



HAL
open science

L'enseignant novice confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe

Baptiste Collet

► **To cite this version:**

Baptiste Collet. L'enseignant novice confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03421598

HAL Id: dumas-03421598

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03421598>

Submitted on 9 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INSPE de Bordeaux

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Second degré

Parcours Biotechnologies option Santé Environnement

L'enseignant novice confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe

Mémoire présenté et soutenu le 26 Mai 2021 par :

Baptiste COLLET

Sous la direction de :

Franck Tanguy

REMERCIEMENTS

Je tiens, tout d'abord, à remercier Franck TANGUY, formateur à l'INSPE de Mérignac, pour sa supervision, son soutien et ses conseils pour la réalisation et la rédaction de mon mémoire.

Je tiens également à remercier tous les formateurs qui sont intervenus lors de ma formation à l'INSPE pour leurs pédagogies et leurs enseignements.

Je remercie ma tutrice de stage et mes collègues du Lycée Professionnel Jean Capelle de Bergerac, pour leur aide durant cette année de stage.

De plus, je remercie toutes les personnes pour leur contribution et le temps utilisé pour répondre au questionnaire de mon mémoire.

De manière plus personnelle, je remercie ma famille pour son soutien incontestable, et tout particulièrement, mes parents pour leurs supports psychologique et logistique.

Toujours de manière personnelle, je remercie certains de mes camarades de promotion, qui sont devenus de vrais amis au fil des mois et des obstacles lors de ces deux années de Master.

Enfin, je tiens aussi à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont encouragé et soutenu dans la réalisation de ce mémoire.

De manière moins personnelle et moins amicale, je « remercie » la crise sanitaire actuelle pour avoir fait fermer les bars, les cinémas, les salles de sport... bref, tous les lieux de divertissements, et pour avoir fait instaurer un confinement et un couvre-feu. Ceci m'a au moins permis de consacrer le temps de concentration nécessaire pour réaliser ma recherche et rédiger ce mémoire.

SIGLES ET SIGNIFICATIONS

Sigle	Signification
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CAPET	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
CAPLP	Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
ENNA	Écoles Normales Nationale d'Apprentissage
EPLE	Etablissement Public Local d'Enseignement
HSE	Hygiène, Sécurité et Environnement
INSPE	Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education
IUFM	Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.
LP	Lycée Professionnel
MEEF	Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PLP	Professeur de Lycée Professionnel.
PSE	Prévention Santé Environnement
RGPD	Règlement Général sur la Protection des Données
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	1
SIGLES ET SIGNIFICATIONS	2
TABLE DES MATIERES.....	3
INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES ET PROBLEMATIQUE.....	8
1. Devenir et être enseignant : problématique	8
1.1. Le métier d'enseignant.....	8
1.1.1. Les cinq préoccupations de l'enseignement	8
1.1.2. Les postures enseignantes	10
1.1.3. Les postures d'apprentissage des élèves	12
1.1.4. Les dimensions du métier de l'enseignement.....	14
1.2. Devenir enseignant: le parcours de formation.....	19
1.3. Le décrochage enseignant.....	22
2. L'enseignant décrocheur	26
2.1. Profil « type »	26
2.2. Les phases d'insertion professionnelle enseignante	30
3. Le décrochage enseignant sur le terrain.....	33
3.1. Les causes du décrochage enseignant.....	33
3.1.1. Facteurs de décrochage extrinsèques	33
3.1.2. Facteurs de décrochage intrinsèques	34
3.2. Répercussions pour l'enseignant d'un point de vue professionnel.....	37
3.3. Répercussions pour les élèves d'un point de vue enseignement.....	38
PROBLEMATIQUE.....	40
PARTIE 2 : METHODOLOGIE ET RESULTATS.....	42
1. Méthode.....	42
1.1. Méthodes de diffusion	42
1.2. Sélection des participants	43
1.3. Déroulement.....	46
2. Résultats.....	49
3. Discussion	61

3.1. Analyse des résultats	61
3.2. Limites de la méthode	66
CONCLUSION.....	68
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE.....	70
BIBLIOGRAPHIE.....	75
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	79
TABLE DES TABLEAUX	81
Résumé	82
Abstract	82

INTRODUCTION

Etudiant en M2 MEEF Biotechnologies, j'ai choisi cette formation du fait de plusieurs facteurs professionnels. En effet, je dispose d'un DUT Hygiène, Sécurité et Environnement, d'une licence professionnelle HSE option radioprotection et d'un Master Sciences des Environnements Continentaux et Côtiers option Risques Environnementaux Industriels obtenu en 2015. Originaire de Seine-Maritime, de 2015 à 2019 j'ai principalement travaillé en industrie dans la gestion des risques professionnels par le biais de contrats de courte durée.

Une importante partie de ces expériences s'étant effectuée sur le terrain, mon approche de la prévention s'effectuait de manière pédagogique et non « répressive ». C'est ce goût pour cet aspect pédagogique qui m'a dirigé vers le métier d'enseignant.

Mes différentes expériences professionnelles sont une chance que je dois mettre à profit pour pouvoir sensibiliser et préparer au mieux nos élèves, et futurs professionnels, face aux risques de leur futur métier. Voilà pourquoi à long terme, l'enseignement de la PSE est mon objectif afin d'exceller dans ce domaine.

Depuis la rentrée scolaire 2019, je suis enseignant stagiaire en lycée professionnel. La matière enseignée est les Biotechnologies et plus précisément la nutrition et alimentation, le service à l'utilisateur et les sciences appliquées.

Le constat que j'ai eu l'occasion de faire dès les premières semaines d'enseignement est la présence importante d'enseignants contractuels, enseignants qui, en début de carrière ne sont, pour la plupart, peu ou pas formés aux métiers liés à l'enseignement. De plus, une idée persiste dans la pensée commune : celle par laquelle l'Education Nationale peine à recruter des enseignants dans certaines matières. Ces constats m'ont poussé à m'interroger sur les causes profondes de ces difficultés de recrutement. En faisant des recherches, je me suis rapidement aperçu

d'un autre constat amer : celui que de nombreux enseignants, bien souvent novices, passent par une « phase » dès les premières semaines d'enseignement.

En effet, en discutant avec mes camarades de promotion, je me suis aperçu que ce sentiment de « démotivation » était un ressenti très répandu en début d'année et que celui-ci portait un nom : le décrochage enseignant.

Bien que l'on parle souvent de décrochage scolaire pour un élève, qui correspond à l'arrêt d'études secondaires avant l'obtention d'un diplôme, nous ne parlons que très peu du décrochage enseignant. Et pourtant, c'est un fait : ce décrochage enseignant est sous-estimé. Celui-ci peut prendre différentes formes, dont nous parlerons plus loin dans ce mémoire. C'est ce constat amer et ce sentiment « collectif » de démotivation que de nombreux enseignants novices ressentent, mais dont peu osent l'exprimer, qui m'ont poussé à me questionner sur ceux-ci et d'en faire mon sujet de mémoire.

Quelles-sont les causes, les facteurs qui peuvent pousser un enseignant novice et convaincu à ce décrochage ? Quelles sont les répercussions que peut avoir ce décrochage enseignant sur la qualité de son enseignement ? Quelles-sont les améliorations possibles et à quels moments peuvent-elles être mises en place pour supprimer ou atténuer ce phénomène ?

L'objectif de ce mémoire est de répondre à cette problématique en analysant différents facteurs, différentes causes et en essayant de proposer de potentielles solutions afin de limiter ou supprimer de possibles répercussions négatives.

Les hypothèses sont, tout d'abord, que cette phase de « démotivation », de doute est sous-estimée, que celle-ci est une phase par laquelle de nombreux enseignants novices passent, notamment les enseignants de lycée professionnel. La seconde hypothèse est que ce « décrochage enseignant » peut avoir des

répercussions négatives sur la vie professionnelle de l'enseignant et ainsi dégrader sa relation et ses différentes transmissions aux élèves qui, eux, sont par conséquent victimes de ce phénomène indépendamment de leurs volontés. Des facteurs, autres que ceux liés à la préparation de l'enseignant novice, sont également à prendre en compte après la prise de fonction. Ces différents facteurs seront analysés dans ce rapport. Enfin, la quatrième et dernière hypothèse est qu'une amélioration de la préparation du jeune enseignant à son futur métier est envisageable en amont de sa prise de fonction.

Dans un premier temps, nous définirons le métier d'enseignant de manière théorique ainsi que les différentes manières pour devenir enseignant. Ensuite, nous définirons la notion de décrochage enseignant, ses différentes formes possibles et ses finalités.

Dans un second temps, nous identifierons le profil des enseignants décrocheurs ainsi que le moment dans la carrière de l'enseignant où ce décrochage est le plus critique. Dans cette perspective, ce sont surtout les enseignants novices, contractuels ou néo-titulaires, qui sont concernés.

Nous analyserons ainsi dans un troisième temps, les causes et les répercussions sur la qualité de son enseignement, sur sa psychologie, son mental ainsi que les répercussions de ce décrochage que peuvent subir les élèves.

PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES ET PROBLEMATIQUE

1. Devenir et être enseignant : problématique

1.1. Le métier d'enseignant

Le métier d'enseignant regroupe un ensemble complexe de facteurs interdépendants. Enseigner ce n'est pas seulement transmettre des savoirs. En effet, le terme « enseigner » fait appel à différentes notions, à différentes dimensions du métier d'enseignement et fait intervenir différentes postures, que ce soient celles de l'enseignant lui-même, mais également celles de l'élève. En effet, les postures enseignantes et élèves ont une certaine réciprocité, l'une s'adapte en fonction de l'autre.

Selon Bucheton et Soulé (2009)¹, « cinq préoccupations centrales constituent [...] la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe » autour desquels s'élabore la séance, ces cinq préoccupations étant complémentaires. En effet, celles-ci co-agissent et rétroagissent les unes avec les autres. Ces préoccupations ne sont pas à mettre au même plan, c'est-à-dire que celles-ci sont hiérarchisées et évolutives ou flexibles en fonction de la situation mise en place.

1.1.1. Les cinq préoccupations de l'enseignement

La séance d'enseignement est articulée autour de cinq macro-préoccupations différentes mais complémentaires et interdépendantes les unes des autres : le pilotage des tâches mené par l'enseignant, l'atmosphère de la classe, le tissage, les objets de savoir visés lors de cette séance et les étayages employés par l'enseignant pour y arriver.

¹ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

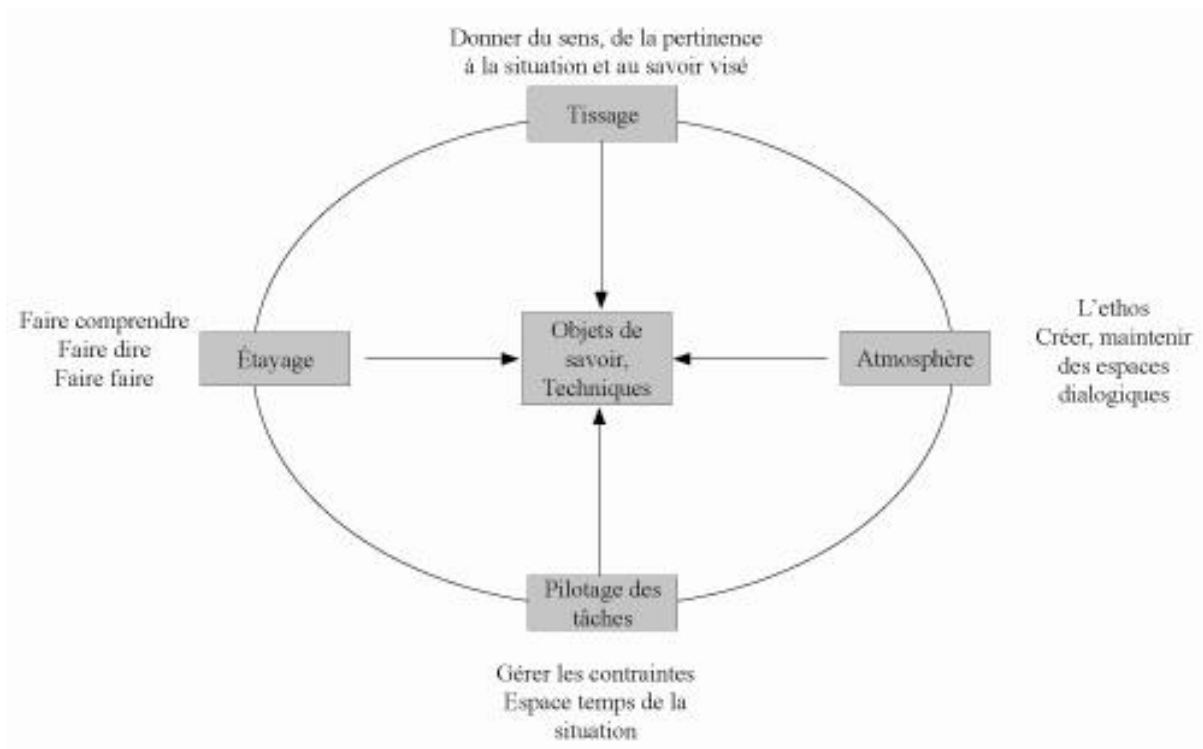


Figure 1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées selon Bucheton²

Tout d’abord, lors du **pilotage des tâches**, l’enseignant organise la concordance de la séance d’une manière temporelle, rythmique, matérielle et spatiale. C’est une préoccupation centrale et importante pour l’enseignant novice notamment. Celle-ci, au fur et à mesure que croît son expérience, est mieux maîtrisée, ce qui implique une optimisation de la disponibilité de l’enseignant.

L’atmosphère correspond à l’espace dans lequel évolue l’apprentissage des élèves. Cette atmosphère va constamment se modifier dans le but de maintenir ou de raccrocher l’attention des élèves. Cette deuxième préoccupation est sous la responsabilité de l’enseignant et varie selon les apports que celui-ci amène aux apprenants lors de sa séance. Les élèves auront tendance à essayer de s’approprier cette atmosphère pour prendre le contrôle du climat de classe.

Le tissage a pour but de donner du sens à ce que l’on fait en créant une liaison entre les différentes unités de la leçon et/ou entre des éléments abordés dans

² Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

la séance et des circonstances personnelles ou professionnelles. En somme, le tissage permet de créer un lien entre l'intérieur et l'extérieur de la classe et détermine de quelle manière seront apportés les objets de savoir notamment.

L'objet de savoir représente l'identification, la complexité, la combinaison ainsi que l'évolution en cours d'action des savoirs visés lors de la séance. Celle-ci est mise en pratique en parallèle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès. L'objet de savoir, notamment par sa complexité et sa manière d'y accéder, détermine en grande partie le type d'étayage employé par l'enseignant pour atteindre son objectif.

L'étayage est la manière dont l'enseignant accompagne l'élève dans une tâche que celui-ci ne peut faire seul. Cette cinquième et dernière préoccupation détermine les différentes postures d'étayage ou postures d'enseignantes que celui-ci va mettre en pratique au cours de sa séance.

1.1.2. Les postures enseignantes

Bucheton (2009)³ décrit six principales postures enseignantes différentes mais complémentaires les unes aux autres. En effet, l'étayage de l'enseignant peut varier et s'adapter en fonction de différents facteurs tels que l'environnement de classe, le climat scolaire, les postures adoptées par les élèves, les imprévus... En effet, dans une même activité, nous pouvons intervertir différentes postures.

Ces postures sont répertoriées et décrites comme tel par Bucheton :

- **Posture de contrôle** : « *Vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie [...].* » Le pilotage des tâches est donc fort puisque l'enseignant cherche à faire avancer toute la classe au même rythme. Cette posture est beaucoup utilisée par les enseignants novices.

³ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- **Posture de sur-étayage ou de contre-étayage** : « Variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. » L'enseignant peut, par exemple, donner la réponse à la place de l'élève pour gagner du temps.

- **Posture d'accompagnement** : « Le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. [...] Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. » L'enseignant va donc apporter une aide collective ou individuelle aux élèves. L'enseignant leur laissera du temps pour avancer dans leurs tâches, son rôle sera principalement celui d'observateur en adoptant un pilotage souple.

- **Posture d'enseignement** : « L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés [...]. » L'enseignant fait reformuler les élèves, pose des questions et expose des contenus. Cette posture est également très utilisée par les enseignants novices lors d'une séance.

- **Posture de lâcher-prise** : « L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance [...]. » Les tâches données leur permettent de résoudre facilement ces problèmes eux-mêmes, ici la connaissance est instrumentale et non verbale.

- **Posture dite du « magicien »** : « Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner. » Cette posture a tendance à être peu utilisée de la part de l'enseignant novice lors de sa séance.

Certaines de ces postures viennent naturellement pour l'enseignant qui les fait varier en fonction du scénario pédagogique visé, des objectifs à atteindre, de l'activité et des postures d'apprentissage adoptés par les élèves notamment.

En un sens, les différentes postures d'étayage employées par l'enseignant lors de sa séance déterminent les postures d'apprentissage des élèves. Ainsi, ces postures enseignantes influencent directement les postures d'apprentissage des élèves. Cependant, l'inverse est également possible, selon les postures d'apprentissages adoptés par les élèves, l'enseignant devra adapter également les siennes. Les élèves changent de posture en fonction de leur propre expérience, de leur perception de la difficulté pour accomplir les tâches demandées, et aussi en fonction de la façon dont l'enseignant mène conjointement le travail.

1.1.3. Les postures d'apprentissage des élèves

Toujours selon Bucheton et Soulé (2009)⁴, les élèves peuvent tenir six principales postures en cours : la posture première, la posture ludique-créative, la posture réflexive, la posture de refus, la posture scolaire et la posture dogmatique. Tout comme les postures d'étayage de l'enseignant, les postures d'apprentissage des élèves sont propres à l'individu et peuvent varier en fonction de différents. Ainsi, par exemple, un élève peut ne pas avoir la même posture en fonction de la tâche à accomplir, de l'ambiance scolaire, du tissage réalisé par l'enseignant, de la posture d'étayage utilisée par ce dernier...

Six postures sont ainsi déterminées, celle-ci reflétant l'engagement de l'élève dans la tâche. Les élèves les plus performants ont des postures plus variées que les autres et savent aisément les changer et les adapter lorsqu'ils rencontrent des difficultés. L'élève a tendance à changer de posture plus rapidement que l'enseignant. Il y a deux aspects à chacune de ces postures : positif et contre-productif.

- **La posture première** : cette posture correspond à la manière dont les élèves entament la tâche. Cette posture n'implique pas une mobilisation cognitive importante.

⁴ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- **La posture ludique-créative** : cette posture d'apprentissage est adoptée par les élèves souhaitant détourner l'activité, la consigne. Bien que celle-ci ne soit pas valorisée, elle permet une certaine réflexivité et créativité de la part de l'élève.

- **La posture réflexive** donne conscience à l'élève de sa propre activité de penser. En effet, cette posture permet à l'élève d'avoir le rôle d'acteur de son propre apprentissage. Il est acteur de son agissement, de la compréhension de son travail, que cela soit de ses finalités, de ses ratés, mais également de ses apports. Ainsi, l'élève passe de lui-même d'une notion abstraite à une notion schématisée.

- Comme son nom l'indique, **la posture de refus** est une posture dans laquelle l'élève se met en position de « résistance », « d'imperméabilité » à toute forme d'apprentissage. En effet, lorsque l'élève adopte cette posture, celui-ci se met en position de refus de se conformer, d'apprendre. Cette posture est rare lorsque l'enseignant circule dans la classe et adopte une relation éducative individuelle avec l'élève.

- **La posture scolaire** correspond à une posture dans laquelle un élève tente de rentrer dans les normes scolaires attendues et dans les attentes de l'enseignant. Cependant, cette posture implique une certaine dépendance vis-à-vis de l'enseignant. Bien que cette posture permette une certaine appropriation des normes scolaires, celle-ci ne permet pas à l'élève de s'approprier ses savoirs.

- **La posture dogmatique** permet à l'élève de montrer une certaine incuriosité vis-à-vis de la tâche à réaliser. Ainsi, l'élève manifeste des opinions bien arrêtées qu'il exprime d'une manière à rejeter toute objection, de manière autoritaire et catégorique.

