

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

LES ENSEIGNANTS DE DEUXIÈME CARRIÈRE: UNE VALEUR AJOUTÉE POUR LEUR ETABLISSEMENT SCOLAIRE?

Auteur: Jérôme DENIS
Promoteur·rice·s: Virginie MÄRZ et Thibault COPPE
Lecteur: Quentin BROUHIER
Année académique 2021-2022
Master en sciences de l'éducation, finalité formation d'adultes

REMERCIEMENTS

Si le module complémentaire en sciences de l'éducation m'a rendu familier du concept de capital humain, l'ensemble de ces trois années à la FOPA m'auront fait découvrir l'importance que revêt également la notion de capital social, cette somme d'informations disponibles que représente le réseau social d'un individu. Cette notion bien à l'esprit, il me paraît d'autant plus indispensable de remercier très chaleureusement les précieuses personnes qui m'ont permis, d'une manière ou d'une autre, d'élaborer ce mémoire en partageant leur savoir, leur temps et leurs ressources:

Virginie et Thibault, mes co-promoteurs, pour vos précieux conseils et votre encadrement de qualité tout au long de ce mémoire. Vos feedbacks de qualité m'auront permis de me dépasser et de porter ce mémoire bien plus loin que je n'aurais pu l'envisager au départ.

Alexandre, Mélodie, Clara-Lou, Sophie, les membres de mon sous-groupe, pour votre soutien, votre loyauté indéfectible et nos tranches de rires à n'en plus finir. Travailler ensemble peut parfois être compliqué et il n'est pas toujours facile de ménager chacun. Durant ces deux (ou trois) années, nous sommes parvenus à œuvrer de concert, à nous dire les choses sans ménagement, mais toujours avec beaucoup de respect ou d'humour, si bien que nous arrivons à la fin de ce parcours unis et fiers de nos travaux. Je n'aurais pas pu espérer meilleur groupe de travail. Une mention spéciale, pleine d'amour et de reconnaissance, pour Clara-Lou et Mélodie qui se sont retroussées les manches pour m'aider à finir ce mémoire dans les temps, bien au-delà de la dynamique de sous-groupe, mais tout simplement par amitié.

Nicolas, Charlotte, Caroline, Chloé, les membres de notre sous-groupe étendu. Pour tous ces instants passés à rire, à se rassurer les uns et les autres, à se donner des informations et à se soutenir quand le découragement nous gagnait.

Mes professeurs de l'université qui, tout au long de ces trois années, m'auront dispensé leur savoir et auront su pousser mes raisonnements jusqu'à dépasser mes limites.

L'équipe de direction de l'IATA pour leur confiance et leur souplesse tout au long de ces trois années et leur participation à mes recherches;

Chantal, ma maman, pour avoir veillé si souvent par tes douces paroles à mon bien-être et avoir passé de longues heures au téléphone quand j'avais besoin de vider mon sac pour mieux me remettre à la tâche sur ce mémoire;

Gilles, mon « bro », mon témoin, pour m'avoir ouvert la voie vers la FOPA, m'avoir toujours partagé tes expériences et tes notes de cours, mais aussi pour ton indéfectible loyauté. Malgré les responsabilités et la distance, tu restes le meilleur des amis, un exemple, et une source de rires et de positivité qui m'aident à surmonter chaque obstacle.

Et enfin, David, mon mari, pour avoir été mon pilier tout au long de ces trois années. Tu as accepté que notre vie change pendant trois ans et tu l'as fait avec beaucoup de patience. Merci de n'avoir jamais hésité à me secouer et à me mettre face à mes erreurs, pour m'avoir aidé si souvent à me questionner et à dépasser mon point de vue, pour toutes les relectures et questionnements jusque très tard le soir à chaque partie rédigée du mémoire, mais aussi pour avoir si souvent été le sixième membre de notre sous-groupe.

Merci.

TABLE DES MATIERES

I.	INTRODUCTION	7
II.	PROBLÉMATIQUE	10
III.	CADRE THÉORIQUE	15
III.1.	LES ENSEIGNANTS DE DEUXIÈME CARRIÈRE.....	15
III.2.	L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES EDC.....	17
III.3.	PLUS-VALUE ET POTENTIEL D'ACTION	20
III.4.	CONCLUSION	22
IV.	CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	23
IV.1.	QUESTIONS DE RECHERCHE.....	23
IV.2.	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE: LA THÉORIE ANCRÉE INFORMÉE.....	23
IV.3.	IMPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES DU CHOIX D'UNE TELLE APPROCHE	25
IV.4.	ECHANTILLON.....	26
IV.4.1.	<i>Présentation de l'échantillon.....</i>	<i>26</i>
IV.4.2.	<i>Un échantillon théorique.....</i>	<i>28</i>
IV.5.	CHOIX D'UN OUTIL DE RÉCOLTE DE DONNÉES: L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	28
IV.6.	GUIDE D'ENTRETIEN.....	29
IV.6.1.	<i>Structure du guide d'entretien</i>	<i>29</i>
IV.7.	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	32
IV.7.1.	<i>Codage initial = codage ouvert.....</i>	<i>32</i>
IV.7.2.	<i>Codage sélectif = codage catégoriel</i>	<i>33</i>
IV.7.3.	<i>Codage théorique = codage articulé.....</i>	<i>34</i>
IV.8.	CONCLUSION	36
V.	RÉSULTATS	37
V.1.	UN CONTEXTE DE PÉNURIE.....	38
V.2.	UNE INSERTION PROFESSIONNELLE COMPLIQUÉE.....	40

V.2.1.	<i>Tensions entre les cultures institutionnelles et organisationnelles du monde scolaire et du travail</i>	40
V.2.2.	<i>Expérience de l'entrée en fonction</i>	43
V.2.3.	<i>Accompagnement lors de l'entrée en fonction</i>	44
V.2.4.	<i>Contraintes administratives</i>	46
V.3.	RELATIONS DES EDC DANS L'ÉCOLE	48
V.4.	RAPPORT À L'ÉCOLE ET AU TRAVAIL	51
V.5.	LES COMPÉTENCES DES EDC	54
V.5.1.	<i>Plus-value</i>	54
V.5.1.1.	Compétences psychosociales	54
V.5.1.2.	Compétences para-curriculaires	58
V.5.1.3.	Compétences de management	60
V.5.1.4.	Être acteur de changement	63
V.6.	GESTION DES COMPÉTENCES	66
V.6.1.	<i>Besoins des compétences des EDC</i>	66
V.6.2.	<i>Solutions pour mieux tirer profit des compétences des EDC</i>	69
V.6.2.1.	Sur le plan organisationnel de l'école	69
V.6.2.2.	Sur le plan institutionnel	71
V.6.2.3.	Sur le plan humain	72
V.7.	CONCLUSION	76
VI.	DISCUSSION	81
VII.	BIAIS, LIMITES ET PERSPECTIVES	88
VIII.	CONCLUSION	91
IX.	BIBLIOGRAPHIE	94
X.	ANNEXES	100
X.1.	GUIDE D'ENTRETIEN DIRECTION	100
X.2.	GUIDE D'ENTRETIEN - EDC	104

I. INTRODUCTION

Depuis maintenant huit ans, nous sommes praticiens dans une école technique et professionnelle de l'enseignement secondaire libre catholique. Nous y avons d'abord œuvré en tant que secrétaire de direction avant de prendre nos fonctions de chef d'atelier au premier septembre dernier.

Dans le cadre de nos activités, nous avons souvent été amené à rechercher des candidats pour les différents postes à pourvoir ou les remplacements à organiser. Nous avons donc été régulièrement confronté aux difficultés de trouver des personnes compétentes pour enseigner dans les classes.

En outre, depuis la réforme des titres et fonctions de 2016, le travail lié à l'engagement d'un enseignant s'est considérablement alourdi, notre école devant parfois engager quatre enseignants pour n'en remplacer qu'un seul, suite à la réorganisation de l'accès aux fonctions que cette réforme impliquait. Nous étions confrontés également à une priorisation des titres qui rendait peu évidente d'engager des enseignants jugés compétents, mais sans disposer des diplômes adéquats. Cette priorisation se base sur une liste de diplômes classés de Titre Requis – c'est-à-dire les diplômes jugés les plus adéquats pour la fonction - à Titre de Pénurie – diplômes jugés moins adéquats – ce qui oblige l'employeur à préférer un candidat disposant d'un titre requis avant un titre de pénurie. Si ces règles se sont assouplies depuis, la pénurie, elle, ne nous a pas semblé diminuer et nous avons constaté d'années en années de multiples engagements d'enseignants qui avaient eu une autre carrière avant l'enseignement. Cela n'avait jamais retenu beaucoup notre attention, jusqu'à ce que nous entreprenions des études à la FOPA.

Durant ce parcours universitaire, nous avons eu l'occasion de parcourir les travaux de Coppe, Raemdonck et März (2020) qui nous ont permis de saisir l'enjeu que représentaient ces enseignants issus d'autres carrières pour l'enseignement, leur importance dans la résorption de la pénurie, mais aussi les difficultés de les retenir dans leur nouvelle carrière. Cela a changé notre regard de praticien sur la manière dont ces enseignants évoluaient dans notre établissement.

INTRODUCTION

C'est en parallèle de notre nomination au poste de chef d'atelier, qui nous plaçait en charge d'équipes principalement composées de ce profil d'enseignants, que nous avons alors choisi d'effectuer un mémoire qui s'intéresserait à la manière dont on gère les compétences de ces enseignants dans les écoles. Notre approche de la littérature nous a en effet permis de découvrir qu'ils représentaient une plus-value pour leur établissement, sur le plan curriculaire mais également organisationnel. Cela a éveillé notre curiosité et nous avons souhaité en savoir davantage sur la manière dont ces enseignants étaient capables de mettre leurs compétences au service de leur établissement. Aussi, nous avons remarqué que cet aspect était souvent discuté et faisait consensus, mais qu'il n'avait pas, à notre connaissance, été investigué. Notre positionnement nouveau dans l'équipe de direction nous a donc convaincu d'orienter une recherche où se croiseraient tout à la fois les vécus d'enseignants de deuxième carrière (EDC) de notre école, mais aussi les perceptions de nos collègues de l'équipe direction. Nous y voyions sur le plan professionnel la possibilité d'amorcer une réflexion générale sur la gestion des compétences actuelles de ces enseignants par l'équipe de direction de notre école, tout en procurant sur le plan scientifique un contenu qui ne serait pas tronqué par le secret professionnel auquel se heurterait sans doute un enquêteur extérieur.

Ainsi, nous avons choisi de développer notre sujet comme suit. Nous commencerons par développer notre problématique au chapitre II en posant le contexte de cette pénurie et en expliquant en quoi notre sujet paraît pertinent sur le plan scientifique et politique, avant de poser davantage de bases théoriques, dans le chapitre III, autour des concepts d'enseignants de deuxième carrière, de leur insertion professionnelle, de leur valeur ajoutée et de leur potentiel d'action dans l'école.

Ensuite, dans le chapitre IV, nous expliquerons comment nous avons récolté nos données en nous inspirant de la théorie ancrée informée telle que Charmaz (2012) la conçoit. Dans le chapitre V, nous présentons les résultats de manière à dégager du discours de nos interviewés des éléments en lien avec les EDC, leur insertion professionnelle et la gestion des compétences qui font leur plus-value. Nous proposons ensuite sur base de ces données d'élaborer un modèle théorique qui illustre la réalité de cette école.

INTRODUCTION

Pour finir, nous discuterons des résultats de nos analyses dans le chapitre VI afin d'en évoquer les implications et de suggérer les pistes futures à investiguer. Enfin, dans le chapitre VII, nous reviendrons sur les divers biais et limites à cette étude de même que les pistes qui pourraient la compléter.

II. PROBLEMATIQUE

Dans ce mémoire, nous nous intéresserons à la gestion des compétences des enseignants de deuxième carrière (EDC) dans une école d'enseignement majoritairement technique et professionnel. Afin de discerner les enjeux dans lesquels s'insèrent notre problématique, il nous faut évoquer le contexte de pénurie d'enseignants dans lequel s'inscrit la prise de fonction de ce profil d'enseignants. En effet, leur recrutement n'a fait que croître au cours des dernières années, car il se veut être une stratégie afin de résorber la pénurie (Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2013 ; Coppe et al, 2020a ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; etc.).

De fait, la pénurie dans le monde scolaire a déjà fait couler beaucoup d'encre et s'observe bien au-delà de nos frontières. Elle tend en effet à se généraliser au sein des pays de l'OCDE (Berger & d'Ascoli, 2012 ; Haggard, Slostad et Winterton, 2006 ; Lothaire, Dumay et Dupriez, 2012), ce qui en fait le sujet de nombreuses recherches scientifiques, notamment dans le domaine des sciences de l'éducation.

Aux Etats-Unis, Haggard et al. (2006) mettent en évidence le chiffre de 200 000 enseignants manquants pour gérer une augmentation des inscriptions d'étudiants dans les écoles, combinée à un taux de départ à la retraite d'enseignants lui aussi croissant. Du côté de l'Europe, 26 pays sur 38 accusent des pénuries dans certaines branches ou encore dans certaines zones géographiques (Eurydice, 2018, as cited in Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Deux causes majeures sont à l'origine de cette pénurie, comme l'évoquent Ruitenburg & Tigchelaar (2021): un grand taux d'abandon de la profession et une diminution du nombre d'étudiants qui s'inscrivent en formation initiale afin de devenir enseignants.

En Belgique, cette fois, l'agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA), qui gère notamment les fonds destinés à l'éducation, déclare que le système francophone figure parmi les plus frappés par la pénurie (Education, Audiovisual and Culture Agency, 2012, as cited in Coppe, 2022).

PROBLÉMATIQUE

C'est pour cette raison que nous retrouvons dans notre pays les mêmes stratégies pour enrayer cette crise que dans le reste de l'OCDE: notamment l'engagement d'enseignants issus d'une autre profession, c'est-à-dire les enseignants de deuxième carrière (Coppe et al, 2020 ; Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). La pénurie d'enseignants fait d'ailleurs régulièrement l'actualité et préoccupe la politique, comme en témoigne le titre de cet article de la Libre (2021) qui cite Caroline Désir, ministre de l'enseignement fondamental et secondaire francophone: « *La lutte contre la pénurie reste une de mes priorités. On va améliorer les conditions de travail des enseignants débutants* ». La partie néerlandophone du pays n'est pas en reste, elle aussi, et fait écho à l'actualité de ses voisins wallons :

More and more people in Flanders are leaving their private sector jobs to become teachers, according to Flemish Minister of Education Ben Weyts. Last school year, 2,818 Flemish people switched from the private sector to education, the highest number ever. Since 1 September 2020, people with lateral entry status can take up to eight years of seniority with them when they switch to teaching.» This is one of the measures to tackle the shortage of teachers» explained Flemish Minister of Education Ben Weyts. (The Brussels Times, 2021, as cited in Coppe, 2022)¹

Vu l'intensité de cette pénurie, nous observons donc que les pouvoirs politiques, qu'ils soient belges ou d'autres pays de l'OCDE, recourent à différentes stratégies afin de l'enrayer. Parmi elles, nous l'avons dit, le recrutement d'enseignants de deuxième carrière (Berger & d'Ascoli, 2012 ; Chambers, 2002 ; Coppe et al, 2020). Ainsi, nous pouvons constater que 24 pays de l'OCDE sur 34 emploient des enseignants disposant de 2 ans à 10 ans d'expérience dans une autre carrière, préalablement à l'enseignement (Paniagua & Sánchez-Martín, 2018).

¹ « De plus en plus de gens en Flandre quittent leur emploi du secteur privé pour devenir enseignants, selon le Ministre flamand de l'éducation, Ben Weyts. L'année scolaire passée, 2818 flamands sont passés du secteur privé à l'enseignement, le plus grand nombre jamais atteint. Depuis le 1^{er} septembre 2020, les gens avec un statut d'entrée latéral peuvent valoriser jusqu'à 8 ans d'ancienneté quand ils intègrent l'enseignement. "C'est une des mesures pour faire face à la pénurie d'enseignants", a expliqué le Ministre flamand de l'éducation, Ben Weyts. » Traduction libre.

PROBLÉMATIQUE

En parallèle, nous retrouvons également en Europe une émergence croissante de programmes de formation pédagogique alternatifs (comme le certificat d'aptitudes pédagogiques en promotion sociale ou au jury central dans notre pays), ainsi qu'une augmentation des politiques de flexibilisation des conditions d'entrées dans la fonction enseignante. (Ingersoll, Merrill, & May, 2014, as cited in Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

Suite aux stratégies politiques que nous venons de mentionner, nous pouvons observer aujourd'hui une augmentation de la proportion d'EDC dans le monde éducatif (Hindriks, 2021). Nous les retrouvons en outre en plus grand nombre dans les écoles techniques et professionnelles (Tardif et al, 2013, as cited in Coppe, 2022) du fait que leur profil est le plus approprié à ce type d'établissements qui ont besoin de professionnels pour dispenser les cours d'option pour lesquels il n'existe presque pas de formation initiale des enseignants (Berger & d'Ascoli, 2012).

Comme semblent donc l'indiquer la littérature scientifique, mais aussi la presse, de nombreux pays tentent de répondre à la pénurie en engageant ce profil d'enseignants (Coppe, 2022). Ce n'est cependant pas le seul intérêt qu'on leur trouve. De fait, les chercheurs expriment à quel point ces enseignants sont non seulement une solution prometteuse au problème de la pénurie d'une part ; mais qu'ils pourraient également apporter avec eux une plus-value pour leurs classes et leur organisation scolaire d'autre part (Coppe et al, 2020 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Wilkins & Comber, 2015 ; Salyer, 2003). Certains chercheurs avancent qu'ils possèdent des compétences transversales qui pourraient être mises à profit pour améliorer le fonctionnement des établissements scolaires (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Wilkins & Comber, 2015) et en ce sens, qu'ils pourraient potentiellement être des agents de changement (Wilkins et Comber, 2015).

Cependant, à présent que nous avons bien cerné l'enjeu que représentent ces enseignants dans le contexte de la pénurie, notre première approche de la littérature scientifique nous montre que la réponse qu'ils incarnent est plus contrastée que ce que l'on pourrait en attendre. En effet, malgré la solution à la pénurie que représentent les EDC et les atouts pour l'école qu'on leur prête, l'insertion professionnelle de ce type d'enseignants n'est pas aisée.

PROBLÉMATIQUE

De récentes recherches (Coppe et al., 2020) soulignent d'ailleurs des difficultés durant leur entrée en fonction. Coppe et al (2020) concluent notamment que l'insertion de ces enseignants est rendue compliquée par un manque de valorisation de leurs compétences, ce qui entraîne à terme un taux d'abandon significatif du métier d'enseignant, comparé à leurs collègues de première carrière (Coppe, 2022).

Pour ces raisons, il nous paraît pertinent de s'intéresser à la gestion des compétences des EDC par les écoles et de tenter de trouver des pistes pour mieux tirer profit de leur valeur ajoutée. Ceci également dans le but de les valoriser et donc de favoriser la rétention de ces enseignants dans l'enseignement de manière à ce qu'ils puissent effectivement jouer leur rôle de solution à la pénurie. De plus, si les chercheurs semblent exprimer un consensus autour du fait que ces enseignants de deuxième carrière peuvent apporter des compétences bénéfiques à l'organisation scolaire et non pas qu'à leurs cours, ces derniers faits avancés relèvent selon nous d'une rhétorique discursive qui n'a pour l'instant pas encore été investiguée. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous intéresser à la gestion des compétences extra-curriculaires de ces enseignants. Pour ce faire, il nous paraît intéressant de confronter les perceptions qu'entretiennent les EDC de leurs compétences et de comment celles-ci sont gérées d'une part ; et les membres de la direction sur leur perception et leur gestion de ces compétences d'autre part. Interroger les directions sur la question nous paraît en effet pertinent car les recherches déjà menées semblent s'être surtout concentrées sur le point de vue des EDC. Parmi les résultats qu'elles ont délivrés, Ruitenburg & Tigchelaar (2021) ont par exemple évoqué qu'il y avait un besoin de la part des EDC de recevoir du soutien de la part des leaders scolaires afin de reconnaître leur expérience antérieure et le lien qu'elle entretient avec leur expérience actuelle d'enseignant. En outre, les auteurs ajoutent que dans 7 publications sur 10, ces enseignants déclarent que les leaders scolaires influencent leur rétention dans l'enseignement.

Par ailleurs, comme le mentionnent Berger & d'Ascoli (2012), « la reconnaissance de la valeur des écoles techniques et professionnelles ainsi que de leurs acteurs est nécessaire si l'on souhaite attirer et retenir les individus les plus appropriés pour pratiquer en tant qu'éducateur d'une école technique et professionnelle» (p.226)².

² Traduction libre

PROBLÉMATIQUE

Il nous semble donc d'autant plus intéressant et pertinent de chercher à répondre à notre problématique: les enseignants de deuxième carrière, une valeur ajoutée pour leur établissement scolaire ?

III. CADRE THEORIQUE

III.1. LES ENSEIGNANTS DE DEUXIEME CARRIERE

Les enseignants de deuxième carrière (EDC), comme leur nom l'indique, sont des enseignants qui sont entrés dans l'enseignement après avoir exercé une autre carrière au préalable (Chambers, 2002). De nombreuses recherches ont été menées autour de ce public depuis les années 1980-1990 (Novak & Knowles, 1992) et le constat d'une pénurie d'enseignants qui frappe toujours aujourd'hui (Berger & d'Ascoli, 2012 ; Haggard et al, 2006 ; Lothaire et al, 2012). Du fait qu'ils ont eu une autre expérience professionnelle, ces enseignants sont souvent plus âgés et plus matures que leurs collègues de première carrière (Novak & Knowles, 1992).

Au cours de toutes ces années, le monde de la recherche et le monde politique se sont intéressés à ce profil considéré comme nécessaire pour pallier la pénurie (Müller, Alliata & Benninghoff, 2009). Comme nous le précisons dans notre problématique, des stratégies visant à engager ce profil d'enseignants ont été menées dans les différents pays de l'OCDE, telles que la flexibilisation des conditions d'entrée dans l'enseignement et l'apparition de programmes de formation pédagogique alternatifs (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). C'est ainsi que nous observons un accroissement de l'engagement de ce profil d'enseignants dans tous ces pays. En effet, les enseignants de deuxième carrière représentent plus de 25% des engagements aux USA (Redding & Smith, 2016, as cited in Coppe, 2022), 27% au Royaume-Uni rien que dans le secondaire et 10% en Israël (Paniagua & Sánchez-Martin, 2018, as cited in Coppe, 2022). Cette tendance à la hausse se retrouve également en France (Gautié, 2013, as cited in Coppe, 2022) et au Québec (Holgado, 2019, as cited in Coppe, 2022), ainsi qu'en Belgique. De fait, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les engagements de ce profil d'enseignants dans le secondaire atteignaient plus ou moins les 40% (Coppe, 2022) et n'ont fait qu'augmenter depuis 2015-2016, avec une culminance à 1073 engagés en 2019-2020, dépassant ainsi le nombre d'engagements d'enseignants de première carrière qui se chiffrait, lui, à 827 enseignants pour l'enseignement secondaire (Coppe, 2022).

De plus, comme nous le mentionnions au chapitre II dans la problématisation, nous retrouvons les EDC en plus grand nombre dans les écoles techniques et professionnelles (Tardif et al, 2013, as cited in Coppe, 2022) du fait que leur profil est le plus approprié à ce type d'établissements qui ont besoin de professionnels pour dispenser les cours d'option pour lesquels il n'existe presque plus de formation initiale « classique » des enseignants (Berger & d'Ascoli, 2012).

Par ailleurs, les chercheurs ont interrogé ce profil d'enseignants sur les motivations qui les guidaient vers l'enseignement. Merseth (1986) citait le besoin de s'engager dans une activité qui ait du sens, une notion de service aux autres, un style personnel ou encore l'affection pour la discipline enseignée (as cited in Novak & Knowles, 1992). D'autres encore évoquaient des raisons économiques comme un choix en vue d'une meilleure retraite, des facteurs médicaux ou un meilleur revenu; des raisons idéalistes telles que l'envie de s'améliorer, des expériences d'enseignement antérieures positives, le goût pour le contact avec les jeunes ou un désir de longue date d'enseigner; ou encore des circonstances personnelles comme le besoin de changement, d'horaires plus adaptés, etc. (Wittkamper & Harris, 1987, as cited in Novak & Knowles, 1992). Ces motivations se retrouvent aussi dans les travaux de Salyer (2003) qui mentionne un besoin de contribuer à la société et la conviction profonde que leur expérience de première carrière leur permettra d'être des enseignants efficaces. Chambers (2002) mentionne en outre des motivations altruistes d'aider les élèves et de leur partager leur expérience, d'améliorer l'école en devenant des *agents de changement* (cet aspect sera développé plus loin), mais aussi de profiter des avantages du monde scolaire en termes de développement personnel, de créativité, d'autonomie et de stabilité.

Toutes ces recherches sur les motivations de ces enseignants ont ensuite servi d'appui aux recherches plus récentes sur la construction de l'identité professionnelle des EDC et leur *insertion professionnelle* (qui sera développée au point suivant) jusque-là peu investiguée (Coppe et al., 2020). Ainsi, les travaux de Haggal et al (2006) nous apprennent que ces enseignants semblent avoir confiance dans leur capacité à enseigner les savoirs et compétences en lien avec leurs cours.

Nielsen (2016) nous rapporte que les EDC font généralement preuve d'une communication franche et qu'ils n'hésitent pas à partager leur expérience ou soulever des changements de perspective de manière très directe, ce qui pousse notamment les directions à abandonner une approche à court terme au profit d'une à plus long terme. En outre, les EDC se perçoivent comme dotés de compétences uniques et capables de véhiculer des façons d'enseigner moins traditionnelles.

III.2. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES EDC

Ces dernières années, avec l'accentuation de la pénurie, l'intérêt pour les enseignants de deuxième carrière (EDC) s'est accru et des recherches ont été menées pour s'intéresser à leur insertion professionnelle, suite à un problème constaté de rétention (Coppe et al, 2020). Ces recherches montrent que ces enseignants sont confrontés à de nombreux obstacles dès l'entrée en fonction, ce qui complique leur insertion professionnelle.

