



HAL
open science

Le décrochage professionnel des enseignants néotitulaires du premier degré : mondes discursivement construits autour du processus de désengagement

Julie Royer

► **To cite this version:**

Julie Royer. Le décrochage professionnel des enseignants néotitulaires du premier degré : mondes discursivement construits autour du processus de désengagement. Education. 2022. dumas-04166941

HAL Id: dumas-04166941

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04166941>

Submitted on 20 Jul 2023

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.

IMPORTANT : OBLIGATIONS DE LA PERSONNE CONSULTANT CE DOCUMENT

Conformément au *Code de la propriété intellectuelle*, nous rappelons que le document est destiné à un **usage strictement personnel**. Les "analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information" sont autorisées sous réserve de mentionner les noms de l'auteur et de la source (article L. 122-4 du *Code de la propriété intellectuelle*). Toute autre représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit, est illicite.

De ce fait, nous vous rappelons notamment que, **sauf accord explicite** de l'auteur de la thèse ou du mémoire, **vous n'êtes pas autorisé** à rediffuser ce document sous quelque forme que ce soit (impression papier, transfert par voie électronique, ou autre). Tout contrevenant s'expose aux peines prévues par la loi.

Master « Sciences de l'Éducation et de la Formation »
Parcours « Politiques d'Éducation et de Formation »

**Le décrochage professionnel des enseignants
néotitulaires du 1^{er} degré.**

Mondes discursivement construits autour du
processus de désengagement.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master,
soutenu par Julie Royer
le 29 juin 2022

En présence de la commission de soutenance composée de :
Pascal Guibert, directeur de mémoire
François Burban, Alain Gripon et Alexandre Transon, membres de la commission

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à la rédaction de ce mémoire, en commençant par les enquêtés que j'ai interrogés et qui m'ont accordé à la fois leur temps et leur confiance pour me raconter leur parcours.

Je remercie également mon directeur de mémoire, M. Pascal Guibert, maître de conférences du département de Sciences de l'Éducation de l'Université de Nantes, pour sa disponibilité et son soutien sans faille, et pour m'avoir incitée à me lancer dans un projet à la fois ambitieux et stimulant.

Un grand merci également à mes collègues de la DAFPIC pour l'intérêt qu'ils ont montré pour mon travail universitaire, ainsi qu'à ma hiérarchie qui a accepté d'être présente pour m'écouter soutenir mon projet.

Enfin, j'adresse toute ma gratitude à mon mari, Maël Royer, et à mes parents, Elisabeth et Pascal Ranivoalison, pour leur soutien, leur aide et leurs conseils, et particulièrement à ma mère, à qui je dédie ce travail de recherche.

Introduction.....	5
I. Décrochage professionnel et désengagement : clarifications conceptuelles.....	7
I.1 La question du décrochage professionnel.....	7
I.2 L'intérêt spécifique pour la notion de désengagement.....	13
I.3 Problématique de recherche et choix de la démarche d'enquête	16
II. Une méthodologie exploratoire : l'analyse des entretiens biographiques	19
I.4 Une démarche inductive.....	19
I.4.1 Statut accordé à la parole et type d'entretien	19
I.4.2 Lutte pour la définition de la situation	21
I.5 Entretien biographique et procédure d'analyse	25
I.5.1 Entretien biographique et analyse structurale	25
I.5.2 Transactions biographique et relationnelle.....	27
I.5.3 Une analyse à trois niveaux.....	29
I.6 Choix de la population	33
III. La démarche d'analyse mise en œuvre.....	37
I.7 L'entretien de Dominique.....	37
I.7.1 Production du schème provisoire de l'entretien par codage.....	37
Les séquences du récit.....	37
Les actants	44
Les arguments	53
Schème provisoire de l'entretien	58
I.7.2 Production du schème spécifique de l'entretien par disjonctions et conjonctions.....	61
Niveau des séquences.....	62
Niveau des actants	67
Niveau des arguments	74
Schème spécifique de l'entretien	79
I.8 L'entretien d'Hélène	80

I.8.1	Production du schème provisoire de l’entretien par codage	80
	Les séquences du récit	80
	Les actants	88
	Les arguments	99
	Analyse complémentaire d’un lapsus	105
	Schème provisoire de l’entretien	117
I.8.2	Production du schème spécifique de l’entretien par disjonctions et conjonctions....	119
	Niveau des séquences	119
	Niveau des actants	124
	Niveau des arguments	129
	Schème spécifique de l’entretien	134
I.9	Confrontation des entretiens et production d’un schème commun	135
I.9.1	Les analogies	135
	Les séquences du récit	135
	Les actants	138
	Les arguments	141
I.9.2	Les homologues	142
	Schème commun à Dominique et à Hélène	144
	Interprétation du schème commun	145
I.10	Confrontation avec les résultats du logiciel IRaMuTeQ	147
I.10.1	Classification hiérarchique descendante (CHD)	150
I.10.2	Analyse factorielle des correspondances (AFC)	154
I.10.3	Analyse de similitudes (ADS)	157
IV.	Discussion des résultats à partir de la littérature	161
I.11	Comprendre le désengagement à l’aune de l’engagement	161
I.12	Initiatives pour favoriser l’engagement et limites de la recherche	179
	Pour ne pas conclure	187
	Bibliographie	189
	Annexes	201

Introduction

Des études menées ces dix dernières années, notamment en France ainsi que dans d'autres pays de l'OCDE, ont montré un important renouvellement du personnel enseignant, non pas à cause de nombreux départs à la retraite, mais en raison d'un décrochage enseignant précoce de plus en plus prégnant (Feuillet et Prouteau, 2020). Les travaux menés depuis les années 1990 associent d'ailleurs, bien souvent, ce décrochage à des difficultés inhérentes au métier d'enseignant, et ce à tous les degrés du système éducatif, pouvant conduire à des situations de stress intense et même de *burnout* chez les professionnels (Rudow, 1999). En Europe notamment, le phénomène de décrochage professionnel est donc « peu étudié en tant que tel mais repris dans des études portant sur le stress et l'épuisement professionnel » (Alava, 2016). S'il est vrai que, pour un certain nombre d'enseignants, le décrochage professionnel peut intervenir comme une solution pour mettre fin à un mal-être (Romano, 2008), ce n'est néanmoins pas le cas pour tous ceux qui démissionnent. Dans le cadre de notre travail, ce n'est donc pas l'angle choisi, dans la mesure où nous ne cherchons pas à établir spécifiquement une corrélation entre souffrance et décrochage professionnel. Notre ambition est plutôt d'éclairer la notion de décrochage professionnel à l'aune de l'expérience vécue par les individus eux-mêmes, en nous intéressant plus particulièrement aux enseignants néotitulaires du premier degré puisqu'ils semblent de plus en plus concernés par cette situation.

Le décrochage professionnel, qui peut aussi bien porter le nom « d'attrition » ou de « déperdition », se définit différemment selon le public qu'il concerne, puisqu'il ne fait pas référence aux mêmes réalités : départ à la retraite, changement d'établissement, changement de poste au sein du système éducatif... Dans le cas de notre étude et pour traiter de l'expérience des néotitulaires du premier degré, nous en conserverons la définition de Collin, Karsenti et Dumouchel (2013), inspirée de celle de Macdonald (1999), selon laquelle le décrochage désigne « un départ prématuré de la profession enseignante, qu'il soit volontaire ou non ». Le terme « volontaire » rejoint l'idée que le départ n'était pas nécessairement souhaité mais qu'une accumulation de contraintes extérieures, de quelques natures qu'elles soient, n'a pas laissé d'autre choix à l'enseignant.

En France, dans l'Éducation nationale, la démission, c'est-à-dire l'acte qui institue officiellement la situation de décrochage, se caractérise par une demande écrite de l'intéressé dans laquelle son « intention de démissionner doit être clairement exprimée. [...] L'acceptation de la démission [par l'inspecteur ou le recteur d'académie] la rend irrévocable. ». Lorsque la démission est acceptée, les liens du fonctionnaire avec son service sont rompus, cette rupture entraîne « la radiation [...] et la perte de la qualité de fonctionnaire » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). Seront donc considérés dans notre étude comme « décrocheurs », les enseignants ayant déposé leur lettre de démission. Ceux n'ayant pas encore franchi cette étape, mais ayant manifesté leur intention de le faire, seront considérés comme « désengagés ».

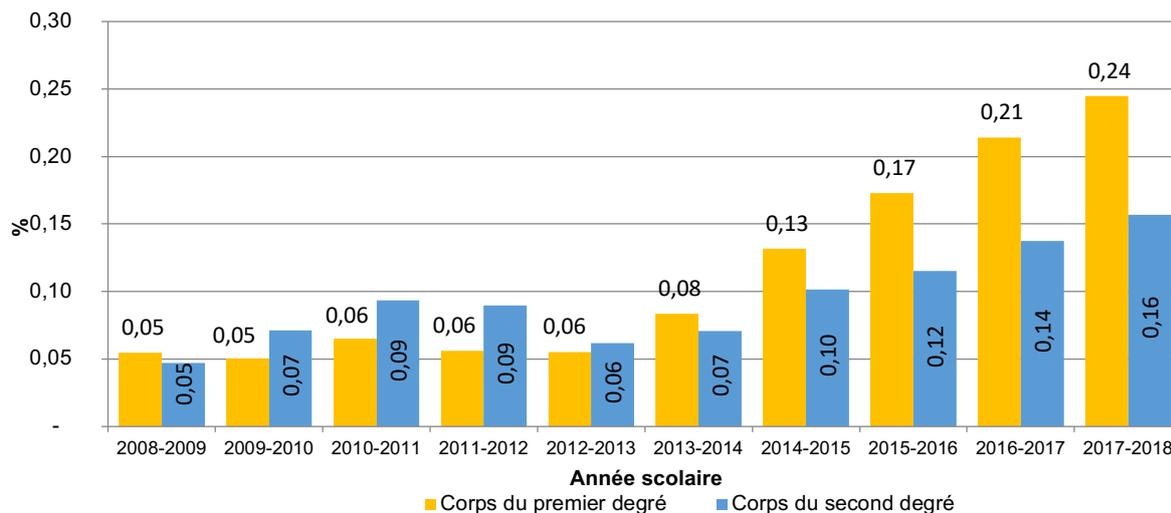
Ainsi, notre ambition dans ce travail sera d'essayer de comprendre comment, à partir du récit d'ex-enseignants du premier degré, mieux appréhender la question du décrochage professionnel – et ses conséquences – chez une population qui ne devrait pourtant pas être concernée par ce phénomène : les néotitulaires. Pour ce faire, nous aurons recours à une méthodologie d'enquête biographique inspirée des travaux de Demazière et Dubar (1997), qui permet d'employer le récit des individus comme un véritable matériau de recherche empirique, en centrant l'analyse sur l'identification de la structure du discours et la reconstruction du sens. Ce choix méthodologique a pour objectif de dépasser les postures de recherche illustrative et restitutive en s'inscrivant dans une démarche inductive, nous permettant de mieux appréhender le mécanisme sous-tendant le décrochage professionnel.

I. Décrochage professionnel et désengagement : clarifications conceptuelles

I.1 La question du décrochage professionnel

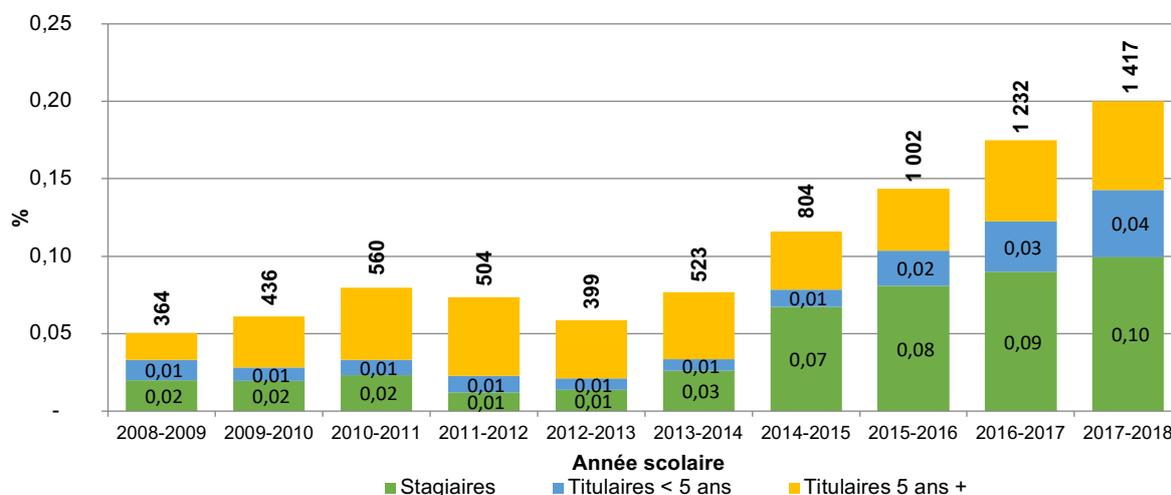
D'après un rapport du Sénat enregistré le 25 juillet 2018 et présenté par les sénateurs Max Brisson et Françoise Laborde, l'enseignement deviendrait peu à peu un secteur professionnel en mal d'attractivité et ce principalement depuis 2014 : « Les effectifs de candidats se présentant aux concours ne sont pas suffisants et au final, chaque année, de nombreux postes de titulaires ne sont pas pourvus faute de candidats d'un niveau suffisant. ». Cette baisse des effectifs de candidats s'associe également à une importante déperdition puisque seulement un tiers des inscrits se présente réellement au concours. La situation est d'autant plus critique dans certaines académies peu valorisées (Créteil, Versailles) et dans les territoires bénéficiant massivement du dispositif d'éducation prioritaire, ainsi que dans la grande ruralité, laissant craindre à une « désertification enseignante » (Brisson et Laborde, 2018).

