introduction.....	48
1.2.	Méthodologie de recherche.....	51
1.2.1.	<i>Procédure</i>	51
1.2.2.	<i>Mesures</i>	51
1.2.3.	<i>Échantillon</i>	56
1.3.	Étude et ses résultats	59
1.3.1.	<i>Analyses réalisées</i>	59

1.3.2.	<i>Résultats obtenus</i>	62
1.4.	Interprétation des résultats et discussion.....	66
1.4.1.	<i>Première conclusion</i>	66
1.4.2.	<i>Analyse approfondie</i>	68
1.4.3.	<i>Limites méthodologiques</i>	70
2.	Recherche qualitative	73
2.1.	Introduction.....	73
2.2.	Méthodologie de recherche.....	75
2.2.1.	<i>Procédure</i>	75
2.2.2.	<i>Choix de l'approche</i>	76
2.2.3.	<i>L'aspect déontologique</i>	77
2.2.4.	<i>L'entretien semi-directif</i>	77
2.2.5.	<i>Participants / échantillon</i>	77
2.2.6.	<i>Mesures</i>	79
2.2.7.	<i>Déroulement des entretiens</i>	80
2.3.	Étude et ses résultats	80
2.3.1.	<i>Analyses réalisées</i>	80
2.3.2.	<i>Résultats obtenus</i>	81
2.4.	Interprétation des résultats et discussion.....	98
2.4.1.	<i>Première conclusion</i>	98
2.4.2.	<i>Discussion</i>	101
2.4.3.	<i>Limites méthodologiques</i>	105
IV.	Conclusion générale	109
V.	Perspective de recherches futures	113
	Bibliographie	115
	Annexes	126

Table des figures

Figure 1 : Conception circulaire du maintien (Limoges, 2001)	22
Figure 2 : La position médiane du maintien (Lamarche, 2006)	27
Figure 3 : Répartition des individus en fonction de l'orientation professionnelle ...	62
Figure 4 : Orientation professionnelle en fonction de l'état de bien-être	63

Table des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des individus composant l'échantillon (N=107)	58
Tableau 2 : Résultats des tests chi-carré des motifs non significatifs (N=107)	65
Tableau 3 : Répartition observée en % des individus selon le motif d'entrée en formation et l'orientation professionnelle	66
Tableau 4 : Caractéristiques des individus composant l'échantillon	78
Tableau 5 : Motifs d'entrée en formation des individus composant l'échantillon ...	79

Liste des acronymes et abréviations

AESS	Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur
CAP	Terme générique incluant le certificat d'aptitude pédagogique, le diplôme d'aptitude pédagogique et le certificat de cours normaux techniques moyens
CECP	Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
CPEONS	Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Neutre Subventionné
DI	Module de formation à la pédagogie de l'enseignement secondaire inférieur
ETP	Unités de mesure de la charge salariale
FOPA	Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs des adultes de l'université catholique de Louvain-la-Neuve
FELSI	Fédération des Établissements Libres Subventionnés indépendants
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
SiEGEC	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UCL	Université catholique de Louvain-la-Neuve
ULB	Université libre de Bruxelles
QGVT	Questionnaire sur la gestion de la vie au travail
WBE	Wallonie-Bruxelles Enseignement

Introduction générale

L'enseignement est un domaine complexe et en constante évolution. La carrière enseignante n'est plus linéaire, et les enseignants sont de plus en plus confrontés à des défis qui peuvent les pousser à chercher des opportunités de réorientation professionnelle. Dans ce contexte, nous avons entrepris une étude pour explorer les trajectoires professionnelles des acteurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation. De plus, étant toutes deux enseignantes en exercice et collègues directes, nous avons décidé de poursuivre nos études en entreprenant ensemble ce master. L'une d'entre nous était à la recherche d'une augmentation salariale et d'une opportunité de réorientation professionnelle à plus long terme, tandis que l'autre se posait des questions sur son métier qu'elle aimait, mais qui ne la comblait plus sur tous les aspects. Nous avons donc des motifs différents au départ, mais ceux-ci ont évolué aujourd'hui.

De plus, l'étude de Lothaire (2021) sur les pénuries d'enseignants a suscité notre curiosité quant aux raisons de ces départs. Il est apparu que certains enseignants ont opté pour une formation pour adultes, ce qui nous a incité à nous questionner sur le devenir des enseignants qui ont suivi un tel cursus. Au cours de notre formation, nous avons également rencontré de nombreux étudiants ayant des parcours et des raisons différentes de motivation qui les ont poussés à suivre ce master. Deux tendances nous ont principalement marquées : certains voulaient se réorienter professionnellement, tandis que d'autres souhaitaient rester dans leur poste actuel. Cela nous a conduit à nous poser la question : qu'advient-il des enseignants qui obtiennent le Master en sciences de l'éducation ? Restent-ils dans l'enseignement ou se réorientent-ils ? Quel est le pourcentage d'enseignants ayant obtenu ce master qui restent dans l'enseignement après l'obtention de leur diplôme ? Malheureusement, nos recherches n'ont pas permis de trouver des réponses à cette question. C'est pourquoi nous avons décidé de nous pencher sur ce sujet pour notre mémoire.

Les études précédentes sur le sujet mettent en évidence la complexité de la prise de décision quant à la poursuite ou à la réorientation d'une carrière professionnelle dans l'enseignement. Cependant, peu d'études se sont concentrées spécifiquement sur les enseignants ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation et les facteurs qui influencent leur choix de rester dans l'enseignement ou de se réorienter

professionnellement. En réponse à cette lacune, notre recherche vise à explorer les parcours professionnels des acteurs de l'enseignement ayant obtenu un titre pédagogique et le Master en sciences de l'éducation, en portant une attention particulière aux motifs d'engagement des enseignants en état d'épuisement qui ont choisi de suivre cette formation.

De surcroît, nous observons de plus en plus de réorientation professionnelle chez les enseignants et il est fréquent d'entendre parler du *turnover* dans ce domaine. Il est donc important de comprendre les raisons qui poussent les enseignants à quitter leur profession afin de pouvoir mettre en place des mesures pour les retenir et améliorer ainsi la qualité de l'enseignement. C'est pourquoi notre recherche vise à comprendre les facteurs influençant l'orientation professionnelle de ces enseignants. Nous souhaitons découvrir quels sont les motifs d'engagement qui poussent les enseignants à suivre le Master en sciences de l'éducation, ainsi que les raisons qui les incitent à se maintenir ou à se réorienter professionnellement. Nous nous pencherons sur les différents parcours professionnels des personnes ayant obtenu ce diplôme, en combinant une approche quantitative et une approche qualitative pour obtenir une vue complète du phénomène. Nous répondons à la question suivante : **Quels sont les parcours professionnels des personnes ayant un titre pédagogique et le Master en sciences de l'éducation ?** Cela, en effectuant d'abord une analyse quantitative à travers un questionnaire pour découvrir les tendances générales qui se dessinent dans les choix professionnels des personnes ayant obtenu ce diplôme.

Ensuite, pour approfondir les résultats obtenus, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants ayant répondu au questionnaire et souhaitant poursuivre la recherche. Cette méthode qualitative nous permettra de nous baser sur le vécu de différentes personnes pour comprendre les motifs d'engagement qui les ont poussés à poursuivre cette formation et les raisons qui les ont incités à se maintenir ou à se réorienter professionnellement.

L'objectif de notre recherche est donc de comprendre les facteurs influençant l'orientation professionnelle des acteurs de l'enseignement ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation en répondant à ces questions : **Quels sont les facteurs influençant l'orientation professionnelle des acteurs de l'enseignement ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation ? et Comment les motifs d'engagement des enseignants en état d'épuisement qui ont choisi de suivre le Master en sciences de l'éducation influencent-ils leur choix de se maintenir ou de se réorienter professionnellement ?**

Dans cette optique, nous avons structuré notre mémoire en trois parties : la première partie se concentre sur la revue de littérature pour définir le cadre théorique et conceptuel de notre recherche, la deuxième partie détaille la méthodologie employée pour mener notre étude, et la troisième partie expose les résultats de notre recherche et les interprétations qui en découlent.

Au-delà de l'apport théorique, notre recherche a pour ambition de contribuer aux discussions sur les politiques éducatives et les pratiques de gestion des ressources humaines dans le secteur de l'enseignement. En effet, en comprenant les facteurs qui influencent la décision de quitter son emploi ou de se réorienter dans ce domaine pour les personnes ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation, nous pourrions mettre en place des mesures pour les retenir et améliorer ainsi la qualité de l'enseignement.

Mots-clés : *enseignement, carrière enseignante, turnover enseignant, bien-être professionnel, master en sciences de l'éducation, motifs d'engagement, réorientation professionnelle, maintien professionnel.*

I. Cadre contextuel

Le système éducatif francophone belge est organisé en quatre réseaux, chacun étant géré par des opérateurs privés et soumis à l'autorité des Pouvoirs Organisateurs. Dans cette partie de notre mémoire, nous allons explorer ce système complexe en nous intéressant particulièrement au statut et aux qualifications requises pour être enseignant en Belgique francophone.

Nous commencerons par présenter les différents titres permettant d'accéder à la profession d'enseignant en Belgique francophone, en soulignant les différences de statut selon le réseau scolaire dans lequel on enseigne. Nous aborderons également le barème 501, qui concerne les membres du personnel enseignant et les enseignants titulaires d'un master.

Nous poursuivrons notre étude en présentant les différentes opportunités professionnelles pour les diplômés en sciences de l'éducation offertes par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous détaillerons les conditions d'accès et les exigences pour chacun de ces postes, tout en soulignant que cette liste n'est pas exhaustive.

Nous nous pencherons ensuite sur les causes et les facteurs du turnover des enseignants, en abordant notamment la charge de travail, le manque de temps pour accomplir les tâches, la gestion de classe, les conditions de travail et les ressources disponibles, ainsi que l'attractivité de la profession et ses perspectives. Nous verrons également que le diplôme pédagogique est un facteur clé de la stabilité professionnelle des enseignants.

Enfin, nous aborderons l'identité des enseignants, en tant que dimension de leur identité sociale et professionnelle. Nous verrons comment l'identité professionnelle enseignante est définie en lien avec la pratique professionnelle, ainsi que la culture professionnelle partagée par les enseignants et l'aspect individuel de leur identité professionnelle.

Ce premier volet de notre mémoire vise à fournir une vue d'ensemble sur le système éducatif belge francophone et les conditions d'accès à la profession d'enseignant, ainsi qu'à explorer les différentes opportunités professionnelles offertes aux diplômés en sciences de l'éducation et les facteurs qui influencent la stabilité professionnelle des enseignants. Nous considérons que ces éléments sont importants pour comprendre les nuances de la population étudiée. En effet, une compréhension approfondie de ces

aspects permettra d'analyser les données recueillies de manière plus pertinente. Il semble important de préciser que nous nous intéresserons à l'enseignement de manière générale en englobant l'école maternelle, le primaire, le secondaire, l'enseignement spécialisé...

1. Le statut des enseignants

Le statut d'emploi des enseignants varie en fonction de leur réseau scolaire. Selon Jacob (2001), les enseignants du réseau officiel sont employés sous statut, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas de contrat de travail. Ils sont considérés comme des agents des services publics et sont soumis au statut dit unilatéral, administratif, pécuniaire et disciplinaire. Leur employeur est Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), un organisme public chargé de l'organisation de l'enseignement officiel (Décret, 2019b). Les enseignants de l'enseignement officiel subventionné sont également des agents des services publics sous statut unilatéral et leur employeur est leur Pouvoir Organisateur (PO) (Kwaschin, 2013). Enfin, les enseignants des réseaux organisés par des opérateurs privés ne bénéficient pas du statut d'agent des services publics, mais sont soumis à un contrat de travail et au statut du personnel subsidié de l'enseignement libre subventionné (De Commer, 2006 ; Décret, 1993). Ce statut leur garantit des conditions de travail et de traitement similaires à celles de leurs homologues de l'enseignement du réseau officiel.

2. L'enseignement belge francophone

La structure actuelle de l'enseignement en FW-B (Fédération Wallonie-Bruxelles) est gérée par l'Administration générale de l'enseignement, la ministre de l'Enseignement et son cabinet. Depuis 1989, la Communauté Française (devenue Fédération Wallonie-Bruxelles en 2019) est responsable de tous les pouvoirs en matière d'enseignement sur son territoire, à l'exception de trois prérogatives relevant du Fédéral (Draelants et al., 2011).

Le système scolaire en FW-B est divisé en quatre réseaux : **l'officiel** et **l'officiel subventionné** (enseignement officiel), **le libre confessionnel** et **le libre non confessionnel** (enseignement libre). Ces deux derniers sont organisés par des opérateurs privés et sont soumis à l'autorité des Pouvoirs Organisateurs (PO), qui sont définis par la loi comme étant « l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui assume(nt) la responsabilité » (Loi, 1959).

Ces pouvoirs organisateurs sont affiliés à des fédérations qui sont des représentants reconnus par la loi de 1959. Il existe quatre fédérations: le **Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique** (SiEGEC) représente les écoles d'enseignement libre confessionnel catholique, la **Fédération des Établissements Libres Subventionnés indépendants** (FELSI) représente les écoles libres confessionnelles ou non, les écoles officielles subventionnées sont représentées par le **Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces** (CECP) pour l'enseignement fondamental et spécialisé et le **Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Neutre Subventionné** (CPEONS) pour l'enseignement secondaire (Kwaschin, 2013).

Depuis 2019, le PO de l'enseignement officiel est Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), un organisme public autonome qui n'est affilié à aucune fédération. La FW-B finance l'ensemble de ces PO, qui sont également ses interlocuteurs en tant qu'employeurs dans les négociations collectives du secteur (Kwaschin, 2013).

3. Diplôme et conditions d'enseignement

Pour devenir enseignant, il est nécessaire de disposer d'une preuve d'aptitude qui détermine les matières que l'on peut enseigner, à quel niveau scolaire et si on est éligible à une nomination en tant qu'enseignant. Il existe trois types de titres qui permettent d'accéder à la profession d'enseignant (www.belgium.be) :

- les titres requis : ce sont des diplômes spécifiques liés à la discipline que l'on souhaite enseigner, ainsi qu'un certificat d'aptitude pédagogique.
- Les titres jugés suffisants : ce sont des diplômes de base du même niveau que les diplômes requis, accompagnés d'un certificat d'aptitude pédagogique.
- Les autres titres : Les candidats qui ne disposent pas des titres requis ou jugés suffisants peuvent quand même devenir enseignants sous certaines conditions, comme sur la base d'une expérience professionnelle importante dans le domaine enseigné. Il est important de noter que les exigences peuvent varier selon les régions.

4. Le « barème 501 »

Nous considérons que le barème salarial 501 est un élément important à prendre en compte lors de l'analyse de l'orientation professionnelle des membres des équipes éducatives belges ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation. Il s'agit de la

grille de salaire en vigueur pour les enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire inférieur en Belgique, ce qui représente une grande partie du secteur de l'éducation. Ainsi, le barème salarial peut exercer une influence sur les perspectives de carrière des enseignants, car les possibilités de progression salariale et de promotion dépendent souvent de l'ancienneté et de la qualification.

4.1. Quelques données

En consultant les chiffres publiés par la FWB (*Les indicateurs de l'enseignement*, 2022), nous avons pu remarquer qu'entre janvier 2009 et janvier 2022, il y a eu une augmentation importante du nombre de membres du personnel enseignant rémunérés au barème 501 ou dérivé qui détiennent un Master en sciences de l'éducation. En 2022, ils représentaient respectivement 3,12 % et 2,67 % du total des effectifs de l'enseignement fondamental et secondaire inférieur. Le nombre d'enseignants ayant obtenu un autre type de master, souvent complété par l'AESS¹ ou le CAP² et, dans certains cas, un module fondamental ou DI³, a également fortement augmenté pour atteindre respectivement, en 2022, 0,14 % et 1,86 % du total dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur.

En 2009, un protocole d'accord sectoriel, un arrêté du gouvernement de la Communauté française et un décret ont organisé la reconnaissance du barème 501 (ou dérivé) pour les membres du personnel enseignant, directeurs, inspecteurs et auxiliaires d'éducation de l'enseignement fondamental et secondaire, ainsi que pour les enseignants titulaires d'un master en lien avec leur fonction ou d'un diplôme de master complété par l'AESS ou le CAP et un module de formation spécifique à la pédagogie.

Avant septembre 2016, trois critères permettaient d'obtenir le barème 501 ou dérivé :

- posséder un Master en sciences de l'éducation,
- posséder un diplôme de master requis pour l'enseignement secondaire supérieur analogue à la fonction exercée,
- posséder un diplôme de master complété par l'AESS ou le CAP et un module fondamental ou DI. (Arrêté du Gouvernement, 2009)

¹ AESS : Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, titre complémentaire à un master ou master à finalité didactique.

² CAP : Terme générique incluant le certificat d'aptitude pédagogique, le diplôme d'aptitude pédagogique et le certificat de cours normaux techniques moyens

³ DI : Module de formation à la pédagogie de l'enseignement secondaire inférieur

Depuis septembre 2016, deux critères sont requis pour obtenir le barème 501 : posséder un Master en sciences de l'éducation ou disposer d'un module fondamental ou DI mentionné sur les fiches-titres.

Le nombre de membres du personnel ayant un diplôme de master complété par un module de formation pédagogique a augmenté considérablement entre janvier 2009 et janvier 2022, en raison de l'organisation de la reconnaissance du barème 501 (ou dérivé).

Dans l'enseignement fondamental, le nombre d'enseignants titulaires d'un Master en sciences de l'éducation rémunérés au barème 501 ou dérivé a connu une croissance significative entre janvier 2009 et janvier 2022. Ce nombre est passé de 0,34% du total des unités de mesure de la charge salariale (ETP) à 3,12%. La plupart de ces enseignants sont des instituteurs primaires (4,06% de l'ensemble des titulaires de cette fonction), mais d'autres fonctions concernées sont les directeurs (5,59%), les instituteurs maternels (1,15%), les maîtres spéciaux (1,57%), les inspecteurs (19,01%) et les maîtres de religion ou de morale (1,70%).

De plus, le nombre d'enseignants titulaires d'un autre master rémunérés au barème 501 ou dérivé a également connu une croissance durant cette période. Au départ, ces enseignants étaient exclusivement des maîtres de religion ou de morale, qui avaient besoin d'un master pour exercer leur fonction dans les établissements fondamentaux et supérieurs. Depuis 2013, la majorité de ces enseignants sont des maîtres d'éducation physique et de seconde langue, puis en 2016, des maîtres de philosophie et de citoyenneté, tous titulaires d'un master, d'un AESS/CAP et d'un module fondamental. Ces trois fonctions totalisent 1,07% du total, contre 2,15% pour les maîtres de religion ou de morale.

L'enseignement secondaire inférieur en Belgique a connu une évolution marquée dans le nombre de titulaires de Master en sciences de l'éducation. En janvier 2009, ces enseignants rémunérés au barème 501 représentaient 0,34% du total des ETP, mais ce chiffre est passé à 2,67% en 2022. La plupart de ces personnes sont des professeurs de cours généraux (3,52%). Nous remarquons également que peu de professeurs de cours techniques, artistiques ou de pratique professionnelle détiennent un master en sciences de l'éducation (0,67%). De plus, seulement 2,42% des professeurs de religion ou de

morale et 1,23% du personnel auxiliaire d'éducation sont titulaires d'un tel diplôme en 2022.

Le nombre d'ETP rémunérés au barème 501 titulaires d'un autre master que celui en sciences de l'éducation a également augmenté dans le secondaire inférieur. Nous sommes passés de 0,32% en 2009 à 1,86% en 2022. Pendant cette période, les porteurs de ce diplôme étaient exclusivement des professeurs de religion ou de morale ayant un master requis pour l'exercice de leur fonction au secondaire inférieur et au secondaire supérieur. En janvier 2022, 2,08% des professeurs de cours généraux, 9,66% des professeurs de religion ou de morale et 0,88% des professeurs de cours techniques, artistiques ou de pratique professionnelle sont rémunérés au barème 501.

4.2. Opportunités professionnelles

Pour comprendre l'orientation professionnelle du personnel éducatif, il nous semble important de pouvoir évaluer les opportunités d'emploi offertes aux diplômés en sciences de l'éducation par la Fédération Wallonie-Bruxelles, et de connaître les différentes options de carrière disponibles pour les enseignants.

Selon la FWB, les options de carrière pour un enseignant diplômé en science de l'éducation incluent un poste de **direction**. Pour devenir directeur, une formation de 60 heures en relations, administration, pédagogie et le pouvoir organisateur est requise. Les candidats avec le Master en science de l'éducation sont exempts de la formation pédagogique. Il est nécessaire d'obtenir une moyenne de 60% dans les quatre formations pour réussir. En raison des pénuries, un enseignant peut entrer en fonction et suivre la formation dans les deux ans (Décret, 2007 ; Décret, 2019a).

Le poste d'**inspecteur** dépend d'un appel à candidatures organisé par la fédération Wallonie Bruxelles, pour lequel il faut être nommé au sein de son PO. Pour réussir le test, il faut obtenir un minimum de 60% aux deux parties : la compréhension des institutions éducationnelles et de l'organisation de l'enseignement en Belgique francophone, et les capacités génériques à la fonction d'inspecteur, comme le jugement situationnel et le raisonnement verbal. Le Master en science et psychologie de l'éducation n'est pas nécessaire pour être inspecteur (Décret, 2012).

Obtenir un Master en sciences de l'éducation et psychologie permet de poser sa candidature pour un poste **d'enseignant en Haute École** et la reconnaissance de son titre de capacité à enseigner des cours de psychologie, psychopédagogie, méthodologie

et pédagogie (Décret, 1999). Pour enseigner dans l'enseignement supérieur, il est nécessaire de posséder un certificat d'aptitude à l'enseignement supérieur qui légitime le titre de professeur de l'enseignement supérieur de type court. L'obtention de ce certificat se fait à travers une formation dans les institutions universitaires. Avoir un Master en sciences de l'éducation offre des dispenses et reste un atout pour obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement supérieur.

Le poste de **détaché pédagogique ou de conseiller au soutien et à l'accompagnement** (anciennement appelé conseiller(e) pédagogique) est également accessible. Néanmoins, il n'est pas réservé uniquement aux personnes ayant obtenu un diplôme en science de l'éducation. Leur rôle consiste à superviser l'organisation pédagogique de certaines institutions et à fournir des conseils et des solutions à des établissements académiques ou à des étudiants.

Remarque : Il semble que les enseignants diplômés en sciences de l'éducation peuvent être portés à quitter le système de l'enseignement pour aller travailler dans le secteur privé, ou à valoriser leur diplôme à l'intérieur des institutions de la Fédération Wallonie-Bruxelles. De ce fait, ces personnes ayant quitté l'enseignement ne se retrouvent plus dans les chiffres de la fédération. Notre étude nous aidera à établir un portrait clair de ces observations. Cependant, il est important de noter que cette liste d'emplois n'est pas exhaustive.

5. Le parcours professionnel des enseignants

Selon Lothaire (2021), la carrière administrative enseignante comporte les mêmes étapes, quel que soit le réseau : temporaire, temporaire prioritaire, et enfin, nommé ou engagé à titre définitif. Le statut de temporaire est précaire, tandis que celui de temporaire prioritaire garantit normalement un emploi au sein du PO, et celui de nommé offre une garantie d'un emploi fixe pour le restant de la carrière. Le passage d'un statut à l'autre dépend de l'ancienneté accumulée au sein du PO. Le décret « Titres et Fonctions » (2014) a uniformisé l'accès à la nomination pour tous les enseignants. Il y a également une proposition pour la portabilité de l'ancienneté administrative d'un réseau à l'autre qui n'a pas encore été décrétée. Cependant, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence prévoit la création d'une étape supplémentaire dans la carrière enseignante, celle d'enseignant expérimenté.

6. Le turnover des enseignants

Le turnover ou l'attrition des enseignants est un phénomène de plus en plus préoccupant dans les systèmes éducatifs à travers le monde. Les données récentes montrent qu'un nombre important d'enseignants quittent leur profession chaque année. Dans ce chapitre de mémoire, nous allons examiner les caractéristiques sociodémographiques de ce phénomène ainsi que les facteurs causant ce grand nombre de turnovers chez les enseignants.

6.1. Les caractéristiques sociodémographiques

Le facteur de turnover et ses prédicteurs ont été étudiés au niveau individuel. En ce qui concerne les facteurs objectifs individuels, les caractéristiques sociodémographiques telles que le genre, l'âge et le statut familial ont été examinées.

Tout d'abord, la variable la plus étudiée dans les recherches sur l'attrition des enseignants est le genre. Les résultats suggèrent que les femmes ont tendance à quitter leur emploi plus souvent que les hommes (Ingersoll, 2001). Les résultats de Borman et Dowling (2008) confirment cette tendance en montrant que les différences entre les taux d'attrition des hommes et des femmes sont statistiquement significatives, et que la probabilité pour les femmes de quitter l'enseignement est 1,3 fois plus élevée que pour les hommes. Cette constatation est paradoxale étant donné que d'autres auteurs ont avancé que les femmes rapportent généralement un engagement envers l'enseignement plus élevé que les hommes (Archer et al., 2012).

Il n'y a pas de recherche sur l'âge à proprement parler, mais plutôt sur les années d'ancienneté. Cela sera détaillé davantage par la suite.

Enfin, plusieurs auteurs ont émis l'hypothèse que l'état civil et la situation familiale pourraient avoir un impact sur les taux d'attrition des enseignants. En effet, selon Borman et Dowling (2008) ou Desmeules et Hamel (2017), pour ne citer qu'eux, le fait d'avoir un nouvel enfant peut être lié à un taux de turnover plus élevé. En effet, les enseignantes qui ont récemment eu un enfant ont une probabilité d'attrition 6,7 fois plus élevée que celles qui n'ont pas eu d'enfant. Cependant, le nombre d'enfants à charge n'a pas été associé à une variation significative des probabilités d'attrition.

6.2. Les facteurs du turnover

Plusieurs études ont été menées afin d'identifier les facteurs qui contribuent à l'attrition des enseignants. Bien que la liste que nous présentons ne soit pas exhaustive, ces facteurs semblent être les plus importants et avoir un grand impact sur l'attrition des enseignants.

6.2.1. Les conditions de travail

L'enseignement est une profession exigeante qui implique de nombreuses tâches pédagogiques, didactiques et administratives. Cette variété de tâches peut rendre difficile l'identification de tous les éléments qui influencent le taux de turnover des enseignants. Plusieurs aspects ont été identifiés comme causes potentielles de l'attrition des enseignants.

Premièrement, **la charge de travail** est un facteur important qui peut contribuer à l'instabilité professionnelle. Selon Cattonar (2021) les enseignants considèrent que la charge de travail inclut notamment la quantité importante de tâches administratives à effectuer, le temps de préparation très court accordé pour une charge d'enseignement, la nécessité de travailler durant les moments de pause (déjeuner ou récréation) et le volume de travail à accomplir en dehors des heures de cours. Ce dernier point est une source de frustration importante, car malgré les heures supplémentaires consacrées à leur travail, les enseignants ont l'impression que cette partie de leur travail n'est pas suffisamment considérée ni rémunérée.

Deuxièmement, **le manque de temps** pour accomplir les tâches attribuées à cette profession peut également contribuer au découragement des enseignants. La réalisation de nombreuses tâches nécessite de consacrer du temps en dehors des heures d'enseignement, ce qui peut impacter négativement la qualité de vie personnelle de l'enseignant ((Kersaint et al., 2007)

Troisièmement, **la gestion de classe** est également un facteur prédictif du roulement des enseignants. Une bonne gestion de classe nécessite certaines aptitudes qui s'acquièrent avec l'expérience. Or, le jeune enseignant est souvent héritier d'une classe difficile qu'il a du mal à gérer, ce qui peut accentuer son sentiment d'incompétence et favoriser ainsi son départ (Borman & Dowling, 2008)

Quatrièmement, **le soutien administratif** de la part de la direction est également un facteur prédictif du roulement des enseignants. En effet, Ingersoll (2001) ainsi que

Borman et Dowling (2008) ont démontré que les écoles où la direction offre plus de soutien ont des taux d'attrition plus faibles et ont identifié le manque de soutien de la direction comme l'un des facteurs de l'attrition. Il est important de noter que le manque de soutien administratif ne se limite pas seulement à l'aide pratique, mais peut également comprendre le manque de reconnaissance et d'appréciation des enseignants pour leur travail.

Cinquièmement, **l'attractivité de la profession et ses perspectives** peuvent également influencer la décision de rester ou de partir. Maroy et Cattonar (2002) soulignent que l'enseignement n'est plus perçu comme une profession offrant une certaine ascension sociale. Cette profession connaît une perte de crédibilité et de prestige social de cette profession. De plus, les perspectives de carrière peuvent également jouer un rôle important dans la décision de rester ou de partir. Par exemple, si un enseignant estime que son travail n'a pas de débouchés ou de possibilités de promotion, il peut être tenté de chercher d'autres opportunités professionnelles (Ingersoll & Strong, 2011).

6.2.2. Le diplôme pédagogique

Selon les études menées par Borman et Dowling (2008), les individus qui n'ont pas reçu une formation initiale à l'enseignement ont une probabilité 2,63 fois plus élevée de quitter leur carrière. Delvaux et ses collaborateurs (2013) confirment que l'obtention d'un tel diplôme est un facteur clé de la stabilité professionnelle, et qu'elle a un impact significatif sur les trajectoires des enseignants au cours de leur première année d'exercice.

De plus, Falch et Strom (2005) ont démontré que les enseignants qui ont poursuivi des études au-delà de la formation initiale ont une probabilité plus élevée de quitter leur poste en raison de leurs compétences supplémentaires et de leur attrait sur le marché de l'emploi.

Enfin, une étude belge menée par Delvaux et al. (2013) a établi que la possession d'un diplôme pédagogique est un facteur clé de stabilité professionnelle. Cependant, parmi les titulaires d'un diplôme pédagogique, les enseignants ayant obtenu leur diplôme universitaire après de longues études présentent une probabilité plus élevée de quitter le secteur de l'enseignement, en partie en raison de la formation plus généraliste qu'ils ont reçue et des opportunités d'emploi alternatives disponibles. En outre, le taux de départs précoces est trois fois plus élevé (60% contre 20%) pour les enseignants qui

n'ont pas reçu de formation pédagogique et qui ne possèdent pas le diplôme requis. Dans plusieurs pays européens, dont la Belgique, un pourcentage non négligeable d'établissements est confronté à une pénurie manifeste de personnel qualifié pour l'enseignement de certaines disciplines (*Key Data on Education in Europe*, 2012).

6.2.3. L'ancienneté et la fonction

D'après Ingersoll (2001), le taux de roulement des enseignants présente une parabole en U qui affecte davantage les débutants et les enseignants en fin de carrière. Les résultats de plusieurs études américaines confirment cette tendance comme Adams (1996) ou Ingersoll (2002) qui indiquent que 11% des enseignants quittent leur poste la première année et 39% dans les cinq ans. Cette tendance peut être attribuée aux conditions administratives de gestion des carrières, qui imposent souvent aux nouveaux enseignants une instabilité de l'emploi et des conditions de travail difficiles (Lothaire et al., 2012).

En Belgique, les recherches de Vandenberghe (2000) ont obtenu des résultats similaires et une recherche plus récente menée par Delvaux et al. (2013) a montré que les taux de départ en début de carrière ne sont pas les mêmes selon les niveaux d'enseignement. En effet, si 45% des enseignants du secondaire quittent la profession au cours des cinq premières années d'exercice, ce taux est inférieur à 30% pour ceux qui travaillent dans l'enseignement fondamental. De plus, les enseignants préscolaires diplômés sont souvent confrontés à des périodes de chômage et d'emploi plus instables, en particulier ceux qui travaillent en tant que maître spécial en psychomotricité. Ces enseignants ont souvent des contrats plus précaires, tels que le statut qui ne permet pas la nomination, et peuvent être amenés à enseigner dans plusieurs écoles, ce qui peut rendre leur travail plus difficile. Tout cela peut influencer leur persistance dans le métier (Lothaire et al., 2012).

6.2.4. Les caractéristiques de l'établissement

D'après plusieurs études, la taille de l'école est un facteur important dans l'attrition des enseignants. Les écoles publiques plus petites ont des taux d'attrition plus élevés que les grandes écoles de 600 élèves ou plus (Borman & Dowling, 2008 ; Ingersoll, 2001). De plus, les écoles situées dans des milieux défavorisés sont davantage touchées (Kersaint et al., 2007) et le taux d'attrition est plus élevé dans les écoles privées que dans les écoles publiques (Ingersoll, 2001). Cependant, cette situation ne serait pas liée à la nature de l'enseignement, mais plutôt au fait que les écoles privées sont

généralement plus petites. En effet, les écoles privées de 600 élèves ou plus ont un taux d'attrition des plus faible selon Guarino et al. (2006).