Premièrement, Haggard et al (2006) ont mené une enquête sur des EDC poursuivant un programme de certification pédagogique et ont mis en évidence que ces enseignants percevaient l'enseignement à la fois comme un défi et une expérience valorisante. La nature du défi était à la fois professionnelle, car il n'était pas toujours facile de gérer la discipline, le temps, les aspects administratifs ainsi que la création et la préparation des leçons; mais aussi personnel car il mettait à mal l'équilibre entre la famille, les responsabilités professionnelles et parfois la perte de revenus. Ces enseignants mentionnent qu'en dehors de la classe, ils font beaucoup d'heures qu'ils doivent parfois cumuler avec leur première carrière qu'ils continuent d'exercer dans les premiers temps. Cette charge de travail est aussi abordée par les travaux de Brouwer (2007) qui évoque la charge supplémentaire représentée par les programmes de certification comme le CAP. Enfin, Coppe et al (2020) reviennent sur tous ces aspects et y ajoutent une charge psychologique non suspectée suite à la dimension humaine du travail qui permet difficilement de fermer la porte une fois la classe terminée.

Deuxièmement, bon nombre d'EDC racontent que leur entrée est compliquée sur le plan administratif, car leur emploi est souvent précaire et instable (OECD, 2021; Coppe et al., 2020).

Dans les travaux de Coppe et al (2020), les enseignants expriment la difficulté de ne pas savoir s'ils seront réengagés l'an prochain, des complications liées aux réaffectations d'enseignants nommés qui leur font perdre tout ou partie de leur emploi, et la difficulté d'être engagés ou de rester engageables suite à la réforme des titres et fonctions. Nous l'avons déjà mentionné, cette réforme valorise fortement la possession d'un titre pédagogique (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016) que ne possèdent pas ces enseignants en commençant, ce qui rend leurs débuts compliqués. En effet, 72% des enseignants qui donnent des cours pratiques ou techniques disposent d'un titre de pénurie ou d'un titre suffisant (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, as cited in Coppe et al, 2020), ce qui les rend moins prioritaires à l'engagement qu'un titre requis. En plus de cette réforme, Haggard et al (2006) de même que Coppe et al (2020) ajoutent que ces enseignants éprouvent des difficultés à appréhender la culture organisationnelle de l'école, à la fois très bureaucratique et peu formalisée, ce qui suscite chez eux une incompréhension de la manière dont l'école fonctionne.

Troisièmement, à ces difficultés administratives s'ajoutent des difficultés d'ordre relationnel qui trouvent leur source notamment dans la valorisation importante accordée aux diplômes et à l'éducation académique dans notre société (Misra, 2011). Cela affecte la perception qu'ont ces enseignants d'eux-mêmes, mais aussi la manière dont les autres collègues les perçoivent. Les EDC rapportent ainsi qu'ils ont le sentiment d'être différents et d'être perçus comme tels, ce qui ne facilite pas leur intégration (Coppe et al, 2020). En outre, Tigchelaar et al (2010) et Chambers (2002) mentionnent aussi une difficulté pour ce profil d'enseignants de s'intégrer dans le travail collaboratif mené par les autres enseignants. Il résulte de tout cela un manque de contact avec leurs autres collègues (Haim & Amdur, 2016, as cited in Coppe 2022).

Quatrièmement, ce manque de contacts avec les collègues implique un gros problème de socialisation sur le lieu de travail. Coppe (2022) explique comment cette dernière est capitale à la rétention des enseignants de deuxième carrière, et essentielle à leur bonne compréhension du monde de l'enseignement et de ses codes. Sans l'aide de leurs collègues de première carrière, appréhender l'enseignement en tant que système leur est extrêmement compliqué.

Ces enseignants n'ont en effet pas la possibilité de suivre une formation initiale et suivent généralement un programme d'insertion alternatif (Tigchelaar et al, 2010), ce qui ne leur délivre pas toutes les clés pour approcher les dimensions multiples de la profession.

Cinquièmement, lorsqu'ils arrivent dans l'enseignement, les EDC sont bien souvent considérés par les directions comme des experts de leur discipline, mais elles en oublient parfois leur statut de novice sur le plan pédagogique (Tigchelaar et al, 2010; Coppe et al, 2020). Il en ressort qu'ils reçoivent généralement peu d'accompagnement ou que celui qui est mis en place est perçu comme insuffisant et souvent inadapté à leur âge et à leur maturité (Tigchelaar et al, 2010). En outre, il ne tient pas suffisamment compte de leur ancien travail ou de leurs besoins, en d'autres termes de leurs caractéristiques individuelles (Coppe et al, 2020 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021; Salyer, 2003). Enfin, ils se voient régulièrement attribuer des cours en dehors de leur domaine d'expertise (Coppe et al, 2020).

Sixièmement, les EDC ressentent le besoin qu'on reconnaisse mieux leurs compétences. Ils ne se sentent pas assez reconnus pour leur ancienne carrière, tant par les collègues que par leur direction. Par conséquent, ils ont aussi le sentiment que leurs compétences ne sont pas suffisamment utilisées et reconnues pour leur valeur (Coppe et al, 2020; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

Au vu des éléments tout juste mentionnés qui jalonnent l'entrée en fonction des EDC, nous comprenons que leur insertion professionnelle est parsemée d'obstacles pouvant susciter chez eux des frustrations. Celles-ci sont à l'origine d'un taux d'attrition élevé chez ces enseignants (Coppe, 2022), qui les rendrait deux fois plus susceptibles que leurs collègues de première carrière d'abandonner l'enseignement durant les 5 premières années d'entrée en fonction. Coppe (2022) identifie en effet chez ces enseignants que 49,6% des enseignants de deuxième carrière qui ont pris fonction dans les 5 dernières années ont quitté la profession. Parmi ceux qui n'ont pas de certificat pédagogique, ce pourcentage grimpe à 66% ! Cette population représente tout de même 55% des EDC. En comparaison, ce chiffre s'élève à 31% chez leurs collègues de première carrière.

Cela nous permet donc de mieux appréhender comment ces frustrations peuvent constituer un frein à leur rôle de résorption de la pénurie, mais empêchent aussi ces enseignants de mettre pleinement à profit de leur établissement leurs compétences. D'autant plus si certains décident de quitter l'école dans les cinq ans.

III.3. PLUS-VALUE ET POTENTIEL D'ACTION

Au cours de notre problématisation et de notre parcours de la littérature, nous avons évoqué que les enseignants de deuxième carrière (EDC) constituaient une source d'intérêt scientifique et politique dû à leur capacité à résorber la pénurie d'une part; mais aussi à leur plus-value sur le plan curriculaire et organisationnel d'autre part (Coppe, 2022; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Wilkins & Comber, 2015 ; Salyer, 2003). Dans cette partie, nous revenons plus en détails sur la plus-value qu'on leur prête et la manière dont elle peut faire d'eux des agents de changement pour l'organisation scolaire (Chambers, 2002 ; Wilkins & Comber, 2015).

La valeur ajoutée prêtée aux enseignants de deuxième carrière dans la littérature scientifique semble se décliner sur deux niveaux: sur le plan curriculaire et sur le plan de l'organisation scolaire (Coppe, 2022; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Wilkins & Comber, 2015 ; Salyer, 2003). Ainsi, leur connaissance du terrain et leur capacité à la lier à la théorie qu'ils enseignent rendraient ces enseignants particulièrement efficaces dans leurs classes et motivants pour leurs élèves (Coppe, 2021 ; Haggard et al, 2006). En outre, ils apportent des connaissances spécifiques et une expertise directement issue de leur carrière précédente (Haim & Amdur, 2016, as cited in Coppe, 2022). Sur le plan organisationnel, cette fois, les chercheurs s'accordent à dire qu'ils possèdent des compétences transversales, de communication ou de management, de maturité professionnelle et de travail en équipe, qui peuvent leur permettre d'apporter une contribution significative à leur établissement scolaire (Richardson & Watt, 2005, as cited in Coppe 2022 ; Freedman et al., 2008, as cited in Coppe 2022 ; Wilkins & Comber, 2015).

Néanmoins, Chambers (2002) précise que ces enseignants, s'ils sont aidés par les programmes d'éducation, les formations en cours de carrière ou du mentorat par les pairs, peuvent faire usage de leurs compétences antérieures et réfléchir aux liens entre leur première et leur deuxième carrière. Cela semble donc impliquer que leur plus-value ne peut pleinement s'exploiter que si on soigne leur accompagnement.

Enfin, certains chercheurs expriment cette valeur ajoutée en un potentiel d'action:

*Not recognising what second-career teachers have to offer may be limiting:
Lack of recognition has a boomerang effect on general school development.
However, fortunately, the reverse is also true: Recognising what second-career
teachers need and have to offer may foster teacher quantity, teacher quality,
and school development more (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021, p. 12)³*

Cette capacité à changer l'école qu'évoquent les chercheurs comme Chambers (2002) nous rappelle les recherches de Pantić et al (2021) sur l'agentivité des enseignants de tous profils confondus. Pantić et al (2021) définissent en effet l'agentivité des enseignants de deux façons qu'ils jugent complémentaires. D'abord, il s'agit pour les enseignants d'apporter des réponses à des situations problématiques sur base du sens et des convictions qu'ils trouvent dans leur profession (Biesta et al., 2015 ; Pantić, 2015 ; as cited in Pantić, 2021). Ensuite, ils la définissent également sous un angle socioculturel comme étant « *as a capacity to work purposefully and flexibly with others, and become aware of the resources others could bring to take forward what really matters.* » (Edwards, 2017 ; as cited in Pantić, 2021, p.3)⁴.

Dans le cas des EDC, nous pouvons supposer que leur plus-value déterminée par leur connaissance du terrain et de l'entreprise ainsi que leurs compétences techniques et transversales pourraient teinter leur agentivité et apporter des ressources supplémentaires pour faire évoluer l'institution scolaire.

³ « Ne pas reconnaître ce que les enseignants de deuxième carrière ont à offrir peut être limitant : le manque de reconnaissance a un effet boomerang sur le développement général de l'école. Cependant, l'inverse est aussi heureusement vrai : reconnaître ce que les enseignants de deuxième carrière ont besoin et ont à offrir peut favoriser davantage le nombre d'enseignants, la qualité d'enseignants et le développement de l'école. » Traduction libre.

⁴ « une capacité à collaborer de façon délibérée et flexible avec les autres, et devenir conscient des ressources que les autres peuvent apporter pour faire avancer ce qui compte réellement. » Traduction libre

III.4. CONCLUSION

A la lumière de notre parcours de la littérature scientifique, il nous apparaît que la rétention des enseignants de deuxième carrière dans l'enseignement afin qu'ils y expriment les potentialités qu'on leur reconnaît est rendue difficile par les obstacles rencontrés lors de leur insertion professionnelle (Coppe et al, 2020). Ces enseignants expriment notamment le sentiment que leurs compétences ne sont pas suffisamment exploitées (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Ces compétences font pourtant partie de la plus-value qui leur est prêtée tant sur le plan curriculaire qu'organisationnel. De fait, les éléments apportés par le cadre théorique ne s'arrêtent pas à l'expertise qu'ils apportent en cours, mais suggèrent également que les enseignants de deuxième carrière possèdent des compétences transversales, de management, de gestion d'équipe et de communication (Salyer, 2003).

Par ailleurs, c'est également cette plus-value qui fait d'eux des agents de changement, à condition qu'on soigne leur accompagnement afin qu'ils puissent en faire usage de manière efficace (Chambers, 2002 ; Wilkins & Comber, 2015). Cette capacité à changer l'école, nous la rapprochons de l'agentivité des enseignants que Pantić et al (2021) définissent comme une capacité à agir sur les problèmes et à faire équipe, teintée par les expériences et convictions des individus. Au vu de leur expérience passée et de leur capacité à la transférer dans leur deuxième carrière, nous pensons que le potentiel d'action de ces enseignants est dès lors directement tributaire de leur plus-value et de la manière dont elle peut s'exprimer au sein de leur école.

Tout ceci nous laisse penser que les cadres des écoles ont donc un rôle à jouer dans la reconnaissance des compétences de ce type d'enseignants au travers de la gestion qu'ils en font. Au vu des nécessités de valoriser et utiliser davantage leurs compétences, du besoin de mieux les accompagner pour qu'ils expriment leur plus-value, et la manière dont celle-ci pourrait teinter leur agentivité, nous trouvons donc d'autant plus pertinent d'interroger des enseignants de deuxième carrière et leur direction sur la perception et la gestion qui est faite des compétences des EDC dans leur école.

IV. CADRE METHODOLOGIQUE

IV.1. QUESTIONS DE RECHERCHE

En prenant appui sur notre cadre théorique, nous soulevons plusieurs questionnements directement liés à notre problématique:

- 1) Les enseignants de deuxième carrière ont-ils le sentiment d’avoir un potentiel d’action en dehors de leur classe ?
- 2) Se sentent-ils valorisés et suffisamment sollicités pour leurs compétences au cours de leur insertion professionnelle ?
- 3) Les directions ont-elles conscience de la plus-value organisationnelle des EDC?
- 4) Tirent-elles profit de leurs compétences?
- 5) Comment gèrent-elles ces compétences ?

Ces questions nous semblent capables de fournir ensemble un contenu à même de répondre à notre problématique de gestion des compétences des enseignants de deuxième carrière. Par ailleurs, nous n’émettons aucune hypothèse quant aux réponses à ces questions, ce qui est caractéristique de l’approche méthodologique choisie et que nous développons au point suivant.

IV.2. APPROCHE METHODOLOGIQUE: LA THEORIE ANCREE INFORMEE

Dans le cadre de cette recherche qualitative, nous envisageons de nous lancer dans un processus de découverte d'une réalité: la gestion des compétences des enseignants de deuxième carrière (EDC) au sein d'une école qualifiante de l'enseignement libre catholique de Belgique. Ce type d'écoles accueille beaucoup d'enseignants de deuxième carrière (Tardif et al, 2013) et leur structure est souvent composée, outre de la direction, de cadres intermédiaires, appelés «chefs d’ateliers», qui sont amenés à gérer les équipes des enseignants de cours techniques et pratiques. Cela en fait un lieu propice à la découverte d’une mise en place d’une gestion des compétences des enseignants qui proviennent d’une autre carrière et amènent avec eux des compétences issues de leur première carrière.

En effet, nous évoquons dans notre problématisation un consensus général au sein de la communauté scientifique: il y a une pénurie d'enseignants et l'engagement d'enseignants de deuxième carrière serait une bonne manière de répondre à cette problématique. Tout le monde s'accorde à penser qu'ils ont d'une part un profil adéquat pour transmettre aux élèves les pratiques de leur métier et qu'ils sont d'autre part une ressource avantageuse pour les écoles en tant qu'acteurs organisationnels (Coppe et al, 2020 ; Coppe, 2022, Ruitenburg et Tigchelaar, 2021 ; Tigchelaar et al, 2008 ; Wilkins et Comber, 2015).

Néanmoins, à notre connaissance, aucune littérature ne semble mentionner la nature ou la façon de gérer leurs compétences organisationnelles, ni ne fait état de la manière dont elles sont peut-être déjà exploitées par les écoles. Les seuls échos que nous avons proviennent des EDC eux-mêmes qui nous disent avoir l'impression que leurs leaders scolaires n'utilisent pas suffisamment leurs compétences (Coppe et al, 2020 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

Nous comptons donc questionner cette réalité et, compte tenu de cet objectif, de l'absence de littérature traitant celle-ci et de notre absence d'hypothèse sur le sujet, il nous paraît opportun de choisir une méthode de récolte de données qualitatives appelée «théorie ancrée informée»: *informed grounded theory* (Charmaz, 2012).

Cette méthode trouve son origine dans les travaux de Glaser & Strauss (1967) qui, à l'époque, s'inscrivent à contrecourant d'une pensée positiviste qui vise à inscrire les recherches dans des démarches hypothético-déductives. Par conséquent, ceux-ci décident d'adopter une démarche purement inductive, où la théorie se construit uniquement à partir des données récoltées. De ce fait, cette approche nous paraît particulièrement convenir à notre situation puisque les maîtres mots sont «*tabula rasa*», le chercheur récoltant donc les données sans avoir été instruit au préalable sur le sujet, l'abordant ainsi sans préconception.

Sur ce dernier point, néanmoins, nous nous détachons de Glaser et Strauss puisque notre revue de la littérature nous a permis de contextualiser notre sujet. Ainsi, nous nous inscrivons plutôt dans une vision constructiviste, telle qu'exposée par Charmaz (2012) qui décline la *grounded theory* de Glaser et Strauss sous une approche un peu différente.

En effet, Charmaz (2012) prend des distances avec les chercheurs en affirmant qu'il est impossible de ne pas avoir de préconception sur l'objet d'une recherche. Elle préconise dès lors une méthode plus constructiviste, où le chercheur s'engage dans une théorie ancrée *informée*. En d'autres termes, le chercheur est sensibilisé au sujet via la littérature existante, mais l'aborde avec neutralité, partant de l'observation de la réalité pour construire le sens et donc la théorie de sa recherche. Charmaz (2012) résume cette vision par les termes d'agnosticisme théorique (*theoretical agnosticism*).

Enfin, Paillé (1994) décrit cette méthode comme étant plus qu'une simple méthode qualitative visant à comprendre un phénomène. En effet, pour lui, il s'agit plutôt d'une méthode de théorisation, qui consiste à non pas élaborer une «grande théorie», mais plutôt à «*lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation*» (Paillé, 1994, p.4). Le parallèle de cette méthode avec une méthode qualitative classique est évident, mais sa particularité nous semble mieux se comprendre via ces termes.

IV.3. IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES DU CHOIX D'UNE TELLE APPROCHE

Afin de préserver une certaine neutralité et une ouverture d'esprit par rapport au sujet comme le préconise Charmaz (2012), nous avons choisi de ne pas nous instruire en matière de gestions des compétences afin d'éviter une approche du terrain qui serait biaisée par l'une ou l'autre théorie sur le sujet que nous aurions pu lire.

En effet, il nous semble important de connaître le contexte de notre recherche, mais de ne pas avoir pris connaissance d'éventuelles solutions dans la sociologie du travail qui pourrait nous influencer dans la manière de récolter les données.

En outre, nous savons, pour être à la fois chercheur et praticien, que l'école est un terrain fort différent du secteur privé et qu'il pourrait être très dommageable à notre étude de l'analyser sous des angles théoriques s'appliquant au secteur privé. En procédant de cette manière, nous pensons rester fidèle à l'approche de Charmaz (2012) qui préconise un agnosticisme théorique et respecter

par la même occasion l'intégrité du monde scolaire en ne lui attribuant pas des caractéristiques propres au secteur privé.

IV.4. ECHANTILLON

IV.4.1. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON

Nous avons interrogé une partie de l'équipe de direction d'une école professionnelle et technique, constituée de la directrice, de deux sous-directeurs, d'un chef des travaux d'atelier et de quatre chefs d'atelier. Pour ces derniers, compte tenu du temps alloué à notre étude, nous avons choisi d'en interroger un sur quatre. Il s'agit clairement d'un échantillon de convenance, ayant choisi notre école comme lieu d'investigation. Son caractère d'école technique et professionnelle fait d'elle un lieu où la proportion d'enseignants de deuxième carrière est élevée (Tardif et al, 2013).

S'il est plutôt facile de se représenter le travail de directeur ou sous-directeur, la tâche est moins aisée avec les autres postes que nous allons d'abord brièvement décrire et qui peuvent par ailleurs un peu différer selon les écoles, en fonction des missions que le Pouvoir Organisateur a décidé de leur attribuer.

Le chef des travaux d'atelier est la personne qui gère l'ensemble des activités ayant lieu dans les ateliers de l'école (= locaux où les cours techniques et pratiques sont dispensés). Il est le référent en termes de sécurité, de discipline et de pédagogie pour l'ensemble des sections de l'établissement.

Le chef d'atelier, lui, dans l'école que nous analysons, est une sorte de chef de département: il assure la gestion pédagogique, disciplinaire, financière et matérielle des options dont il a la charge. A cette fin, il gère l'équipe de enseignants de cours d'option (= cours techniques et de pratique professionnelle) attachés à sa (ses) section(s). Il rend compte au chef des travaux d'atelier lorsque c'est nécessaire. Par conséquent, le chef d'atelier est en première ligne dans la gestion des enseignants de deuxième carrière, souvent engagés pour dispenser des cours techniques et pratiques (Berger & d'Ascoli, 2012).

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'école dans laquelle nous avons choisi de mener notre étude est située dans la région de Namur. Elle possède un indice socio-économique de 15/20 et organise toutes les filières d'enseignement, même si la filière générale représente une faible proportion d'élèves, celle-ci étant proposée dans une pédagogie alternative (inspirée de Waldorf-Steiner). Elle rassemblait 1950 élèves à la rentrée 2021 et 280 membres du personnel, parmi lesquels une large proportion d'enseignants de deuxième carrière (environ 60%).

Au total, nous avons interrogé un chef d'atelier en fonction, en plus du chef des travaux d'atelier, de deux sous-directeurs et de la directrice. Nous avons par ailleurs sélectionné cinq enseignants issus de secteurs différents de l'école (microtechnique/horlogerie, bijouterie, bois-construction, arts, cours généraux géographie et formation socio-économique). Cela porterait notre échantillon à une dizaine de personnes potentielles en fonction des besoins rencontrés lors de notre recherche.

Tableau 1: Présentation de l'échantillon

	Prénom d'emprunt	Fonction
1	Anthony	Professeur de géographie
2	Marius	Professeur de micro-technique/horlogerie
3	Jérémy	Professeur dans l'option bois et construction
4	Lucie	Professeure de bijouterie
5	Stéphane	Professeur dans l'option arts et construction
6	Bernard	Sous-directeur
7	Cynthia	Sous-directrice
8	Boris	Chef d'atelier
9	Dylan	Chef des travaux d'atelier
10	Michelle	Directrice

Tous les noms des participants à notre recherche sont des noms d'emprunt, leurs identités ayant bien entendu été rendues anonymes.

IV.4.2. UN ÉCHANTILLON THÉORIQUE

Dans ce type de méthode, l'échantillon se développe et évolue au gré de la construction de sens que fait le chercheur, comme le résume Chun Tie et al. (2019): «*The purpose of theoretical sampling is to allow the researcher to follow leads in the data by sampling new participants or material that provides relevant information.*»⁵ (Chun Tie et al, 2019, p. 5). Cet échantillon est donc au service du projet et est qualifié d'*échantillon théorique*.

En effet, dans un dispositif tel que la *Grounded Theory*, la récolte et l'analyse des données se font simultanément (Charmaz, 2012). C'est ainsi que nous faisons donc évoluer l'échantillon et l'instrument de récolte au service de la construction de la théorie.

Il nous paraissait donc important de préciser qu'en recourant à cette méthodologie, nous recherchons avant tout la saturation théorique, et non la saturation de données. Nous espérons qu'avec un tel échantillon, varié dans ses expériences et ses fonctions, nous pourrions atteindre cette saturation théorique recherchée, c'est-à-dire des données suffisamment exhaustives que pour monter un modèle théorique répondant à notre problématique.

IV.5. CHOIX D'UN OUTIL DE RECOLTE DE DONNÉES: L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

La *Grounded Theory*, contrairement à d'autres approches de recherche qualitative, n'est pas sélective dans les instruments de récolte de données. Ainsi, le chercheur utilisera tout aussi bien les entretiens que les observations, les focus group, les discussions informelles, les journaux de bord, les documents, etc. Tout instrument servant l'étude peut être utilisé, l'important étant de récolter un ensemble de données permettant d'arriver à saturation afin de construire la théorie recherchée.

⁵ "Le but de l'échantillon théorique est de permettre au chercheur d'explorer les pistes dans les données en sondant de nouveaux participants ou matériaux qui fournissent des informations pertinentes ". Traduction libre.

Le choix des instruments étant laissé à notre bon soin, il nous paraît primordial de tenir compte des limites temporelles et matérielles de notre étude. C'est pourquoi nous avons choisi de procéder à des entretiens semi-directifs, aidé d'un guide d'entretien, afin de récolter le matériau auprès de notre échantillon. En effet, durant un entretien « *s'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences.* » (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.170). Les entretiens semi-directifs vont donc nous permettre de questionner, selon la méthode dite de l'entonnoir, les enseignants de deuxième carrière et l'équipe de direction et les inviter, au travers de ce parcours réflexif, à tirer des conclusions sur la manière dont sont ou non perçues et gérées les compétences des EDC. Cet outil est particulièrement utile lorsque nous interrogeons des représentations et que nous souhaitons recueillir un contenu suffisamment fouillé tout en restant souple dans l'approche (Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

Simultanément, nous mettrons en perspective les propos récoltés auprès des leaders scolaires grâce à ceux que nous récolterons auprès d'enseignants de deuxième carrière exerçant dans le même établissement.

Nous pensons également profiter de l'avantage de la connaissance du terrain et d'être soi-même membre de la direction pour faire tomber les barrières du secret professionnel. Evidemment, nous avons également conscience que ce dernier aspect ne présente pas que des avantages et constitue en lui-même un biais à notre étude (cf. chapitre VII) auquel il nous faudra être particulièrement vigilant.

IV.6. GUIDE D'ENTRETIEN

IV.6.1. STRUCTURE DU GUIDE D'ENTRETIEN

Sur base de notre problématique et de notre cadre théorique, nous avons constitué une première ébauche de notre guide d'entretien (consultable en annexe 1), structuré autour des différents concepts: la pénurie, l'insertion professionnelle, la plus-value et le potentiel d'agent de changement.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce guide nous a permis de structurer notre entretien au travers d'une quinzaine de questions ouvertes qui devraient permettre de répondre à la problématique de notre recherche. Ces questions ont été plusieurs fois remaniées à la suite de relectures tant au niveau du cadre théorique que des lectures méthodologiques, abordant sa construction d'une façon très souple, à l'instar de Kaufmann: *«Il faut construire une grille un peu comme on construit un objet scientifique, en travaillant la cohérence, en renforçant ce qui est central, en contrôlant ce qui est périphérique, en éliminant sans faiblesse ce qui est superflu.»* (Kaufmann, 2016, p.45)

Il nous a paru dès lors pertinent de réaliser deux guides d'entretien, l'un à destination des directions et l'autre à destination des enseignants. Nous les avons tous deux divisés en différentes parties afin de respecter une certaine chronologie dans les événements qui nous intéressent et d'établir une structure cohérente dans laquelle intégrer nos questionnements. C'est pourquoi nos guides d'entretien sont divisés en six parties: l'introduction, la pénurie comme porte d'entrée, l'accompagnement à l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière afin d'orienter notre interlocuteur sur l'insertion professionnelle des EDC, la gestion du relationnel avec ces enseignants qui s'inscrit dans la continuité, la gestion de leurs compétences et leur impact sur le fonctionnement de l'école afin d'amener la notion de plus-value et d'agent de changement, et la question de conclusion.