Comme indiquées précédemment, les postures d'étayage et d'apprentissage sont intimement liées. Ces ajustements mutuels entre la posture de l'enseignant et la posture d'apprentissage de l'élève sont transposés et ajustés hypothétiquement par les tâches et les techniques à effectuer ainsi que par les savoirs visés comme tel :

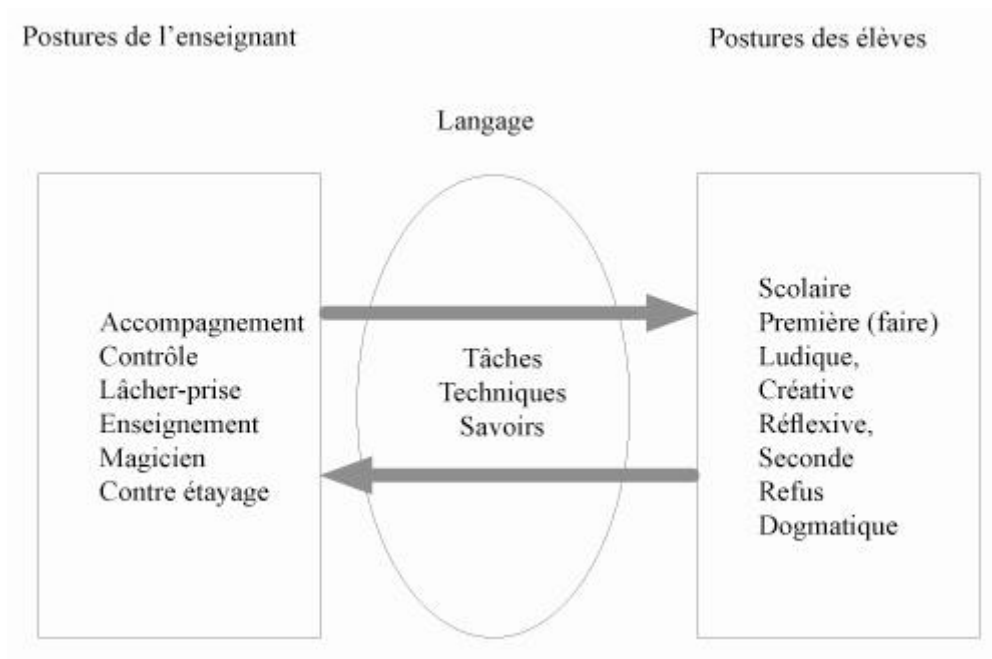


Figure 2 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves⁵

Cependant, l'acte d'enseigner ne se résume pas à un simple jeu de postures enseignant/élève. En effet, d'autres critères rentrent bien évidemment en compte dans la construction et le déroulement d'une séance d'enseignement.

1.1.4. Les dimensions du métier de l'enseignement

Houssaye en 1988⁶ définit et sépare l'acte pédagogique en trois éléments distincts et interdépendants : l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Houssaye synthétise cette dimension pédagogique sous forme d'un triangle : le triangle pédagogique.

⁵ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

⁶ Ferry Gilles. Houssaye (Jean). — *Théorie et pratiques de l'éducation*. In: Revue française de pédagogie, volume 88, 1989. pp. 101-103. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_88_1_2460_t1_0101_0000_2

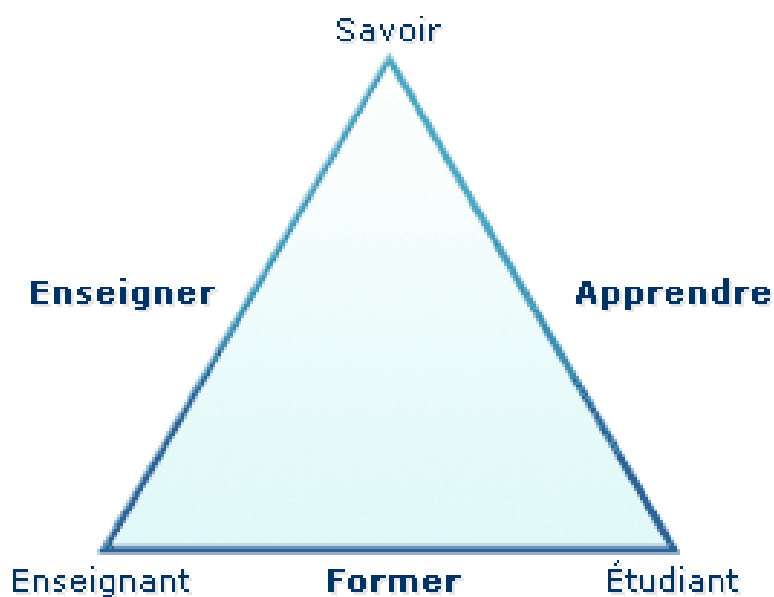


Figure 3 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye⁷

Le savoir correspond au contenu de la formation, c'est-à-dire à la matière et au programme à enseigner. Ce savoir peut être aussi du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir, du savoir-faire...

Selon ce modèle, **l'enseignant** est « simplement » celui qui transmet ou fait apprendre le savoir. Paradoxalement, l'enseignant étant un acteur principal du dispositif pédagogique, il reste peu étudié dans sa dimension humaine et professionnelle dans la littérature scientifique.

L'étudiant quant à lui, s'approprie le savoir grâce à une situation pédagogique.

Les côtés de ce triangle correspondent aux relations pédagogiques nécessaires entre les acteurs pour que le processus d'apprentissage fonctionne.

Ainsi le rapport entre l'enseignant et le savoir est caractérisé par l'action d'enseigner. Cette « action d'enseigner » correspond à la relation didactique qui permet de transformer le savoir intelligent en savoir intelligible. C'est-à-dire atteignable par l'étudiant.

⁷ *Le triangle pédagogique de Jean Houssaye.* (s. d.). EducNet. Consulté le 17 avril 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

Le côté du triangle empruntant le terme « **former** » correspondant à la relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant et donc à la méthode d'enseignement employée par l'enseignant lui-même.

Enfin, le lien entre l'étudiant et le savoir (« **apprendre** ») correspond à la relation d'apprentissage qui existe entre ces deux dimensions du métier d'enseignant.

Cependant, dès l'apparition et le développement de nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), ce triangle est devenu obsolète. En effet, le principal défaut du triangle de Houssaye est la non prise en compte des supports pédagogiques. C'est dans ce sens que Franck Tanguy en 2018 propose la pyramide représentant l'acte de l'enseignement dans son ensemble en prenant en compte l'aspect temporel, ce rapport entre l'acte pédagogique et la survenue des TICE ainsi que les aspects socio-culturels, socio-professionnels et socio-personnels :

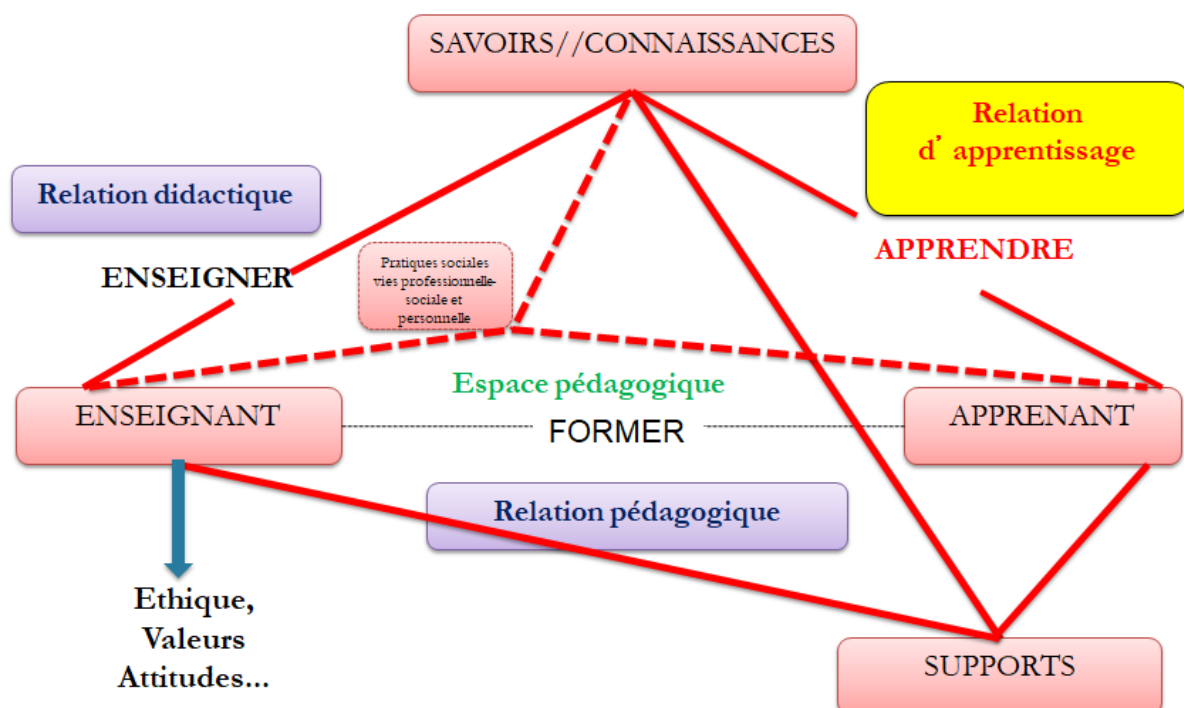


Figure 4 : Pyramide pédagogique de Tanguy (2018)⁸

⁸ Pyramide Pédagogique de Franck Tanguy (2018) - Cours INSPE 2021

Ainsi, dans sa pyramide, Franck Tanguy reprend les 3 dimensions d'enseignement de Houssaye : l' « **enseignant** », le « **savoir** » qui devient pluriel et est complété par la notion de « **connaissances** » ainsi que la dimension « étudiant » qui devient de manière plus globale « **apprenant** ».

Cependant, bien que le tétraèdre de Faerber (2002)⁹ puisse être discutable, celui-ci prend en considération la notion de « **groupe** », cette dimension n'apparaissant pas dans la pyramide de Tanguy. En effet, le facteur « groupe » semble important dans le processus d'apprentissage. Cette dimension semble primordiale à prendre en compte notamment lors de la conception, du déroulement et de l'analyse d'une séance. Ainsi, l'apprenant serait sur deux côtés de la forme géométrique : l'apprenant lui-même et le groupe. Ce dernier pouvant avoir des répercussions sur l'acte pédagogique en lui-même. Irving Janis, chercheur en psychologie de l'université Yale et professeur de l'université de Californie, définit le concept de « pensée de groupe », « effet de groupe » ou « pensée de groupe » en 1972¹⁰ comme un processus qui amènerait les membres d'un même groupe à réfléchir de manière consensuelle afin d'atteindre un objectif commun plutôt que d'appréhender de manière réaliste la situation. En effet, la décision commune ainsi prise, n'aurait certainement pas été la même que si elle avait été prise de manière individuelle. Ainsi, l'appropriation du savoir par l'apprenant peut se voir faussée par cet effet de groupe.

⁹ De Lièvre, B. (2017, décembre). *Subtilités pédagogiques : l'humain reste primordial*. https://www.researchgate.net/publication/322926666_Education_Formation_e-307-02_-_Varia

¹⁰ Vidaillet, B., & Gamot, G. (2001, juin). *Processus de décision en groupe restreint : application du modèle du groupthink à une fusion*. <https://www.strategie-aims.com/events/conferences/13-xeme-conference-de-l-aims/communications/2437-processus-de-decision-en-groupe-restreint-application-du-modele-du-groupthink-a-une-fusion/download>

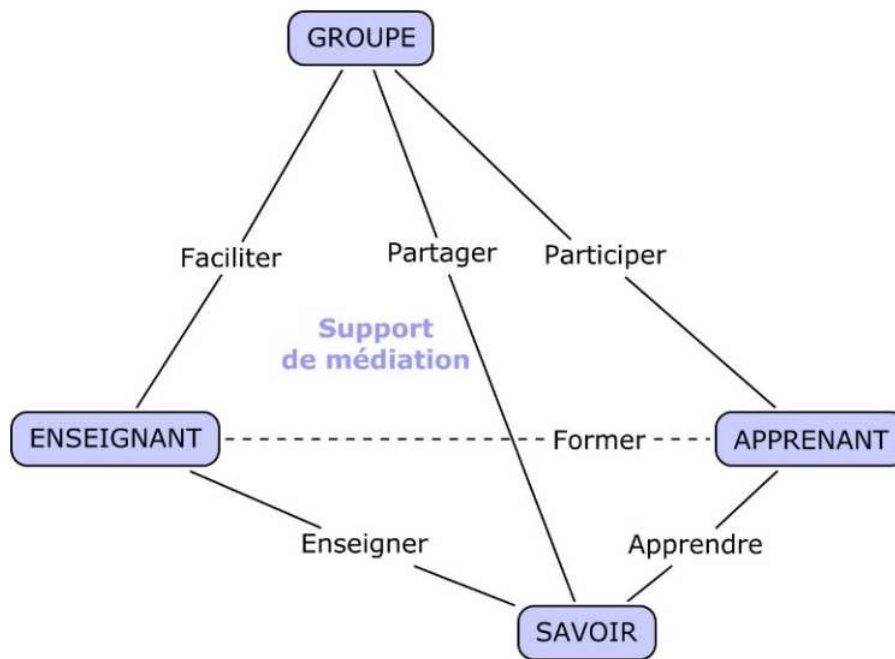


Figure 5 : Tétraèdre pédagogique de Faerber (2002)¹¹

De plus, dans son modèle Tanguy prend en compte la diversité des « **supports** » dans l'acte pédagogique qui n'apparaît pas dans le triangle pédagogique de Houssaye. En effet, les supports pédagogiques ont grandement évolué, le rapport notamment entre l'enseignement et les TICE s'est grandement développé. Ainsi, Houssaye ne prenait pas en compte la contextualisation de l'acte pédagogique dans une époque et dans une culture à l'ère du numérique. En effet, sans parler de son ère, la culture numérique, dans laquelle notre époque est actuellement, signifie une banalisation de ces outils numériques. Lorsque quelque chose devient culturel, l'école doit se l'approprier. Dans ce sens, nous pourrions également compléter le modèle de la pyramide de Franck Tanguy par la notion « éduquer » afin que l'apprenant puisse utiliser avec profit les ressources, les supports de son environnement dans un but pédagogique.

De plus, la pyramide de Tanguy prend également la notion de « **pratiques sociales, vies professionnelle, sociale et personnelle** ». En effet, chaque apprenant, selon son expérience, n'aura pas la même approche ni les mêmes connaissances vis-à-vis d'un même savoir. Ainsi, cette dimension prend également

¹¹ De Lièvre, B. (2017, décembre). *Subtilités pédagogiques : l'humain reste primordial*. https://www.researchgate.net/publication/322926666_Education_Formation_e-307-02_-_Varia

en compte la diversité et l'hétérogénéité des élèves dans l'acte pédagogique (cette dimension est primordiale puisqu'elle est notamment au cœur du paradigme de la métacognition : l'élève n'est pas une « tête vide »).

Dans ce modèle, la **relation didactique** (« enseigner ») correspond à la transposition d'un savoir intelligent en savoir intelligible dans le but de rendre ce savoir accessible à l'apprenant. Ici, la **relation d'apprentissage** permet à l'apprenant d'élaborer de nouvelles connaissances et de déconstruire de potentielles connaissances erronées acquises lors de son expérience, dans le but de transformer ces nouvelles connaissances pour tendre vers le savoir qui, lui, est quelque chose de concret, de vrai et de le prouver scientifiquement. La **relation pédagogique** correspond à ce qui est mis en place entre l'enseignant, l'apprenant et les supports utilisés pour pouvoir enseigner.

1.2. Devenir enseignant: le parcours de formation

La formation pour devenir enseignant est en train d'être réformée dans le but de « *permettre une entrée progressive dans la carrière de professeur avec un accompagnement et une prise de responsabilité adaptée.* », d'« *élargir le vivier en ouvrant plus tôt aux étudiants qui le souhaitent l'expérience de l'enseignement* » et secondairement à notre problématique d'« *attirer vers les métiers de l'enseignement les étudiants en situation financière moins favorisée, en leur offrant la possibilité d'un contrat spécifique d'assistant d'éducation de trois ans, afin de sécuriser leur parcours jusqu'au concours de recrutement.* »¹².

Actuellement en France, il est possible d'enseigner sans concours en tant que contractuel (public) ou en tant que suppléant (privé). Dans l'enseignement public, devenir enseignant contractuel du premier ou du second degré est envisageable avec un diplôme de niveau bac +3 et depuis 2016 avec un diplôme de niveau bac +2 en cas de difficulté de recrutement. De plus, pour pouvoir enseigner dans le domaine

¹² Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier.* (2020, août). <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>

de l'enseignement public technologique ou professionnel, un enseignant disposant d'un diplôme technique (CAP, BTS...) peut envisager d'être contractuel.

Afin d'être titularisé, le futur enseignant dispose de différents moyens pour y parvenir :

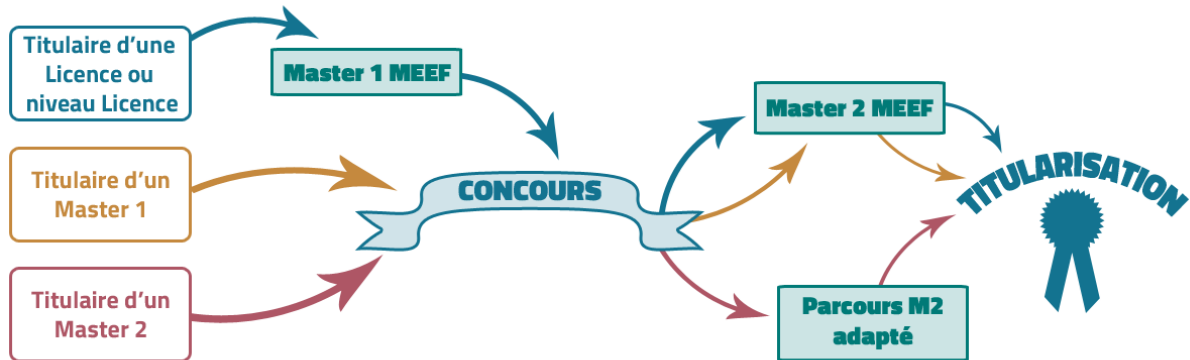


Figure 6 : Parcours type pour devenir enseignant titulaire dans l'enseignement public actuellement¹³

Après sa réussite au concours à la fin de sa première année de Master MEEF (M1), le futur titulaire peut enseigner en tant qu'enseignant stagiaire pendant son M2. En cas d'échec, un parcours adapté est possible pour sa deuxième année de Master MEEF (M2).

Le format et la place du nouveau concours entrant en vigueur en 2022 positionneront le concours en fin de M2 afin de ne plus couper le master en deux années et de permettre aux étudiants d'étaler leurs objectifs pour ainsi répartir leur charge de travail.

¹³ *Parcours type pour devenir enseignant titulaire dans l'enseignement public : Devenir enseignant.* (s. d.). ENSFEA. Consulté le 17 avril 2021, à l'adresse <https://www.ensfea.fr/formation/formation-au-metier-denseignant/devenir-enseignant/>

À partir de 2022, le concours se passe en fin de M2.