La situation géographique a également un impact sur l'attrition des enseignants. Les écoles situées en milieu urbain, en particulier dans les grandes villes, seraient plus susceptibles de perdre leurs enseignants. Par exemple, selon Guarino et al. (2006), seulement 28 % des enseignants de la ville de New York sont restés dans la même école après cinq ans, contre 46 % pour les enseignants de la banlieue. Il convient toutefois de préciser que ces statistiques incluent tous les mouvements de personnel et pas seulement l'attrition. Cependant, elles donnent un aperçu de la difficulté à retenir les enseignants dans les grands centres urbains.

Il semble que les caractéristiques socio-économiques du public scolaire aient également une incidence sur le turnover des enseignants. Parmi ces variables, la pauvreté économique est considérée comme la plus importante et il a été remarqué que les écoles situées dans des quartiers économiquement défavorisés ont des taux d'attrition plus élevés que les écoles situées dans des quartiers plus aisés (Guarino & al., 2006 ; Kersaint & al., 2007).

En outre, les écoles avec une forte concentration d'élèves issus de différentes origines ethniques et dont les résultats aux examens standardisés sont plus faibles ont également des taux d'attrition plus élevés (Guarino & al., 2006). Ces résultats suggèrent que les enseignants travaillant dans des écoles où les élèves ont des besoins plus complexes et variés peuvent être confrontés à des défis supplémentaires qui peuvent les amener à quitter leur poste plus rapidement.

6.2.5. L'insertion professionnelle

Selon diverses recherches, notamment de Gingras et Mukamurera (2008), les conditions d'insertion professionnelle exercent une influence sur la persévérance dans la carrière d'enseignant. Les jeunes enseignants considèrent leur insertion professionnelle comme difficile et semée d'embûches en raison de perceptions erronées du métier, du manque d'expérience, de la gestion de multiples tâches, du statut précaire et de l'instabilité professionnelle. D'ailleurs, les programmes organisés d'insertion professionnelle sont associés à des taux d'attrition plus faibles pour les nouveaux enseignants, selon Borman et Dowling (2008). Ils ajoutent l'importance de la nature des tâches attribuées aux enseignants débutants, déplorant souvent que ces

derniers soient confrontés à des tâches particulièrement difficiles en début de carrière. Pour aider au développement professionnel des enseignants débutants, il est proposé de leur donner des tâches allégées avant de les confronter à des tâches complexes (Kersaint et al., 2007)

7. L'identité des enseignants

Cattonar (2001) considère l'identité professionnelle des enseignants comme l'une des dimensions de leur **identité sociale**. Cette dernière peut être schématiquement définie comme la définition sociale de l'individu, qui permet à ce dernier de se repérer dans le système social (en se situant par rapport aux autres) et d'être repéré socialement (en étant situé par rapport aux autres et en étant identifié socialement), dans un rapport d'identification et de différenciation.

De ce fait, cette auteure considère que l'identité professionnelle enseignante est la définition de soi de l'individu en tant qu'enseignant, en lien avec sa pratique professionnelle. Cela comprend des caractéristiques qui l'identifient en tant qu'enseignant et qui sont partagées avec d'autres enseignants, en raison de leur appartenance au même groupe professionnel (malgré les différences internes et les hiérarchies qui peuvent exister). Ces caractéristiques sont similaires à celles des autres enseignants, tout en restant distinctes et permettent de le différencier des individus qui ne font pas partie de ce groupe professionnel. L'identité professionnelle enseignante est donc à la fois similitude et différence, identification et différenciation.

Elle est également une dimension de l'identité sociale de l'enseignant, qui est peut-être prioritairement mobilisé dans le contexte de travail ou en référence à son activité professionnelle. Cela ne signifie pas qu'elle ne peut pas être mobilisée dans d'autres contextes ou que d'autres dimensions de son identité sociale ne sont pas également mobilisées dans le contexte de travail (par exemple sexe, nationalité, religion, etc.). L'identité professionnelle ne peut se limiter à une "identité au travail", elle se définit également par l'appartenance ou la référence de l'individu à d'autres groupes ou champs sociaux.

De plus, Cattonar (2001) ajoute que le fait de parler « d'identité professionnelle enseignante », c'est reconnaître l'existence d'une identité qui est **spécifique au métier** d'enseignant et qui, en partie du moins, est commune à tous les enseignants. Cette identité permet aux enseignants de se reconnaître et d'être reconnus comme tels par

rapport à un groupe professionnel et par rapport à des personnes qui ne sont pas enseignantes. Ainsi, Blin (1997) décrit l'identité professionnelle comme un ensemble de représentations professionnelles particulières qui sont activées en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification ou de différenciation avec des groupes sociaux ou professionnels.

Tardif et Lessard (2017) ajoutent que l'expérience de chaque enseignant est unique, mais elle résulte aussi celle d'un collectif partageant un même univers de travail, avec toutes ses contraintes et conditions. Le vécu le plus intime des enseignants est inscrit dans une culture professionnelle partagée par le groupe, grâce à laquelle les membres accordent sensiblement des significations analogues à des situations communes.

Le groupe d'enseignants est ainsi considéré comme une « subculture », caractérisée par des modes de perception, de pensée et d'action uniques, ainsi que par des normes, des valeurs et des règles propres (tout en partageant celles de la société). Cette culture professionnelle, en constante évolution, est liée aux objets de travail et à la pratique professionnelle des individus. Elle est construite à travers un processus de socialisation spécifique au groupe professionnel. Celle-ci implique l'appropriation des normes, valeurs et règles liées à la profession d'enseignant par les individus. Elle mène à l'acquisition de connaissances spécifiques et liées au rôle enseignant, ainsi qu'à une représentation particulière du monde qui sert de référence et d'évaluation pour les activités professionnelles.

Ensuite, Cattonar (2001) aborde l'**aspect individuel** de l'identité professionnelle enseignante. Pour résumer ses propos, l'individu n'est pas vu comme étant entièrement déterminé, mais plutôt comme ayant une autonomie relative. Il construit le sens de son expérience en se basant sur des principes sociaux objectifs préexistants, mais ces principes ne le déterminent pas de manière unique. Les déterminismes sociaux ont bien sûr une influence sur sa façon de voir, de penser et d'agir, mais l'individu a tout de même une marge d'autonomie qui en fait un acteur. Cependant, celle-ci est limitée et peut être répartie entre les individus.

De ce fait, l'identité professionnelle enseignante est considérée comme partiellement « individuelle », car elle est liée à l'histoire personnelle de l'enseignant et à sa participation à d'autres domaines sociaux ainsi qu'à son appartenance à des groupes sociaux. La socialisation professionnelle dépend de l'identité sociale construite lors de

la socialisation primaire et de diverses socialisations secondaires liées aux affiliations de l'enseignant à d'autres groupes sociaux. La socialisation secondaire peut consolider ou changer l'identité "spécialisée" de l'enseignant, mais ne peut jamais la supprimer complètement. La recomposition de l'identité peut se produire en interaction avec la situation présente, mais ne crée pas directement une nouvelle identité, mais plutôt en réaction à des modèles intériorisés du passé. La situation actuelle peut également déterminer ce qui peut être actualisé du passé incorporé.

Ainsi, le processus de socialisation peut se considérer comme un continu permanent dans la vie d'un individu, qui peut connaître des phases de désocialisation (rupture avec l'identité antérieure) et de resocialisation (basée sur une nouvelle identité). L'identité de l'individu est donc changeante et jamais définitive. Elle est perçue comme étant celle d'une personne qui a vécu une partie de sa vie et qui continue à la vivre. En conséquence, l'identité ne peut être considérée comme un état immuable, mais plutôt comme une construction en évolution.

Enfin, Cattonar (2001) aborde l'impact du **contexte de travail** en se référant aux travaux de Sainsaulieu. Pour lui, les relations de travail ont un impact important sur l'identité professionnelle. En effet, l'expérience des relations de travail peut donner lieu à des apprentissages supplémentaires de normes sociales, générer des normes collectives de comportement et fournir la possibilité de construire une identité au travail reconnue par les partenaires. De ce fait, la reconnaissance par les partenaires de l'organisation est cruciale pour l'identité, qui peut être vue comme la capacité d'être identifié comme un acteur dans un système de relations de pouvoir et d'être reconnu comme un acteur détenteur de désirs propres.

Les identités professionnelles peuvent être interprétées comme des effets culturels de l'organisation, résultant des apprentissages et de l'expérience ainsi que la position de pouvoir de l'individu dans l'organisation. Ainsi, l'identité professionnelle enseignante peut être considérée en partie comme un effet du contexte de travail, déterminé par l'expérience et la position de pouvoir de l'enseignant dans l'organisation.

7.1. La diversité de l'identité professionnelle enseignante

Selon Cattonar (2006), les enseignants forment un groupe professionnel en raison de la communauté de leur profession, mais il n'est pas garanti qu'ils soient unis par une

identité professionnelle forte. La professionnalisation, pour certaines catégories socioprofessionnelles, implique automatiquement l'adhésion à des objectifs communs, mais ce n'est pas toujours le cas pour la communauté enseignante. En effet, elle présente plusieurs aspects, tant au niveau de l'identité professionnelle des enseignants qu'au niveau de l'exercice de leur profession. La structure de l'enseignement, divisée en niveaux et disciplines, mène à des pratiques variées et est renforcée par la liberté accordée aux enseignants dans l'application des référentiels.

Cattonar (2021) parle d'une identité multiple ou d'identités professionnelles plurielles chez les enseignants. Bien que dotés d'une identité partiellement commune acquise à travers la socialisation dans leur groupe professionnel, les enseignants développent également une identité singulière influencée par leur parcours personnel et le contexte dans lequel ils travaillent. Ils se réfèrent également à des modèles idéaux de professionnalisme définis par différents acteurs institutionnels. Ainsi, il est courant de constater une identité collective fragmentée chez les enseignants qui ne forment une communauté qu'en se différenciant des non-enseignants. Cependant, un domaine sur lequel les professionnels de l'éducation s'accordent est celui de la satisfaction professionnelle et, indirectement, celui de leur rapport aux réformes du secteur.

II. Cadre théorique

Le parcours professionnel des enseignants est souvent marqué par des changements, qu'ils soient liés à des choix personnels ou à des évolutions du système éducatif. Dans le contexte belge francophone, où le statut des enseignants et les opportunités professionnelles sont bien établis, les enseignants diplômés en Master de sciences de l'éducation sont confrontés à la question de savoir s'ils souhaitent poursuivre une carrière dans l'enseignement ou se reconvertir dans d'autres domaines. Dans ce cadre, notre recherche se concentra sur deux concepts clés dans la carrière des enseignants : le maintien professionnel et la reconversion professionnelle. Nous aborderons également les motifs d'engagement en formation et l'impact de l'obtention d'un diplôme.

Nous avons choisi de commencer par la théorie du maintien car il nous semble qu'il y a un lien entre les états d'obsolescence et d'épuisement du paradigme du maintien de Limoges (2001) et la réorientation. En effet, ces deux états nous semblaient mener à la réorientation professionnelle. Nous aborderons ensuite les motifs d'engagement de Carré et l'impact de l'acquisition d'un nouveau diplôme.

Nous examinerons de manière non exhaustive les définitions, les composantes et les stratégies du maintien professionnel. Ensuite, nous aborderons la reconversion professionnelle, en étudiant les différentes phases du processus, les différents types de transitions et les dimensions de la reconversion professionnelle. Nous examinerons également l'engagement en formation, en analysant les concepts d'engagement et de formation ainsi que les dix motifs d'engagement à l'entrée d'une formation. Enfin, nous étudierons l'impact de l'acquisition d'un nouveau diplôme sur le marché du travail, en examinant les diplômes et leur valeur sur le marché du travail. Cette approche nous permettra de répondre au mieux à notre question de recherche et d'explorer les différentes manières dont les enseignants maintiennent leur carrière professionnelle après l'obtention de leur diplôme.

Ces théories nous semblent pertinentes pour la recherche que nous souhaitons mener et associées les unes aux autres. Tout d'abord le paradigme du maintien de Limoges (2001) peut être relié à l'impact de l'acquisition d'un nouveau diplôme. Selon ce paradigme, la formation continue permet le maintien des compétences acquises, l'adaptation aux nouvelles technologies et l'amélioration de la qualité de vie

professionnelle. L'acquisition d'un nouveau diplôme est donc un moyen de maintenir son niveau de compétence et de rester employable dans un marché du travail en constante évolution. Les motifs d'engagement en formation de Carré (1998 ; 2001) peuvent également être reliés aux théories de Denave (2006) et de Négroni (2007). Selon ces théories, la motivation de l'individu est un élément clé pour réussir une réorientation professionnelle. Les motifs d'engagement en formation de Carré, tels que la satisfaction professionnelle, l'envie de progresser ou encore la volonté de changement, peuvent être des éléments qui motivent l'individu à se former et à réussir sa reconversion professionnelle.

1. Le maintien professionnel

Dans le cadre de notre recherche, la théorie de Limoge (2001) nous a semblé être la plus pertinente pour aborder le maintien professionnel. Cependant, ces travaux se basent sur ceux d'autres auteurs ayant abordé la notion de maintien dans le développement de carrière à travers leurs modèles théoriques.

Ainsi, Super (1980) aborde pour la première fois le terme de « maintien » lors de ses travaux sur le développement de la carrière qu'il considère sous l'angle d'une évolution qui commence dès l'enfance et se poursuit tout au long de la vie. Il propose que la démarche vocationnelle se fasse en suivant cinq grands stades, chacun d'entre eux ayant un objectif différent qui lui donne son nom : croissance, exploration, établissement, maintien et désengagement. Il considère le maintien comme étant lié à une période spécifique de développement de carrière, mais cette idée a été remise en question par William et Savickas (1990) qui ont démontré que les travailleurs s'inquiètent des tâches liées au maintien sur une période plus longue que celle suggérée par Super. Ils ont également précisé que les tâches de maintien relèvent de l'adaptation au changement et se questionnent sur les moyens de maintenir l'équilibre dans le contexte changeant du marché du travail.

London, quant à lui, présente une théorie sur le développement de carrière incluant trois domaines : *career resilience*, *career insight* et *career identity*. Ceux-ci comprennent des éléments qui influencent les décisions relatives à la carrière et leur motivation. Il associe le maintien à la résilience de carrière, qui comprend trois types d'attitudes : l'auto-efficacité, la tendance à prendre des risques et la « reliance ».

London précise également que la résilience n'est qu'une composante du maintien et de la persistance, sans toutefois préciser les autres composantes liées au maintien.

Limoges (2001) a tenté de préciser les allusions des auteurs quant au maintien et de l'étudier. Il considère le maintien comme un enjeu lié à des périodes spécifiques couvrant toute la carrière d'un individu et propose des stratégies pour les travailleurs afin de maintenir l'équilibre professionnel tout au long de leur carrière. Il fournit également une définition du paradigme et précise les composantes qui y sont liées .

1.1. Définition

Selon Limoges (2001), le maintien professionnel est un ensemble de tactiques qui permettent à un travailleur de prévenir l'épuisement et l'obsolescence professionnelle, deux extrêmes qui peuvent entraîner une perte de motivation et une sortie involontaire et inconsciente du travail. Le maintien, l'obsolescence et l'épuisement sont alors des facteurs influençant les interactions des individus avec leur environnement professionnel. Ces facteurs forment un paradigme qui peut entraîner des attitudes et des comportements négatifs variés (démotivation, surmenage, apathie, désengagement...). Cependant, une position médiane sur ce continuum, ou « maintien », est caractérisée par l'utilisation de stratégies adaptatives se situant entre le lâcher-prise et le tenir-prise.

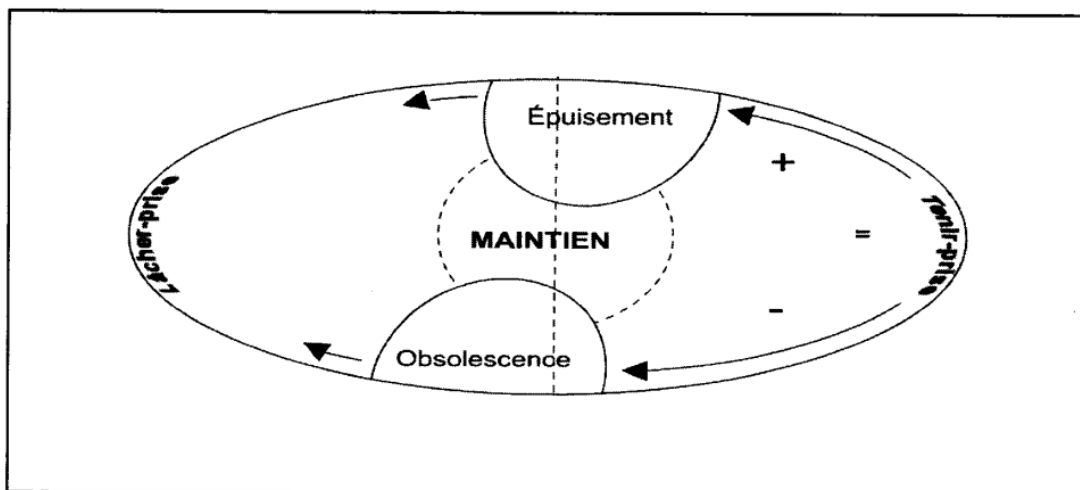


Figure 1: Conception circulaire du maintien (Limoges, 2001)

Le maintien est représenté ici par un axe horizontal avec le lâcher-prise à gauche et le tenir-prise à droite, avec une zone intermédiaire qui tend vers le tenir-prise. Il utilise également un axe vertical pour montrer les phénomènes d'obsolescence et d'épuisement qui peuvent mener à un lâcher-prise généralement non voulu. Les signes

mathématiques, quant à eux, montrent les mouvements quantitatifs possibles entre ces états. Ainsi, le « + » ou « l'ajout » symbolise une augmentation du tenir-prise qui peut aboutir à l'épuisement et le « - » ou le « retrait » représente une diminution du tenir-prise qui peut mener à l'obsolescence. Limoges considère le maintien comme un système de combinaisons de mini-maintiens, de mini-lâcher-prises et de mini-tenir-prises, qui décrit l'ordre quantitatif du maintien (Lamarche, 2006).

1.2. Les composantes du maintien

1.2.1. L'épuisement professionnel

L'épuisement professionnel est un état de fatigue émotionnelle, de désengagement et de détachement causé par des niveaux élevés de stress et de pression au travail. Il peut entraîner des symptômes physiques et mentaux tels que la fatigue, la dépression, l'anxiété et une baisse de la performance au travail. (Limoges & Doyon, 2008)

Il peut être défini comme une réaction à la fatigue causée par une demande intense, excessive et continue du milieu de travail. Selon les études de Perlman et Hartman (1982), Firth et al. (1985), et Pines et al. (1990), cela se traduit par une perte graduelle des ressources physiques, émotionnelles et mentales, qui peut aboutir à un tarissement de ces ressources. Cela se produit lorsqu'une personne est exposée à un niveau de stress au travail élevé sur une période prolongée.

1.2.1.1. Les causes

Selon Lamarche (2006), il y a deux écoles relatives à cette question. D'une part, se situent les auteurs qui étudient le phénomène sous l'angle de l'environnement de travail. Ceux-ci identifient les facteurs liés à la demande du milieu de travail qui peuvent causer de l'épuisement chez les travailleurs, tels que la lourdeur de la charge de travail, la pression de performance, le contrôle hiérarchique restreignant l'autonomie, les relations de travail conflictuelles, le manque de reconnaissance, le manque de justice organisationnelle, le manque de cohérence des valeurs et une ambiance de travail désagréable. D'autre part, certains chercheurs étudient le phénomène sous l'angle de l'individu, en mettant l'accent sur les interactions entre l'individu et son environnement de travail. Selon eux, les personnes susceptibles d'être sujettes à un 'épuisement professionnel sont souvent celles qui sont dynamiques, ambitieuses et idéaliste sont des attentes irréalistes et craignent le changement.

Limoges (2001) suit ces courants par son approche interactionniste permettant d'étudier les stratégies qu'une personne peut utiliser pour rétablir une relation harmonieuse avec son environnement de travail. Il ajoute que l'épuisement professionnel est principalement dû à des problèmes de gestion de la vie au travail.

1.2.1.2. Les symptômes

Selon Lamarche (2006), les auteurs ayant traité le sujet regroupent les symptômes de l'épuisement professionnel de manière différente. Par exemple, Kahill (1988) les regroupe en cinq catégories : physique, émotionnel, comportemental, relationnel et d'attitude. Alors que Pines et al. (1990) identifient trois types de symptômes : la fatigue physique, la fatigue émotionnelle et la fatigue mentale. Ces symptômes peuvent se manifester de différentes manières chez chaque individu et peuvent indiquer un besoin urgent d'examiner sa vie professionnelle pour prévenir un état de crise aiguë.

Cependant, tous s'accordent à dire que la présence simultanée de plusieurs symptômes est signe d'épuisement professionnel important. Les symptômes peuvent varier d'une personne à l'autre, allant de manifestations physiques à émotionnelles, mais indiquent tous un besoin urgent d'examiner sa vie professionnelle pour prévenir une crise identitaire (Lamarche, 2006).

De plus, Lafleur (2008) ajoute que les travailleurs en voie d'épuisement professionnel peuvent minimiser l'apparition de symptômes accablants, souvent à cause de croyances erronées comme penser qu'il revient à leur employeur d'accomplir les changements nécessaires ou alors que la situation est temporaire. Ces croyances peuvent mener à des comportements néfastes comme sacrifier ses besoins, travailler plus dur que les autres, ou même en étant malade. Ces comportements peuvent entraîner un processus lent et graduel d'épuisement professionnel. Limoges (2001) met en évidence que des comportements tels que le surmenage ou une faible résistance au stress peuvent mener à des excès et à la maladie.

1.2.1.3. Les conséquences

Selon la littérature, l'épuisement professionnel peut entraîner diverses conséquences pour les individus concernés, telles que la démoralisation, la perte de motivation, l'isolement, l'insatisfaction, le désinvestissement, la détérioration des relations, la propension au retard, l'absentéisme et le présentéisme, voire la démission.

De plus, l'organisation peut également subir les conséquences de cet épuisement professionnel par une baisse de la performance et de la productivité, ainsi que des coûts associés à l'absentéisme, aux remplacements et aux roulements de personnels. Gmelch (1983) souligne que lorsque les individus sont épuisés, ils rencontrent des difficultés à résoudre efficacement des problèmes, il démontre une baisse d'estime de soi et une vulnérabilité à la maladie. Limoges (2001) rejoint ces conséquences de type micro et méso. (Lamarche, 2006)

1.2.2. L'obsolescence professionnelle

Selon Lamarche (2006), il n'y a pas de définition claire et commune de l'obsolescence professionnelle. Par exemple, Kaufman (1989) la décrit comme une perte de connaissances ou de compétences qui rend une personne moins efficace dans son travail actuel ou futur. Alors que pour Hall (1996), il s'agit de l'écart entre les exigences de la profession et les capacités de la personne qui s'est accru au fil du temps. Cependant, tous les auteurs ayant traité le sujet s'entendent sur le fait que l'obsolescence est la perte d'efficacité dans une fonction de travail en raison d'un manque de mise à jour des connaissances et des besoins changeants de l'organisation. Selon Limoges (2001), l'obsolescence résulte d'un déséquilibre prolongé entre l'individu et son environnement de travail causé par le désinvestissement de l'individu dans son environnement de travail, et doit être abordée en aidant l'individu à mettre en place des stratégies pour rétablir cet équilibre. Il la définit comme un état où les compétences et les connaissances d'une personne ne sont plus adaptées aux exigences de son emploi ou de son secteur d'activité. Cela peut entraîner une perte de confiance en soi, une baisse de motivation et une réduction des perspectives professionnelles. (Limoges & Doyon, 2008)

1.2.2.1. Les causes

L'obsolescence est causée par la rapidité de l'évolution technologique, l'explosion des connaissances et de l'information ainsi que par l'apparition de nouvelles méthodes de gestion et de nouvelles structures organisationnelles. Elle peut également être un effet des politiques de permanence et d'ancienneté. Les auteurs s'accordent pour dire que l'organisation du travail est une cause de l'apparition de l'obsolescence.

Selon Kaufman (1994), quatre facteurs sont inhérents au phénomène : les changements dans l'environnement de travail, le climat organisationnel, la nature du travail et les

caractéristiques individuelles. Ces dernières concernent la motivation, les objectifs professionnels, l'estime de soi, l'ouverture et l'adaptabilité aux changements.

Pour contrer l'obsolescence, il est nécessaire d'aider les individus à reconstruire leur motivation et à se préparer aux changements qui peuvent survenir dans l'organisation ou dans le monde du travail.

1.2.2.2. Les symptômes

Selon Kaufman (1989), une personne obsolète peut présenter un comportement rigide, un manque d'estime de soi et un manque de motivation à l'apprentissage. Dubin (1970) ajoute que ces personnes sont inconscientes des changements survenus dans leur travail, ont une formation désuète, sont démotivées à s'accomplir professionnellement et préfèrent maintenir les choses telles qu'elles sont.

Bracker et Pearson (1986) ont proposé un regroupement des symptômes de l'obsolescence en deux catégories. D'abord, ceux liés aux comportements et attitudes comme la tension, la frustration, le pessimisme, l'hostilité, la perte de moral, la diminution des capacités physiques. Ensuite, nous retrouvons les symptômes professionnels comme de l'amertume envers l'organisation, un manque d'initiatives ou une rupture des liens sociaux, un plafonnement de carrière ainsi qu'une perte de performance au travail, de créativité, d'intérêt pour l'apprentissage et d'ambition. Selon Limoges (2001), les personnes souffrant d'obsolescence peuvent également manifester de l'apathie, de la démotivation et du désengagement.

1.2.2.3. Les conséquences

Encore une fois, l'obsolescence entraîne des conséquences pour l'organisation et pour l'individu. Pour l'organisation, cela peut affecter l'efficacité et la performance au travail, ainsi que causer des coûts élevés en raison de l'absentéisme, du présentéisme et du roulement du personnel. Pour l'individu, cela peut entraîner un état de mal-être au travail, tant actuellement qu'à l'avenir. Il peut ressentir de l'ambivalence, du désarroi et de la culpabilité, et il peut éprouver de l'insatisfaction au travail et une baisse de moral. Les chances d'avancement professionnel sont réduites, le taux d'absentéisme est élevé et il risque même d'être licencié. Les organisations sont plus enclines à se concentrer sur l'épuisement professionnel plutôt que sur l'obsolescence, laissant l'individu obsolète en souffrance.

1.3. Le maintien professionnel

La représentation qui a été faite par Lamarche (2006) illustre bien ce paradigme du maintien en prenant en compte les différents facteurs utilisés par Limoges (2001) pour sa conception (le tenir ou le lâcher-prise, la stimulation et les interactions entre l'individu et l'environnement). Elle illustre également cette place médiane qu'occupe le maintien, entre l'obsolescence et l'épuisement.

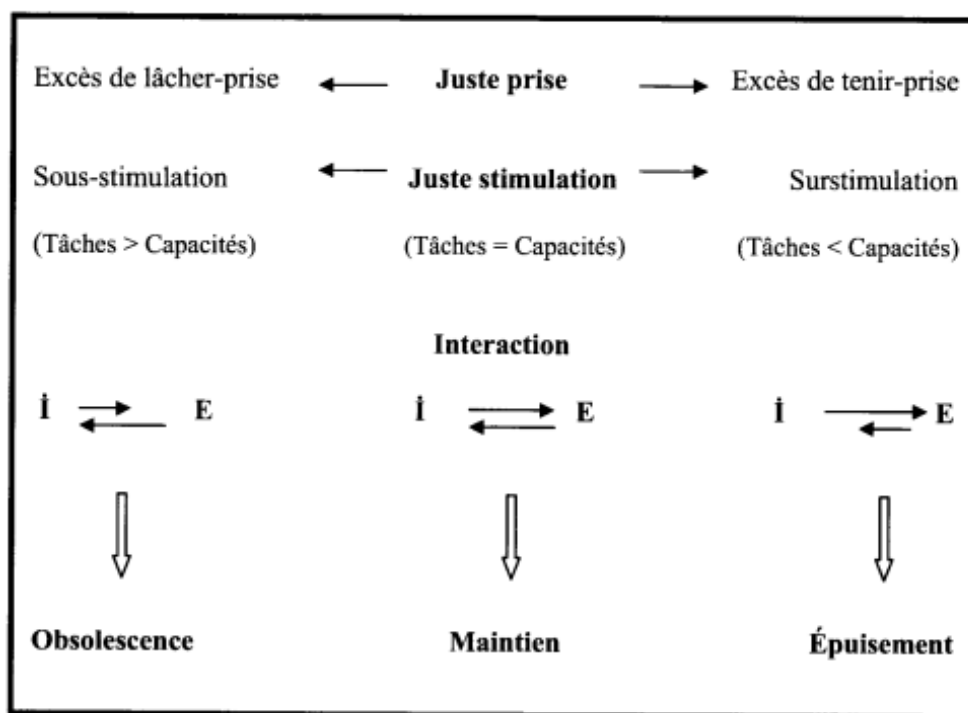


Figure 2: la position médiane du maintien (Lamarche, 2006)

Ainsi, nous retrouvons à la première ligne la conception circulaire du maintien de Limoges (2001) que nous avons déjà explicité. Pour rappel, le maintien est un équilibre entre tenir et lâcher prise. La qualité du maintien est déterminée par l'intensité de cet équilibre : s'accrocher trop fortement peut entraîner de l'épuisement professionnel, tandis que lâcher prise trop facilement peut causer de l'obsolescence professionnelle. Pour maintenir ses compétences et ses connaissances, il est nécessaire de trouver un juste équilibre entre ces deux extrêmes, avec une tendance légère à s'accrocher.

Ensuite, à la deuxième ligne, Limoges expose la stimulation au travail en se référant aux travaux de Gmelch (1983) qui montrent comment le stress et la performance sont liés en utilisant une courbe (voir schématisation en annexe 1). Celle-ci montre différents niveaux de stimulation allant de la sous-stimulation à la surstimulation en passant par une stimulation optimale. Selon Gmelch (1983), la sous-stimulation peut

se produire lorsque les tâches ne sont pas suffisamment stimulantes pour les compétences de l'individu, la surstimulation peut se produire lorsque les tâches sont trop difficiles par rapport aux compétences de l'individu, tandis que la stimulation optimale est obtenue lorsque les tâches correspondent aux compétences de l'individu. Ainsi, Limoges (2001) associe l'obsolescence à la sous-stimulation, l'épuisement à la surstimulation et le maintien à la stimulation optimale. Le maintien se situe donc entre ces deux extrêmes.

Enfin, à la troisième ligne, Limoges aborde les interactions entre l'individu (I) et l'environnement (E) en se basant sur le modèle interactionniste de Caron (1999). Ainsi, nous pouvons constater qu'au centre nous retrouvons le maintien, situation dans laquelle l'individu et son environnement sont en équilibre parfait. Cependant, il existe deux types de déséquilibres dans l'interaction entre l'individu et son environnement de travail. Le premier type est causé par le manque d'investissement de la part de l'individu, qui se traduit par un manque de motivation, d'absence de projet et de désengagement. Cependant, l'environnement peut également contribuer à ce déséquilibre en manquant d'encadrement, de stimulation et d'empathie. Ce type de déséquilibre peut entraîner l'obsolescence. Le deuxième type de déséquilibre est causé par le surinvestissement de l'individu, qui est en quête constante d'appréciation et de reconnaissance ou obsédé par le dépassement de soi. Cependant, l'environnement ne peut pas répondre à ses besoins. Ce déséquilibre peut mener à l'épuisement. Ainsi, pour maintenir une bonne relation entre l'individu et son environnement de travail, il est important de trouver un équilibre dans les investissements de chacun.

1.4. Les stratégies

D'après la recherche de Caron (1999), Limoges a identifié les stratégies utilisées par les individus qui manifestent des indices de maintien, d'épuisement uniquement, d'obsolescence uniquement et d'épuisement et d'obsolescence simultanément (appelé « double profil »). Parmi les stratégies utilisées, nous retrouvons s'impliquer, innover, apprendre, décrocher, structurer, réfléchir, contrôler, satisfaire, se questionner, s'affirmer, communiquer, sélectionner... Cette liste n'étant pas exhaustive, vous trouverez la suite en annexe 2.

Il a observé que les « bons mainteneurs » utilisent une quinzaine de stratégies de maintien, exploitent simultanément les sphères professionnelles et personnelles,

diversifient les objets d'interaction et utilisent plus de stratégies de type « ajout » que « retrait »⁴.

Les individus dans une situation d'épuisement utilisent environ cinq stratégies liées au maintien, principalement dans la sphère professionnelle et principalement sous les objets extra personnels et interpersonnels, ignorant l'objet intrapersonnel et en ne misant que sur des enjeux d'ajout.