En parallèle de ces constats, une étude de la DEPP (2020) menée à la même période montre que 0,2% des 707 800 enseignants, titulaires ou stagiaires, en poste à la rentrée 2017, ont démissionné à la rentrée 2018, soit 1417 enseignants, tous niveaux et anciennetés confondus. Ce chiffre est en hausse par rapport à 2008-2009 et à 2013-2014, quand seulement 0,08% des enseignants étaient concernés par cette situation de démission. Il semble, néanmoins, que cette tendance à la hausse se confirme principalement depuis 2012-2013, avec une augmentation constante du taux de démissions depuis cette période.



« Évolution du taux de démissions parmi les enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée, selon leur corps », graphique tiré de la Note d'information n°20.16 (2020) de la DEPP.

La DEPP estime que, depuis 2017, environ 200 enseignants supplémentaires démissionnent chaque année, et ce sont les professeurs des écoles qui sont les plus concernés : leur taux de démission est de 0,24%, contre moins de 0,20% pour les professeurs certifiés, agrégés ou professeurs de lycée professionnel. Par ailleurs, ce sont également ceux pour qui la hausse du taux de démission a été la plus forte depuis 2012-2013, puisque le nombre de démissions dans le premier degré a été multiplié par cinq en moins de dix ans. Sur une population d'environ 378 800 enseignants dans le premier degré en 2019 (DEPP, 2019), ces 0,24% de démissions représentent environ 910 départs d'enseignants.



« Évolution du taux de démissions parmi les enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée », graphique tiré de la Note d'information n°20.16 de la DEPP.

Parmi les enseignants qui démissionnent, tous niveaux confondus, ce sont les jeunes professeurs des écoles qui sont les plus touchés : 2,9% des enseignants stagiaires et des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté démissionnent selon les derniers chiffres, c'est pourquoi nous avons choisi, dans le cadre de ce travail, de les regrouper sous l'appellation « néotitulaires ». Cette proportion n'a cessé d'augmenter depuis 2012-2013. Or, le recrutement de stagiaires, en parallèle, s'est fortement amplifié lui aussi depuis la rentrée 2012 : leurs effectifs ont doublé entre la rentrée 2012 et la rentrée 2017. Cela engendre un cercle vicieux de recrutement-démission de néotitulaires, qui peut éclairer, en partie, le caractère inquiétant de la situation.

Toutefois, une certaine conception du décrochage enseignant explique que la démission volontaire en début de carrière peut être considérée comme un moyen de renouvellement de la profession enseignante, par le départ de « ceux et celles qui ont conscience de manquer de compétences pour ce métier ou de ne pas avoir le goût du travail avec les élèves » (Collin, Karsenti, Dumouchel, 2013). Il existerait donc, comme c'est le cas dans le décrochage scolaire des élèves, une forme de « tri » des enseignants, qui viserait à faire sortir prématurément du système ceux qui ne seraient pas à leur place dans cette profession. La situation de décrochage précoce à laquelle nous nous intéressons ne serait donc pas particulièrement révélatrice de difficultés au sein de la profession mais constituerait un aspect normal de son renouvellement.

À l'opposé, une autre conception, plus majoritairement partagée, voudrait plutôt que le décrochage enseignant soit symptomatique d'un malaise croissant et persistant dans la profession, ce qui n'exclut pas pour autant une part de décrochage nécessaire – et bénéfique. Or, les statistiques sur la démission des enseignants semblent plutôt orienter notre réflexion dans ce sens. En effet, le *turnover* – ou « renouvellement du personnel » – existe et est inévitable dans tous les groupes professionnels pour en améliorer le rendement, selon la théorie du capital humain (Becker, 1964), si l'on se réfère à la définition du *turnover* proposée par Sekiou et al. (1993) : « Tous les mouvements d'entrées et de sorties définitifs de travailleurs dans l'organisation durant un intervalle de temps précis, généralement une année ». Toutefois, c'est son importance ces dernières années au sein de la profession

enseignante qui inquiète : à force des remplacements répétitifs d'enseignants-décrocheurs par de nouveaux néotitulaires, les élèves finissent par pâtir de la situation, car l'enseignement des jeunes enseignants n'est généralement pas aussi qualitatif que celui de leurs homologues plus aguerris. En effet, les études tendent à montrer que le niveau scolaire des élèves est meilleur avec un enseignant moins compétent mais persistant, qu'en enchaînant les néotitulaires inexpérimentés (OCDE, 2004). Selon Hoff (2010), ce constat tient principalement au fait que, dans leurs premières années d'exercice, les enseignants débutants se fixent comme objectif – légitime – de terminer le programme scolaire, en imposant un rythme trop soutenu aux élèves. Cela engendre, à terme, des difficultés scolaires difficilement compensables, d'autant plus si l'enseignant de l'année suivante est également un néotulaire qui s'attache à atteindre ce même but. Par ailleurs, des travaux ont également démontré une corrélation positive entre l'engagement des enseignants et les résultats des élèves en mathématiques (Rosenholtz et Simpson, 1990), en lecture et en écriture.

Cette situation d'important renouvellement des néotitulaires n'est pas l'apanage de la France, mais caractérise une problématique qui préoccupe d'autres pays développés, tels que le Québec : « De leur côté, les organisations scolaires sont aux prises avec un problème de rétention des enseignants débutants dans la profession. » (COFPE, 2002). Certains auteurs vont jusqu'à parler d'une « pénurie d'enseignants » (Cattonar et Maroy, 2000), notamment en Belgique francophone où quatre enseignants sur dix abandonnent le métier au cours de leurs cinq premières années de carrière (Vandenberghe, 2000). Une étude d'Ingersoll (2000) montre qu'aux États-Unis, 11 % des enseignants quittent la profession durant leur première année d'exercice, des résultats confirmés par McCarren (2000) qui précise que ce taux monte à 22% dans les 3 premières années (tous niveaux confondus) et jusqu'à 50% si l'on considère les 5 premières années d'enseignement. D'autres études américaines, comme celle de Farber (1984) ou celles fréquemment citées dans les travaux de Horn et al. (2002), abondent dans le même sens, mais tous ces résultats sont à prendre avec beaucoup de précautions. En effet, ces études, menées sur des territoires restreints des États-Unis, ne prennent généralement pas en compte, dans leurs conclusions, les particularités de ces territoires – régions rurales, quartiers défavorisés etc. – et les conditions d'insertion spécifiques des enseignants qui en découlent. Néanmoins, ces différentes recherches tendent à

montrer que le phénomène de décrochage précoce que l'on peut observer dans plusieurs pays, et qui est notamment en augmentation en France ces dernières années, pourrait s'avérer révélateur d'un malaise plus profond, qui pourrait devenir problématique pour la réussite des élèves s'il venait à perdurer trop longtemps.

Ce décrochage précoce affecte également la carrière des enseignants qui font le choix de la démission dans leurs premières années d'exercice. Dans le langage courant, le terme de « carrière » peut être employé à double sens pour parler, d'une part, de la vie professionnelle des individus depuis leur premier poste jusqu'à leur retraite, ou du temps passé en tant qu'actif dans un champ professionnel donné. Jean-René Tréanton (1960) en propose une définition qui recouvre ces 2 aspects : « La carrière est cette séquence même de statuts, de rôles, d'honneurs, pour autant que la profession en détermine la chronologie. ». Ici, le terme de « profession » peut aussi bien renvoyer à un poste dans un champ donné qu'à toute la vie professionnelle de l'individu. Becker (1985) propose également une première définition de la carrière proche de celle de Tréanton (1960) : la carrière désigne « la suite des passages d'une position à une autre, accomplis par un travailleur dans un système professionnel ». Le terme de « position », dans cette définition, peut aussi bien renvoyer, pour Becker, à des « faits objectifs relevant de la structure sociale », c'est-à-dire à des évolutions de poste par exemple, qu'à des « changements dans les perspectives, les motivations et les désirs de l'individu ».

En ce qui concerne les néotitulaires de l'enseignement, l'expérience du décrochage professionnel précoce recouvre ces deux aspects dans la mesure où il s'agit à la fois pour eux d'abandonner leur rôle d'enseignant et leur statut de fonctionnaire, les faisant mécaniquement sortir du système professionnel, tout en les obligeant à envisager de nouvelles perspectives d'avenir. En ce sens, on peut donc considérer que le décrochage professionnel constitue la fin de leur « carrière enseignante », mais pas la fin de leur carrière au sens défini par Tréanton (1960) et Becker (1985). Cette distinction contribue à faire des néotitulaires une population particulière parmi les enseignants-décrocheurs, différenciée de ceux en fin de carrière. En effet, les travaux de Huberman (1989) ont contribué à montrer que le désengagement professionnel conduisant au décrochage était caractéristique des fins de carrière

des enseignants, qui consacrent progressivement moins de temps et d'implication personnelle aux activités mises en place au sein des établissements, des équipes pédagogiques, et même de leur classe. Dans leur cas, le désengagement peut être le moyen d'opérer en douceur la transition vers la fin de la vie professionnelle, ce qui n'est pas le cas pour les néotitulaires qui, en démissionnant, sont conscients qu'ils devront trouver un autre emploi par la suite.

I.2 L'intérêt spécifique pour la notion de désengagement

Afin de nous intéresser au décrochage professionnel des néotitulaires du premier degré, nous avons choisi, dans le cadre de ce travail, d'analyser le décrochage professionnel comme la phase finale d'un désengagement au long-cours. Guillemette (2008) propose, à ce titre, une analyse du développement professionnel comme une stratégie pour mener au décrochage en passant par une phase de désengagement. Selon l'auteur, le décrochage professionnel est le résultat « d'une évaluation et d'un calcul effectués sur la base des gains et des coûts associés à l'état d'engagement dans lequel ils [les enseignants] se trouvent ». Par cette définition, on comprend que Guillemette (2008) considère que l'entrée de tous les néotitulaires dans l'enseignement suppose une première phase d'engagement, avant de pouvoir mener au désengagement, ce dernier ne pouvant exister sans le premier. Il s'agit d'un présupposé que nous reprendrons également à notre compte dans le cadre de cette étude, afin de pouvoir fonder l'idée qu'engagement et désengagement entretiennent un rapport d'opposition. De plus, la définition proposée par Guillemette corrobore également l'hypothèse selon laquelle le décrochage enseignant serait le fruit d'un désengagement progressif, c'est-à-dire la conséquence d'un processus plus long, dans la mesure où l'engagement constituerait un processus d'entrée graduelle dans le métier. Nous conserverons également cette idée dans notre définition du désengagement.

À partir des travaux de Guillemette (2008), on peut donc conclure que le décrochage professionnel s'ancre dans 2 processus distincts mais simultanés :

- Le processus de désengagement, dont le décrochage est la phase finale : « l'abandon de la profession n'est pas envisagé uniquement comme une possibilité à explorer, mais comme une voie à emprunter » ;
- Le processus de développement professionnel, en lien avec la notion de carrière, dans lequel le décrochage professionnel est une étape.