Premièrement, dans l'introduction de notre guide d'entretien, nous avons abordé différents éléments permettant à nos interviewés de situer le cadre et l'objet de notre recherche ainsi que la manière dont nous allons traiter les données recueillies. Nous y avons également rappelé que durant ces entretiens, ils devaient se sentir libres de s'exprimer comme ils le souhaitent.

Deuxièmement, nous avons démarré notre entretien en posant une ou deux questions larges et relativement faciles à comprendre afin de mettre notre interlocuteur à l'aise pour la suite des questions et de respecter la logique de «l'entonnoir». En effet, *«la question introductive a une importance capitale car elle doit tout à la fois rappeler l'objet de l'entretien et être construite de façon à engager la personne interrogée dans une dynamique de conversation dont elle doit devenir l'acteur principal.»* (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.160).

Cette première question porte sur la réalité de la pénurie et la réponse que l'engagement de enseignants de deuxième carrière pourrait y apporter.

Troisièmement, avant d'arriver au cœur de notre guide d'entretien et de poser des questions sur la gestion de leurs compétences, il nous a paru pertinent de nous intéresser aux débuts de l'enseignant de deuxième carrière afin d'en apprendre davantage sur leur insertion professionnelle. En effet, comprendre comment sont encadrés les premiers mois de travail (ou la première année) nous permettrait peut-être de nous donner des éclairages sur les difficultés relationnelles ou les premières conceptions des compétences de ces enseignants qui guident les directions. Nous souhaitons que l'interviewé nous décrive son opinion personnelle, sa vision des choses sur le plan organisationnel... c'est pourquoi nous avons également veillé à utiliser des verbes exploratoires. Par ailleurs, nous avons prévu des questions de relance éventuelles afin de permettre l'émergence d'aspects non spontanément développés.

Quatrièmement, au cœur de notre guide d'entretien, nous posons plusieurs questions directement connectées à notre problématique. D'abord, nous questionnons l'intervenant sur l'aspect relationnel qui pourrait avoir une incidence sur la manière dont les compétences des enseignants sont gérées. En effet, rappelons que des frustrations sont évoquées par les EDC notamment parce que leurs compétences ne sont selon eux pas suffisamment utilisées ou reconnues. Ces dimensions nous paraissent donc toucher à l'affectif et à la manière dont la relation se construit entre l'enseignant et sa hiérarchie.

Cinquièmement, nous avons sélectionné trois questions. Celles-ci vont nous permettre, d'une part, d'obtenir un éclairage sur la manière dont sont perçues les compétences des enseignants et de savoir, d'autre part, si les cadres des écoles s'appuient sur elles pour aider à un meilleur fonctionnement de l'école. A nouveau, nous avons veillé à poser des questions larges et ouvertes afin de récolter le maximum d'informations sur les perceptions de l'enquêté. La dernière question tente d'amener l'interviewé à discuter de sa perception de l'enseignant de deuxième carrière comme agent de changement.

Pour conclure cet entretien, nous demandons à nos interviewés s'il leur reste une question ou s'ils souhaitent ajouter une réflexion ou une suggestion à l'entrevue afin de nous laisser l'opportunité de récolter un matériau inattendu mais non moins pertinent pour notre recherche.

IV.7. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données d'une théorie ancrée est un processus doublement itératif, dans la mesure où le chercheur va revenir plusieurs fois sur le sens des données récoltées, mais aussi sur la manière de les collecter.

Ainsi, Charmaz (2012) l'explique en quelques lignes: « *Grounded theory begins with inductive data, invokes iterative strategies of going back and forth between data and analysis, uses comparative methods, and keeps you interacting and involved with your data and emerging analysis* » (Charmaz, 2012, p. 33)⁶.

Dans la pratique, le codage se découpe en trois étapes distinctes, interconnectées, afin de construire le sens, la théorie, de ce qu'il observe.

IV.7.1. CODAGE INITIAL = CODAGE OUVERT

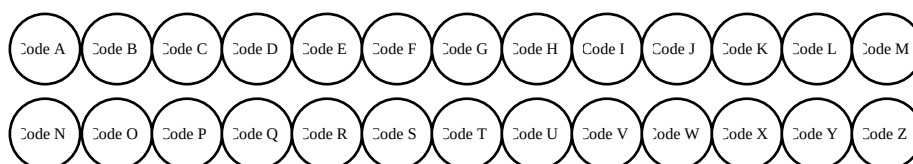


Figure 1 : codage ouvert

Durant cette première étape, nous coderons nos verbatim comme dans toute méthode qualitative. Il s'agira donc d'attribuer une étiquette de sens aux données récoltées en nous appuyant sur notre cadre théorique.

⁶ " La théorie ancrée commence avec des données inductives, invoque des stratégies itératives d'allers et venues entre les données et l'analyse, utilise des méthodes comparatives, et vous garde tout à la fois en interaction et impliqué avec vos données et l'analyse émergente ". Traduction libre

Pour exemplifier nos dires tout au long de ces explications, voici quelques codes que nous avons pu attribuer au contenu de nos interviews:

Autonomie / capacité à généraliser / relation direction-EDC / suggestions pour mieux gérer les compétences / besoins en compétences / accompagnement entrée en fonction / mentorat.

IV.7.2. CODAGE SELECTIF = CODAGE CATEGORIEL

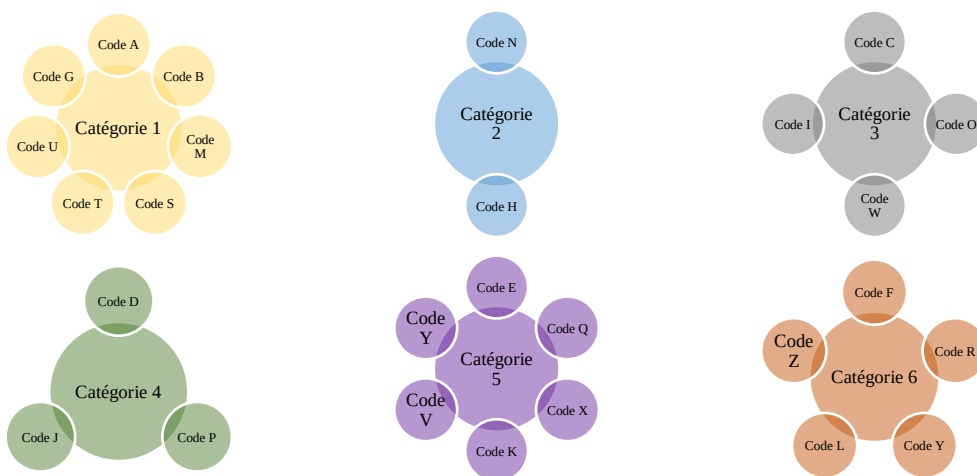


Figure 2 : codage catégoriel

Dans cette deuxième approche des données, nous repérerons les codes qui entretiennent des liens logiques entre eux et les placerons dans des groupes, des catégories qui font sens. Par exemple, dans notre liste de codes, certains entretiennent des liens clairs entre eux:

Autonomie / capacité à généraliser ⇒ + value

relation direction-EDC ⇒ relations des EDC dans l'école

suggestions pour mieux gérer les compétences / besoins en compétences ⇒ gestion des compétences

accompagnement entrée en fonction / mentorat ⇒ insertion professionnelle.

IV.7.3. CODAGE THEORIQUE = CODAGE ARTICLE

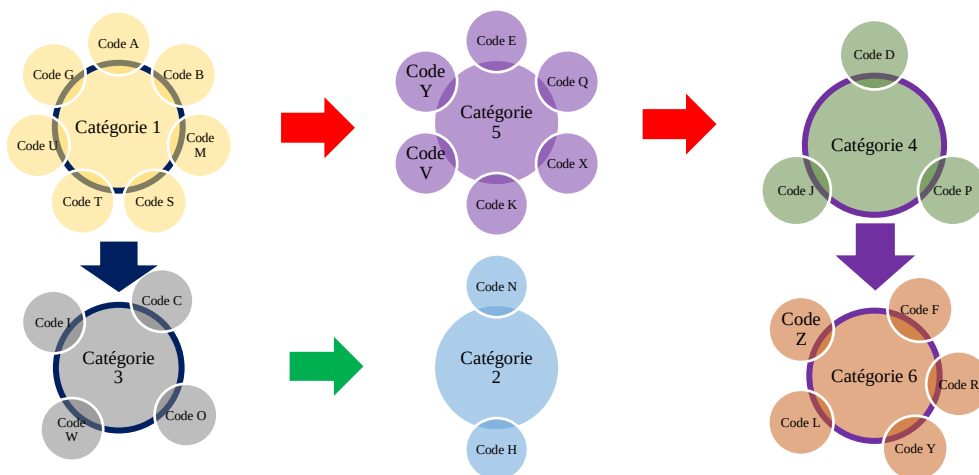


Figure 3 : codage articulé

C'est l'étape finale de ce dispositif qui consiste à articuler les catégories de codes dans une structure qui a du sens par rapport à notre recherche. De cette manière, nous construirons un modèle théorique à partir de la réalité observée.

Pour parvenir à cette construction, nous devons questionner plusieurs fois le sens attribué aux données et les façons de les récolter. Il s'agit donc d'un processus doublement itératif et rigoureux de construction de sens débouchant sur la construction d'une théorie. Les catégories que nous avons créées au point précédent pourraient ainsi s'articuler de la manière suivante:

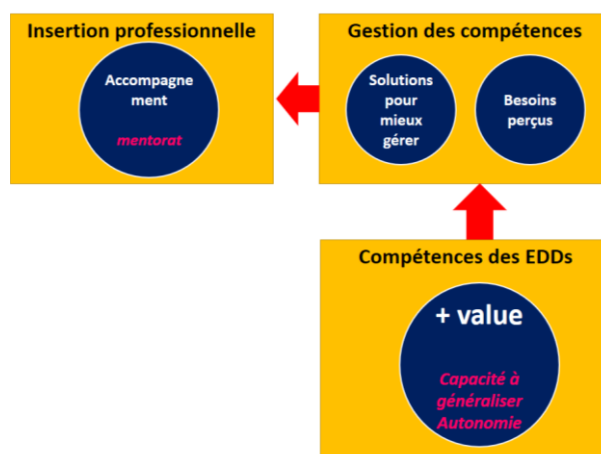


Figure 4 : exemple de codage articulé

Nous constatons sur ce schéma qu'une hiérarchisation supplémentaire est apparue et que des sous-catégories ont été créées au sein de plus grandes catégories. En outre, le code «accompagnement» a été reconsidéré pour devenir une sous-catégorie plutôt qu'un code. On y a inséré le code mentorat. Un lien d'interaction est visible entre la plus-value, placée dans la thématique compétences, et la gestion et l'utilisation des compétences. Rappelons que notre cadre théorique déterminait que plus les EDC se voyaient offrir des opportunités d'utiliser leurs compétences, plus ils pouvaient exprimer leur plus-value. Enfin, un lien d'interaction est également apparu entre les thématiques de gestion des compétences et d'insertion professionnelle. Il exprime la manière dont une plus grande reconnaissance et utilisation des compétences des EDC impacterait positivement leur insertion professionnelle. Par ailleurs, les compétences ne sont pas une sous-catégorie de l'insertion professionnelle car les compétences des EDC continuent d'être importantes et de participer à leur rétention bien après que leur insertion soit réalisée.

En conclusion, nous voyons dans cette modélisation finale que la méthode de la théorie ancrée informée est bel et bien itérative par la façon dont des codes et des catégories ont été reconsidérés en cours de processus. Par ailleurs, elle cherche bien à aboutir à une modélisation expliquant la problématique. Celle-ci se fonde sur le cadre théorique, mais cherche aussi bien sûr les éléments nouveaux qui surviennent lors de la récolte de données.

IV.8. CONCLUSION

Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc opté pour une méthode de récolte de données qualitatives qui nous permettrait de comprendre comment et si les compétences techniques et transversales des enseignants de deuxième carrière sont gérées par les équipes de cadres et de direction. Cette méthode s'appelle « *Informed Grounded Theory* » (*théorie ancrée informée*) (Charmaz, 2012). Elle suppose, nous l'avons dit, une absence de conceptions théoriques autour du problème étudié (Glaser & Strauss, 1967), ce qui est cohérent avec notre problématique qui découle d'un consensus qui n'a, à notre connaissance, pourtant pas été prouvé ou étudié jusqu'ici. Il s'agit donc - plus que de récolter des données - de récolter un matériau menant à une saturation théorique qui nous permettra d'établir un modèle explicatif de la réalité que nous étudierons (Charmaz, 2012). Pour ce faire, nous avons le choix de recourir à tous les outils de récolte de données que nous jugeons nécessaires. Nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-directifs au vu des limites temporelles de notre étude, ceux-ci étant particulièrement adaptés à la récolte de données fouillées et offrant de la souplesse dans leur approche.

Le défi repose enfin dans la capacité à coder et étiqueter les données, pour en révéler leur sens, les associer en groupes logiques et déterminer de quelle manière ces groupes peuvent entretenir des liens entre eux. Cette approche constructiviste nous permettra ainsi d'ériger un modèle théorique répondant à notre problématique (Charmaz, 2012).

V. RESULTATS

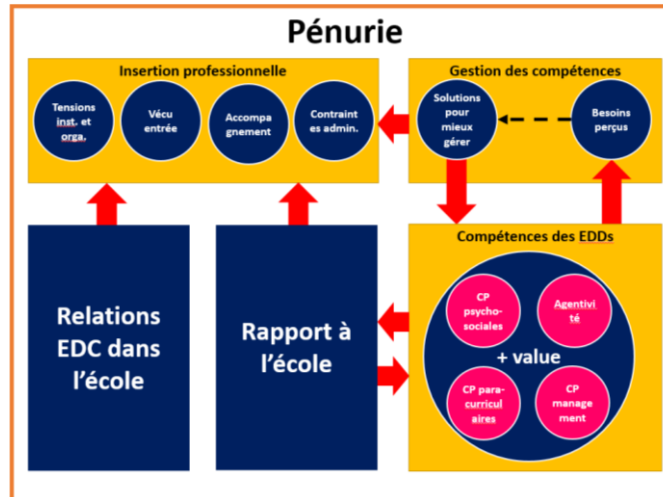


Figure 5 : articulations théoriques de notre problématique

Durant cette partie nous reviendrons sur le contenu délivré par nos interviews. Nous avons choisi d'articuler nos résultats selon les grandes thématiques et concepts que nous avons retrouvés durant l'analyse et le codage de nos données.

Sur le schéma, nous pouvons identifier la manière qu'ont ces ensembles d'interagir et d'influencer la gestion des compétences.

Ainsi, nous commencerons par nous intéresser à la pénurie en tant que contexte favorisant l'entrée des EDC dans l'enseignement. Nous expliquerons en quoi nous pensons qu'une préoccupation de recrutement dans un contexte de crise peut sans doute pousser les directions à se focaliser sur la recherche et l'engagement de candidats potentiels sans laisser la place à la gestion des compétences des personnes ainsi engagées.

Ensuite, nous aborderons l'insertion professionnelle de ces enseignants, qui prend place dans ce contexte. Nous reviendrons sur les obstacles que rencontrent ces enseignants et ferons le lien avec le sentiment que peuvent avoir les EDC de ne pas être suffisamment valorisés pour leurs compétences. C'est sur cet aspect que nous cherchons à agir en menant une recherche sur la gestion de compétences.

Par ailleurs, la valorisation des compétences n'est pas la seule frustration que peuvent émettre les EDC et nous aborderons donc deux autres groupes qui semblent exercer une influence sur l'insertion professionnelle et qui émergent de nos interviews: les relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs scolaires, mais aussi le rapport qu'ils ont avec l'école. Ce rapport à l'école nous paraît par ailleurs agir non seulement sur l'insertion professionnelle, mais aussi sur les compétences des EDC, car il forme leur envie de s'investir au sein de l'établissement et donc de mettre à contribution leurs compétences, en d'autres termes leur valeur-ajoutée.

De plus, nous identifions évidemment une thématique des compétences, dans lesquelles nous retrouvons la plus-value des EDC, qui semblent constituées de compétences psychosociales, para-curriculaires, de management et le fait d'être acteur de changement. Cette thématique semble être en interaction avec le rapport à l'école dans la mesure où plus ils ont des compétences, plus les enseignants ont un potentiel à investir dans l'école, et plus ils aimeront leur école, plus ils auront envie de le faire.

Enfin, nous évoquerons bien sûr la gestion des compétences qui regroupe les besoins identifiés en compétences des EDC et qui peuvent donc susciter des solutions pour mieux gérer ces compétences. Nous pensons que plus leurs compétences et donc leur plus-value sont perçues, plus elles font naître des besoins et plus elles alimentent dès lors les solutions pour gérer les compétences. La gestion des compétences est donc clairement alimentée par les compétences des EDC telles qu'elles sont perçues. De plus, elle influence à son tour l'insertion professionnelle en agissant sur la valorisation de ces enseignants pour les compétences qu'ils possèdent.

V.1. UN CONTEXTE DE PENURIE

Nous avons d'abord interrogé notre échantillon sur la thématique de la pénurie.

Nous pensons en effet que ce contexte propice à l'engagement des EDC – puisque la stratégie politique pour résorber cette pénurie consiste à les employer – pourrait expliquer que ces enseignants soient engagés massivement mais sans réelle stratégie de gestion de leurs compétences, comme nous l'évoquerons plus loin.

Ainsi, Anthony a vu en la pénurie une opportunité pour lui d'entrer dans l'enseignement. Jérémie, lui, affirme ne pas l'avoir ressentie nécessairement mais l'avoir constatée suite à la crise du covid qui l'aurait rendue plus saillante. Enfin, Lucie nous dit qu'elle n'a jamais connu de pénurie dans sa branche en particulier, tant les candidats pour donner cours dans l'option bijouterie seraient nombreux.

Mais c'est vrai que je me rendais bien compte que c'était une opportunité du fait qu'il y avait une pénurie, en fait. C'était plus une opportunité du fait que je... que j'ai eu un emploi. (Anthony)

Avant le COVID, on entendait déjà cette fameuse notion de pénurie. Mais je crois que c'était... peut-être ça marquait moins.(...) J'en ai pris conscience là, ici, davantage pendant le COVID, parce que j'ai vu beaucoup de profs absents et j'ai vu très peu de moyens pour les remplacer. Et donc vraiment, ça s'est davantage marqué dans mon esprit. (Jérémy)

Pénurie ? (...) Alors si je dois parler pour mon option et mon métier, pour moi, il n'y a pas de pénurie. Parce que clairement il y a beaucoup plus de candidats profs en bijouterie que de places à pourvoir. (Lucie)

Du côté de l'équipe de direction, par contre, les discours font état de difficultés organisationnelles liées à l'absentéisme des enseignants, au manque de remplaçants pour donner cours aux élèves et au manque, quelquefois, de compétences chez les personnes disponibles. Boris évoque que les potentiels remplaçants ne se trouvent pas toujours sur le marché du travail du fait qu'ils n'ont bien souvent pas de CAP, et d'autres comme Dylan, Michelle et Bernard évoquent les inquiétudes et l'énergie dépensée à essayer de jongler avec les remplacements.

(...) des personnes éventuellement intéressantes ou compétentes, ne disposent pas de titre pédagogique donc forcément ne sont pas sur le marché à priori. (Boris)

Ah ben pénurie ça euh... pénurie bien sûr d'enseignants, (...) c'est pas évident non plus de recruter. (...) il faut déployer beaucoup d'énergie, je vais le dire dans un autre sens, pour trouver quelqu'un. (Michelle)

RÉSULTATS - *Une insertion professionnelle compliquée*

la pénurie me fait monter au créneau par rapport à d'un côté la volonté du politique qui veut un enseignement d'excellence, améliorer la réussite scolaire de manière contractuelle avec les plans de pilotage et, d'un autre côté, l'incapacité à avoir des cours donnés aux élèves à cause de la pénurie des enseignants (Bernard)

Enfin, le discours de l'équipe de direction rejoint les constats des enseignants interrogés en affirmant que la pénurie s'exprime différemment suivant qu'il s'agisse de cours d'option ou de cours généraux, du type d'options ou des secteurs.

Non c'est absolument pas facile de trouver mais encore une fois ça va varier d'un secteur à l'autre. (Boris)

Nous pouvons percevoir au travers des propos recueillis que la pénurie d'enseignants est un souci qui inquiète plus les membres de l'équipe de direction que les enseignants eux-mêmes. Ces derniers peuvent tantôt y voir une opportunité à leur embauche, ou bien ne pas vraiment la mesurer si elle ne se présente pas dans leurs options. Chez la direction, par contre, on identifie une réelle difficulté à trouver des personnes pour enseigner aux élèves. Cette difficulté nous interpelle car elle pourrait expliquer que l'énergie de la direction soit dirigée vers la recherche de remplaçants plutôt que sur la gestion des compétences des enseignants une fois qu'ils sont embauchés.

V.2. UNE INSERTION PROFESSIONNELLE COMPLIQUEE

Interroger les enquêtés sur les débuts des enseignants de deuxième carrière dans leur école nous a permis de mettre en avant les obstacles que ceux-ci peuvent rencontrer dès l'embauche. En outre, l'insertion professionnelle se fait dans un contexte de pénurie que nous avons évoqué et devrait nous en apprendre plus sur la gestion des compétences des enseignants de deuxième carrière via les expériences relatées.

V.2.1. TENSIONS ENTRE LES CULTURES INSTITUTIONNELLES ET ORGANISATIONNELLES DU MONDE SCOLAIRE ET DU TRAVAIL

Les tensions qui peuvent exister avec les institutions ou la culture organisationnelle sont une thématique qui a rejailli dans nos interviews à plusieurs reprises chez les participants.

Ainsi, Stéphane n'hésite pas à parler de la réforme des titres et fonctions en termes d'aberrations.

Pénurie me fait plus penser (...) aux aberrations du système du décret titres et fonctions qui font qu'aujourd'hui, en tant qu'architecte d'intérieur, je suis limité à quelques opportunités d'emploi dans l'enseignement. Alors que je sais avoir des compétences très pointues... parfois dans (...) bien d'autres options, donc c'est plutôt une frustration par rapport à ça. (Stéphane)

Stéphane revient par ailleurs sur la réforme des titres et fonctions qui suscitent chez lui de l'incompréhension quand il compare l'embauche telle qu'elle est réglementée dans l'enseignement par rapport au secteur privé. Nous remarquons que les directions aussi seraient demandeuses d'un changement de la culture institutionnelle qui ne semble pas convenir à la réalité du marché de l'emploi. Bernard, quant à lui, déplore une valorisation trop faible du passé des EDC et Michelle trouve que les engagements n'ont pas été rendus faciles par la réforme. Ces propos sont complétés par Jérémy qui trouve qu'on pourrait simplifier davantage les engagements.

Enlever cette réforme et permettre de se baser sur les compétences et pas sur les diplômes. (...) Mais là, je peux aller un cran plus loin en disant « Ben du coup, l'expérience utile, la valorisation de l'expérience utile, aujourd'hui, je me suis littéralement retrouvé face à un robot qui juge mon expérience utile », donc il faudrait ré-humaniser et pouvoir connaître en fait les compétences, les gens qu'on engage, c'est ce que font toutes les entreprises privées, donc pourquoi est-ce que dans la fonction publique on en est incapables ? (Stéphane)

Ce n'est pas normal qu'une personne arrive en 2e carrière et commence avec une ancienneté 0. (Bernard)

Il faut simplifier certainement administrativement pour attirer les gens. (Jérémy)

Ce qu'ils pourraient quand même faire, c'est faciliter l'engagement... ils ont fait tout à fait le contraire il y a quelques années... c'est faciliter l'engagement par rapport au fait qu'ils sont titres de pénurie à certains moments. (Michelle)

En outre, les enquêtés sont aussi frustrés par des règles qu'ils jugent obscures et peu faciles à appréhender. De fait, Marius nous dit qu'elles sont tout bonnement décourageantes et Jérémy nous raconte la frustration d'un collègue coincé dans une situation qui ne lui permettrait pas de stabiliser son emploi avant un très long moment.

Je vais pas dire que tout est fait pour décourager, mais en tous les cas il y a des choses qui sont faites qu'il faut bien s'accrocher et il faut vraiment vachement être motivé pour rester dans l'enseignement. (Marius)

RÉSULTATS - Une insertion professionnelle compliquée

je sentais un mal-être où il se disait, « mais je ne serai jamais nommé parce que je remplace quelqu'un qui remplace quelqu'un » et donc tous ces rouages me paraissent d'une complexité euh... (...) Je me demande si ça devrait pas être simplifié quelquefois. (Jérémy)

Enfin, Dylan, Lucie et Marius reviennent tous les trois sur l'image souvent négative que peut renvoyer la fonction d'enseignant dans la société, le premier avançant que celle-ci a perdu de son attrait et les seconds blâmant les politiques qui n'en donneraient pas une bonne image et qui prendraient des décisions sans consulter les acteurs de terrain.