Les personnes en situation d'obsolescence utilisent environ trois stratégies, ne font que des retraits dans la sphère professionnelle sous l'objet interpersonnel et ne misent que sur des enjeux d'ajout sous l'objet intrapersonnel.

Enfin, les « doubles profils » sont similaires aux portraits des personnes épuisées et des personnes obsolètes. Limoges (2001) estime que ces individus manifestent des signes liés à un besoin de transition qu'ils ignorent ou refusent en faisant des allers-retours rapides entre les deux pôles pathologiques du maintien. Ainsi, le maintien devient inopportun et une analyse approfondie de leur situation de vie au travail est nécessaire. Si pour le maintien les enjeux sont intra décisionnels, c'est-à-dire à l'intérieur d'une décision déjà prise, la transition, quant à elle, soulève des enjeux extra décisionnels, c'est-à-dire la prise d'une nouvelle décision. Limoges (2001) suggère que pour ces individus, il est important de considérer les enjeux de transition afin de comprendre leur situation de vie au travail et de les aider à trouver un équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle.

Le maintien professionnel est un élément crucial pour une carrière réussie. Il consiste à trouver un équilibre entre les différents aspects de l'emploi, comme les exigences de l'entreprise, les compétences et les aspirations personnelles. Cependant, il arrive que certains individus se retrouvent dans des situations d'épuisement ou d'obsolescence professionnelle. L'épuisement se manifeste lorsque les demandes de l'emploi dépassent les capacités de l'individu et que celui-ci se sent sous pression. L'obsolescence, quant à elle, se caractérise par un manque de perspectives et un ennui au travail. Ces deux phénomènes peuvent inciter les individus à réfléchir à une réorientation professionnelle, pour retrouver un équilibre et un sentiment de bien-être au travail.

⁴ En référence à la représentation cyclique du maintien présenté dans la définition de celui-ci (point 1.1)

1.5. Les états de bien-être professionnel

Langouche (s. d.) suggère que l'obsolescence, l'épuisement et le maintien peuvent tous être des états de bien-être professionnel, lorsqu'ils sont abordés comme des opportunités plutôt que des obstacles. En prenant le temps de réfléchir à ces états et en les utilisant comme des occasions pour grandir et se développer, les professionnels peuvent se sentir plus engagés, compétents et épanouis dans leur travail.

Tout d'abord, l'obsolescence professionnelle est présentée comme un état inévitable, car les institutions et les technologies évoluent constamment. Cependant, l'auteur souligne qu'elle peut être une opportunité pour se réinventer et se développer dans de nouvelles directions. L'obsolescence peut présenter l'occasion de développer de nouvelles compétences ou de se concentrer sur des aspects différents de son travail. Elle peut également servir à se repositionner sur le marché du travail et à trouver de nouveaux défis et opportunités.

En ce qui concerne l'épuisement professionnel, l'auteur souligne qu'il peut également être un état de bien-être professionnel lorsqu'il est utilisé comme une opportunité pour se recentrer sur soi-même. Par exemple, une personne qui se sent épuisée peut prendre du temps pour réfléchir à ses priorités professionnelles et personnelles, se fixer de nouveaux objectifs ou apprendre de nouvelles stratégies de gestion de stress et de ressources émotionnelles. L'épuisement peut donc être une occasion pour une personne de se développer et de grandir en tant que professionnel et en tant qu'individu.

Enfin, le maintien professionnel est présenté comme un état de développement continu dans une carrière. L'auteur explique qu'il peut être atteint grâce à une culture d'apprentissage continu, en restant à jour sur les dernières technologies et sur les évolutions de l'institution. Cette mentalité de maintien professionnel peut aider une personne à se sentir plus engagée et plus compétente dans son travail, tout en offrant des opportunités pour une croissance et un développement personnel continus. En fin de compte, le maintien professionnel peut être un état de bien-être professionnel lorsque l'on est engagé dans son travail et que l'on a une attitude proactive pour se développer et s'améliorer continuellement dans sa carrière.

1.6. Les deux perspectives du maintien professionnel

Au regard de ces théories, il nous semble que le maintien professionnel peut être vu de deux manières différentes. D'une part, il peut être considéré comme le fait de rester dans le même emploi pendant une longue période, en maintenant des compétences et des connaissances pertinentes dans son domaine. Cette stabilité professionnelle peut offrir une certaine sécurité et un sentiment d'appartenance à une organisation, ce qui peut être bénéfique pour le bien-être professionnel.

D'autre part, le maintien professionnel peut également être vu comme un état de bien-être professionnel en soi. Il implique un état d'esprit où l'on recherche continuellement des opportunités pour apprendre, se développer et s'améliorer, plutôt que de simplement maintenir le statu quo. Cette mentalité de maintien professionnel peut aider les enseignants à rester motivés, engagés et compétents.

Il est important de souligner que le maintien professionnel ne doit pas être confondu avec la stagnation professionnelle, qui peut conduire à l'ennui et à la frustration. Le maintien professionnel implique plutôt une croissance et un développement continu, en restant à jour sur les dernières tendances de l'institution, en développant de nouvelles compétences et en cherchant des opportunités pour se diversifier dans son travail.

Après avoir étudié les enjeux et les stratégies du maintien professionnel, nous allons désormais nous intéresser à l'autre versant de la problématique de la carrière professionnelle : la reconversion. Alors que le maintien en emploi est souvent considéré comme une stratégie de stabilisation et de continuité, la reconversion professionnelle est au contraire une stratégie de changement et de renouveau.

En conclusion, le maintien professionnel apparaît comme un état central entre l'obsolescence et l'épuisement. Les composantes de l'obsolescence professionnelle, telles que la déqualification, la perte de motivation et l'insatisfaction au travail, peuvent entraîner un épuisement professionnel si elles ne sont pas traitées rapidement. À l'inverse, les signes d'épuisement professionnel, comme la fatigue, le cynisme et le manque d'accomplissement, peuvent mener à l'obsolescence professionnelle si des mesures adéquates ne sont pas prises.

Le maintien professionnel représente la capacité des individus à préserver leur employabilité, à se maintenir dans leur emploi actuel et à éviter le désengagement professionnel. Il est donc essentiel pour assurer la durabilité de la carrière professionnelle d'un individu. Comprendre les éléments qui favorisent le maintien professionnel est essentiel pour les individus souhaitant prolonger leur carrière, mais également pour les organisations cherchant à retenir leurs employés.

En outre, il convient de noter que le maintien professionnel peut être perçu sous deux perspectives : comme une fin en soi, c'est-à-dire le fait de rester au même emploi sur le long terme, ou comme un état de bien-être professionnel, caractérisé par la satisfaction, l'engagement, la motivation et le développement de compétences. Dans le premier cas, le maintien professionnel peut être un choix délibéré de la part de l'individu, qui privilégie la stabilité de l'emploi et la sécurité financière à la recherche de nouveaux défis professionnels. Dans le second cas, le maintien professionnel est une conséquence positive du développement de compétences, de l'autonomie, de la reconnaissance, de l'épanouissement et de la qualité de vie au travail.

En somme, le maintien professionnel est un état central et une stratégie clé pour prévenir l'obsolescence et l'épuisement professionnels. Il est donc important pour les individus et les organisations de comprendre et de mettre en œuvre des mesures pour favoriser le maintien professionnel, afin de garantir un état de bien-être professionnel durable.

2. La reconversion professionnelle

Selon Bessin et al. (2010), la reconversion professionnelle est au cœur de l'actualité scientifique et s'inscrit essentiellement dans deux perspectives théoriques : psychosociale et sociologique. En psychologie sociale, on parle de transition et en sociologie on l'aborde comme étant une bifurcation.

Selon cette perspective psychosociale (Parkes, 1971), la reconversion est considérée comme une transition, c'est-à-dire un changement majeur dans l'espace de vie qui a des effets durables, qui se déroule sur une période relativement courte et qui affecte la vision du monde de manière importante. La transition est considérée comme un processus en trois étapes : les recompositions identitaires causées par le changement, les actions et les stratégies d'adaptation pour faire face à celui-ci, et enfin les activités de reconstruction du sens par la personne pour établir une continuité entre les

expériences passées, la nouvelle situation et les projets futurs (Masdonati & Zittoun, 2012).

Selon la perspective sociologique (Abbott, 2009), la reconversion est considérée comme une bifurcation, c'est-à-dire un changement radical et imprévisible dans le parcours professionnel qui a des conséquences durables. La bifurcation est analysée dans le cadre de la dynamique processuelle qui sous-tend les parcours professionnels et de vie, à l'intersection entre le passé et le futur biographiques. La reconstitution des histoires individuelles vise à mieux comprendre l'apparition de la bifurcation en se basant sur les événements objectifs qui jalonnent les parcours ainsi que sur la lecture subjective que les acteurs en font. Cela implique de dégager leurs logiques d'action à travers leurs décisions et leurs stratégies, ainsi que la manière dont ils déconstruisent et reconstruisent leur identité à la suite d'une réorientation majeure et imprévue de leur parcours.

Selon Négroni (2007), la reconversion professionnelle est souvent déclenchée par un événement déstabilisant, comme le chômage ou le divorce. Denave (2015) ainsi que Dieu et Delhaye (2009) ont également constaté que la reconversion peut résulter de micro-événements qui, cumulés, créent des remises en question professionnelles et identitaires. De plus, Négroni (2007) a souligné que la reconversion implique une « conversion de soi » et un travail de deuil du mode de vie précédent, en raison de l'intégration dans un nouveau monde professionnel. Les travaux de Guillot et Lanoë (2011), de Javerlhac et al. (2010) et de Martin-Canizarès et al. (2009) ont également mis en évidence la dynamique de recomposition identitaire dans la reconversion professionnelle.

Il existe également une distinction entre la reconversion "volontaire" et "involontaire". La reconversion involontaire est causée par des contraintes structurelles, comme le chômage ou la précarité, tandis que la reconversion "volontaire" est décidée par l'individu lui-même en raison de sentiments de routine et de lassitude, de perte d'intérêt pour son métier, de désir de répondre à d'autres aspirations ou de conformité avec ses valeurs personnelles (Négroni, 2005).

2.1. Les phases du processus de reconversion

Certaines études ont identifié les étapes ou phases du processus de reconversion professionnelle. Denave (2006) et Négroni (2007) ont toutes deux proposé une

typologie en cinq phases : insatisfaction avec la situation professionnelle précédente, désengagement de cette situation, réflexion, latence ou incertitude et enfin, engagement dans la nouvelle voie professionnelle. Cependant, Denave (2015) a proposé une typologie en trois phases : préparation, exploration et installation dans la nouvelle voie professionnelle. Selon cette dernière, la phase de préparation comprend l'insatisfaction avec la situation professionnelle précédente et le désengagement, tandis que la phase d'exploration inclut la réflexion et la latence ou l'incertitude. La phase d'installation correspond aux engagements dans la nouvelle voie professionnelle.

L'approche du parcours de vie est un paradigme qui permet d'analyser les changements qui surviennent dans les vies individuelles en accordant une attention particulière à la contextualisation temporelle (Longo et al., 2010). Elle considère le parcours de vie comme un processus qui tient compte du développement biologique des individus, de leur construction en tant que sujets (ou réflexivité) et du contexte sociohistorique dans lequel ils évoluent (Lalive D'Epinay et al., 2005). Le parcours de vie est influencé par des facteurs personnels et contextuels qui évoluent au fil du temps et qui sont en interaction constante (Heinz et al., 2009).

Dans cette optique, la reconversion professionnelle est analysée comme un processus transitionnel, car elle implique un changement de situation professionnelle, et comme un tournant, car elle entraîne une modification radicale et durable du parcours professionnel et/ou biographique de la personne (Elder et al., 2003). L'analyse de la reconversion professionnelle selon l'approche du parcours de vie repose sur cinq postulats clés :

1. Le **sequencing**, c'est-à-dire l'ordre et la succession des événements dans le parcours professionnel, permet de mieux comprendre en quoi la reconversion constitue un changement radical par rapport aux situations professionnelles qui l'ont précédé (Elder & O'Rand, 2009).
2. Les **dimensions de l'identité** (comme les rôles, les statuts, les valeurs) influencent la façon dont la reconversion est perçue et vécue par l'individu (Heinz et al., 2009).
3. Les **interactions sociales** (comme le soutien social ou les réseaux professionnels) ont un impact sur le processus de reconversion (Sapin et al., 2007).

4. Les **déterminants individuels** (comme l'âge, le genre, le niveau d'éducation) et contextuels (économie, politique, culture) peuvent favoriser ou entraver la reconversion (Settersten & Gannon, 2005).
5. L'**historicité des événements**, c'est-à-dire la manière dont les expériences passées et les contextes sociaux et historiques influencent le parcours de vie, est également prise en compte dans l'analyse de la reconversion (Elder, 2009).

2.2. Les différents types de transitions

Selon Boutinet (2004), il est important de distinguer deux types de transitions : la transition imposée et la transition anticipée.

La transition imposée est une situation inattendue qui peut mettre l'individu dans une position vulnérable et nécessiter la recherche de nouveaux repères. Elle peut être le résultat d'un événement imprévu, comme un licenciement ou un décès, qui oblige l'individu à faire face à un changement non désiré.

La transition anticipée, quant à elle, peut être souhaitée si l'individu a envie de changer de futur et la prépare en conséquence, ou non souhaitée, mais acceptée si l'individu peut éviter les solutions indésirables en préparant des alternatives. Dans ce cas, l'individu peut être actif dans la préparation de sa transition et avoir un certain contrôle sur le processus de changement.

Il est important de noter que ces deux types de transitions ne sont pas mutuellement exclusifs et qu'une transition peut comporter des éléments de chacun. Par exemple, une transition anticipée peut être partiellement imposée si certaines parties du changement sont impossibles à prévoir ou à contrôler. En outre, il est également possible de passer d'une transition imposée à une transition anticipée en réagissant au changement et en préparant des alternatives.

2.3. Reconversion involontaire et volontaire

Comme cité ci-dessus, il existe deux types de reconversion professionnelle : involontaire et volontaire. La reconversion involontaire est imposée par des circonstances extérieures, comme un accident, une maladie, un licenciement ou la fermeture d'une entreprise. Cette forme de reconversion peut être difficile à vivre pour les personnes concernées et peut provoquer une grande incertitude et une certaine désorganisation de la vie quotidienne.

La reconversion volontaire, quant à elle, est choisie par l'individu et peut être motivée par des raisons personnelles, telles que la passion, la réalisation de soi ou le manque de satisfaction dans le travail actuel. Selon Négroni (2007), le processus de reconversion volontaire comprend cinq étapes : la vocation contrée, le désengagement, la latence, la bifurcation et le réengagement. Cependant, il est possible que l'individu ne passe pas par chacune de ces étapes ou que la démarche soit interrompue en cours de route.

La première étape de la reconversion volontaire est **la vocation contrée**. Cette étape se caractérise par le fait que l'individu n'a pas pu exercer le métier ou entamer la formation qu'il souhaitait, principalement à cause de pressions externes (parentales ou financières). Elle peut également être causée par une mauvaise orientation ou un marché de l'emploi saturé. Selon Négroni (2007), l'énonciation de la vocation contrée est le premier acte de la démarche de reconversion professionnelle volontaire et peut être simultanée avec la phase de désengagement. Il est également important de noter que plus la démarche de reconversion apparaît justifiée, plus le discours devient véhément et joue un rôle de médiateur en assurant une fonction de réassurance et une fonction performative qui contribuent à convaincre celui qui se reconvertit.

La deuxième étape du processus de reconversion est le **désengagement**. Négroni (2007) explique que cette étape implique un processus de désinvestissement qui passe d'un état d'insertion à un état de désinsertion temporaire, caractérisé par la distanciation et la désidentification avec des valeurs, des idées et des attentes, ainsi que l'univers relationnel associé au rôle social précédemment occupé. Les raisons courantes de ce désengagement sont l'insatisfaction professionnelle due au manque d'intérêt pour les tâches professionnelles, un salaire inadéquat par rapport aux compétences et le manque de reconnaissance sociale. D'autres facteurs tels que les conditions de travail, les perspectives d'évolution limitées et une dégradation de l'ambiance de travail peuvent également contribuer à cette frustration professionnelle et inciter l'individu à entamer une nouvelle formation ou à se repositionner dans un nouveau secteur professionnel.

La **latence** est une étape clé dans le processus de reconversion professionnelle. Elle se caractérise par une remise en question de l'engagement professionnel de l'individu et par des réflexions approfondies sur sa situation professionnelle précédemment considérée comme satisfaisante. Selon Négroni (2007), cette étape se découpe en trois

temps : la tension et la mise à distance, l'attente et l'anticipation, et le *Suchen*, ou phase active.

Durant la tension et la mise à distance, l'individu ressent un sentiment de malaise et est incapable de se projeter dans un futur "acceptable". Cette période est marquée par des actions concrètes visant à retrouver un certain confort moral et par une prise de conscience de la souffrance ressentie. Elle peut également être accompagnée de sentiments de honte ou de perte de l'estime de soi.

L'attente et l'anticipation sont caractérisées par le désir de l'individu de s'engager dans de nouvelles activités professionnelles, qui ne sont pas encore définies. Cette période est propice aux interrogations personnelles et professionnelles, et permet à l'individu de faire le bilan de sa carrière et de mieux anticiper son avenir professionnel.

Enfin, la phase active, ou *Suchen*, est une étape de recherche active d'un but professionnel. L'individu élimine les possibilités qui ne lui conviennent pas et résout les conflits internes entre ses aspirations et ses possibilités d'insertion. Il peut s'appuyer sur des conseillers en orientation ou sur son réseau professionnel pour trouver une nouvelle voie qui lui convient.

La **bifurcation** est l'étape où l'individu prend une décision importante concernant sa réorientation professionnelle. Selon Négroni (2007), il y a plusieurs facteurs qui peuvent déclencher cette étape et pousser l'individu à entrer en action. Ces facteurs incluent :

- La venue d'un enfant : l'arrivée d'un enfant peut être un élément central dans la trajectoire professionnelle d'une femme et peut influencer sa décision de se réorienter.
- Le divorce ou la séparation : une séparation peut entraîner un repositionnement de la vie personnelle et professionnelle, ainsi que la nécessité de gagner sa vie et de s'affirmer au travail.
- Les opportunités : certaines opportunités peuvent surgir et offrir de nouvelles perspectives professionnelles à l'individu.
- L'entourage : les proches et l'entourage peuvent également exercer une influence sur la décision de l'individu de se réorienter professionnellement. Il est important de noter que ces facteurs déclencheurs ne sont pas forcément

exclusifs et peuvent être combinés lorsque l'individu prend sa décision finale. En outre, lors de cette étape, l'individu doit également prendre en compte sa vie personnelle et ses relations avec les autres, car ces éléments peuvent exercer une influence sur ses choix professionnels.

Selon Négroni (2007), le **réengagement** est un processus qui suit une rupture professionnelle, au cours duquel un individu quitte son ancien emploi, ses anciens collègues et repères pour une nouvelle identité professionnelle qui lui convient davantage. Le réengagement est décrit comme une attitude ouverte sur les opportunités de l'environnement professionnel, une attitude créative qui cherche à exploiter les possibilités de cet environnement. C'est un moment de mise en cohérence des projets dans la réalité. Il peut être impulsif, ou être présent dès le début de la première insertion professionnelle, ou encore se manifester sous forme d'ébauches ou de bribes au cours de la vie professionnelle. Une fois achevée, la reconversion professionnelle permet à l'individu de se sentir prêt à jouer son nouveau rôle dans la société et de construire une nouvelle identité. Le prochain chapitre va s'intéresser à la construction de l'identité, à ce qui l'influence et à la manière dont l'individu peut gérer les tensions qui peuvent exister entre les différentes perceptions de soi.

En **conclusion**, la reconversion professionnelle est le processus de transition d'un métier à un autre. Elle peut être volontaire ou involontaire. La reconversion involontaire est imposée par des circonstances externes, telles qu'un accident, une maladie, un licenciement ou la fermeture d'une entreprise. La reconversion volontaire est choisie par l'individu et peut être motivée par des raisons personnelles, telles que la passion, la réalisation de soi ou le manque de satisfaction dans le travail actuel.

C'est un changement majeur dans la vie d'une personne qui peut être déclenché par des événements déstabilisants tels que le chômage ou le divorce, mais aussi par des micro-événements qui créent des remises en question professionnelles et identitaires. Elle peut être considérée comme une transition psychosociale ou une bifurcation sociologique, qui implique une recomposition identitaire et un travail de deuil de la vie avant. De plus, des études ont identifié les phases du processus de reconversion professionnelle et l'approche du parcours de vie permet d'analyser les changements qui surviennent dans les existences en accordant une attention particulière à la contextualisation temporelle.

3. L'engagement en formation

3.1. L'engagement

L'engagement est un terme complexe qui peut revêtir différentes formes et significations en fonction du contexte. Selon Kaddouri (2011), dans le sens politique ou psychologique, l'engagement peut exprimer une valeur ou une conviction profonde, une mobilisation pour la défense d'une cause ou de valeurs. Dans ce cas, l'engagement est souvent perçu de manière positive, et est valorisé dans la société. On parle alors d'engagement volontaire.

Cependant, une fois que l'engagement est pris, il peut devenir une contrainte, une obligation qui peut être difficile à assumer. Dans le cadre d'une formation ou d'un travail, par exemple, l'engagement peut impliquer une obligation de résultats, de présence, de participation active. Dans ce cas, l'engagement est souvent perçu de manière plus négative, car il peut engendrer du stress et de la pression.

Enfin, l'engagement peut également signifier un amorçage, une mise en route, un début d'investissement dans une action ou un projet sans avoir une intention précise au départ. Dans ce cas, l'engagement peut se construire au fil du temps, au gré des rencontres et des expériences. C'est souvent le cas dans le cadre de formations professionnelles ou de reconversions, où les participants peuvent découvrir de nouvelles voies et perspectives au fil des rencontres et des découvertes.

Ces différentes formes d'engagement peuvent coexister et se mêler dans un même contexte, comme dans le cadre d'une formation où certains participants s'engagent pour défendre une conception particulière de la formation, tandis que d'autres sont simplement en train d'explorer de nouvelles possibilités. L'engagement peut donc être un processus complexe et évolutif, qui peut varier en fonction des circonstances et des personnes impliquées. (Kaddouri, 2011)

3.2. La formation

La formation revêt plusieurs sens et est influencée par les différentes fonctions qu'elle remplit dans le fonctionnement des organisations et dans les dynamiques individuelles et collectives. Elle peut être considérée comme un aspect des processus de socialisation visant à intégrer progressivement les individus aux relations salariales. Elle peut également être un travail personnel librement entrepris grâce aux moyens disponibles

ou acquis. Toutefois, dans les deux cas, l'intention est indispensable pour que la formation ait lieu, et la forme verbale "former" fait la différence. La forme transitive exprime une intention éducative que certains acteurs ont sur d'autres, individuellement ou collectivement. La forme pronominale implique un sujet qui décide de se former lui-même pour assurer son propre développement. (Kaddouri, 2011)

En résumé, cela signifie que la formation n'est pas une donnée abstraite indépendante des intentions de ceux qui la planifient, l'organisent ou la dispensent ni des intentions de ceux qui y participent.

3.3. L'engagement en formation

Kaddouri (2011) définit l'engagement en formation comme étant une implication active et volontaire, qui se manifeste à travers une variété d'actes décisionnels interactifs et complémentaires, qui façonnent et sont façonnés par la conduite envers la formation, dans le but de réaliser un projet personnel. Cependant, la simple décision de s'inscrire à une formation et la présence physique pendant les cours ne suffisent pas à caractériser un engagement. D'après Kaddouri (2011), la manière dont une personne gère son temps et coordonne les différentes activités liées à sa vie professionnelle, familiale, sociale et de formation est un indicateur important de la qualité de son engagement. Pour évaluer l'engagement, il faut prendre en compte l'ensemble des actes réalisés avant, pendant et après la formation, sur une période suffisamment longue pour mettre à l'épreuve la capacité d'engagement de la personne. L'engagement et la motivation sont étroitement liés, et un engagement sans motivation est temporaire, tandis qu'une motivation sans engagement n'a pas de sens. Enfin, il convient de souligner que la nature de l'inscription identitaire de chaque personne engagée a une incidence sur son niveau d'engagement.

3.3.1. Les motifs d'engagement en formation

Le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement dans un projet de formation chez les adultes a été établi par Carré (1998 ; 2001). Ce modèle se base sur l'idée que les motifs d'engagement sont pluriels, contingents et évolutifs.

Les motifs d'engagement peuvent prendre quatre orientations différentes : intrinsèque ou extrinsèque et vers l'apprentissage ou vers la participation. L'orientation vers l'apprentissage implique que l'étudiant suit une formation pour acquérir des savoirs, tandis que l'orientation vers la participation implique que l'étudiant souhaite participer

et/ou faire acte de présence dans une formation. Vous trouverez la schématisation en annexe 3.

Les motifs d'engagement ont été séparés en trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques. Les motifs d'engagement intrinsèques sont :

- Le motif épistémique : l'étudiant trouve son plaisir dans le fait même d'apprendre un contenu donné.
- Le motif socio-affectif : l'étudiant trouvera son plaisir dans les contacts sociaux de la formation, ce qui implique qu'il faut que cette dernière permette les échanges entre étudiants.
- Le motif hédonique : l'étudiant participe à la formation pour le plaisir de l'environnement d'apprentissage et non pas pour le contenu de celle-ci.

Les motifs d'engagements extrinsèques quant à eux, regroupent :

- Le motif économique : ce motif est d'origine matérielle. Il peut être direct (argent reçu par le biais d'une allocation ou d'une prime par exemple) ou indirect (objets matériels par exemple).
- Le motif prescrit : l'origine de ce motif d'engagement réside dans la demande explicite (comme un ordre ou une suggestion d'un supérieur pour participer à une formation) ou discrète (désirabilité sociale, par exemple) d'une personne externe.
- Le motif dérivatif : l'étudiant s'inscrit dans une formation afin d'éviter une situation désagréable.
- Le motif opératoire professionnel : l'étudiant veut ici acquérir ou améliorer des compétences professionnelles afin de s'améliorer dans son travail actuel.
- Le motif opératoire personnel : l'étudiant veut acquérir ou améliorer des compétences personnelles afin de s'améliorer dans un domaine de sa vie privée.
- Le motif identitaire : l'étudiant veut acquérir des compétences et/ou une reconnaissance symbolique afin de maintenir ou transformer son identité sociale.
- Le motif vocationnel : l'étudiant veut acquérir des compétences et/ou une reconnaissance symbolique afin de faire évoluer sa carrière professionnelle (obtention d'un nouvel emploi ou promotion, par exemple).

Ces motifs d'engagement peuvent varier en début, en milieu et en fin de formation. De plus, ces motifs peuvent se combiner chez un même individu pour expliquer son engagement dans un projet de formation.

4. L'impact de l'acquisition d'un nouveau diplôme

4.1. Les diplômes sur le marché du travail

Selon les recherches de Berton (2000), il semble que le diplôme joue un rôle de plus en plus important en tant que signal des qualités des titulaires, tout en devenant une norme minimale pour accéder aux emplois internes et externes. Dans ce contexte, le nombre et la variété de diplômes augmentent parmi les personnes actives et particulièrement parmi les plus jeunes, tandis que l'accès au marché du travail et à ses différents segments devient de plus en plus sélectif.

Sur les marchés internes, le diplôme est traditionnellement un moyen d'accéder à des emplois d'insertion, limité en quantité. De plus, pour les personnes déjà en poste, obtenir un diplôme en cours de carrière confirme la catégorie professionnelle atteinte par la mobilité interne. Ceci peut prévenir les déclassements futurs face à la concurrence avec les plus jeunes ou face au refus sur le marché externe, tout en garantissant la reconnaissance des compétences spécifiques acquises en interne. Cela renforce l'idée d'une transformation des modalités de gestion de la main-d'œuvre sur ce type de marché.

Sur les marchés professionnels, le diplôme est généralement le moyen d'entrer dans la profession, tandis que sur le marché externe, il prouve l'employabilité du titulaire. Selon les données analysées, il reconnaît l'expérience professionnelle et peut soit ancrer une personne dans une profession, soit la stabiliser dans une entreprise en la plaçant à égalité avec les jeunes diplômés. Il peut également être le début d'une reconversion professionnelle ultérieure. Pour les personnes précaires, le diplôme est un signe d'employabilité et peut faciliter la stabilité professionnelle ou confirmer une reconversion déjà en cours en prouvant la capacité du titulaire à transférer les compétences acquises dans d'autres situations professionnelles. Ces résultats montrent que le diplôme ne joue pas un rôle unique sur le marché du travail, mais représente des enjeux différents selon la situation de chaque individu (Berton, 2000).

En général, il est clair que le diplôme joue un rôle de plus en plus important en tant que norme minimale de hiérarchisation des emplois, intervenant non seulement lors

des processus de recrutement, mais aussi pour les affectations internes dans les différents emplois. La décision classique en matière de gestion des emplois en entreprises, qui consistait à "former ou recruter", serait remplacée par "recruter en interne ou en externe pour les personnes ayant le même niveau de diplôme", ce qui montre une mise en concurrence permanente des employés avec leur responsabilité de maintenir leur employabilité. Dans ce contexte, le rôle du diplôme sur le marché du travail ne s'effrite pas, mais devient plutôt un outil crucial pour la gestion des emplois.

4.2. La théorie du capital humain

La théorie du capital humain peut être utile pour comprendre l'impact de l'acquisition d'un nouveau diplôme sur la performance économique et la carrière professionnelle. Selon cette théorie, l'acquisition de compétences et de connaissances à travers l'éducation et la formation représente un investissement en capital humain. Ce capital humain peut augmenter la productivité et la performance des individus, ce qui peut se traduire par une augmentation des revenus et des opportunités de carrière.

Cappelletti (2010) explique la théorie du capital humain dans son ouvrage. Ainsi, il apparaît que le concept de capital humain a été développé pour la première fois en 1961 par l'économiste américain Schultz, qui a décrit le capital humain comme résultant d'un investissement délibéré dans les savoir-faire et les connaissances des individus. Becker (1964), dans la continuité des travaux de Schultz, a développé la théorie du capital humain en utilisant le terme de capital pour désigner les compétences, les expériences et les savoirs humains s'ils augmentent la productivité et produisent un revenu. Il a également souligné que le capital humain peut être acquis et développé par l'éducation, la formation et l'attention portée à la santé de l'individu.

En gestion, le concept de capital humain correspond à l'agrégation des éléments immatériels incorporés par les individus, tels que les connaissances, les aptitudes, l'expérience et la créativité, qui produisent des performances pour l'entreprise. Le capital humain n'est pas un ensemble statique de potentialités mais correspond aux compétences des membres et à la qualité de leur management. Par conséquent, le capital humain peut être défini comme l'activation stratégique du potentiel humain (L. G. Cappelletti & Baker, 2010).

Selon Lacroix et Zambon (2002), le capital humain est donc lié aux compétences et au management, ainsi qu'à la performance de l'entreprise. Les terminologies utilisées en

gestion pour désigner ou approcher le capital humain mettent en avant l'investissement immatériel et le capital intellectuel comme des ensembles de ressources permettant de créer de la valeur pour l'ensemble des parties prenantes par la recherche d'avantages compétitifs.

Le concept de capital humain est également lié à la théorie des ressources et à l'approche configurationnelle. La théorie des ressources positionne les ressources immatérielles comme leviers de développement d'avantages compétitifs, et a été stimulée par la théorie des ressources internes qui souligne le rôle crucial des employés et de leur gestion dans le succès des organisations. L'approche configurationnelle permet de mesurer les effets des pratiques de ressources humaines sur la performance économique, démontrant ainsi la contribution du capital humain à la performance de l'entreprise.

Ainsi, lorsqu'une personne acquiert un nouveau diplôme, elle investit en capital humain en améliorant ses compétences et ses connaissances. Cet investissement peut avoir un impact positif sur sa performance au travail et donc sur ses revenus. En effet, le nouveau diplôme peut augmenter la productivité de l'individu en lui permettant d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances qui peuvent être utilisées pour résoudre des problèmes complexes, améliorer les processus de travail et atteindre les objectifs de l'entreprise.

Par ailleurs, l'acquisition d'un nouveau diplôme peut ouvrir de nouvelles opportunités de carrière pour l'individu. En effet, les employeurs peuvent considérer les diplômes comme un indicateur de la qualité du capital humain de l'individu. Ainsi, les individus ayant un diplôme peuvent être considérés comme plus compétents et plus qualifiés pour des postes à responsabilités et des promotions. Cela peut se traduire par une augmentation de la rémunération et des opportunités de carrière.