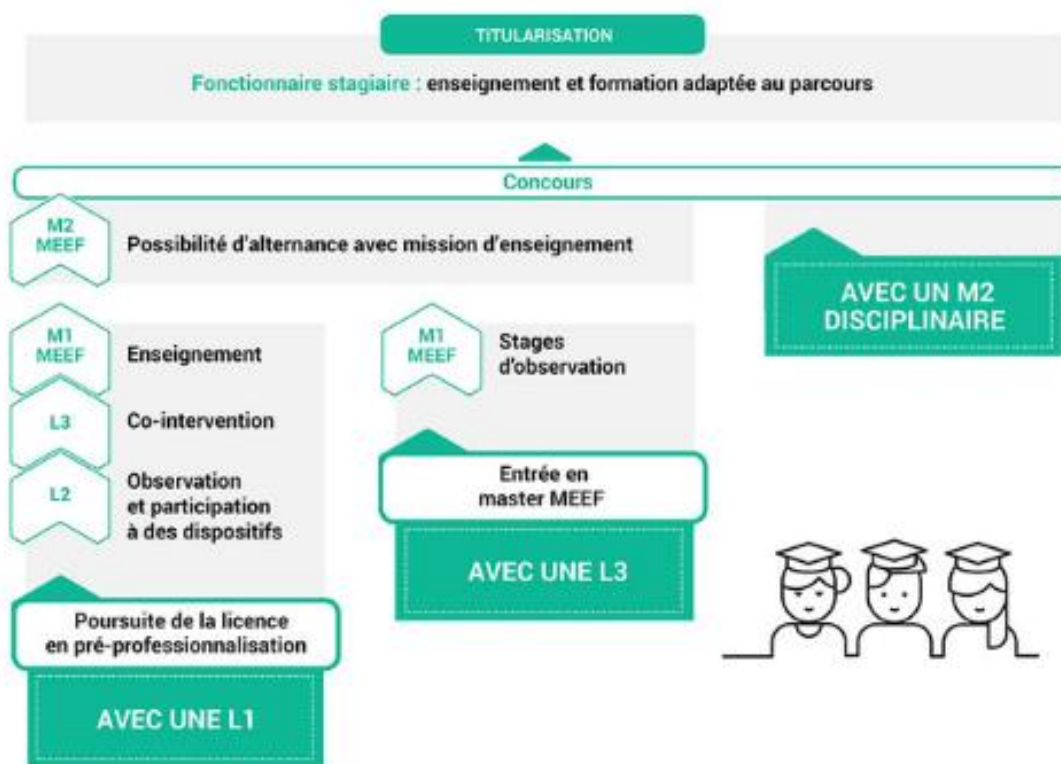


Figure 7 : Extrait du nouveau parcours pour devenir enseignant titulaire dans l'enseignement public en 2022¹⁴

En reprenant la pyramide de l'enseignement de Tanguy analysée précédemment, nous déduisons que la relation pédagogique reliant la qualité des relations engagées avec les élèves sera principalement cette dimension du métier d'enseignement qui fera défaut, qui sera en carence chez un enseignant novice (néo-titulaire ou contractuel). Cette carence pouvant occasionner un déséquilibre dans l'acte pédagogique de cet enseignant débutant, celle-ci pourra avoir des conséquences sur le rapport du nouvel enseignant et l'idée idéaliste qu'il s'est fait de son métier d'enseignement. Cet écart peut occasionner des répercussions négatives sur sa vision du métier, et dans certains cas, amener cet enseignant à un phénomène de « décrochage enseignant ».

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier.* (2020, août). <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>

1.3. Le décrochage enseignant

Tout d'abord, le décrochage des enseignants peut être désigné par plusieurs termes tels que l' « attrition enseignante », la « déperdition enseignante » ou bien le « décrochage enseignant ». C'est ce dernier terme que nous utiliserons pour parler du décrochage des enseignants dans sa globalité.

De plus, le décrochage enseignant peut être caractérisé et défini de différentes manières. En effet selon Hudson (2009)¹⁵ et Macdonald (1999)¹⁶, le phénomène de « décrochage enseignant » peut inclure le départ à la retraite, la migration géographique de l'enseignant d'une école à une autre, le transfert professionnel au sein du domaine éducatif pouvant aller jusqu'au départ définitif de la profession enseignante dans son intégralité.

Sans pour autant quitter la profession, ce phénomène de « décrochage enseignant » peut avoir des effets plus ou moins importants sur la santé mentale et physique ainsi que sur la vie professionnelle (stress au travail, dégradation des relations professionnelles, désintérêt vis-à-vis du travail à effectuer, abandon de la tâche à accomplir...) et personnelle de l'enseignant (dépression, anxiété chronique, suicide...). Ce type d'épuisement professionnel est à l'origine de l'anxiété et de malaise chez certains enseignants.

La perception de ce malaise à enseigner va progressivement transformer les activités professionnelles de l'enseignant, le poussant parfois à l'absentéisme ou en amenant celui-ci jusqu'à la démission (Romano, 2008)¹⁷. Dans certains cas, Maleyrot (2012)¹⁸ a parlé de la rupture du statut, de son identité propre d'enseignant. Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008)¹⁹ parlent d'abandon de l'enseignement pour marquer les cas de plus en plus nombreux de sortie de profession par

¹⁵ Hudson, T. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983–2005: A meta-analysis*. Thèse de doctorat non publiée, Saint-Louis University, Saint-Louis.

¹⁶ Macdonald, D. (1999). *Teacher attrition: A review of literature*. *Teaching and Teacher Education*, 835-848.

¹⁷ Romano, M. (2008). *Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample*. *The Educational Forum*, 72(1), 63–78.

¹⁸ Maleyrot E. (2002). *Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants*. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 65-88.

¹⁹ Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.

démission. Ce dernier point de décrochage est difficile à évaluer puisque les décrocheurs de ce stade final sont, par définition, sortis du parcours professionnel de l'éducation nationale.

En se référant à différentes approches, le décrochage enseignant peut prendre un sens différent qui peut être compris à partir du concept d'obstruction de l'agissement de l'enseignant ou même d'empêcher l'enseignant de réfléchir, ce phénomène peut prendre le nom de « décrochage silencieux ». A *contrario* du « décrochage visible » qui, lui, peut être caractérisé par des signes observables du décrochage enseignant. Le décrochage enseignant, dans sa globalité, peut donc être visible ou silencieux.

Dans certaines situations, l'enseignant en ressentant sa capacité d'agir contestée, peut percevoir de réelles difficultés à se faire écouter, se met en retrait et décroche petit à petit. Le décrochage professionnel se situe dans la continuité de pratiques d'adaptation de l'enseignant face à la conduite de certaines situations professionnelles délicates, allant de la perte du pouvoir d'agir jusqu'à la démission de ses obligations et de ses engagements au profit de l'abandon de son métier lié à l'enseignement. Face à cette incapacité pour atteindre les objectifs pédagogiques qu'il se fixe ou que l'institution lui fixe, l'enseignant perd peu à peu son autonomie et sa liberté pédagogique dans le sens qu'il repousse ses initiatives et se met en retrait des situations professionnelles.

Le décrochage enseignant peut être caractérisé par deux perspectives que la littérature scientifique confond la plupart du temps : « *l'une envisage le décrochage comme une caractéristique inhérente à toute profession et l'autre comme une caractéristique symptomatique d'une profession* »²⁰.

²⁰ Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013, juillet). *Le décrochage enseignant : état des connaissances*. International Review of Education. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>

En effet, selon Hudson (2009)²¹ et Scheopner (2010)²², la première perspective du décrochage enseignant serait perçue comme un stade primordial par lequel certains enseignants, n'étant pas faits pour ce travail (manque de compétences certaines, manque de goût pour le travail avec les élèves...), passent, permettant ainsi une réorientation vers une autre activité professionnelle que l'enseignement, ceci serait ainsi bénéfique pour la profession enseignante dans son ensemble. Ainsi, ce premier principe implique un premier « tri » et un renouvellement des enseignants au profit de la qualité de l'enseignement en laissant leurs places à des professionnels à la fois compétents, convaincus et motivés par ce métier. Bien que nous parlions ici de décrochage enseignant, il est à noter que le décrochage professionnel concerne l'ensemble des professions, ce qui signifie que celui-ci n'est pas inhérent uniquement à la profession enseignante.

A contrario de cette première perspective, la seconde, elle, conçoit cette déperdition enseignante comme un mauvais fonctionnement professionnel. Cette seconde conception met en avant l'étendue de ce phénomène et les effets négatifs sur la profession enseignante. Cela permet ainsi de problématiser ce phénomène pour permettre de mieux comprendre ce décrochage enseignant dans le but de trouver des pistes de remédiation aux problèmes et aux répercussions engendrés par celui-ci.

Comme indiqués précédemment, les symptômes du phénomène de décrochage enseignant peuvent être « visibles » ou « silencieux ». Selon la recherche d'Alava (2016)²³, reprenant vingt études portant sur la thématique des risques psychosociaux, celui-ci a retenu et classé vingt-deux types d'effets testés auprès de quarante enseignants que nous pouvons classer comme suit :

²¹ Hudson, T. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983–2005: A meta-analysis*. Thèse de doctorat non publiée, Saint-Louis University, Saint-Louis.

²² Scheopner, A. (2010). *Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools*. *Educational Research Review*, 261–277.

²³ Alava, S. (2016, juillet). *L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant*. Université Aix-Marseille (AMU). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>

Symptômes silencieux	Symptômes visibles
Difficultés de travail	Fatigue au travail
Niveau de stress au travail	Retrait professionnel
Fatigue morale excessive	Routinisation volontaire
Mésestime de soi	Retard - oubli
Sentiment d'empêchement d'agir	Congés maladie
Baisse du sentiment d'efficacité	Epuisement – troubles physiques
Dégradation de sa vision personnelle du métier	Congés de courte ou longue durée
Phobie de classe, de travail	Démarche de reconversion
Fermeture relationnelle	Suicide
Envie de démission, de changement	
Troubles graves associés	
Burnout	
Dépression	

Tableau 1 : Récapitulatif des symptômes silencieux et visibles du décrochage

A partir de cette échelle, la mesure du décrochage enseignant a pu être établie en reprenant et en classant les effets majoritaires en quatre stades de décrochage enseignant (symptômes visibles et silencieux confondus) :

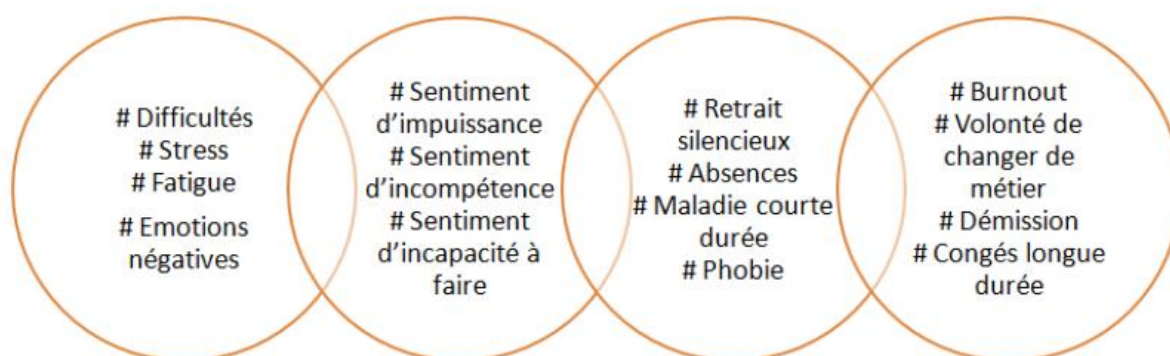


Figure 8 : Composantes de l'échelle de décrochage professionnel²⁴

²⁴ Alava, S. (2016, juillet). *L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant*. Université Aix-Marseille (AMU). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>

Après avoir analysé et détaillé le décrochage enseignant, ses différentes formes ainsi que ses différentes finalités, l'étape suivante est de déterminer la part de la population enseignante la plus encline à décrocher afin de déterminer par la suite les causes de ce décrochage auprès de cette population et les répercussions que peut avoir ce phénomène sur l'aspect professionnel de l'enseignant décrocheur. En effet, une certaine population enseignante semble plus touchée que la moyenne.

2. L'enseignant décrocheur

2.1. Profil « type »

Face aux difficultés scolaires au sein des établissements scolaires d'une manière globale, les enseignants mettent en œuvre des stratégies d'adaptation professionnelles. Du fait de l'évolution des référentiels, du public, de la transformation du métier... cette adaptation professionnelle peut être délicate pour les enseignants. Ces difficultés rencontrées vis-à-vis de leurs processus d'adaptation en constantes évolutions, peuvent donc occasionner une détérioration de leur qualité de vie au travail.

Cependant, une partie de la population enseignante semble plus encline au décrochage enseignant que le reste. En effet, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit le stress au travail *« comme l'ensemble des réactions que peuvent avoir des employés lorsqu'ils sont confrontés à des exigences et à des pressions professionnelles qui ne correspondent pas à leurs capacités ni à leurs connaissances, entraînant une remise en cause de leur aptitude à pouvoir faire face à ces situations, le stress au travail est avant tout perçu comme un facteur négatif pour la productivité d'un salarié »*²⁵. En se basant sur cette définition et sur les informations de ce mémoire, il en ressort évident que la part de la population la plus encline au stress au travail est celle qui regroupe les enseignants novices, qu'ils soient stagiaires, contractuels ou néo-titulaires. Cette hypothèse a notamment été

²⁵ *Stress au travail.* (s. d.). Chef d'entreprise. Consulté le 17 avril 2021, à l'adresse <https://www.chefdentreprise.com/Definitions-Glossaire/Stress-au-travail-245267.htm#>

confirmée dans la recherche menée par Alava (2016)²⁶ qui met en avant que le risque d'être décrocheur est bien plus important, par rapport à l'ensemble de la profession enseignante, lorsque l'enseignant montre des signes de décrochage silencieux tel que le stress. Cela est dû au fait que les enseignants novices sont ceux qui ont le plus de difficultés à s'acquitter de leurs tâches et, en raison du manque d'expérience, celles-ci sont susceptibles d'avoir une insuffisance dans leurs stratégies et dans leurs compétences d'adaptation. En effet, en se basant sur la pyramide de l'enseignement de Tanguy (2018)²⁷ la relation pédagogique s'apprend sur le terrain, ce qui implique une carence pour l'enseignant novice, cette carence peut-être source de stress. Selon Vonk (1988)²⁸ et l'OCDE (2005)²⁹, le métier lié à l'enseignement est perçu par une partie des enseignants débutants comme une carrière à court terme. C'est-à-dire que cette partie enseignante n'envisage pas l'enseignement comme une carrière unique ou comme une profession à vie.

Dans un second temps, selon les thèses de doctorat de Kraft (2005)³⁰ et celle de Bonura (2003)³¹, la part de l'abandon de la profession enseignante ainsi que la rapidité pour l'atteindre dans les deux premières années du métier, serait bien plus élevée lorsque l'enseignant travaille dans des écoles socio-économiquement défavorisées.

Ensuite, nous pouvons établir, selon l'étude de Mukamurera (2004)³², que la persévérance est différente entre l'enseignement du premier degré et celui du second degré. En effet, cette persévérance professionnelle serait bien inférieure dans le secondaire que dans le primaire, ceci impliquerait un abandon de la profession plus important des enseignants du second degré par rapport à ceux du

²⁶ Alava, S. (2016, juillet). *L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant*. Université Aix-Marseille (AMU). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>

²⁷ *Pyramide Pédagogique de Franck Tanguy (2018)* - Cours INSPE 2021

²⁸ Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. Recherche & Formation. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

²⁹ OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Editions OCDE.

³⁰ Kraft, S. S. (2005). *Second year teachers perceptions of induction program training and support and their level of teacher efficacy when working with diverse students, California*. Thèse de doctorat : University of the Pacific Stockton.

³¹ Bonura, S. (2003). *The effects of mentoring release model on beginning teachers job satisfaction, Arizona*. Thèse de doctorat : Northern Arizona University.

³² Mukamurera, J. (2004). *L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale*, présentation au Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION! » 20-21 mai 2004.

premier degré. Ceci pourrait s'expliquer par la différence de comportement du public apprenant et de la gestion de classe, notamment, plus délicate au niveau secondaire qu'au niveau primaire qui en découle.

Les Écoles Normales Nationale d'Apprentissage (ENNA), qui avaient pour vocation de former les personnels enseignants de la filière professionnelle ont été rattachées, depuis 1991, aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), nommés Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) à l'heure actuelle. Cependant, selon Lucie Tanguy (1991)³³ cette évolution des modes de recrutement des personnels de lycées professionnels amènerait à un déclin, à une perte de l'identité culturelle de cette institution et à un décalage socioculturel entre le personnel du corps enseignant et les élèves. Ainsi, l'évolution qu'a connue la filière de formation des enseignants du milieu professionnel et l'élévation des niveaux de recrutement de ces enseignants a provoqué une sorte de recrutement élitiste des futurs enseignants de lycée professionnel. Ce recrutement a ainsi favorisé une sélection plus importante des enseignants PLP issus de classes moyennes ou favorisées, à défaut des classes populaires. Bien que cette évolution institutionnelle ait des effets sur la manière dont les enseignants PLP se lient à leur métier, il serait inexact de résumer cette évolution comme seule cause unidimensionnelle de l'affiliation à leur métier. Ceci surestimerait ainsi le poids de l'institution scolaire par rapport aux multiples contextes et difficultés auxquels peuvent faire face ces enseignants PLP. Selon l'étude menée par Jellab en 2005³⁴, la majorité des stagiaires interrogés n'ont pas choisi d'enseigner en lycée professionnel. En effet, cette majorité est d'autant plus importante lorsque le stagiaire enseigne des matières générales en lycée professionnel, ceux-ci affirmant avoir échoué au CAPES ou à l'agrégation. Le PLP semblant ainsi être un choix par défaut. Selon Périer (2003) : « *pour une majorité des enseignants titulaires du CAPET ou PLP, l'enseignement ne s'imposait pas, au moment des études supérieures, comme un débouché permettant de donner sens à leur formation, mais plutôt comme une possibilité, voire une alternative qui s'est constituée au fil des années* »³⁵. Ce

³³ Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens* (Pédagogie d'aujourd'hui éd.). PUF.

³⁴ Jellab, A. (2005). LES « NOUVEAUX ENSEIGNANTS » DE LYCÉE PROFESSIONNEL : UN RAPPORT « CONTRARIÉ » AU MÉTIER ? L'Harmattan. <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2005-2-page-147.htm>

³⁵ Périer, P. (2003). Le métier d'enseignant dans les années 2000 (Les Dossiers Éducation et Formations éd.). MEN.

sentiment de déclassement, renforcé par le sentiment de décalage avec les élèves, est surtout éprouvé par les enseignants venant de milieu de classe moyenne ou favorisée. De plus, selon l'étude de Jellab (2005)³⁶, « il l'est d'avantage quand il enseigne des matières générales ». Toujours selon l'étude de Jellab, « *l'entrée dans le métier est davantage vécue sur le mode d'une réussite lorsqu'on est issu de milieu ouvrier que si l'origine sociale est de type « classe moyenne »* » ou favorisée. C'est principalement parmi les enseignants de matières technologiques ou professionnelles que la part des déceptions liées à l'échec du CAPET ou de l'agrégation est la plus faible. De plus, le double enseignement de certaines matières générales (tel que l'enseignement de Lettres-Histoire) peut être une cause d'incompétence ou de carence dans l'une des deux matières, ce qui pourrait amplifier certains facteurs de décrochage enseignant. Ainsi, les enseignants de matières générales en lycée professionnel sont plus susceptibles de décrocher que ceux qui enseignent des matières professionnelles dans le même type d'établissement.

Ainsi, nous pouvons établir le profil d'un enseignant du professionnel susceptible de décrocher par abandon de poste. Celui-ci serait un enseignant novice provenant d'un milieu favorisé, travaillant dans une école socio-économiquement défavorisée du secondaire et particulièrement en lycée professionnel, après avoir échoué au CAPES ou à l'agrégation, ressentant des symptômes d'un décrochage silencieux, notamment du stress et enseignant des matières générales tel que Lettres-Histoire.