Nous nous intéresserons plus spécifiquement, dans notre étude, au premier de ces deux processus, à travers l'analyse d'entretiens, ce qui nous permettra de dégager des pistes pouvant expliquer le mécanisme du décrochage professionnel précoce, même s'il demeure encore plutôt marginal à l'heure actuelle. La question du rôle du décrochage dans le

développement professionnel des individus ne sera donc pas traitée dans ce travail car elle nécessiterait des recherches complémentaires sur la carrière des individus, en dehors de l'enseignement. Situé au-delà de notre problématique, cet axe de recherche pourrait, toutefois, constituer un prolongement intéressant à notre réflexion, une fois le mécanisme du désengagement plus clairement défini.

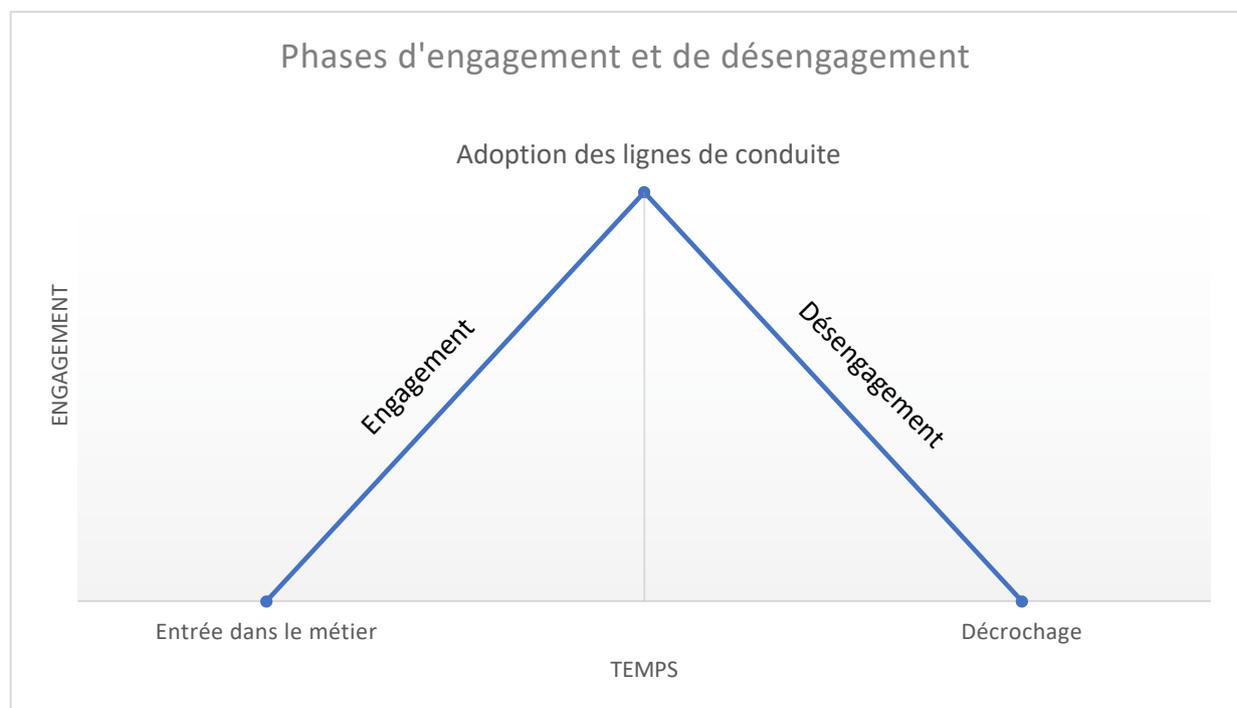
Ce n'est donc pas le décrochage professionnel en lui-même que nous questionnerons en premier lieu, au sens où il constitue davantage un acte administratif terminal, mais plutôt le processus qui y conduit. Pour ce faire, comme expliqué précédemment, nous considérerons ce processus à l'aune de la notion de désengagement. La définition retenue pour ce concept, au-delà des deux aspects déjà soulevés dans les apports de Guillemette (2008), est issue de celle de l'engagement proposée par Becker (1985) : « processus par lequel divers types d'intérêts sont progressivement investis dans l'adoption de certaines lignes de conduite avec lesquelles il ne semble pas y avoir de rapports directs ». Le désengagement constitue donc, selon l'acception que nous avons retenue, le processus inverse de l'engagement. La notion de processus se définit, quant à elle, comme « une chaîne d'actions [dont la] dynamique est constituée de conditions et de stratégies. » (Guillemette, 2008), définition qui peut venir éclairer l'idée du désengagement que nous venons de proposer en établissant les conditions et les stratégies comme ses deux moteurs principaux.

Dans notre travail, nous ferons donc l'hypothèse que le décrochage des néotitulaires du premier degré constitue, en définitive, la phase finale d'un processus de désengagement, au sens où l'enseignant désinvestirait progressivement son rôle avant d'aboutir à la situation de décrochage, dans laquelle il perdrait volontairement son statut d'enseignant *via* l'acte de démission. Pour autant, nous choisirons de ne pas inventorier en amont les conditions permettant d'identifier le processus de désengagement, par exemple en considérant que les enseignants désengagés passeraient moins de temps sur leurs préparations de cours ou se retireraient de projets communs avec leurs collègues. En effet, cela signifierait imposer « par le haut » une certaine conception du désengagement qui pourrait ne pas correspondre au vécu des enquêtés et qui viendrait donc biaiser les résultats que nous pourrions obtenir par l'analyse de nos entretiens. Au contraire, nous tenterons d'identifier, grâce

aux différents récits des enquêtés, les formes variées que peut prendre ce désengagement mais qui aboutissent, néanmoins, à un même décrochage professionnel.

En résumé, nous retiendrons pour la notion de désengagement la définition suivante, tirée des apports conjoints de Guillemette (2008) et Becker (1985) : un ensemble de conditions et de stratégies grâce auxquelles un individu abandonne progressivement des lignes de conduite qu'il s'était attaché à adopter par le passé.

Schématiquement, il serait ainsi possible de représenter le rapport entretenu par l'engagement et le désengagement dans la carrière enseignante par le graphique suivant :



Phases d'engagement et de désengagement

I.3 Problématique de recherche et choix de la démarche d'enquête

À partir des considérations préalables mentionnées précédemment, nous avons fait le choix de centrer notre travail sur la problématique suivante : « Quel mécanisme de désengagement conduisant au décrochage professionnel peut-on dégager du récit d'ex-enseignants néotitulaires du premier degré ? ». Comme nous l'avons déjà évoqué, nous avons pris le parti de ne pas postuler de conditions pour identifier le processus de désengagement, ni de faire d'hypothèses concernant notre question de recherche afin de ne pas orienter, par avance, nos résultats. Au contraire, nous avons fait le choix d'adopter une démarche de recherche inductive, la seule permettant de satisfaire aux exigences de notre problématique de recherche, c'est-à-dire d'employer le récit des enquêtés pour mettre en lumière un mécanisme du désengagement conduisant au décrochage.

En effet, selon Thomas (2006), « l'objectif principal de l'approche inductive est de permettre aux résultats de la recherche d'émerger des thèmes fréquents, dominants ou significatifs inhérents aux données brutes, sans les contraintes imposées par les méthodologies structurées. ». Ainsi, l'enquêteur s'appuie sur plusieurs expériences spécifiques pour aboutir à une généralisation, au lieu de vérifier des prémisses préétablies, comme dans le cas de la démarche hypothético-déductive. Selon Blais et Martineau (2006), la démarche inductive est particulièrement intéressante pour « l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels [l'enquêteur] n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature ». Notre étude s'inscrit dans cette perspective dans la mesure où nous cherchons à comprendre les mondes discursifs ayant attiré à un processus – celui du désengagement – au sujet duquel la littérature n'apporte en majorité que des informations sur ses motifs, mais pas sur son mécanisme. Les seuls apports théoriques que nous avons retenus en première partie nous ont permis de poser une unique hypothèse, nécessaire pour justifier de la pertinence de notre travail : celle de l'existence du processus de désengagement. S'il s'avérait que cette hypothèse ne soit pas fondée, le reste du travail d'enquête serait donc à remettre en question.

Pour mener cette enquête, nous avons donc choisi de réaliser des entretiens biographiques, qui se prêtent bien à la démarche inductive. En effet, l'entretien biographique ne consiste pas seulement à questionner des groupes sociaux en échangeant avec certains de leurs membres, mais il peut aussi être utilisé dans une démarche heuristique pour comprendre la formation de l'habitus, à travers l'étude de l'émergence des systèmes de « dispositions » (Bourdieu, 1974), chez des individus singuliers. Or, c'est justement l'objectif que nous avons fixé pour notre travail. Ce choix tient également à une autre réalité présentée dans une contribution de Guillemette (2008) : s'il existe un cap au moment duquel l'enseignant doit décider s'il va poursuivre dans sa carrière ou quitter la profession, la décision finale de se désengager, jusqu'au décrochage professionnel, est toujours le fruit de la congruence de plusieurs facteurs, ainsi que d'un arbitrage au long-cours. Le désengagement est donc bien un processus, au sens qu'il se construit – déconstruit et reconstruit – plusieurs fois avant d'aboutir au décrochage. C'est justement ces aspects que nous chercherons à mettre en lumière dans notre étude.

De plus, l'entreprise de mise en mots de ce processus permet de faire du lien entre le désengagement et la notion de projet qui, comme l'explique Boutinet (2012) « se détruit par le fait même [de se réaliser] mais paradoxalement [...] ne prend consistance qu'en se matérialisant, au moins verbalement ». Demander aux individus de retracer leur parcours jusqu'à leur décrochage professionnel, c'est donc se donner l'opportunité d'avoir accès au projet élaboré autour de ce choix – ou non choix –, et ainsi espérer pouvoir reconstruire le processus du désengagement pour en dégager les mondes discursifs qui lui sont associés par les néotitulaires de l'enseignement.

Selon Dubar (1998), cette approche, mêlant à la fois identité individuelle et cadres de socialisation collectifs, permet de s'ancrer dans un point de vue « relationniste » de l'identité. Il tend à mettre en lien les postures essentialiste – plaçant l'identité individuelle en amont des rôles sociaux – et relativiste – plaçant les rôles sociaux comme prédominants, allant jusqu'à considérer l'identité individuelle comme un « masque » que se donnent les individus pour affirmer leur unicité. Selon l'auteur, il s'agirait plus précisément d'une démarche partant du point de vue relativiste pour intégrer le point de vue essentialiste, dans

la mesure où il ne considère pas que l'identité individuelle ne soit qu'un « masque » des rôles sociaux joués par les individus. Cette troisième voie entre essentialisme et relativisme est, selon Dubar, mais aussi pour Demazière (1997), le moyen qui permet de « mettre en relation des 'trajectoires subjectives' et des 'mondes vécus' ».

Afin de ne pas nous limiter à l'analyse structurale, nous adjoindrons également une analyse complémentaire horizontale réalisée avec le logiciel IRaMuTeQ. En effet, puisque l'analyse biographique « manuelle », menée entretien par entretien, ne nous permettra pas d'explorer exhaustivement tous les aspects des récits que nous aurons collectés, mais nous conduira plutôt à effectuer une sélection des éléments les plus pertinents au regard de notre problématique, il nous semble intéressant de mobiliser une autre méthode d'analyse reposant sur des fondements théoriques similaires. En regroupant plusieurs entretiens dans un même corpus traité par le logiciel, nous chercherons à mettre en lumière les « traces lexicales les plus prégnantes de ces espaces de référence, les « mondes lexicaux », là où une empreinte du sens attend l'œil vigilant du chercheur » (Kalampalikis, 2005). Cette analyse complémentaire devra nous permettre de dégager des axes de réflexion supplémentaires et de les comparer avec ceux obtenus *via* l'analyse structurale manuelle. Celle-ci n'a pas pour but de vérifier nos résultats en reproduisant l'analyse à l'aide du logiciel, mais elle doit nous permettre « d'avoir une vision plus globale et plus homogène de notre matériel (linguistique, grammatical, sémantique, thématique), mais tout aussi bien une subtilité et une finesse du détail qui ne sont pas forcément visibles « à l'œil nu » » (Kalampalikis, 2005).