En bref, la théorie du capital humain permet de comprendre l'impact positif qu'un nouveau diplôme peut avoir sur la performance économique et la carrière professionnelle d'un individu. L'acquisition de nouveaux diplômes représente un investissement en capital humain qui peut augmenter la productivité, les revenus et les opportunités de carrière.

4.3. Le lifelong learning

Le concept de *lifelong learning*, ou apprentissage tout au long de la vie, a été introduit dans les années 1970 par la Commission européenne pour encourager l'éducation et la formation tout au long de la vie dans le but de favoriser l'employabilité et l'adaptation aux changements économiques et sociaux. Selon Taylor (2007), le *lifelong learning* est un processus continu d'acquisition de connaissances, de compétences et d'expériences qui commence à la naissance et se poursuit tout au long de la vie.

Le *lifelong learning* est souvent associé à la théorie du capital humain, qui postule que l'investissement dans l'éducation et la formation peut améliorer les compétences et les connaissances des individus, augmentant ainsi leur productivité et leur employabilité. En effet, les individus qui poursuivent des formations tout au long de leur carrière ont souvent des perspectives de vie professionnelle plus diversifiées et de meilleures chances d'obtenir un emploi.

Sa promotion est devenue une priorité pour de nombreux gouvernements et organisations, qui offrent souvent des programmes de formation et d'éducation continue pour encourager les individus à développer leurs compétences et leurs connaissances tout au long de leur vie. Le développement des technologies de l'information et de la communication a également facilité l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie en offrant des plateformes en ligne et des cours à distance.

En définitive, le *lifelong learning* est un concept important qui met en avant l'importance de l'éducation et de la formation continue tout au long de la vie pour améliorer les perspectives d'emploi et de carrière des individus, ainsi que pour s'adapter aux changements socio-économiques et technologiques.

4.4. Dans le domaine de l'enseignement

L'acquisition d'un master dans le domaine de l'enseignement peut avoir un impact positif sur le développement professionnel et la carrière d'un enseignant. Selon l'étude de Goldhaber et Brewer (1996), les enseignants ayant ce diplôme ont tendance à être plus compétents et plus confiants dans leur travail. Ils sont mieux équipés pour répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves et pour élaborer des plans de cours efficaces. Cette étude a également révélé que ces enseignants ont tendance à avoir un impact positif sur la réussite scolaire de leurs élèves, surtout dans les matières telles que les mathématiques et les sciences.

De plus, en Belgique, le fait de détenir un diplôme de master permet une augmentation salariale en passant du barème 301 au barème 501. Ainsi, un enseignant titulaire d'un diplôme de bachelier commencera sa carrière avec un salaire mensuel brut compris entre 2500 et 2736 €, en fonction du diplôme ou des qualifications obtenus. Ainsi, le titre de pénurie non listé accorde le salaire le plus bas du barème. Puis nous retrouvons le titre de pénurie, le titre suffisant et enfin le titre requis qui donne accès à une rémunération plus importante. Un enseignant titulaire d'un diplôme de master débutera avec un salaire mensuel brut compris entre 3099 € et 3417 € (Veys, 2022)

Enfin, l'obtention du master peut ouvrir de nouvelles perspectives de carrière aux enseignants, notamment dans le domaine de la formation, de la recherche ou de la gestion de l'éducation. Ces individus peuvent également être mieux préparés pour des postes de direction ou de supervision.

En conclusion, ce chapitre traite de l'impact des diplômes sur le marché du travail et de la théorie du capital humain. Les recherches montrent que le diplôme joue un rôle de plus en plus important en tant que signal des qualités des titulaires et qu'il est devenu une norme minimale pour accéder aux emplois internes et externes. Les diplômes ont différents enjeux selon la situation de chaque individu, et la théorie du capital humain explique que l'acquisition de compétences et de connaissances à travers l'éducation et la formation représente un investissement en capital humain, qui peut augmenter la productivité et la performance des individus, ce qui peut se traduire par une augmentation des revenus et des opportunités de carrière. Le capital humain correspond à l'agrégation des éléments immatériels incorporés par les individus, tels que les connaissances, les aptitudes, l'expérience et la créativité, qui produisent des performances pour l'entreprise.

III. Partie empirique

Notre étude vise à explorer les parcours professionnels des personnes ayant obtenu un titre pédagogique et ayant poursuivi une formation en sciences de l'éducation jusqu'à l'obtention d'un master. Nous essayons de comprendre les éventuelles réorientations ou maintiens professionnels de ces enseignants et les facteurs qui ont pu influencer ces choix. Notre question de recherche se focalise sur l'identification de ces parcours professionnels dans le but d'apporter des éléments de réponse sur l'impact de la formation en sciences de l'éducation sur la carrière des enseignants.

La recherche empirique qui tente de répondre à cette question est de type exploratoire et est scindée en deux parties : une quantitative et une qualitative. Ce n'est pas une méthode mixte à proprement parler, mais la méthode utilisée s'y apparente.

Dans la partie quantitative, nous avons émis un nouveau questionnement : *Quels sont les facteurs influençant l'orientation professionnelle des acteurs de l'enseignement ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation ?* Pour y répondre, nous avons ciblé les acteurs de l'enseignement ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation et choisi un échantillon aléatoire en utilisant un questionnaire en ligne diffusé sur les réseaux et via nos connaissances. Notre but était de voir ce que deviennent ces individus lorsqu'ils obtiennent leur master. Se réorientent-ils ou se maintiennent-ils professionnellement ? Les données collectées ont été analysées à l'aide d'outils statistiques pour décrire les tendances générales dans les choix professionnels des participants. Nous voulions principalement découvrir l'effectif d'individus qui se maintiennent dans leur profession et l'effectif qui se réoriente.

Dans un second temps, nous avons tenté de découvrir si la réorientation et le maintien professionnels sont liés à la situation professionnelle au moment de la reprise d'études (état d'obsolescence, de maintien ou d'épuisement) ou aux motifs d'entrée en formation de Carré (1998). En effet, nous avons choisi de croiser ces variables pour obtenir une analyse plus approfondie et pour guider nos entretiens semi-directifs. Nous avons réalisé des analyses inférentielles de type t de Student et chi-carré pour examiner les relations entre ces différentes variables.

Nous avons été particulièrement interpellées par les données relatives aux enseignants qui éprouvent une fatigue professionnelle, mais qui se maintiennent professionnellement pour la grande majorité. De ce fait, la partie qualitative nous a

permis de creuser davantage la question suivante : *Comment les motifs d'engagement des enseignants en état d'épuisement qui ont choisi de suivre le Master en sciences de l'éducation influencent-ils leur choix de se maintenir ou de se réorienter professionnellement ?*

Pour ce faire, nous avons mené des entretiens semi-directifs en collectant nos répondants grâce au questionnaire quantitatif. Ce procédé nous a permis de cibler les individus qui étaient prêts à participer à un entretien et qui correspondaient à nos critères de recherche. En effet, nous avons axé nos questionnaires et sélectionné les individus de notre échantillon en fonction des réponses et des éventuelles interrogations qui découlent de l'analyse des résultats du premier questionnaire en ligne.

1. Recherche quantitative

1.1. Introduction

Cette partie de notre recherche empirique a principalement pour but de répondre à la question : **Quels sont les facteurs influençant l'orientation professionnelle des acteurs de l'enseignement ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation ?**

Afin de répondre à cette question générale, il nous fallait d'abord déterminer ce que faisaient les personnes ayant un titre pédagogique après l'obtention de leur master. Quelle est leur orientation professionnelle ? Se maintiennent-ils à leur poste ou changent-ils de profession ? Cette partie étant exclusivement descriptive, nous n'avons pas énoncé d'hypothèses, mais nous avons récolté différentes données intéressantes pour l'exploration du sujet.

Ensuite, nous avons émis le fait que plusieurs facteurs pourraient être liés à ce choix d'orientation professionnelle. Au regard de nos théories, nous pensons qu'il pourrait y avoir un lien avec la théorie du paradigme du maintien de Limoges (2001) et avec les motifs d'engagement en formation de Carré (1998). En effet, nous pensons que les états d'obsolescence et d'épuisement mènent à la réorientation professionnelle et que les motifs d'engagement en formation peuvent influencer l'orientation professionnelle. De ce fait, différentes questions ont émané, nous amenant à formuler des hypothèses et à mener des tests inférentiels.

Tout d'abord, nous voulions déterminer s'il y a un lien entre l'état de bien-être professionnel et l'orientation professionnelle. Nous avons posé la question suivante : *l'orientation professionnelle est-elle liée à l'état de bien-être professionnel ?* Les états de bien-être professionnel faisant référence à l'obsolescence, le maintien ou l'épuisement de Limoges (2001), nous avons émis l'hypothèse qu'il y a bien un lien entre ces deux variables. En effet, d'après Limoges et Doyon (2008), le maintien professionnel désigne l'ensemble des stratégies que les travailleurs peuvent utiliser pour éviter à la fois l'épuisement et l'obsolescence dans leur carrière. Ces deux extrêmes font référence à une situation où le travailleur ne parvient plus à maintenir son niveau de performance et où il peut se retrouver confronté à un lâcher-prise involontaire. Si l'épuisement se manifeste souvent de manière rapide et brutale, l'obsolescence est plus lente et insidieuse. Cependant, dans les deux cas, le résultat final est le même : le travailleur ne parvient plus à assurer sa fonction de manière efficace et peut être amené à quitter son poste.

Ensuite, et pour approfondir la question, nous nous sommes demandé s'il y avait des différences significatives de moyenne aux scores obtenus pour les trois états de bien-être professionnel (obsolescence, maintien, réorientation) entre les personnes qui se réorientent et celles qui se maintiennent professionnellement. Nous voulions également voir s'il était possible de déterminer la direction de ce lien. Nous avons donc dû poser trois questions, une par état de bien-être professionnel.

Premièrement, *les personnes qui se maintiennent professionnellement ont-elles un score plus important pour l'état de maintien que celles qui se réorientent ?* Selon la théorie du maintien professionnel, les personnes qui se maintiennent professionnellement sont plus engagées dans leur travail et ont un niveau de satisfaction plus élevé que celles qui se réorientent. Par conséquent, nous pouvons faire l'hypothèse que les personnes qui se maintiennent professionnellement auront des scores moyens significativement plus élevés pour l'état de maintien professionnel que celles qui se réorientent.

Deuxièmement, *les personnes qui se réorientent montrent-elles plus de signes d'obsolescence que celles qui se maintiennent professionnellement ?* Selon la théorie de Limoges (2001), les individus étant les plus susceptibles de présenter des signes d'obsolescence professionnelle sont ceux qui ne maintiennent pas leurs connaissances et compétences à jour, qui résistent au changement, qui ont un manque de motivation

ou d'ambition, qui ont une faible estime de soi, qui maintiennent des pratiques de travail désuètes ou qui ont des relations sociales et professionnelles limitées. Cela pourrait amener ces personnes à éprouver de l'ennui dans leur boulot et à vouloir se reconverter dans une quête de stimulation. Nous pouvons, dès lors, émettre l'hypothèse que les personnes qui se réorientent auront des scores moyens significativement plus élevés pour l'état d'obsolescence professionnelle que celles qui se maintiennent professionnellement.

Troisièmement, *les personnes qui se réorientent montrent-elles plus de signes d'épuisement que celles qui se maintiennent professionnellement ?* Selon la théorie de l'épuisement professionnel, les personnes qui subissent des niveaux élevés de stress et de charge de travail sont plus susceptibles de présenter des signes d'épuisement professionnel. De ce fait, nous pouvons émettre l'hypothèse que les personnes qui se réorientent auront des scores moyens significativement plus élevés par l'état d'épuisement professionnel que celles qui se maintiennent professionnellement.

Enfin, nous avons voulu déterminer s'il y avait un lien entre l'orientation professionnelle et les motifs d'entrée en formation. De ce fait, nous nous sommes demandé si *l'orientation professionnelle est liée aux différents motifs d'entrée en formation*. Dans une visée exploratoire, il nous semble que la théorie de Carré (1998) établit un lien entre l'orientation professionnelle et certains motifs et nous espérons creuser les autres liens avec l'analyse de cette partie empirique quantitative et les apports de la recherche qualitative.

En nous basant sur cette théorie, nous émettons l'hypothèse que les personnes qui se forment pour un motif vocationnel, lié à la recherche d'un nouveau défi ou d'une nouvelle carrière, auront tendance à se réorienter professionnellement. Cette hypothèse est logique, car un individu qui recherche un nouveau défi ou une nouvelle carrière est susceptible de chercher à changer de direction professionnelle. De même, les personnes qui se forment pour un motif opératoire professionnel, lié à l'amélioration des compétences dans le travail actuel, auront tendance à se maintenir professionnellement. Cette hypothèse est également logique, car un individu qui cherche à améliorer ses compétences dans son travail actuel est susceptible de vouloir continuer à travailler dans le même domaine.

Nous émettons également l'hypothèse que d'autres motifs ne seront pas liés avec l'orientation professionnelle comme les motifs épistémique, socioaffectif ou hédonique. Il n'y a pas de théorie sur le sujet, nous explorerons donc le sujet grâce à l'analyse.

Remarque : nous nous demandons ce qu'il en est pour le motif économique qui nous semble plus ambigu à prédire. Les personnes ayant un titre pédagogique qui s'orientent vers le master pour une raison économique visent-elles un changement d'emploi pour obtenir un meilleur salaire ? Ou est-ce le barème 501 qui est visé ? Dans le premier cas, le motif économique amène à une réorientation alors que dans le deuxième il amène plutôt à un maintien professionnel.

1.2. Méthodologie de recherche

1.2.1. Procédure

Nous sommes dans une recherche de type exploratoire dont la méthode est utilisée pour explorer un sujet ou un domaine de recherche qui n'a pas encore été étudié en profondeur. Il nous semble, en effet, que ce sujet n'ait pas encore été traité et nos recherches ne nous ont pas permis de trouver d'études permettant de connaître le taux de personnes ayant un titre pédagogique et le Master en sciences de l'éducation qui se réorientent ou se maintiennent professionnellement. Les liens avec la réorientation ou le maintien professionnels des acteurs de l'éducation n'ont donc pas été encore étudiés non plus. Notre objectif général est alors de fournir une vue d'ensemble et une compréhension générale de notre sujet d'étude.

Comme l'explique Van der Maren (1996), la recherche exploratoire vise à produire des hypothèses en explorant un ensemble de données pour identifier les relations et les structures qu'il contient. L'objectif est de formuler des énoncés sur un objet problématique en examinant les données disponibles. Cette approche permet d'explorer différentes pistes pour la recherche future. Dans l'ensemble, la méthode exploratoire vise à fournir des informations utiles sur les données, à en extraire des relations et à en dégager des conclusions significatives.

1.2.2. Mesures

1.2.2.1. Le questionnaire

Selon Royer et Zarlowski (2014), le choix des données recueillies ainsi que des interlocuteurs ou des sites d'observation dépend de la compréhension préalable du

chercheur de son objet d'étude. Cette compréhension est fondée sur les théories existantes dans le domaine étudié. Cependant, il est important de ne pas tomber dans l'excès inverse et de ne pas oser aller sur le terrain sous prétexte que des incertitudes demeurent. Le but principal d'une étude exploratoire étant de fournir de nouveaux éléments, il est donc nécessaire de ne pas tout présupposer préalablement expliqué par la littérature.

De ce fait, nous nous sommes appuyées sur la littérature pour établir le questionnaire, mais nous comptons sur celui-ci pour établir des liens entre certaines théories comme celle du paradigme du maintien professionnel de Limoges (2001) ou des motifs d'entrée en formation de Carré (1998) avec la réorientation ou le maintien professionnel. Vous pouvez retrouver notre questionnaire à l'annexe 5.

Nous nous sommes basées sur le questionnaire Talis (OCDE, 2018) pour rédiger les questions concernant les données personnelles et la formation. Certaines questions ont pu être reprises telles quelles, mais d'autres ont été adaptées ou ajoutées pour correspondre à notre champ de recherche. Les réponses à ces questions ont principalement pour but de déterminer les caractéristiques des sujets de l'échantillon.

Pour l'échelle concernant le bien-être professionnel, nous nous sommes inspirées du questionnaire sur la « gestion de la vie au travail » (QGVT) de Limoges et Caron (Limoges, 2001). Ce questionnaire est un instrument d'évaluation permettant d'identifier les caractéristiques typiques associées à des états d'obsolescence, de maintien ou d'épuisement au travail, ainsi que les stratégies de gestion de carrière utilisées par les travailleurs. Le questionnaire est basé sur le paradigme du maintien professionnel développé par Limoges en 2001, qui met l'accent sur la notion de maintien plutôt que sur celle de croissance ou de développement de la carrière professionnelle.

Il s'agit d'un test critérié avec une fonction diagnostique et formative, qui vise à évaluer si un sujet possède ou non certaines caractéristiques prises comme référence. Les 129 items du questionnaire sont répartis en trois échelles correspondant aux phénomènes d'obsolescence, de maintien et d'épuisement, chacune comprenant des items référant à des stratégies et des items décrivant des états associés à ces phénomènes. La banque d'items a été rédigée en utilisant un langage simple, affirmatif

et accessible, afin que le questionnaire soit accessible à l'ensemble des travailleurs sans distinction due au sexe, à l'âge, au poste occupé et au niveau de scolarisation.

Des simulations ont été effectuées pour anticiper une clé de correction en identifiant les stratégies que les sujets avaient révélées en entrevue semi-dirigée, en les interprétant avec le QGVT et en utilisant la clé de correction de la première version de l'instrument. Vous trouverez ce questionnaire ainsi que cette clé de correction en annexe 6.

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons opté pour une version simplifiée du QGVT en réduisant le nombre d'items à 20, pour des raisons de temps et d'efficacité. Nous avons choisi les items qui semblaient les plus pertinents pour notre recherche. Nous avons également modifié l'échelle de réponse en remplaçant le format binaire (en accord ou en désaccord) par une échelle de Likert à cinq points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Cette adaptation nous a permis d'avoir un questionnaire plus concis et plus facile à administrer.

Pour l'analyse des données, nous avons réalisé une clé de correction en nous basant sur celle élaborée par Limoges et Caron que nous avons ajustée en prenant en compte la modification de l'échelle de réponse et le nombre d'items. La clé de correction adaptée se trouve en annexe 7 du présent mémoire.

Nous avons également élaboré une échelle pour mesurer les motifs d'entrée en formation des participants. Contrairement aux autres échelles, nous ne nous sommes pas basés sur un questionnaire existant, mais plutôt sur la théorie de Carré (1998) qui identifie dix motifs d'entrée en formation. Toutefois, nous avons pris soin de ne pas alourdir le questionnaire avec une série de dix questions, mais plutôt de poser une seule question pour chacun des motifs. Les participants étaient invités à évaluer si ces affirmations avaient influencé leur décision de reprendre des études en répondant par "pas du tout", "un peu" ou "beaucoup".

Un tableau des différentes variables de notre questionnaire se trouve en annexe 8. Certaines de ces variables n'ont finalement pas été utilisées, car elles permettaient principalement d'exclure les personnes qui n'entreront pas dans nos critères : le diplôme pédagogique obtenu, l'année de son obtention, l'année d'entrée en fonction et l'année d'obtention du master.

Nous détaillerons au point suivant les variables que nous avons utilisées pour les analyses inférentielles.

1.2.2.2. *Les variables*

- *L'orientation professionnelle*

Il s'agit d'une variable qualitative nominale dichotomique. En effet, nous avons demandé aux participants s'ils s'étaient réorientés professionnellement après leur master et ceux-ci devaient répondre par « oui » ou « non ».

- *L'état de bien-être professionnel*

Nous avons élaboré une échelle composée de vingt items pour mesurer la variable en question, chacun avec cinq options de réponse. En se référant à la clé de correction, chaque item a contribué à une ou plusieurs dimensions (obsolescence, épuisement et maintien). Cependant, les items numéro 6 et 14 ont été retirés, car les réponses "plutôt d'accord" ou "tout à fait d'accord" ne permettaient pas de distinguer l'obsolescence du maintien. Ensuite, nous avons attribué des points à chaque réponse allant de 1 à 5, et six items ont été dupliqués et inversés, car ils mesuraient deux états de bien-être. Par exemple, l'item 18 « vous vous absentiez souvent » permet de montrer des signes d'épuisement en cas de réponse « pas du tout d'accord » ou des signes d'obsolescence en cas de réponse « tout à fait d'accord ». Ces six items ont alors été dupliqués et inversés pour ne mesurer plus qu'une seule fonction. Après ces modifications, l'échelle comptait 24 items.

Nous avons tenté de réaliser une analyse factorielle avec ces données, mais celle-ci n'était pas possible, car nous avons six questions qui mesuraient deux facteurs différents. Cela sera détaillé dans la partie de la discussion sur les limites de ce mémoire et les pistes d'amélioration. Néanmoins, nous avons réalisé une analyse factorielle sur les dix-huit items (sans les deux items supprimés et les six dupliqués et inversés). Cela a permis de démontrer que les items utilisés admettaient bien trois facteurs. Cependant, tous les items n'étaient pas associés comme nous l'avions prévu en nous basant sur le travail de Limoges (2001). Il nous semble important de préciser que ces résultats sont à prendre avec précaution étant donné le fait que cette analyse ne prend pas en compte les items inversés et donc tous les items utilisés pour l'analyse n'y ont pas été inclus.

Ultérieurement, nous avons calculé les alphas de Cronbach pour chaque dimension et nous avons dû supprimer quatre items afin que les alphas soient supérieurs à 0.7. Ainsi, la dimension de l'obsolescence ne comportait plus que sept items, celle du maintien six items, et celle de l'épuisement sept items.

Nous avons alors pris les moyennes des scores de chaque item sélectionné pour chaque dimension et avons créé trois nouvelles variables nommées « état d'obsolescence », « état de maintien » et « état d'épuisement ». Ensuite, nous avons ajouté une dernière variable qui permettait de connaître l'état de bien-être professionnel de chaque individu. Pour ce faire, nous avons repris l'état qui avait le score le plus élevé pour chaque individu et nous avons obtenu des données qualitatives. Nous avons décidé de ne pas prendre en compte quatre individus pour lesquels plusieurs dimensions possédaient la même moyenne. Nous avons alors 103 réponses valides pour l'analyse.

Nous avons obtenu des données de qualité qui nous ont permis de réaliser un test de chi-carré pour vérifier s'il y avait un lien entre l'orientation professionnelle et l'état de bien-être professionnel. Ensuite, grâce aux données quantitatives récoltées avec les moyennes des différents états de bien-être, nous avons pu déterminer le sens de cette relation avec un *t* de Student.

- *Les motifs d'entrée en formation*

Concernant les motifs d'entrée en formation, nous n'avons posé qu'une seule question par dimension ou par motif, c'est-à-dire dix questions. Cela a été fait dans le but d'alléger le questionnaire et parce que nous voulions creuser ce point dans la partie empirique qualitative. Nous voulions potentiellement aiguiller notre sélection de l'échantillon qualitatif et guider nos entretiens grâce à cette question.

Ainsi, les participants de notre enquête devaient indiquer dans quelle mesure les affirmations proposées avaient influé sur leur choix d'entreprendre le master. Ils avaient comme choix de réponses : pas du tout, un peu ou beaucoup. Ensuite, nous n'avons gardé que les réponses « beaucoup » afin de voir tous les motifs qui ont influencé leur choix et nous avons décidé de supprimer les items correspondant aux motifs prescrits et dérivatifs au vu de leur faible taux de réponse (voir partie « les caractéristiques de l'échantillon »). Cela nous semblait pertinent et suffisant quant au but à atteindre.

Nous avons décidé de supprimer le motif prescrit et le motif dérivatif vu le faible taux de réponse de la part de notre échantillon. Nos résultats correspondent à ceux de l'étude menée par Vertongen et al. (2009) qui suggèrent que les motifs dérivatifs (liés à des facteurs externes tels que la pression sociale ou la nécessité de trouver un emploi) et les motifs prescriptifs (liés à des exigences réglementaires ou professionnelles) ne sont pas pertinents pour les adultes en reprise d'études à l'université. Ces résultats mettent en évidence l'importance de distinguer les formations continues professionnelles, où les adultes cherchent principalement à acquérir des compétences. Cependant, nous avons ensuite pensé qu'il pourrait être judicieux de vérifier s'il y avait un lien entre cette variable et l'orientation professionnelle. De ce fait, une analyse inférentielle s'imposait à nous. C'est alors que nous avons remarqué une autre limite à notre questionnaire : le manque d'item par dimension ne permettait pas de réaliser une analyse factorielle ni de calculer des alphas de Cronbach. De plus, les deux variables étant qualitatives, nous ne pouvions faire qu'un test de chi-carré. Ce que nous avons réalisé pour chacun des huit motifs sélectionnés.

1.2.3. Échantillon

Nous détaillerons maintenant la population cible de notre recherche, le plan d'échantillonnage et les caractéristiques de l'échantillon.

1.2.3.1. La population cible

Afin de répondre aux questions de recherche posées dans ce mémoire, nous avons défini une population cible composée de personnes ayant obtenu un titre pédagogique et le Master en sciences de l'éducation. Pour sélectionner les sujets de notre échantillon, nous avons pris en compte plusieurs critères basés sur la revue de la littérature. Tout d'abord, les participants devaient avoir obtenu leur master au minimum en septembre 2021 (toutes universités confondues) et avoir travaillé dans le secteur de l'enseignement au moins cinq ans avant d'entreprendre leur master. Cela en référence à Perrenoud (1994) qui a déterminé qu'un enseignant n'était plus novice à partir de cinq années d'expérience et qu'à partir de cet instant, il peut s'engager dans des activités de formation continue plus ambitieuses.

1.2.3.2. Le plan de l'échantillonnage

La méthode de collecte de données utilisée dans notre étude est une enquête en ligne à l'aide d'un questionnaire quantitatif créé sur Google Forms. Nous avons choisi cette

méthode pour sa facilité de mise en place, sa rapidité d'exécution et sa capacité à toucher un grand nombre de participants dans une population dispersée géographiquement. En utilisant les réseaux sociaux pour diffuser notre questionnaire, nous avons pu atteindre une population large et diversifiée. Nous avons également opté pour la collecte de données en ligne, car elle est rapide et peu coûteuse (Jean, 2015), ce qui a été pratique pour nous qui étions plutôt soumises à des contraintes de temps.

Il est important de noter que dans une recherche exploratoire, l'échantillon ne doit pas nécessairement être représentatif de la population totale (Van der Maren, 1996). Cependant, il est toujours crucial de choisir une méthode de collecte de données qui permette de toucher un échantillon diversifié pour éviter au maximum les biais de sélection et pour garantir la validité des résultats. En utilisant une méthode de collecte de données en ligne, nous avons pu toucher une population diversifiée possédant un titre pédagogique et le master, ce qui augmente la validité externe de notre étude.

1.2.3.3. Les caractéristiques de l'échantillon

Après avoir obtenu le consentement libre et éclairé des participants, ces derniers ont été invités à remplir un questionnaire comprenant une fiche de renseignements généraux. Les données sociodémographiques recueillies nous ont permis de décrire l'échantillon principal de notre recherche, composé de 107 réponses valides (N=107). Il nous semble important de présenter les caractéristiques principales de notre échantillon afin de comprendre le contexte de notre recherche et pour permettre à quiconque de reproduire ou de continuer cette recherche.

Les principales caractéristiques des sujets de notre échantillon sont présentées dans le tableau 1, mais elles sont également disponibles sous forme de graphiques et de tableaux à l'Annexe 4. Il convient de noter que 12 personnes n'ont pas répondu à tous nos critères et ont donc été exclues de l'échantillon principal.

Tableau 1: caractéristiques des individus composant l'échantillon (N=107)

Variables	Modalités	Effectif	Pourcentage
Sexe	Femme	80	75 %
	Homme	27	25 %
Âge	20-30 ans	10	9 %
	31-40 ans	58	54 %
	41-50 ans	29	27 %
	51-60 ans	9	9 %
	60 ans et plus	1	1 %
Moyenne : 39 ans	Étendue : 35 ans	Écart-type : 7,6	Variance : 57,7
Université fréquentée	Université catholique de Louvain-la-Neuve	79	74 %
	Université libre de Bruxelles	21	19 %
	Université de Mons	5	5 %
	Université de Liège	2	2 %
Statut professionnel	Temporaires	13	12 %
	Temporaire prioritaire	31	29 %
	Nommé	63	59 %
Profession dans l'enseignement (avant le master)	Enseignant.e en maternelle	13	9 %
	Enseignant.e en primaire	53	37 %
	Enseignant de cours spéciaux (religion, éducation physique...)	19	13 %
	Professeur.e en secondaire inférieur	35	24 %
	Professeur.e en secondaire supérieur	8	6 %
	Autre (directeur, formateur, conseiller pédagogique...)	16	11 %
Nombre de fonction(s) exercée(s)	1	80	75 %
	2	19	18 %
	3 et plus	8	7 %
L'enseignement en 1er choix de carrière	Oui	70	65%
	Non	37	35%
État de vie professionnel	Obsolescence	21	20 %
	Maintien	64	60 %
	Épuisement	22	20 %
Motifs d'entrée en formation de Carré	Économique	60	56 %
	Épistémique	79	74 %
	Socioaffectif	34	32 %
	Hédonique	37	35 %
	Dérivatif	10	9 %
	Opératoire professionnel	72	67 %
	Opératoire personnel	70	65 %
	Identitaire	44	41 %
	Vocationnel	75	70 %
	Prescrit	7	7 %

1.3. Étude et ses résultats

1.3.1. Analyses réalisées

Dans le cadre de cette étude, les analyses statistiques inférentielles ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Les résultats obtenus à l'aide de SPSS ont permis de déterminer les différences significatives entre les groupes et d'identifier les relations entre les variables étudiées. L'utilisation de SPSS a donc été essentielle pour l'analyse des données et la compréhension des résultats dans cette étude.

Dans cette partie, nous aborderons les différentes analyses que nous avons réalisées. Nous parlerons d'abord des analyses descriptives, toujours dans une visée exploratoire afin d'en découvrir davantage sur notre domaine de recherche. Ensuite, nous détaillerons les différentes analyses inférentielles que nous avons faites afin de mettre l'orientation professionnelle en relation avec l'état de bien-être professionnel et les motifs d'entrée en formation.

1.3.1.1. Descriptif

L'intention première de cette recherche exploratoire était de déterminer ce que devenaient les personnes ayant un titre pédagogique après l'obtention du Master en sciences de l'éducation. Dans cette visée, il nous a semblé pertinent d'exposer d'abord ces résultats et puis de les mettre en perspective de manière descriptive avec d'autres informations intéressantes et utiles à notre recherche concernant les personnes s'étant réorientées ou maintenues. Au sujet des personnes s'étant réorientées, nous nous sommes intéressées à leurs intentions initiales, aux métiers vers lesquelles elles se sont tournées ou à la durée entre l'obtention du diplôme et la réorientation. Quant aux personnes s'étant maintenues professionnellement, nous nous sommes penchées sur leurs intentions futures et sur une possible réorientation.

1.3.1.2. Premier test de chi-carré

Nous avons d'abord réalisé un test de chi-carré afin de répondre à la question suivante : l'orientation professionnelle est-elle liée à l'état de bien-être professionnel ? Nous voulions déterminer s'il y avait un lien entre l'état de bien-être professionnel et l'orientation professionnelle et donc si ces variables étaient indépendantes ou non. Pour ce faire, nous avons émis les hypothèses suivantes : l'état de bien-être

professionnel et l'orientation professionnelle sont indépendants (H_0) ou l'état de bien-être professionnel et l'orientation professionnelle ne sont pas indépendants (H_1).

Nous avons vérifié les hypothèses sous-jacentes et il y a bien une indépendance des erreurs. En effet, les erreurs de mesure des différentes observations sont indépendantes les unes des autres étant donné que le questionnaire s'est déroulé en ligne. Chaque individu était, en toute logique, seul derrière son écran et ses réponses n'ont pu être influencées par celles des autres répondants. De plus, les effectifs attendus sont bien supérieurs à cinq dans chaque cellule et le tableau de contingence est complet.

Après avoir réalisé une brève analyse descriptive avec un graphe en bâtons groupés, nous avons procédé au test statistique et à son interprétation avant de mesurer l'intensité de l'association avec le V de Cramer.

1.3.1.3. *t* de Student

Nous avons ensuite réalisé trois *t* de Student afin de vérifier s'il y avait des différences significatives de moyenne aux scores obtenus pour les trois états de bien-être professionnel (obsolescence, maintien, réorientation) entre les personnes qui se réorientent et celles qui se maintiennent professionnellement. Nos deux groupes proviennent donc de la variable « orientation professionnelle ». Nous avons alors posé trois questions et émis différentes hypothèses bilatérales :

1. Les personnes qui se maintiennent professionnellement ont-elles un score plus important pour l'état de maintien que celles qui se réorientent ?

H_0 : Le score pour l'état de maintien est identique selon l'orientation professionnelle.