J'ai quand même souvenir que le fait d'intégrer l'enseignement (...) c'était quand même quelque chose de (...) gratifiant, d'honorable, et (...) de valorisant quelque part. (...) au fil des années cette profession, je parle au sens large a sans doute perdu un peu d'éclat et d'attrait justement. (Dylan)

je pense que si les gens qui sont dans les plus hautes instances véhiculaient des des... Une image comment dire ? Plus réaliste du terrain. (...) on serait moins stressés, parce qu'en fait je trouve ça stressant de se rendre compte qu'on a des gens qui nous représentent et... et en fait qui... Ils savent pas de quoi ils parlent. Ou en tout cas ils donnent l'impression de ne pas savoir de quoi ils parlent. Et donc pour l'ensemble de la population, ben on nous colle des étiquettes qui sont pas justes... et qui pourraient tout à fait être éclaircies si on véhiculait une autre image et si la personne savait mieux de quoi elle parle. (Lucie)

Parce que là c'est scandaleux ce qu'ils [ndlr: les politiciens] font. On a l'impression qu'ils ne concertent pas les gens concernés, c'est souvent le cas hein. Moi j'ai vécu ça aussi en industrie où les gens concernés n'étaient pas invités aux réunions. (Marius)

Boris, Dylan et Marius évoquent également des tensions qui ont un rapport avec la culture scolaire et ses missions d'apprentissages opposées aux missions de productivité du secteur privé. Les EDC semblent ainsi avoir du mal avec la lenteur des actions dans l'école, le manque d'optimisation des ressources, la multiplication des étapes administratives, l'accent mis sur les apprentissages et le droit à l'erreur.

ces enseignants de seconde carrière ont parfois effectivement du mal à comprendre pourquoi on prend autant de temps pour décider de choses qui nous paraissent des fois évidentes. Pourquoi est-ce qu'il y a cette inertie, là, qui nous empêche d'agir et aussi pourquoi on n'a un manque (...) d'optimisation des ressources.(Boris)

Mais donc c'est vrai que l'optimisation des ressources n'est visiblement pas une préoccupation en réalité euh... je dirais dans l'enseignement. Et c'est quelque chose qui peut être difficile à encaisser quand on devient professeur et donc... c'est quelque chose que l'on pourrait reprocher, je dirais, à une direction. (Boris)

Dans le privé bien souvent on a des deadlines, on a des clients, on a des exigences et en plus de ça on a une réputation à tenir. Donc on est régulièrement «pressés» par ses obligations et il faut pouvoir réagir et rapidement, parce que la situation pourrait vite dégénérer et on ne peut pas se le permettre. Ce qui signifie qu'avec les professeurs de seconde carrière, des fois on est un peu agacés par entre guillemets toutes ces procédures administratives ou ces étapes de validations, ou même d'évolution des mentalités et donc... entre nous, c'est vrai qu'il y a comme un soutien mutuel qui permet de dire... «ben oui, enseignement» et donc forcément ça prend un peu plus de temps et donc on va serrer les dents. (Boris)

Ce qui est parfois plus difficile à accepter (...) de leur part (...) c'est le fait qu'ils aient basculé du monde de l'efficacité, de la rentabilité, de la productivité, au travail de l'humain (...) et de l'apprentissage. (Dylan)

Et donc, les premières années sont très difficiles parce qu'on a l'impression qu'on fait du travail pour rien. Et quand on vient de l'industrie, travailler pour rien, on n'aime pas! C'est une perte de temps, c'est une perte d'argent, etc. donc on est vraiment drillés dans cette mentalité-là...(Marius)

V.2.2. EXPERIENCE DE L'ENTREE EN FONCTION

Les témoignages recueillis auprès des EDC au sujet de leur entrée dans l'enseignement expriment des sentiments ou des émotions divers complétés par la perception qu'ont les membres de leur direction de ces débuts. Ainsi, les enseignants de deuxième carrière interrogés nous livrent un sentiment d'insécurité quant à la durée de leur emploi qui n'est jamais garantie au-delà d'une année scolaire et une impression d'instabilité au niveau des attributions qui leur sont confiées.

Je pense pas que l'école pleure pour trouver un ébéniste ou un créatif pour les... les cours d'art. Ce qui insécurise très fort le métier, honnêtement, parce que chaque année, on ne sait pas du tout si on aura un mi-temps, un plein-temps euh... Des classes A ou B. (Stéphane)

Déjà côté administratif... toutes les contraintes euh... avec les horaires... On ne sait pas si on va pouvoir donner le même cours. (Marius)

Anthony évoque, lui, de grosses difficultés à prendre ses fonctions. Il nous fait part d'un sentiment de moindre légitimité suite au fait d'être titre de pénurie et d'une impression d'être moins performant que ses collègues de première carrière. Il n'hésite par ailleurs pas à parler de vécu catastrophique et à partager ses difficultés pour gérer les aspects disciplinaires ou pédagogiques.

Ah, c'était catastrophique. Moi, si ma femme n'avait pas été là après 3 mois, je crois que j'aurais abandonné. (Anthony)

au départ, je me sentais pas légitime quand j'ai donné cours parce que c'est vrai que j'avais pas le titre de géographie et je donnais géographie et comme j'avais aucune expérience, pas d'agrégation et cetera, je... Je me sentais en effet « de la pénurie »... Un second choix. (Anthony)

Bah la difficulté, c'est que de temps en temps euh... Je pensais que j'allais tenir 2h de cours. Et puis tu te rends compte qu'en fait, avec ce que tu as, tu vas pas tenir les 2h de cours et donc il faut (...) Tendre des perches pour essayer de durer 2h parce que c'est une question de crédibilité(...) ». (Anthony)

Et les difficultés aussi, c'est comment est-ce que je réagis, est ce que je l'envoie chez l'éducateur, est-ce que je mets un mot dans le journal de classe ? Est-ce que je dois crier ? est-ce que je dois le prendre en aparté? (Anthony)

Cynthia, la sous-directrice, estime quant à elle qu'on ne spécifie pas assez aux EDC ce qu'on attend d'eux. Elle mentionne ainsi un choc à l'entrée en fonction qui casse une vision généralement idéalisée du métier et implique une reconstruction progressive de l'image que les EDC ont de l'école pour atteindre une stabilisation au niveau motivationnel.

ça se passe euh... Je dirais très bien. Et puis le creux. Et puis je dirais comme ça (montre avec sa main)...(rire) enfin, en pique, puis ça retombe et puis ça trouve son équilibre quoi tu vois ? Parce qu'au début, ils sont complètement enthousiasmés, ils ont une idée, ils ont une conception de la réalité du monde scolaire idéale, ils ont carrément un idéal généralement, hein. (Cynthia)

En fait, ils ont besoin d'être rassurés parce que c'est un monde qu'ils ne connaissent pas. Il faut (...) leur expliquer ce qu'on attend d'eux. Il faut être clair. Pour moi, peut-être qu'il faudrait plus les rencontrer (...) en leur disant ce qu'on attend d'eux. Parce que nous, on croit qu'ils savent et eux, ils croient que... ils font ce qu'ils vont refaire dans leur entreprise avant ou dans leur expérience avant. Et donc il y a parfois une confusion, mais pas parce qu'ils n'ont pas envie, parce qu'on n'a pas dit ce qu'on attendait tout simplement. Et en fait, on n'a pas défini leur fonction. (Cynthia)

V.2.3. ACCOMPAGNEMENT LORS DE L'ENTREE EN FONCTION

Dans cette partie, les enquêtés nous livrent aussi un aperçu de l'accompagnement qu'ils ont pu recevoir pour les aider à entrer en fonction. Ainsi, si la majorité s'accordent à exprimer qu'ils ont rencontré des difficultés, ils ne sont pas toujours d'accord sur l'aide reçue, témoignant de différences au sein d'une même école et de groupes d'enseignants différents au sein de cette dernière. En effet, certains disent avoir reçu de l'aide de leurs collègues là où d'autres rapportent en avoir obtenu très peu. Stéphane évoque quant à lui l'aide d'un chef d'atelier, mais dit avoir dû trouver sa ligne de conduite. Tous se rejoignent en évoquant le sentiment d'avoir dû se débrouiller.

Et puis en travaillant un tout petit peu avec l'ancien chef d'atelier, c'était Thierry à cette époque-là, il m'a permis de débloquer une situation avec un élève qui était un peu l'agitateur et que je n'avais pas réussi à maîtriser. (Stéphane)

Je trouve qu'il manque quand même d'un support, un soutien de ce côté-là. Un professeur qui arrive, ben en fait, c'est à lui à se démerder un petit peu, à créer son cours euh... alors le gros avantage c'est que tu peux le mettre à ta sauce, mais ça demande déjà pas mal d'expériences du terrain, d'expérience par rapport à des élèves. (Marius)

Je dois dire que quand je suis arrivé, j'ai remplacé Céline et elle était très à cheval sur ce qu'il fallait donner à sa place. (...) Je pense que c'était pas plus mal pour moi. En tout cas pour une première année, j'ai repris tels quels ses cours, je les ai transmis à sa place. C'est juste qu'elle était pas là en fond de classe, que j'avais pas d'assistance. Et euh... ben la sauce a pris. (Jérémy)

Quant aux membres de la direction, ceux-ci s'expriment de façon contrastée à ce sujet suivant que nous avons affaire à Boris, le chef d'atelier, ou les autres. Ainsi, le premier nous dit que la direction ferme littéralement la porte de la classe en espérant que tout se passera bien. Il évoque tout de même un accueil administratif et une visite d'école communs à tous les enseignants, ainsi qu'une réunion d'accueil en début d'année. Les autres membres de la direction, par contre, se montrent plus positifs et mettent en avant qu'il y a plus d'outils disponibles aujourd'hui qu'auparavant pour aider les enseignants dans leur entrée en fonction. Ils évoquent tout aussi bien ceux trouvables de manière générale sur Internet que ceux mis en place par l'école: le Drive partagé avec des informations administratives, l'accompagnement par le chef d'atelier et le secrétariat, le programme de cours présenté lors de l'embauche, le vadémécum présentant les missions de l'enseignant ou encore les visites réalisées avant la nomination qui sont suivies par un feedback.

Finalement, quand on engage un professeur, (...) on s'assure qu'il a les titres requis [ndlr: les compétences, pas le titre au sens statutaire] idéalement et quand on a évidemment quelqu'un qui remplit ces conditions-là, hein, ben finalement on le tape en classe et on ferme la porte, on espère que ça se passe bien. (Boris)

Donc effectivement, il y a une visite de l'école hein qui est organisée. (...) Il y a aussi des documents qui sont disponibles sur le Drive qui expliquent aussi les particularités de l'école (...). Je sais que les nouveaux engagés, en tout cas ceux qui sont engagés au 1er septembre, eux, en plus, ont une séance où ils sont entre nouveaux, où on leur explique peut-être un peu plus en profondeur comment fonctionne le système à l'école. Donc oui, il y a un vrai accompagnement malgré tout. (Boris)

Bah je crois que (...) dans ce qui a été mis en place, c'est quand même l'aide et l'assistance et le support que l'on peut fournir à l'enseignant qui débute hein. Ne serait-ce que le petit vadémécum et des choses comme ça. Et puis... le fait d'être quand même visité avant nomination et cetera... Et plus que des personnes de la direction participent, pardon, à des cours et à des leçons, donnent un feedback sur ses leçons de manière constructive, je crois que ça permet quand même de construire et donc, moi je ne prends pas comme une évaluation négative, certainement pas, mais... euh peut-être un support... un support et une aide apportée à l'enseignant quoi. (Dylan)

il y a l'accompagnement qui est prévu par les secrétaires de direction et j'espère aussi par les chefs d'atelier, mais c'est vrai que... on pourrait... là on n'a pas encore fait de discernement... je vais dire... dans l'accompagnement de ceux qui ont un titre et de ceux qui n'en ont pas. C'est quelque chose euh... qui sera une prochaine action à mon avis dans notre plan de pilotage. (Michelle)

il n'y a aucune différence parce que l'accompagnement qui est mis en place amène tout le monde à s'améliorer. Et c'est pas parce qu'on a fait des études pédagogiques, qu'on mène toutes ses missions, de manière correcte et soutenante pour les élèves, qu'on assume les 5 tâches des missions du travail de l'enseignant et celui qui vient à temps partiel ou à temps complet en... en réorientation professionnelle, ben essaye de donner le meilleur de lui-même de la même manière que les autres. (Bernard)

V.2.4. CONTRAINTES ADMINISTRATIVES

Les perceptions de la direction semblent s'arrêter aux éléments précédemment évoqués, mais les enseignants, eux, énoncent encore d'autres obstacles. Ainsi, ils nous font part d'une certaine opacité administrative. En plus de ça, ils mentionnent un CAP qui constitue un obstacle supplémentaire à franchir, ainsi que des limites imposées par la réforme des titres et fonctions dans les possibilités de cours qu'ils peuvent enseigner, alors qu'ils jugent leurs compétences plus vastes que leur seul diplôme. A contrario, ils se voient attribuer certains cours pour lesquels ils ne se sentent pas formés.

Enlever cette réforme et permettre de se baser sur les compétences et pas sur les diplômes. (...) (Stéphane)

Donc il y avait toute une partie épanouissante parce que (...) j'avais réellement des choses à apprendre aux étudiants parce que je savais de quoi je parlais. Et puis après il y avait des cours sur le côté où en éducation par la technologie (...) je devais revoir des cours et me reformer pour pouvoir (...) leur délivrer de la matière et qui n'avait pas de lien (...) avec mon métier. (Lucie)

On ne connaît pas tous les rouages de l'école. Je ne sais pas si dans les autres écoles, ça fonctionne comme ça, mais ici, il y a beaucoup de choses qui sont... je vais pas dire que... le terme dissimulé, j'irai pas jusque-là, mais je pense qu'il y a une sorte de nébuleuse, vu de la part des profs.

Il y a une part de nébuleuse, ce qui fait que... Il y a des choses un petit peu de l'ordre du... mystique comme ça, on... on ne s'approche pas (sourire). (Jérémy)



Figure 6 : articulation entre pénurie et insertion professionnelle

Cette thématique de l'insertion professionnelle nous démontre que les débuts des enseignants de deuxième carrière dans une école ne sont pas toujours faciles.

Tout d'abord, les interviewés évoquent une tension entre les spécificités du monde du travail dont sont issus les EDC et les caractéristiques du monde scolaire. De fait, les règles très administratives de l'enseignement sont mal vécues. La réforme titres et fonctions est perçue comme alimentant la pénurie, car elle décourage et complique inutilement l'engagement. Il en ressort que ses règles sont dites obscures et difficiles à comprendre par les EDC. Les pouvoirs politiques qui mettent en œuvre cette réforme sont en outre perçus comme valorisant peu le métier d'enseignant et prenant les décisions sans concerter les acteurs de terrain. Par ailleurs, la culture organisationnelle et scolaire est elle aussi sujette à tension: les enseignants de deuxième carrière subissent un choc quand ils arrivent dans l'école, un milieu professionnel où les ressources ne sont pas optimisées, où tout semble lent à se décider et à se mettre en place, où l'humain et l'apprentissage remplacent la productivité et la rentabilité du monde du travail.

Ensuite, les EDC énoncent aussi la difficulté de se voir attribuer des cours pour lesquels ils ne sont pas formés, une instabilité des attributions et une insécurité de l'emploi. De plus, Anthony, de façon plus marginale, évoque un manque de légitimité et le sentiment d'être moins performant que ses collègues de première carrière. Il est peut-être intéressant de noter qu'Anthony est un EDC qui dispense un cours de géographie, donc un cours général.

Nous décelons dans son discours une possible conséquence, sur son sentiment de légitimité, de la préférence académique au sein des écoles qui valorise davantage les enseignants de première carrière disposant d'un diplôme de formation initiale (Misra, 2011). Enfin, le CAP est lui aussi mentionné comme un obstacle supplémentaire à gérer durant l'entrée en fonction.

Du côté de leur accompagnement à l'entrée en fonction, on constate une différence de discours entre les enseignants et le chef d'atelier d'une part, et la direction d'autre part. La complémentarité des propos nous apprend que malgré des outils administratifs à disposition dont la direction se prévaut, la prise en charge humaine n'est, elle, pas vécue comme optimale ni perçue comme réellement développée par les EDC et le chef d'atelier. En outre et malgré toutes ces informations, Jérémy évoque tout de même une opacité administrative inconfortable.

Cette partie de nos résultats nous montre non seulement que dans ce contexte de pénurie, la direction se soucie de trouver des enseignants pour dispenser les cours vacants, mais que leur prise en charge de ce type d'enseignants n'est pas spécifique dans la mesure où elle est la même, indépendamment du profil engagé. De plus, cette gestion des nouveaux engagés se limite à des informations de nature administrative, mais l'accompagnement ne s'étend pas au-delà de la porte de la classe.

V.3. RELATIONS DES EDC DANS L'ECOLE

Nous avons interrogé la qualité des relations des enseignants de deuxième carrière avec la direction, mais aussi avec leurs collègues. Nous allons exposer ci-dessous ce que nous en avons retenu.

Premièrement, s'agissant de la direction, les enquêtés nous disent que les relations sont plutôt bonnes, même si quelques fois épisodiques ou purement administratives. Jérémy mentionne que certains EDC se sentent parfois incompris face à des directions qui ne sont pas issues du terrain.

Il aborde également la bonne qualité de la relation avec le chef d'atelier, même si cela n'a pas toujours été le cas. Si Jérémy perçoit effectivement une certaine humilité de la part de son chef d'atelier, Marius, lui, mentionne qu'il apprécie que le chef d'atelier l'implique dans sa réalité, auquel cas il fait de même.

(...) s'ils se sentent incompris, c'est peut-être une sensation de leur part d'être face à des gens qui ne sont pas issus de la pratique professionnelle. (Jérémy)

Au niveau des relations euh... très peu en fait hein euh... on est plus dans... dans l'administratif. (Marius)

Mais en général, non, j'aime bien (...) que la personne responsable hein, ici donc je parle d'un chef d'atelier, soit au courant de ce qu'il se passe. (...) Faut que ça aille dans les deux sens, parce que moi je veux bien l'impliquer, mais qu'il m'implique aussi. Et si c'est le cas, si ça se passe comme ça, en général il n'y a pas de quiproquo, il n'y a pas de mauvaises interprétations et donc, l'ambiance ne peut être que bonne ou du moins professionnelle et objective, quoi. (Marius)

Deuxièmement, dans les relations avec les autres acteurs de l'école, comme les enseignants de première carrière, mais aussi les éducateurs, secrétaires, et autres membres du personnel, les EDC nous disent peu de choses. Stéphane nous dit qu'il perçoit ses collègues comme une meilleure ressource que les programmes de ses cours, jugés désuets, mais précise éviter les bavardages inutiles avec eux. Marius, lui, nous raconte que dans l'école, on ne se sent pas laissé de côté, même si ce n'est peut-être pas le cas partout. Par ailleurs, il s'entend bien avec ses collègues mais veille à ce que les relations restent professionnelles.

C'est pas uniquement sur le programme que je m'appuie en fait, parce que finalement, les programmes sont quand même fort anciens et lacunaires souvent. Et donc euh... c'est plutôt sur la connaissance de l'équipe pédagogique et sur l'expérience de quelques années... (Stéphane)

Je ne suis pas du tout gossip. Je ne passe pas mes temps de midi à discuter avec mes collègues des cours et des élèves. Ça me... ça m'énerve honnêtement. (Stéphane)

A l'école la mentalité est hyper chouette parce que euh... on ne te laisse pas sur le côté. Enfin, du moins dans mon option, on est une équipe assez soudée et donc euh... on s'aide mutuellement. J'espère que ça se passe partout comme ça, d'ailleurs. Je pense que c'est pas le cas mais... ça c'est un autre problème. (Marius)

Je veux toujours qu'il y ait, je veux pas dire cette barrière, mais je... Voilà qu'il y ait une barrière quand même. On a une amitié entre collègues hein, etc. mais euh... en professionnel. (Marius)

RÉSULTATS - Relations des EDC dans l'école

Enfin, l'équipe de direction évoque des relations au beau fixe, tant avec les EDC que les enseignants de première carrière. Elle trouve néanmoins les premiers plus questionnants, plus en quête de sens et retrouve chez eux plus de compréhension des réalités de la gestion d'une école. En ce sens, certains évoquent des relations plus faciles et plus de complicité.

(...) Les personnes qui ont été indépendantes, étaient à la tête d'une société, d'une petite ou moyenne entreprise généralement, et se rendent mieux compte des difficultés de gérer une école. Parce qu'ils comparent généralement la gestion d'une école à la gestion d'une entreprise. Et ces personnes-là, ben généralement, sont... (...) ont des petits mots qui viennent nous dire, parce qu'ils nous comprennent mieux, les difficultés que l'on vit. (Michelle)

Par ailleurs, l'équipe de direction perçoit une cohésion entre les EDC du fait d'avoir un vécu similaire et constatent que ceux-ci se mélangent moins avec les enseignants de cours généraux dont ils ne partagent pas les mêmes réalités.

Ils [ndlr: les enseignants de deuxième carrière] sont naturellement déjà moins enclins à se mélanger je dirais avec des professeurs de cours généraux. (Boris)



Figure 7 : articulation entre pénurie, insertion professionnelle et relations des EDC dans l'école

Dans cette catégorie, les enquêtés nous décrivent des relations plutôt saines au sein de l'établissement. Néanmoins, nous pouvons identifier que les relations sont aussi qualifiées d'épisodiques ou limitées à des actes administratifs. En plus, Jérémy mentionne qu'il y a parfois de l'incompréhension suite au fait que la direction n'est pas issue du terrain. Cela semble signifier que lorsqu'on aborde des discussions de fond, celles-ci rencontrent moins de succès que les interactions plus ordinaires avec la direction.

Ensuite, Marius nous dit qu'il aime garder ses relations professionnelles. Stéphane, lui, nous dit voir en ses collègues un appui, mais ne pas aimer les bavardages inutiles. Il semble donc lui aussi rechercher des relations qui restent professionnelles.

Tous deux semblent en outre se référer à leurs collègues d'option, et non aux autres groupes de collègues dans l'école. Cette observation est d'autant plus confortée par le discours des directions qui perçoivent qu'ils se mélangent moins aux enseignants de cours généraux et ont tendance à rester entre eux.

V.4. RAPPORT A L'ECOLE ET AU TRAVAIL

Lors de nos interviews, il nous est apparu que la façon dont les EDC vivaient leur insertion professionnelle différait peut-être en fonction des perceptions que ces enseignants ont de l'école en tant qu'institution, mais aussi de la valeur qu'ils accordent à leur travail. Ainsi, Marius nous dit avoir du respect pour son travail et y trouver de la valeur. Lucie le rejoint en affirmant être déjà heureuse de son travail, même si appliquer les quelques suggestions qu'elle émet pourrait contribuer à son bonheur du travail accompli.

Parce que pour moi mon travail, comment dire... enfin je le respecte et je sens qu'il... il a de la valeur. (Marius)

Maintenant les aspects dont je viens de parler, donc par rapport à la préparation des stages et par rapport à l'élève. Moi personnellement, ça n'apporterait pas quelque chose en plus à... mon bien-être. (...) C'est plus dans la vision de mieux les préparer. (...) C'est juste on va dire le... le bonheur du devoir accompli, voilà. (Lucie)

De plus, la plupart des EDC s'estime investie et volontaire pour les projets, événements ou concours auxquels participe l'école. Jérémy précise tout de même limiter cette participation au jour où il est effectivement présent dans l'école, car il est engagé à temps partiel. Il met cependant un point d'honneur à être présent pour les journées pédagogiques, conseils de classe, réunions de parents, etc. qu'il juge importants.

C'est un petit peu plus difficile maintenant que j'ai 6h euh... en dehors de mon créneau de ma journée, euh... avec l'enseignement supérieur et avec mon bureau d'archi de mettre davantage de temps, mais moi, je suis là une journée, j'ai 3h de fourche, si je peux, je le fais volontiers. (Jérémy)

Pour ma part - parce que c'est pas le cas de tout le monde - mais pour ma part je suis là à toutes les journées pédagogiques. En dehors de mes jours de cours. Je ne me trouve pas d'excuses, je débloque du temps, je suis pas là à mon cabinet d'architecture et je suis là aux délibérations, à toutes les délibérations. Et c'est pas le cas de tout le monde. Et ça je... ça, pour moi c'est très important, donc je consacre mon temps full time. Ce qui est nécessaire pour mes... mes classes, mes élèves, leurs délibérations, les formations pédagogiques, les assemblées générales. Je suis là à tout. (Jérémy)

Je me trouve déjà fort active hein (Lucie)

Néanmoins, Stéphane trouve malgré tout les enseignants de première carrière plus investis car, eux, n'ont fait le choix que de l'enseignement, là où nos enquêtés ont encore, pour certains, une carrière professionnelle à côté.

Comme les profs de seconde carrière ont tendance à garder des choses sur le côté, on va faire d'autres choses à côté. Ils sont peut-être plus euh... délégués en termes d'investissements supplémentaires dans l'école. (...) Et du coup, un prof de première carrière qui lui a décidé de faire ça, s'est accroché à ça, est probablement plus facilement investi dans... dans d'autres choses que mène l'école, dans des activités même pas spécialement euh... fondatrices ou utiles. Mais simplement dans la participation à toute la vie de l'école. Les activités festives, ce genre de choses-là. (Stéphane)

Du côté de la direction, les enquêtés sont plus mitigés. Cynthia pointe du doigt la méconnaissance de l'école par les enseignants de deuxième carrière, ce qui ne favorise pas leur investissement, au début. Il leur faut le temps de comprendre ce qui est attendu d'eux.

(...) au départ, je pense que ces personnes-là ne comprennent pas toujours bien l'investissement qu'on attend d'eux, mais je pense que c'est pas parce que c'est eux qui veulent pas s'investir ou être proactifs. C'est parce que tant qu'ils n'ont pas encore compris euh... Pour moi, ça reste quand même les grands codes de, de l'enseignement hein. Pour quelqu'un qui n'est pas issu de l'enseignement, c'est quelque chose de perturbant en fait. (Cynthia)

En outre, selon la direction les EDC se posent parfois davantage en tant qu'experts plutôt qu'enseignants, omettant donc le rôle éducatif de la fonction. Dylan et Boris évoquent (cf plus haut) aussi comment les EDC se heurtent au monde de l'humain et de l'erreur en provenant d'un monde professionnel où l'efficacité et la rentabilité prédominent. Le chef des travaux d'atelier, Dylan, énonce que lorsque que ces enseignants ne considèrent pas leur activité d'enseignant comme principale, alors leur investissement n'est pas à la hauteur de celui de leurs collègues de première carrière. Il ajoute pour finir que c'est en développant l'attachement à l'école qu'on fera rester les EDC dans l'établissement.