II. Une méthodologie exploratoire : l'analyse des entretiens biographiques

I.4 Une démarche inductive

I.4.1 Statut accordé à la parole et type d'entretien

Nous nous sommes également interrogés sur la démarche d'enquête à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif que nous nous sommes fixés, à savoir employer le récit d'individus ayant traversé la situation de désengagement jusqu'au décrochage professionnel durant leurs premières années d'enseignement. Si, à première vue, on peut considérer qu'un entretien sociologique de type semi-directif permettrait d'effectuer une reconstruction du parcours de désengagement de l'enseignant, de manière accompagnée, ce type d'entretien pose tout de même un problème de méthode. En effet, l'enquêteur mène l'entretien et oriente la conversation en fonction d'hypothèses de recherche qu'il cherche à infirmer ou à confirmer. Ce dernier s'appuie donc sur un ensemble d'apports théoriques, qui lui ont permis de générer des hypothèses, pour répondre à sa question de recherche. On se situe dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive, dans laquelle l'enquêté ne joue un rôle que dans un deuxième temps, puisque son récit n'est pas à l'origine des hypothèses, mais donne seulement une approbation ou une réprobation. En ce sens, l'entretien mené peut parfois être assimilé à une forme de questionnaire oral.

De plus, ce type d'entretien pose la question du statut accordé à la parole des individus. En effet, même si l'usage de l'entretien s'est largement répandu comme outil de collecte de données empiriques depuis cinquante ans (Hughes et Benney, 1956), la plupart des travaux qui sont réalisés à partir d'entretiens sont destinés à ce que l'enquêteur « reconstitue ce qui s'est « vraiment » passé », comme le montrent Dubar et Demazière dans leur ouvrage commun (1997). En ce sens, on ne peut donc pas dire que l'entretien donne véritablement une voix à l'enquêté interrogé, qui n'a pour fonction que de proposer un matériau brut à l'enquêteur. Celui-ci pourra le retravailler à sa guise pour illustrer ce qu'il cherche à démontrer dans son enquête ; un procédé que Dubar (1998) qualifie de « logique d'illustration ». C'est donc en réalité l'enquêteur qui est au centre de la démarche, ainsi que ses croyances et ses ambitions, plutôt que l'enquêté.

Or, ce n'est pas ce choix de méthode que nous avons retenu pour notre enquête, mais, à l'inverse, de mettre l'enquêté au centre de notre démarche. Pour ce faire, il était donc nécessaire de proposer une méthode qui accorde à ses déclarations une véritable importance. Cependant, ce parti-pris pose régulièrement un problème concernant la pertinence – reconnue ou non – de cette parole pour mener des recherches de type sociologique. Même si la sociologie est un des premiers champs à avoir accepté de considérer la parole comme une ressource valide employable dans des travaux de recherches en sciences sociales, ce principe n'est pas un allant-de-soi. Dubar et Demazière (1997) notent, d'ailleurs, dans la conclusion de leur ouvrage commun, qu'il s'agit d'un questionnement encore débattu. En effet, d'après eux, des avancées comme la diffusion de l'hypothèse de Sapir-Whorf – l'idée que la perception du monde dépendrait du langage employé – ou de l'hypothèse de l'équivalence entre pensée et langage ont permis la mise en avant de méthodes analytiques portées sur le langage. Toutefois, ces apports n'ont pas été suffisants pour convaincre l'entièreté de la communauté scientifique, c'est pourquoi Dubar (1998) explique que la « révolution structurale » n'a pas encore eu lieu. Or, si l'analyse structurale se donne, justement, pour objet d'identifier les valeurs et croyances propres à un individu sur un plan inconscient, il devient nécessaire que le langage, qui doit en être la représentation, soit celui qui correspond à la pensée. Nous avons donc choisi, dans le cadre de notre travail, de retenir le présupposé selon lequel la parole des individus peut être utilisée comme matériau d'analyse sociologique en nous appuyant sur le sous-chapitre intitulé « Une méthode d'analyse des entretiens-récits : six présupposés », dans l'ouvrage de Dubar et Demazière (1997). L'un de ces présupposés est justement que « le sens d'un entretien est dans sa mise en mots ». Conscients qu'il s'agit d'un point de vue sujet à débats, les auteurs notent, pour affirmer leur position « [qu']il ne peut y avoir d'analyse empirique du sens sans un détour linguistique par l'analyse de sa mise en mots » et que « toute analyse du sens d'un entretien engage une conception du langage ».

Pour Dubar et Demazière (1997), « la notion de « définition de situation » [...] est [également] essentielle pour comprendre le statut que nous accordons à la parole des gens. ». En effet, selon Dubar (1998), ainsi que d'autres auteurs issus de la tradition de Chicago, il est possible de retrouver, dans les récits biographiques, les cadres de socialisation qui

structurent l'identité des individus, en tant que membres de collectifs, dans l'espace social. De fait, selon les interactionnistes, l'espace social se construit dans l'interaction que les individus entretiennent entre eux et avec les collectifs, ce qui leur permet de ne pas seulement subir les cadres de socialisation mais aussi de faire bouger les lignes via des luttes entre leurs « définitions des situations » (Thomas et Znaniecki, 1919). En ce sens, le récit proposé par les individus ne constitue jamais seulement une suite de faits racontés, mais une mise en mots de la manière dont ils vivent – ou plutôt ont vécu dans le cadre de notre travail – les situations qu'ils racontent, destinées à convaincre l'enquêteur. Cette mise en mots traduit, justement, leurs définitions de la situation. Or, « c'est à la « découverte » de ces « mondes » que sont destinés les entretiens de recherche centrés sur les sujets » (Demazière et Dubar, 1997). Ainsi, on comprend donc pourquoi reconnaître un statut particulier à la parole des individus est un préalable indispensable, notamment en accordant autant d'importance aux catégories verbales institutionnelles – issues principalement de la sociologie – et langagières – employées par les individus pour catégoriser le monde selon leurs définitions de la situation. En effet, si « c'est par la production de ses propres catégorisations du social [...] que le sujet s'approprie à la fois une conception du monde social et de sa place à l'intérieur de celui-ci » (Demazière et Dubar, 1997), alors c'est en s'intéressant à la construction de ces catégorisations que le chercheur pourra aboutir à la mise en lumière des « mondes » de l'individu interviewé – même si ces derniers sont toujours « provisoire[s] et inachevé[s]. » (Demazière et Dubar, 1997).

1.4.2 Lutte pour la définition de la situation

Selon Demazière (2008), l'existence de représentations sur l'enquêteur et sur l'entretien dans l'esprit de l'interviewé permet d'explicitier la problématique de la « lutte pour définir la situation », qui influe sur le contenu de l'interaction. Cela montre donc que la posture de l'interviewé dans l'entretien doit, elle aussi, être interrogée, et pas seulement celle de l'enquêteur. Néanmoins, la littérature portant sur la passation des entretiens ne fournit pas de clés concrètes pour réussir les entretiens et pour garantir la qualité des interactions, notamment face à la diversité des publics d'interviewés, qui portent donc des représentations variées.

Demazière dresse, d'ailleurs, un bilan des principales recommandations que l'on peut trouver dans la littérature sur la passation d'entretiens, et à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'entretiens biographiques. Il note que deux concepts-clés sont largement évoqués dans la littérature : la neutralité bienveillante et la prise de conscience du rapport social de domination. La neutralité bienveillante, tout d'abord, désigne une posture que l'interviewer doit adopter afin de permettre à l'interviewé de dérouler son raisonnement et ses explications sans être entravé, notamment par des questions directes. Elle a donc beaucoup à voir avec la notion d'empathie, puisqu'elle doit permettre de rompre les obstacles à la communication en favorisant une écoute compréhensive face à tous les types d'interviewés. La neutralité bienveillante doit, en outre, permettre à l'interviewer de garder le contrôle sur la situation d'interaction, en lui conférant une position de maïeuticien, dont le rôle est d'accompagner « l'accouchement » du discours.

Le rapport social de domination s'appuie sur l'idée qu'interviewer et interviewé se placent dans un rapport asymétrique, puisque l'un interroge et l'autre répond : l'interviewer serait donc en position de domination face à l'interviewé. Cette distance sociale est également renforcée par le fait que les identités sociales des deux protagonistes les positionnent dans une situation d'asymétrie. L'interviewer, en tant qu'il est un (apprenti) chercheur, est associé, dans la plupart des cas, aux « intellectuels », ce qui induit un rapport de classe de domination par rapport aux interviewés issus de milieux sociaux inférieurs. Néanmoins, la position d'intellectuel du chercheur peut aussi induire un rapport de soumission, dans certains cas, par rapport à des personnes issues de milieux aristocratiques ou dirigeants. Quel que soit le sens de la domination, la situation d'entretien représente donc toujours une violence symbolique pour l'un ou l'autre des acteurs, puisqu'on ne peut jamais aboutir à une situation d'équilibre.

Toutefois, ces deux concepts, malgré leur pertinence, ne permettent pas de solutionner la question des représentations dans l'entretien car ils n'ont réellement attiré qu'au statut de l'enquêteur.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes donc interrogés sur les représentations qui pourraient animer les enquêtés auxquels nous serions confrontés. Comme nous l'avons vu, selon Demazière (2008), ces représentations sont principalement de deux ordres : sur l'entretien et sur l'interviewer.

Du point de vue de l'entretien lui-même, nous avons conclu que la principale représentation erronée que pourraient se faire les enquêtés serait de croire que notre démarche d'enquête viserait à réaliser un plaidoyer portant sur la souffrance des enseignants au travail. S'il est vrai que les thématiques de la souffrance et du décrochage professionnel sont souvent associées en ce qui concerne le métier enseignant, comme nous l'avons rappelé dès l'introduction, ce n'est pas l'angle spécifique d'approche que nous avons choisi de retenir pour notre travail. De plus, notre objectif n'est pas d'expliquer le décrochage professionnel par des motifs relatifs à diverses formes de souffrance, mais de comprendre les mondes discursifs construits par les enquêtés autour du processus de désengagement conduisant au décrochage. Notre but a donc été d'éviter, dans les entretiens, toute tentative d'enrôlement dans la « cause enseignante », un enrôlement qui avait également été au cœur des préoccupations de Demazière (2008) dans son article lors de ses entretiens auprès des développeurs de logiciels libres. Toutefois, nous avons quand même pu noter des tentatives de la part de certains enquêtés de nous faire prendre parti pour eux, en faveur de leur souffrance, notamment lorsqu'ils blâmaient l'action – ou plutôt l'inaction – de l'Éducation nationale.

Du point de vue des représentations des enquêtés par rapport à mon identité d'enquêtrice, nous avons estimé que le principal écueil à éviter serait de laisser croire aux enquêtés que je serais une étudiante cherchant moi-même à devenir enseignante, essayant de déjouer les « pièges » du métier en me renseignant auprès d'individus ayant finalement démissionné. Mon statut d'étudiante en Sciences de l'Éducation, et non en Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, m'a, à ce titre, été précieux pour me dégager de cette identité erronée, dans la mesure où la formation en Sciences de l'Éducation ne conduit pas de fait à la passation du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE). Toutefois, l'assimilation entre les deux formations a tout de même pu conduire à

des quiproquos qui ont nécessité des précisions sur mon projet professionnel à plusieurs reprises, en amont, pendant les entretiens et en aval.

I.5 Entretien biographique et procédure d'analyse

I.5.1 Entretien biographique et analyse structurale

Dans le cadre de notre travail, et d'après les diverses réflexions menées en amont, nous avons donc choisi de réaliser des entretiens biographiques. Dans ce contexte, la notion de « biographie » implique que, dans ce type d'entretien, l'enquêté ne doit pas seulement « raconter » mais surtout « se raconter » : c'est son rapport au sujet de l'enquête qui constitue le matériau de travail de l'enquêteur. En portant son intérêt sur un seul individu spécifique, l'entretien biographique donne les moyens au chercheur d'y trouver des indices des « processus biographiques particuliers qui font qu'un individu fait ce qu'il fait, dit ce qu'il dit et pense ce qu'il pense » (Giraud, Raynaud et Saunier, 2014). Il permet donc de mettre au jour les expériences qui structurent les représentations de l'individu sur le monde social qui l'entoure. Néanmoins, comme le précise Demazière (2008), cette identification des catégories de pensée et d'action de l'individu, et de leur genèse, est tributaire de la réussite de l'entretien dans sa dimension biographique, c'est-à-dire du fait que l'enquêté accepte de se raconter. Ainsi, son discours en devient d'autant plus précieux, aussi bien du point de vue de son contenu que de sa forme. Dans ce type d'entretien, c'est donc l'enquêté qui mène la conversation, ce qui le conduit à ne raconter que les éléments qui lui semblent pertinents, et pas nécessairement ce que pourrait attendre l'enquêteur. En ce sens, la première – et unique – question de l'enquêteur doit donc être orientée vers « ce qui est important » pour l'enquêté afin que celui-ci ne se positionne pas uniquement dans une démarche de récit factuel – ce qui pourrait aussi bien se faire avec un questionnaire. Dans le cadre de notre enquête, la première question que nous avons choisie était la suivante : qu'est-ce qui a été important pour vous dans votre décrochage professionnel ?