H_1 : Le score pour l'état de maintien est différent selon l'orientation professionnelle.

2. Les personnes qui se réorientent montrent-elles plus de signes d'obsolescence que celles qui se maintiennent professionnellement ?

H_0 : Le niveau d'obsolescence est identique selon l'orientation professionnelle.

H_1 : Le niveau d'obsolescence diffère selon l'orientation professionnelle.

3. Les personnes qui se réorientent montrent-elles plus de signes d'épuisement que celles qui se maintiennent professionnellement ?

H0 : Le niveau d'épuisement est identique selon l'orientation professionnelle.

H1 : Le niveau d'épuisement diffère selon l'orientation professionnelle.

Nous avons vérifié les hypothèses sous-jacentes et l'indépendance des erreurs est toujours validée vu les conditions de réponse au questionnaire. De plus, la distribution est normale, car les indices de distribution de Skewness et Kurtosis se situent entre -2 et 2 pour les trois états de bien-être professionnel. Et enfin, les différents tests de Levene ne sont pas significatifs (> 0.05). Les trois hypothèses sous-jacentes sont donc validées.

Après avoir réalisé une brève analyse descriptive avec un box plot, nous avons procédé au test statistique et à son interprétation afin de déterminer la significativité et le sens de la différence entre nos deux groupes.

1.3.1.4. Deuxième test de chi-carré

Nous avons ensuite réalisé un deuxième test de chi-carré afin de vérifier s'il y avait un lien entre l'orientation professionnelle et les motifs d'entrée en formation. Nous avons alors étudié la question suivante : l'orientation professionnelle est-elle liée aux différents motifs d'entrée en formation ? Nous avons donc dû réaliser huit tests pour y parvenir. Chaque motif avait la même question statistique, à savoir si ces deux variables sont indépendantes ou non. Les hypothèses sont subséquemment que ces variables sont indépendantes (H_0) ou ne sont pas indépendantes (H_1).

Les hypothèses sous-jacentes ont également été vérifiées et validées avant l'analyse des résultats statistiques calculés grâce à SPSS. Nous avons constaté qu'il n'y avait que pour le motif économique que nous pouvions rejeter l'hypothèse H_0 .

1.3.2. Résultats obtenus

2.1.1.1. Analyses descriptives

Parmi notre échantillon, 65,4% des individus sont restés dans le même emploi (maintien professionnel) et 34,6% se sont réorientés.

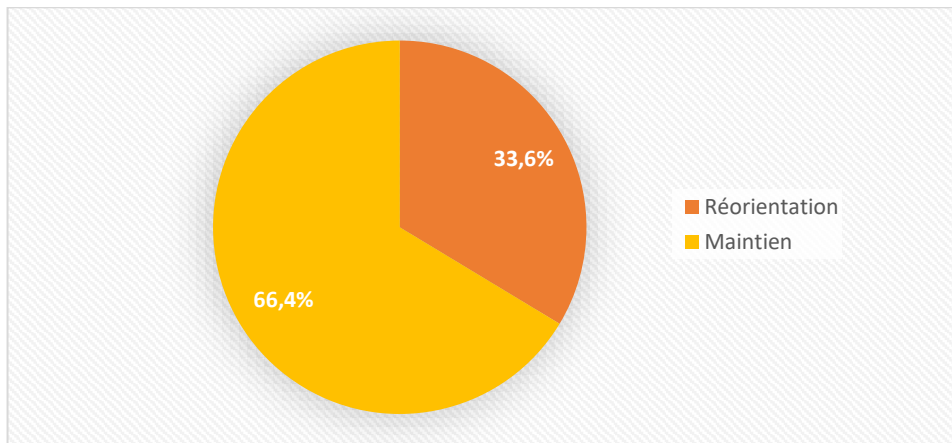


Figure 3: Répartition des individus en fonction de leur orientation professionnelle

Concernant les individus de notre échantillon s'étant réorientés, 55,6% en avaient le projet avant de débiter le master alors que 44,4% ne pensaient pas changer d'emploi après. Nous pouvons également remarquer qu'ils ont changé de profession en moyenne un an et cinq mois après l'obtention de leur diplôme. Cependant, 38,9% se sont réorientés dans les six mois suivants l'obtention du diplôme et 33,3% l'année suivante. Il semble donc que la majorité des individus de notre échantillon se soient rapidement réorientés. De plus, ils ont exercé des métiers variés, mais nous pouvons observer une majorité de conseillers/conseillères pédagogiques (17,6%), de professeurs en Haute École (15,7%), de formateurs/formatrices d'adultes (13,7%), de gestionnaires d'associations (9,8%) et de directeurs/directrices d'établissements scolaires (9,8%). D'autres emplois ont également été cités : inspecteur/inspectrice, détaché.e pédagogique, doctorant.e, coordinateur/coordinatrice pédagogique, accompagnant.e en intégration, maître de formation...

En examinant maintenant les individus qui se sont maintenus professionnellement, nous pouvons remarquer que la moitié d'entre eux envisagent de se réorienter à l'avenir (50,7%). Parmi ceux-ci, 19,4% s'orienteraient vers une bifurcation alors que 80,6% iraient vers une transition professionnelle. Ainsi, les métiers prisés sont majoritairement ceux de professeur en haute école (25%), formateur/formatrice

d'adultes (14,5%), gestionnaire d'association (13,2%), détaché pédagogique (13,2%), conseiller/conseillère pédagogique (11,8%) et directeur/directrice (11,8%).

Voir l'Annexe 9 pour plus de détails.

2.1.1.2. Analyses inférentielles

- *Orientation professionnelle en fonction de son état de bien-être professionnel*

D'après le premier test de **chi-carré** réalisé, les données récoltées sur un échantillon de cent-trois personnes⁵ ont permis de montrer qu'il y a une relation significative entre l'orientation professionnelle et l'état de bien-être au travail ($\chi^2(2) = 15.43, p < 0.001$). Cette relation est de force modérée, selon le V de Cramer obtenu (0.387).

Nous pouvons, dès lors, rejeter l'hypothèse H0 et admettre que l'état de bien-être professionnel et l'orientation professionnelle ne sont pas indépendants.

Cependant, l'analyse descriptive de ce test a permis de faire quelques observations quant à notre échantillon. Il s'est avéré que 76,5% des personnes en état d'obsolescence se sont réorientées et 23,5% se sont maintenues professionnellement. Alors que 26,7% des personnes ayant présenté principalement des signes de maintien se sont réorientées et que 73,3% se sont maintenues. Enfin, 65% des personnes en état d'épuisement professionnel se sont maintenues alors que 35% se sont réorientées.

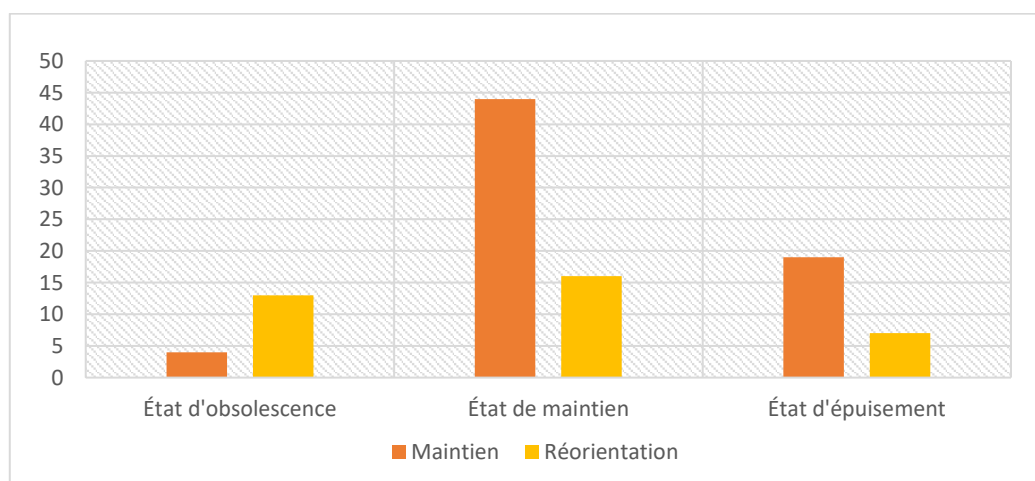


Figure 4: L'orientation professionnelle en fonction de l'état de bien-être professionnel

Nous avons alors réalisé trois **t de Student** afin de déterminer s'il existe des variations importantes des scores moyens des trois états de bien-être professionnel (obsolescence,

⁵ Il y a 103 individus car, comme expliqué au point 1.2.2.2, nous avons décidé de ne pas prendre en compte quatre individus qui ont obtenu des moyennes identiques à différents états de bien-être.

maintien, réorientation) entre les individus qui se réorientent professionnellement et ceux qui restent dans leur emploi actuel.

Tout d'abord, en ce qui concerne le fait de déterminer si les individus qui restent dans leur emploi ont un score plus élevé pour l'état de maintien que ceux qui se réorientent professionnellement, les données recueillies sur 107 individus ayant un titre pédagogique ont permis de montrer que l'indice d'état de maintien professionnel des personnes qui se sont ensuite maintenues professionnellement ($M = 3.59, SD = 0.78$) est significativement supérieur à celui des personnes qui se sont réorientées professionnellement ($M = 3.24, SD = 0.82 ; t(105) = -2.182, p = .031$).

Ensuite, quant à savoir si les personnes qui se réorientent montrent plus de signes d'obsolescence que celles qui se maintiennent professionnellement, les données récoltées sur ce même échantillon ($N = 107$) ont démontré que l'indice d'état d'obsolescence professionnelle des personnes qui se sont ensuite réorientées professionnellement ($M = 2.77, SD = 0.75$) est significativement supérieur à celui des personnes qui se sont maintenues professionnellement ($M = 2.45, SD = 0.69 ; t(105) = 2.230, p = .028$).

Et pour conclure, afin de savoir si les individus en reconversion professionnelle montrent une prédisposition accrue à l'épuisement par rapport à ceux qui maintiennent leur emploi, les données récoltées sur ce même échantillon ($N = 107$) n'ont pas permis de montrer que l'indice d'état d'épuisement professionnel des personnes qui se sont ensuite maintenues professionnellement ($M = 3.02, SD = 0.78$) est significativement supérieur à celui des personnes qui se sont réorientées professionnellement ($M = 2.81, SD = 0.76 ; t(105) = -1.328, p = .187$).

Nous pouvons alors rejeter les deux premières hypothèses H_0 quant au maintien et à l'obsolescence. Cependant, nous arrivons à un non-rejet de H_0 pour la variable sur l'épuisement professionnel.

- *Orientation professionnelle en fonction des motifs d'entrée en formation*

D'après les autres tests de **chi-carré** réalisés, les données récoltées sur un échantillon de cent-sept personnes ont permis de montrer qu'il y a une relation significative entre l'orientation professionnelle et le motif d'entrée en formation économique ($\chi^2(2) = 4.573, p = .032$). Cette relation est de force modérée, selon la valeur du V de Cramer obtenue (V de Cramer = 0.207).

Pour tous les autres motifs, le lien n'était pas significatif. Vous trouverez les résultats obtenus dans le tableau suivant.

Tableau 2: résultats des tests chi-carré des motifs non significatifs (N=107)

Motifs	χ^2	P
Épistémique	0.437	.508
Socioaffectif	0.061	.805
Hédonique	1.205	.272
Opératoire professionnel	0.01	.922
Opératoire personnel	0.388	.533
Identitaire	0.112	.738
Vocationnel	0.304	.581

Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse H0 quant au motif économique et admettre un lien entre le motif économique et l'orientation professionnelle. Cependant, nous arrivons à un non-rejet de H0 pour tous les autres motifs.

Bien que les résultats ne soient pas significatifs, l'analyse descriptive nous a tout de même permis de faire quelques constats intéressants quant à notre échantillon. C'est ainsi que vous trouverez dans le tableau suivant le pourcentage d'individus de notre échantillon s'étant réorienté ou s'étant maintenu selon les motifs d'entrée en formation. Nous pouvons observer que le motif économique est celui dans lequel nous retrouvons le plus de maintien professionnel.

Cependant, l'analyse descriptive de notre échantillon avait permis de montrer que les autres motifs ont un pourcentage assez similaire avec environ 64% de personnes en situation de maintien professionnel. Il n'y a pas de motif qui semble se démarquer, comme vous pouvez le constater dans le tableau suivant.

Tableau 3: Répartition observée en % des individus selon le motif d'entrée en formation et l'orientation professionnelle

Motifs	Maintien	Réorientation
Économique	75%	25%
Épistémique	64,6%	35,4%
Socioaffectif	64,7%	35,3%
Hédonique	59,5%	40,5%
Opérateur professionnel	66,7%	33,3%
Opérateur personnel	64,3%	35,7%
Identitaire	68,2%	31,8%
Vocationnel	68%	32%

1.4. Interprétation des résultats et discussion

1.4.1. Première conclusion

Dans cette partie, nous confirmerons ou infirmerons les hypothèses présentées au début de cette partie empirique et nous répondrons à notre question de recherche.

Tout d'abord, nous pouvons confirmer l'hypothèse selon laquelle les états de bien-être professionnel tels que l'épuisement, l'obsolescence et le maintien sont liés à l'orientation professionnelle. En effet, le test de chi-carré a permis de déterminer qu'il y avait bien une relation significative modérée entre ces deux variables.

Ensuite, nous avons émis des hypothèses concernant le sens de cette relation. Les *t* de Student nous ont permis de les vérifier et d'ainsi confirmer l'hypothèse selon laquelle les personnes qui se maintiennent professionnellement ont des scores moyens significativement plus élevés pour l'état de maintien professionnel que celles qui se réorientent. Les résultats ont montré que les personnes qui se maintiennent professionnellement étaient plus susceptibles de mettre en place des stratégies pour maintenir leur performance et éviter l'épuisement ou l'obsolescence. De plus, les personnes qui se réorientent professionnellement ont des scores moyens significativement plus élevés pour atteindre l'état d'obsolescence professionnelle que celles qui se maintiennent professionnellement. Les résultats ont montré que les personnes qui se réorientent professionnellement étaient plus susceptibles de se sentir obsolètes dans leur emploi actuel et de chercher une reconversion professionnelle

pour éviter l'épuisement et une diminution de leur performance. Cette hypothèse est donc également vérifiée.

Cependant, l'hypothèse prédisant que les personnes qui se réorientent auront des scores moyens significativement plus élevés pour l'état d'épuisement professionnel que celles qui se maintiennent professionnellement n'a pas pu être vérifiée. L'analyse descriptive de notre échantillon a permis de voir que les individus qui ont répondu à notre enquête et qui montraient des signes d'épuisement professionnel se sont majoritairement maintenus professionnellement, à l'inverse de notre prédiction. Le *t* de Student a permis de déterminer que la différence de moyenne de l'état d'épuisement professionnel entre les individus réorientés ou maintenus professionnellement n'était pas significative.

Enfin, concernant les motifs d'entrée en formation, nos hypothèses selon lesquelles le motif vocationnel serait lié à la réorientation et le motif opératoire professionnel au maintien n'ont pas pu être confirmées. Le test de chi-carré nous a seulement permis de démontrer qu'il y avait un lien significatif modéré entre le motif économique et l'orientation professionnelle.

Pour conclure, nous répondrons à notre question de recherche pour cette partie quantitative. Pour rappel, il s'agit de la question : **quels sont les facteurs influençant l'orientation professionnelle des acteurs de l'enseignement ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation ?** D'après les résultats de notre étude, il semble que deux facteurs ont pu être identifiés : l'état de bien-être professionnel et le motif d'entrée en formation économique. Grâce à l'analyse, nous avons pu constater que l'état de bien-être professionnel joue un rôle important dans l'orientation professionnelle des acteurs de l'enseignement ayant obtenu ce master. Il semble que les enseignants qui se sentent épanouis dans leur métier ont plus tendance à persévérer dans cette voie, tandis que ceux qui éprouvent de l'obsolescence sont plus susceptibles de chercher une reconversion professionnelle.

Par ailleurs, nous avons également identifié que le motif d'entrée en formation pour des raisons économiques est un autre facteur important de l'orientation professionnelle des enseignants ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation.

1.4.2. Analyse approfondie

La théorie de Limoges (2001) met en évidence l'importance de la gestion de carrière pour éviter l'épuisement professionnel et l'obsolescence. Selon cette théorie, le maintien professionnel consiste à maintenir sa performance à un niveau élevé en s'adaptant aux changements du marché du travail et en développant des stratégies pour répondre aux exigences du travail. Le maintien professionnel peut être une réponse à l'obsolescence ou à l'épuisement perçus.

Les résultats de notre recherche semblent cohérents avec cette théorie, car les personnes qui se maintiennent professionnellement ont des scores moyens significativement plus élevés pour l'état de maintien professionnel que celles qui se réorientent, ce qui suggère qu'elles mettent en place des stratégies pour maintenir leur performance. De même, les personnes qui se réorientent professionnellement ont des scores moyens significativement plus élevés pour l'état d'obsolescence professionnelle que celles qui se maintiennent professionnellement, ce qui est également cohérent avec l'hypothèse émise. De ce fait, nous avons pu déterminer qu'il y avait un lien entre l'orientation professionnelle et les états de bien-être professionnel.

Cependant, nous avons obtenus des résultats inattendus qui ne correspondent pas à nos théories et qui nécessitent une réflexion plus approfondie. En effet, les individus de notre échantillon qui présentaient des signes d'épuisement professionnel se sont majoritairement maintenus professionnellement et la différence de moyenne à l'état d'épuisement professionnel entre les individus réorientés ou maintenus professionnellement n'était pas significative.

Plusieurs hypothèses pourraient être envisagées pour expliquer ces résultats. Tout d'abord, il est possible que les personnes en épuisement professionnel rencontrent des difficultés à identifier et à entreprendre les démarches nécessaires pour changer de carrière, malgré leur souhait. L'épuisement professionnel est souvent associé à un sentiment de désillusion et de perte d'efficacité, ce qui peut rendre difficile la recherche d'opportunités de réorientation professionnelle.

De plus, les obligations financières ou familiales peuvent influencer la décision des travailleurs épuisés de se maintenir professionnellement plutôt que de prendre des risques professionnels tels que le changement de carrière. En effet, Greenhaus et Allen (2011) reconnaissent que les obligations financières ou familiales peuvent être des

facteurs importants dans les décisions des personnes atteintes d'épuisement professionnel de prendre des risques professionnels importants, tels que changer de carrière ou quitter un emploi stressant. Ils notent également que les personnes qui doivent subvenir aux besoins de leur famille ou qui exercent des responsabilités financières importantes peuvent être plus réticentes à prendre des risques professionnels en raison de la pression financière ou de la nécessité de maintenir un niveau de revenu stable. Cette hypothèse pourrait être liée aux résultats significatifs obtenus pour le motif économique.

Comme le suggèrent Demerouti et al. (2001), il est également possible que certaines personnes en épuisement professionnel perçoivent leur situation comme temporaire et pensent pouvoir retrouver leur enthousiasme et leur efficacité dans leur emploi actuel après une période de repos ou de récupération.

Enfin, la culture de l'établissement scolaire peut jouer un rôle important dans le maintien professionnel des enseignants, notamment en ce qui concerne leur épuisement. Selon une étude de Beland et Murphy (2016), la culture scolaire peut influencer la décision des enseignants de rester ou de quitter leur emploi. Les auteurs ont constaté que les enseignants travaillant dans des établissements scolaires qui mettent davantage l'accent sur l'excellence, la performance et la pression pour obtenir des résultats sont plus susceptibles de quitter leur emploi, tandis que ceux qui travaillent dans des établissements scolaires qui valorisent le bien-être et la qualité de vie au travail ont tendance à rester plus longtemps.

Dans son ouvrage, Schein (2004) affirme que la culture de l'organisation est l'un des principaux déterminants du comportement et de la performance des membres de l'organisation. La culture scolaire peut influencer les attitudes et les comportements des enseignants, ainsi que leur motivation et leur engagement dans leur travail. Si la culture scolaire valorise le bien-être des enseignants et des élèves, les enseignants pourraient être plus enclins à prendre soin d'eux-mêmes, à se reposer et à se réorienter professionnellement si nécessaire.

Ces hypothèses que nous avons formulées sont des pistes de réflexion intéressantes, mais elles ne sont pas suffisantes pour expliquer toutes les observations que nous relevons dans notre étude. Des recherches supplémentaires seront nécessaires pour confirmer ou infirmer ces hypothèses. C'est pourquoi, dans la partie qualitative de

notre étude, nous allons approfondir notre analyse en menant des entretiens individuels avec des participants de notre échantillon. Cette approche nous permettra d'explorer en profondeur les expériences et les perceptions des participants par rapport à leur orientation professionnelle et leur état de bien-être professionnel. Nous espérons ainsi obtenir des données plus riches et nuancées qui nous permettront de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent les liens entre l'orientation professionnelle et les états de bien-être professionnel.

1.4.3. Limites méthodologiques

Dans notre étude, la partie quantitative présente plusieurs limites. Tout d'abord, le nombre de réponses collectées était de cent-sept individus, ce qui n'est pas suffisant pour inférer le taux d'orientation professionnelle de notre échantillon sur l'ensemble de la population étudiée. Pour surmonter cela, il faudrait envisager de collecter davantage de données pour pouvoir estimer la précision de nos résultats. Néanmoins, l'échantillon n'est pas représentatif de la population concernée. Cela rend les résultats peu généralisables et il est important de le garder à l'esprit lors de l'interprétation des résultats.

De plus, l'échantillon est constitué principalement d'étudiants provenant de l'UCL (74%). Cette caractéristique de l'échantillon limite la comparaison entre les universités et pourrait biaiser les résultats obtenus.

Une autre limite est liée à la fiabilité des questions portant sur les motifs d'entrée en formation. En effet, au moment où nous avons fait le questionnaire, nous n'avions pas l'ambition de mettre en relation les motifs d'entrée en formation avec la réorientation et le maintien professionnel. Nous pensons que cette question ne servirait qu'à nous orienter pour les entretiens futurs. De ce fait, il n'y a qu'une question par motif, ce qui rend impossible le calcul de l'alpha de Cronbach pour évaluer la fiabilité de ces questions. Pour pallier cette limite, il aurait été judicieux de prévoir plusieurs items pour chaque motif. Notre objectif principal était surtout de déterminer les motifs d'entrée en formation pour nous guider lors des entretiens qualitatifs. Ce n'est qu'ensuite que nous avons trouvé intéressant d'établir s'il y avait un lien statistique entre ces variables. Nous avons travaillé avec les données que nous avons récoltées et avec leur imprécision. De ce fait, ces données ont simplement permis de réaliser un test de chi-carré et de déterminer qu'il y a un lien significatif entre le motif économique et le fait de se réorienter ou de se maintenir professionnellement. Il aurait été pertinent

de réaliser une régression car cela aurait permis d'analyser plus en profondeur la relation entre les motifs d'entrée en formation et la réorientation ou le maintien professionnel. La régression aurait pu fournir des informations sur la force et la direction de cette relation et permettre d'estimer plus précisément l'impact de l'état de bien-être sur l'orientation professionnelle.

Il aurait également été intéressant d'établir une échelle pour les motifs étudiés afin de déterminer l'importance de l'influence de chacun des motifs dans leur choix d'entrer en formation. Sans une échelle pour mesurer l'importance relative des différents motifs, il est difficile de savoir comment les individus les priorisent et quels motifs exercent une influence plus forte sur leur comportement. Par conséquent, les recommandations basées sur les résultats de cette étude peuvent ne pas être aussi efficaces qu'elles pourraient l'être si une échelle avait été établie.

Pour améliorer les futures recherches sur ce sujet, il serait donc intéressant de développer une échelle pour mesurer l'importance relative des différents motifs et d'analyser comment cela influence les comportements des individus.

De plus, l'analyse factorielle n'a pas pu être effectuée pour l'échelle sur les états de bien-être en raison de plusieurs items mesurant deux facteurs différents. Bien que l'intention initiale fût de mettre en évidence deux variables de manière descriptive, il nous a ensuite semblé nécessaire de faire une analyse statistique inférentielle. Malheureusement, le questionnaire n'a pas été établi en tenant compte de cet objectif. Il aurait été préférable que chaque item étudie un facteur distinct pour permettre une analyse factorielle adéquate.

Le peu de temps imparti à cette étude n'a pas permis la réalisation rigoureuse d'un questionnaire, depuis sa conception (et la collecte des données), l'évaluation sa fiabilité à l'aide de l'analyse factorielle et de l'alpha de Cronbach ainsi que son adaptation. Cela peut avoir un impact sur la qualité des données que nous avons collectées et sur les résultats que nous avons obtenus.

Il est également important de souligner que cette étude n'a qu'une visée exploratoire, ce qui signifie que les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population. Cependant, cette étude peut être utilisée comme point de départ pour des recherches ultérieures. Par exemple, il serait intéressant de se pencher sur les liens de causalité entre l'état d'épuisement, de maintien ou d'obsolescence et la réorientation

ou le maintien professionnel, ainsi que les motifs d'entrée en formation. Pour cela, il faudrait préparer un questionnaire avec des variables quantitatives pour effectuer une régression et vérifier les relations statistiques. De plus, pour améliorer la validité des résultats, il serait recommandé de réitérer l'étude sur un échantillon plus important afin de vérifier la significativité des liens entre les différents motifs et la réorientation ou le maintien professionnel.

Il serait également possible de mener des études longitudinales pour mieux comprendre l'évolution des motifs d'entrée en formation et des états de bien-être sur le long terme. Cela permettrait de déterminer si les motifs d'entrée en formation et les états de bien-être ont un impact durable sur les choix professionnels des individus.

Ces différents prolongements pourraient aider à mieux comprendre les liens entre les motifs d'entrée en formation, les états de bien-être et les choix professionnels des individus. Ils pourraient également contribuer à la mise en place de politiques publiques pour améliorer l'adéquation entre les besoins du marché de l'emploi et les compétences des travailleurs.

2. Recherche qualitative

Cette partie de notre recherche concerne l'analyse qualitative. Elle vise à compléter et à donner un sens approfondi aux résultats obtenus dans la partie quantitative. Notre recherche se positionne également dans une vision constructiviste selon laquelle il existe une pluralité de réalités sociales construites, indépendantes des lois naturelles ou causales (Bertereau et al., 2019).

Selon Chen et al. (2011), le chercheur constructiviste adopte un relativisme épistémique, croyant que ce qu'il pense être vrai est le fruit d'une influence réciproque entre sa perception subjective et les faits vécus. Le but de la connaissance est alors de construire sa compréhension du monde par une logique interprétative, en mettant l'accent sur la relation entre l'interprétation des motivations des individus et les explications causales. Les connaissances créées seront donc des interprétations possibles, non pas d'un objet à connaître extérieur à l'activité scientifique, mais d'une réalité sociale expérimentée par les personnes interrogées, selon Thiétart (2014).

Effectivement, chacun a une perception subjective de ses motifs d'entrée en formation et de son état de bien-être professionnel en fonction de son vécu et de sa situation personnelle, professionnelle et sociale. Ainsi, la compréhension de ces phénomènes ne peut être réduite à une approche purement quantitative, mais nécessite une approche qualitative pour comprendre les significations données par les individus à ces notions. Par conséquent, notre recherche adopte une approche mixte qui intègre à la fois des données quantitatives et qualitatives afin d'obtenir une compréhension plus globale et nuancée des relations entre l'orientation professionnelle, les motifs d'entrée en formation et l'état de bien-être professionnel. Cette approche permet également de mettre en évidence les divergences éventuelles entre les perceptions des participants et les hypothèses émises à partir des théories de Carré (1998) et de Limoges (2001), ce qui contribue à enrichir notre compréhension de ces phénomènes et à formuler des hypothèses plus précises pour de futures recherches.

2.1. Introduction

Dans la première partie de notre recherche, nous avons utilisé une enquête quantitative pour brosser le portrait de la trajectoire professionnelle des enseignants ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation. Nous avons analysé les motifs d'entrée en formation ainsi que l'état professionnel des individus au moment où ils ont décidé

d'entreprendre un master pour déterminer s'il y a un lien avec le maintien ou la réorientation professionnelle.

Cependant, lors de notre analyse, nous avons été intriguées par un élément : la plupart des enseignants souffrant d'épuisement professionnel se maintenaient dans leur emploi plutôt que de se reconverter, contrairement à ce que nous avons supposé. Nous nous sommes donc posé la question suivante « Pourquoi la majorité des personnes en état d'épuisement de notre échantillon se maintient professionnellement ? ».

Afin de tenter de répondre à cette interrogation, nous avons décidé d'explorer davantage cette question dans la seconde partie de notre recherche.

Ainsi, l'objectif de cette seconde partie est de répondre à la question suivante : **« Comment les motifs d'engagement des enseignants en état d'épuisement qui ont choisi de suivre le Master en sciences de l'éducation influencent-ils leur choix de se maintenir ou de se réorienter professionnellement ? »**. Nous cherchons à comprendre la décision de maintien ou de reconversion professionnelle des enseignants qui ont été catégorisés en état d'épuisement professionnel et à comprendre l'influence que leur motif d'engagement et leur formation universitaire ont eue sur ce choix.

Dans l'enquête quantitative, pour catégoriser les enseignants, nous avons attribué des scores aux réponses des enseignants dans le questionnaire, ce qui nous a permis de déterminer dans quel état (épuisement, maintien, obsolescence) ils se trouvaient avant la reprise de leurs études. Nous avons ensuite remarqué que les personnes en état d'épuisement avaient tendance à se maintenir professionnellement (65%). Nous espérons approfondir les causes de cet état d'épuisement en utilisant les témoignages des enseignants ayant vécu une expérience d'épuisement professionnel avant leur entrée en formation, ainsi que les données recueillies sur leur parcours professionnel après l'obtention du diplôme, pour mieux comprendre ces phénomènes.

La recherche quantitative n'a permis de déterminer un lien significatif qu'entre le motif économique et l'orientation professionnelle. Cependant, notre recherche ayant ses failles, nous émettons l'hypothèse que d'autres motifs jouent également un rôle dans cette orientation, que les motifs d'engagement des enseignants en situation d'épuisement professionnel sont multiples et peuvent être liés à des aspirations de développement professionnel ou à des besoins de réorientation. Par exemple, nous

pensons que le motif opératoire professionnel devrait amener les individus à se réorienter. De plus, nous pensons que l'aspect dynamique de ces motifs joue également un rôle. En effet, nous sommes d'avis que les motivations des individus évoluent, changent ou disparaissent pour certaines. Nous supposons que l'expérience de la formation en sciences de l'éducation a pu jouer un rôle important dans la réduction de l'épuisement professionnel et dans le maintien ou la réorientation professionnelle des enseignants.

2.2. Méthodologie de recherche

Dans ce chapitre, nous allons donc exposer la méthode que nous avons élaborée pour mener notre étude, y compris la conception des instruments de collecte de données, l'observation et l'analyse des données. Nous allons également fournir une présentation détaillée de la population sélectionnée, ainsi qu'une description de l'échantillon interrogé. Enfin, nous allons décrire en détail la méthode d'analyse que nous avons choisie pour notre étude.

2.2.1. Procédure

Nous avons adopté une posture épistémologique exploratoire pour notre recherche sur les enseignants en situation d'épuisement professionnel et leur choix de carrière. Ainsi, nous avons choisi une approche méthodologique qualitative avec une démarche inductive et compréhensive pour mieux appréhender les représentations de nos participants. L'analyse qualitative est généralement utilisée pour analyser les données collectées dans une recherche exploratoire, car elle permet de comprendre les significations et les interprétations individuelles. Dans cette partie qualitative, nous avons sélectionné cinq personnes parmi les participants à l'étude quantitative qui souhaitent poursuivre la recherche se situant dans la catégorie « en épuisement » de notre cadre théorique. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs qualitatifs de type compréhensif, en utilisant une approche inductive comme le préconise Poisson (2009) en présentiel ou en visioconférence afin de collecter des données qualitatives et comprendre les causes de leur maintien ou de leur réorientation.

Nous avons choisi ce type d'entretien, car il permet d'analyser un processus de manière globale et complexe comme le suggèrent Van Campenhoudt et Quivy (2011). Étant donné le manque de recherches sur le sujet dans la littérature scientifique, notre étude peut être considérée comme exploratoire. C'est pourquoi l'entretien semi-dirigé nous a

permis de recueillir de nouvelles informations et de faire de nouvelles découvertes en donnant une grande liberté de parole à l'interviewé (Fenneteau, 2015 ; Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Il a également favorisé l'exploration des pensées de la personne interviewée dans un climat de confiance comme le préconise Sauvayre (2013).

De plus, lorsqu'il s'agit d'une enquête exploratoire, Blanchet et Gotman (2010) recommandent l'utilisation d'entretiens. Selon eux, l'entretien est un outil approprié, car il permet un processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses tout au long de la recherche (Thompson, 1990). De plus, il est particulièrement adapté pour le début de l'enquête lorsque les hypothèses de départ ne sont pas encore complètement formulées (Blanchet & Gotman, 2010). Par conséquent, il est fréquent de ne pas avoir de fortes hypothèses fondées sur la théorie au début d'une enquête exploratoire.