(...) on a quand même un profil de personnes là-bas aussi qui n'ont pas nécessairement un horaire complet chez nous et qui conservent une activité que moi j'appelle complémentaire, mais qui pourrait, en fonction de la charge qui reste attribuée à cette fonction-là, devenir ben à un certain moment soit principale, ou l'école complémentaire, ou vice versa. Moi, je crois que l'enseignement ne peut vraiment tirer parti du bénéfice d'employer ces gens-là qu'à partir du moment où ils se considèrent dans l'enseignement en activité principale. (Dylan)

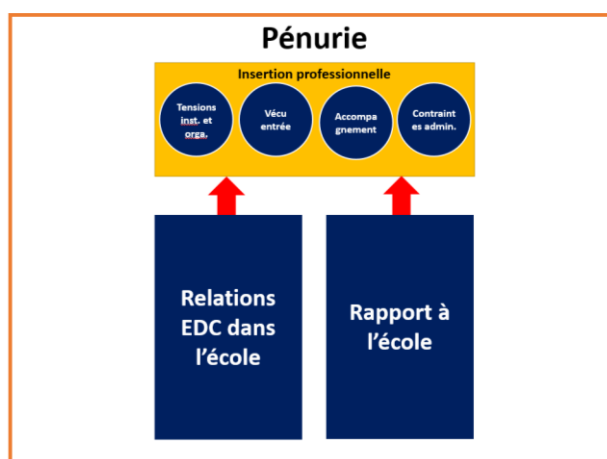


Figure 8 : articulation du rapport à l'école dans le modèle théorique

Lorsque nous analysons les verbatim de cette catégorie, il nous apparaît une relation entre le sentiment d'appartenance à l'école, le sens et la valeur donnée au travail et la rétention des EDC. Dylan le mentionne d'ailleurs littéralement et le discours de Lucie et Marius semblent aller dans le même sens.

De plus, s'investir dans l'école revient finalement à y mettre à contribution ses compétences. Par conséquent, pour que les enseignants mettent à profit une quelconque plus-value, il faut d'abord qu'ils soient demandeurs de le faire. Il faut donc travailler sur la valeur qu'ils prêtent à leur travail et l'attachement qu'ils ressentent envers leur école avant de bénéficier de leur investissement et donc de leurs compétences. Nous gageons dès lors que le rapport à l'école interagit directement avec l'insertion professionnelle, mais aussi avec la gestion qui est faite des compétences.

V.5. LES COMPETENCES DES EDC

Cette thématique représente le cœur de notre problématique. Pour l'analyser, nous avons divisé son contenu en différentes catégories qui faisaient sens entre elles.

Nous retrouvons en premier lieu la plus-value, qui regroupe toutes les compétences que nos enquêtés prêtent à ces enseignants. Pour plus de finesse dans notre analyse, cette catégorie est à son tour répartie en plusieurs ensembles de sens: les compétences psychosociales, les compétences para-curriculaires, les compétences de management et le fait d'être acteur de changement.

V.5.1. PLUS-VALUE

V.5.1.1. Compétences psychosociales

Nos enquêtés relèvent un grand nombre de compétences psychosociales à ce profil d'enseignants. Ce qui est intéressant, ici, c'est que pour la première fois les constats posés par les enseignants interrogés sont tout à fait rejoints par ceux de la direction.

Tout d'abord, tous nos enquêtés s'accordent à dire que ce profil d'enseignants fait généralement preuve de plus d'autonomie que leurs collègues de première carrière. La direction appuie ses propos en soulignant qu'ils ont souvent eu l'habitude des responsabilités lorsqu'ils travaillaient en entreprise, et Cynthia, la sous-directrice, ajoute que cette autonomie n'est réellement accrue que lorsqu'ils ont compris les codes de l'enseignement.

Il faut faire preuve de différentes... Je vais pas dire des qualités, mais caractéristiques ou traits de personnalité qui sont peut-être plus développés chez eux, de disponibilité, d'initiative, de débrouillardise j'en ai parlé, de ténacité euh mais selon moi, c'est à la portée, c'est à la portée de tous. Mais il suffit de le vouloir. (Dylan)

Mais voilà, ma première carrière m'a offert des compétences transversales et une polyvalence qui me permet plus facilement d'aborder des choses sur lesquelles je n'ai pas été formées, en fait, puisque j'ai appris à apprendre sur le tas, donc ça me fait moins peur d'assumer de nouvelles charges qui ne sont pas celles pour lesquelles j'ai étudié à la base, spécifiquement en tout cas. (Stéphane)

Pour moi, de nouveau, on en revient dans le côté: je passe le côté, j'ai des compétences en dehors de l'école et je m'investis dans une école parce que j'ai compris les codes de l'école et ce qu'on attend d'une culture d'école. Et alors, à ce moment-là, oui. Parce qu'ils ont eu un bagage dans une entreprise ou dans une... Là où je répète, on a besoin de plus d'autonomie ou peut-être plus de... En tout cas de proactivité, et donc, qu'ils pourraient alors justement remplir des fonctions où ça nécessite de la productivité, de l'investissement. (Cynthia)

Ensuite, la question du travail en équipe est abordée. Les enquêtés du côté enseignant déclarent qu'ils communiquent mieux que les enseignants de première carrière avec les collègues et qu'ils forment une équipe soudée. Du côté direction, on ajoute que le travail en équipe est pour ces enseignants une habitude, qu'ils sont moins solitaires que leurs collègues de première carrière et disposent de compétences relationnelles. Bernard, le sous-directeur, affirme cependant qu'ils effectuent leur travail collaboratif au même titre que les enseignants de première carrière.

Oui, je peux venir au travail collaboratif hein, ce qu'on nomme maintenant travail collaboratif. Parce que ça me permet de parfois mieux communiquer avec mes collègues, mieux euh... plus facilement trouver de nouveaux thèmes, des nouveaux sujets, des nouvelles techniques. (Stéphane)

Ils ont aussi peut-être plus naturellement une envie plus naturelle de faire du travail d'équipe. Ils sont moins solitaires et ça c'est quelque chose aussi qui est très utile pour toute une série de choses, devant les élèves comme pas devant les élèves, ne serait-ce que pour le fonctionnement de l'école au sens large. (Boris)

Ils s'intègrent dans les équipes comme les autres, ils font leur travail collaboratif comme les autres. (Bernard)

De plus, Stéphane se sent plus polyvalent car il dit disposer de compétences transversales pour s'adapter. Nous rapprochons ses dires de ceux rapportés par les autres enquêtés en termes de proactivité. En effet, les enseignants disent tenter d'apprendre ce qui leur manque, avoir l'habitude de gérer les problèmes et de chercher à améliorer le système. Dans le chef des directions, on les trouve plus proactifs au sujet de leur discipline et on rejoint cette idée de souplesse et de capacité à rebondir. Cynthia nuance tout de même en disant que la proactivité est moindre dans le rôle éducatif de l'enseignant et Bernard affirme qu'ils sont plus proactifs que leurs collègues de première carrière.

Ne serait-ce aussi que la souplesse d'esprit, c'est-à-dire la capacité à effectivement réagir à ce qu'il se passe et proposer des scénarios un peu différents de ce qu'on aurait initialement prévu. Je pense que là effectivement ils ont des... il y a peut-être du choix là-dedans. (Boris)

Moi, je dirais qu'ils sont plus proactifs mais par rapport à leur discipline. Peut-être moins par rapport à la gestion d'un groupe. Toujours, toujours cette dualité pour moi, entre ce qu'ils ont fait avant et ici une dynamique de groupe, une dynamique d'enseignants, en fait. Moi je dirais que ça dépend, ça dépend. Mais je les sens quand même souvent plus proactifs. (Cynthia)

Les enseignants de deuxième carrière sont plus proactifs parce que plus en adéquation avec les besoins de la société. Ils vont amener une relecture et une réorientation des programmes qui va dans le sens de plus de modernité. (Bernard)

En outre, cette proactivité s'accompagne aussi d'une compétence de résilience que nos deux groupes identifient. La direction décrit ces enseignants comme plus combattifs, capables de trouver des solutions en s'appuyant sur leur vécu et avance qu'ils possèdent une tendance à la débrouillardise et la ténacité. Les enseignants, eux, évoquent une capacité à endurer et aimer le changement car ils savent être capables de changer, ainsi qu'une habitude à travailler beaucoup.

Ce sont quand même aussi des personnes qui ont vécu d'autres choses avant et qui ont parfois quand même un recul différent par rapport à une situation. (...) On a quand même parfois affaire à des gens qui sont quand même beaucoup plus combattifs parce que ils savent, ils ont connu certaines situations aussi très compliquées en entreprises ou un autre métier, qui font que c'est compliqué avec les élèves, mais... c'est pas... Quand même, c'est pas insurmontable quoi. C'est un challenge comme un autre. Moi je trouve qu'ils ont quand même un esprit, parfois de combativité un peu plus important. (Cynthia)

Maintenant, il y a rien à faire en tant qu'indépendant, j'ai été formé et habitué à travailler 60h/semaine. (Stéphane)

mais je perçois quand même vachement plus de polyvalence chez des profs de seconde carrière. Parce que euh... « Tiens, j'ai un problème ? Ben j'ai l'habitude de croiser des problèmes, je dois trouver une solution » et donc l'adaptation est à mon sens plus facile ? (...) j'ai vu peu de profs de première carrière capables de se réinventer complètement et de faire évoluer leur métier au fur et à mesure des années. (Stéphane)

Par ailleurs, les propos récoltés montrent également que nos enquêtés retrouvent chez ces enseignants une compétence de réflexivité, chaque groupe tombant d'accord sur la capacité des EDC à prendre du recul et à se remettre en question, à se réinventer et à faire preuve d'une certaine sagesse.

RÉSULTATS - *Les compétences des EDC*

Et donc je me suis remis en question, parce que c'est ça aussi... pouvoir se remettre en question tout le temps, en permanence. (Marius)

Mes professeurs d'options par exemple, vont proposer des choses nouvelles, vont remettre en question ce qu'ils ont fait en disant... ben voilà, on avait fait ça, on va faire... on a un nouveau projet hein! D'ailleurs ils appellent ça des projets, eux, c'est fabuleux ! C'est-à-dire qu'ils vont pas avoir peur de rescouer les choses et de se dire «tiens finalement je vais faire autrement. Je vais créer... ah j'avais fait ça l'année passée avec mes classes, ça a bien fonctionné. Cette année je vais tester ce dispositif-là où ce projet-là». Ils se renouvellent peut-être un petit peu plus et ils proposent des nouveautés, des nouvelles choses. (Boris)

Nonobstant les compétences déjà évoquées, les deux groupes interrogés soulignent aussi un sens de la hiérarchie qui s'exprime chez ces enseignants par du respect, une volonté de garder les relations professionnelles envers leur direction, une envie d'être impliqué et d'impliquer sa hiérarchie et une habitude à rendre des comptes (comme dit plus haut).

Les enseignants de seconde carrière ont eu nécessairement une vie professionnelle avec le monde privé de l'entreprise précédemment cette notion de hiérarchie, cette notion hiérarchie c'est sans doute pas le terme, mais de en tout cas de devoir rendre des comptes et devoir s'expliquer sur ce que l'on fait, sur sa raison d'être au sein de l'entreprise, paraît tout naturel. (Dylan)

Enfin, la dernière compétence que nous avons relevée dans le cadre de nos interviews est celle de la maturité professionnelle. Si notre groupe d'enseignants la mentionne sans trop s'appesantir dessus, les membres de direction, eux, trouvent qu'ils en possèdent plus que leurs collègues de première carrière, la directrice parlant même de sagesse.

Ce sont des gens qui ont beaucoup de maturité professionnelle. Je ne dis pas que les enseignants de première carrière au fil des années ne se remettent pas à niveau, ne cherchent pas à améliorer leurs connaissances et rester à la pointe, mais... C'est important pour eux [ndlr: les enseignants de deuxième carrière] d'accompagner les élèves en stage, de la formation continue, et d'être en contact avec des gens, des collègues qui sont toujours dans le monde du travail. (Bernard)

une certaine forme de maturité, une certaine forme d'expérience parce qu'on a vécu d'autres choses avant qui nous ont enrichi, qui ont fait qu'on a tout simplement vécu des choses qui ont installé une certaine expérience. Comment est-ce qu'on peut...on peut le dire autrement ? Euh... Une certaine analyse des choses. Moi, je pense que c'est plutôt une question de maturité, d'être solide sur euh... Oui, d'avoir une, une base solide, d'avoir peut-être pu se montrer un peu plus polyvalent. (Lucie)

Une richesse... une connaissance multiple. Euh... de connaissances d'autres domaines qui à un moment donné peuvent avoir un lien avec les cours qu'ils ont enseigné, ou pas ! euh... une expérience, peut-être une sagesse aussi. Oui... une sagesse... parce qu'il y a eu des choses qui ont été vécues et ils ont dû réagir à des imprévus etc. et ils peuvent se retrouver dans une situation, pas semblable, mais en tous les cas utiliser je vais dire des aspects du savoir-être pour réagir en classe pour ne pas parfois arriver au conflit avec les élèves. (Michelle)

Ce que nous observons dans cette première sous-catégorie nous démontre que les directions et les enseignants ont une conscience assez aigüe des compétences des EDC. Les compétences psychosociales sont perceptibles et font consensus. Clairement, il s'agit d'une valeur apportée par les EDC ou en d'autres termes, une valeur ajoutée. Cependant, les discours rapportés semblent percevoir l'utilisation de ces compétences vers les EDC eux-mêmes plutôt que pour l'école. De fait, ces compétences semblent utiles aux EDC pour se développer en tant qu'enseignant et évoluer positivement dans les relations qu'ils entretiennent au travail. Dans leur utilisation actuelle, elles ne constituent donc pas spécialement une plus-value pour l'école à proprement parler. Entamer une gestion de ces compétences permettrait sans doute de les mettre au service de l'établissement.

V.5.1.2. Compétences para-curriculaires

Dans cette partie, nous rassemblons tous les apports et compétences qui viennent selon nous soutenir les compétences curriculaires des EDC, c'est-à-dire qui viennent renforcer les aspects de planification et de contenu des leçons à dispenser.

Tout d'abord, nos enquêtés relèvent une capacité à faire le lien avec le monde du travail, à mieux optimiser le temps et à inclure la rentabilité dans les apprentissages. Marius affirme d'ailleurs utiliser des compétences de management de sa première carrière pour gérer sa classe. Ces propos sont corroborés par la direction qui relève une capacité à mieux structurer les tâches, à motiver les élèves en donnant du sens aux apprentissages et en faisant le lien direct avec le monde du travail. Ils encouragent en plus les élèves à être plus efficaces et rentables et apportent avec eux des compétences numériques et technologiques qui profitent à la classe.

il y a le fait que j'ai dirigé des équipes et donc c'est un peu ce côté management où...aujourd'hui, quand tu es professeur, quand tu donnes cours, bah il faut être un peu le manager. C'est un peu expliquer les choses euh... un peu gérer une classe. (Marius)

(...) des compétences transversales qui sont intéressantes, qui doivent être développées, des compétences par rapport au numérique ou la motivation des élèves, ou leur capacité à faire réaliser des tâches bien structurées (Bernard)

(...) ça c'est fabuleux avec les professeurs de seconde carrière, des personnes qui sont capables de faire un lien direct avec le monde du travail. Et si on considère que euh... le monde du travail est lié à l'option dans laquelle les élèves sont, c'est encore mieux. Ca veut dire que l'on peut motiver les élèves. (Boris)

En outre, nos enquêtés du côté des enseignants évoquent aussi des contacts extra-muros qui facilitent l'accès à des visites et constituent un carnet d'adresse pour les stages ou même les fournisseurs.

Alors ça peut nous servir, par exemple, d'avoir créé un certain réseau autour de nous, dans le sens où les élèves, quand par exemple on doit les envoyer en stage. (Lucie)

La direction, plus prolix, évoque, en plus de ce réseau de connaissances, des compétences de magasinier, une expertise et une connaissance des nouvelles techniques ainsi qu'une volonté chez ces enseignants de rester à la pointe et de se former en même temps que leurs élèves.

Ce sont des gens qui ont beaucoup de... de maturité professionnelle. Je ne dis pas que les enseignants de première carrière au fil des années ne se remettent pas à niveau, ne cherchent pas à améliorer leurs connaissances et rester à la pointe, mais... C'est important pour eux d'accompagner les élèves en... en stage, de la formation continue, et d'être en contact avec des gens, des collègues qui sont toujours dans le monde du travail. (Bernard)

Toutefois, Anthony nous dit aussi de façon plus marginale qu'il a l'impression de moins bien gérer la classe que ne le ferait un enseignant de première carrière et Dylan, le chef des travaux d'atelier, évoque parfois que les EDC oublient que l'école est un lieu d'apprentissage et non de rentabilité.

Maintenant, ils [ndlr: les enseignants de première carrière] ont peut-être une meilleure perception pour peut-être gérer les classes, et cetera. (Anthony)

Ce qui est parfois plus difficile à accepter, je pense, de leur part, ou en tout cas difficile à intégrer, c'est... le fait qu'ils aient basculé du monde de l'efficacité, de la rentabilité, de la productivité, au travail de l'humain, quelque part, et de l'apprentissage.

Alors on va dire que l'efficacité a certainement autant d'importance dans l'enseignement que quelqu'un qui installe une cuisine chez un client, mais euh... on n'est pas sur la rentabilité et cet esprit de rentabilité est peut-être un peu difficile à faire perdre chez ceux-là. (Dylan)

Dans cette catégorie nous relevons plusieurs compétences ou apports des EDC qui permettent peut-être de mieux comprendre leur plus-value sur le plan des cours. En effet, ils semblent disposer d'outils issus de leur première carrière pour aborder les savoirs d'une façon à la fois concrète, motivante pour les élèves, à la pointe de ce qui se fait sur le marché du travail. Cette connexion au terrain et leur réseau de connaissances leur permettent d'aborder les contenus avec beaucoup plus de sens et le cas échéant d'aller au contact du monde du travail pour les exemplifier ou les cultiver. Derrière ce dynamisme se cachent des notions d'efficacité et de rentabilité qu'ils communiquent aux élèves, même si quelques fois ils peuvent oublier que l'école est un lieu d'apprentissage avant d'être un lieu de productivité.

V.5.1.3. Compétences de management

Lorsque nous interrogeons nos enquêtés sur la raison pour laquelle des enseignants de deuxième carrière composent l'équipe de direction ou encore les compétences qu'ils pourraient mettre à profit de l'école en tant qu'organisation, il ressort des discours de ces derniers que les EDC disposeraient d'un bon nombre de compétences de management.

Ainsi, nos deux groupes sont d'accord pour dire que ceux-ci disposent de compétences de gestion d'équipe et de communication. Le groupe direction associant la communication aux ressources humaines.

Je pense que quelqu'un qui a travaillé par exemple dans le privé, a géré des équipes ou ce genre de choses, va peut-être être la personne qu'on va utiliser en interne pour effectivement encore une fois ben... euh gérer des équipes de professeurs, les coordonner. (Boris)

Ensuite, les discours se différencient et amènent donc beaucoup d'autres éléments.

Tout d'abord, le groupe enseignant nous parle d'une capacité à aborder les choses avec un autre regard et à se remettre en question.

RÉSULTATS - *Les compétences des EDC*

C'est justement pour la diversité de leurs compétences et que ça apportait une plus-value de voir des gens qui avaient peut-être déjà géré dans d'autres domaines et qui apportaient peut-être un autre regard. (Anthony)

L'un d'entre eux indique également que leur profil est plus à même de saisir les enjeux des différentes sections dont ils sont issus. Ce discours est rejoint par un autre enquêté qui affirme qu'un chef d'atelier devrait connaître le terrain et donc être EDC, là où une direction au sens strict devrait connaître l'école au sens large, raison pour laquelle il voit mieux les enseignants de première carrière à cette position.

Allez, X en son temps était un ancien prof d'une section, était un ancien artisan de cette... de cette section et était directeur. Et donc je pense qu'il comprenait davantage les enjeux. (Jérémy)

Mais chef d'atelier (...) Ils doivent connaître un peu le terrain des options, hein ? On n'est pas dans... dans des cours généraux. Qu'une direction moi, j'assimile plus à des cours généraux. Tu vois, je parle de la direction quoi. (...) On peut aussi se dire « bah voilà, on va avoir des chefs d'atelier, on va retrouver plutôt des gens d'expérience du terrain, et que... une direction je veux dire, générale, on va plutôt retrouver un enseignant... qui a fait une carrière juste d'enseignant. (Marius)

Enfin revient cette notion de polyvalence et de capacité à gérer plusieurs choses en même temps, jugée utile à cette position.

Je prends l'exemple de chefs d'atelier ou... ou de Dylan qui sont euh... qui doivent être capables en fait de faire 5 métiers différents en un. Bah si on n'a pas eu... une première expérience de se confronter à différentes choses, de devoir s'adapter et cetera et cetera. Je comprends que ce soit pas évident de... de prendre ces postes-là en fait. (Stéphane)

Du côté direction, cette fois, on évoque des compétences organisationnelles et de gestion d'entreprise chez les enseignants de deuxième carrière.

Pour moi, ils ont d'autres compétences. Ils ont développé d'autres compétences dans un autre boulot en fonction du boulot qu'ils ont fait avant, soit de la gestion d'entreprise, soit une plus grande autonomie par rapport au fait qu'ils travaillaient dans une entreprise (...). (Cynthia)

Où à un moment donné bah... j'ai gravi des échelons [ndlr: il a été aussi un EDC] au sein de l'école... par l'exploitation de compétences transversales de management, de gestion d'équipe développées dans mes emplois précédents, qui n'étaient pas exploitées dans le cadre de mes cours de maths ou de sciences et, d'autres personnes au sein de l'école à qui je pense, qui effectivement ont un jour pu mettre en valeur des compétences qui sommeillaient ou qu'ils avaient exercées à d'autres, à un autre moment de leur carrière. (Benoît)

RÉSULTATS - *Les compétences des EDC*

Un autre enquêté évoque aussi une compétence à mieux cerner les projets dans leur ensemble, même s'ils n'ont pas spécialement la capacité de vue d'ensemble dans d'autres situations.

Ils n'ont pas tous la compétence de vue d'ensemble hein malheureusement. Mais par contre face à un projet, ils ont peut-être un peu plus de vue d'ensemble, ça c'est intéressant. Un projet particulier que ce soit pour la classe ou pour l'école. Quand ils ont compris le projet, ils arrivent à mieux cerner la globalité. (Boris)

En outre, on souligne une capacité de gérer les ressources matérielles, humaines, financières et temporelles, un certain esprit d'initiative et des capacités d'anticipation et à prédire les conséquences d'une décision.

Donc ces compétences managériales, elles sont, je pense, fondamentales pour un poste de direction. C'est-à-dire (...) qu'il faut pouvoir gérer les ressources quelles qu'elles soient. Matérielles, humaines, financières, euh... temporelles. Donc...et ça c'est quelque chose que l'on n'a pas dans les formations professeurs. Ca c'est... je suis quasiment certain. (...) quelqu'un qui a eu un passé dans d'autres secteurs aura peut-être plus vite tendance à les développer ou en tout cas les aura certainement développées un peu plus. (...) C'est pour moi une vérité. (Boris)

Pour terminer, certains évoquent à nouveau des capacités de débrouillardise et de ténacité, ainsi qu'une aptitude à penser de manière moins scolaire face à un problème.

parce que moi je reste quand même persuadée que parfois, le monde scolaire vit en vase clos et que ces personnes qui viennent avec une vision différente peuvent amener justement un peu plus d'ouverture au monde scolaire. (Cynthia)

Les compétences reliées au management ressortent de questions où nous demandons de citer des compétences associées au leadership de l'école ou d'une capacité à servir l'école.

Du côté des enseignants, on définit un potentiel de leadership chez les EDC sur base de compétences de management telles que la polyvalence, une capacité de gestion d'équipe et de communication, mais aussi par une capacité de lecture du monde enseignant avec les lunettes de la première carrière (*notion de prise de recul, de meilleure compréhension des besoins d'une option*). Pour Marius, il semble plus logique dans le parcours d'un EDC d'évoluer vers le poste de chef d'atelier (donc à un poste attaché à une ou plusieurs sections) plutôt que vers un poste de direction qu'il rattache plutôt à l'évolution d'une carrière d'enseignant de cours généraux. On peut donc constater que les enseignants interrogés envisagent plutôt leur évolution au départ de leur première carrière, de leurs qualités (*polyvalents, débrouillards, ...*) et d'une ou deux compétences transversales (*gestion d'équipe et communication*).

Du côté direction, on reconnaît également les capacités de gestion d'équipe et de communication, mais on adopte un discours plus transversal sur les capacités prêtées à ces enseignants. La direction semble donc envisager le potentiel de leadership des EDC sur des compétences plutôt transversales associées à des savoir-être et accorder moins d'importance à la nature de la première carrière. De fait, dans nos interviews, la direction n'aborde pas la première carrière d'un EDC pour envisager un poste de leadership, contrairement aux EDC.

V.5.1.4. Être acteur de changement

Les entretiens menés auprès de nos enquêtés ont permis de faire ressortir des comportements chez les EDC qui pourraient impacter la manière dont l'établissement scolaire évolue.

RÉSULTATS - *Les compétences des EDC*

Ainsi, nous récoltons des idées qui s'expriment différemment mais impliquent finalement les mêmes choses.

Premièrement, nos deux groupes d'enquêtés évoquent une capacité de ces enseignants à pousser le monde scolaire à s'ouvrir davantage à l'extérieur.

Je parle de culture scolaire, de monde scolaire, (...) quelque part, c'est une mini société qui est un peu protégée dans laquelle les élèves peuvent avancer et peuvent en fait s'épanouir dans quelque chose qui est proche de la réalité, qui ne l'est pas, mais à un moment donné, c'est important aussi qu'il y ait ces personnes de l'extérieur qui ont vécu autre chose, qui ont eu des réalités différentes de la vie, qui peuvent aussi amener une ouverture d'esprit à une école qui, parfois, a quand même un code bien fermé. (Cynthia)

C'est cette adaptation facile, ce bagout vis-à-vis des élèves qui sont très demandeurs, surtout dans le... le technique et le professionnel, d'avoir quelqu'un en face d'eux qui est un gars qui a vu le terrain et pas juste la théorie. (Stéphane)

Deuxièmement, en plus d'ouvrir le monde scolaire, ils abordent celui-ci avec un autre regard, que la direction qualifie de réflexion *méta*.