Le rôle de l'enquêteur, dans ces circonstances, au-delà de poser la première question, est de relancer l'enquêté chaque fois qu'il pense avoir déjà « tout dit », mais « sans lui poser de questions étrangères à son récit » (Demazière et Dubar, 1997), c'est-à-dire sans chercher à mettre l'accent sur des points non-abordés – éludés ou oubliés – par l'enquêté. Cela reviendrait à faire intervenir des éléments importants pour l'enquêteur et pas pour l'enquêté. Cela fait partie du « contrat de communication » (Dubar et Nicourd, 2017) entre enquêteur

et enquêté. Selon Schwartz (1990), il est néanmoins impossible, dans l'entretien biographique, « d'échapper aux défaillances de la mémoire », bien que tous les oublis ne soient pas du fait du seul procédé de remémoration. L'enquêteur intervient dans l'entretien biographique comme un maïeuticien : il est là pour faire « accoucher » l'enquêté de son récit, qui constitue une reconstruction du réel à partir des souvenirs des événements, de leur importance et des représentations portées à leur sujet.

Du point de vue de l'analyse, au croisement de la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 1967) et de l'analyse structurale des récits (Greimas, 1986 ; Barthes, 1966), c'est l'analyse structurale qui permet, adossée à la réalisation d'entretiens biographiques, de mettre en œuvre une démarche d'analyse de contenus verbaux s'appuyant avant tout sur la dimension subjective du récit de l'individu. En effet, le récit permet de dégager un « ordre catégoriel », c'est-à-dire un « ensemble organisé des catégorisations mises en œuvre par l'enquêté dans la production de son récit et rendant compte de sa conception du monde social et de la place qu'il y occupe. » (Demazière et Dubar, 1997).

Pour retrouver cet ordre catégoriel, Dubar (1998) s'appuie sur l'analyse structurale des récits proposée par Barthes (1966) car elle permet de reconstruire la logique donnée par l'individu à son récit, ce qui correspond à la « mise en intrigue » chez Ricoeur (1984). L'aboutissement de la démarche d'analyse structurale d'un récit est l'établissement du « schème logique » (Dubar, 1998) de ce récit, c'est-à-dire de la structure qui permet de transformer les événements présentés selon une suite de « après » en une suite de « donc », de « retrouver la conséquence derrière la consécution » (Dubar, 1998). Ce schème logique témoigne, chez l'individu, d'un ensemble de croyances qui structure ses représentations : les « mondes vécus » (Dubar, 1998). À partir de la comparaison du schème logique de plusieurs récits, la notion de « forme identitaire » prend tout son sens dans la mesure où elle met en lien l'expérience individuelle et la généralité sociale. Dubar (1998) définit, à ce titre, les formes identitaires comme « des types-idéaux construits par le chercheur pour rendre compte de la configuration et de la distribution des schèmes de discours dégagés » par l'analyse structurale du récit. Il rapproche ces formes identitaires de ce qu'Elias (1991) nomme les « configurations ».

1.5.2 Transactions biographique et relationnelle

Pour donner un sens et une cohérence à leur récit dans le cadre des entretiens biographiques dont ils sont les principaux maîtres à bord – ce qui diffère des entretiens semi-directifs et directifs –, Dubar (1998) explique que les enquêtés réalisent une double transaction, « inséparable de la mise en œuvre de la démarche inductive ». En effet, chacune des deux transactions correspond à des aspects spécifiques du discours et permet d'aboutir à l'établissement de l'ordre catégoriel de l'entretien. La transaction biographique, en premier lieu, consiste en une « négociation » (Strauss, 1992) de l'individu avec lui-même sur la manière dont il va mettre en « intrigue » (Ricoeur, 1984) son récit. Il s'agit d'un ensemble de choix portant sur les étapes et événements significatifs qui vont être intégrés au récit pour décrire son parcours. Selon Dubar et Demazière (1997), l'orientation du récit peut être soit volontariste, soit fataliste. Cette transaction biographique serait identifiable dans les « fonctions » du récit, au niveau des séquences. Ce concept permet d'expliquer dans quelle mesure la subjectivité trouve sa place dans ce type d'entretien, le questionnement sous-jacent à ce constat étant de savoir « en quoi la subjectivité constitue [...] un objet pertinent pour la sociologie ? » (Demazière et Dubar, 1997). La réponse à cette question est à trouver dans l'analyse qui est faite de l'entretien.

En plus de la transaction biographique, l'enquêté réalise également une transaction relationnelle, puisque son récit, même s'il s'articule principalement autour de lui-même, implique nécessairement de prendre en compte d'autres acteurs : « Mettre en récit, c'est articuler du temporel et du spatial, du biographique et du relationnel, de la succession et de la simultanéité. » (Demazière et Dubar, 1997). Cette transaction est définie par les deux auteurs comme « la manière dont le sujet rend compte de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance attribuée par tel ou tel partenaire de son parcours. ». Elle serait lisible dans la façon dont interviennent les « actants » dans le récit. Il y a donc des « autrui » qui, dans le récit de l'enquêté, ont nécessairement plus de poids que d'autres ; cette importance relative entre les « autres » devant donc faire l'objet d'une analyse spécifique.

La transaction biographique et la transaction relationnelle impliquent une position centrale du « Je » dans le cadre de l'entretien biographique, car il permet de donner une cohérence aux interactions avec « soi », « les choses » et « les autres ». En effet, l'enquêté, en position de « Je », doit se raconter (pôle de « soi »), notamment dans les jugements qu'il porte sur les situations, dans le contexte des événements qu'il pense saillants (pôle des « choses ») et en lien avec les autres acteurs de son histoire qui peuvent avoir eu un impact plus ou moins grand sur son déroulement (pôle des « autres »).

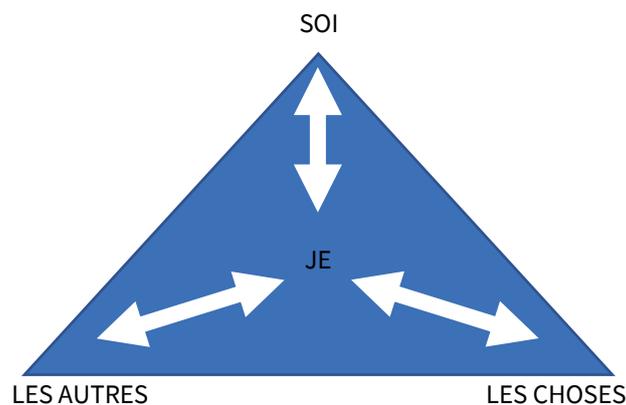


Figure tirée de Carré P., Moisan A. et Poisson D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.

Dans l'analyse de l'entretien biographique, c'est justement cette structuration par « Je » qui est étudiée par l'enquêteur, afin d'en dégager un ordre catégoriel, c'est-à-dire un « ensemble organisé des catégorisations mises en œuvre par l'enquêté dans la production de son récit et rendant compte de sa conception du monde social et de la place qu'il y occupe. » (Demazière et Dubar, 1997). Cette structuration du « Je » se trouve à l'articulation des deux transactions et permet de donner la cohérence du récit. La mise en lumière de cette cohérence interne correspondrait à la détermination de l'ordre catégoriel du discours. À travers l'expression du « Je » de l'enquêté, on tente de reconstruire le monde dans lequel son récit s'inscrit, et notamment les représentations qui sous-tendent ce monde. En effet, de par l'orientation sociologique de l'analyse, on considère que ces représentations ne sont pas propres à l'individu enquêté mais témoignent d'une forme identitaire partagée par d'autres, issue de leur socialisation. C'est cette forme identitaire, dégagée à partir des catégories repérées dans le discours de l'enquêté, qui met en lien l'expérience individuelle et la

généralité sociale. Elles correspondent, selon Dubar (1998), à des « types d'argumentation, des agencements typiques, des configurations significatives de catégories » et sont induites à partir du rapprochement de plusieurs ordres catégoriels, de plusieurs schèmes spécifiques. La forme identitaire est donc le niveau qui permet de passer d'un univers de croyances propre à un individu à un niveau social, puisqu'elle « est nécessairement partagée par tous ceux qui se réfèrent au même ordre catégoriel » et que « son origine est sociale ».

Selon Paillé et Mucchielli (2003), la catégorie se définit comme « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. ». Dans notre cas, le matériau de recherche est l'entretien biographique. Chez Demazière et Dubar (1997), la catégorie est un « schème classificatoire permettant de ranger les éléments. ». Selon Battro (1966), dont l'ouvrage comprend une préface rédigée par Jean Piaget, un schème peut être défini comme « la structure commune qui caractérise une classe d'actions équivalentes » et qui intègre le passé. Il s'agit donc d'une structure de l'activité construite au fil de l'histoire de l'individu, notamment *via* la socialisation. Demazière et Dubar (1997) distinguent trois types de schèmes, qui peuvent être extraits progressivement par l'analyse des entretiens biographiques, et qui correspondent à trois étapes de la démarche analytique : le schème provisoire, le schème spécifique et le schème commun.

1.5.3 Une analyse à trois niveaux

Afin de déterminer, dans un premier temps, le schème provisoire de l'entretien, la méthode d'analyse structurale proposée par Demazière et Dubar (1997) débute par une segmentation des interventions de l'enquêté selon trois niveaux, inspirés de Roland Barthes (1966), que l'on peut rapporter aux trois pôles proposés dans la figure tirée de Carré et al. (1997) :

- « Le niveau des fonctions [...] auquel se déploient les épisodes du récit, que nous appellerons les séquences » et que l'on peut rapporter aux « choses ». Ce niveau renvoie également à la transaction biographique ;

- « Le niveau des actions [qui] concerne les éléments du récit qui mettent en scène des « actants », c'est-à-dire des « personnages » qui agissent, interviennent, jouent un rôle dans le récit » et que l'on peut rapporter aux « autres ». Ce niveau fait écho à la transaction relationnelle ;
- « Le niveau de la narration [qui] se repère par la présence de thèses, d'arguments, de propositions destinées à convaincre l'interlocuteur, à défendre son point de vue, à inventorier l'univers des possibles » et que l'on peut rapporter à « soi ». Il s'agit de la structuration du « Je ». Le niveau de la « narration », terme emprunté à Barthes (1966), aussi appelé « intrigue du récit » chez Ricoeur (1984), résulte, selon Demazière et Dubar (1997), de l'articulation de la transaction biographique et de la transaction relationnelle.

On repère bien, dans cette première étape de codage, de quelle manière « Je » demeure au centre de la démarche, puisque tout s'organise autour de lui : c'est lui qui permet la cohérence et l'imbrication de « soi », des « choses » et des « autres » dans la situation décrite. La mise en forme de ce codage à trois niveaux permet de dégager le schème provisoire de l'entretien, qui se présente, chez Demazière et Dubar (1997), sous forme d'un tableau à trois colonnes (une par niveau). Ce schème est fondé uniquement sur une mise en ordre des arguments relevés dans l'entretien, ce qui implique que l'enquêteur ne fasse appel à aucun autre apport extérieur que la parole de l'enquêté. Ce tableau à trois colonnes permet de replacer, à un même rang, des niveaux qui fonctionnent ensemble dans le récit de l'enquêté.