³⁶ Jellab, A. (2005). LES « NOUVEAUX ENSEIGNANTS » DE LYCÉE PROFESSIONNEL : UN RAPPORT « CONTRARIÉ » AU MÉTIER ? L'Harmattan. <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2005-2-page-147.htm>

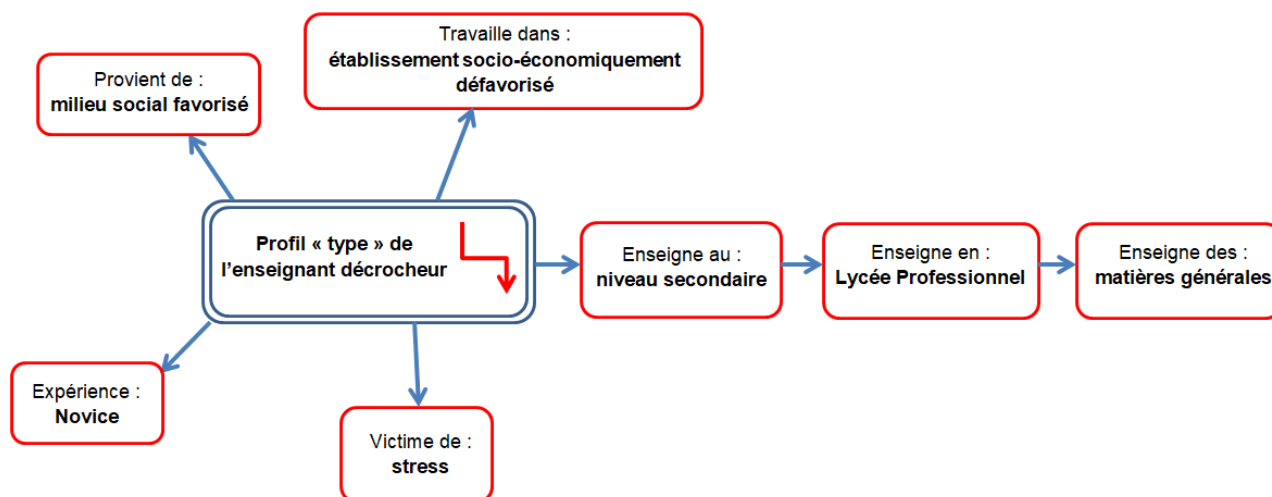


Figure 9 : Profil « type » de l'enseignant décrocheur

Les différentes recherches consultées et citées précédemment font ressortir que la problématique du décrochage enseignant est principalement liée à l'insertion professionnelle dans l'enseignement ; ce que l'OCDE (2005)³⁷ confirme dans une enquête.

2.2. Les phases d'insertion professionnelle enseignante

L'insertion professionnelle enseignante est « *une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession* », selon Martineau et Vallerand (2005)³⁸. Dans la littérature scientifique, cette insertion professionnelle enseignante n'est pas un concept fixe en termes de durée et varie selon chaque individu, de ses expériences, de son environnement de travail, du public apprenant, de

³⁷ OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Editions OCDE.

³⁸ Martineau, S., & Vallerand, A.- C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.

l'administration... Selon Vonk (1988)³⁹, l'évolution professionnelle de l'enseignant pourrait être influencée par trois facteurs, aspects de la profession :

« - *L'optique selon laquelle l'évolution professionnelle est déterminée massivement par les traits de caractère, les dispositions et les aptitudes de l'enseignant lui-même. [...]*

- *L'optique selon laquelle ce sont les facteurs institutionnels tels que les études et la formation, la scolarité et les exigences de l'environnement professionnel qui sont déterminants. [...]*

- *L'optique selon laquelle l'évolution professionnelle de l'enseignant est le résultat de l'interaction entre les intentions personnelles de l'enseignant d'un côté, et les contraintes de l'environnement professionnel de l'autre. [...] ».*

En effet, par exemple, selon Weva (1999)⁴⁰, cette insertion durerait entre une demi-journée et trois ans. Cependant, Baillauquès et Breuse (1993)⁴¹, eux, parlent d'une variation d'un à cinq ans tandis que Vonk (1988), indiquent que cette période d'insertion professionnelle s'étendrait sur sept ans.

En effet, selon ce dernier, parmi les différentes phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant qui composent sa carrière, deux phases concerneraient la période de l'insertion professionnelle :

- **La phase « seuil »** qui concernerait la première année d'enseignement.

- **La phase « d'acquisition »** du métier qui se situerait entre le début de la deuxième année et la septième année d'enseignement.

³⁹ Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. Recherche & Formation. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

⁴⁰ Weva, K.W. (1999). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire*, tiré dans Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier, p.187-204.

⁴¹ Baillauquès, S., et Breuse, É. (1993). *La première classe*, Paris, ESF.

Phases de l'évolution professionnelle par ordre chronologique	Période
Phase pré-professionnelle	Etudes et formation initiale
Phase « seuil »	Première année d'enseignement
Phase « d'acquisition » du métier	Entre la deuxième et septième année d'enseignement
Première phase professionnelle	
Phase de réorientation personnelle et professionnelle ou phase de « crise »	Milieu de carrière
Deuxième phase professionnelle	
Phase d'arrêt progressif	Précède la retraite

Tableau 2 : Phases de l'évolution professionnelle selon Vonk

La phase « seuil », qui dure un an selon Vonk, correspond à la période décisive de la carrière d'un enseignant dans laquelle celui-ci concentre ses préoccupations à la gestion et à la maîtrise de son nouveau métier. En effet, durant cette phase, l'enseignant éprouve le souci d'être accepté par les élèves, par les collègues et par la direction.

La phase « d'acquisition » du métier, entre deux et sept ans, porte l'attention principalement sur l'acquisition des compétences pour enseigner.

Il est à noter que Vonk, lors de son étude, met en avant que « *au fur et à mesure que passaient les quatre premières années d'exercice, les enseignants avaient davantage de recul dans leurs rapports avec les élèves. Ils s'impliquaient moins en tant que personne dans les problèmes d'élèves. Ils adoptaient à leur égard une attitude plus « professionnelle ».* »⁴² Cela implique qu'une phase de « détachement sentimental ou affectif » a tendance à s'opérer aux alentours de la quatrième année d'enseignement.

⁴² Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. Recherche & Formation. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

Vonk définit donc la durée de l'insertion professionnelle de un à sept ans, de l'entrée en fonction jusqu'à l'acquisition d'un sentiment de compétence et de sécurité pour enseigner.

Ainsi, l'enseignant est le plus susceptible de décrocher et d'abandonner durant sa période d'insertion professionnelle, celle-ci étant variable suivant différents facteurs cités précédemment. Cependant, nous pouvons nous questionner sur les origines de ce décrochage enseignant.

3. Le décrochage enseignant sur le terrain

Après avoir détaillé le décrochage enseignant, le profil « type » de l'enseignant décrocheur et la phase durant laquelle ce décrochage est susceptible d'arriver, analysons maintenant, grâce à la littérature scientifique en lien, les causes et les potentielles répercussions de celui-ci.

3.1. Les causes du décrochage enseignant

Les facteurs du décrochage enseignant cités dans les différents travaux peuvent être séparés en différentes parties : les facteurs extrinsèques au métier et ceux intrinsèques à celui-ci.

3.1.1. Facteurs de décrochage extrinsèques

Nous parlerons brièvement de l'origine de ces facteurs. En effet, ceux-ci sont propres à l'individu et sont donc hors de portée des politiques éducatives. De plus, ceux-ci ne semblent pas cohérents avec la problématique de ce mémoire. Notons tout de même que les principaux facteurs extrinsèques sont liés à un changement

dans la vie personnelle et familiale de l'enseignant ainsi que l'obtention d'un nouvel emploi.

Une seconde partie de décrochage liée à des facteurs extrinsèques semble ressortir régulièrement dans la littérature scientifique (Chaplain (2008)⁴³, Billingsley (2004)⁴⁴, Ingersoll (2001)⁴⁵) : ceux liés à l'enseignant lui-même. En effet, certains caractères émotionnels et psychologiques sont difficiles à concilier avec la profession enseignante. En 2006, Kirsch⁴⁶ évoque notamment l'incapacité pour l'enseignant de prendre du recul mentalement sur son métier, la difficulté face aux responsabilités et à l'autorité qu'exige le métier d'enseignant, la difficulté à faire face au rejet ou au « désengagement » de certains élèves. Ces caractères, ne correspondant pas réellement à ce type de métier, provoquent souvent de l'insatisfaction au travail, de l'anxiété et du stress causant un décrochage progressif de l'enseignant.

3.1.2. Facteurs de décrochage intrinsèques

Nous pouvons séparer ces facteurs de décrochage intrinsèques en deux catégories : ceux liés à la tâche enseignante et ceux liés à l'environnement social. Les facteurs de décrochage liés à la tâche enseignante semblent ceux qui ressortent le plus régulièrement dans la littérature scientifique.

Une des principales causes de décrochage enseignant semble celle du manque de temps, du fait notamment de la charge de travail quotidienne importante en dehors des heures de classe, invoquée par Mukamurera et al. (2008)⁴⁷ et par

⁴³ Chaplain, R. P. (2008). *Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England*. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209.

⁴⁴ Billingsley, B. S. (2004). *Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature*. *Journal of Special Education*, 38(1), 39–55.

⁴⁵ Ingersoll, R. (2001). *Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis*. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.

⁴⁶ Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.

⁴⁷ Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). *Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants*. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49–72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

l'OCDE (2005)⁴⁸. Cette cause peut être séparée en deux catégories de tâches chronophages : le travail quotidien et régulier tel que la correction de copies ou la préparation des cours et le travail ponctuel comme la rédaction des appréciations du bulletin, les rencontres avec les parents d'élèves, la rédaction de rapports d'incidents... Selon les études de Romano (2008)⁴⁹ et de Kirsch (2006)⁵⁰, ceux-ci mettent en évidence que le peu de temps accordé à l'enseignant pour accomplir cette (sur)charge de travail, combiné aux temps de pause négligés sur le lieu de travail, serait l'un des facteurs principaux de décrochage. Bien que ces études soient menées à l'étranger et notamment au Canada (Québec), le temps moyen devant les élèves est sensiblement le même qu'en France pour un enseignant du secondaire dans le public (vingt heures)⁵¹.

La seconde cause de décrochage qui ressort est celle de la difficulté de la gestion de classe à laquelle est directement confronté l'enseignant (Romano (2008)). Cette gestion de classe est directement liée au public dont l'enseignant est responsable. Ainsi, notamment par la mise en place des barèmes de points pour les affectations, on en déduit que l'enseignant novice est plus susceptible d'hériter d'un établissement et/ou de classes difficiles par rapport à un enseignant expérimenté. De plus, une classe difficile nécessite une mise en pratique des compétences plus importante, plus délicate et plus laborieuse qu'une classe « plaisante », celles-ci étant carencées chez l'enseignant novice.

La troisième catégorie de décrochage liée à la tâche enseignante est celle des conditions de travail non-satisfaisantes. Cette catégorie regroupe notamment les conditions d'ordre matériel tel que l'absence de ressources pédagogiques ou la présence de matériel vétuste. Les conditions d'ordre administratif sont également citées comme causes possibles de décrochage enseignant, les changements réguliers de programmes, les projets éducatifs, l'évaluation de la direction... sont

⁴⁸ OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Editions OCDE.

⁴⁹ Romano, M. (2008). *Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample*. The Educational Forum, 72(1), 63–78.

⁵⁰ Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.

⁵¹ Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2016, septembre). *La tâche au secondaire*. Formation Générale des Jeunes.

https://www.alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Tache_secondaire_calcul_2016-09.pdf

d'autant de facteurs contraignants, chronophages et anxiogènes, notamment pour les enseignants novices. De plus, dans la catégorie « conditions de travail insatisfaisantes », nous retrouvons le salaire qui serait jugé trop faible. En effet, « *en 2017-2018, dans l'enseignement public, les salaires statutaires bruts en début et en milieu de carrière des enseignants aux statuts les plus représentatifs sont plus bas en France que dans les pays comparables au sein de l'Union européenne.* ». A titre d'exemple « *à tous les niveaux d'enseignement, durant la première partie de la carrière, les enseignants en Allemagne perçoivent au moins le double du salaire statutaire des enseignants en France, à ancienneté égale* »⁵². Précisons tout de même, afin que cet aspect financier soit assimilable, celui-ci doit être comparé au coût moyen de la vie du pays concerné. Un des derniers critères de décrochage liés aux conditions de travail qui ressort également, est l'attrait pour la profession en elle-même et les contraintes qui en découlent : la nécessité d'une mobilité importante surtout en début de carrière, une certaine routine au bout de quelques années d'enseignement, les faibles perspectives d'évolution professionnelle... De plus, un des nombreux caractères de décrochage mis en avant sont que l'enseignant novice reçoit les mêmes tâches et les mêmes responsabilités qu'un enseignant chevronné, mais ne dispose pas de son expérience pour s'en affranchir. Enfin, rappelons également que selon l'étude de Jellab⁵³, un enseignant de lycée professionnel devant enseigner et s'approprier une seconde matière, en plus de sa spécialité universitaire, est facteur de difficulté professionnelle.

La deuxième catégorie de facteurs de décrochage enseignant est celle liée à l'environnement social (Romano (2008)⁵⁴). En effet, parmi cette catégorie, nous retrouvons notamment l'absence de concertation entre les enseignants ainsi qu'avec le personnel administratif, le manque de soutien de la direction et également l'exclusion des nouveaux enseignants dans la prise de décision éducative. Cumulé à un manque de reconnaissance du travail fourni par l'enseignant, notons également que le public et l'environnement scolaire joue une part importante dans le

⁵² Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *La rémunération des enseignants en Europe : où en est la France ?* education.gouv.fr. Consulté le 17 avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/la-remuneration-des-enseignants-en-europe-ou-en-est-la-france-10001>

⁵³ Jellab, A. (2005). LES « NOUVEAUX ENSEIGNANTS » DE LYCÉE PROFESSIONNEL : UN RAPPORT « CONTRARIÉ » AU MÉTIER ? L'Harmattan. <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2005-2-page-147.htm>

⁵⁴ Romano, M. (2008). *Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample*. The Educational Forum, 72(1), 63–78.

décrochage enseignant. En effet, un enseignant en charge de classes turbulentes dans un milieu d'enseignement difficile sera plus susceptible de décrocher que la moyenne. Selon Kirsch (2006)⁵⁵, un enseignant travaillant avec un public hétérogène présentant des troubles du comportement, des difficultés d'apprentissage et/ou avec un public éprouvant un manque de motivation ou de discipline, aura tendance à décrocher plus facilement et rapidement qu'un enseignant non-confronté à ces difficultés.

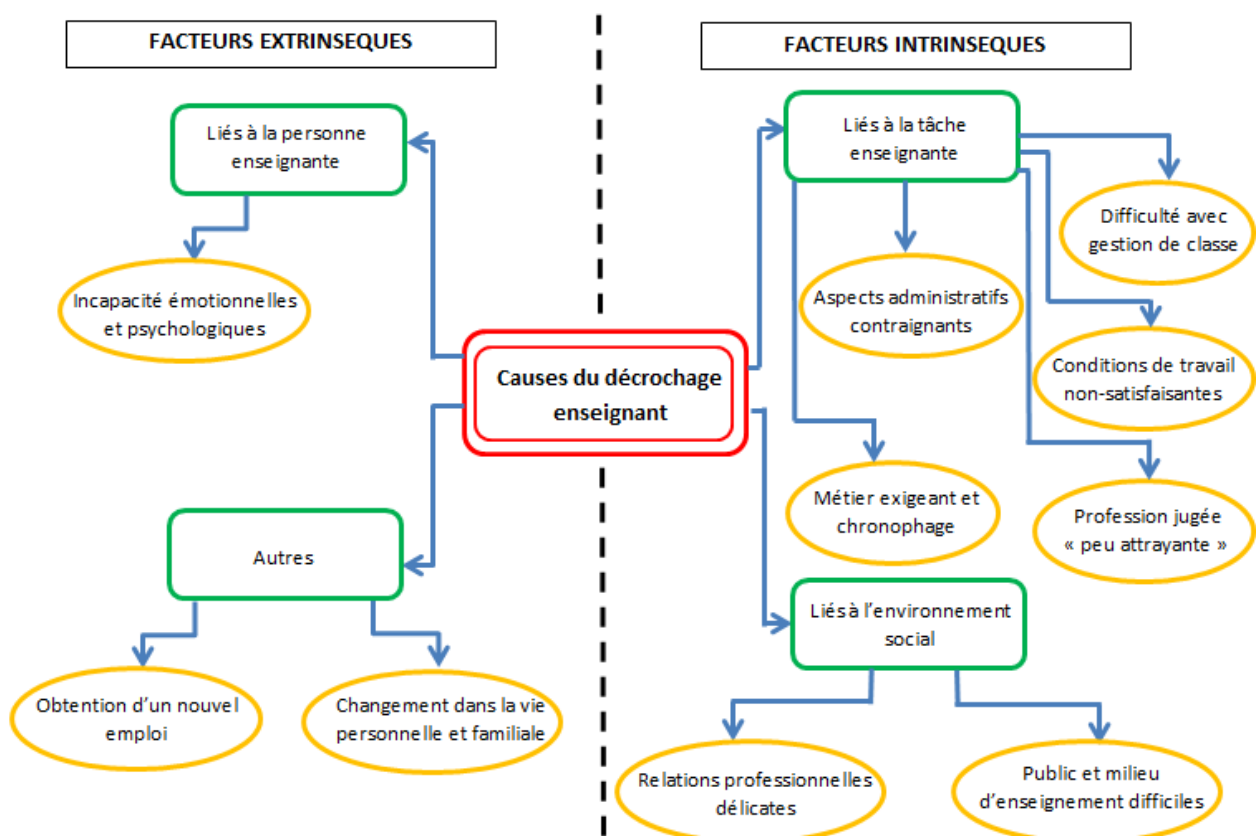


Figure 10 : Résumé des causes principales du décrochage enseignant

3.2. Répercussions pour l'enseignant d'un point de vue professionnel

Bien que les causes de ce décrochage enseignant puissent avoir des conséquences sur la vie personnelle de l'enseignant telles que la dépression,

⁵⁵ Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.

l'anxiété chronique, l'insomnie pouvant mener l'enseignant au suicide, les répercussions sur sa vie professionnelle sont tout aussi importantes. Ce type de répercussions personnelles peut avoir également un effet sur la vie professionnelle de l'enseignant.

En effet, les répercussions possibles sur la vie professionnelle de l'enseignant peuvent être l'apparition de stress au travail, la dégradation des relations professionnelles, le désintérêt vis-à-vis du travail à effectuer, l'abandon de la tâche à accomplir.... Ce type d'épuisement professionnel est à l'origine de l'anxiété et de malaise chez certains enseignants. L'ultime conséquence de cette difficulté professionnelle des enseignants novices, car moins préparés et habitués à y faire face, est l'abandon de leur profession d'enseignement. En effet, « *il y a, d'une part, les enseignants qui abandonnent leur profession moralement, psychologiquement et physiquement ; mais d'autre part, il y en a d'autres qui abandonnent moralement, psychologiquement, mais qui y reste physiquement* »⁵⁶.

Dans sa forme ultime, le décrochage enseignant d'un point de vue professionnel est l'abandon de cette profession. Cet abandon, s'il est régulier, implique en outre un renouvellement important du personnel enseignant compliquant ainsi les rapports professionnels au sein de l'établissement ; la cohésion de l'équipe pédagogique s'en trouvant donc impactée.

3.3. Répercussions pour les élèves d'un point de vue enseignement

De plus, ce renouvellement important implique le recrutement d'enseignants novices. Nous pouvons supposer que l'enseignement d'un enseignant novice est de moins bonne qualité qu'un enseignant expérimenté qui, lui, a stabilisé ses connaissances, ses pratiques et développé ses compétences (OCDE 2005)⁵⁷. Ainsi, les élèves semblent être les ultimes victimes de ce décrochage enseignant. D'une part, car les enseignants novices qui décrochent n'ont pas développé les

⁵⁶ Ndoreraho, J. P., & Martineau, S. (s. d.). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. UQTR. http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble_matique.pdf

⁵⁷ OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Editions OCDE.

compétences optimales pour enseigner convenablement aux élèves. D'autre part, car ces enseignants décrocheurs doivent être remplacés par de nouveaux enseignants débutants dont les compétences sont également en construction. Ainsi, la qualité de l'enseignement dispensée aux élèves semble faire les frais finaux de ce décrochage enseignant, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas si ces enseignants décrocheurs avaient persisté face aux difficultés du métier. Le coût du décrochage enseignant engendré est ainsi impacté autant quantitativement que qualitativement.

L'étude du décrochage enseignant est un phénomène particulièrement difficile à étudier, car dans sa forme ultime, ses participants ont, par définition, quitté l'enseignement. C'est-à-dire que nous savons qu'ils ne travaillent plus dans l'enseignement, mais nous ne connaissons pas cependant leurs nouveaux domaines professionnels. Il est ainsi laborieux d'obtenir un large échantillon de participants dans le but de mieux comprendre les raisons de ce décrochage.

Bien que de nombreuses recherches sur les enseignants de collèges et de lycées généraux et technologiques existent, bien plus rares sont celles portant sur les professeurs de lycées professionnels.