Les données qualitatives seront analysées à l'aide d'une analyse de contenu pour identifier les thèmes récurrents. Enfin, nous mettrons en parallèle les résultats des données quantitatives et qualitatives pour avoir une vue complète du phénomène.

2.2.2. Choix de l'approche

Nous examinons les raisons qui sous-tendent la décision pour les enseignants ayant obtenu un diplôme de Master en Sciences de l'Éducation de maintenir leur métier ou de changer de voie professionnelle en rapport avec leur bien-être et leur motivation. Notre approche de recherche a été hypothético-inductive selon Van Campenhoudt et Quivy (2011). Nous avons observé diverses situations sur le terrain, puis nous avons formulé des hypothèses et identifié des concepts pertinents pour développer notre théorie.

Nous avons adopté une perspective critique afin d'explorer les significations et les explications exprimées par les enseignants dans leurs témoignages. Selon Albarello (2007), cette approche est adaptée pour examiner les représentations et les comportements des enseignants dans un groupe d'acteurs, tels que décrits à travers leur discours. De plus, selon Kelchtermans (1993), cette approche nous permet de mieux comprendre l'activité des enseignants et l'évolution de leur identité professionnelle ainsi que leurs expériences subjectives et les facteurs objectifs liés au contexte professionnel. L'entretien de recherche semi-directif permet de comprendre les pratiques sociales et leur signification pour l'individu, selon Van Campenhoudt et al

(2022). Étant donné la sensibilité du sujet de notre recherche, il est crucial de permettre à l'interlocuteur de s'exprimer librement et de recevoir un soutien dans ses réflexions. Par conséquent, nous avons opté pour une approche individuelle des entretiens afin de faciliter la communication et d'encourager la liberté de parole de l'enseignant.

2.2.3. L'aspect déontologique

L'aspect déontologique implique que les participants ont été informés des objectifs généraux de la recherche, mais pas des détails spécifiques. Ils ont été informés du contexte du mémoire de fin d'études ainsi que de la procédure d'enregistrement et de transcription. Les participants ont également été informés de leur droit de refuser ou d'interrompre l'entretien. Les noms des participants ont été changés pour préserver leur anonymat. Les participants ont eu la possibilité de choisir entre une entrevue en personne ou à distance. Nous leur avons également donné la liberté de fixer l'heure de leur choix pour l'entretien, afin de ne pas les presser et de nous adapter à leur emploi du temps dans la mesure du possible.

2.2.4. L'entretien semi-directif

Nous avons choisi de recueillir nos données auprès de cinq enseignants, en leur demandant de s'exprimer grâce à une question ouverte. Nous avons souhaité saisir le sens donné à leurs pratiques individuelles, ainsi que leurs représentations, conceptions et objectifs en explorant le phénomène étudié dans leur contexte.

Selon Baribeau et Royer (2013) les entretiens individuels sont l'outil privilégié pour saisir le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde et mettre en lumière leur représentation du monde. Ainsi, cette méthode nous a permis d'obtenir des informations riches et détaillées sur les motifs d'engagement des enseignants dits épuisés professionnellement lorsqu'ils ont entrepris une formation en sciences de l'éducation, ainsi que sur l'impact de cette formation sur leur maintien ou réorientation professionnelle.

2.2.5. Participants / échantillon

Selon Kaufmann (2016), dans les recherches qualitatives, l'objectif n'est pas de créer un échantillon représentatif de la population étudiée. Ainsi, il est important de noter que notre échantillon n'est pas représentatif.

Notre échantillon est divisé en deux parties. La première partie est composée de trois enseignants (deux hommes et une femme) qui, selon notre cadre théorique,

présentaient des signes d'épuisement professionnel avant leur entrée en formation et qui ont réussi à maintenir leur activité professionnelle après avoir obtenu leur diplôme en sciences de l'éducation. La seconde partie est constituée de deux enseignants (un homme et une femme) qui étaient en situation d'épuisement avant leur entrée en formation et qui ont choisi de se reconvertir professionnellement après l'obtention de leur diplôme en sciences de l'éducation. Il y a donc un total de cinq enseignants.

Selon Kaufmann (2016), dans les recherches qualitatives, l'objectif n'est pas de créer un échantillon représentatif de la population étudiée. Ainsi, il est important de noter que notre échantillon n'est pas représentatif.

Tableau 4: caractéristiques des individus composant l'échantillon

Prénom	Âge	Diplôme initial	Année d'obtention du master	Université fréquentée	Fonction actuelle	Réorientation (R) ou maintien (M)
Adam	39 ans	Instituteur primaire	2017	UCL	Instituteur primaire	M
Oscar	45 ans	Instituteur maternelle	2018	UCL	Professeur à la Haute école	R
Anaïs	33 ans	Institutrice primaire	2021	UCL	Chercheur en thèse de doctorat	R
Yasmine	35ans	Institutrice primaire	2020	ULB	Institutrice primaire	M
Maxime	31 ans	Enseignant secondaire inférieur	2021	UCL	Enseignant secondaire inférieur	M

Adam est un instituteur primaire diplômé en 2006 et âgé de 39 ans. Il enseigne actuellement au cycle 4 dans une école D+ de Seraing. Diplômé du Master en sciences de l'éducation en 2017 à l'UCL. **Oscar** est instituteur en maternelle, diplômé en 2003 et âgé de 45 ans. Il termine le Master en science de l'éducation en 2018 à l'UCL. Il se réoriente ensuite après une année et devient professeur en Haute École et participe à une équipe scientifique dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. **Anaïs** est une institutrice primaire diplômée en 2011 et âgée de 33 ans. Elle termine le master à

l'UCL en 2021. Anaïs se réoriente un an et demi après l'obtention de son diplôme et est désormais chercheuse dans une université à temps plein. Elle réalise une thèse de doctorat. **Yasmine** est diplômée en 2015 et âgée de 35 ans. Elle travaille actuellement en tant qu'institutrice primaire. Elle a obtenu son master en 2020 ULB. Maxime est enseignant dans le secondaire inférieur et diplômé depuis 2015. Il a 31 ans et a obtenu son diplôme en sciences de l'éducation en 2021 à l'UCL.

Ci-dessous, vous trouverez un tableau reprenant les motifs d'engagement présents lors de la reprise d'études en sciences de l'éducation. Ces informations sont issues des enquêtes quantitatives respectives des candidats.

Tableau 5: motifs d'entrée en formation des individus composant l'échantillon

	Adam	Oscar	Anaïs	Yasmine	Maxime
Économique	X			X	X
Épistémique	X	X	X	X	X
Dérivatif	X				
Socioaffectif		X	X		
Opérateur pro		X	X	X	X
Opérateur perso	X	X	X	X	X
Identitaire	X			X	X
Vocationnel	X			X	X

2.2.6. Mesures

Notre guide d'entretien a été conçu sur base des cadres théoriques présentés sur l'épuisement professionnel, le maintien, la réorientation et les motifs d'engagement en formation. Le premier thème vise à comprendre les raisons de l'épuisement avant la reprise des études en sciences de l'éducation, les stratégies d'adaptation mises en place pendant les études pour éviter l'épuisement et l'état de bien-être professionnel actuel après l'obtention du diplôme. Le deuxième thème se penche sur les raisons de la réorientation professionnelle ou les facteurs qui influencent le maintien professionnel après l'obtention du diplôme. Enfin, le troisième thème explore les motifs économiques, opératoires professionnels, socio-affectifs et dérivatifs qui ont conduit à l'engagement en formation, ainsi que l'impact de ces motivations sur la situation

économique, les compétences professionnelles, les relations sociales et le bien-être personnel. Vous trouverez notre guide d'entretien à l'annexe 10.

2.2.7. Déroulement des entretiens

Au cours du mois d'avril 2023, nous avons mené des entretiens en utilisant les coordonnées fournies par les participants de notre enquête en ligne qui ont accepté de discuter avec nous. Nous avons choisi les participants en fonction de leur catégorisation dans notre cadre théorique (épuiement). Nous avons ensuite contacté les candidats par courrier électronique pour convenir d'un rendez-vous. Au total, nous avons mené cinq entretiens, quatre en vidéoconférence et un en présentiel.

Lors de notre processus d'entretien, nous avons débuté par une courte présentation de la thématique de notre recherche ainsi que des règles éthiques qui doivent être respectées lors de la collecte de données. Nous avons évité de poser des questions de présentation ou de contrôle, car nous avons déjà toutes les données nécessaires pour établir le profil de nos candidats, qui proviennent de notre base de données quantitative. Ainsi, nous avons immédiatement posé la première question pour aller directement au cœur du sujet.

2.3. Étude et ses résultats

2.3.1. Analyses réalisées

Les données ont été enregistrées et leur retranscription se trouve en annexe 12. La durée des entretiens varie entre 26 minutes et 1h06. Pour réaliser une analyse horizontale approfondie, nous avons suivi plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons retranscrit l'enregistrement de l'entretien après l'avoir mené. Après avoir effectué plusieurs lectures des entretiens, nous avons utilisé une approche inductive pour identifier les codes répétitifs et pertinents liés à notre question de recherche (Blais & Martineau, 2006). Nous avons appliqué un codage ouvert et axial pour comparer et organiser les entretiens à l'aide d'une grille d'analyse constituée en fonction des codes dégagés. Nous avons ensuite élaboré une grille de codage identifier les relations entre les codes pour les regrouper en sous-catégories, elles-mêmes regroupées en catégories.

Pour ce faire, nous avons utilisé une méthode appelée « codage ouvert » pour marquer des étiquettes interprétatives dans tout l'entretien, en nous basant sur les propos du participant concernant son vécu, ses émotions, ses opinions et ses représentations, tout en restant ouvertes à toute information nouvelle. Nous avons ensuite regroupé les

étiquettes similaires en des catégories plus larges, en suivant le processus de « codage axial » recommandé par Lejeune (2014), et avons vérifié la qualité de nos catégories pour nous assurer qu'elles reflétaient bien les expériences vécues. Ensuite, nous avons créé une grille d'analyse commune pour effectuer une analyse verticale de chaque entretien en utilisant toutes les catégories, sous-catégories et codes. Nous avons ensuite comparé les données de chaque participant pour chaque catégorie, sous-catégorie et code dans une analyse horizontale pour mettre en évidence les similitudes et les divergences entre elles. Nous avons interprété les données en tenant compte de notre cadre théorique, en utilisant des verbatim pertinents et cohérents pour illustrer nos résultats. Tout au long du processus, nous avons évité de surinterpréter ou de sous-interpréter les résultats et avons inclus des verbatim pour montrer notre honnêteté analytique. Vous trouverez notre grille de codage en annexe 11.

2.3.2. Résultats obtenus

Nous présenterons ici les résultats obtenus grâce aux données récoltées lors de nos entretiens. Tout d'abord, nous présenterons les facteurs qui semblent avoir mené les individus de notre échantillon à présenter des signes d'épuisement professionnel.

2.3.2.1. Épuisement professionnel

Différents facteurs semblent avoir amené ces enseignants à être dans un état d'épuisement professionnel :

- **Le stress**

Tout d'abord, d'après les propos des personnes interrogées, il apparaît que le stress est une dimension importante de l'épuisement professionnel. En effet, l'analyse horizontale montre que quatre personnes interviewées ont mentionné des raisons liées au travail qui ont engendré un stress ou une fatigue chez eux. Adam a souligné l'importance du travail pour lui, tandis qu'Oscar a évoqué la charge cognitive et l'épuisement liés aux relations avec les adultes. Maxime, pour sa part, a mentionné son perfectionnisme et son implication dans son travail, qui ont conduit à une fatigue et un sentiment d'épuisement. Alors qu'Anaïs a exprimé son besoin de sortir de son école ou de son environnement de travail pour prendre du recul. Tous ont souligné l'impact négatif du travail sur leur bien-être psychologique et physique.

Je suis quelqu'un qui est assez perfectionniste et du coup voilà, je m'implique dans mon travail et donc voilà, en voulant faire bien évidemment, Ben ça, ça engendre du stress, ça engendre de la fatigue. Et donc voilà, c'est l'une des

principales raisons. Voilà pour laquelle...Pour laquelle j'ai ressenti ce [...] sentiment d'épuisement.

Maxime (L. 27-33)

En fait, on est, je trouve que c'est un job, l'enseignement, où on a tout le temps la tête dans le trou. Et voilà, j'avais envie de sortir un peu de réfléchir à ce que je faisais, de mettre un peu de sens sur certaines pratiques

Anaïs (L. 48-50)

- **La routine**

La plupart des répondants ont également mentionné des facteurs de stress liés à la routine et à l'ennui. Tous ont exprimé leur sentiment de faire la même chose jour après jour et de manquer de nouveauté dans leur travail. Cela peut entraîner une fatigue mentale et physique, ainsi qu'une charge cognitive élevée.

En effet, Adam, Oscar, Anaïs et Yasmine évoquent tous le sentiment de tourner en rond, de faire toujours la même chose, de ne plus avoir de nouveauté ou de sens dans leur travail. Ils ressentent un ennui, voire un bore-out, qui les pousse à chercher de nouvelles perspectives ou à se questionner sur leur pratique. Oscar envisage également une migration vers le supérieur pour découvrir de nouveaux horizons.

Il y avait aussi le, le côté finalement un petit peu bore-out, ennui aussi [...] des choses qui ne fonctionnent pas forcément au niveau adulte [...] m'a déjà donné une envie finalement de, de migrer vers le supérieur.

Oscar (L. 25-29)

Je pense avoir fait le tour au bout de 15 ans de carrière. [...]

Oscar (L.60)

Adam a fait part de son constat sur le manque de perspectives professionnelles dans le domaine de l'enseignement. Il pense que les seules options possibles pour évoluer sont l'inspection et la direction, des postes qui ne semblent pas l'intéresser étant donné qu'il a refusé un poste de direction.

Yasmine, quant à elle, a choisi de poursuivre des études en sciences de l'éducation pour apporter de la nouveauté à sa pratique et sortir de la routine annuelle.

Alors déjà donc, moi j'ai, donc je suis enseignante et donc j'ai décidé de poursuivre mes études en sciences de l'éducation, parce que tout simplement, J'ai, j'ai l'impression de d'avoir fait le tour quoi. Tous les ans, je fais la même chose.

Yasmine (L. 17-19)

- **L'épuisement cognitif**

L'épuisement cognitif a été évoqué par les personnes interrogées et semble être causé par le surmenage professionnel et la fatigue mentale.

Tout d'abord, en ce qui concerne le surmenage, Adam semblait fatigué de devoir constamment faire face à des parents butés et à des inégalités entre les enfants. Il a exprimé une certaine tristesse en constatant la précarité dans laquelle certains enfants vivent et a admis que cela pouvait être fatigant à gérer quotidiennement.

Oscar, quant à lui, considère que l'épuisement professionnel est principalement une question de fatigue. Anaïs, bien qu'elle ne se considère pas en état d'épuisement professionnel, ressent toutefois une grande pression liée au rythme de travail intensif qui lui est imposé. Elle se plaint notamment de ne pas avoir le temps de prendre des pauses pour déjeuner ou aller aux toilettes. Nous nous demandons si elle n'est pas dans une forme de déni.

En fait, c'est marrant, parce que je ne suis pas, je me suis, je me suis pas sentie en épuisement professionnel. je donne, j'ai toujours beaucoup donné. Ça, oui, c'est certain. J'étais super investie dans mon, dans mon job. [...] Autant j'adorais mon job, j'adore être face aux enfants, autant je ne, je n'en pouvais plus des journées lance-pierre, de, de pas avoir le temps. Enfin, ça faisait un an que je mangeais plus à midi. Que je, quand j'avais le temps d'aller aux toilettes, c'était incroyable.

Anaïs (L. 35-37, 122-125)

Yasmine considère l'épuisement professionnel comme une forme d'épuisement qui peut être conscient ou inconscient. Elle souligne que les enseignants sont particulièrement exposés à ce risque en raison de la pression et des responsabilités qui leur incombent.

[...] surtout dans l'enseignement, là, le fait d'avoir beaucoup de responsabilités, de la pression de la direction, les enfants, les surveillances, les remplacements pour certains...

Yasmine (L. 374-376)

Enfin, Maxime attribue son épuisement professionnel à son perfectionnisme et à son engagement envers son travail. Il considère que le stress et la fatigue qu'il ressent sont la conséquence directe de ses efforts pour offrir un enseignement de qualité.

Ensuite, en analysant les témoignages d'Oscar et d'Anaïs, nous pouvons identifier plusieurs éléments liés à la fatigue mentale. Oscar décrit une fatigue mentale liée à une charge cognitive importante, qui peut être associée à des tâches intellectuelles difficiles ou à des processus de réflexion complexes. Il a également mentionné une fatigue mentale liée à la routine, qui peut être due à la répétition de tâches identiques au quotidien. En outre, Oscar a évoqué la fatigue mentale liée aux relations interpersonnelles avec les adultes, qui peuvent être source de stress ou de conflits.

De son côté, Anaïs rejoint Maxime en soulignant que la fatigue mentale peut être liée à l'exigence personnelle, qui peut pousser à la création d'innovations et de projets, mais qui peut également entraîner une pression constante et un épuisement mental. De plus, elle aborde la difficulté liée à un horaire de travail fixe qui nécessite d'être ponctuel et mentionne avoir été souvent mutée d'un poste à un autre, ce qui implique une préparation constante au jour le jour.

Adam évoque des difficultés liées à la charge de travail, en particulier dans un milieu socio-économique difficile où des collègues ont été agressés et doivent être remplacés. Il mentionne également des difficultés avec certains parents qui ont des comportements inappropriés et mettent la pression sur les enseignants.

- **La perte de motivation**

La perte de motivation est d'abord due à un manque de ressources. En effet, Adam et Oscar soulignent la difficulté de travailler dans des milieux socio-économiquement précaires, ce qui peut amener des questionnements sur ses pratiques professionnelles et la nécessité de se former pour répondre aux enjeux rencontrés. Tandis que Yasmine indique qu'elle a l'impression de manquer de ressources, ce qui peut contribuer à la perte de motivation qu'elle a ressentie.

Et puis l'idée aussi, c'est que, en fonction des terrains sur lesquels j'ai bossé. C'est-à-dire sur le nord de Bruxelles, dans la périphérie de Charleroi, voilà amène finalement tout un questionnement sur ces pratiques professionnelles. Sur la question de l'accompagnement, finalement, des apprenants en fonction des particularités, des singularités finalement de ceux-ci. [...] ça a amené un certain moment, cette nécessité aussi, aller chercher l'information autre part et à devoir

continuer à me former pour pouvoir répondre à ces questions, enfin aux enjeux [...] micro méso rencontrés.

Oscar (L. 89-97)

Cependant, cette perte motivationnelle est également liée à une certaine insatisfaction personnelle qui a été abordée par quatre de nos enseignants. Les raisons de leur insatisfaction varient, mais les problèmes clés semblent être les possibilités d'évolution professionnelle limitées, le manque de défis, le salaire peu satisfaisant et le manque de stabilité dans leur carrière.

Adam exprime son insatisfaction professionnelle en mentionnant le manque de possibilités d'évolution professionnelle et le salaire peu satisfaisant. Il déclare également que le métier d'enseignant est peu ambitieux. Tandis qu'Oscar aborde sa situation professionnelle en parlant de sa nomination en tant qu'instituteur à mi-temps. Bien qu'il reconnaisse que cette nomination soit un bon début, il ressent également qu'elle limite ses possibilités de développement professionnel. En effet, il souhaite développer de nombreux projets et ne veut pas se sentir enfermé dans sa situation actuelle.

Bon et donc c'était un petit peu comme si je signalais un peu mon arrêt de mort et donc d'être coincé pieds et mains liés pour un même pouvoir organisateur et j'ai besoin, j'ai besoin de pouvoir développer, en tout cas, toute une série de projets. Si je me sens enfermé dans, dans certaines choses, en fait, pour moi ça va pas aller.

Oscar (L. 204-208)

Anaïs, quant à elle, exprime son insatisfaction professionnelle par l'impression qu'elle a de faire du « sur-place » dans sa carrière et qu'elle a besoin de plus de défis. Elle note également qu'elle a toujours beaucoup de travail, ce qui peut contribuer à son sentiment d'épuisement.

Yasmine explique qu'elle a idéalisé l'enseignement, mais a finalement été déçue. Elle note que les réformes constantes dans le domaine de l'enseignement peuvent rendre le travail difficile et frustrant. Elle a donc décidé d'entamer un master pour changer de carrière et de public.

Enfin l'enseignement, il change en fait à chaque fois, y a des réformes, le pacte d'excellence, tout ce qui est plan de pilotage, etc. Enfin, voilà, ça me, ça ne donne plus trop envie de rester quoi... Mais là, pour le moment, je tiens un coup et je, j'aime toujours autant travailler avec les enfants. Donc voilà c'est pas, c'est pas pour de suite.

Yasmine (L. 144-148)

- **La reconnaissance et le soutien au travail**

Oscar et Anaïs mettent en évidence une difficulté commune en termes de relations professionnelles difficiles, qui ont un impact négatif sur leur bien-être professionnel. Pour Oscar, il s'agit notamment d'une nouvelle direction qui cherchait à diviser plutôt qu'à rassembler, ce qui a entravé la collaboration et créé un sentiment d'épuisement professionnel. Anaïs, de son côté, évoque une collaboration insuffisante avec un collègue, ce qui lui a compliqué la tâche. Il est intéressant de noter que la question des relations professionnelles est souvent sous-estimée, mais elle peut jouer un rôle important dans la satisfaction au travail et le bien-être des employés.

- **L'instabilité professionnelle**

Oscar, Anaïs et Yasmine évoquent l'instabilité professionnelle dans le milieu de l'enseignement et leurs frustrations à cet égard. Concernant la pénurie de personnel et les contrats temporaires, tous ont témoigné de leur expérience dans laquelle ils ont changé de poste très souvent en début de carrière. Cela a amené Oscar à parler de l'éjection des enseignants qui ne sont pas nommés et qui est perçue par les enseignants comme un manque de considération. Anaïs et Yasmine évoquent le fait d'avoir été « trimballées » de poste en poste, sans avoir une classe ou un poste fixe. Cette situation a eu un impact négatif sur leur bien-être professionnel. Elles se sentaient peu considérées et stressées par ces adaptations continues. Anaïs

Et aussi, pardon, par rapport à la, à la stabilité, parce que c'est important. Quand on est à la haute école, on nous dit souvent que ce métier est en pénurie et on nous explique pas en fait, réellement tout ça. Pour moi, j'estime que le métier n'est pas en pénurie. Et c'est juste, comme on recherche beaucoup de remplaçants à droite à gauche [...] Donc, au départ, j'avais pas, j'avais pas de classe fixe, j'avais pas de poste fixe. Je changeais à chaque fois. J'avais par exemple un poste, un contrat d'un mois, un contrat de deux semaines. Je jonglais en fait, entre les écoles et entre les classes.

Yasmine (L. 30-34, 37-40)

2.3.2.2. Les motifs d'engagement

Dans cette partie, nous aborderons, les motifs initiaux au moment de l'entrée en formation, leur dynamique et l'impact que la formation a eu sur ces motifs.

- **Le motif épistémique**

Le motif épistémique, qui est le plaisir d'apprendre, est présent chez Adam, Oscar, Anaïs et Yasmine. Il semble que ce motif ait une dynamique assez stable. En effet, Adam exprime clairement le plaisir qu'il a toujours tiré de l'apprentissage et de la lecture et que cette envie le suit toujours. Oscar et Yasmine montrent également une grande motivation pour l'apprentissage en soulignant leur intérêt pour l'amélioration de leurs dispositifs et de leurs pratiques professionnelles. Ils notent que la formation leur a donné des bases solides pour comprendre certains enjeux.

Anaïs, pour sa part, révèle qu'elle n'a jamais été très scolaire, mais qu'elle a adoré apprendre dès qu'elle a pu choisir les sujets qu'elle étudiait. Elle se sentait alors totalement impliquée dans le processus d'apprentissage et progressait personnellement. Ce qu'elle a d'ailleurs aimé dans sa formation, c'étaient les travaux de groupe où le choix du sujet était libre.

- **Le motif socio-affectif**

Les réponses au questionnaire en ligne ont montré qu'Oscar, Anaïs et Maxime se sont engagés en formation, en partie, pour un motif socio-affectif. Cela indique que leur engagement dans le processus d'apprentissage est motivé par leur désir de faire de nouvelles rencontres et de collaborer.

Leurs propos donnent un aperçu de la diversité des expériences en matière de contacts sociaux. Ainsi, tous les étudiants ont abordé les travaux de groupes et la place de leur sous-groupe dans leur formation. Anaïs a particulièrement apprécié les rencontres et le travail de groupe, car cela lui a permis d'élargir son réseau et de découvrir de nouveaux horizons. Pour elle, les contacts noués pendant la formation ont une valeur durable et constituent une ressource pour l'avenir. Oscar ajoute qu'il n'aurait pas pu « survivre » pendant ces trois années sans son groupe et que c'est quelque chose qui est très sollicité à l'UCL. Maxime souligne que le travail de groupe a été l'occasion de développer ses compétences en communication. Bien qu'il ne soit pas naturellement doué pour la communication, il reconnaît qu'elle est essentielle pour réussir dans la vie professionnelle et sociale. Adam, quant à lui, évoque des tensions qui ont surgi

dans son groupe de travail, en dépit de la qualité des rencontres initiales. Il a pu jouer un rôle de médiateur dans ces conflits, mais cela n'a pas suffi à les résoudre complètement et il ne garde pas que de bons souvenirs de ce travail de groupe. Yasmine est également plus nuancée et évoque les montagnes russes émotionnelles et les conflits rencontrés au sein du groupe.

Donc je l'avais dit, j'en avais un peu marre de tourner en rond avec mes collègues avec moi. J'ai rencontré plein d'autres enseignants qui venaient d'autres écoles qui avaient des apports différents. Bah j'ai fait plusieurs stages, que ce soit dans des équipes de recherche, mais aussi des stages dans mes options, donc on peut aussi découvrir différentes personnes différents types de jobs.

Anaïs (L. 257-261)

Il y a eu des, des petits conflits, au niveau, des malentendus au niveau de ben, comment dire de notre...l'ambiance du groupe quoi. Il y a eu des petits, des petits conflits. [...] globalement je dirais que j'ai bien, que je l'ai bien vécu si je dois faire un retour en arrière.

Yasmine (L. 308-312)

- **Le motif hédonique**

Oscar, Yasmine et Maxime témoignent de l'environnement d'apprentissage et, plus particulièrement, de la praticité de l'horaire du master qui leur permet de concilier leurs obligations familiales ou professionnelles avec leurs études. Oscar et Maxime, ont choisi l'UCL pour son horaire décalé de deux jours fixes qui leur permet de mieux organiser leur vie de famille. Yasmine souligne également la proximité géographique de l'université, qui facilite ses déplacements.

Oscar et Maxime mentionnent la bibliothèque et le réseau universitaire comme avantages de leur environnement d'apprentissage. Oscar précise qu'il peut travailler en groupe et que les bibliothèques sont ouvertes le samedi, tandis que Maxime souligne que les horaires lui permettaient de mieux s'organiser.

- **Le motif économique**

Nous constatons qu'Oscar et Anaïs, les deux enseignants qui se sont réorientés, n'avaient pas sélectionné le motif économique comme motif d'entrée en formation.

Pour Adam, le motif économique était le seul qui est resté jusqu'à la fin, ce qui implique qu'il n'était pas très motivé par d'autres motifs. Pour Yasmine, le motif économique était sa première motivation et il est resté le même tout au long de la

formation. Enfin, pour Maxime, le motif économique n'était pas la seule motivation, mais il reconnaît que l'augmentation de salaire était un facteur important.

On va pas cracher dessus, moi, je, je le dis. J'ai encore un stagiaire ici pour le moment je leur conseille de le faire. Moi j'appelle ça 3 années « Win for Life ». [...] Le motif économique a été le seul qui ait subsisté jusqu'au bout ! Voilà à la fin, il y avait plus que lui. Ok, qu'on soit clair, hein, les derniers mois il y avait plus que ça.

Adam (L. 116-118, 197-199)

En ce qui concerne l'impact financier, les trois enseignants s'étant maintenus abordent le barème 501. Ainsi, Adam considère que l'augmentation salariale est une bonne chose, mais qu'elle crée des tensions au travail. Yasmine est très satisfaite de l'augmentation de salaire obtenue en passant du barème 301 au barème 501. Quant à Maxime, il considère que l'impact financier est important et que l'augmentation de salaire est une belle récompense pour les trois années difficiles qu'il a passées.

Je suis mieux payé que ma direction. Et elle le sait, donc oui. Parfois, on nous lance des petites piques.

Adam (L. 233-234)

- **Le motif opératoire professionnel**

Ce motif tend à apprendre des compétences utiles à la profession et a été cité par tous les participants. Oscar, Adam et Maxime ont mentionné l'importance de développer de nouvelles compétences pour leur travail et ont trouvé la formation satisfaisante à ce niveau. Yasmine et Anaïs ont souligné que la formation leur a plutôt appris l'importance du recul dans son apprentissage plutôt que l'acquisition directe de compétences applicables en classe. Tous s'accordent néanmoins pour dire que les cours universitaires leur ont permis de voir les choses sous un nouvel angle et d'aborder un problème de manière scientifique.

Je, je dirais oui et non, donc d'abord non. Pourquoi ? Parce que ça ne permet pas, le master ne m'a pas permis d'en apprendre davantage sur ma pratique en classe. [...], mais oui ça m'a permis d'avoir plus de de réflexion sur ma pratique.

Yasmine (L.199-200, 204-205)

Oscar a ajouté que ce motif a évolué et que la formation lui a permis de découvrir d'autres facettes de l'enseignement et de voir de nouvelles perspectives d'emploi.

On en arrive finalement à une rupture d'équilibre entre, entre ce qu'on vise et ce qu'on visait au départ. Et puis finalement pourquoi on est là ? Et finalement,

qu'est-ce qu'on a envie de devenir ? [...], mais, à un moment, la formation a répondu à d'autres envies et d'autres besoins finalement. [...]. Au départ, je me, je me suis engagé pour trouver des réponses et finalement je suis reparti avec plus de questions, et donc voilà. Et aussi d'autres envies, et j'ai découvert l'aspect plutôt, plutôt l'aspect recherche.

Oscar (L. 477-485)

- **Le motif opératoire personnel**

Ce motif, contrairement au précédent, concerne l'acquisition de nouvelles compétences dans un but personnel. Adam évoque sa décision de choisir l'option de gestion à l'UCL plutôt que l'apprentissage en milieu scolaire ou la formation des enseignants, car il avait pour projet personnel d'ouvrir une ASBL. Anaïs, quant à elle, mentionne sa difficulté à trouver des limites claires entre sa vie professionnelle et personnelle. Elle explique cependant qu'un de ses motifs était d'apprendre des compétences qui serviront ses valeurs personnelles comme l'engagement bénévole dans des associations luttant contre les inégalités scolaires. Oscar a toujours eu cette envie d'apprendre et a toujours eu beaucoup de passions. Cependant, si ce n'était pas une évidence au début, il s'est vu passionné par la recherche qui est finalement devenue un loisir pour lui.

En ce qui concerne Maxime, s'il ne s'est pas inscrit pour ce motif, celui-ci est apparu pendant la formation et l'a motivé davantage à poursuivre. En effet, les travaux de groupe lui ont permis de développer des compétences en communication et les cours lui ont permis d'en apprendre sur son rôle de père et en psychologie infantile.

- **Le motif identitaire**

L'obtention d'un master peut renvoyer une meilleure image sociale de nous-mêmes, ce dont traite ce motif. Ainsi, Adam souligne que lorsqu'il a commencé sa formation, il ne pensait pas pouvoir y arriver, mais l'obtention de son diplôme lui a permis de changer sa perception de lui-même et d'avoir confiance en ses capacités. Anaïs et Yasmine partagent une opinion similaire et considèrent que leur diplôme universitaire est une source de fierté et de reconnaissance personnelle, et qu'il leur permet d'être valorisées aux yeux des autres. Maxime les rejoint en évoquant également l'importance de l'obtention d'un diplôme pour son image personnelle, soulignant que cela peut être gratifiant et renforcer la confiance en soi.

- **Le motif vocationnel**

Ce dernier motif concerne l'envie d'acquérir de nouvelles compétences pour se réorienter vers un autre métier. Il est interpellant de noter qu'Adam, Yasmine et Maxime ont montré un intérêt pour ce motif, mais se sont maintenus professionnellement, à l'inverse d'Oscar et Anaïs qui n'ont pas sélectionné ce motif, mais se sont réorientés. Cependant, cela s'explique par le fait qu'ils souhaitent tous se réorienter à court ou à long terme.