Ce schème provisoire permet, dans un deuxième temps, de dégager des « catégories sémiques » (Greimas, 1986) *via* un processus de disjonction/conjonction. Ces disjonctions et conjonctions sont, elles aussi, uniquement issues du contenu de l'entretien, et surtout des termes employés par l'enquêté. En réalisant des associations entre ces termes, l'objectif est de dégager le sens linguistique sous-tendu dans leur emploi. En effet, selon Demazière et Dubar (1997), « le sens linguistique d'un mot ne se comprend qu'en restituant la disjonction qui le spécifie et la conjonction qui lui assure son appartenance à une catégorie. ». Les regroupements en conjonctions – ou corrélations – traitent de la chaîne syntagmatique du discours, c'est-à-dire de la continuité et de l'ordre des choses énoncées, tandis que les regroupements en disjonctions – ou oppositions – portent sur l'ordre paradigmatique, c'est-

à-dire celui des substitutions. Cette mise en avant des disjonctions et des conjonctions vise à déterminer un schème spécifique à l'entretien : « Le jeu des disjonctions/oppositions et des conjonctions/corrélations entre les mots-clés utilisés dans l'entretien [permet de] désigner la structure du monde [considéré] et la position du sujet parlant dans ce monde » (Demazière et Dubar, 1997). Ce schème spécifique, aussi appelé « schéma mental » par les auteurs, doit traduire le modèle des représentations de l'individu sur un monde donné. La détermination du schème spécifique de l'entretien permet d'en comprendre la structure, notamment du point de vue argumentatif. En effet, le discours n'est pas seulement une énonciation de faits et de ressentis mais surtout une démonstration faite par l'enquêté à l'enquêteur : « Chaque entretien biographique est une mise en forme argumentée d'un parcours » (Demazière, 2007). En ce sens, cette démarche permet de « transformer une suite chronologique (de séquences, d'actants...) en une argumentation logique, c'est-à-dire une série « d'après » (ensuite, et puis...) en un enchaînement de « donc » (parce que, de ce fait...) » (Demazière et Dubar, 1997). D'une relation purement chronologique, on aboutit à une relation de causalité.

Néanmoins, l'enquêteur doit garder à l'esprit que l'illusion de cohérence et de logique donnée par l'enquêté est un reflet déformé de la réalité, construit par l'enquêté pour minimiser, voire éluder, ce que Schwartz (1990) nomme « le baroque des biographies ». La question de l'illusion biographique a largement été définie par de nombreux auteurs comme étant la propension des enquêtés à raconter les événements de leur histoire dans une continuité logique comme un ensemble cohérent. Toutefois, la connaissance de ce phénomène ne suffit pourtant pas pour y échapper en situation réelle d'entretien et d'analyse. De plus, l'importance occupée par l'illusion biographique dans le discours n'est pas équivalente chez tous les interviewés : les plus habitués à devoir raconter ou se raconter ont tendance à davantage « mettre en intrigue » (Ricoeur, 1984) leur récit que les autres enquêtés. Or, on sait que les enseignants sont généralement de bons orateurs puisqu'ils sont habitués à prendre la parole sur de longues périodes face à leurs élèves. On pourrait donc les qualifier, à la lumière de l'article de Demazière (2008) concernant les élus locaux, de « professionnels de la parole ».

En appliquant la première étape de la méthode d'analyse structurale à trois niveaux à plusieurs entretiens, nous faisons l'hypothèse qu'il sera possible, à partir de la définition du schème spécifique de chacun d'entre eux, de dégager un schème commun. Cela implique, cependant, que les entretiens considérés aient des points communs, notamment du point de vue d'expériences analogues vécues par les enquêtés. Il y a donc toujours une possibilité qu'un entretien ne puisse être mis en commun avec d'autres, de par un trop grand degré d'unicité. Le schème commun est la passerelle qui conduit l'analyse individuelle d'une expérience unique vers la mise en lumière de la « forme identitaire ». Elle représente du « social intériorisé, une forme de socialisation construite au cours d'un parcours typique et dans des relations d'un certain type » (Demazière et Dubar, 1997). La généralisation des schèmes spécifiques en un schème commun permet donc de faire ressortir les logiques sociales qui imprègnent le discours – et donc les représentations – des différents enquêtés concernés et qui ne sont jamais propres à un seul individu. Même si la forme identitaire se présente sur un échantillon restreint d'expériences d'un ensemble limité d'individus, elle permet néanmoins d'envisager une généralisation à plus grande échelle – et donc, peut-être, d'en dégager une théorie sociologique, à terme.

Cependant, il faut tout de même garder à l'esprit que, comme toute forme de socialisation qui s'ancre dans un ensemble d'expériences vécues, la forme identitaire n'est jamais stable et peut être supplantée par une autre en fonction des nouvelles expériences de l'individu. La forme identitaire dégagée *via* un certain nombre d'entretiens imprègne donc les individus concernés au moment de l'enquête, mais cela ne veut pas dire qu'elle perdurera nécessairement – même au-delà de l'entretien.

I.6 Choix de la population

Afin de questionner le processus de désengagement chez les néotitulaires du premier degré, nous avons choisi d'interroger des personnes ayant enseigné à l'école primaire – maternelle et/ou élémentaire – pendant moins de 5 ans, quel qu'ait été leur contrat, et ayant finalement démissionné. Notre choix s'est donc porté sur des individus pour lesquels le processus de désengagement est déjà terminé, afin qu'ils puissent en raconter tout le déroulement d'un point de vue diachronique, c'est-à-dire sans être directement impliqués au moment de l'entretien bien qu'il y ait eu nécessairement une implication antérieure et que la reconstruction dans l'entretien se fasse en synchronie. La focalisation sur les néotitulaires – et non sur l'ensemble des enseignants qui ont pu vivre le processus de désengagement conduisant au décrochage – permet d'envisager une construction de l'engagement plus limitée que pour les enseignants de longue date, et donc une évaluation des gains et des coûts différente (Guillemette, 2008). Cela n'impacte toutefois en rien le présupposé selon lequel le désengagement est nécessairement précédé d'une phase d'engagement, idée sur laquelle repose la définition du désengagement que nous avons proposée en première partie.

Pour rapporter l'appartenance au groupe des néotitulaires à un degré d'ancienneté maximal, et ainsi délimiter notre panel d'enquêtés, nous nous sommes appuyés sur la représentation schématique de la carrière enseignante proposée par Huberman (1989).

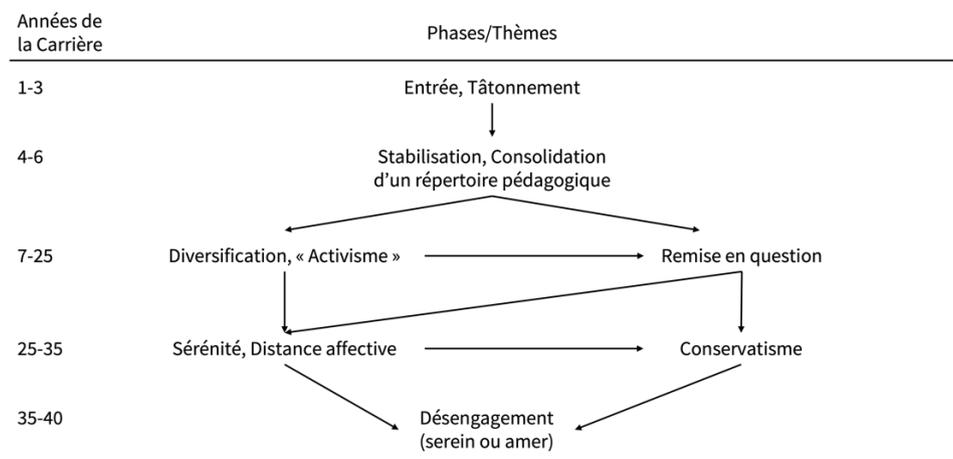
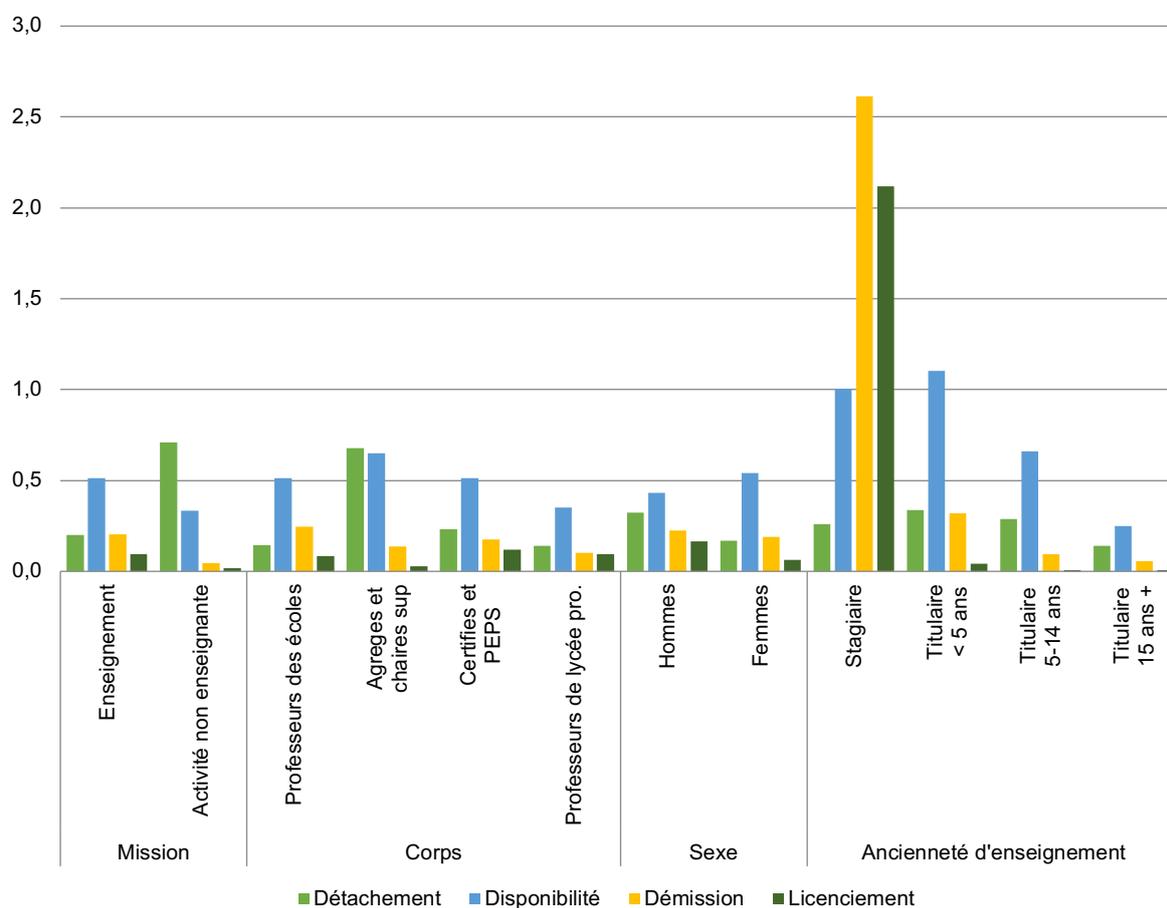


Figure tirée de Huberman, M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision ». *Revue française de pédagogie*, 5-16.

D'après ce schéma, on peut conclure que la néotitularisation correspond aux cinq à six premières années de la carrière, c'est-à-dire de la phase d'« entrée, tâtonnement » (phase 1) à la phase de « stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique » (phase 2). Ce découpage chronologique de la carrière enseignante attribuant une durée de cinq à six ans à la néotitularisation coïncide également, chez Dreyfus (2004), avec les phases « novice » et « advanced beginner » pour la phase 1 et « compétence » pour la phase 2. Il correspond également au découpage établi par Vonk et Schras (1987), pour lesquels cette période durerait en moyenne sept ans. C'est donc pour cette raison que, dans le cadre de notre étude et afin de faciliter la sélection de nos enquêtés, nous avons donc choisi de considérer les néotitulaires comme des enseignants de moins de cinq ans d'ancienneté.



« Taux d'enseignants partis à la rentrée 2018 parmi ceux en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2017 (hors retraites) », graphique tiré de la Note d'information n°20.16 de la DEPP.

À partir des données proposées dans le graphique présenté ci-dessus, nous avons également choisi de considérer l'année suivant la réussite au CRPE comme la première année de la carrière enseignante. En effet, on peut voir que les enseignants-stagiaires en poste à la rentrée 2017 constituent la majeure partie des enseignants partis à la rentrée 2018, avec une majorité d'entre eux ayant démissionné. Ainsi, on peut donc conclure que les enseignants-stagiaires sont plus fortement concernés que les autres jeunes enseignants par le décrochage professionnel, c'est pourquoi nous les avons inclus dans la population concernée par notre étude.

III. La démarche d'analyse mise en œuvre

I.7 L'entretien de Dominique

Afin d'illustrer la démarche méthodologique expliquée précédemment, nous avons souhaité présenter la mise en œuvre, étape par étape, de l'analyse structurale sur un premier entretien, celui de Dominique. Il s'agit, comme l'exige notre sélection d'enquêté, d'un homme ayant exercé en tant que professeur des écoles pendant moins de 5 ans.