PROBLEMATIQUE

Pour rappel, le questionnement de départ de notre travail de recherche était : « Quelles-sont les causes, les facteurs qui peuvent pousser un enseignant novice et convaincu à ce décrochage ? Quelles sont les répercussions que peut avoir ce décrochage enseignant sur la qualité de son enseignement ? Quelles-sont les améliorations possibles et à quels moments peuvent-elles être mises en place pour supprimer ou atténuer ce phénomène ? »

Grâce à l'étude méthodologique qui suit, nous allons pouvoir confirmer ou infirmer, si les causes ou les facteurs pouvant pousser un enseignant novice et convaincu à ce décrochage, sont les mêmes dans le domaine professionnel que celles dans le domaine général ou technologique, identifiés dans la partie théorique. L'identification de ces facteurs permettra d'engager une réflexion sur la notion de « décrochage enseignant » afin de proposer des solutions de remédiation. De plus, nous analyserons d'un point de vue terrain, les répercussions que peut avoir ce décrochage enseignant sur la qualité de l'enseignement. Enfin, nous pourrions déterminer des améliorations possibles à mettre en place pour supprimer ou atténuer ce phénomène selon les conseils d'enseignants aguerris.

Les hypothèses sont, tout d'abord, que cette phase de « démotivation », de doute est sous-estimée, que celle-ci est une phase par laquelle de nombreux enseignants novices passent et par laquelle de nombreux enseignants expérimentés sont passés au moins une fois dans leur carrière (sans pour autant en atteindre la forme ultime : l'abandon de la profession), notamment en lycée professionnel (**hypothèse 1**). La seconde hypothèse est que ce « décrochage enseignant » peut avoir des répercussions négatives sur la vie professionnelle de l'enseignant et ainsi dégrader sa relation et ses différentes transmissions aux élèves qui, eux, sont par conséquent victimes « ultimes » de ce phénomène, et cela, indépendamment de leurs volontés (**hypothèse 2**). Nous supposons que des facteurs, liés à ce décrochage, autres que ceux en rapport avec la préparation de l'enseignant novice,

sont également à prendre en compte après la prise de fonction et, notamment la présence de difficultés entre les enseignants eux-mêmes, mais également avec le personnel administratif (**hypothèse 3**). Enfin, la dernière hypothèse est qu'une amélioration de la préparation du jeune enseignant à son futur métier est toutefois envisageable en amont de sa prise de fonction (**hypothèse 4**).

PARTIE 2 : METHODOLOGIE ET RESULTATS

1. Méthode

1.1. Méthodes de diffusion

La méthode choisie permet de « filtrer » la population en fonction de différents critères. En effet, cette méthode se déroule sous forme de questionnaire numérique Google Forms. N'ayant pas eu l'occasion de pouvoir diffuser ce questionnaire (**Annexe 1**) par « les voies officielles » de mon lycée, j'ai été contraint de diffuser celui-ci de manière privée.

Ainsi, et à fin de respecter les règles du RGPD, la première étape a consisté à demander à mes collègues du lycée, par le biais d'un groupe Whatsapp, si ceux-ci étaient d'accord pour répondre à mon questionnaire. J'ai également mis à disposition, en salle des professeurs, un tableau présentant le but de mon mémoire, en demandant à mes collègues étant absents du groupe Whatsapp, de m'indiquer la méthode préférentielle pour leurs diffuser mon questionnaire (par mail ou bien par le biais de Pronote).

La deuxième étape de diffusion, a été de transmettre mon questionnaire via les réseaux sociaux (notamment sur Facebook, dans des groupes à vocation pédagogique, d'entraide, de conseils, spécialisés CAPLP ou regroupant des personnes qui se sont reconverties dans l'enseignement et qui ont rencontrés des problèmes pour leur titularisation). Ainsi, cette large diffusion m'a permis de toucher un public très varié, très hétérogène afin d'avoir une répartition de réponses la plus ample possible.

La troisième étape de diffusion a été de véhiculer mon questionnaire à mes camarades et collègues de promotion, par le biais d'un groupe de discussion Messenger ainsi que par mail.

Ce thème pouvant être sensible, ce questionnaire et les données recueillies ont été traités de manière totalement anonyme sur les mois de mars et d'avril 2021.

1.2. Sélection des participants

Dans ce contexte, un questionnaire à large diffusion implique un échantillon aussi large de participants. Ainsi, la première étape de mon questionnaire a pour but de filtrer ces participants en fonction des critères qui nous intéressent pour notre étude.

A but informatif et de comparaison éventuelle, les deux premières questions concernaient l'âge et le sexe des participants. Ainsi, l'amplitude d'âge des cent-vingt-trois (123) participants est comprise entre 22 et 58 ans avec une moyenne d'âge de 39 ans. Ceci montre que ce questionnaire a été diffusé à une part d'enseignants avec des différences d'âge très grandes.

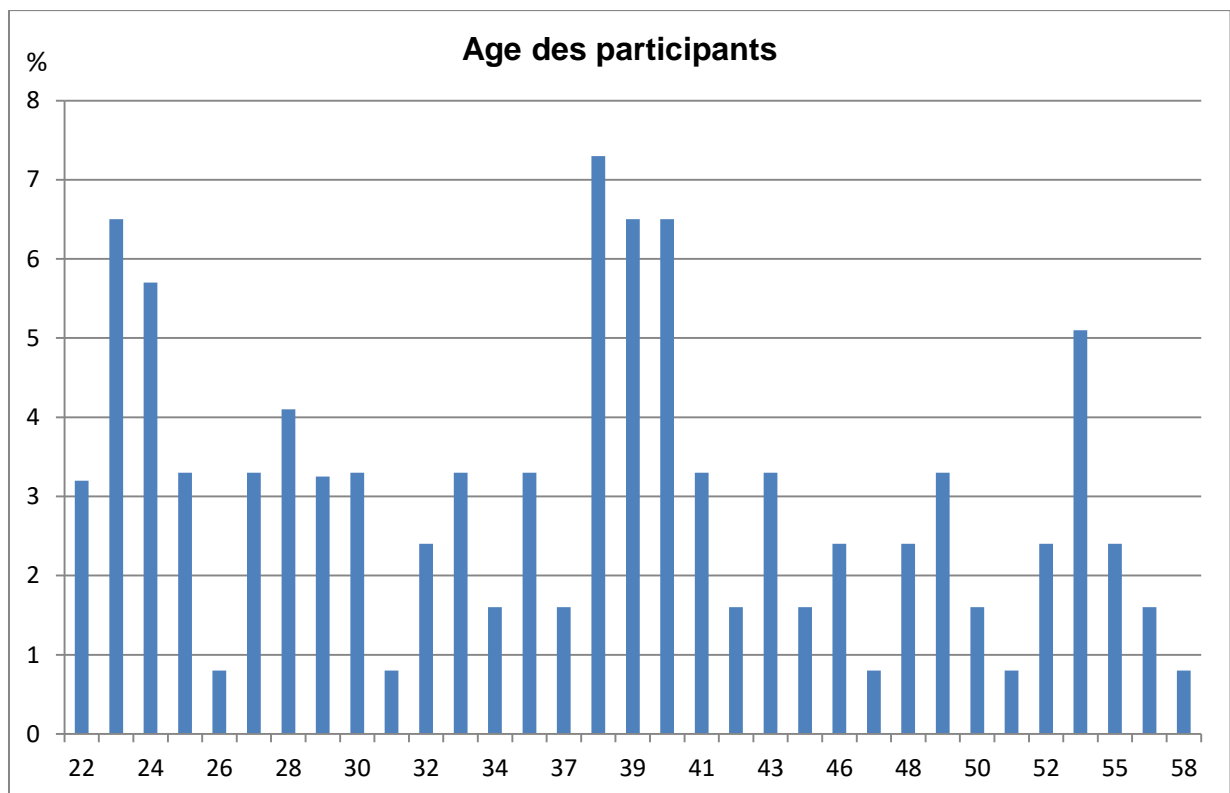


Figure 11 : Répartition des participants en fonction de l'âge

Une part très majoritaire de femmes (78,9%) a répondu à ce questionnaire :

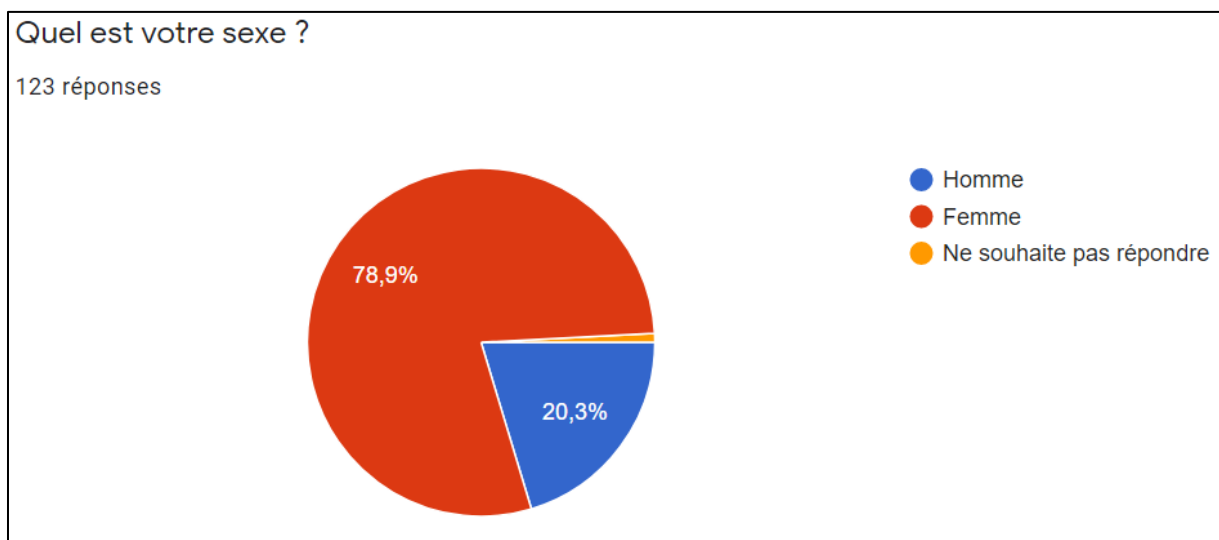


Figure 12 : Répartition des participants en fonction du sexe

Une première sélection s'est effectuée sur le type d'établissement. En effet, seuls les enseignants de lycée professionnel nous intéressent pour cette recherche.

Mon sujet étant « L'enseignant novice confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe », les enseignants du second degré travaillant en lycée professionnel correspondent à la population visée pour ce questionnaire. Dans ce sens, le terme « enseignement professionnel » comprend l'intégralité des enseignants effectuant leur métier en lycée professionnel et enseignant à des filières professionnelles, que la matière soit générale (PSE, Lettres-Histoire, Anglais...) ou bien professionnelle (techniques professionnelles, nutrition-alimentation...).

Ainsi, les questions qui suivent permettent de filtrer, pas à pas, le profil des participants qui correspondent aux critères de ma recherche. Dans ce contexte, le questionnaire prend fin lorsqu'une personne est hors-catégorie. Dans cette idée, la question suivante permet d'exclure les enseignants du premier degré et, également ceux qui n'enseignent pas, bien évidemment.

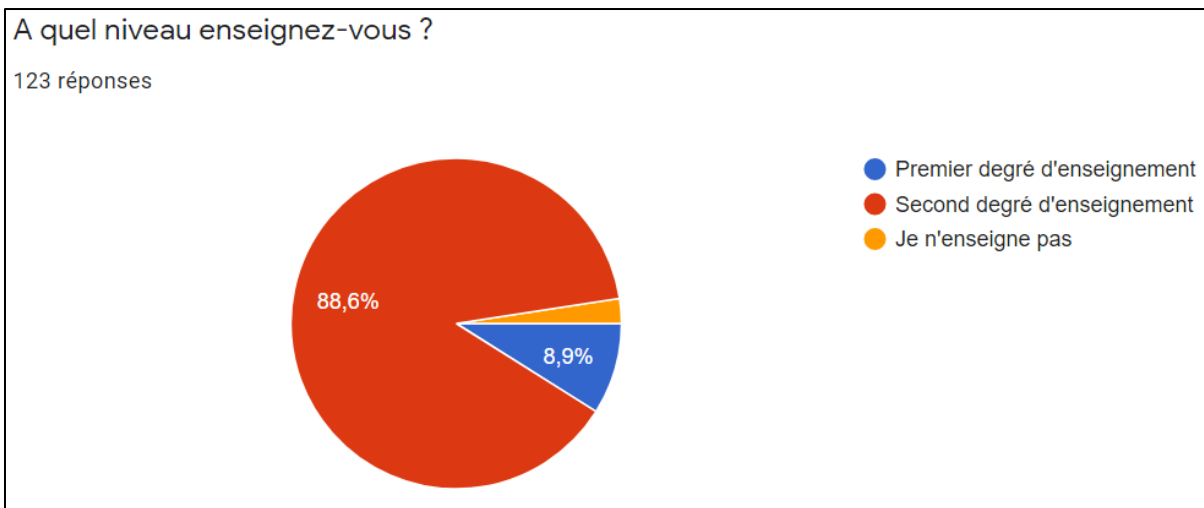


Figure 13 : Sélection des participants en fonction du degré d'enseignement

Ainsi, sur cent-vingt-trois (123) participants, cent-neuf (109), soit 88,6%, ont été sélectionnés et ont pu, par conséquent, accéder à la suite du questionnaire.

Un second filtre permet d'inclure uniquement les enseignants en lycée professionnel. Ainsi, l'étude menée ne concerne que les enseignants du second degré travaillant dans un lycée professionnel, peu importe la matière. Sont par conséquent exclus de l'étude, les enseignants de lycée technique, de lycée général et de collège.

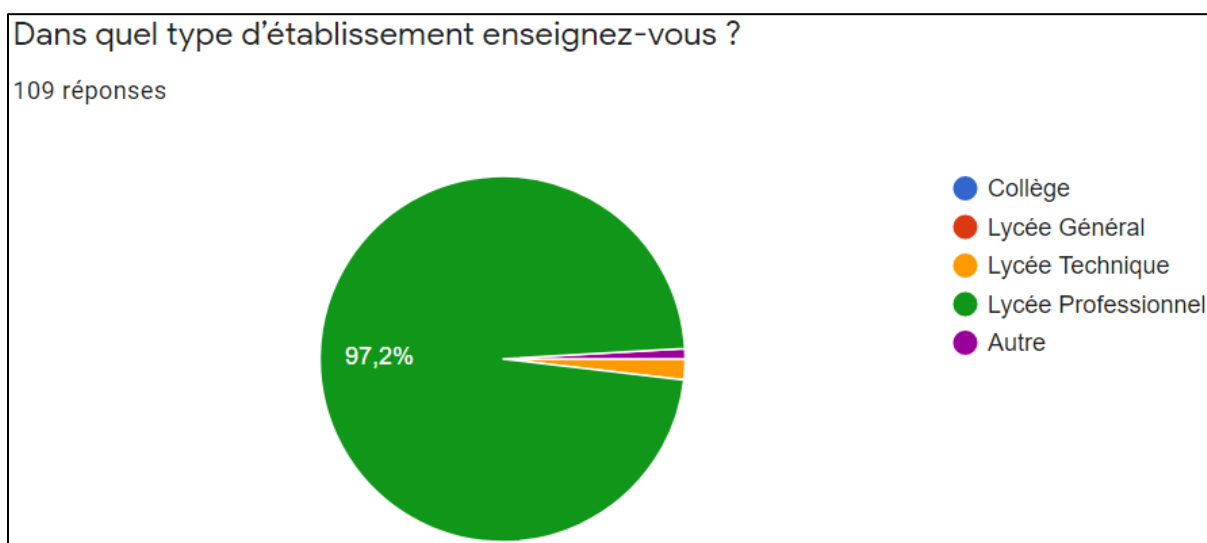


Figure 14 : Sélection des participants en fonction du type d'établissement

De la sorte, parmi les cent-neuf (109) participants présélectionnés, cent-six (106), soit 97,2%, ont déclarés enseigner en lycée professionnel.

A la suite de cette sélection de profils, les questions se recentrent sur le sujet principal de notre étude : « le décrochage enseignant ».

1.3. Déroulement

Pour construire ce mémoire, je me suis basé sur la littérature scientifique analysée dans la partie théorique de ce mémoire.

Dans un premier temps, nous questionnons les participants sur leur expérience en tant qu'enseignant afin de déterminer si ceux-ci sont encore dans la phase d'insertion professionnelle de sept ans décrite par Vonk en 1988⁵⁸. Egalement, je me suis basé sur cette recherche de Vonk pour différencier et découper la durée des phases de l'expérience professionnelle des participants. Ainsi, cette répartition, ce découpage prend en compte la durée des phases « seuil » (durant toute la première année d'enseignement) et « d'acquisition » (dès le début de la deuxième année jusqu'à la septième année de métier). De plus, pour établir cette question, j'ai pris en compte la durée d'insertion professionnelle avancée par Weva en 1999⁵⁹ qui, pour rappel, indique que cette insertion durerait entre une demi-journée et trois ans. Enfin, j'ai tenu compte également de la durée d'insertion professionnelle, avancée par Baillauquès et Breuse en 1993⁶⁰, en intégrant une étape à hauteur de cinq années d'expérience à cette question.

Dans un second temps, l'étude menée par le biais de ce questionnaire, dispose d'une seconde phase de sélection, en rapport direct avec le sentiment de

⁵⁸ Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. Recherche & Formation. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

⁵⁹ Weva, K.W. (1999). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire*, tiré dans Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier, p.187-204.

⁶⁰ Baillauquès, S., et Breuse, É. (1993). *La première classe*, Paris, ESF.

« décrochage enseignant ». En effet, sans évoquer ce terme directement, les participants doivent indiquer préalablement, si ceux-ci ressentent actuellement ou ont ressenti antérieurement, un sentiment de mal-être ou une gêne en pensant à leur métier ou lors de l'exercice de celui-ci. Ainsi, les participants qui répondent « non » à cette question sont exclus de cette étude. Vient ensuite la continuité de cette sélection.

La première étape a consisté à interroger les participants sur leur connaissance du « décrochage enseignant ». Tandis que les participants répondant « oui » sont dirigés à la question suivante, une définition brève de cette « déperdition enseignante » est présentée à la population enseignante n'en ayant jamais entendu parler ou ne le savant pas : « *Le phénomène de "décrochage enseignant" peut être défini de plusieurs manières. Certaines incluent le départ à la retraite, la migration géographique de l'enseignant d'une école à une autre, le transfert professionnel au sein du domaine éducatif, le départ définitif de la profession enseignante dans son ensemble, etc...*

Sans pour autant quitter la profession, ce phénomène de "décrochage enseignant" peut avoir des effets plus ou moins importants sur la santé mentale et physique ainsi que sur la vie professionnelle (stress au travail, dégradation des relations professionnelles, désintérêt vis-à-vis du travail à effectuer, abandon de la tâche à accomplir, etc...) et personnelle de l'enseignant. ».

Une fois que les participants, ayant répondu « non » ou « je ne sais pas » à la question précédente, ont lu cette définition, ceux-ci se retrouvent au même point que ceux ayant répondu « oui ». Ainsi, la dernière étape de cette sélection, se déroule en questionnant les participants restant sur un ressenti de ce phénomène durant leurs sept premières années d'enseignement, cette limite a été définie en se basant sur l'étude de Vonk⁶¹ citée précédemment.

Après cette ultime sélection, la question de la durée de ce « décrochage enseignant » a été abordée dans le sondage. Le découpage de ces différentes durées a été établi en tenant compte des mêmes critères que lors de la

⁶¹ Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. Recherche & Formation. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

question précédente concernant l'expérience professionnelle des participants. Ainsi, je me suis basé sur les différentes études, celle de Weva en 1999⁶², celle de Baillauquès et Breuse en 1993⁶³ ainsi que sur celle de Vonk en 1988⁶⁴ pour établir cette même répartition.

Par la suite, les participants doivent indiquer si, selon eux, ce phénomène aurait pu avoir des répercussions sur leur enseignement. Ceux ayant répondu « oui » à cette question, sont invités à indiquer dans quelle(s) mesure(s) pensent-ils que leur enseignement ait été impacté. Bien entendu, les personnes répondant « non », sont automatiquement dirigées à la question suivante.