Adam est clair quant au fait qu'il ne souhaite pas finir sa carrière en tant qu'enseignant dans le milieu social où il travaille actuellement. Il voudrait se réorienter, il est sur liste d'attente pour devenir inspecteur et il garde un œil sur les opportunités professionnelles qui pourraient se présenter. Yasmine et Maxime, de leur côté, se disent ouverts à une réorientation professionnelle, mais ils ne souhaitent pas le faire pour le moment. Maxime envisage de se tourner à l'avenir vers la psychopédagogie, après avoir acquis davantage d'expérience.

Yasmine envisage pour sa part de former des adultes.

2.3.2.3. *La formation en sciences de l'éducation*

Dans cette section de nos résultats, nous présenterons l'impact de la formation en sciences de l'éducation sur les enseignants ayant suivi un master dans ce domaine. Nous confrontons les objectifs de la formation tels que perçus par les individus, les stratégies mises en place pour maintenir leur engagement dans la formation

- **Les objectifs de la formation**

Nous nous sommes intéressées aux attentes que les participants avaient de leur formation au moment de leur entrée à l'université. Adam a exprimé le fait d'avoir suivi cette formation dans le but d'élargir ses perspectives d'emploi ou d'ouvrir de nouvelles portes, pour reprendre ses propos.

Oscar, de son côté, voulait amener un nouveau souffle à son travail et ouvrir d'autres portes pour répondre à différents besoins. Ici, son objectif était de renouveler et de diversifier sa pratique professionnelle.

Ensuite, Anaïs cherchait à prendre du recul et à mettre un peu de théorie sur ce qu'elle voyait dans sa classe. Son objectif était donc de se doter d'outils théoriques pour mieux comprendre sa pratique professionnelle.

Yasmine, quant à elle, voulait enseigner aux adultes plus tard, bien que ce ne soit pas encore le cas. Son objectif était donc de se préparer à cette future orientation professionnelle.

Maxime, enfin, souhaitait se renouveler et se redynamiser, pallier l'épuisement et compléter sa formation initiale d'enseignant. Ici, l'objectif de la formation est d'acquérir de nouvelles compétences pour améliorer sa pratique professionnelle.

- **Les stratégies de maintien en formation**

Tout d'abord, pour concilier vie professionnelle et formation, Adam, Oscar et Anaïs ont tous réduit leur temps de travail. Cette stratégie leur a permis de libérer du temps pour étudier et assister aux cours sans compromettre leurs obligations professionnelles et familiales. Adam a utilisé un congé parental pour travailler à 4/5 temps et Oscar a réduit son temps de travail à un mi-temps, tout comme Anaïs. Yasmine, quant à elle, a aménagé son travail pour se libérer du temps en acceptant un poste de professeur de remédiation qui ne nécessitait pas de préparation de leçons ni de tâches administratives, ce qui lui a permis de se concentrer sur ses études tout en travaillant. Ils ont tous dit que le temps était ce qui leur avait le plus manqué pour réussir à concilier tous les aspects de leurs vies.

En ce qui concerne le soutien, les participants ont mentionné l'importance du soutien familial pour se maintenir dans la formation. Adam et Maxime ont mentionné que cela implique souvent un travail d'équipe avec son conjoint. Oscar a également abordé le soutien qu'avait été son groupe, Anaïs également. Et enfin, Maxime a souligné l'importance de trouver un équilibre entre la vie privée et le travail, ce qui implique souvent un travail d'équipe avec son conjoint.

- **Les apports de la formation**

En ce qui concerne le rythme de vie, Adam, Oscar et Maxime ont tous abordé le sujet, mais avec des perspectives différentes. Adam est satisfait de son nouveau rythme de vie et apprécie le temps qu'il a pu libérer à la fin de sa formation. Oscar, pour sa part, a indiqué qu'il avait gardé le même rythme après sa formation. Il semble que la formation lui ait fait relativiser son rythme de vie. En revanche, Maxime a déclaré que la formation peut être difficile à gérer, mais qu'elle pousse les étudiants à se surpasser, surtout lors des périodes de remise des travaux.

Ça nous pousse aussi à nous surpasser, à nous dire : « mais voilà, je, je veux y arriver parce que je peux pas me mettre en péril à certaines périodes ». Voilà, il y a parfois des, des périodes assez difficiles où on a, on a envie d'abandonner et voilà. Et au travail, on suit plus non plus donc...

Maxime (L. 292-295)

En ce qui concerne le développement de compétences, Adam et Oscar ont été les plus éloquents. Adam a déclaré que ses cours de psychologie de l'apprentissage et de psychologie du développement étaient très utiles et qu'il avait eu la chance de suivre des cours avec des professeurs très intéressants. Il a cependant émis le regret de ne pas avoir davantage développé son esprit critique. Oscar, quant à lui, a souligné que la formation lui avait permis d'acquérir de nouvelles compétences, lui permettant de surmonter plus facilement les défis et de mener des discussions plus complexes. Les cours lui ont permis de prendre une posture de chercheur, plus aisément qu'il ne l'aurait imaginé. Anaïs, Maxime et Yasmine ont plutôt souligné que la formation les avait amené à se remettre en question et à développer leur réflexivité, mais soulignent encore une fois le manque d'apport au niveau du métier d'enseignant. Yasmine a également ajouté que d'autres compétences transversales ont été améliorées comme sa maîtrise de la langue française.

Il y a il y a tout ce bagage, finalement, « Fopa », [...] qui m'ont permis finalement de d'entrer de manière assez, assez sereine et peut-être de manière assez aisée finalement, dans ce qu'on me demande au niveau professionnel.

Oscar (L. 334-338)

Voilà disons qu'ici que ce master m'a permis, c'est surtout de d'apprendre à poser les bonnes questions, à avoir un œil plus, plus réflexif sur les démarches que j'entreprends, sur la manière de travailler avec les élèves, sur les différentes pratiques pédagogiques à, à prendre en compte, donc voilà...

Maxime (L. 153-157)

2.3.2.4. *Le maintien professionnel*

À présent, nous présenterons les facteurs qui ont poussé Adam, Yasmine et Maxime à se maintenir professionnellement.

- **Le bien-être professionnel et personnel**

Adam mentionne que son investissement dans son master a été difficile, mais qu'il a réalisé l'importance de sa famille et de la vie en dehors du travail. Il considère

maintenant le travail comme un moyen plutôt qu'une priorité. Cette prise de conscience semble avoir eu un impact positif sur son bien-être personnel. Maxime le rejoint sur ce point dans le sens où le master l'a tellement mis à mal en termes de stress, que lorsqu'il a terminé ses études, sa charge de travail ne lui semblait plus si importante qu'avant.

Disons que ça a été un tel investissement que quand je suis sorti, Euh, mais de août à juin fallait pas me parler de ce master. J'étais dégoûté, j'étais dégoûté, donc je me suis rendu compte que « ah, je retrouve ma femme, je retrouve mes enfants. » Voilà, c'est de cette manière-là, indirectement ça, ça m'a peut-être aidé à relativiser et à revoir quand en fait, bah le, le boulot, le boulot n'est pas une priorité dans la vie, absolument pas. Ce n'est qu'un moyen, ce, chose que je n'avais pas comprise avant, avant de devoir sacrifier autant.

Adam (L. 129-138)

Yasmine mentionne que depuis l'obtention de son master, elle se sent bien. Elle ne donne pas plus de détails sur ce qui contribue à son bien-être, mais on peut supposer que l'accomplissement de son objectif a eu un effet positif sur elle.

- **Le tenir ou le lâcher prise**

Nous pouvons observer qu'Adam et Maxime ont pris de la distance par rapport à leur travail et ont appris à prendre du recul, à lâcher prise. Adam déclare qu'il prend beaucoup plus de recul au niveau du boulot et qu'il ne s'empoisonne plus la vie comme il le faisait avant, ce qui lui permet de choisir ses combats et d'orienter son énergie vers ce qui compte vraiment pour lui.

Je ne vois plus le boulot comme étant comme étant la pierre angulaire de ma vie, absolument pas.

Adam (L. 145-146)

Maxime, de son côté, trouve que ces trois ans de master ont été tellement énergivores qu'il a pris conscience que sa charge de travail en tant qu'enseignant n'était peut-être pas si importante.

- **Les stratégies de maintien**

Nous pouvons remarquer que tous les trois ont utilisé différentes stratégies de maintien, souvent inconsciemment. Tout d'abord, ils se sont engagés dans la formation pour améliorer leurs compétences professionnelles. Ensuite, Adam et Maxime varient leur approche pédagogique afin d'éviter la routine et d'adapter leurs méthodes aux

besoins de leurs élèves. Cela se reflète chez Adam, qui a su s'adapter à une classe avec un taux important d'enfants en difficultés ou avec des troubles détectés.

C'est vrai que j'utilise d'autres approches, j'essaye, j'essaye d'un peu plus réfléchir sur la manière d'enseigner et parfois là, je me dis, « allez, tiens, pourquoi pas changer ».

Maxime (L. 167-169)

- **L'image sociale**

Enfin, en ce qui concerne l'image sociale renvoyée après l'obtention du master, Yasmine se sent valorisée, car elle est perçue différemment par ses collègues. Elle a une bonne estime de soi et se sent plus valorisée dans sa position. Adam et Maxime ne mentionnent pas directement de sentiment de valorisation.

Depuis que j'ai eu mon master, on me voit un peu différemment. Au début, on va pas dire qu'on ne me considérait pas, mais comme je vous l'ai expliqué, j'étais, j'étais une enseignante novice et, et maintenant et depuis que j'ai mon master, bah on me valorise un peu plus.

Yasmine (L.122-125)

2.3.2.5. *La reconversion professionnelle*

Pour cette dernière partie de notre analyse horizontale, nous aborderons les facteurs qui ont poussé Oscar et Anaïs à se réorienter professionnellement. Nous parlerons aussi brièvement des raisons qui poussent les autres candidats à envisager une réorientation sur du long terme.

- **Le développement personnel**

Adam, Yasmine et Oscar ont des raisons personnelles différentes pour chercher une reconversion professionnelle. Adam souhaite avoir une porte de sortie et un salaire plus élevé, tandis que Yasmine ressent le besoin d'un changement dans sa vie professionnelle. Oscar avait besoin de se former davantage et sa rencontre avec d'autres acteurs du monde académique lui a permis d'explorer de nouvelles opportunités.

Ces raisons reflètent des motivations diverses et personnelles qui sont importantes pour chaque individu. La reconversion professionnelle peut être une opportunité de réponse à des besoins personnels, tels que le développement professionnel, la réalisation de soi, ou l'accomplissement d'un objectif de vie.

J'ai besoin encore de voilà, de de me former. J'ai besoin, j'ai besoin d'aller voir aussi si l'herbe est plus verte ailleurs, en rencontrant aussi d'autres acteurs du monde académique.

Oscar (L.430-432)

- **La gestion de carrière et la trajectoire professionnelle**

Tous les répondants ont parlé de leur gestion de carrière à court et long terme ainsi que de leur trajectoire professionnelle, qu'elle soit volontaire ou involontaire.

Oscar ne voulait, au départ, pas se réorienter. Cependant, il a reçu une proposition d'emploi dans une haute école qu'il n'a pas pu refuser. Il a exprimé son incertitude quant à l'avenir à long terme en raison de la réforme en cours. Cependant, il est ouvert à de nouvelles opportunités et voit cela comme un défi stimulant. Il envisage de continuer à travailler dans l'enseignement supérieur à court terme, mais il est également prêt à explorer d'autres options si nécessaire.

Anaïs, quant à elle, n'avait pas comme projet de se réorienter quand elle a repris des études universitaires, ou sur du très long terme. Cependant, on lui a proposé un financement pour réaliser une thèse et elle a accepté. Maintenant, elle a décidé de ne plus s'inquiéter avec son avenir professionnel. Elle est ouverte à toutes les possibilités, y compris retourner dans l'enseignement. Elle a aimé être enseignante et ne considère pas cela comme une fin pour elle.

Maxime voudrait se réorienter en travaillant dans une haute école, mais dans environ vingt ans. Il semble donc qu'il envisage une réorientation volontaire sur du long terme. Tout comme Yasmine qui envisage une réorientation professionnelle dans cinq à sept ans. Elle travaille actuellement avec des enfants et aime ça, mais elle souhaite explorer d'autres options à l'avenir.

Bah moi j'ai je compte me réorienter, mais pas tout de suite. Moi je travaille encore avec avec les enfants, j'aime travailler avec les enfants. Pour le moment ce n'est pas, ce n'est pas mon objectif de de me réorienter, mais je compte bien un jour le faire ça, j'en suis sûre.

Yasmine (L.138-141)

- **La satisfaction professionnelle**

Adam souligne l'importance des changements pour son bien-être professionnel. Pour lui, cela implique de se poser régulièrement des questions sur son métier et d'envisager

de nouvelles perspectives. Il semble que l'aspect le plus important de son travail est la possibilité d'évoluer et de changer.

Anaïs, pour sa part, met en avant la flexibilité qu'elle a dans la gestion de son horaire. Elle souligne que cette flexibilité est particulièrement appréciée dans le cadre d'une thèse de doctorat, où elle doit travailler beaucoup, mais où elle peut prendre des pauses quand elle le souhaite. Elle note également que cette flexibilité est difficile à obtenir dans l'enseignement.

- **Le stratégies**

Oscar et Anaïs parlent de leur capacité à s'adapter face aux incertitudes et aux changements dans leur métier. Oscar souligne l'importance de l'adaptation pour renouveler ses contenus, sa manière de fonctionner et d'enseigner, et de rebondir sur les erreurs qu'il peut faire. Il mentionne également que son parcours professionnel, avec ses différentes expériences, lui a permis de développer des compétences intra et interpersonnelles pour entrer plus rapidement en contact avec d'autres et s'adapter plus facilement aux nouvelles situations.

Anaïs, de son côté, évoque sa capacité à prendre rapidement une décision concernant le financement qu'elle avait obtenu pour son travail, sans se poser de questions inutiles, mais note également que le changement est perturbant et qu'elle doit recommencer à zéro dans son nouveau rôle. Elle doit se familiariser avec la gestion de son propre emploi du temps et trouver de l'aide pour comprendre les nouveaux processus auxquels elle doit faire face.

C'est une mine d'or parce que y a beaucoup d'incertitudes. Je et j'ai besoin de cet instant, cette incertitude pour pouvoir avancer. Donc ça met, ça met un peu l'essence dans le moteur, ça me met le coup de pied. Ça me donne des impulsions pour renouveler toute une série de choses, dont notamment mes contenus, ma manière de fonctionner, ma manière d'enseigner, ma manière d'envisager les choses.

Oscar (L. 196-201)

Ils évoquent également la collaboration avec leurs collègues comme un aspect important de leur travail. Oscar souligne l'importance de la collaboration pour faire émerger de nouvelles idées et améliorer les dispositifs pédagogiques, et décrit comment ses collègues et lui ont mutualisé leurs heures pour travailler sur un axe commun. Anaïs, quant à elle, mentionne qu'elle a quitté un travail où elle était souvent

sollicitée pour ses compétences, et qu'elle doit maintenant apprendre à prendre un nouveau rôle et trouver de l'aide auprès de ses collègues.

2.4. Interprétation des résultats et discussion

Pour répondre à notre question de recherche, qui est, pour rappel, **comment les motifs d'engagement des enseignants en état d'épuisement qui ont choisi de suivre le Master en sciences de l'éducation influencent-ils leur choix de se maintenir ou de se réorienter professionnellement ?**

Nous avons formulé deux hypothèses. Tout d'abord, nous pensions que les enseignants en situation d'épuisement professionnel ont des motifs d'engagement multiples, qui peuvent être associés à des aspirations de développement professionnel ou à des besoins de réorientation. Ensuite, il nous semblait que l'expérience de la formation en sciences de l'éducation peut jouer un rôle crucial dans la réduction de l'épuisement professionnel et dans le maintien ou la réorientation professionnelle des enseignants.

2.4.1. Première conclusion

Intéressons-nous maintenant aux **motifs d'engagements** des enseignants en situation d'épuisement professionnel.

L'hypothèse selon laquelle les enseignants en situation d'épuisement professionnel ont des motifs d'engagement multiples qui peuvent être associés à des aspirations de développement professionnel ou à des besoins de réorientation est plausible à la lumière des témoignages recueillis. En effet, Même s'il apparaît que le motif économique était le moteur d'Adam, qui a clairement exprimé le fait que c'est le seul motif stable du début à la fin de la formation. Nous pouvons également remarquer que d'autres motifs semblent l'avoir encouragé tels que la possibilité de se réorienter, son goût pour l'apprentissage de nouvelles connaissances professionnelles ou personnelles et l'amélioration de son image de soi. Ensuite, Yasmine et Maxime ont également montré un intérêt pour le motif économique mais partagent également un intérêt commun pour le motif opératoire professionnel, le vocationnel et l'identitaire. De plus, le motif épistémique semble important pour Yasmine et le socioaffectif pour Maxime. Anaïs et Oscar, quant à eux, n'ont abordé l'aspect financier lié à la montée en grade à aucun moment lors de l'entretien. Leurs motifs communs étaient l'épistémique et l'opératoire professionnel et personnel. Anaïs était également motivée pour des raisons socio-affectives et identitaires.

Il est également interpellant de noter que les personnes de notre échantillon qui se sont réorientées avaient toutes cité le motif économique alors que celles qui n'ont pas ciblé ce motif se sont maintenues professionnellement. Il semblerait que celles pour qui le motif économique était important visaient initialement le barème 501, même si elles envisagent toutes de se réorienter dans un avenir proche ou lointain maintenant qu'elles ont obtenu leur diplôme. Celles qui se sont réorientées, pour leur part, ne pensaient pas changer d'emploi au moment de leur entrée en formation. Leurs motivations initiales auraient donc évolué depuis leur entrée en formation et il apparaît que la formation ait eu un impact sur ce changement.

De plus, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, les personnes de notre échantillon qui se sont réorientées ne s'étaient pas engagées en formation pour un motif vocationnel. Cela semblerait montrer que la formation a eu un impact sur leur orientation.

Les analyses des entretiens ont également fait ressortir qu'il y avait d'autres facteurs peut-être plus déterminants que les motifs d'engagement pour comprendre l'orientation professionnelle de notre échantillon. En effet, il ressort des témoignages que le stress, les exigences de résultats et la charge de travail sont des dimensions importantes de l'épuisement professionnel. Ces facteurs de stress peuvent entraîner des répercussions sur la santé mentale et physique des enseignants et contribuer à l'épuisement professionnel. Toutefois, il apparaît également que la routine et l'ennui peuvent entraîner des conséquences sur la motivation, la créativité et le bien-être des professionnels. En outre, les témoignages soulignent que les enseignants font face à des difficultés liées à la charge de travail constante, à la fatigue mentale et aux relations difficiles avec certains parents et élèves, ce qui peut contribuer à l'épuisement professionnel.

Dans l'ensemble, les témoignages suggèrent que les enseignants sont confrontés à de nombreux défis professionnels qui peuvent contribuer à leur insatisfaction. Les problèmes de salaire, de stabilité et de possibilités d'évolution professionnelle limitées sont des problèmes fréquents qui contribuent à cette insatisfaction. Il ressort également des témoignages que l'instabilité professionnelle, qu'elle soit liée à la pénurie de personnel ou aux contrats temporaires, semble être un problème majeur dans le milieu de l'enseignement.

Maintenant, abordons **l'importance de la formation** en sciences de l'éducation pour réduire l'épuisement professionnel et maintenir ou réorienter la carrière des enseignants.

L'hypothèse selon laquelle l'expérience de la formation en sciences de l'éducation peut jouer un rôle crucial dans la réduction de l'épuisement professionnel et dans le maintien ou la réorientation professionnelle des enseignants semble être confirmée par les témoignages présentés. En effet, les objectifs de la formation sont variés et reflètent les besoins et les aspirations des individus qui la suivent, allant de la diversification de la pratique professionnelle à l'acquisition de nouvelles compétences en passant par le renouvellement ou la redynamisation de la carrière.

Les stratégies de maintien en formation utilisées par les participants, telles que la réduction du temps de travail, l'aménagement des horaires ou encore le soutien familial, montrent également l'importance de la formation dans la vie professionnelle et personnelle des enseignants. Les sacrifices qu'ils ont dû faire pour parvenir à bout de la formation témoignent de leur motivation et de leur persévérance, ainsi que de l'importance de la motivation dans la réussite de la formation.

Enfin, les difficultés rencontrées dans le parcours de formation, telles que la gestion du temps et les tensions familiales, soulignent l'importance de trouver un équilibre entre la vie professionnelle et personnelle et la nécessité de soutien et de persévérance pour surmonter les obstacles.

L'expérience de la formation en sciences de l'éducation semble jouer un rôle crucial dans la réduction de l'épuisement professionnel et dans le maintien ou la réorientation professionnelle des enseignants, en offrant des outils théoriques et pratiques, ainsi qu'en favorisant la motivation, la persévérance et l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle.

Pour **répondre à notre question**, il est important de considérer les informations présentées ci-dessus.

Tout d'abord, il est évident que les enseignants en situation d'épuisement professionnel font face à de nombreux défis professionnels qui peuvent contribuer à leur insatisfaction et à leur épuisement. Ces défis incluent des facteurs de stress tels que la charge de travail, les exigences de résultats et les relations difficiles avec certains parents et élèves, ainsi que des facteurs de motivation tels que la routine et l'ennui.

Cependant, il ressort également des témoignages que les enseignants ont des aspirations de développement professionnel et des besoins de réorientation. Ces motifs d'engagement multiples peuvent inclure des objectifs tels que la diversification de la pratique professionnelle, l'acquisition de nouvelles compétences ou encore le renouvellement ou la redynamisation de la carrière.

Dans ce contexte, la formation en sciences de l'éducation peut jouer un rôle crucial dans la réduction de l'épuisement professionnel et dans le maintien ou la réorientation professionnelle des enseignants. En effet, les objectifs de la formation sont variés et reflètent les besoins et les aspirations des individus qui la suivent.

La formation offre des outils théoriques et pratiques qui permettent aux enseignants de renforcer leur pratique professionnelle, d'acquérir de nouvelles compétences et de diversifier leur expérience. Elle favorise également la motivation et la persévérance en offrant un cadre structuré et des échanges avec d'autres professionnels du secteur.

En outre, les témoignages recueillis soulignent l'importance de l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle, ainsi que la nécessité de soutien et de persévérance pour surmonter les obstacles rencontrés dans le parcours de formation. Les stratégies de maintien en formation utilisées par les enseignants, telles que la réduction du temps de travail, l'aménagement des horaires ou encore le soutien familial, montrent également l'importance de la formation dans la vie professionnelle et personnelle des enseignants.

Les motifs d'engagement des enseignants en situation d'épuisement professionnel qui choisissent de suivre le Master en sciences de l'éducation peuvent être multiples et inclure des aspirations de développement professionnel ou des besoins de réorientation. La formation en sciences de l'éducation peut jouer un rôle crucial dans la réduction de l'épuisement professionnel et dans le maintien ou la réorientation professionnelle des enseignants, en offrant des outils théoriques et pratiques, ainsi qu'en favorisant la motivation, la persévérance et l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle.

2.4.2. Discussion

Maintenant, nous allons tenter de mettre en parallèle les résultats obtenus avec la littérature développée et de proposer des hypothèses explicatives pour les résultats inattendus que nous avons obtenus.

Tout d'abord, en croisant les témoignages des différents enseignants avec les études menées sur la formation continue, la reconversion professionnelle et le maintien dans l'emploi, il est possible de mettre en évidence l'importance de la formation continue dans la gestion de carrière des enseignants épuisés.

Les témoignages d'Adam, Yasmine, Olivier, Oscar et Maxime reflètent l'importance de se maintenir à jour dans son domaine d'expertise pour éviter l'épuisement professionnel et la nécessité de se reconvertir parfois pour retrouver une satisfaction professionnelle. La formation continue est mentionnée comme un moyen de maintenir son expertise, de développer de nouvelles compétences et de préparer une éventuelle reconversion professionnelle.

Les études menées par Pietarinen et al. (2013) et Ertürk (2022) vont dans ce sens et soulignent l'importance de la formation continue pour la réduction de l'épuisement professionnel, l'amélioration de la satisfaction professionnelle et la préparation à la reconversion professionnelle. La satisfaction professionnelle, les compétences transférables et la culture organisationnelle sont des facteurs clés qui influencent la réorientation et le maintien professionnel. Ces études mettent en évidence l'importance de la formation continue en tant que moyen de réduire l'épuisement professionnel, d'améliorer la satisfaction professionnelle et de se préparer à une reconversion professionnelle.

En outre, l'étude menée Kittel et Leynen (2003) met en évidence l'importance de trouver un environnement de travail satisfaisant pour la santé mentale des enseignants épuisés, que ce soit par le maintien dans l'emploi ou la reconversion professionnelle, ce qui est le cas de tous nos candidats. En effet, Oscar et Anaïs se sont réorientés pour retrouver un nouvel équilibre et Yasmine et Maxime se maintiennent. Adam quant à lui semble être dans une position médiane entre l'épuisement et l'obsolescence et il n'attend qu'une opportunité professionnelle pour trouver un équilibre.

Il nous semble crucial que les enseignants épuisés prennent en compte l'importance de la formation continue pour se maintenir à jour dans leur domaine d'expertise et se préparer à une éventuelle reconversion professionnelle. Ils doivent également considérer l'importance de trouver un environnement de travail satisfaisant pour leur santé mentale, que ce soit par le maintien dans l'emploi ou la reconversion professionnelle.

Ainsi, l'analyse approfondie de nos résultats suggère que les enseignants en situation d'épuisement professionnel de notre échantillon ont des **motifs d'engagement multiples**. Cela nous amène à nous questionner quant à la validité de nos résultats quantitatifs qui n'avaient déterminé de lien que pour le motif économique. Cela nous conforte dans l'avis qu'il faudrait refaire cette recherche sur un échantillon plus conséquent, en y apportant les modifications mentionnées dans ce chapitre.

Les théories que nous avons apportées ne nous permettent pas de comprendre ce phénomène. Cependant, la relation entre l'épuisement professionnel et l'engagement au travail pourrait peut-être expliquer ce phénomène. En effet, plusieurs théories en psychologie organisationnelle et en management mettent en avant l'importance de l'engagement au travail dans la prévention de l'épuisement professionnel (Bakker & Demerouti, 2014 ; Bauer et al., 2014 ; Maslach & Leiter, 2016).

Ces études ont montré que les enseignants qui ont un fort engagement envers leur travail sont moins susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel que ceux qui ont un faible niveau d'engagement. Cela peut être dû au fait que les enseignants engagés sont plus motivés et satisfaits de leur travail, ce qui réduit leur niveau de stress et leur épuisement émotionnel.

Cependant, cette relation n'est pas toujours linéaire et peut être influencée par d'autres facteurs tels que le soutien organisationnel, les exigences du travail, le contrôle sur le travail et le sentiment de compétence. Dans le cas présent, les résultats suggèrent que les enseignants en situation d'épuisement professionnel ont des motifs d'engagement multiples, ce qui peut compliquer la relation entre l'épuisement professionnel et l'engagement au travail.

De ce fait, plusieurs hypothèses pourraient tenter d'expliquer ce phénomène. Une première hypothèse pourrait être que les enseignants qui présentent des symptômes d'épuisement professionnel sont confrontés à des défis et des demandes professionnelles difficiles à gérer. Pour faire face à ces demandes, ils peuvent avoir recours à plusieurs motifs d'engagement pour trouver un sens et une satisfaction dans leur travail. Une autre hypothèse pourrait être que les enseignants qui ont des motifs d'engagement multiples sont plus susceptibles de faire face à des conflits de valeurs ou de priorités dans leur travail. Par exemple, ils peuvent être engagés à la fois dans

leur profession et dans leur cursus universitaire, mais ces deux motifs peuvent entrer en conflit, entraînant un stress et un épuisement professionnel.

Il ressort également de nos résultats que la **formation** aurait eu un **impact** sur les **motivations** des enseignants en état d'épuisement professionnel. Les personnes qui se sont réorientées n'avaient pas initialement envisagé un changement d'emploi, mais leur motivation a évolué depuis leur entrée en formation. En outre, contrairement à ce que l'on aurait pu croire, les personnes de notre échantillon qui se sont réorientées ne l'ont pas fait pour un motif vocationnel, ce qui suggère que la formation a eu un impact sur leur orientation professionnelle.

Ces constats sont cohérents avec la théorie du capital humain qui considère que la formation et l'éducation constituent des investissements dans le capital humain, c'est-à-dire dans les compétences, les connaissances et les qualifications des individus. Selon cette théorie, plus les individus investissent dans leur capital humain, plus ils sont susceptibles de bénéficier d'une meilleure rémunération, d'un meilleur emploi et d'une meilleure qualité de vie. En outre, le fait que les personnes qui se sont réorientées ne l'ont pas fait pour un motif vocationnel suggère que la formation a également un lien avec la théorie du *lifelong learning*. Cette théorie met l'accent sur l'importance de la formation tout au long de la vie pour le développement personnel et professionnel des individus. Elle considère que la formation continue permet aux individus de s'adapter aux changements dans leur environnement de travail et de maintenir leur employabilité. Ainsi, les résultats suggèrent que la formation peut avoir un impact sur l'orientation professionnelle des enseignants en état d'épuisement professionnel, en contribuant à leur capital humain et en leur offrant des opportunités de développement professionnel continu. Cette conclusion est en accord avec les théories du capital humain et du *lifelong learning*.

Cependant, il apparaît que **d'autres facteurs**, tels que le stress, les exigences de résultats, la charge de travail et les relations difficiles avec les parents et les élèves, peuvent également contribuer à l'épuisement professionnel. Ces facteurs peuvent entraîner des répercussions sur la santé mentale et physique des enseignants, ainsi que sur leur motivation, leur créativité et leur bien-être professionnel. Les problèmes de salaire, de stabilité et de possibilités d'évolution professionnelle limitées sont également fréquents et contribuent à l'insatisfaction des enseignants. En outre,

l'instabilité professionnelle, qu'elle soit liée à la pénurie de personnel ou aux contrats temporaires, semble être un problème majeur.

Les résultats que nous avons mentionnés quant à la **réorientation professionnelle** semblent être pertinents par rapport à la théorie de la réorientation professionnelle telle que développée par Denave (2006) et Négroni (2007). En effet, la théorie de la réorientation professionnelle considère que les individus cherchent à trouver un sens à leur travail et à leurs activités professionnelles, et que les transitions professionnelles peuvent être motivées par un désir de changement, une crise personnelle ou professionnelle, ou encore une opportunité d'apprentissage ou de développement personnel. Dans le cas de notre échantillon, il semble que leurs expériences de travail, bien que différentes, les aient conduits à rechercher un changement professionnel significatif à court ou long terme. De plus, la formation suivie semble avoir été une opportunité pour eux de développer de nouvelles compétences et d'acquérir un nouveau diplôme.

2.4.3. Limites méthodologiques

Notre dispositif de recherche présente plusieurs limites. Tout d'abord, en tant que démarche qualitative, l'échantillon ne peut pas être considéré comme représentatif, comme l'a souligné Kaufmann (2004). De plus, notre échantillon est très restreint, composé seulement de cinq enseignants, ce qui limite la généralisation des résultats à la population. Par conséquent, notre recherche permet uniquement d'accéder à une compréhension et une représentation de cas particuliers. De plus, notre étude s'est concentrée sur les enseignants ayant suivi le Master en sciences de l'éducation essentiellement à l'UCL, car il a été difficile d'accéder à des anciens étudiants d'autres universités malgré nos tentatives de diffusion de l'enquête sur plusieurs cercles universitaires. Cela peut biaiser les résultats, car notre échantillon ne représente pas la proportion des étudiants diplômés en sciences de l'éducation dans toutes les universités de Belgique.

En ce qui concerne notre outil de collecte de données, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs pour comprendre les motifs d'engagement des enseignants en état d'épuisement qui ont choisi de suivre ce Master en sciences de l'éducation et l'influence de leur choix sur leur maintien ou leur réorientation professionnelle. Cependant, comme l'ont souligné Lessard-Hébert et al. (1997), les entretiens semi-directifs sont des discours coconstruits et donc nécessairement orientés.

Selon Fielding et al. (2017), il existe aussi des biais de réponse qui sont une limitation fréquente dans les études qui utilisent des questionnaires ou des entretiens, ce qui est notre cas. Les participants auraient peut-être été enclins à fournir des réponses socialement désirables ou à minimiser leurs faiblesses. Cela peut conduire à une sous-estimation ou à une surestimation des résultats de notre recherche.