1.7.1 Production du schème provisoire de l'entretien par codage

Les séquences du récit

Pour réaliser notre analyse, nous avons choisi, en suivant le modèle proposé par Demazière et Dubar (1997), de débiter par l'identification des séquences-types S du récit proposé par Dominique. Pour ce faire, nous avons effectué une réorganisation de son propos, afin de considérer son parcours d'un point de vue chronologique. Dans ce cas, ce qui nous intéresse n'est pas tant l'exactitude chronologique du récit proposé que la reconstruction effectuée par Dominique, qui correspond, comme nous le présentons dans la partie précédente, à sa transaction biographique.

Dans le codage que nous proposons, S0 correspond au moment où Dominique a décidé de rejoindre la profession enseignante, tandis que S+ indique la situation dans laquelle il se trouve au moment de l'entretien. Toutes les autres étapes du récit sont numérotées afin de s'inscrire entre ces deux bornes temporelles, hormis S- qui correspond à une situation antérieure à S0 racontée par Dominique. La mise en ordre du discours nous a ainsi permis d'aboutir au résumé suivant, reprenant, le plus souvent possible, les termes employés par l'enquêté lui-même.

Dominique a une « formation d'ingénieur ». Il a obtenu son « joli diplôme » mais ne compte pas s'en servir car il sait au fond de lui qu'il veut « être comédien ». Toutefois, il décide de le garder « dans une boîte à archives » comme une sécurité car il sait qu'avec ce

diplôme, « si un jour ça [ne] marche pas, [il pourra] toujours être prof de maths ». À la fin de ses études, Dominique « développe [donc] des choses » pour devenir comédien en « autodidacte ». Cependant, il réalise très vite que la sécurité conférée par son diplôme d'ingénieur ne durera pas très longtemps s'il fait carrière dans le milieu du spectacle, d'autant que l'idée « d'être prof en collège/lycée, face à des ados pas intéressés » devient « beaucoup moins réaliste » dans sa tête. Si le fait de travailler dans le second degré ne l'intéresse plus, il discute tout de même avec des « amis instit » qui lui font part de leur « expérience » dans le premier degré. Face à l'histoire d'une « connaissance prof [...] en train de craquer », à qui on suggère de devenir instit, il se rend compte qu'enseigner en primaire pourrait constituer, pour lui aussi, une « hypothèse ». « Cette envie d'instit » s'immisce progressivement dans son esprit, au fur et à mesure des années, et il s'en « construit une image plutôt positive », non seulement au contact de ses amis, mais aussi de ses enfants, en voyant ce que leurs propres « instits » leur « apportent » dans leur rôle de « transmission ». Il « redécouvre ce métier ».

Après une vingtaine d'années de carrière, Dominique ressent « une fatigue de ce métier » d'intermittent. Même s'il l'attribue à « plein de raisons » sur lesquelles il n'a pas envie de « s'étendre », il admet qu'il en a principalement « marre du spectacle » et de la « pression » pour l'avenir. Cette pression est également associée à son propre rapport au métier : « la création, c'est quelque chose [qu'il] adore mais qui [le] met dans des états difficiles ». Bref, Dominique estime qu'il vit « une crise sur la fonction, ses limites » même s'il n'a « pas eu d'accident sur son intermittence ». Désormais, il veut « pouvoir être actif dans la société, pour amener quelque chose de bien », « de manière plus locale et plus continue » que ce que lui permet le spectacle. Il décide alors de tenter « l'expérience de faire autre chose » et ressent « une forme de soulagement » d'avoir gardé « cette hypothèse » de devenir « instit » dans un coin de sa tête. Même s'il a conscience qu'il va « gagner moins » (il espère tout de même que cela pourrait « s'inverser » vers « 50/55/60 ans ») et s'il ne veut « pas [vraiment] être fonctionnaire », il décide de profiter de « la liberté » octroyée par le « confort » et la « sécurité » que lui apporte sa famille pour tenter l'aventure, « un peu comme une expérience ». Il débute alors une « période de transition » durant laquelle il fait ses « dernières représentations ».

Dominique entame donc une « reconversion » et s'inscrit « à des cours privés [...] par correspondance ». Pour lui, c'est une « chouette découverte, intellectuellement » qui lui permet de « quitter un peu [son] œil de parent » sur le métier. Il passe « le concours une première fois », l'obtient et est « affecté dans la Sarthe ». Toutefois, suite à des pressions de la part de sa femme qui « travaille ici, à Nantes » et des « syndicats » qui lui indiquent qu'il faut « compter pas moins de 5 ans » pour obtenir une mutation, il « refuse le bénéfice du concours ». Même s'il est conscient que l'accepter aurait signifié « [se] tirer une balle dans le pied » dans la mesure où il ne voulait plus « partir » loin de son foyer comme il pouvait le faire pour les besoins du spectacle, cette décision est pour lui « assez difficile ».

Dominique décroche quand même une opportunité de travailler car, « exceptionnellement », l'Académie « engage des contractuels » cette année-là. Il est donc embauché en tant que « contractuel à mi-temps » au mois de juillet et est affecté à « l'école de [ses] enfants ». Même si ça lui fait « un petit truc un peu bizarre » de travailler dans cette école, cela ne le dérange pas. Il est chargé « des CE1 » et travaille en binôme avec une « collègue ».

Très vite, Dominique vit « des trucs assez difficiles » dans son nouveau métier. Ce qui lui pose particulièrement problème, c'est « la gestion de classe », avec « 30 enfants à gérer 6h par jour ». Il ne trouve pas comment « faire que ça aille », ne pas « se mettre à crier » et comprend vite que l'autorité n'est pas « qu'une question de posture ». Comme si cela ne suffisait pas, sa « gestion du temps » ne semble pas non plus « la bonne », ce qui ne fait qu'empirer ses problèmes. Dans sa classe, il est aussi confronté à « un élève avec des problèmes psys assez lourds » et se voit contraint de « ceinturer [le] même pendant une demi-heure » pour l'aider à « redescendre » ; une expérience assez traumatisante pour Dominique. Pourtant, les « retours des conseillères pédagogiques [et des] maître-formatrices » à son égard ne sont pas alarmants : ce qu'il traverse leur paraît « plutôt normal » et elles estiment même que les choses vont « dans le bon sens ». Cependant, Dominique commence à se poser des questions et se demande s'il est « bien fait pour ça », si exercer ce métier est finalement « une bonne chose ».

« En parallèle » de cette expérience de stage compliquée, Dominique prépare à nouveau « le concours » afin d'obtenir une affectation plus favorable que la première fois. À ce moment-là, il se rend compte qu'il a « l'impression d'avoir fait un travail de deuil autour du spectacle » : il ressent des « trucs de deuil », son métier lui revient en « mémoire », parfois même des « choses enfouies ». Pour autant, il persiste et « repasse le concours ». Il l'obtient à nouveau et « cette fois-ci bien », ce qui lui permet de demander une affectation « en Loire Atlantique ».

À partir de là, Dominique se retrouve « dans une classe de maternelle, avec des moyens/grands ». L'école est, de nouveau, située près de chez lui mais ce n'est plus l'école de ses enfants : dans celle-ci il ne « connaît personne ». Même si la plupart de ses collègues sont « plutôt bien », ses relations avec « sa collègue à mi-temps » sur la classe de maternelle « se tendent » rapidement. Dominique est aussi « assez stressé, assez angoissé, à l'idée de reprendre » suite à sa première expérience dans la classe de CE1 l'année précédente. Il décide donc de commencer à « voir quelqu'un » pour essayer de « démêler ça » dès l'automne. Il commence également à avoir des « problèmes d'insomnie » qui le conduisent à se réveiller « à 4h du matin toute la semaine », ce qui rend sa tâche d'autant plus « rude » pour « faire la classe » aux maternelles. Épuisé, il perd peu à peu son « acuité », sa « concentration » et même son « moral » pour préparer les séances : il « n'y croit plus ». L'ATSEM de sa classe, bien qu'elle soit « super », le conforte dans ses difficultés en lui révélant qu'il s'agit de « la classe la plus dure » qu'elle ait eue. Une autre collègue « un peu expérimentée », ayant déjà eu certains de ses élèves « l'année précédente », lui avoue qu'elle aussi a « un petit coup de difficulté ». Mais Dominique se sent avant tout coupable : pour lui, ce que sa collègue et lui « insufflent à la classe » participe à ce qu'elle soit aussi ingérable. Il s'attribue la responsabilité de ne pas réussir à « capter » certains élèves : pour lui, « elle est grande la responsabilité [...] de ce qu'on peut mal faire avec des mômes ».

Parallèlement, Dominique suit aussi des cours à l'Inspé, dans « une classe de FAS », réservée à « des gens en reconversion ». Il apprécie cette classe spéciale, notamment du point de vue des « partages d'expérience ». En revanche, « tous les apports théoriques » qu'on lui propose ne contribuent pas à l'aider. Pire, cela met pour lui « une barre très très

haute » car il se « retrouve confronté à [sa] propre difficulté » : « des difficultés de mise au travail », de prise de conscience « de l'ampleur de la tâche », de « manque d'efficacité ». Ces apports théoriques lui font également découvrir des objectifs transversaux à son métier, tels que la « gestion de l'inclusion » ou de la « très grande hétérogénéité », qu'il retrouve dans son quotidien d'enseignant. Mais il n'existe malheureusement « pas de baguette magique » pour y arriver : Dominique se sent « lâché comme ça », sans avoir « toute la formation ». Certains enseignants tentent de lui faire accepter « d'être un instit médiocre » mais Dominique ne peut s'y résoudre. Il ne supporte pas l'idée de ne pas pouvoir lutter contre le « déterminisme social » qui touche les élèves. À l'inverse de lui, ses tutrices (« conseillères pédagogiques » et « PEMF ») ne sont « pas catastrophées » et essaient de lui faire « baisser la pression », de ne lui proposer « que des objectifs atteignables ». Mais, pour Dominique, même si ces personnes sont « des gens bien, des gens humains », leurs arguments ne suffisent pas.

Confronté à toutes ces difficultés, Dominique décide finalement d'aller « voir le médecin », qui choisit de « l'arrêter quelques fois » pour qu'il puisse se « reposer un peu et aller un peu mieux ». Il lui prescrit également « des anxiolytiques pour pouvoir dormir ». Néanmoins, les visites chez le médecin étant régulières et ses problèmes ne se réglant pas, ce dernier lui indique qu'il « faudrait peut-être changer et passer aux antidépresseurs ». À ce moment-là, c'est le « déclic », le « sursaut » : Dominique se dit qu'il [ne] « change pas de métier pour ça, pour rentrer là-dedans. », il ne « veut pas faire ça ». Pour lui, même si ses difficultés ne sont pas « forcément objectives, objectivables », il « analyse » sa manière de vivre ses difficultés comme suffisamment mauvaise pour devoir faire quelque chose.

Pendant quelques temps, Dominique « repousse » quand même « la bascule de la décision de démissionner » et commence à réfléchir à ce qu'il va « faire après » car il n'est pas « dans l'idée de revenir au spectacle ». « Au mois de décembre », il décide quand même de réaliser une « représentation d'un spectacle solo [qu'il] joue depuis longtemps, qui marche bien » et c'est à nouveau un déclic : il a trouvé sa « porte de sortie ». Il fait rapidement le « parallèle » entre sa représentation face aux élèves et celle « face à des gens » et se rend compte que, « sur scène », « tout [est] facile, « tout marche », « tout le monde [est] avec [lui] »

contrairement à ce qu'il se passe en classe. Pour lui, ça y est : « ça a du sens ». Cette expérience le « conforte dans l'idée » qu'il n'est pas à sa « place » dans l'enseignement, mais bien « dans le spectacle ».

Dominique décide donc en « février » de « démissionner » car il estime qu'il a attendu assez de temps pour pouvoir partir sans se dire que « c'était juste du temps qu'il manquait ». À ce moment, il est « déjà en arrêt depuis deux semaines » et il y a « eu des vacances », ce qui fait qu'il n'est plus retourné en classe depuis un mois. Tout cela lui « paraît loin ». Il se dit que « ça y [est] », il va « envoyer son courrier » et se demande quand demander que sa démission « soit effective ». Finalement, il choisit de la demander « pour le 15 mai » après consultation de son médecin qui, « voyant dans l'état dans lequel [il est] », lui apporte son soutien et lui conseille de ne « pas précipiter les choses », d'autant que la période de préavis est de « deux mois ». Peu de temps après, il reçoit son « accusé de réception » qui marque le début de la fin : pour Dominique, « c'est clair », tout sera fini au 15 mai. Cette perspective le conduit à tout « lâcher » et son médecin le met « en arrêt » jusqu'à « fin avril ».