La phase suivante du questionnaire se penche sur l'interrogation des facteurs ayant pu déclencher le phénomène de « décrochage enseignant » chez les participants. Tout d'abord, la première question, me paraissant la plus logique, est celle sur l'origine des facteurs déclencheurs. Ainsi, les participants sont invités à indiquer si ce « décrochage enseignant » a pour origine des facteurs extrinsèques, des facteurs intrinsèques au métier d'enseignant ou à la formation, ou bien à ces deux types de facteurs.

La population enseignante interrogée indiquant que leur décrochage enseignant avait pour origine des facteurs intrinsèques au métier d'enseignant ou à la formation, ou bien, ceux ayant indiqués que ce décrochage avait pour cause ces deux types de facteurs, sont dirigés vers la question suivante, dans laquelle leur est demandé quels pouvaient être ces facteurs de manière plus précise. Tandis que les participants, uniquement concernés par des facteurs extrinsèques, passent automatiquement à la question suivante, sans répondre à la précédente question sur les facteurs intrinsèques précis.

⁶² Weva, K.W. (1999). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire*, tiré dans *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier, p.187-204.

⁶³ Baillauquès, S., et Breuse, É. (1993). *La première classe*, Paris, ESF.

⁶⁴ Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. Recherche & Formation. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

Enfin, l'intégralité des participants, quelle que soit leur expérience professionnelle dans l'enseignement, est conviée à proposer des solutions ainsi qu'à donner des conseils à un enseignant novice, pour éviter ou atténuer ce sentiment de décrochage enseignant.

2. Résultats

Comme indiqué précédemment lors de la présentation des participants, les deux premières questions permettent d'obtenir une idée sur le nombre total de participants, cent-vingt-trois pour rappel (123), sur la différence d'âge de ceux-ci (de 22 ans à 58 ans, avec une moyenne d'âge de 39 ans) ainsi que sur la proportion d'hommes et de femmes ayant répondu (78.9% de femmes, 20.3% d'hommes et 0.8% ne souhaitant pas répondre).

De plus, comme précisé précédemment, les deux questions suivantes permettent de filtrer et de sélectionner uniquement les profils de participants qui nous intéressent pour notre étude (enseignant dans le secondaire en lycée professionnel).

Après cette première sélection, viennent ensuite les questions qui se rapportent progressivement à notre sujet sur le « décrochage enseignant » pour terminer sur des questionnements infirmant ou confirmant nos hypothèses de départ.

La cinquième question porte sur l'expérience professionnelle des participants.

Quel est votre expérience en tant qu'enseignant ?

106 réponses

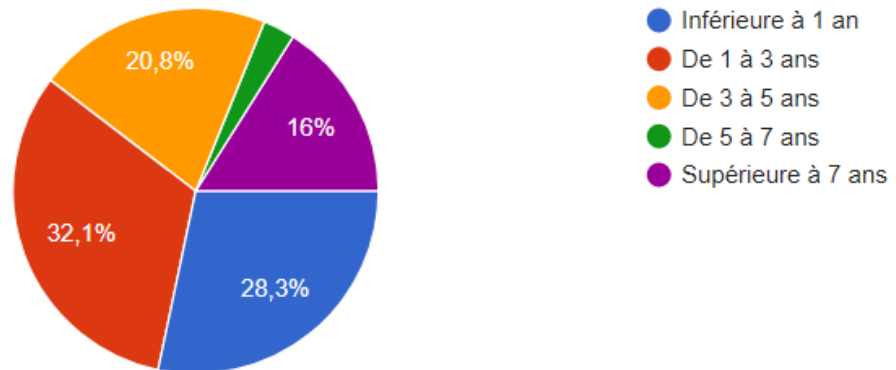


Figure 15 : Répartition des participants en fonction de leur expérience professionnelle dans l'enseignement

Nous observons en outre, que sur cent-vingt-trois participants au total, cent-six (106) ont été présélectionnés. Nous observons également, que 28.3% des participants (soit trente (30) personnes) ont une expérience dans l'enseignement inférieure à 1 an et que 16% (soit dix-sept (17)), en ont une supérieure à 7 ans. De plus, nous observons qu'une part importante des participants, 84% (soit quatre-vingt-neuf (89) personnes) ayant répondu à ce questionnaire, disposent d'une expérience professionnelle dans le métier d'enseignant inférieure à 7 ans.

La question suivante porte sur le sentiment de « mal-être » ou de « gêne » lors de l'exercice du métier des participants.

Ressentez-vous actuellement, ou avez-vous déjà ressenti, un mal-être ou une gêne en pensant à votre métier ou lors de l'exercice de celui-ci ?

106 réponses

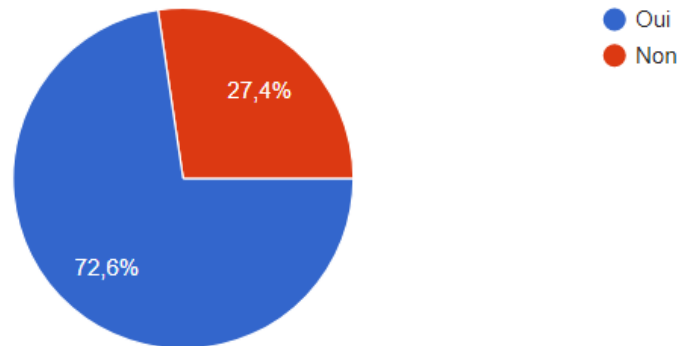


Figure 16 : Mesure du taux de sentiment de « mal-être » ou de « gêne » chez les participants dans l'exercice de leur métier

Ainsi, nous observons que sur cent-six (106) participants, 72.6% (soit soixante-dix-sept (77) personnes) ont déjà ressenti ce type de sentiment lors de l'exercice de leur métier. Le questionnaire prend fin pour les 27.4% de participants (soit vingt-neuf (29)) ayant répondu « non » à cette question.

La septième question concerne la connaissance des participants sur le sujet du « décrochage enseignant ».

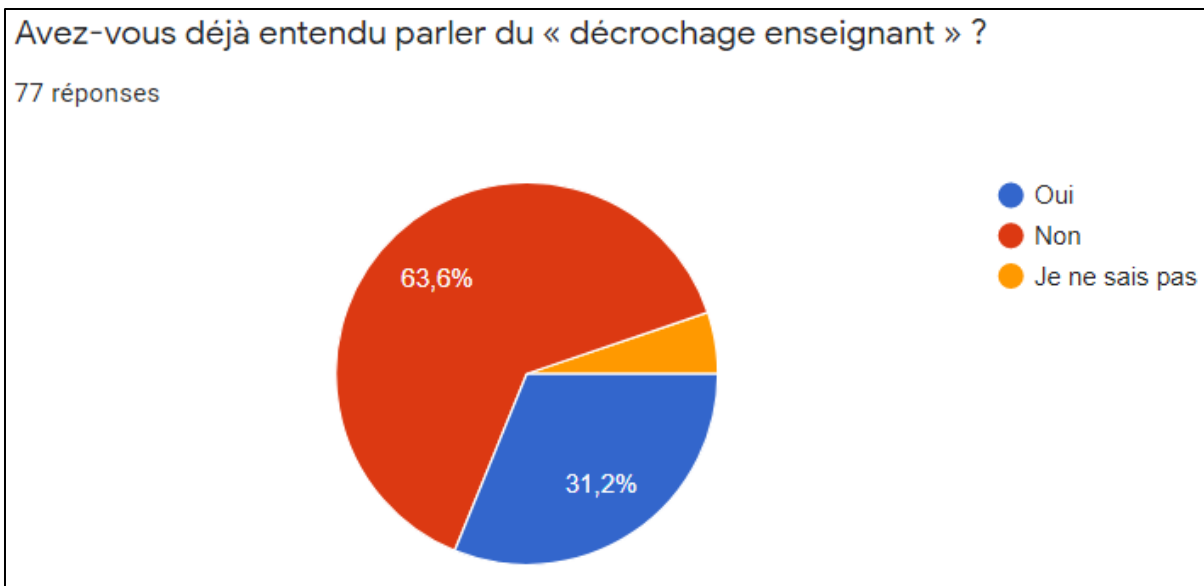


Figure 17 : Mesure du taux de connaissance du « décrochage enseignant » chez les participants

Comme indiqué dans la partie « déroulement » de ce mémoire, lorsque le participant répondait « non » ou « je ne sais pas », une définition du « décrochage enseignant » lui était proposée. Nous observons ici que 68.8% des participants (soit cinquante-trois (53) personnes) n’ont jamais entendu parler, ou ne savent pas s’ils en ont déjà entendu parler, du décrochage enseignant.

Vient ensuite le questionnement des participants pour savoir s’ils avaient été susceptiblement touchés par ce « décrochage enseignant » durant leurs sept premières années d’enseignement.

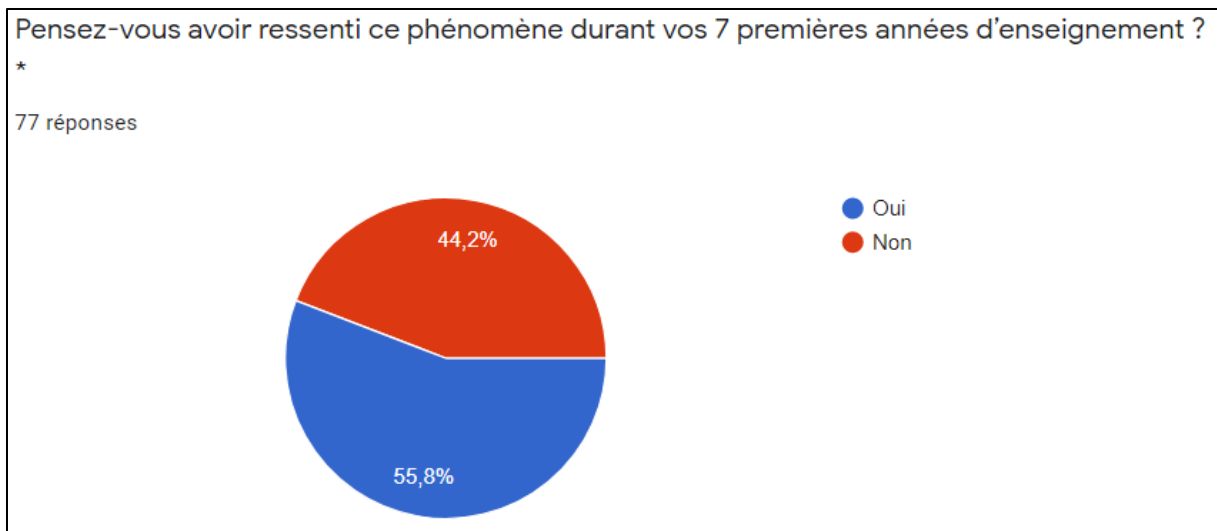


Figure 18 : Mesure du taux de ressenti du « décrochage enseignant » durant les sept premières années d'enseignement des participants

Nous observons ainsi que, parmi les soixante-dix-sept (77) participants, 55.8% d'entre eux (soit quarante-trois (43)) auraient ressenti ce phénomène de « décrochage enseignant » durant leurs sept premières années.

Comme précisé précédemment et afin de se recentrer sur le sujet de ce mémoire, et plus précisément sur la population visée : les enseignants novices ; sont écartés du questionnaire les participants ayant répondu « non » à cette huitième question.

Après cette ultime sélection, la neuvième question concerne la période durant laquelle nos quarante-trois participants (43) restants ont ressenti ce phénomène de « décrochage enseignant ».

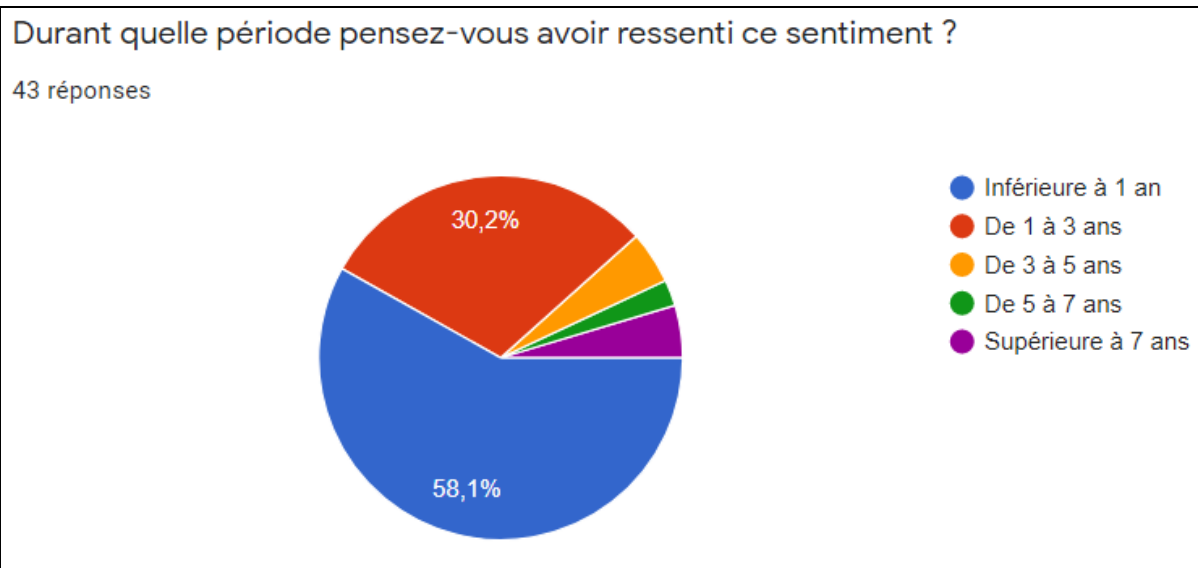


Figure 19 : Répartition des participants en fonction de la période durant laquelle le « décrochage enseignant » a été ressenti

Nous observons que 58,1% des participants (soit vingt-cinq (25) personnes) ont ressenti ce sentiment il y a moins d'un an. Nous observons également qu'une seconde part importante des questionnés, 30,2% (soit treize (13) personnes), ont ressenti un phénomène de ce type il y a entre 1 an et 3 ans. Enfin, nous observons également que 4,7% (soit deux (2) personnes) des sondés ont ressenti ce phénomène il y a plus de 7 ans.

La dixième question concerne les répercussions potentielles sur la qualité de l'enseignement d'un enseignant décrocheur.

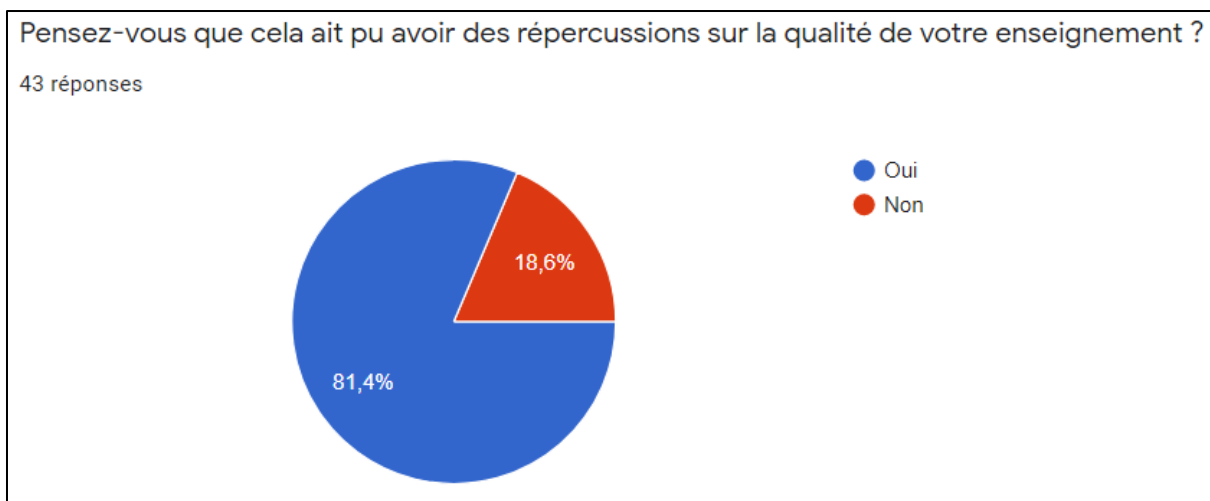


Figure 20 : Mesure du taux de répercussions sur la qualité de l'enseignement des participants

Ainsi, nous observons que 81,4% (soit trente-cinq (35) personnes) des quarante-trois (43) participants ont déclaré que leur enseignement a été impacté suite à leur « décrochage enseignant ».

La question suivante concerne les trente-cinq (35) participants qui ont répondu « oui » à la question précédente. Dans cette mesure, la onzième question interroge ces personnes sondées sur le type d'impact qu'a subi leur enseignement suite à leur « décrochage enseignant ». Tandis que les huit personnes ayant déclarés « non », passent directement à la question douze. Cette question étant une question ouverte, en écartant les réponses sans rapport avec la question, nous pouvons catégoriser les réponses des participants de manière, certes arbitraires, mais logiques.

En prenant en compte les réponses des plus fréquentes au moins fréquentes, nous pouvons les classer comme tel :

- La **première catégorie** concerne une **baisse de la qualité et l'investissement dans la préparation des cours** (treize (13) réponses). Ceci se traduit notamment par une préparation « au dernier moment ou sans plaisir », un manque d'envie ou de motivation dans cette préparation...

- **La seconde catégorie** concernerait une **dégradation de la qualité de l'enseignement devant la classe** (douze (12) réponses). Et notamment, selon les participants, une baisse de l'investissement et de l'implication en classe, une baisse de la qualité de la transmission des savoirs et dans les explications fournies aux élèves.

- **La troisième catégorie** concerne la **dégradation des rapports directs avec les élèves** (sept (7) réponses). Ainsi, dans cette catégorie nous retrouvons notamment une dégradation de la gestion de classe, un manque d'investissement et de patience avec les élèves ainsi qu'une baisse de bienveillance envers eux.

- **La quatrième catégorie** serait liée à la **démotivation de l'enseignant** (six (6) réponses) entraînant des retards à ses cours, une baisse de sa motivation devant les élèves se traduisant par un manque d'énergie en classe ainsi qu'un manque de persévérance en classe.

Ainsi, les **troisième et quatrième catégories** peuvent être regroupées, de manière plus globale, dans un processus de **dégradation de l'ambiance, du climat scolaire en classe**.

- **La cinquième catégorie** (trois (3) réponses) serait basée sur **une dégradation dans la qualité des cours préparés et des supports utilisés** dans la séance.

- **La sixième et dernière catégorie** concerne une **baisse de la qualité dans le travail ponctuel** (deux (2) réponses) tel que la correction des évaluations.

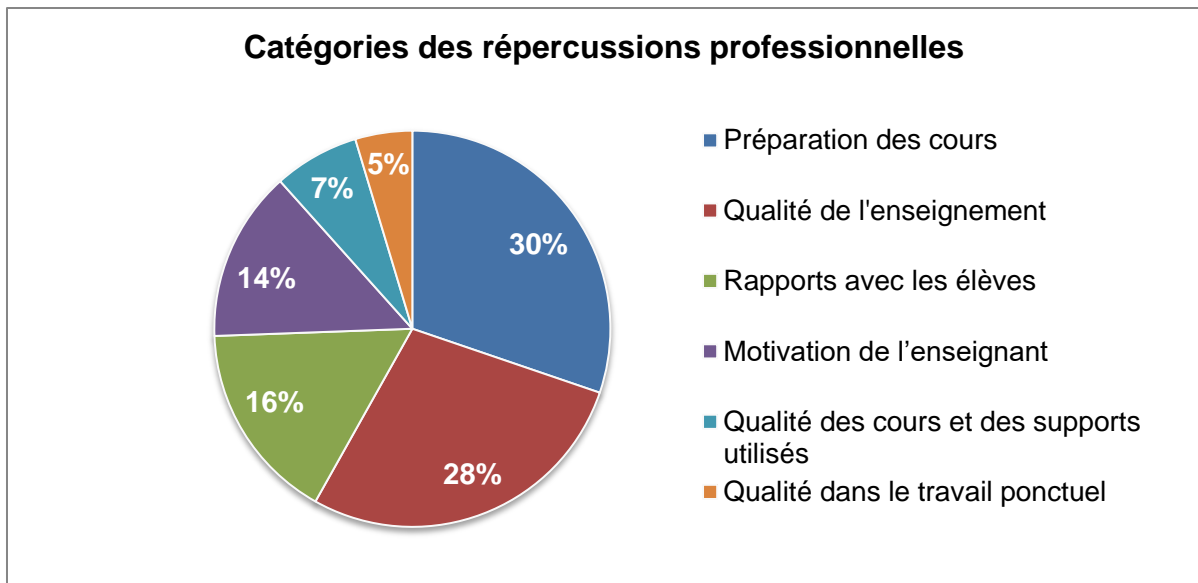


Figure 21 : Répartition des types de répercussions professionnelles

La douzième question interroge les participants sur l'origine des facteurs de « décrochage enseignant » subies par les participants.