De plus, nous avons interrogé les différents individus de notre échantillon seulement sur les motifs d'entrée en formation qui ont émergé du questionnaire en ligne. Nous trouvons cela logique et pertinent cependant, avec du recul il nous semble qu'il aurait été pertinent également d'inclure tous les motifs d'entrée en formation possibles pour chaque individu, car ces motifs peuvent être dynamiques et changer au fil du temps. Certains motifs peuvent disparaître, d'autres peuvent apparaître, et certains peuvent subir des modifications. De ce fait, en nous concentrant uniquement sur les motifs identifiés à partir du questionnaire en ligne, il est possible que certains motifs pertinents aient été négligés ou sous-estimés. De plus, les participants peuvent ne pas avoir été conscients de tous les motifs qui les ont motivés à entrer en formation, ce qui aurait pu entraîner des réponses incomplètes ou biaisées. Pour surmonter cette limite, il aurait été nécessaire de mener des entretiens approfondis avec chaque participant pour explorer de manière exhaustive tous les motifs qui ont influencé leur décision d'entrer en formation. Cette approche aurait fourni des informations plus détaillées et plus précises sur les motivations des individus, et aurait permis de mieux comprendre leur dynamique.

Ensuite, l'aspect dynamique des motifs d'entrée en formation n'a pas été clairement mis en évidence dans les données obtenues à partir des entretiens. Il n'est pas clair si cela révèle que la dynamique des motifs est limitée et ne fluctue pas autant que nous le pensions, ou si les questions posées lors des entretiens n'ont pas suffisamment incité les participants à aborder ce sujet. En ne mettant pas en évidence la dynamique des motifs d'entrée en formation, notre étude manquerait d'un élément important dans la compréhension de la motivation des individus à entrer en formation. En effet, les motifs peuvent changer au fil du temps et peuvent être influencés par différents facteurs tels que l'expérience professionnelle, les événements de vie, etc. Pour mieux comprendre cet aspect dynamique des motifs d'entrée en formation, il serait utile d'inclure des questions spécifiques sur l'évolution des motifs au fil du temps et sur les facteurs qui influencent ces changements. De plus, il serait pertinent de mener des

entretiens longitudinaux avec les participants pour observer comment les motifs évoluent au fil du temps et comment ils influencent la poursuite de la formation.

Enfin, pour assurer la validité de l'analyse inductive, nous n'avons pas suivi les recommandations de Thomas (cité dans Blais & Martineau, 2006) en termes de codage parallèle en aveugle, de vérification de la clarté des catégories et de vérification auprès des participants de l'étude. Il aurait été préférable de suivre ces étapes de vérification, telles que le codage parallèle en aveugle, qui impliquent que deux chercheurs indépendants codent les données sans se consulter pour minimiser les biais, la vérification de la clarté des catégories pour s'assurer que les catégories sont compréhensibles et distinctes les unes des autres, et la vérification auprès des participants de l'étude pour valider les résultats avec eux et s'assurer qu'ils sont cohérents avec leurs expériences et leurs perceptions, conformément aux recommandations de Thomas (cité dans Blais & Martineau, 2006).

Cette recherche exploratoire nous a permis de trouver différentes perspectives d'études. Tout d'abord, il nous semble qu'il serait intéressant de creuser davantage les autres facteurs de réorientation ou de maintien professionnel qui sont ressortis de notre analyse. Ainsi il serait pertinent de mener une analyse plus approfondie des facteurs de stress liés aux exigences de résultats et à la charge de travail des enseignants. Cette recherche pourrait également explorer les stratégies que les enseignants utilisent pour faire face au stress et pour maintenir leur bien-être professionnel. Un autre facteur important qu'il serait intéressant d'examiner concerne les relations difficiles avec les parents et les élèves, ainsi que les stratégies que les enseignants utilisent pour maintenir une communication efficace et une relation positive avec eux. Enfin, un dernier facteur qu'il serait intéressant d'étudier de plus près porte sur les facteurs de satisfaction professionnelle, tels que la rémunération, la stabilité et les possibilités d'évolution professionnelle. Une analyse plus approfondie de ces facteurs pourrait permettre de mieux comprendre comment les politiques et les pratiques en matière de rémunération et d'avancement professionnel peuvent influencer la satisfaction professionnelle des enseignants.

Ensuite, une autre perspective intéressante pour poursuivre cette étude serait de la mener de manière longitudinale en interrogeant les membres de notre échantillon à différents moments clés : avant leur reprise d'étude, pendant, juste après et éventuellement cinq ans après. Cela permettrait d'avoir une vision plus complète et

précise de l'évolution de leur situation professionnelle et personnelle, ainsi que de mieux comprendre les facteurs qui ont influencé leur décision de reprendre des études et leur expérience pendant et après la formation. En menant cette étude longitudinale, nous pourrions également explorer l'impact de la formation sur leur carrière et leur vie personnelle, ainsi que les défis auxquels ils ont été confrontés après leur formation et comment ils les ont surmontés.

Il serait également intéressant d'explorer davantage l'impact de la formation universitaire sur l'orientation professionnelle des enseignants. Cette perspective pourrait être explorée en interrogeant les enseignants avant et après leur formation sur leur projet professionnel, leurs aspirations, leurs préférences pédagogiques et leur motivation à enseigner. Nous pourrions également examiner les compétences et connaissances acquises pendant la formation et leur utilisation dans la pratique professionnelle. Cette analyse pourrait permettre de mieux comprendre comment la formation a influencé l'orientation professionnelle des enseignants et si elle a été bénéfique pour leur carrière. Enfin, il serait intéressant d'examiner si la formation a permis aux enseignants de se spécialiser dans un domaine spécifique ou de développer de nouvelles compétences qui ont amélioré leur employabilité, car nous avons effleuré le sujet mais nous ne l'avons pas analysé en profondeur.

Une dernière perspective de recherche possible serait d'étudier l'impact de la formation initiale des enseignants ayant un master sur leur réorientation ou leur maintien professionnel, ainsi que sur leur envie de poursuivre des études en vue d'obtenir un autre diplôme de niveau master ou supérieur. Cette perspective pourrait être abordée en interrogeant les enseignants ayant un master sur les raisons qui les ont poussés à poursuivre cette formation initiale, sur les bénéfices qu'ils en ont retirés, ainsi que sur l'impact que cette formation a eu sur leur parcours professionnel. Cette étude pourrait fournir des informations précieuses sur l'importance de la formation initiale des enseignants et sur l'impact qu'elle peut avoir sur leur carrière et leur développement professionnel.

IV. Conclusion générale

Notre recherche exploratoire réalisée combine des résultats quantitatifs et qualitatifs pour étudier la relation entre l'orientation professionnelle, le bien-être professionnel et les trajectoires professionnelles d'enseignants ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation. L'objectif de la recherche consiste à comprendre les facteurs qui influencent l'orientation professionnelle des enseignants dits épuisés, possédant un titre pédagogique et le Master en sciences de l'éducation. Les données quantitatives ont permis de cibler la population pour nos entretiens et d'orienter notre recherche qualitative. La recherche qualitative nous a également permis d'approfondir les résultats obtenus grâce au questionnaire en ligne en creusant dans le vécu des participants. Les données quantitatives de notre étude ont mis en évidence les parcours professionnels des individus ayant un diplôme pédagogique et le Master en sciences de l'éducation. Nous avons observé que les participants qui ont maintenu leur carrière ont obtenu des scores moyens plus élevés pour l'état de maintien professionnel, tandis que ceux qui ont opté pour une réorientation professionnelle ont obtenu des scores plus élevés pour l'état d'obsolescence professionnelle.

Cependant, l'hypothèse selon laquelle les personnes qui se réorientent auront des scores moyens significativement plus élevés pour l'état d'épuisement professionnel que celles qui se maintiennent professionnellement n'a pas été vérifiée. De ce fait, un résultat inattendu a été observé : la plupart des personnes en épuisement professionnel se maintenaient professionnellement plutôt que de se réorienter.

Plusieurs hypothèses ont été formulées pour expliquer ce résultat, notamment le fait que les personnes en épuisement professionnel pourraient rencontrer des difficultés à identifier et à entreprendre les démarches nécessaires pour changer de carrière, en raison de leur désillusion et de leur perte d'efficacité. Les obligations financières ou familiales pourraient également influencer leur décision de se maintenir professionnellement plutôt que de prendre des risques professionnels tel qu'un changement de carrière.

Il a également été suggéré que certaines personnes en épuisement professionnel pourraient percevoir leur situation comme temporaire et penser pouvoir retrouver leur enthousiasme et leur efficacité dans leur emploi actuel après une période de repos ou de récupération. La culture de l'établissement scolaire peut également jouer un rôle

important dans le maintien professionnel des enseignants, notamment en ce qui concerne leur épuisement.

Les résultats qualitatifs, quant à eux, ont permis de conclure que les motifs d'engagement des enseignants en situation d'épuisement professionnel sont multiples. Cela complique la relation entre l'épuisement professionnel et l'engagement au travail. Plusieurs hypothèses ont été émises afin de tenter d'expliquer ce phénomène, notamment le fait que les enseignants qui présentent des symptômes d'épuisement professionnel sont confrontés à des défis et des demandes professionnelles difficiles à gérer. Ils peuvent avoir recours à plusieurs motifs d'engagement pour trouver un sens et une satisfaction dans leur travail et peuvent être associés à des aspirations de développement professionnel ou à des besoins de réorientation. Le motif économique est un facteur important dans l'orientation professionnelle des enseignants ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation, mais d'autres motifs tels que l'intérêt pour l'apprentissage de nouvelles connaissances professionnelles ou personnelles et l'amélioration de l'image de soi peuvent également jouer un rôle.

Cette analyse met également en évidence l'importance de la formation continue pour la gestion de carrière des enseignants épuisés. En effet, les témoignages des enseignants montrent que la formation continue est essentielle pour se maintenir à jour dans son domaine d'expertise et pour préparer une éventuelle reconversion professionnelle. Les études menées sur la formation continue soulignent également son rôle dans la réduction de l'épuisement professionnel, l'amélioration de la satisfaction professionnelle et la préparation à la reconversion professionnelle. Les enseignants épuisés doivent également considérer l'importance de trouver un environnement de travail satisfaisant pour leur santé mentale.

Notre mémoire étant une étude exploratoire, il est difficile de répondre avec précision à la question de la relation entre l'orientation professionnelle, le bien-être professionnel et les trajectoires professionnelles des enseignants ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation. Néanmoins, il est possible de dire que l'orientation professionnelle se réfère à la façon dont un individu perçoit son travail et ses choix de carrière, et qu'elle est associée à des résultats professionnels tels que la satisfaction au travail, la motivation, la performance... Le bien-être professionnel, quant à lui, concerne la satisfaction générale d'un individu envers son travail et son environnement de travail. Les enseignants sont particulièrement susceptibles d'être exposés à des niveaux élevés

de stress, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur bien-être professionnel. Des études ont également montré que le bien-être professionnel semble donc associé à des résultats professionnels tels que la satisfaction au travail, la motivation ou encore la performance. Les trajectoires professionnelles font référence aux différentes étapes et transitions de carrière qu'un individu peut vivre au fil du temps. Les enseignants ayant le Master en sciences de l'éducation peuvent poursuivre différentes trajectoires professionnelles en fonction de leurs aspirations et de leurs opportunités de carrière. La relation entre l'orientation professionnelle, le bien-être professionnel et les trajectoires professionnelles dépend de nombreux facteurs, notamment l'expérience de travail, l'environnement de travail, la satisfaction et la motivation professionnelles, et les opportunités de carrière. Pour explorer plus en détail ces relations et les facteurs qui les influencent, une étude plus approfondie serait nécessaire.

La réalisation de ce mémoire a été une expérience enrichissante sur le plan personnel. Nous avons pu nous essayer à la recherche et nous mettre dans une véritable posture de chercheur. Nous avons compris la démarche de la recherche et avons appris qu'elle implique de constamment faire des pas en avant et en arrière, de remettre en question nos hypothèses, de rechercher des informations pertinentes et de les analyser de manière critique.

Au-delà de la simple acquisition de connaissances, la réalisation de ce mémoire nous a permis de développer des compétences importantes telles que la rigueur méthodologique, la patience, la persévérance et l'organisation. Nous avons également appris à travailler de manière autonome tout en sachant solliciter l'aide de nos encadrants et de nos pairs lorsque c'était nécessaire.

Cela nous a permis de nous dépasser, de développer notre curiosité et notre esprit critique, ainsi que de mieux comprendre le processus de recherche scientifique. Cet apprentissage est une expérience précieuse qui nous sera utile dans notre vie professionnelle future, que ce soit pour poursuivre des études supérieures, pour travailler dans la recherche ou dans tout autre domaine qui exige des compétences similaires.

Malgré nos efforts pour maximiser notre temps et notre efficacité, nous avons été confrontés à des contraintes temporelles qui ont influencé notre capacité à approfondir certains aspects de notre recherche. De plus, nous avons réalisé que la recherche est

un processus continu et réflexif qui implique souvent des retours en arrière et des ajustements, mais notre calendrier de remise nous a contraints à limiter nos révisions.

Cela étant dit, ces limites ont été l'occasion de développer notre réflexivité et notre capacité à nous adapter aux contraintes. Nous avons appris à identifier les priorités les plus importantes de notre recherche et à nous concentrer sur les éléments les plus significatifs malgré les limites rencontrées. De plus, cette expérience nous a permis de réaliser que la recherche est un processus en constante évolution et que des limites peuvent se présenter, mais qu'il est important de rester ouvert aux ajustements nécessaires et de tirer parti des contraintes pour développer notre capacité à mener des recherches dans des conditions parfois difficiles.

Cette recherche met donc en lumière l'importance de la formation continue pour la gestion de carrière des enseignants, notamment pour ceux qui font face à l'épuisement professionnel. Elle souligne également l'importance de prendre en compte différents facteurs pour comprendre les choix d'orientation professionnelle des enseignants ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation. Ces résultats pourraient être utiles pour les établissements d'enseignement et les décideurs politiques dans la conception de programmes de formation et de gestion de carrière pour les enseignants, afin de favoriser leur bien-être et leur épanouissement professionnels.

V. Perspective de recherches futures

Cette recherche nous a permis d'identifier plusieurs perspectives intéressantes pour des études futures, à la fois quantitatives et qualitatives. Celles-ci sont présentées dans la discussion de chaque partie empirique mais nous les rappelons brièvement.

Du côté quantitatif, nous avons suggéré de développer une échelle pour mesurer l'importance relative des différents motifs d'entrée en formation, d'analyser l'évolution des motifs sur le long terme et leur impact sur les choix professionnels. Du côté qualitatif, il serait pertinent d'explorer davantage les facteurs de réorientation ou de maintien professionnel, tels que le stress et les relations difficiles avec les parents et les élèves, ainsi que les stratégies utilisées par les enseignants pour maintenir leur bien-être professionnel. De plus, une analyse approfondie des facteurs de satisfaction professionnelle, tels que la rémunération et les possibilités d'évolution professionnelle, pourrait aider à mieux comprendre l'impact des politiques et des pratiques en matière de rémunération et d'avancement professionnel sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Enfin, nous avons suggéré d'étudier l'impact de la formation universitaire sur l'orientation professionnelle des enseignants, ainsi que l'impact de la formation initiale des enseignants ayant un master sur leur réorientation ou leur maintien professionnel.

Au regard de ces deux analyses, nous suggérons d'autres prolongements de recherche possibles. Tout d'abord, selon plusieurs études, l'enseignement est un métier en pénurie et peut être considéré comme une profession difficile qui demande un large éventail de compétences et une grande capacité d'adaptabilité (Darling-Hammond, 2017 ; Ingersoll & Strong, 2011). Cependant, malgré les défis auxquels sont confrontés les enseignants, il y a peu de recherches qui s'intéressent au *bore-out* des enseignants dans le milieu éducatif. Il est donc nécessaire de comprendre les causes profondes de ces phénomènes et de proposer des solutions pour y remédier.

La formation continue peut être une solution efficace pour maintenir les enseignants en activité et susciter chez eux l'envie de continuer à enseigner (Day, 2013 ; Darling-Hammond, 2017). De plus, la formation continue peut être un moyen de réduire les niveaux de stress des enseignants en leur offrant des opportunités de développement professionnel et le renforcement de leurs compétences (Ingersoll & Strong, 2011). Il est également important de prendre en compte les facteurs organisationnels tels que le

soutien de la direction, les relations entre collègues et les ressources disponibles pour aider les enseignants à mieux gérer leur charge de travail (Kyriacou, 2001).

Pour approfondir ces sujets, il serait intéressant de mener des recherches sur les expériences des enseignants face au bore-out et au burn-out, en examinant les facteurs personnels et organisationnels qui y contribuent. Des études longitudinales pourraient également être menées pour évaluer l'efficacité des programmes de formation continue et d'autres interventions destinées à prévenir le burn-out des enseignants

De plus, Van Droogenbroeck et al. (2014), montrent que les enseignants qui font face à un manque de ressources et de soutien dans leur travail sont plus susceptibles de souffrir d'un épuisement professionnel et de quitter leur emploi. Cela souligne donc l'importance pour les établissements scolaires de fournir des ressources adéquates et un soutien approprié aux enseignants afin de prévenir leur épuisement professionnel. Les recherches futures pourraient donc examiner plus en détail la relation entre les ressources et le soutien organisationnel et l'épuisement professionnel des enseignants.

Enfin, l'étude menée par Van den Berghe et Vansteenkiste (2018), examine la relation entre les perceptions des enseignants sur leur travail et leur bien-être professionnel. Les résultats montrent que les enseignants qui ont des perceptions positives de leur travail ont tendance à avoir un meilleur bien-être professionnel. Les auteurs concluent que les interventions visant à améliorer les perceptions des enseignants sur leur travail peuvent contribuer à améliorer leur bien-être professionnel. Des recherches futures pourraient se concentrer sur l'identification des facteurs qui influencent les perceptions des enseignants sur leur travail et sur la manière dont ces facteurs peuvent être modifiés pour améliorer leur bien-être professionnel.

Bibliographie

- Abbott, A. (2009). À propos du concept de « Turning Point ». In M. Grossetti, M. Bessin, & C. Bidart, *Bifurcations* (p. 187-211). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.bessi.2009.01.0187>
- Adams, G. J. (1996). Using a Cox regression model to examine voluntary teacher turnover. *The Journal of experimental education*, 64(3), 267-285.
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique* (3e éd.). De Boeck.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant sur la revalorisation de certains membres du personnel de l'enseignement porteurs d'un master en application du protocole d'accord du 20 juin 2008, n° 34466, 59765 (2009). https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=34466&referant=105e
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. *Wellbeing: A complete reference guide*, 1-28.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bauer, G. F., Hämmig, O., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model : Implications for improving work and health. *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach*, 43-68.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press.
- Beland, L.-P., & Murphy, R. (2016). Ill Communication : Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61-76. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004>
- Bertereau, C., Marbot, E., & Chaudat, P. (2019). Positionnement épistémologique et orientation de la recherche : Un focus sur l'étude des stéréotypes: *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, n° 34, 8(1), 51-66. <https://doi.org/10.3917/rimhe.034.0051>

- Berton, F. (2000). Acquérir un diplôme professionnel en cours de vie active : Modèle social dépassé ou nouvel outil de gestion de la mobilité sur la marché du travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/2.
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (2010). Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement. *La Découverte*.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien ; L'enquête et ses méthodes* (2e éd.). Armand Colin.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Éd. l'Harmattan.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention : A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation? *Savoirs*, 1, 9-49.
- Bracker, J. Y. S., & Pearson, J. N. (1986). Planning and financial performance of small, mature firms. *Strategic Management Journal*, 7(6), 503-522. <https://doi.org/10.1002/smj.4250070603>
- Cappelletti, L. (2010). Vers un modèle socio-économique de mesure du capital humain ? *Revue française de gestion*, 207(8), 139-152. Cairn.info.
- Cappelletti, L. G., & Baker, C. R. (2010). Developing human capital through a pragmatic oriented action research project : A French case study. *Action Research*, 8(2), 211-232. <https://doi.org/10.1177/1476750309349976>
- Caron, Z. (1999). *Les stratégies favorisant le maintien professionnel chez les enseignants en formation professionnelle*. éditeur non identifié.
- Carré, P. (1998). Motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136.
- Carré, P. (2001). De la motivation à la formation. *De la motivation à la formation*, 1-212.

- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse.*
- Cattonar, B. (2021). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193-212. <https://doi.org/10.7202/1079042ar>
- Chen, Y.-Y., Shek, D. T. L., & Bu, F.-F. (2011). Applications of interpretive and constructionist research methods in adolescent research : Philosophy, principles and examples. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 23(2). <https://doi.org/10.1515/ijamh.2011.022>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world : What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- De Commer, B. (2006). Le statut du personnel de l'enseignement libre subventionné. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1927-1928(22), 5. <https://doi.org/10.3917/cris.1927.0005>
- Décret fixant le statut des directeurs, n° 31886, 26398 (2007). https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=31886&referant=101
- Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, n° 17322, 24545 (1993). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/17322_003.pdf
- Décret modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice, aux autres fonctions de promotion et aux fonctions de sélection, 46328 38646 (2019). https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=46328&referant=101
- Décret modifiant le décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers

- pédagogiques, n° 37929 (2012).
https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/37929_000.pdf
- Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, n° 40701, p.79467 (2014).
https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_00.php?ncda=40701&referant=100&bck_ncda=40966&bck_referant=105a
- Décret relatif aux fonctions et titres des membres du personnel enseignant des Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française, n° 22992, 14447 (1999).
https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=22992&referant=105e
- Décret spécial portant sur la création de l'organisme public chargé de la fonction de Pouvoir organisateur de l'Enseignement organisé par la Communauté française, n° 46267, 24545 (2019).
https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=46267&referant=101
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants novices : Analyse des conditions d'entrée dans le métier, des trajectoires professionnelles et des sorties du métier. *Les Cahiers de recherche du Girsef*.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Denave, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles: *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120(1), 85-110. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0085>
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.denav.2015.01>
- Diplômes et conditions pour enseigner.* (s. d.).
https://www.belgium.be/fr/formation/metier_d_enseignant/diplomes
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2011). Le système scolaire: *Dossiers du CRISP*, N° 76(1), 9-126. <https://doi.org/10.3917/dscrip.076.0009>

- Elder, G. H. (2009). Perspectives on the life course. In W. R. Heinz, J. Huinink, A. Weymann, & C. Swader, *The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time* (p. 91-110). Campus Verlag.
- Elder, G. H., & O'Rand, A. M. (2009). Adult lives in a changing society. In W. R. Heinz, J. Huinink, A. Weymann, & C. Swader, *The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time* (p. 430-455). Campus Verlag.
- Ertürk, R. (2022). The Effect of Teachers' Quality of Work Life on Job Satisfaction and Turnover Intentions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 191-203.
- Falch, T., & Strom, B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors. *Economics of Education Review*, 24(6), 611-631.
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : Entretien et questionnaire-3e édition*. Dunod.
- Fielding, N., Lee, R. M., & Blank, G. (Éds.). (2017). *The SAGE handbook of online research methods* (Second edition). SAGE Publications Ltd.
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P., & Britton, P. G. (1985). Maslach Burnout Inventory : Factor Structure and Norms for British Nursing Staff. *Psychological Reports*, 57(1), 147-150. <https://doi.org/10.2466/pr0.1985.57.1.147>
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : Vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gmelch, W. H. (1983). Stress for success : How to optimize your performance. *Theory into practice*, 22(1), 7-14.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1996). *Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance*.
- Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work-family balance : A review and extension of the literature. In J. C. Quick & L. E. Tetrick, *Handbook of occupational health psychology* (p. 165-183). American Psychological Association.

- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention : A review of the recent empirical literature. *Review of educational research, 76*(2), 173-208.
- Guillot, A., & Lanoë, S. (2011). D'infirmière vers professeur des écoles : Reconversion professionnelle et identité personnelle. *Recherches en éducation, 11*.
- Hall, D. T. (1996). *The Career Is Dead—Long Live the Career. A Relational Approach to Careers. The Jossey-Bass Business & Management Series*. ERIC.
- Heinz, W. R., Huinink, J., Weymann, A., & Swader, C. (2009). *The life course reader : Individuals and societies across time*. Campus Verlag.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages : An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage : A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP bulletin, 86*(631), 16-31.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers : A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jacob, S. (2001). Le statut syndical de la fonction publique: *Courrier hebdomadaire du CRISP, n° 1736*(31), 5-48. <https://doi.org/10.3917/cris.1736.0005>
- Javerlhac, S., Bodin, D., Robène, L., & Roussel, P. (2010). Une expérience singulière. Le processus de reconversion des sportifs de haut niveau en France, en escrime et en tennis de table. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 41*(41-2), 97-113.
- Jean, É. (2015). Les enjeux liés à la collecte de données en ligne : Le cas d'une recherche auprès de gestionnaires. *La Revue des Sciences de Gestion, 272*(2), 13. <https://doi.org/10.3917/rsg.272.0013>
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation: *Savoirs, n° 25*(1), 69-86. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0069>

- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout : A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 29(3), 284-297. <https://doi.org/10.1037/h0079772>
- Kaufman, H. G. (1989). Obsolescence of Technical Professionals : A Measure and a Model. *Applied Psychology*, 38(1), 73-85. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01375.x>
- Kaufman, H. G. (1994). Obsolescence and Retraining of Technical Professionals : A Research Perspective. *The Journal of Continuing Higher Education*, 42(2), 2-11. <https://doi.org/10.1080/07377366.1994.10400898>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : Une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2016). 2. Commencer le travail : Rapidité, souplesse, empathie. In *L'entretien compréhensif: Vol. 4e éd.* (p. 33-58). Armand Colin ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976-p-33.htm>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives : From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave : Factors that influence retention and resignation. *Teaching and teacher education*, 23(6), 775-794.
- Key data on education in Europe*. (2012). Eurydice.
- Kittel, F., & Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 501-510.
- Kwaschin, S. (2013). La négociation sectorielle dans l'enseignement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2168-2169(3), 5. <https://doi.org/10.3917/cris.2168.0001>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress : Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.

- Lacroix, M., & Zambon, S. (2002). Capital intellectuel et création de valeur : Une lecture conceptuelle des pratiques française et italienne. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 8(3), 61. <https://doi.org/10.3917/cca.083.0061>
- Lafleur, J. (2008). *Le burnout : Questions et réponses* ([Nouv. éd.]). Éditions Logiques.
- Lalivé D'Épinay, C., Bickel, J.-F., Cavalli, S., & Spini, D. (2005). De l'étude des personnes âgées au paradigme du parcours de vie. *L'analyse du social: les modes d'explication*, 141-167.
- Lamarche, L. (2006). *Validation d'un instrument visant à évaluer le maintien professionnel*. Bibliothèque et Archives du Canada.
- Langouche, M. (s. d.). *Maintien professionnel et mieux-être psychosocial*. <http://www.human-research.fr/index.php?l=FR&m=76>
- Les indicateurs de l'enseignement 2022*. (2022). Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28610&navi=4936>
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. De Boeck université.
- Limoges, J. (2001). *Stratégies de maintien au travail et dans d'autres situations de vie*. Septembre.
- Limoges, J., & Doyon, D. (2008). *Pour bien accompagner le maintien professionnel selon les tiers de carrière, mieux vaut ratisser large afin de ne pas manquer la cible*.
- Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, n° 05108 (1959). https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/05108_013.pdf
- Longo, M. E., Mendez, A., & Tchobanian, R. (2010). *Vers un système d'analyse des processus*.
- Lothaire, S. (2021). Le recrutement des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : Un processus impactant les parcours professionnels. In M. Blanchard, G. Boudesseul, T. Couppié, D. Epiphane, J.-F. Giret, P. Lemistre, C. Manifet, B. Ménard, B. Saccomanno, C. Soldano, & P. Werquin, *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (p. 389-401).

- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Pénurie et malaise enseignant. *Revue nouvelle*, 115(12), 44-62.
- Martin-Canizarès, C., Mègmont, J.-L., & Dupuy, R. (2009). Approche systémique et interindividuelle des rapports travail/hors travail: Rôle des processus de reconnaissance dans une situation de reconversion professionnelle. *Pratiques psychologiques*, 15(2), 255-270.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41/2. <https://doi.org/10.4000/osp.3776>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire: D'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119(2), 311-331. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cis.119.0311>
- Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie: Un regard sociologique sur les bifurcations*. Armand Colin.
- OCDE. (2018). *Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS). Questionnaire destiné aux Enseignants Premier degré de l'enseignement secondaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles. [file:///C:/Users/charl/Downloads/TALIS%20-%202018%20-%20Questionnaire%20à%20l'attention%20des%20Enseignants%20\(ressource%2015206\)%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/charl/Downloads/TALIS%20-%202018%20-%20Questionnaire%20à%20l'attention%20des%20Enseignants%20(ressource%2015206)%20(5).pdf)
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social science & medicine*.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and Future Research. *Human Relations*, 35(4), 283-305. <https://doi.org/10.1177/001872678203500402>

- Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants. Entre théorie et pratique*. Editions l'Harmattan.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout : A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education, 35*, 62-72.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1990). *Le burnout : Comment ne pas se vider dans la vie et au travail*. Le Jour.
- Poisson, Y. (2009). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 9(3)*, 369-378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Royer, I., & Zarlowski, P. (2014). Chapitre 6. Le design de la recherche : In *Méthodes de recherche en management* (p. 168-196). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0168>
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie : De l'adolescence au grand âge* (Vol. 39). Collection le savoir suisse.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-methodes-de-l-entretien-en-sciences-sociales--9782100579709.htm>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed). Jossey-Bass.
- Settersten, R. A., & Gannon, L. (2005). Structure, Agency, and the Space Between: On the Challenges and Contradictions of a Blended View of the Life Course. *Advances in Life Course Research, 10*, 35-55. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(05\)10001-X](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(05)10001-X)
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16(3)*, 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Tardif, M., & Lessard, C. (2017). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.

- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory : A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Thiétart, R.-A. (2014). *Méthodes de recherche en management: Vol. 4e éd.* Dunod ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-management--9782100711093.htm>
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture : Critical social theory in the era of mass communication.* Stanford University Press.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, M., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6e édition). Armand Colin.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Dunod.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Presses de l'Université de Montréal.
- Vandenberghe, V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium : A duration analysis. *Education economics*, 8(3), 221-239.
- Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., Viron, F. D., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38/1, 25-44. <https://doi.org/10.4000/osp.1829>
- Veys, R. (2022, 08). *Belgique : Quel salaire pour les profs en début de carrière ?* <https://www.lavenir.net/actu/2022/08/26/quel-salaire-en-debut-de-carriere-pour-les-profs-I7SLQUOKY5AWLJ6RYQ6Z3B3WOI/>

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : Le maintien professionnel : modèle de Gmelch

Annexe 2 : Les stratégies de maintien

Annexe 3 : Le modèle de Carré

Annexe 4 : Répartition de l'échantillon

Annexe 5 : Notre questionnaire

Annexe 6 : Questionnaire de Limoges et Caron

Annexe 7 : Clé de correction sur le bien-être professionnel

Annexe 8 : Nos variables

Annexe 9 : Répartition des individus s'étant réorientés

Annexe 10 : Guide d'entretien

Annexe 11 : Grille de codage

Annexe 12 : Retranscription des cinq entretiens

Ce mémoire de recherche explore les trajectoires professionnelles des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles ayant obtenu un master en sciences de l'éducation. Dans un contexte où la carrière enseignante est de plus en plus complexe et où les enseignants font face à divers défis, notre étude vise à comprendre les facteurs qui influencent leur choix de rester dans l'enseignement ou de se réorienter professionnellement.

Peu d'études se sont penchées spécifiquement sur les enseignants titulaires d'un master en sciences de l'éducation et les facteurs qui influencent leur choix professionnel. Cette recherche tente de combler cette lacune en examinant les parcours professionnels de ces acteurs de l'enseignement, en mettant l'accent sur les enseignants en état d'épuisement professionnel qui ont choisi de suivre cette formation.

Cette étude utilise une approche combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. Nous avons d'abord mené une analyse quantitative à travers un questionnaire pour identifier les tendances générales dans les choix professionnels des enseignants titulaires d'un master en sciences de l'éducation. Ensuite, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs pour approfondir nos résultats et comprendre les motifs d'engagement qui poussent les enseignants à se maintenir ou à se réorienter professionnellement.

Au-delà de l'apport théorique, cette recherche a des implications pratiques pour les politiques éducatives et les pratiques de gestion des ressources humaines dans le domaine de l'enseignement. En comprenant les facteurs qui influencent la décision des enseignants de rester dans leur emploi ou de se réorienter, nous pouvons mettre en place des mesures pour les retenir et améliorer la qualité de l'enseignement.

En bref, ce mémoire cherche à offrir une compréhension approfondie des facteurs influençant l'orientation professionnelle des enseignants titulaires d'un master en sciences de l'éducation. En combinant des données quantitatives et qualitatives, nous avons examiné les parcours professionnels des enseignants ayant obtenu le Master en sciences de l'éducation.