Moi, je pense qu'ils ont parfois une vision méta différente et qui peuvent parfois faire sortir un conseil de classe d'une réalité scolaire dans laquelle parfois, nous, on est enfermés et qui peut justement remettre parfois l'église au milieu du village en disant que le monde de l'école n'est pas le monde de l'entreprise. (Cynthia)

Troisièmement, le groupe enseignant mentionne qu'ils apportent une lecture plurielle de la pratique professionnelle et de l'enseignement, en se basant sur leur première carrière pour compléter ce qu'ils enseignent. La direction, elle, évoquera surtout une relecture plus moderne des programmes de cours et des exigences qui viennent compléter celles présentées dans ces derniers.

Moi je ne suis pas un enseignant de première carrière. Je trouve que c'est une richesse d'avoir des gens qui ont une lecture plurielle de la pratique et de l'enseignement. (Jérémy)

Les enseignants de deuxième carrière sont plus proactifs parce que plus en adéquation avec les besoins de la société. Ils vont amener une relecture et une réorientation des programmes qui va dans le sens de plus de modernité. (Bernard)

Enfin, le groupe enseignant complète ses propos en mentionnant un sens de la réalité de terrain qui vient confronter la réalité scolaire. La direction, quant à elle, termine en évoquant un apport de diversité et de nombreuses idées de projets.

RÉSULTATS - Les compétences des EDC

Ça amène une diversité dans l'école qui est très positive. (Bernard)

Ils ont pu nous partager des idées de réalisation ou des projets à mettre en œuvre ou c'est... Ils apportent beaucoup dans l'école et ça peut être partagé avec leurs collègues. Ça crée une très bonne dynamique. (Bernard)

Dans cette catégorie nous repérons que la capacité des enseignants de deuxième carrière à être agent de changement est perçue au départ d'une caractéristique que les enseignants de première carrière n'ont pas: leur première carrière. De fait, les EDC auraient une capacité à percevoir autrement le monde de l'enseignement et à en élargir la vision. La lecture du monde scolaire et de ses référentiels se fait à l'aide de l'expérience professionnelle antérieure qui vient s'y frotter.

Il résulte que ces enseignants colorent leurs actions dans l'école sur base de leur ancienne carrière, générant une forme de renouveau que l'on retrouve dans les termes de nos interviewés: *diversité, idées et modernité*.

Ces comportements expliquent donc l'agentivité de ces enseignants par le fait qu'ils adoptent une double posture d'enseignant et de professionnel qui leur permet de rapprocher les actions et les objectifs du monde scolaire des attendus du monde professionnel.

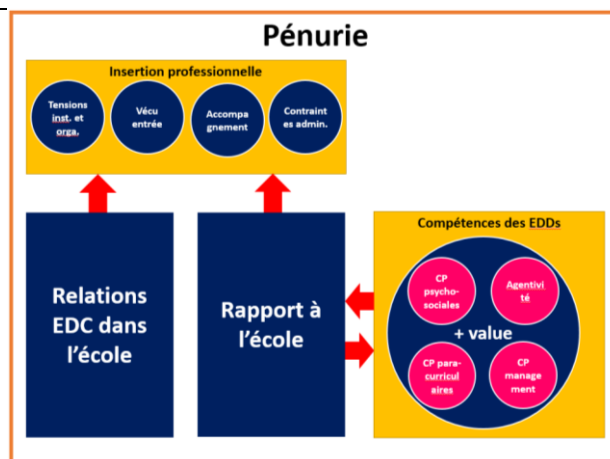


Figure 9 : articulation des compétences et représentation de la plus-value

Pour conclure cette catégorie de plus-value, nous voyons sur le schéma ci-dessus que toutes ces compétences constituent la valeur ajoutée de ces enseignants. En tant que constituantes d'un même ensemble, elles sont bien sûr parfois à cheval sur plusieurs sous-catégories, leur classement répondant surtout aux besoins de notre analyse. Nous identifions un lien d'interaction de cette thématique des compétences avec le rapport à l'école qui se fonde sur le fait que lorsque le rapport à l'école est positif, l'enseignant a envie de s'y investir et donc d'utiliser ses compétences. A l'inverse, plus l'enseignant possédera de compétences, et plus il pourra les investir dans l'école, ce qui devrait renforcer son sentiment de compétence, le sens qu'il trouve dans son travail et donc son envie de s'y investir.

V.6. GESTION DES COMPETENCES

V.6.1. BESOINS DES COMPETENCES DES EDC

Dans cette partie, nous revenons sur les besoins perçus, par nos enquêtés, des compétences des enseignants de deuxième carrière dans leur établissement.

A ce sujet, le groupe d'enseignants interrogés tient un discours très peu homogène. Marius nous rapporte une anecdote sur un collègue frustré qu'on ne se « serve pas de lui ». Un autre pense que les enseignants de deuxième carrière ne communiquent pas leur besoin qu'on utilise leurs compétences. Jérémy, lui, affirme que l'école a besoin d'eux, sinon comment défendre les options et informer sur celles-ci ?

« Bah... transmets un peu ton savoir à Y. mais arrête de vouloir, tu... tu vas te casser les dents » parce que le projet n'avait pas été accueilli comme il l'aurait espéré. Et il était pas bien et donc voilà, il y a plein de choses comme ça euh... qui peut engendrer des... des frustrations en disant oui, on ne s'est pas servi... «servi de moi» (Marius)

- Est-ce que tu penses par contre qu'ils sont demandeurs que l'école monopolise un peu plus leurs compétences ?

- (...)Peut-être. Mais... ils ne sont pas spécialement euh... Vont pas spécialement se faire connaître. (Marius)

RÉSULTATS - *Gestion des compétences*

Ah très clairement. Je, je n'imagine pas. Je n'imagine pas, je vois les journées portes ouvertes de l'école. Les parents, et c'est encore plus d'actualité, quelqu'un qui réfléchit en 2022, qui vient voir une école pour mettre son fils, sa fille et qui pour apprendre un métier... J'imagine mal l'école défendre ses options euh... sans avoir des profs de 2e carrière qui connaissent la pratique professionnelle. (Jérémy)

Du côté direction, on nous dit qu'il y a un besoin de mettre à profit la première carrière de ces enseignants pour qu'ils se sentent valorisés. Il s'agit d'un besoin identifié qu'on reconnaisse leur passé, leur identité.

Tout le monde aime être valorisé ! Et du coup, si on peut valoriser et reconnaître en fait qu'avant d'être enseignants, ils avaient une vie... et ben... ils signent à deux mains. (...) Et on se rend compte que dans les écoles, finalement, on ne parle pas du passé. Parce que les enseignants ne connaissent que l'école et finalement cela ne les intéresse pas de savoir ce que l'on a fait dans l'une ou l'autre entreprise euh... ou très peu. Et donc, quelque part, on a toute une partie de notre vie qui est ignorée, en fait. Presque effacée et mise sous silence. Donc oui... (...) c'est finalement quelque part une reconnaissance de son identité. (Boris)

C'est pas évident d'arriver, je vais dire quand on a un certain âge et de se dire: ben voilà, je suis parmi les nouveaux enseignants, ceux qui n'ont pas d'expérience... au niveau de la pédagogie, au niveau de l'enseignement... (...) et de savoir pour eux qu'ils amènent autre chose au sein de l'établissement, ça peut aussi contrebalancer ce qui leur manque et les valoriser. (Michelle)

A côté de ça, l'école a aussi besoin de ces compétences, d'où l'évolution des profils de recrutement des cadres, comme nous le rapporte Bernard. Cynthia ajoute d'ailleurs que les EDC sont nécessaires pour ouvrir l'école, la décroisonner et la changer. Ces enseignants enrichissent donc le monde de l'école.

Oui, c'est clair que ça fait partie des besoins. D'ailleurs, les profils de recrutement des cadres a évolué avec la capacité d'aller chercher quelqu'un complètement en dehors du monde de l'école, avec ses avantages et ses inconvénients par rapport à la reconnaissance de l'équipe et l'adhésion de l'équipe à une personne qui viendrait directement ou exclusivement du monde de l'entreprise gérer une école. (Bernard)

On va devoir être de plus en plus demandeurs de personnes qui ont des profils euh... où ils ont un peu vécu autre chose avant parce que sinon, l'école est en train de se fermer sur elle-même. Or, on constate que c'est un système qui ne fonctionne plus trop pour nos jeunes actuels. (...) et je reste quand même un peu persuadée que c'est parfois avec ces personnes-là qui peuvent euh...oui, agiter un peu le monde scolaire, qui est parfois un peu pépère dans ses institutions euh... Qu'on va pouvoir faire changer les choses, parce que le système scolaire, il doit changer. (Cynthia)

Enfin, Boris ajoute qu'on a besoin de profils qui peuvent faire plus que donner cours, et Michelle confirme cela en disant que les écoles techniques et professionnelles sont en recherche de diversité.

Je pense que les établissements scolaires ne sont pas demandeurs. (...) Par contre, ils en auraient besoin. Et en fait ils n'ont pas conscience qu'ils en auraient besoin. Je pense que c'est plutôt ça... une fois que l'on a, je dirais, une personne comme ça avec des compétences un peu plus larges que juste celles qu'on a donné dans la job description du professeur, eh bien en fait on se rend compte tout de suite que ce professeur-là il peut faire plus de choses. (Boris)

Dans le qualifiant, je crois... que ça plaît bien... au niveau des directions. Je ne suis pas certaine que dans l'enseignement général, ils recherchent cette diversité. (Michelle)

Les contenus de nos interviewés peu homogènes nous laissent penser que les EDC interrogés perçoivent mal les besoins que l'école peut avoir de leurs compétences. Certains ramènent cela à des connaissances de la pratique professionnelle, là où d'autres se contentent d'évoquer des frustrations qu'on ne fasse pas appel à leurs compétences quand ils jugent qu'il y en aurait besoin, ou encore une incapacité ou une volonté de ne pas faire connaître leurs compétences.

Dans le chef des directions, nous observons que les besoins d'utiliser ces compétences sont ramenés à une question de bien-être des enseignants, à un constat que les institutions tentent de les valoriser, à une nécessité de décroquer le monde scolaire et un besoin de diversité. Le besoin des compétences des enseignants de deuxième carrière semble donc résider dans la nécessité qu'ont les écoles qualifiantes de s'ouvrir au monde du travail, d'évoluer et de changer de façon à pouvoir poursuivre leurs missions. Nous pouvons d'ailleurs identifier un parallèle avec le besoin qu'évoque Jérémy de pouvoir fournir ce lien école – pratique professionnelle aux parents. Pour pouvoir le faire, il faudrait alors amener plus d'intérêts sur la carrière antérieure des EDC et lui faire une place dans l'école, car pour l'instant ces aspects ne semblent pas spontanément susciter l'intérêt des autres acteurs scolaires, malgré une ouverture amorcée par les pouvoirs institutionnels en changeant la *job description* des fonctions de cadre.

V.6.2. SOLUTIONS POUR MIEUX TIRER PROFIT DES COMPETENCES DES EDC

Dans le cadre de nos interviews, nous avons relevé beaucoup de pistes de solutions différentes pour mieux tirer profit des compétences des enseignants de deuxième carrière. Nous les présenterons ici sous forme de sous-catégorie afin de les structurer.

V.6.2.1. Sur le plan organisationnel de l'école

Les propositions émanent du groupe d'enseignants interrogés qui suggèrent que l'école devrait plus régulièrement faire appel à ses « experts » lorsqu'elle mène des projets, prévoit des travaux ou des aménagements. Nous ressentons dans la résignation de Stéphane que c'est un fait qui peut avoir frustré (ou continue de le faire) les EDC à un moment donné et qui représentait une occasion de valoriser leurs compétences.

La première à laquelle je pense, c'est que l'école fait régulièrement des travaux, des aménagements, des projets euh... et demande rarement conseil à ses... enfin, à son paquet d'experts qu'elle a en fait. Ça ne me gêne pas plus que ça, entre guillemets, mais je trouve ça parfois dommage. (Stéphane)

En outre, certains enseignants pensent qu'il serait bon de plus représenter les EDC dans l'école en leur permettant d'intégrer l'équipe de direction.

Peut-être que la dimension de certaines options pourrait être davantage prise en compte. La dimension de cours d'option et cetera au sein de la direction si quelqu'un, enseignant de deuxième carrière, en faisait partie. (Jérémy)

Marius, lui, suggère plutôt d'aider le chef d'atelier, dont l'emploi est considéré comme peu aisé car souvent en charge de plusieurs options qu'il lui faut connaître, en nommant des coordinateurs pour chaque option qui seraient chargés de l'assister dans sa tâche.

Ce serait par exemple donc tu as le chef d'atelier qui représente déjà ici, c'est 4 ou 5 options. Enfin, peu importe... peut-être déjà avoir un professeur qui... donc t'auras le chef d'atelier et peut-être un professeur qui représenterait l'option. Et donc t'as des feedbacks du professeur envers le chef d'atelier. Tu vois ? Une autre gestion qui est... Le professeur lui est tout le temps sur le terrain et donc imaginons euh... un 3/4 temps le professeur responsable de l'option, 1/4 chef d'atelier quoi. (Marius)

RÉSULTATS - *Gestion des compétences*

De plus, Lucie pense que l'école devrait permettre la création de modules de formations qui seraient utiles aux élèves mais qui n'entrent pas nécessairement dans le cadre des cours, en s'appuyant sur les compétences qu'offrent les EDC.

- Je me rends compte que les élèves n'ont pas toujours facile à trouver des stages... Et qu'ils ne savent pas toujours comment s'y prendre. Et je pense qu'on pourrait peut-être tirer parti de notre expérience pour peut-être organiser (...) des petites réunions ou des choses comme ça ou peut-être même à une plus grande ampleur. Mais pour essayer d'aider les élèves (...)

- Ce que tu voudrais toi finalement, c'est qu'on détermine un petit peu certains aspects pour lesquels vous pourriez être utiles aux élèves (...) et qu'on prévoit des moments tels que des réunions ou des cours supplémentaires pour pouvoir leur inculquer c'est ça ?

- Oui ou des petits modules. (Lucie)

Enfin, un enquêté dans chaque groupe (enseignant et direction) relève qu'il serait de bon ton d'inventorier les compétences que l'école a à sa disposition afin d'en faire un meilleur usage.

En fait il faudrait presque faire un inventaire de qui sait faire quoi. Et encore une fois c'est peut-être pas cantonné aux professeurs de seconde carrière hein, ça pourrait être aussi des professeurs de première carrière, mais euh... du coup ceux de seconde carrière, eux, on sait qu'il y a un côté professionnel derrière, normalement. (...) Mais donc, ce serait déjà de faire l'inventaire de ces compétences, de ces connaissances éventuelles que l'on a et finalement la volonté de les partager. (Boris)

un petit listing reprenant toutes les expériences des professeurs dans les autres boulots au cas où euh... Bah ça pourrait être utile pour un projet que voudrait mener à bien, l'école ou un projet scolaire, et cetera. (Anthony)

Dans cette partie, les EDC identifient principalement des éléments qui ont posé un problème et leur ont fait penser à une solution sur base de leurs compétences. Souvent, nous pouvons sentir une forme de frustration qui est à la source de la solution qu'ils évoquent. Ainsi Stéphane aurait souhaité qu'on monopolise ses compétences pour les projets d'aménagement en tant qu'architecte d'intérieur. L'intervention de Jérémy sur la place des EDC dans l'équipe de direction nous laisse entendre qu'il ne s'estime pas assez représenté pour ses spécificités. Les propos de Marius complètent ce sous-entendu en évoquant, d'une manière positive, une solution qui permettrait de meilleures remontées du terrain vers le chef d'atelier et, in fine, la direction.

Par ailleurs, Lucie, elle aussi, réagit finalement à la frustration de ne pas pouvoir transmettre tout ce qu'elle voudrait à ses élèves dans le cadre exclusif de son cours et propose finalement une solution pour créer des moments qui permettraient d'utiliser davantage encore ses compétences au service de ses étudiants.

Nous observons donc ici que les solutions proposées par les EDC apportent une réponse à des problèmes pratiques identifiés qui découlent d'un manque de gestion formelle des compétences. Ces enseignants s'ancrent dans une réalité de correction des problèmes, qui peut aiguiller la direction sur la manière de gérer les compétences.

Enfin, nous notons chez Anthony et Boris une proposition qui s'apparente effectivement à du management des compétences, c'est-à-dire une action d'anticipation et de gestion des ressources de manière à mieux aborder les événements futurs.

V.6.2.2. Sur le plan institutionnel

Sur le plan institutionnel, nous pouvons constater que les enquêtes des deux groupes ont été particulièrement prolixes.

Tout d'abord, les conditions d'engagement semblent être perçues comme insatisfaisantes. Ainsi, les enseignants réclament une simplification administrative et une ouverture des possibilités à engager sur base de compétences plutôt que de diplômes. Ces attentes trouvent un écho dans le groupe direction qui trouve qu'on devrait accorder une valeur aux compétences transversales dans la justification d'une embauche, mais aussi valoriser l'expérience dès le recrutement (au niveau ancienneté).

Bah la reconnaissance est trop faible, il faudrait beaucoup plus de souplesse par rapport à ça. Ou étendre des compétences transversales qui font, au moment de l'entretien de recrutement, le fait qu'on part vers telle personne plutôt que telle autre parce qu'il y a des compétences humaines, des expériences actuellement non valorisables, qui sont très importantes. (Bernard)

Enlever cette réforme et permettre de se baser sur les compétences et pas sur les diplômes. (Stéphane)

De plus, la direction souhaiterait aussi pouvoir délier l'accès à la profession du diplôme afin de faciliter l'engagement. Un de ses membres ajoute par ailleurs qu'il faudrait pouvoir valoriser le temps accordé à l'école en dehors des cours.

Malheureusement, la Belgique est quand même un pays qui lie fort l'accès à des professions par rapport à un diplôme et ça je... parfois... euh... je trouve que ce n'est pas toujours juste. (Michelle)

(...) qu'il y ait dans la fonction, quelque part, une partie du temps qui puisse être considérée ou prise en considération pour le temps consacré à l'école... autre qu'à donner cours. Comme finalement un indépendant ou un chef d'entreprise va faire pour son entreprise. (Dylan)

Les données récoltées qui font référence au cadre institutionnel qui régit l'école nous confirme ce que nous évoquions précédemment au sujet des tensions que vivent les EDC avec le contexte institutionnel. Les règles relatives à l'engagement de ces enseignants sont en effet jugées comme insatisfaisantes et trop limitantes pour exploiter davantage leur potentiel. La question du diplôme comme label prouvant les compétences semble être soulevée et générer une forme de frustration. Ce constat s'observe au sein des deux groupes interrogés.

Ceci dit, nos enquêtés semblent confondre la reconnaissance des compétences des EDC à l'embauche et la valorisation de celles-ci en les mettant au service de l'école. Nous pensons qu'il y a peut-être une forme de fixation sur la frustration générée par les pouvoirs institutionnels qui empêchent les acteurs scolaires, enseignants comme direction, de se focaliser sur la manière de valoriser les compétences dans l'école. Seul Dylan évoque une solution qui offre effectivement l'opportunité aux EDC d'être valorisés pour les compétences qu'ils mettraient au service de l'école en proposant de pouvoir valoriser le travail accompli pour l'école en plus des heures de cours.

V.6.2.3. Sur le plan humain

Sur le plan des solutions humaines, nos enquêtés expriment des besoins afin de profiter au mieux des compétences des EDC, mais ils semblent se méprendre en évoquant plutôt des solutions afin de mieux intégrer le métier d'enseignant (par du mentorat, par exemple) ou de consolider leurs acquis (en restant connectés au terrain).

peut-être un peu plus expliquer pour les nouveaux qui arrivent comment fonctionne le système de compétences, les UAA, etc, parce que quand on reçoit le programme, c'est indigeste, on n'arrive pas à le lire, on n'arrive pas à le comprendre. (Anthony)

Je crois qu'il faudra qu'on... réfléchisse à l'avenir, à un accompagnement, à un moment donné, différent entre euh... ceux qui sortent de l'école et ceux qui... qui arrivent de l'enseignement... 'fin d'une carrière dans le privé. Il va falloir... à un certain moment, adapter l'accompagnement en fonction de leurs profils. (Michelle)

tu vas me dire que je prêche peut-être pour ma paroisse, mais je pense même que ça serait même une richesse d'avoir des profs qui continuent à exercer. Voilà. (Jérémy)

La direction, de son côté, se remet en question et relève des améliorations possibles.

Ainsi, elle nous dit à travers les propos de Cynthia qu'elle devrait être plus vigilante à valoriser et accepter les initiatives de ces enseignants et à leur proposer des projets plutôt que d'attendre que ceux-ci viennent d'eux. Cela leur permettrait de cibler leurs forces.

c'est souvent quand ça vient de leurs initiatives à eux qu'on... qu'on est là pour les encourager. Mais nous on a... on ne leur propose pas. C'est vrai qu'on pourrait peut-être leur proposer autre chose. (Cynthia)

Pour Cynthia, cela permettrait de leur laisser l'occasion de bouleverser un peu l'école et donc d'amener du changement. Dans cet ordre d'idée, elle émet aussi la nécessité d'accueillir positivement le diagnostic que ces enseignants peuvent apporter sur l'école en regard de leur expérience dans le privé. Il faudrait donc les interroger sur ce qu'ils pensent du fonctionnement de l'école.

je prends l'exemple de Monsieur H. qui fait plein d'autres choses en dehors... Si on lui disait non à chaque fois, alors que, en fin de compte, ça n'embête personne. Ca, ça ne fait que motiver, et encourager, et remettre un peu en question l'équipe, parce que c'est ça qui se passe aussi. C'est en train de remettre un petit peu en question certains fonctionnements de profs qui ne sont pas négatifs, mais qui peuvent aller au-delà de nouveau du cliché de ce qu'un prof doit être ou ne doit pas être. Et pourquoi pas ça ne peut pas être ça aussi ? Tu vois ? Moi je trouve qu'ils... en fait, ils remuent un peu l'équipe. Ils remuent un peu les équipes, et c'est parfois ça qui manque dans l'enseignement. C'est un peu des agitateurs. Je trouve parfois que ça manque d'agitateurs. (Cynthia)

Enfin, il s'agit aussi d'aller à la rencontre de ces enseignants, de les mettre en confiance, de manière à les familiariser à la culture de l'école et de pouvoir réconcilier l'école au monde du travail en se basant sur la vision qu'en ont les enseignants de deuxième carrière.

Mais en tout cas leur faire confiance et leur permettre de mettre à profit leur expérience et que quand ils aient des projets différents de ce qu'on peut connaître dans une école, on ne les recadre pas quoi. Pour moi, c'est ça, c'est accepter leurs initiatives euh... De ce qui se fait ailleurs ou pas, et d'avoir cet esprit justement, comme je disais, de ne pas se dire. « Pffff ! Ohh la, la, il va nous faire changer toute notre manière de fonctionner celui-là ! », tu vois ? Mais dire « Bah oui, c'est vrai, pourquoi pas ? ça nous changerait ». (Cynthia)

En fait, prendre leur diagnostic et leurs initiatives comme des choses positives, en se disant « mais oui, pourquoi pas ? » et pas l'inverse. (Cynthia)

Cette dernière partie nous livre plusieurs solutions en matière de gestion humaine des compétences des EDC.

Premièrement, nous observons que les enseignants ne répondent pas vraiment à la question, mais qu'ils restent plutôt focalisés sur des moyens d'être performants en tant qu'enseignants plus rapidement grâce à un meilleur accompagnement, et de le rester en cultivant leurs compétences via une connexion au terrain en parallèle de leur carrière d'enseignants. Nous pouvons y voir une volonté d'être plus vite « rentables » et donc peut-être l'influence des valeurs du monde du travail.

Du côté direction, le discours de la sous-directrice, Cynthia, semble reconnaître que la direction entretient plutôt une relation à sens unique dans laquelle ce sont les enseignants qui viennent vers eux quand ils ont des projets. Dès lors, elle suggère que la direction adopte une posture plus proactive en en proposant à son tour en tenant compte des forces des EDC. Elle propose aussi d'accueillir positivement leurs remarques et diagnostics sur le monde scolaire, mais aussi d'aller à leur contact et de les mettre en confiance. Ces suggestions traduisent toutes l'idée qu'il faut que la direction puisse mieux entrer en relation avec ces enseignants, afin de mieux les connaître, de mieux cerner leur réalité de terrain et ainsi mieux distinguer leurs compétences. Finalement, Cynthia émet l'idée d'une posture différente chez la direction qui chercherait à connaître suffisamment ses employés afin de mieux cerner leurs profils et compétences. Elle serait dès lors en mesure de se montrer plus proactive en leur proposant des projets, mais pourrait aussi se baser sur les capacités des EDC à

percevoir autrement le monde scolaire pour faire évoluer l'école. En ce sens, elle propose effectivement des solutions pour mieux utiliser et gérer les compétences.

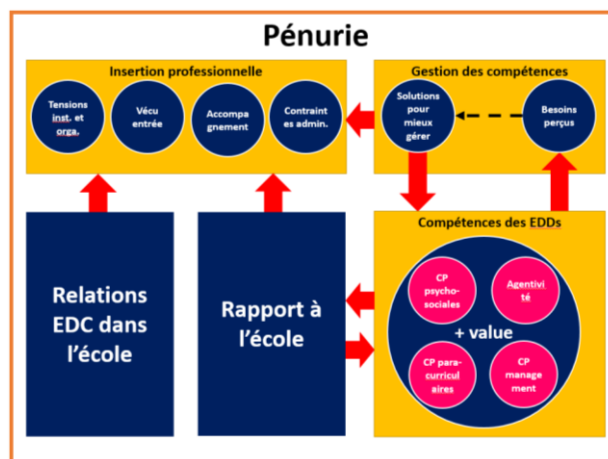


Figure 10 : articulation de la gestion des compétences dans notre modèle

Pour terminer, nous pouvons identifier la relation de la catégorie compétences des EDC avec les autres catégories présentant les besoins perçus d'utiliser les compétences des EDC et les solutions pour mieux les gérer. Nous observons aussi une relation entre les deux dernières qui correspond à un écart entre une situation vécue (qui s'exprime par des besoins) et une situation idéale (exprimée par des solutions). Cette thématique de gestion des compétences agit à son tour sur l'insertion professionnelle, par la valorisation des compétences des EDC.