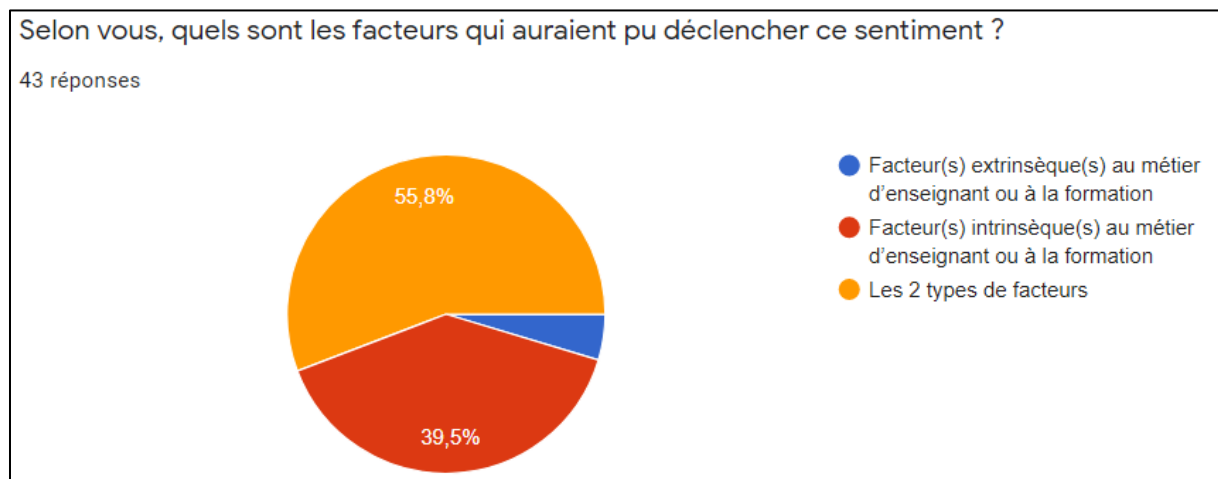


Figure 22 : Répartition des types de facteurs déclencheurs

Nous observons que 55.8% des participants (soit vingt-quatre (24)) jugent que les origines de ce décrochage sont d'ordres intrinsèques et extrinsèques au métier d'enseignant. Nous observons également que 39.5% des sondés (soit dix-sept (17) personnes) affirment que leur sentiment de décrochage enseignant est lié

exclusivement à des facteurs intrinsèques, tandis que seulement 4.7% (soit deux (2) personnes), jugent que ceux-ci sont uniquement d'ordre extrinsèque à leur métier.

La treizième question aborde le sujet des facteurs de décrochage intrinsèques au métier. En se basant sur les données résumées en partie théorique de ce mémoire (3.1.2. Facteurs de décrochage intrinsèques), nous pouvons faire une première catégorisation de ces facteurs. Pour rappel, ces facteurs intrinsèques peuvent être séparés en deux catégories : liés à la tâche enseignante et liés à l'environnement social. Dans cette première catégorie, nous retrouvons des sous-catégories comme les difficultés avec la gestion de classe, les aspects administratifs contraignants, les conditions de travail non-satisfaisantes, une profession jugée peu attrayante et un métier exigeant et chronophage. Dans la seconde catégorie, nous retrouvons les relations professionnelles délicates ainsi qu'un public et un milieu d'enseignement difficiles. Cependant, après avoir sélectionné les réponses pertinentes (quatre-vingt-neuf (89) au total) et en se basant sur celles-ci, nous pouvons ajouter une sous-catégorie à cette première catégorie, liée à la tâche enseignante : la surcharge des classes en terme d'élèves. Bien que cette surcharge puisse se rapprocher des conditions de travail insatisfaisantes, il est essentiel de rappeler que ce type de conditions de travail, dernièrement cité, ne se réfère qu'aux aspects matériels, administratifs et financiers dans notre étude théorique. Ainsi, il semble essentiel, au vu du nombre important de réponse concernant les classes surchargées, de séparer ce critère. De plus, nous pouvons également lier une troisième catégorie à ces facteurs intrinsèques : celle liée à la formation initiale. Cette dernière catégorie, qui concerne principalement les enseignants novices, peut être séparée en deux sous-catégories : carence dans la formation et formation initiale exigeante et chronophage.

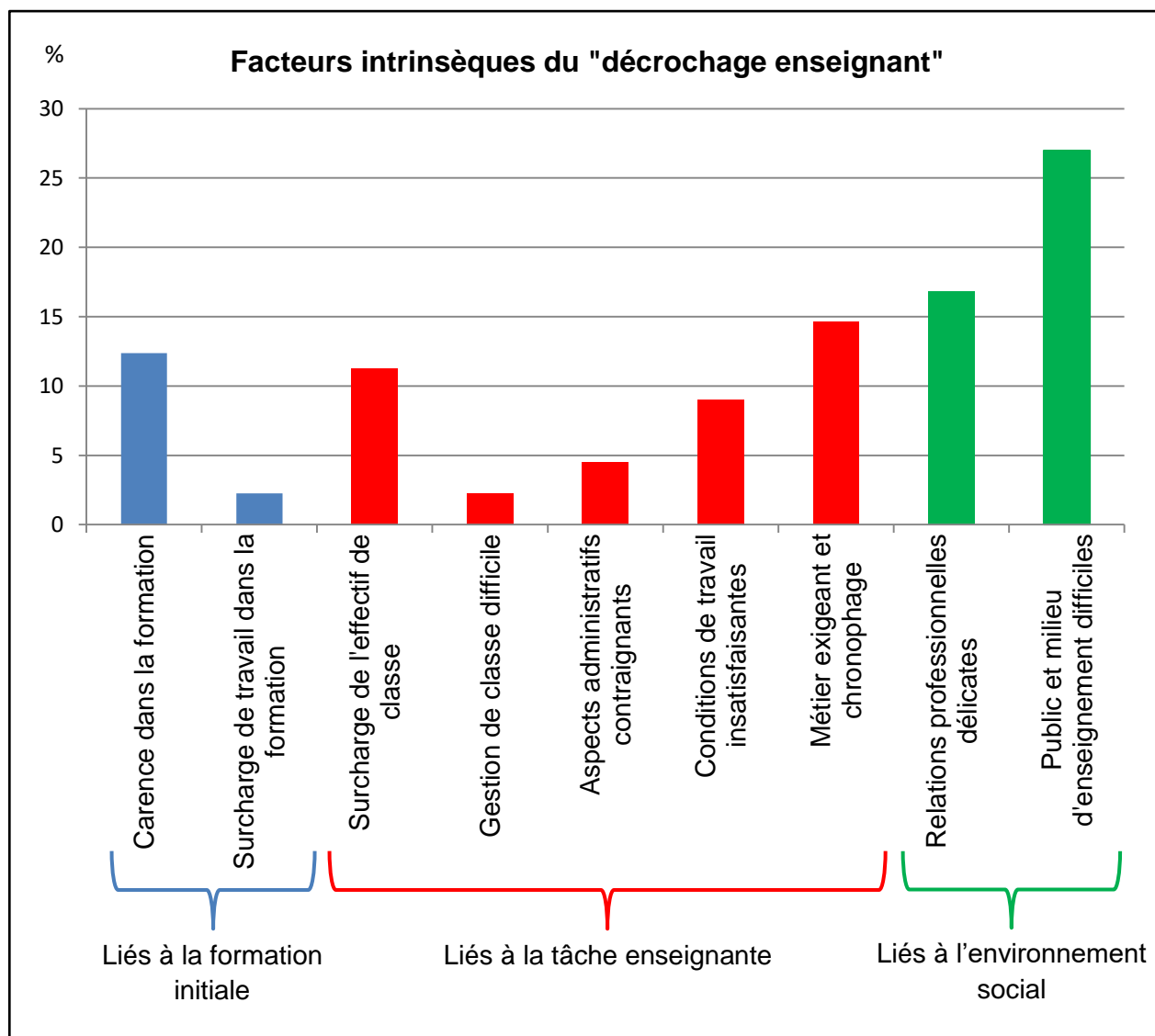


Figure 23 : Répartition des facteurs intrinsèques du « décrochage enseignant »

Nous observons que les facteurs de décrochage enseignant intrinsèques au métier liés à la formation initiale, sont d'environ 14.6% (soit une apparition de ce facteur treize fois (13)) parmi les quarante-trois (43) participants restants (12.36% pour la « carence dans la formation » et 2.25% pour « la surcharge de travail de la formation »). Nous observons également que les participants ont jugés que leurs facteurs de décrochage étaient liés à la tâche enseignante à hauteur de 41.6% (ce facteur a été trente-sept (37) fois citées comme cause de décrochage. Environ 11.26% pour la « surcharge de l'effectif de classe », 14.61% pour la « surcharge de travail », 2.25% pour la « gestion de classe difficile », 4.49% pour les « aspects administratifs contraignants », 8.99% pour les « conditions de travail

insatisfaisantes »). Enfin, nous observons que 43.82% des facteurs intrinsèques concernent ceux liés à l'environnement social (cités trente-neuf (39) fois par les participants : 16.85% pour ceux liés aux « relations professionnelles délicates » et 26.97% pour le « public et milieu difficiles »).

La quatorzième question concerne les solutions de remédiation matérielles, financières, organisationnelles... proposées par les participants, afin d'éviter ou d'atténuer ce sentiment de décrochage enseignant. Les propositions des participants peuvent se classer à différentes échelles de remédiation et à différents échelons décisionnels. En effet, les propositions des quarante-trois (43) enseignants peuvent être rassemblées comme tel :

A l'échelle Nationale et départementale	A l'échelle de la formation initiale	A l'échelle de l'établissement	
		Concernant le personnel	Concernant le public
Revoir le système de mutation nationale	Améliorer la formation sur la gestion de classe	Améliorer la cohésion en instaurant des heures (rémunérées) de concertation avec l'ensemble des acteurs du lycée	Améliorer la gestion des profils des élèves
Investir dans le remplacement du matériel vétuste	Améliorer la formation sur la psychologie de l'adolescent	Améliorer le soutien hiérarchique	Diminuer le nombre d'élèves par classe
Investir dans la rénovation des bâtiments vétustes	Mieux préparer l'étudiant au travail réel du terrain	Améliorer l'accompagnement de l'enseignant	
Améliorer le soutien ministériel	Améliorer l'accompagnement par les tuteurs terrain et INSPE	Avoir des tuteurs durant les 3 premières années d'enseignement	
Revaloriser les salaires		Améliorer le suivi et la formation des contractuels	
Revaloriser la filière professionnelle		Diminuer le nombre d'heures d'enseignement par professeur	

Tableau 3 : Répartition des propositions de remédiation des participants

Enfin, la quinzième et dernière question, demande aux participants de prodiguer des conseils à un enseignant novice, pour éviter ou atténuer ce sentiment de « décrochage enseignant ». Ainsi, la majorité des réponses conseille à l'enseignant novice de ne pas hésiter à communiquer et à échanger avec ses collègues, avec ses pairs afin de ne pas rester isolé et également de travailler en équipe. De plus, certains participants, en parlant du décrochage enseignant, affirment « *que c'est normal de ressentir ça en début de carrière, qu'avec l'expérience ça va aller de mieux en mieux.* ». Certains participants proposent de communiquer également avec les élèves pour favoriser l'aspect social et créer des liens avec eux, tandis que d'autres participants proposent, eux, de ne pas s'impliquer personnellement.

3. Discussion

3.1. Analyse des résultats

Hypothèse 1 : phase par laquelle de nombreux enseignants novices passent et par laquelle de nombreux enseignants expérimentés sont passés.

Cent-six (106) participants ont été présélectionnés sur cent-vingt-trois (123) au total. Ces cent-six (106) participants ont tous comme caractéristiques communes d'être enseignants dans le secondaire en lycée professionnel. Parmi ces cent-six (106) participants, quarante-trois (43) déclarent avoir déjà ressenti le phénomène de « décrochage enseignant ».

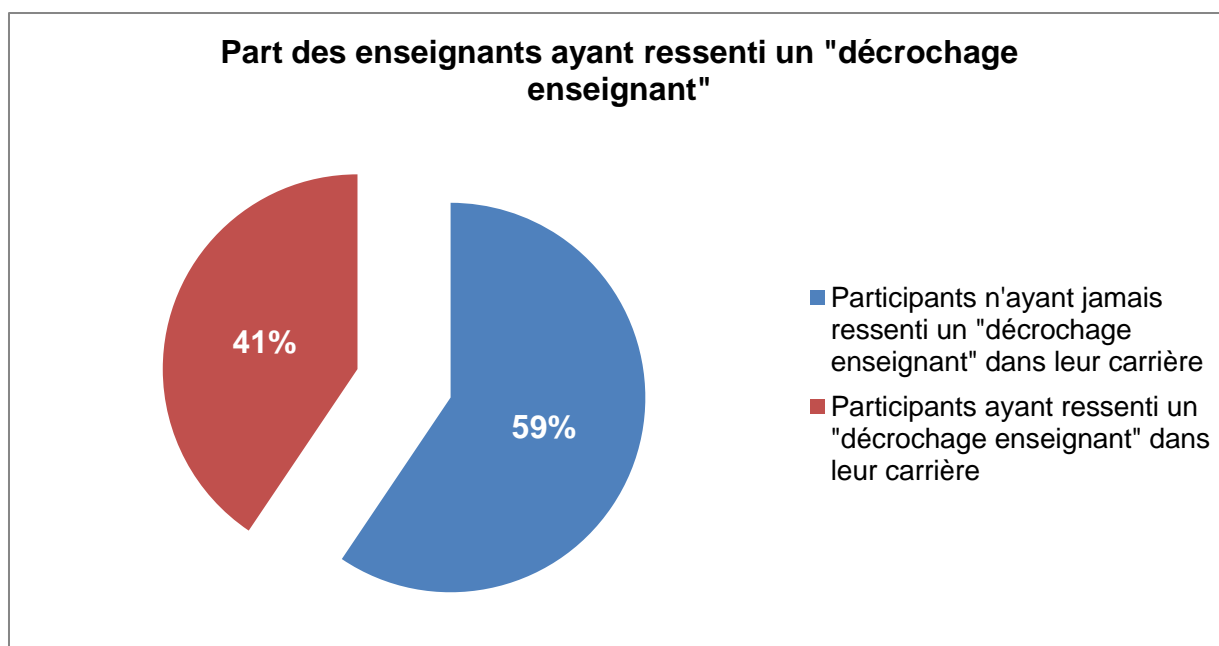


Figure 24 : Répartition des enseignants ayant ressenti un « décrochage enseignant » parmi les participants présélectionnés

Ainsi, nous déterminons qu'environ deux (2) enseignants sur cinq (5), novices ou expérimentés, ressentent ou ont déjà ressenti, un phénomène de « décrochage enseignant » dans leurs carrières. Nous pouvons conclure que cette proportion est importante mais semble peu connue et peu étudiée dans le monde enseignant.

Nous pouvons valider notre première hypothèse qui supposait que « le décrochage enseignant est une phase par laquelle de nombreux enseignants novices passent et par laquelle de nombreux enseignants expérimentés sont passés ».

En comparant nos données, concernant le domaine du lycée professionnel, avec les recherches de Ndoreraho et Martineau⁶⁵, Vonk⁶⁶ et Tanguy⁶⁷, nous concluons que les enseignants de lycée professionnel ne sont pas épargnés par ce phénomène de décrochage scolaire, et peuvent même y être davantage exposés. De

⁶⁵ Ndoreraho, J. P., & Martineau, S. (s. d.). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. UQTR. http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble_matique.pdf

⁶⁶ Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. Recherche & Formation. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

⁶⁷ Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens* (Pédagogie d'aujourd'hui éd.). PUF.

plus, en s'appuyant sur l'étude de Jellab⁶⁸, nous pouvons déduire que tous les professeurs de lycée professionnel ne sont pas tous « égaux » face à ce phénomène.

Hypothèse 2 : ce « décrochage enseignant » peut avoir des répercussions négatives sur la vie professionnelle de l'enseignant et, ainsi dégrader la qualité de son enseignement.

Nous avons observé précédemment que 81,4% (soit trente-cinq (35) personnes) des quarante-trois (43) participants ont déclaré que leur enseignement a été impacté suite à leur « décrochage enseignant ».

La majorité de ces trente-cinq (35) participants, a déclaré que ce décrochage avait eu une incidence sur la qualité et l'investissement dans la préparation de leurs cours ainsi que sur la qualité de leur enseignement en classe.

Notre seconde hypothèse était que ce « décrochage enseignant » pouvait avoir des répercussions négatives sur la vie professionnelle de l'enseignant et ainsi dégrader sa relation avec les élèves ainsi que les transmissions de son enseignement aux apprenants qui, eux, sont par conséquent victimes « ultimes » de ce phénomène, et cela, indépendamment de leurs volontés. En comparant avec nos résultats, nous pouvons conclure que cette hypothèse est également confirmée. Cependant, bien que Hudson (2009)⁶⁹ et Scheopner (2010)⁷⁰ évoquent une première perspective du décrochage enseignant comme un stade primordial par lequel certains enseignants, n'étant pas faits pour ce métier passent, et dont le départ serait bénéfique pour la profession enseignante dans son ensemble ; la deuxième perspective, elle, met en avant l'étendue de ce phénomène et les effets négatifs sur la profession enseignante. Peu d'articles scientifiques abordent avec précision les conséquences, principalement sur la qualité de l'enseignement, de ce décrochage

⁶⁸ Jellab, A. (2005). LES « NOUVEAUX ENSEIGNANTS » DE LYCÉE PROFESSIONNEL : UN RAPPORT « CONTRARIÉ » AU MÉTIER ? L'Harmattan. <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2005-2-page-147.htm>

⁶⁹ Hudson, T. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983–2005: A meta-analysis*. Thèse de doctorat non publiée, Saint-Louis University, Saint-Louis.

⁷⁰ Scheopner, A. (2010). *Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools*. *Educational Research Review*, 261–277.

enseignant. Ainsi, peu de données sont disponibles à titre de comparaison avec les nôtres.

Hypothèse 3 : plusieurs facteurs, extrinsèques à la préparation de l'enseignant, mais intrinsèques au métier d'enseignant, peuvent être sources de décrochage et empirer ce phénomène.

Lors de notre étude, nous avons constaté que les facteurs de décrochage enseignant, intrinsèques au métier, les plus cités, sont très majoritairement ceux liés à l'environnement social : « public et milieu difficiles » en premier et « relations professionnelles délicates » en second, tandis que ceux liés au « métier exigeant et chronophage » (tâche enseignante) arrivent en troisième position.

Bien que très peu d'études ne soient quantifiées, nous pouvons tout de même comparer nos résultats avec ceux de Karsenti, Collin, et Dumouchel en 2013⁷¹. Ainsi, nous retrouvons dans notre étude les facteurs liés à la tâche enseignante, tels que les difficultés avec la gestion de classe, les aspects administratifs contraignants, les conditions de travail insatisfaisantes et un métier exigeant et chronophage. Cependant, aucun des participants de notre étude n'a cité le manque d'attrait pour cette profession. Toutefois, nous pouvons ajouter et différencier les classes surchargées qui est un facteur de décrochage enseignant régulièrement invoqué par les participants. Selon Jellab⁷², les enseignants dispensant deux matières générales en lycée professionnel, sont plus susceptibles de décrocher que le reste des enseignants. Néanmoins, aucun des participants à notre sondage n'a évoqué ce facteur. De plus, selon la recherche de Karsenti, Collin, et Dumouchel, comme indiqué précédemment, les facteurs liés à l'environnement social, public et milieu difficiles ainsi que les relations professionnelles délicates, tiennent une part très majoritaire dans notre sondage. De surcroît, de nombreux facteurs liés à la formation initiale apparaissent dans notre étude. Effectivement, le facteur secondaire « carence dans la formation » arrive en quatrième position de notre sondage.