V.7. CONCLUSION

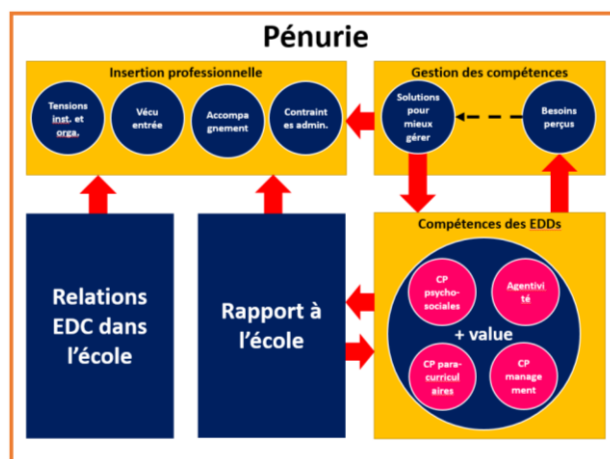


Figure 11 : articulations théoriques de notre problématique

Durant cette partie, nos questionnements ont tout d'abord permis de faire un état des perceptions de la pénurie d'enseignants qui touche l'école de notre échantillon. Nous pouvons constater que la pénurie est porteuse d'inquiétudes quant à la capacité d'engager des personnes compétentes pour l'équipe de direction et qu'elle est perçue de façon contrastée par les enseignants de deuxième carrière (EDC) interrogés. De fait, ceux-ci la perçoivent de manière plus ou moins saillante en fonction des secteurs. Elle semble s'inscrire en toile de fond de la réalité de l'école que nous avons analysée et c'est pourquoi nous la considérons comme un élément contextuel à notre analyse (cf. schéma). Il s'agit effectivement de la raison de leur engagement, mais aussi d'un contexte face auquel la direction se montre inquiète et particulièrement active afin de trouver les bons candidats pour les cours vacants. Mise en lien avec l'insertion professionnelle et l'accompagnement des nouveaux engagés qui ne varie pas selon qu'ils sont de deuxième ou de première carrière, nous pensons que la pénurie focalise peut-être beaucoup l'attention des directions, ce qui ne leur permet pas de réfléchir à la mise en œuvre d'une gestion des compétences des EDC.

Ensuite, au sein de ce contexte de pénurie, nous retrouvons plusieurs thématiques interconnectées que sont l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière, les compétences de deuxième carrière et la gestion de leurs compétences.

Au sein de la première, nous retraçons une entrée en fonction parsemée d'obstacles relatifs à leur statut administratif (faire reconnaître leurs compétences, décrocher un CAP, etc.), la gestion des ressources humaines (manque d'accompagnement), la valorisation de leurs compétences et l'entrée dans un monde scolaire très différent du monde du travail. Nous avons mis en évidence également un hiatus dans le discours entretenu d'une part par les EDC et le chef d'atelier et celui tenu par la direction. Si les premiers pointent un manque d'encadrement qui apparente la prise de fonction à une épreuve à affronter seul passé quelques explications administratives, la direction, elle, estime mettre en place des aides, qui prennent la forme d'un drive, d'un vadémécum ou d'une prise en charge par le secrétariat de l'école et le chef d'atelier. Cela laisse penser que la gestion des ressources humaines n'est pas perçue comme optimale de la part des enseignants enquêtés. Nous constatons en outre que l'accompagnement n'est pas adapté en fonction du profil de ces enseignants et qu'ils ont droit au même traitement qu'un enseignant de première carrière.

En relation avec cette thématique d'insertion professionnelle, nous retrouvons aussi des catégories plus indépendantes: les relations des EDC dans l'école et leur rapport à cette dernière.

Concernant les relations entretenues par les enseignants de deuxième carrière dans l'école, notre analyse met en évidence des relations humaines en apparence plutôt saines. Pourtant, les enseignants estiment parfois être incompris par la direction, dès qu'il s'agit de la réalité de terrain. Les relations sont aussi qualifiées d'épisodiques ou d'administratives. Nous identifions donc que les discussions de fond sont plus compliquées et que les interactions ne sont pas aussi fructueuses que ne peuvent de prime abord le penser nos enquêtés. On identifie par ailleurs chez ces enseignants, au travers d'une difficulté à se lier avec ses collègues en dehors de ceux qui composent leur option, que ces enseignants ont plus de mal à entrer en relation avec leurs collègues de première carrière. La direction avance d'ailleurs qu'ils ont tendance à rester entre eux, ce qui ne doit pas faciliter leur insertion professionnelle. Nous retenons de cet aspect qu'en ayant des relations réduites avec les enseignants de première carrière, les EDC passent à côté de toute une série d'informations qui pourraient les aider à s'insérer plus sereinement dans le monde scolaire.

En outre, les échanges avec les collègues pourraient aussi aboutir à l'utilisation de leurs compétences dans des projets interdisciplinaires.

Quant au rapport entretenu avec leur école, cette fois, nous décelons une interaction entre les codes évoquant un sentiment d'appartenance à l'établissement, un sens et une valeur prêtés au travail et la rétention des EDC dans l'enseignement. Ces éléments nous semblent concourir à l'investissement de ces enseignants dans leur métier et leur école, ce qui revient finalement à mettre à contribution leurs compétences au service de leur établissement. Nous avançons donc que cette catégorie agit sur les thématiques d'insertion professionnelle. En outre, elle est également nourrie par les compétences que possèdent ces EDC et un bon rapport à l'école devrait en principe à son tour susciter plus d'investissement de la part de l'EDC, donc plus d'utilisation de ses compétences et ainsi contribuer à faire valoir sa plus-value.

La plus-value fait justement partie d'une autre thématique que sont les compétences des enseignants de deuxième carrière. L'analyse de cette plus-value nous a permis de déterminer que la valeur ajoutée des enseignants de deuxième carrière s'exprimait sous forme de multiples compétences (psychosociales, de management, para-curriculaires) et par la capacité à être acteur de changement. Nous pouvons ainsi observer que beaucoup de compétences psychosociales sont reconnues, mais pas nécessairement utilisées au service de l'école. Elles semblent de fait servir plutôt d'appui aux EDC afin de s'épanouir dans la profession. Concernant les compétences de management, nos enquêtés semblent s'évaluer sur base de leur expertise et moins sur leurs compétences transversales. A l'inverse, la direction perçoit chez eux des compétences de management transversales plutôt qu'en relation avec leur expertise technique. Quant à la capacité d'être acteur de changement, nous observons chez les EDC une agentivité exprimée comme une capacité à teinter la lecture du monde scolaire avec la réalité de terrain de leur première carrière. Elle s'exprime en termes de diversité, d'idées et de modernité des pratiques et semble donc provenir de leur première carrière.

Toutes ces compétences et attitudes réunies forment donc la plus-value des enseignants. Pour s'exprimer, il faut donc développer une gestion des compétences, que nous avons investiguée via nos interviews. Dans la catégorie des besoins en compétences, nous observons chez les enseignants interviewés qu'ils perçoivent mal la manière dont ils peuvent mettre à contribution leurs compétences au sein de l'école. Ceux-ci évoquent simplement un besoin de connaissances pratiques, et d'autres se contentent de nous livrer un sentiment de frustration de voir que leurs compétences ne sont pas suffisamment utilisées, ce qui impacte donc leur insertion professionnelle. D'autres encore ajoutent qu'ils n'ont pas nécessairement l'envie ou la volonté de faire connaître leurs compétences. Du côté de la direction, par contre, on estime qu'il y a un besoin de les reconnaître pour le bien-être des EDC. Ces compétences font partie de leur identité, de même que leur première carrière. On ajoute en outre que les institutions ont déjà amorcé une reconnaissance de ces compétences en modifiant le profil des cadres afin de pouvoir accueillir des personnes disposant d'autres compétences que celles d'enseignant. Enfin, la direction évoque aussi un besoin de décroïsonner l'école et de l'ouvrir au monde du travail ainsi qu'un besoin de diversité.

Ces observations nous mènent par conséquent à la dernière catégorie dans laquelle nos enquêtés proposent des solutions pour mieux tirer profit des compétences des EDC. Sur le plan organisationnel, les deux groupes interviewés ne fournissent que peu de réponses, ramenant surtout le sujet à des dysfonctionnements repérés par les EDC qu'ils se sentent capables de gérer et corriger. Les enquêtés s'ancrent donc dans une démarche de résolution de problèmes plutôt que de gestion des compétences. Seuls deux interviewés de chaque groupe mentionnent l'idée d'inventorier les compétences, ce qui s'inscrit clairement dans une gestion des compétences.

Sur un plan plus institutionnel, par contre, les enquêtés se sont montrés plus prolixes mais ont répondu à côté de la question. Ainsi ils demandent plus de souplesse dans les règles régissant l'engagement des enseignants, qu'ils jugent insatisfaisantes et trop contraignantes, ce qui ne permet pas d'exploiter tout le potentiel et donc toutes les compétences de ces enseignants.

RÉSULTATS - *Conclusion*

La question de l'engagement sur base du diplôme est ainsi fort discutée, car elle ne permet pas une reconnaissance suffisante des compétences développées durant la première carrière. Cependant, ces solutions évoquent une reconnaissance des compétences à l'embauche, mais pas une utilisation et donc une valorisation de celles-ci au service de l'école. Seul un membre de la direction évoque la possibilité de rémunérer les enseignants pour le travail accompli à côté des heures de cours.

En outre, sur le plan humain, les EDC interrogés se fourvoient encore une fois. Les enseignants interrogés évoquent le besoin d'un mentorat et donc d'un accompagnement humain qui leur permette de mieux assimiler la culture scolaire et ses spécificités. Cela est en lien avec le développement des compétences d'enseignant, mais pas en lien avec les compétences en dehors de la classe à mettre au service de l'école. Il y a une volonté chez ces EDC d'être plus vite rentables pour l'école qui s'inscrit peut-être dans la logique de productivité qu'ils ont pu connaître dans le secteur privé.

Enfin, un membre de la direction soulève la nécessité d'aller plus au contact des EDC, d'être plus proactifs en leur proposant des projets taillés à la mesure de leurs compétences et donc de chercher à mieux les connaître pour cerner mieux leur profil. Elle mentionne aussi le besoin d'accueillir positivement le diagnostic et les remarques que ces EDC portent sur le monde scolaire munis des lunettes de leur première carrière. Nous gageons que de telles pratiques aideraient donc in fine à mieux envisager et utiliser leurs compétences et que dans ce sens, elles s'inscrivent dans une vraie gestion des compétences.

VI. DISCUSSION

Tout au long de cette recherche, nous nous sommes intéressés à la manière dont étaient gérées les compétences des enseignants de deuxième carrière. Pour répondre à cette problématique, nous avons tenté de répondre à plusieurs sous-questions. Les enseignants de deuxième carrière ont-ils le sentiment d'avoir un potentiel d'action en dehors de leur classe ? Se sentent-ils valorisés et suffisamment sollicités pour leurs compétences au cours de leur insertion professionnelle ? Les directions ont-elles conscience de la plus-value organisationnelle des EDC ? Tirent-elles profit de leurs compétences ? Comment les gèrent-elles ? Au travers de notre récolte de données et de l'interprétation de nos résultats, nous allons tenter d'y répondre, appuyé par notre cadre théorique.

Tout d'abord, nos résultats nous montrent que la thématique de la pénurie a toute sa place dans l'insertion professionnelle de ces enseignants. Notre cadre théorique suggérait que le recours à ce type de profils était un bon moyen de résorber la pénurie (Müller et al, 2009) et les interviews menées nous portent à croire qu'effectivement, les écoles techniques et professionnelles sont amenées à les engager afin de trouver des profils adéquats. Cela rejoint les observations de Tardif et al (2013), mais aussi de Berger & d'Ascoli (2011) qui avancent qu'ils ont un profil particulièrement approprié à ce type d'école, raison pour laquelle nous les y retrouvons en nombre. Nous retrouvons donc sans surprise dans les discours de nos enquêtés de l'inquiétude quant à la pénurie, côté direction, et l'évocation d'un contexte favorable aux opportunités d'emplois chez certains enseignants.

Par ailleurs, cela nous conforte aussi dans l'idée que la pénurie est un élément contextualisant de l'insertion professionnelle de ces enseignants qui n'est pas sans incidence: de fait, les leaders scolaires accueillent des membres du personnel qui n'ont pas suivi une formation initiale d'enseignant et semblent focalisés sur la recherche de candidats, ce qui semble reléguer la gestion des compétences à plus tard.

DISCUSSION

Cette idée nous semble renforcée par le fait que la direction déclare ne pas avoir non plus adapté son accompagnement à l'entrée en fonction à ce type de profil, ce qui semble montrer qu'elle n'a pas encore pu tenir compte de leurs spécificités dans la gestion de l'établissement. Cela fait le lien avec les éléments de notre cadre théorique avançant que l'accompagnement n'est pas adapté aux enseignants de deuxième carrière et ne tient donc pas suffisamment compte de leur spécificité (Coppe et al, 2020 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Salyer, 2003).

Nous avons ensuite interrogé la thématique de l'insertion professionnelle. Nous observons rapidement que l'entrée en fonction est rendue compliquée par des tensions envers l'institutionnel et la culture organisationnelle du monde scolaire, mais aussi des difficultés au niveau du relationnel ou de la gestion et de la reconnaissance des compétences. Là encore, notre cadre théorique mentionnait des difficultés à l'embauche (Coppe et al, 2020) liées à la valorisation des diplômes (Misra, 2011), un statut de novice expérimenté incompris par les directions (Tigchelaar et al, 2010) et un manque général de reconnaissance de leurs apports en termes de compétences (Coppe et al, 2020 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Ces frustrations ont pour conséquence un taux d'attrition élevé chez ces enseignants (Coppe, 2022). Nos interviews corroborent ces constats et les obstacles relevés par nos enquêtés touchent à tous les domaines précités, bien que les enseignants que nous avons interrogés ont, eux, fait le choix de rester dans l'enseignement et semblent y trouver une forme d'épanouissement. Nous pouvons cependant, sur base des témoignages récoltés, répondre à l'une de nos questions de recherche en affirmant que les enseignants interrogés estiment qu'ils pourraient être valorisés davantage pour leurs compétences.

Parmi les obstacles que nous venons brièvement d'exposer, nous retrouvons notamment une difficulté à se mettre en relation avec les autres collègues de cours généraux et une difficulté à être compris dans leur réalité de terrain par la direction. Ces discours mettent l'accent sur l'importance de la socialisation au travail et rejoignent les observations approfondies dans les travaux de Coppe (2022).

DISCUSSION

A l'échelle de notre recherche, nous pensons que cet aspect relationnel revêt également une incidence sur la valorisation et à terme la gestion des compétences. Le fait que ces enseignants restent entre eux et ont du mal à communiquer avec leurs collègues de première carrière complique d'une part certainement leur insertion professionnelle en les privant de nombreuses informations sur la culture scolaire, comme l'avance Coppe (2022), mais elle ne facilite pas non plus la reconnaissance de leurs compétences par leurs pairs, alors que celles-ci pourraient faire l'objet de projets interdisciplinaires qui seraient valorisants. De plus, le fait de répandre leurs compétences dans l'école permettrait sans doute à la direction d'en avoir une meilleure perception et de les inclure dans la gestion de l'établissement, même si cela reste une supposition.

Une autre catégorie semblant jouer sur l'insertion professionnelle, et plus particulièrement sur la rétention des EDC dans l'enseignement, est le rapport entretenu avec l'école. Nos interviews semblent montrer que c'est en développant de la valeur et du sens au travail, mais aussi un attachement à l'établissement, que ce type d'enseignants resteront dans l'enseignement. Ce n'est pas là l'objet de notre mémoire, mais nous le relevons comme un élément intéressant qui pourrait être investigué davantage et qui entretient clairement un lien positif ou négatif sur l'insertion professionnelle des enseignants. En outre, ce rapport à l'école influençant la manière dont s'y investissent les enseignants, nous pensons que plus ce rapport sera positif et plus il incitera ces derniers à mettre à profit leur plus-value. De même, plus les compétences seront valorisées, plus le sentiment d'appartenance et le sens trouvé au travail devraient être positivement influencés, renforçant dès lors le rapport à l'école.

Tout ceci nous mène enfin à notre thématique centrale qui est la gestion des compétences. La littérature scientifique avance clairement que les compétences développées par ces enseignants durant leur première carrière ne sont pas toujours reconnues à leur juste valeur, ce qui engendre des frustrations compliquant leur insertion professionnelle (Coppe, 2022 ; Coppe et al, 2020a ; Tigchelaar et al, 2010 ; Wilkins & Comber, 2015).

DISCUSSION

Elle prête aussi une double plus-value à ces enseignants: une valeur ajoutée sur le plan curriculaire, mais aussi sur le plan organisationnel (Coppe et al 2020a ; Coppe, 2022 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Wilkins & Comber, 2015). De plus, cette plus-value ferait d'eux de potentiels agents de changement (Chambers, 2002 ; Wilkins & Comber, 2015), ce qui nous a poussé à nous intéresser à l'agentivité des EDC (Pantić et al, 2021).

Pour commencer, lorsque nous interrogeons nos enquêtés sur les compétences des EDC, nous récoltons des données qui forment entre elles plusieurs types de compétences qui composent leur plus-value. En plus des compétences qui viennent renforcer les cours (que nous avons appelées compétences para-curriculaires), nous retrouvons aussi des compétences psychosociales et de management, ainsi que la capacité à être agent de changement qu'ils peuvent mettre au service de l'école.

A la question de savoir si les directions ont conscience des compétences des enseignants de deuxième carrière en dehors des cours, nous pouvons donc répondre par l'affirmative, dans la mesure où les réponses de l'équipe de direction convergeaient clairement avec celles des enseignants dans les catégories des compétences psychosociales et de management. Concernant le fait d'être acteur de changement ou les compétences para-curriculaires, les discours étaient moins homogènes mais pas moins consistants pour autant, la direction semblant déceler plus clairement des compétences transversales que les enseignants, généralement plus focalisés sur la pratique. Ces propos corroborent ceux de Salyer (2003) affirmant que ces enseignants possèdent des compétences transversales, de communication et de management.

Par ailleurs, la catégorie d'agents de changement, à elle seule, nous permet d'envisager la question du potentiel d'action des enseignants de deuxième carrière en dehors de la classe, comme le suggèrent Chambers (2002) et Wilkins & Comber (2015). Il semblerait que nos enquêtés considèrent que ce potentiel soit existant et teinté par la pratique professionnelle de la première carrière de ce profil d'enseignants, ce qui répond à une autre de nos questions de recherche. Ainsi ces enseignants auraient conscience de leur capacité à percevoir le monde de l'enseignement sous un autre regard et à le confronter à la réalité du monde du travail.

DISCUSSION

Ils apportent donc une lecture différente, des exigences complémentaires aux programmes et décloisonnent l'école considérée comme trop renfermée sur elle-même. Dans le même ordre d'idée, Pantić et al (2021) définissent le concept d'agentivité chez les enseignants (quel que soit leur profil) par la capacité à s'appuyer sur leurs convictions et le sens qu'ils donnent à leur profession pour résoudre les problèmes, mais aussi à une capacité à collaborer de façon volontaire et flexible avec d'autres pour faire avancer les choses. Il semblerait donc que dans le chef des EDC, leur potentiel soit de colorer leurs actions et leur discours avec les convictions issues de leur première carrière pour donner plus de sens et de crédibilité aux actions qu'ils mènent dans la seconde. Nous pensons également que ce potentiel ne peut pleinement s'exprimer qu'une fois que ces EDC auront dépassé leur profil de novice expérimenté (Tigchelaar et al, 2010) pour devenir ce que nous pourrions appeler des acteurs scolaires expérimentés, c'est-à-dire des enseignants accomplis capables de concilier le monde scolaire et ses missions d'apprentissages avec le monde du travail et ses missions de productivité.

Pour terminer, les catégories besoins de compétences et solutions pour mieux gérer les compétences nous ont permis de mettre en évidence que la gestion des compétences à l'heure actuelle n'était pas formalisée et relevait d'une certaine manière de l'opportunisme. D'une part les enseignants semblent mal percevoir la manière dont ils pourraient être utiles à leur établissement, ce qui laisse penser que la structure de l'organisation scolaire ne leur permet pas suffisamment de se positionner sur la manière d'y contribuer ; d'autre part, le discours des directions en termes de besoin d'utiliser les compétences se rapportent au bien-être de ces enseignants et à la nécessité d'ouvrir le monde scolaire à plus de diversité. En ce sens, ils perçoivent des enjeux relevés dans notre cadre théorique par Coppe (2022), ainsi que Ruitenburg & Tigchelaar (2021). Cela témoigne d'une prise de conscience que ces compétences ne doivent pas rester inutilisées, et d'une bienveillance à l'égard des membres du personnel. Cependant, l'absence d'un répertoire des compétences implique une difficulté à exploiter de manière concrète et utile ces compétences au sein de l'établissement. Ainsi, la direction décèle difficilement où leur investissement pourrait être profitable à la gestion de l'école.

DISCUSSION

Dans la continuité, les réponses en matière de solution pour mieux gérer les compétences ne font qu'appuyer nos propos. Ainsi, nous observons que sur le plan de l'organisation scolaire, les enseignants proposent essentiellement des améliorations qui utilisent leurs compétences et pour lesquelles ils se sentent donc compétents. Ils s'inscrivent donc dans une démarche de solution des problèmes, mais pas de gestion des compétences. Ceci dit, le fait qu'ils identifient des éléments qui peuvent être résolus en mettant leurs compétences à contribution nous montrent que leurs compétences pourraient être davantage valorisées, comme l'indiquent Coppe et al (2020) et Ruitenburg & Tigchelaar (2021). La direction, quant à elle, ne semble pas noter de solution, à part le chef d'atelier qui suggère d'inventorier les compétences, tout comme le propose un enseignant. Ce dernier point s'inscrit, lui, dans la gestion des compétences, dans la mesure où l'on propose un outil qui va anticiper les problèmes et ouvrir des opportunités dans la gestion de l'établissement. Par contre, sur le plan institutionnel, les pouvoirs politiques sont largement critiqués et des solutions pour engager, valoriser et stabiliser les enseignants sur base de leurs compétences sont demandées et présentées comme des solutions. Les enseignants voient par ailleurs dans le maintien d'une connexion au terrain une manière d'assurer le développement de leurs compétences. En ce sens, ils semblent se définir sur base de leur expertise plutôt que de leurs compétences transversales. Néanmoins, ces considérations renvoient plutôt à un besoin de reconnaissance des compétences, abordée par Coppe et al (2020) ainsi que Ruitenburg & Tigchelaar (2021), mais non à la valorisation et la gestion de celles-ci au service de l'école.

Sur le plan humain, on se rend compte du côté direction d'une nécessité d'instaurer une relation plus à double-sens envers les enseignants, en allant à leur contact afin de mieux percevoir leurs compétences et afin de leur proposer des projets où leurs compétences seraient mises à profit. Toutes ces démarches semblent indiquer une posture d'ouverture de la part de la direction. Cette posture est une première étape avant d'adopter une posture d'action par rapport à la gestion des compétences. En effet, la direction propose également d'inventorier les compétences des membres du personnel et de les inviter à poser un diagnostic sur le monde scolaire en recourant à leur connaissance du monde du travail.

DISCUSSION

De manière implicite, elle semble considérer cette étape comme nécessaire afin de mieux gérer les compétences et ainsi valoriser davantage les enseignants de deuxième carrière, tout en servant les intérêts de l'école. En ce sens, nous pensons que la direction tire pour l'instant profit des compétences des EDC de manière plutôt opportuniste, mais qu'elle n'a pour l'instant pas mis en place une gestion des compétences en tant que telle. Cela répond à nos deux dernières questions de recherche qui s'intéressaient à la possibilité que les directions tirent profit de ces compétences et à la manière dont elles mettent en œuvre leur gestion.

Pour finir, nous gageons que la charge de travail importante des directions et le manque d'outils à leur disposition ne leur permet sans doute pas de développer une gestion des compétences qui dépasserait celles utiles à dispenser les cours. Il nous semble évident également que les directions sont de plus en plus confrontées à ce profil d'enseignants, vu la hausse importante de leur engagement ces dernières années (Tardif et al, 2013), mais qu'ils sont encore habitués à recruter des enseignants de première carrière ou que l'importance de la pénurie les contraint à se concentrer sur la recherche et l'engagement d'enseignants sans pouvoir consacrer vraiment du temps à la gestion des compétences de ceux qu'ils engagent. Il y a donc un changement à amorcer dans la manière d'accompagner ces nouveaux profils qui n'a peut-être pas encore eu le temps de s'opérer et demande sans doute de disposer de ressources pour le faire. En accompagnant mieux ces enseignants, la direction pourra mieux cerner leur profil, s'assurer que leur insertion professionnelle soit plus facile et ainsi permettre à ces enseignants de mettre au service de l'école toute la plus-value qu'elle et les chercheurs leur reconnaissent (Chambers, 2002 ; Coppe et al, 2020 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Salyer, 2003, Wilkins & Comber, 2015). De cette manière, les EDC pourront devenir des agents de changement pour l'école, comme l'évoquent Chambers (2002) et Wilkins et Comber (2015), tout en jouant leur rôle de résorption de la pénurie.

VII. BIAIS, LIMITES ET PERSPECTIVES

Au terme de notre recherche, nous pensons que la validité interne de celle-ci est plutôt bonne. En effet, nous nous sommes interrogés sur la qualité de notre échantillon, choisi par convenance, mais il nous semble que vu l'hétérogénéité des sections d'où proviennent les enseignants et les différents postes de direction couverts, nous avons pu assurer une certaine variété de données.

Concernant la validité externe, par contre, nous la considérons insuffisante, compte tenu de notre limite de cinq interviews d'EDC et de cinq interviews de membres de la direction, qui ne permet sans doute pas d'atteindre la saturation théorique nécessaire. De fait, vu sa courte temporalité, nous avons été contraint à un nombre limité d'interviews ainsi qu'à sélectionner un seul mode de récolte de données, ce qui ne nous permet pas de garantir la saturation théorique recherchée dans notre méthode telle que le préconise Charmaz (2012). Cela n'enlève cependant rien à la valeur des propos récoltés qui présentent de l'intérêt tant parce qu'ils convergent par moment, que parce qu'ils divergent à d'autres. En outre, Kaufman (2016) relativise l'importance accordée à l'échantillon en affirmant qu'il est utile de bien choisir ses informateurs plutôt que de constituer un échantillon. Cela nous a permis d'affirmer une position de sélection de l'acteur social, comme le préconise Savoie-Zajc (2007), en tenant compte des caractéristiques de la recherche qualitative: nous avons choisi ces acteurs parce qu'ils étaient pertinents par rapport à notre question de recherche. Il faudrait néanmoins, pour s'assurer d'atteindre la saturation théorique, compléter ces recherches par des données récoltées à l'aide d'autres instruments, mais aussi issues d'autres écoles, avec d'autres enseignants et d'autres directions, de manière à tendre vers plus de généralisation et consolider notre modèle théorique, mais aussi faire émerger d'autres éléments théoriques que nous n'aurions pas récoltés. La suite logique impliquerait alors de tester le modèle à grande échelle en menant une étude quantitative en fédération Wallonie-Bruxelles et pourquoi pas dans l'OCDE, parmi les pays qui sont touchés par la pénurie et ont aussi adopté comme stratégie de résorption d'engager des enseignants issus du monde du travail.

Quant à la fiabilité de notre démarche, nous pensons nous être appuyé sur un cadre théorique solide et avoir rencontré dans nos données les mêmes conclusions que les chercheurs que nous citons lorsque nous investiguons à notre tour certains concepts. Cela nous paraît être un gage de confiance et de reproductibilité de notre recherche.

Par ailleurs, nous identifions un élément pouvant constituer un biais à notre recherche. Nous évoquons bien sûr notre position d'acteur de terrain dans l'école investiguée. Si le fait d'être membre de l'équipe de direction nous a sans doute permis d'accéder à des discours moins consensuels chez les membres de la direction interrogés, on ne peut totalement écarter la possibilité que certains enseignants aient pu soigner leurs propos ou en omettre volontairement d'autres du fait qu'ils avaient en face d'eux un supérieur hiérarchique. En outre, il réside également un risque que nos interviewés aient pu chercher à nous satisfaire en nous livrant les réponses qu'ils pensaient que nous attendions. Néanmoins, nous nous sommes efforcé à limiter autant que possible les informations sur l'objet de notre recherche et à toujours mener nos entretiens de manière neutre en restant ouvert à toute possibilité de réponse. Gouirir (1998) a également réalisé des recherches au sein de sa communauté et elle s'en est distancée par le fait même de l'objectiver. Faire partie de la communauté lui a permis de vivre les choses de l'intérieur, de susciter le dialogue et faciliter sa compréhension de ce qu'elle observait... jusqu'à en objectiver tellement la situation qu'elle en finit par être étrangère à ce qu'elle analyse. Nous pensons avoir fait de même en nous positionnant en tant que chercheur et non en tant que collègue ou chef d'atelier.

Enfin, nous identifions également, au travers de nos résultats, qu'il y aurait matière à investiguer davantage le sentiment d'appartenance à l'établissement et le rapport à ce dernier, ainsi que le sens accordé au travail. Cela a déjà été investigué dans les travaux qui traitent de l'identité professionnelle de l'enseignant (Cattonar, 2001), mais nous gageons que cette identité se construit un peu différemment pour les EDC, qui paraissent utiliser leur expérience de première carrière pour se définir en tant que professionnel dans la seconde.

Il serait par ailleurs intéressant d'investiguer davantage le fait que ces enseignants semblent envisager leur capacité à évoluer dans la hiérarchie scolaire par leur expertise antérieure, mais pas par les compétences transversales qu'ils apportent. C'est là une autre observation qui nous a interpellée durant notre recherche et qui nous interroge sur la possibilité que ces enseignants ressentent peut-être l'effet d'un plafond de verre en raison de leur profil de deuxième carrière et leur absence de formation académique.

VIII. CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de nous intéresser aux enseignants de deuxième carrière et à la manière dont leurs compétences pouvaient être perçues et gérées par leur direction.

Pour commencer, nous nous sommes intéressés au contexte de la pénurie et à la solution d'engager des enseignants de deuxième carrière pour tenter de la résorber. Nous avons pu déterminer que c'était là une solution adoptée par de nombreux pays de l'OCDE et que sa valeur stratégique reposait dans la plus-value qui était prêtée à ces enseignants. De fait, les chercheurs s'accordent à dire que les EDC possèdent des compétences qui sont utiles dans le cadre de leurs cours, mais aussi à l'organisation scolaire. Ils auraient en outre la capacité d'être des agents de changement. C'est sur base de ces éléments théoriques que nous avons remarqué qu'à notre connaissance, la valeur ajoutée que les EDC apportaient à leur organisation scolaire n'avait pas été investiguée mais relevait plutôt d'une rhétorique discursive. Nous avons donc décidé de nous y intéresser en menant une recherche qualitative se basant sur la méthode de la théorie ancrée informée.

La première étape a donc consisté à s'informer davantage sur les concepts théoriques qui allaient servir d'appui à notre étude. Nous avons parcouru la littérature scientifique afin de définir les concepts d'enseignants de deuxième carrière, d'insertion professionnelle, de plus-value et de capacité à être agent de changement. C'est sur base de ce cadrage théorique que nous avons pu envisager notre récolte de données.

Pour ce faire, nous avons choisi d'adopter l'approche méthodologique de la théorie ancrée informée telle que la conçoit Charmaz (2012). Nous avons élaboré un questionnaire afin de procéder à des entretiens semi-directifs en sélectionnant un échantillon composé de cinq enseignants de deuxième carrière et cinq membres de l'équipe de direction d'une même école technique et professionnelle.

CONCLUSION

Nous avons ensuite analysé horizontalement le contenu de ces interviews pour en extraire les données et les organiser en des ensembles sémantiques en lien avec notre problématique. Nous avons alors érigé un modèle théorique qui tient compte des interactions perçues entre chaque ensemble.

Ceci fait, nous avons pu déterminer que les enseignants de deuxième carrière avaient effectivement conscience de leur potentiel d'action qu'ils définissent par une capacité à colorer leurs actions et à donner du sens à leur travail en se basant sur l'expérience acquise dans leur première carrière. Nous avons également déterminé que, comme le laissait penser la littérature, les enseignants estiment ne pas toujours être suffisamment valorisés pour leurs compétences, même si nos enquêtés ont persévéré dans l'enseignement et semble y trouver un certain épanouissement.

En outre, l'interrogation des membres de la direction et des EDC nous a permis de constater qu'enseignants comme direction avaient des perceptions convergentes des compétences de ce profil d'enseignant. Il est donc clair que l'éventail de leur potentiel est perceptible. Néanmoins, les frustrations mentionnées par les enseignants et les besoins ressentis en matière d'utilisation de leurs compétences qui nous ont été rapportés nous laissent penser que l'école n'en tire pas encore suffisamment profit et ne sait pas toujours comment le faire. Les besoins sont en effet exprimés en termes de valorisation nécessaire au bien-être des EDC et de nécessité d'ouvrir le monde scolaire à la diversité, mais ne trouvent pas de réponse sous forme de gestion formelle des compétences au sein de l'organisation scolaire.

De plus, les solutions pour mieux gérer les compétences nous montrent une direction ouverte et bienveillante par rapport aux EDC, mais en manque d'une démarche active pour valoriser ces compétences. Ils évoquent ainsi des pistes telles que l'inventorisation des compétences et une démarche de sollicitation d'un diagnostic sur le monde scolaire par les enseignants de deuxième carrière. Ils souhaiteraient en outre aller plus au contact de leur personnel et leur proposer des projets taillés à la mesure de leurs compétences.

CONCLUSION

Pour conclure, notre recherche met en évidence que les acteurs du monde scolaire perçoivent des compétences chez les enseignants de deuxième carrière et ont conscience que leur plus-value ne se limite pas seulement au cadre des cours qu'ils dispensent. Néanmoins, il existe une difficulté chez les leaders scolaires à mettre en place une gestion des compétences qui permette à ces enseignants de se sentir pleinement valorisés. Nous pensons que ces difficultés proviennent notamment d'une pénurie qui préoccupe tant les directions en matière d'engagement et de recherche de candidats qu'elles n'ont pas le temps de mettre en place une gestion des compétences des enseignants qu'elles engagent, ce qui conduit à une utilisation opportuniste et plus ou moins (mal)heureuse des compétences des enseignants de deuxième carrière.

IX. BIBLIOGRAPHIE

- Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to Become Vocational Education and Training Educators: A Person-Oriented Approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225–249. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z>.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619760601119934>.
- Brusseltimes (2020). Almost 3000 people left private sector to become teachers in flanders. <https://www.brusselstimes.com/news/belgium-all-news/183030/almost-3000-peopleleft-private-sector-to-become-teachers-in-flanders/>.
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Les Cahiers de Recherche du Girsef, n°10.
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second-career teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212–217.
- Charmaz, K. (2012). *Constructing grounded theory*. Sage Publications. London.
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research : A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, 2050312118822927. <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>.

- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: From the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process*. [Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain]. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.28862.15680>.
- Coppe, T., Raemdonck, I., & März, V. (2020). *Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire: un mariage sans idylle*. Researchgate. Consulté le 22 mai 2021. <https://www.researchgate.net/publication/340579616>.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. (2012). *Key data on education in Europe*. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Edwards, A. (2017). The dialectic of person and practice: How cultural-historic accounts of agency an inform teacher education. In J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education*. London: Sage.
- Eurydice. (2018). Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Retrieved from: <https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e3182040b03>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). Circulaire n° 5669 du 25/03/2016, Réforme des titres et fonctions dans l'enseignement secondaire de plein exercice et en alternance subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles - Présentation des mesures transitoires applicables et de leur mise en oeuvre en vue de l'entrée en vigueur au 1er septembre 2016.
- Federation Wallonie-Bruxelles. (2018). *Les indicateurs de l'enseignement*, [Education indicators]. [Online] <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). Circulaire 7803 : Covid-19 - Assouplissement des formalités administratives en matière de priorisation des titres jusqu'au 31 décembre 2020.

Freedman, S., Lipson, B., & Hargreaves, D. H. (2008). *More good teachers* (Policy Exc).

Gautié, J. (2013). France: The public service under pressure. In *Public Sector Shock: The Impact of Policy Retrenchment in Europe* (Edward Elg, pp. 174–213).
<https://doi.org/10.4337/9781781955352.00020>.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.

Gouirir, M. (1998). L'observatrice, indigène ou invitée? Enquêter dans un univers familial. *Genèses*, 32, 110-126. https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1998_num_32_1_1527.

Haggard, C., Slostad, F. et Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*, 17(4), 317-327.
<https://doi.org/10.1080/10476210601017410>.

Haim, O., & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343–370.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>.

Hindriks, J. (2021, août 23). La pénurie des enseignants : Un problème de longue date (carte blanche). *Le Vif*. <https://www.levif.be/actualite/belgique/la-penurie-des-enseignants-un-probleme-de-longue-date-carte-blanche/article-opinion-1460013.html>.

Holgado, O. (2019). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité [Teachers of TVET programs : their work, their realities]. *Activités*, 16(1), 1–21.
<https://doi.org/DOI:10.4000/activites.3995>.

- Ingersoll, R., Merrill, L. & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Research report (#RR-82). In *Consortium for policy research in education*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4^e éd.). Armand Colin.
- La Libre. (2021). On va améliorer les conditions de travail des enseignants débutants. <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/2021/06/24/on-va-ameliorer-lesconditions-de-travail-des-enseignants-debutants-RRG5LJWC5JFKLG5FU6TXZGLLKM/>.
- 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 Francaise de Pedagogie*, 181, 99-126.
- Merseth, K. (1986). *Rear admirals and biochemists: Why do they want to teach high school?* Harvard University, Cambridge.
- Misra, P. K. (2011). Vet teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(1), 27-45. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2011.552732>.
- Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), 574–599. <https://doi.org/10.1177/1741143209339651>.
- Nielsen, A. (2016). Second Career Teachers and (Mis)Recognitions of Professional Identities. *School Leadership and Management*, 36(2), 221–45.
- Novak, D., & Knowles, G. J. (1992). Life Histories and the Transition to Teaching as a Second Career. In *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*, San Francisco, CA.

- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2021). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Publishing.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>.
- Paniagua, A., & Sánchez-Martín, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? *OECD Education Working Papers*, 190(190).
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759–778.
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L. et al. (2021). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *J Educ Change* (2021). <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Redding, C., & Smith, T. (2016). Easy in, Easy out: Are Alternatively Certified Teachers Turning Over at Increased Rates? *American Educational Research Journal* 53(4), 1086–1125.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>.
- Ruitenbureg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition : A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>.

- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111. https://www.researchgate.net/publication/237504691_Comment_peut-on_construire_un_echantillonnage_scientifiquement_valide.
- Salyer, B. A. (2003). Alternatively and Traditionally Certified Teachers: The Same but Different. *NASSP Bulletin*, 87(636), 16–27. <https://doi.org/10.1177/019263650308763603>.
- Tardif, M., Castellan, J., & Perez-Roux, T. (2013). L’enseignement Professionnel et La Formation de Son Personnel Enseignant : Les Systemes En Presence Au Quebec et En France. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Education*, 13(1), 9–20.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>.
- Wilkins, C., & C. Comber. (2015). ‘Elite’ Career-Changers in the Teaching Profession. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1010–1030. DOI: 10.1002/berj.3183.
- Wittkamper, J. R., & Harris, R. C. (1987). Factors influencing vocational teachers' mid-life career decisions. In *Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association*, Washington, DC.

X. ANNEXES

X.1. GUIDE D'ENTRETIEN DIRECTION

Introduction de l'entretien

Bonjour, comme tu le sais mon nom est Jérôme Denis et dans le cadre de mon master en sciences de l'éducation, tu as accepté de réaliser cet entretien afin de m'aider dans les recherches liées à mon mémoire. Ces recherches me poussent à m'intéresser à un profil particulier d'enseignants: les enseignants de deuxième carrière, c'est-à-dire les enseignants qui ont exercé, avant l'enseignement, une autre carrière dans le secteur privé ou bien en tant qu'indépendants. Dans ce cadre, j'aimerais récolter ton opinion en tant que direction/cadre d'une organisation scolaire.

Pour les besoins de cette recherche, je te rappelle que tout ce que tu pourras me dire sera rendu anonyme et qu'il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse, l'idée étant vraiment de récolter ton ressenti, tes perceptions. Tu ne seras pas jugé sur ce que tu pourrais dire donc n'hésite pas à t'exprimer librement, sans filtre et en toute honnêteté.

Je vais te poser une série de questions, il est possible que tu aies l'impression de devoir te répéter: ne t'en inquiète pas, le but est alors de t'aider à compléter tes propos ou à préciser ta pensée.

La pénurie

1. Qu'est-ce que le mot pénurie évoque pour toi dans ton quotidien professionnel?
2. En quoi cela affecte-t-il ton établissement scolaire?

L'accompagnement en fonction

3. Comment se passe les débuts d'un enseignant de deuxième carrière dans ton école?
4. Quelle est l'image que tu as de ces enseignants ?

Relance: qu'est-ce que ça t'évoque de parler «d'enseignant de deuxième carrière»?

ANNEXES

Gestion du relationnel

5. Comment perçois-tu l'état de tes relations avec les enseignants de deuxième carrière par rapport à celles entretenues avec les enseignants de première carrière?

Relance: quelle différence y a-t-il ?

Relance: peux-tu préciser l'état des relations de ces enseignants avec la direction en général?

Relance: et avec le reste de l'équipe éducative?

6. Comment se passent généralement les réunions et les interactions avec ce type d'enseignants ?

Relance: pourquoi?

Relance: Cela se passe-t-il différemment qu'avec les autres enseignants?

Gestion des compétences et agent de changement

7. Quelles différences perçois-tu chez les enseignants de deuxième carrière par rapport aux enseignants de première carrière:

- a) En termes de proactivité?
- b) D'investissement dans le métier d'enseignant?
- c) D'investissement dans l'école, cette fois?
- d) De maturité professionnelle ?
- e) De leur contribution en générale dans l'établissement?

8. Comment, en tant que gestionnaire d'établissement, tires-tu profit de cette différence de profil?

9. Penses-tu que les enseignants de deuxième carrière aient des compétences autres que celles nécessaires pour donner cours?

Relance: Peux-tu justifier ou donner des exemples ?

Relance: Identifies-tu également des compétences autres que transversales?

10. Perçois-tu une utilité à leurs compétences? Si oui, laquelle? Si non, pourquoi?

Relance: Comment mets-tu à profit leurs compétences dans ta gestion de l'établissement?

11. Penses-tu que les enseignants de deuxième carrière ont le potentiel de devenir des acteurs du quotidien de l'école, sur le plan fonctionnel et organisationnel, à titre officiel ou non-officiel (cela n'implique donc pas forcément de leur attribuer un poste particulier ou des heures de coordination)?

Relance: De quelle manière? Peux-tu expliquer pourquoi oui ou pourquoi non?

Relance: Si non, que leur manque-t-il ?

12. Comment t'expliques-tu que dans ton établissement, une grosse moitié de l'équipe de direction correspond au profil d'enseignant de deuxième carrière?

13. Penses-tu que les établissements scolaires sont demandeurs d'une plus grande utilisation des compétences de ces enseignants?

Relance: et les enseignants de deuxième carrière, les sens-tu demandeurs de mettre à profit ces compétences?

14. Que faudrait-il faire ou mettre en place selon toi pour en tirer le plus profit?

Relance: Sur le plan humain par exemple ?

Sur le plan organisationnel?

Sur le plan institutionnel?

ANNEXES

Conclusion de l'entretien

15. Un grand merci à toi pour le temps que tu as consacré à cet entretien. Aurais-tu une question, une réflexion ou une suggestion supplémentaire à apporter à l'entretien?

X.2. GUIDE D'ENTRETIEN - EDC

Introduction de l'entretien

Bonjour, comme tu le sais mon nom est Jérôme Denis et dans le cadre de mon master en sciences de l'éducation, tu as accepté de réaliser cet entretien afin de m'aider dans les recherches liées à mon mémoire. Ces recherches me poussent à m'intéresser à un profil particulier d'enseignants dont tu fais partie: les enseignants de deuxième carrière, c'est-à-dire les enseignants qui ont exercé, avant l'enseignement, une autre carrière dans le secteur privé ou bien en tant qu'indépendants. Dans ce cadre, j'aimerais donc que tu répondes à quelques questions et me que tu me fasses part de ton opinion.

Pour les besoins de cette recherche, je te rappelle que tout ce que tu pourras me dire sera rendu anonyme et qu'il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse, l'idée étant vraiment de récolter ton ressenti et tes perceptions. Par ailleurs, je m'adresse à toi en tant qu'étudiant-chercheur et non en tant que chef d'atelier. Cela signifie que tu ne dois pas craindre d'être jugé sur ce que tu pourrais dire donc n'hésite pas à t'exprimer librement, sans filtre et en toute honnêteté. Et qui sait, ce que tu me diras pourrait aussi sans doute inspirer certaines de mes « bonnes » pratiques futures...

Je vais maintenant te poser une série de questions.

La pénurie

1. Qu'est-ce que le mot pénurie évoque pour toi dans ton quotidien professionnel?
2. En quoi cela affecte-t-il ton établissement scolaire?

L'accompagnement en fonction

3. Comment se sont passés tes débuts en tant qu'enseignant de deuxième carrière dans ton école?

Relance: était-ce difficile? Sous quels aspects?

4. Et une fois tes débuts passés, comment ça s'est passé dans la continuité?

ANNEXES

Gestion du relationnel

5. Comment perçois-tu l'état des relations entre enseignants de deuxième carrière et la direction?

Relance: Perçois-tu une différence de relation entre la direction et un enseignant de première carrière ? Laquelle?

6. Comment se passent généralement les réunions et les interactions avec la direction ?

Relance: pourquoi?

Gestion des compétences et agent de changement

7. Perçois-tu des différences de compétences entre les enseignants comme toi et les enseignants de première carrière?

Relance: Lesquelles?

8. Penses-tu que les enseignants de deuxième carrière comme toi ont des compétences autres que celles nécessaires pour donner cours?

Relance: Peux-tu justifier ou donner des exemples ?

9. Penses-tu que l'école tire profit de cette différence de profil et de ces compétences?

Relance: Si pas, le devrait-elle?

10. Perçois-tu une utilité à ces compétences? Si oui, laquelle? Si non, pourquoi?

Relance: Comment mets-tu ces autres compétences au service de ton école?

11. Penses-tu qu'en tant qu'enseignant de deuxième carrière, tu devrais pouvoir prendre une part active dans le fonctionnement de l'école?

ANNEXES

Relance: Et est-ce que c'est plus le cas que pour les enseignants de première carrière ?

Relance: De quelle manière pourrais-tu y prendre part? Peux-tu expliquer pourquoi oui ou pourquoi non?

12. Comment t'expliques-tu que dans ton établissement, une grosse moitié de l'équipe de direction correspond au profil d'enseignant de deuxième carrière?

13. Penses-tu que les établissements scolaires sont demandeurs ou ont besoin d'une plus grande utilisation des compétences des enseignants de deuxième carrière?

14. Que faudrait-il faire ou mettre en place selon toi pour en tirer le plus profit?

Relance: Sur le plan humain par exemple ?

Sur le plan organisationnel?

Sur le plan institutionnel?

15. Penses-tu que faire tout ça participerait à rendre ton travail plus valorisant ou agréable?

Conclusion de l'entretien

16. Un grand merci à toi pour le temps que tu as consacré à cet entretien. Aurais-tu une question, une réflexion ou une suggestion supplémentaire à apporter à l'entretien?

ANNEXES

X.3. GRILLE DE CODAGE

Grille de codes

+ value			
1	Acteurs de changement	14	compétences numérique et de pointe
2	Autonomie	15	compétences sct qui sont direction
3	capacité à être créatif, à trouver des solutions	16	compétences sociales
4	capacité à généraliser	17	corrélation école - monde du travail
5	capacité à s'adapter	18	élargissement vision du monde scolaire
6	capacité à structurer les tâches	19	gestion du matériel
7	capacité à travailler en équipe	20	Inclure la rentabilité au coeur des apprentissages
8	capacité de remise en question	21	maturité professionnelle
9	caract d'adresse	22	nouvelle dynamique
10	compétence de management	23	Proactivité
11	compétence gestion de classe	24	Résilience
12	compétence gestion de projet – management	25	sens dans les apprentissages
13	compétences de transfert	26	sens de la hiérarchie

Relation des SCT's	
1	perceptions des SCT par la direction
2	relation direction-sct
3	relation sct-equipe peda

Rapport à l'école	
1	compréhension de la culture scolaire et de ses codes
2	développer attachement à l'école
3	investissement dans l'école
4	valeur du travail
5	Tension instit.-orga

Pénurie	
1	Pénurie

Insertion professionnelle	
1	accompagnement entrée en fonction
2	besoin de reconnaissance des cptcs des SCT
3	expérience et compétences pédagogiques
4	frustrations des SCT
5	Mentorat
6	Sentiment de compétence
7	Tension instit.-orga
8	sécurité de l'emploi
9	Vécu de l'entrée en fonction

Gestion, besoin et solutions compétences	
1	besoins des cptcs sct par l'école
2	comparaison 1ere-2eme
3	gestion compétences
4	Mentorat
5	perceptions des SCT par la direction
6	solutions proposées pour mieux gérer cptcs sct

Résumé

Ce mémoire en sciences de l'éducation investigate la question de recherche suivante: **les enseignants de deuxième carrière, une plus-value pour l'école?** Les enseignants de deuxième carrière (EDC) représentent une population d'intérêt depuis plusieurs années car leur recrutement est le résultat d'une stratégie pour résorber la pénurie d'enseignants. En outre, ils représentent un enjeu supplémentaire car ils amènent avec eux des compétences curriculaires et organisationnelles qui sont une plus-value pour l'école. Néanmoins, ces compétences organisationnelles n'ont à notre connaissance pas encore été investiguées. A travers une approche inductive du terrain par la théorie ancrée informée, nous avons donc questionné des EDC et des membres de la direction d'une école technique et professionnelle pour savoir s'ils perçoivent ces compétences et comment ils les gèrent.

Nos résultats montrent que leur insertion professionnelle est notamment rendue compliquée par des obstacles administratifs qui provoquent des tensions avec la culture scolaire, un besoin de valoriser leurs compétences et des difficultés pédagogiques liées à un statut de novice expérimenté. De plus, ils mettent également en évidence un lien entre cette dernière et la gestion des compétences des EDC qui semble confirmer que valoriser leurs compétences revient à agir positivement sur leur insertion professionnelle. Dans notre discussion, nous établissons que ces compétences semblent bien être perçues par les directions, mais que celles-ci semblent trop préoccupées par les multiples engagements engendrés par la pénurie et leurs autres missions que pour en développer une gestion effective. Il ressort donc qu'actuellement les compétences sont traitées de manière hasardeuse, ce qui n'offre pas aux EDC la reconnaissance qu'ils attendent et ne leur permet pas de mettre pleinement au profit de l'école leur valeur ajoutée. Pourtant, cette dernière leur permettrait d'être de vrais acteurs de changement pour leur établissement.

Par ailleurs, nous percevons que le rapport à l'école serait un champ à investiguer davantage car il semble influencer l'envie des EDC d'investir leurs compétences dans l'école et d'y rester. Il nous paraîtrait aussi intéressant d'investiguer la construction identitaire des EDC qui semble se réaliser sur base de leurs compétences techniques de première carrière plutôt que sur leurs compétences transversales. Elle les pousse dès lors à envisager leurs possibilités d'ascension hiérarchique par ce seul biais, dans des postes de direction plus techniques tels que ceux de chef d'atelier. Faut-il y voir une forme de plafond de verre, conditionné par un manque de légitimité ressenti suite au manque d'une formation initiale ?

Sources bibliographiques principales

- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: From the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process*. [Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain]. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.28862.15680>.
- Coppe, T., Raemdonck, I., & März, V. (2020). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire: un mariage sans idylle. Researchgate. Consulté le 22 mai 2021. <https://www.researchgate.net/publication/340579616>.
- Ruitenburg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition : A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

École d'éducation et de formation (EDEF)

Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/edef