⁷¹ Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013, juillet). *Le décrochage enseignant : état des connaissances*. International Review of Education. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>

⁷² Jellab, A. (2005). LES « NOUVEAUX ENSEIGNANTS » DE LYCÉE PROFESSIONNEL : UN RAPPORT « CONTRARIÉ » AU MÉTIER ? L'Harmattan. <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2005-2-page-147.htm>

Notre troisième hypothèse est également confirmée, mais nos résultats ne semblent pas être en totale adéquation avec ceux des études sur lesquelles notre partie théorique se base.

Hypothèse 4 : une amélioration de la préparation du jeune enseignant à son futur métier est envisageable, en amont de sa prise de fonction et, notamment dans sa formation initiale.

A la fin de notre recherche, nous proposons aux participants si, selon eux, des améliorations matérielles, organisationnelles, financières... peuvent être mises en place afin d'éviter ou d'atténuer ce sentiment de décrochage enseignant. Dans cette idée, la dernière question propose aux participants de prodiguer des conseils à un enseignant novice et à son échelle, dans le même but : éviter ou atténuer ce sentiment.

Ainsi, de nombreuses propositions ont été faites par les participants. Ces propositions, qui peuvent être prises à différents échelons de l'organisation éducative, n'impliquent pas les mêmes acteurs et n'ont pas les mêmes cibles. Cependant, l'objectif est le même : optimiser ou améliorer les conditions de travail des enseignants (du secteur professionnel notamment) afin de surmonter, diminuer ou annihiler le phénomène de décrochage enseignant.

Pour rappel, les participants ont proposés une augmentation de l'investissement financier et du budget consacré à l'éducation, de la part du gouvernement, afin de rénover ou remplacer les infrastructures et le matériel vétustes, d'augmenter le salaire des enseignants et de recruter plus d'enseignants. Ce dernier point permettra notamment de diminuer l'effectif des élèves par classe et de diminuer les heures d'enseignement devant la classe. Egalement, les participants ont proposés des améliorations de la formation initiale et, notamment, le développement des cours pratiques plutôt que théoriques, le développement des cours de psychologie de l'adolescent et de la gestion de classe. De plus, d'un point de vue tutorat de l'enseignant novice, les participants ont proposés d'améliorer celui-ci. Egalement, les personnes ayant contribué à notre enquête ont suggéré d'instaurer des heures de concertation au sein du lycée, rémunérées et inscrites sur

l'emploi du temps, afin d'améliorer les échanges entre les différents acteurs de l'EPLE. Le but étant de développer la cohésion d'équipe, répondre aux demandes du personnel enseignant et obtenir un meilleur soutien et une meilleure compréhension de la hiérarchie. De plus, les personnes ayant répondu au sondage ont également proposé d'améliorer le tutorat des enseignants novices (stagiaires, néo-titulaires ou contractuels). Ensuite, les personnes sondées ont suggérés d'améliorer la gestion des profils des élèves. Pour finir, d'un point de vue « humain » et social, ces personnes suggèrent aux enseignants novices de travailler en équipe, de discuter et de partager avec ses pairs et de ne pas hésiter d'échanger avec d'autres personnes en cas de sentiments de « décrochage enseignant ».

Dans ce sens, nous constatons que de nombreuses améliorations, proposées directement par les personnes concernées, peuvent être envisagées afin d'améliorer les conditions de travail des enseignants et ainsi diminuer ou éviter le sentiment de décrochage enseignant que de nombreux novices ressentent, principalement lors de leur insertion professionnelle. Nous concluons que la quatrième hypothèse est confirmée.

3.2. Limites de la méthode

Bien que notre étude ait permis de confirmer nos hypothèses et que sa méthode de diffusion semble avoir touché un nombre important et très hétérogène d'enseignants, celle-ci peut être améliorée.

En effet, la première limite est que notre recherche ne prend pas en compte la différenciation entre un enseignant de matière(s) professionnelle(s) et un enseignant de matière(s) générale(s) travaillant dans un lycée professionnel. En effet, ce critère peut être un facteur de décrochage enseignant comme avance Jellab dans son étude de 2005⁷³. En se basant de nouveau sur cette étude, notre recherche n'a pas questionné les participants, si leur enseignement dans le domaine du lycée professionnel était un choix assumé ou bien si celui-ci était un choix par défaut

⁷³ Jellab, A. (2005). LES « NOUVEAUX ENSEIGNANTS » DE LYCÉE PROFESSIONNEL : UN RAPPORT « CONTRARIÉ » AU MÉTIER ? L'Harmattan. <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2005-2-page-147.htm>

(rappelons-le, un enseignant ayant échoué au CAPES ou au CAPET et travaillant en lycée professionnel, est plus susceptible de décrocher qu'un enseignant assumant et ayant fait le choix du LP).

Egalement, dans la construction du questionnaire, la position du questionnement de la durée de l'expérience professionnelle, aurait été plus judicieusement placée après la sélection finale de nos quarante-trois participants.

De plus, bien que le questionnaire ait été minutieusement établi, avec du recul, nous pouvons nous demander si la question « Durant quelle période pensez-vous avoir ressenti ce sentiment ? », a été correctement comprise par les participants (bien que celle-ci soit précédée par « Pensez-vous avoir ressenti ce phénomène durant vos 7 premières années d'enseignement ? »). En effet, l'idée de départ était de déterminer « l'ancienneté » de cette période de décrochage enseignant. Cependant, cette question peut être comprise comme interrogeant la durée du décrochage enseignant ressenti par celui-ci. Voici pourquoi, j'ai fait le choix de ne pas analyser en détail cette question, celle-ci n'étant pas primordiale pour répondre à notre problématique.

De surcroit, selon Vonk⁷⁴, un détachement, « sentimental » ou « affectif » de l'enseignant, s'opère aux alentours de la quatrième année. Ainsi, notre questionnaire aurait pu interroger les participants afin de savoir si ceux-ci ont ressenti ce phénomène de détachement au cours de leur carrière. L'objectif aurait été de savoir si celui-ci avait pu influencer leur rapport au métier ainsi que le rapport au sentiment de « décrochage enseignant » qu'ils ont vécu.

⁷⁴ Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. Recherche & Formation. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons essayé d'identifier les facteurs pouvant amener l'enseignant stagiaire ou contractuel à s'interroger sur sa volonté de persévérer dans le métier d'enseignant, dans l'optique d'engager une réflexion sur cette problématique afin de proposer des solutions de remédiation.

La première perspective du décrochage enseignant est perçue, par certains scientifiques, comme un stade primordial par lequel certains enseignants, n'étant pas faits pour ce travail, passent. Ce premier principe implique un premier « tri » et un renouvellement des enseignants, au profit de la qualité de l'enseignement, en laissant leurs places à des professionnels compétents et motivés.

La seconde perspective conçoit cette déperdition enseignante comme un mauvais fonctionnement professionnel. Cette seconde conception met en avant l'étendue de ce phénomène et les effets négatifs sur la profession enseignante.

Nous avons déterminé qu'environ deux enseignants sur cinq, novices ou expérimentés, ressentent ou ont déjà senti, un phénomène de « décrochage enseignant » dans leurs carrières.

Cette recherche a permis d'identifier certains facteurs de « décrochage enseignant » ainsi que leurs conséquences, afin de proposer des solutions palliatives. Ainsi, nous avons identifié plusieurs facteurs tels qu'une carence dans la formation ou une surcharge de travail dans celle-ci, une surcharge des effectifs d'élèves, une gestion de classe difficile, des aspects administratifs contraignants, un métier exigeant et chronophage, etc...

Dans ce contexte, les participants ont évoqué des répercussions diverses telles qu'une baisse de la qualité et de l'investissement dans la préparation des

cours, une dégradation de la qualité de l'enseignement devant la classe, une dégradation des rapports directs avec les élèves, une dégradation dans la qualité des cours préparés et des supports utilisés, etc... Les élèves semblent être les victimes ultimes de ce phénomène.

Différentes solutions de remédiation ont été proposées par les participants. Ces solutions se positionnent à différents échelons organisationnels. Dans ce sens, les personnes sondées ont proposées des améliorations de leurs conditions de travail telles que la baisse des heures d'enseignement, une revalorisation salariale, une baisse d'effectif élève, etc... Egalement, ceux-ci suggèrent une amélioration de la cohésion d'équipe et un soutien hiérarchique amplifié, par la mise en place d'heures de concertation rémunérées. Enfin, une des dernières pistes de remédiation se base sur l'amélioration de la formation initiale des enseignants novices.

De nombreuses pistes de remédiation sont envisageables afin de pallier à ce phénomène de « décrochage enseignant ». Cependant, peu de solutions, à la portée de l'enseignant novice, semblent être concevables. En effet, beaucoup de propositions des participants ne peuvent être entreprises unilatéralement par cet enseignant débutant. Dorénavant, la question est de savoir si la nouvelle réforme du concours peut améliorer l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, et ainsi pallier, tout du moins en partie, à ce phénomène de décrochage chez ces enseignants novices ?

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE



Rubrique 1 sur 11

L'enseignant novice confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe

Ce questionnaire a été créé dans le cadre de mon mémoire de fin d'études portant sur "L'enseignant novice confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe". Le but de ce mémoire est d'identifier les facteurs pouvant amener l'enseignant stagiaire ou contractuel à interroger sa volonté de persévérer dans le métier d'enseignant. L'identification de ces facteurs permettra d'engager une réflexion sur la notion de "décrochage enseignant" afin de proposer des solutions de remédiation.

Je suis conscient que ce thème est sensible, ce questionnaire et les données recueillies seront traitées de manière totalement anonyme.

Je vous remercie par avance pour votre contribution et le temps que vous prendrez pour répondre à ces 15 questions.

Quel est votre âge ?



*

Réponse courte

Quel est votre sexe ? *

- Homme
- Femme
- Ne souhaite pas répondre

A quel niveau enseignez-vous ? *

- Premier degré d'enseignement
- Second degré d'enseignement
- Je n'enseigne pas

Dans quel type d'établissement enseignez-vous ? *

- Collège
- Lycée Général
- Lycée Technique
- Lycée Professionnel
- Autre

Quel est votre expérience en tant qu'enseignant ? *

- Inférieure à 1 an
- De 1 à 3 ans
- De 3 à 5 ans
- De 5 à 7 ans
- Supérieure à 7 ans

Ressentez-vous actuellement, ou avez-vous déjà ressenti, un mal-être ou une gêne en pensant à *
votre métier ou lors de l'exercice de celui-ci ?

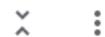
- Oui
- Non

⋮

Avez-vous déjà entendu parler du « décrochage enseignant » ? *

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Définition du décrochage enseignant



Description (facultative)

Voici une définition du "décrochage enseignant" que je vous propose de lire.

Le phénomène de "décrochage enseignant" peut être défini de plusieurs manières. Certaines incluent le départ à la retraite, la migration géographique de l'enseignant d'une école à une autre, le transfert professionnel au sein du domaine éducatif, le départ définitif de la profession enseignante dans son ensemble etc...

Sans pour autant quitter la profession, ce phénomène de "décrochage enseignant" peut avoir des effets plus ou moins importants sur la santé mentale et physique ainsi que sur la vie professionnelle (stress au travail, dégradation des relations professionnelles, désintérêt vis-à-vis du travail à effectuer, abandon de la tâche à accomplir etc...) et personnelle de l'enseignant.



Pensez-vous avoir ressenti ce phénomène durant vos 7 premières années d'enseignement ? * *

* Selon certaines études scientifiques, l'insertion professionnelle chez l'enseignant dure environ sept ans (de l'entrée en fonction à l'acquisition d'un sentiment de compétence et de sécurité).

- Oui
- Non

Durant quelle période pensez-vous avoir ressenti ce sentiment ? *

- Inférieure à 1 an
- De 1 à 3 ans
- De 3 à 5 ans
- De 5 à 7 ans
- Supérieure à 7 ans

Pensez-vous que cela ait pu avoir des répercussions sur la qualité de votre enseignement ? *

- Oui
- Non

Dans quelle(s) mesure(s) pensez-vous que votre enseignement ait été impacté ? (ex : transmission du savoir aux élèves, investissement dans la préparation des cours, investissement dans la qualité des documents...) *

Réponse longue

.....

Selon vous, quels sont les facteurs qui auraient pu déclencher ce sentiment ? *

- Facteur(s) extrinsèque(s) au métier d'enseignant ou à la formation
- Facteur(s) intrinsèque(s) au métier d'enseignant ou à la formation
- Les 2 types de facteurs

Selon vous, quels peuvent-être ces facteurs intrinsèques ? (ex : classes surchargées, climat scolaire inadéquat, surcharge de travail, carence dans votre formation, relation délicate avec le personnel administratif...) *

Réponse longue

Quelle(s) solution(s) proposeriez-vous pour éviter ou atténuer ce sentiment de décrochage enseignant ? *

Réponse longue

Quel(s) conseil(s) donneriez-vous à un enseignant novice pour éviter ou atténuer ce sentiment ? *

Réponse longue

BIBLIOGRAPHIE

- Alava, S. (2016, juillet). *L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant*. Université Aix-Marseille (AMU). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>
- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2016, septembre). *La tâche au secondaire*. Formation Générale des Jeunes. https://www.alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Tache_secondaire_calcul_2016-09.pdf
- Baillauquès, S., et Breuse, É. (1993). *La première classe*, Paris, ESF.
- Billingsley, B. S. (2004). *Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature*. *Journal of Special Education*, 38(1), 39–55.
- Bonura, S. (2003). *The effects of mentoring release model on beginning teachers job satisfaction, Arizona*. Thèse de doctorat : Northern Arizona University.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chaplain, R. P. (2008). *Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England*. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209.
- De Lièvre, B. (2017, décembre). *Subtilités pédagogiques : l'humain reste primordial*. https://www.researchgate.net/publication/322926666_Education_Formation_e-307-02_-_Varia
- Ferry Gilles. Houssaye (Jean). — *Théorie et pratiques de l'éducation*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 88, 1989. pp. 101-103. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_88_1_2460_t1_0101_0000_2
- Hudson, T. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983–2005: A meta-analysis*. Thèse de doctorat non publiée, Saint-Louis University, Saint-Louis.
- Ingersoll, R. (2001). *Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis*. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Jellab, A. (2005). *LES « NOUVEAUX ENSEIGNANTS » DE LYCÉE PROFESSIONNEL : UN RAPPORT « CONTRARIÉ » AU MÉTIER ?* L'Harmattan. <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2005-2-page-147.htm>

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013, juillet). *Le décrochage enseignant : état des connaissances*. International Review of Education. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.

Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.

Kraft, S. S. (2005). *Second year teachers perceptions of induction program training and support and their level of teacher efficacy when working with diverse students, California*. Thèse de doctorat : University of the Pacific Stockton.

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye. (s. d.). EducNet. Consulté le 17 avril 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

Macdonald, D. (1999). *Teacher attrition: A review of literature*. Teaching and Teacher Education, 835-848.

Maleyrot E. (2002). *Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants*. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, 65-88.

Martineau, S., & Vallerand, A.- C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *La rémunération des enseignants en Europe : où en est la France ?* education.gouv.fr. Consulté le 17 avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/la-remuneration-des-enseignants-en-europe-ou-en-est-la-france-10001>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier*. (2020, août). <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>

Mukamurera, J. (2004). *L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale*, présentation au Colloque «

Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION!
» 20-21 mai 2004.

Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). *Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants*. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49–72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Ndoreraho, J.P., & Martineau, S. (s. d.). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. UQTR. http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble_matique.pdf

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Editions OCDE.

Parcours type pour devenir enseignant titulaire dans l'enseignement public : Devenir enseignant. (s. d.). ENSFEA. Consulté le 17 avril 2021, à l'adresse <https://www.ensfea.fr/formation/formation-au-metier-denseignant/devenir-enseignant/>

Périer, P. (2003). *Le métier d'enseignant dans les années 2000* (Les Dossiers Éducation et Formations éd.). MEN.

Pyramide Pédagogique de Franck Tanguy (2018) - Cours INSPE 2021

Romano, M. (2008). *Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample*. *The Educational Forum*, 72(1), 63–78.

Scheopner, A. (2010). *Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools*. *Educational Research Review*, 261–277.

Stress au travail. (s. d.). Chef d'entreprise. Consulté le 17 avril 2021, à l'adresse <https://www.chefdentreprise.com/Definitions-Glossaire/Stress-au-travail-245267.htm#>

Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens* (Pédagogie d'aujourd'hui éd.). PUF.

Vidaillet, B., & Gamot, G. (2001, juin). *Processus de décision en groupe restreint : application du modèle du groupthink à une fusion*. <https://www.strategie-aims.com/events/conferences/13-xeme-conference-de-l-aims/communications/2437-processus-de-decision-en-groupe-restreint-application-du-modele-du-groupthink-a-une-fusion/download>

Vonk, J.H.C., & Cole-King. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue*. *Recherche & Formation*. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

Weva, K.W. (1999). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire, tiré dans Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier, p.187- 204.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées selon Bucheton.....	9
Figure 2 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves.....	14
Figure 3 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye.....	15
Figure 4 : Pyramide pédagogique de Tanguy (2018).....	16
Figure 5 : Tétraèdre pédagogique de Faerber (2002).....	18
Figure 6 : Parcours type pour devenir enseignant titulaire dans l'enseignement public actuellement.....	20
Figure 7 : Extrait du nouveau parcours pour devenir enseignant titulaire dans l'enseignement public en 2022.....	21
Figure 8 : Composantes de l'échelle de décrochage professionnel.....	25
Figure 9 : Profil « type » de l'enseignant décrocheur.....	30
Figure 10 : Résumé des causes principales du décrochage enseignant.....	37
Figure 11 : Répartition des participants en fonction de l'âge.....	43
Figure 12 : Répartition des participants en fonction du sexe.....	44
Figure 13 : Sélection des participants en fonction du degré d'enseignement.....	45
Figure 14 : Sélection des participants en fonction du type d'établissement.....	45
Figure 15 : Répartition des participants en fonction de leur expérience professionnelle dans l'enseignement.....	50
Figure 16 : Mesure du taux de sentiment de « mal-être » ou de « gêne » chez les participants dans l'exercice de leur métier.....	51
Figure 17 : Mesure du taux de connaissance du « décrochage enseignant » chez les participants.....	52
Figure 18 : Mesure du taux de ressenti du « décrochage enseignant » durant les sept premières années d'enseignement des participants.....	53

Figure 19 : Répartition des participants en fonction de la période durant laquelle le « décrochage enseignant » a été ressenti.....	54
Figure 20 : Mesure du taux de répercussions sur la qualité de l'enseignement des participants.....	55
Figure 21 : Répartition des types de répercussions professionnelles.....	57
Figure 22 : Répartition des types de facteurs déclencheurs.....	57
Figure 23 : Répartition des facteurs intrinsèques du « décrochage enseignant ».....	59
Figure 24 : Répartition des enseignants ayant ressenti un « décrochage enseignant » parmi les participants présélectionnés.....	62

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des symptômes silencieux et visibles du décrochage.....	25
Tableau 2 : Phases de l'évolution professionnelle selon Vonk.....	32
Tableau 3 : Répartition des propositions de remédiation des participants.....	60

Résumé

Ce mémoire de fin d'études porte sur « L'enseignant novice confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe ».

Le but de ce mémoire est d'identifier les facteurs pouvant amener l'enseignant stagiaire ou contractuel à interroger sa volonté de persévérer dans le métier d'enseignant.

Cette recherche a permis d'identifier certains facteurs de « décrochage enseignant » ainsi que leurs conséquences, dans l'optique d'engager une réflexion sur cette notion afin de proposer des solutions de remédiation.

Différentes solutions de remédiation ont été proposées par les participants. Ces solutions se positionnent à différents échelons organisationnels.

Abstract

This end-of-studies thesis is on "The novice teacher confronted with the reality of professional education in the classroom".

The purpose of this study is to identify the factors that may lead the trainee or contract teacher to question his desire to persevere in the teaching profession.

This research made it possible to identify different factors of "teacher dropout" as well as their consequences, to initiating a reflection on this notion in order to propose remedial solutions.

Different remedial solutions were proposed by the participants. These solutions are positioned at different organizational levels.