Durant le « mois de mars », Dominique vit le « confinement » en tant que « père de famille ». Pour lui, c'est une « période entre-deux » durant laquelle il ne peut faire « qu'attendre l'après », même s'il « essaye vaguement de lancer des trucs mais avec difficulté ». Pour lui, « retourner dans l'intermittence » au vu du contexte risque d'être compliqué, notamment pour « trouver suffisamment de dates ». « Fin avril », n'ayant toujours pas de nouvelles de sa demande de démission, Dominique décide d'envoyer une « relance » et il découvre que personne ne semble au courant qu'il souhaite démissionner car « on a perdu [son] courrier ». Profitant de la situation, il renvoie sa démission par « un petit mail », en demandant son effectivité non « pas pour le 15 mai mais pour le 30 juin », afin d'avoir plus de temps pour reconstruire son activité d'intermittent.

Par « chance », Dominique retrouve « pas mal de projets » et son « tourneur [est] d'accord pour retravailler avec [lui] ». « Assez vite », les choses se mettent en place et Dominique trouve une place dans « une compagnie avec laquelle [il avait] travaillé avant ». Il parvient à « retrouver quelques dates » et « grâce à la situation », des « dispositifs » se mettent en place

auprès de « collectifs d'artistes dans la région », auxquels il peut se joindre. Dès le mois de septembre, il crée un nouveau spectacle, « joué en octobre », « l'après-midi », pour contourner le « couvre-feu ». « En moins d'un an », il a donc « réussi » à « retrouver » son métier initial.

Maintenant, définitivement libéré de son rôle d'enseignant, Dominique admet que cette « expérience » « a été un échec », une « erreur », mais que cela est « formateur », même s'il a connu « deux années où [il n'a] pas eu trop de chance ». Il reconnaît qu'avant de « retourner au spectacle », il s'est demandé ce qu'il « pourrait faire d'autre » mais qu'il revient en ayant appris « quelque chose », et en profitant du fait de n'avoir « pas la responsabilité de vingt-cinq mômes » mais seulement de lui-même (« et éventuellement [de] deux-trois personnes qui travaillent avec [lui] »). Même s'il est toujours « angoissé » et qu'il peut encore avoir « de temps en temps des mauvaises nuits », il apprécie de pouvoir dire à son « partenaire de jeu » qu'il va « faire une sieste », sans se sentir coupable. Il conserve tout de même une « vision assez haute de la fonction » d'enseignant, avec « beaucoup d'estime pour ceux qui y arrivent bien », et dont il admet n'avoir pas fait partie, même s'il pense qu'il y a « quelques élèves à qui [il a] apporté des choses ». Après cette « expérience », Dominique a le sentiment de « revenir chez [lui] », même si sa place n'était « pas loin », car il a, au fond, « toujours [été] intermittent quand même ». Cela le rend d'autant plus « content » et il envisage de réaliser « un spectacle autour du thème du choix ». Pour lui, le choix est important car « c'est toujours possible de [ne] pas [le] faire », mais cela aurait signifié pour lui d'être « un instit malheureux ». Cette « grande parenthèse » d'un peu « plus de trois ans », même si elle n'est finalement pas si ancienne, lui « paraît [désormais] très loin ».

À partir de ce résumé, on peut donc dégager les séquences-types S suivantes :

S- : « Y a eu cette envie d'instit qui s'est immiscée »

S0 : « J'ai eu une fatigue de ce métier [d'intermittent] »

S1 : « J'ai eu le concours la première année », « J'ai refusé le bénéfice du concours »

S2 : « J'ai été pris en tant que contractuel à mi-temps »

S3 : « Je me posais déjà la question [du décrochage] »

S4 : « J'étais quand même encore dans cette dynamique, dans le projet »

S5 : « Je me retrouvais démuni, à crier, à prendre un enfant pour le contraindre »

S6 : « Ça [l'Inspé] met une barre très très haute »

S7 : « Et là y a eu un déclic de me dire : « Non, je change pas de métier pour ça, pour rentrer là-dedans. » »

S8 : « J'étais sur scène et, au bout de 3 minutes, tout le monde était avec moi. »

S9 : « Et quand c'est arrivé [la démission], ça m'a paru loin »

S10 : « J'étais dans un mode comme ça où, période entre-deux... », « Je me suis dit qu'il me paraissait difficile de retourner dans l'intermittence »

S11 : « J'ai eu de la chance. Y a eu pas mal de projets »

S+ : « Et aujourd'hui je suis à nouveau intermittent »

Les actants

La deuxième étape conduisant à la production du schème provisoire de l'entretien consiste à identifier et à caractériser les différents actants A du récit, selon la manière dont Dominique en parle. Cette fois-ci, il ne s'agit donc plus de s'intéresser à la transaction biographique qui est opérée mais à la transaction relationnelle, qui permet de comprendre les relations de reconnaissance et de non-reconnaissance que l'enquêté entretient avec ces actants. L'objectif est également d'identifier de quelle manière Dominique considère que les différentes personnes évoquées dans son récit ont contribué à le mettre en mouvement, à le faire agir, en tant qu'actants, c'est-à-dire agents de l'action.

Dans le récit de Dominique, nous avons pu identifier 12 actants, dont 2 (A11 et A12) se rapportent directement à Dominique lui-même. Ils sont ici présentés dans leur ordre d'apparition dans le discours.

Tout d'abord, on trouve « ses amis instit », « une connaissance prof » (A1). Dès l'obtention de son diplôme d'ingénieur, Dominique sait qu'il lui permettra, s'il en a besoin, de devenir « prof de maths ». Toutefois, ses « amis instit » l'en découragent rapidement, notamment en lui faisant le récit des difficultés d'enseigner en collège/lycée (« c'est très très difficile le collège ») face à « des ados pas intéressés ». Cette option devient donc « beaucoup moins réaliste » pour Dominique. À l'inverse, grâce aux « échos » de ses amis, et notamment

d'un en particulier (« lui ») avec qui Dominique discute (« on parlait »), ce dernier prend conscience qu'enseigner dans le primaire est quelque chose de différent (« c'est des métiers différents »), qui permet d'accéder au métier d'enseignant sans avoir le désavantage du public adolescent. Pour « une connaissance prof en train de craquer », cela pourrait même être la solution pour résoudre ses difficultés (« pourquoi elle fait pas instit »). Cette perspective, qui coïncide avec les « souvenirs d'enfance » de Dominique concernant le statut des élèves, l'amène à reprendre cette idée à son compte « comme projet hypothétique, comme roue de secours » à un moment où lui aussi vit une « crise » dans son métier d'intermittent. On peut donc résumer le rôle des actants A1 par le fait qu'ils amènent l'idée que Dominique pourrait devenir enseignant en primaire.

Le deuxième actant mentionné par Dominique, ce sont « mes enfants » (A2). Il a « deux enfants » qui étaient « dans les âges primaires » au moment de sa reconversion, donc directement concernés par son projet. En les éduquant au quotidien, il a eu le sentiment d'être capable de transmettre (« la transmission à mes enfants pouvait m'avoir créé des images »), pas seulement à eux, mais aussi à des enfants en général car il était capable de « trouver l'axe, les choses, les questions, les moments d'éveil ». Cela l'incite à poursuivre son souhait de devenir professeur des écoles, d'autant que ses enfants sont eux-mêmes « tombés sur des gens [des instits] qui leur ont apporté », ce qui lui a permis une « redécouverte de ce métier-là ». Dominique a ressenti l'envie de devenir l'un de ces « instits », pour augmenter les chances que d'autres enfants « tombent » sur de bons instits. Quand il est affecté dans l'école de ses enfants, cela lui fait donc « un petit truc un peu bizarre » mais « ça [ne pose pas] problème ». On peut donc résumer le rôle de ces actants A2 au fait qu'ils encouragent Dominique à se laisser convaincre qu'il a les compétences pour devenir un bon enseignant de primaire et lui donnent le goût de la transmission, au-delà de son rôle de parent.

Le troisième actant mentionné par Dominique correspond aux « instits » (A3). Ils appartiennent à une catégorie générale de personnes qui exercent dans le premier degré mais que Dominique ne connaît pas personnellement (« je connaissais personne »). Les premières images qu'il s'en fait, c'est à travers ses enfants, à qui ces instits « apportent » tant de « choses ». Pour la grande majorité d'entre eux, ce sont des personnes expérimentées

(« l'expérience y fait beaucoup ») qui sont capables d'exercer ce « métier complexe », car ils savent notamment quelle « gestion du temps » est « la bonne » et que l'autorité n'est « pas qu'une question de posture ». Ce sont aussi des instits « un peu fins, à l'écoute, qui comprennent les besoins, réussissent à y répondre ». De manière générale, ils s'en sortent donc « plutôt bien » et Dominique a « beaucoup d'estime » pour eux dans la mesure où ils arrivent à remplir leur « fonction » et à donner un « sens » à leur fonction, contrairement à lui. C'est pourquoi il a envie de devenir comme eux, et pas comme ces « instits malheureux, dépressifs » qui ne sont pas épanouis et n'ont pas « plein de projets ». D'ailleurs, quand certains d'entre eux, qui font partie des « syndicats », lui conseillent de refuser le bénéfice du concours pour éviter d'être affecté loin de son foyer pendant longtemps (« appels aux syndicats »), il les écoute car il sait qu'ils ont de l'expérience. En résumé, on peut dire que ce sont les modèles de Dominique, qui souhaite réussir à devenir l'un d'entre eux dès le commencement de son projet de reconversion et à qui il attribue un grand nombre de qualités.

Parmi les actants, on trouve aussi « ma femme » (A4). La femme de Dominique constitue à la fois un moteur et un frein à sa reconversion. En effet, elle apporte de la « stabilité » au foyer, « un certain confort, une certaine sécurité », notamment d'un point de vue financier car elle a un travail fixe « à Nantes ». Grâce à son aide, le couple a réussi, au fur et à mesure des années, à mettre des « sous de côté » et à « finir de payer [sa] maison », ce qui permet à Dominique d'envisager sa reconversion avec sérénité. Toutefois, cette « liberté », avant tout financière, a un prix pour Dominique, qui n'est « pas prêt à tout pour [sa reconversion] non plus » car il doit assurer son rôle de « parent », de « père de famille ». Or, pour ce faire, il ne doit plus « partir », sinon ce serait se « tirer une balle dans le pied » car il doit garder sa place dans « sa vie qu'est ici ». Cela le pousse donc à refuser le bénéfice du concours la première fois. Le rôle de la femme de Dominique est donc de lui permettre de réaliser son projet de reconversion, mais avec une contrepartie : celle de sa présence physique au sein du foyer.

Le cinquième actant groupe d'actants du récit de Dominique sont « des mômes », « des enfants », voire même « des loulous » (A5), qui sont en fait les élèves de Dominique. Quel que soit le nom qu'il leur donne, ils sont avant tout des individus, ce qui implique que

ce soit à Dominique qu'incombe « la responsabilité » de les mener à endosser leur rôle d'élèves. Au-delà de gérer leurs « petits bobos », cela signifie avoir suffisamment « d'autorité » pour les « mettre au travail » en tant que « groupe » mais, pour cela, encore faut-il arriver à les « capter ». Or, pour Dominique, la tâche est « difficile dès le début » (« pas simple »), la responsabilité « écrasante » car il craint toujours de « mal faire ». De plus, en tant qu'individus, ces « mômes » sont tous très différents et leur « très grande hétérogénéité » complique la tâche de Dominique qui découvre, avec amertume, que certains « s'ennuient déjà, quand d'autres n'ont rien fait » (« y en avait qui avaient fini quand d'autres n'avaient pas commencé »). Ces « mômes » ne font, en plus, pas tellement d'efforts car, quand ils ne travaillent pas, « ils sont là en train de chercher un stylo » ou ils sont « partis dans un truc » : « trois-quatre peuvent suffire à retourner la classe ». Pour venir à bout des plus récalcitrants, Dominique se voit obligé d'adopter des comportements qui le choquent, comme de « ceinturer » l'un d'entre eux « pendant une demi-heure » ou de les « contraindre » pour qu'ils s'assoient. Pour une partie d'entre eux, Dominique estime qu'ils ne devraient même pas se trouver dans sa classe mais dans une « classe Ulis » ou dans « un IME » car ils en « ont vraiment besoin » en raison de leurs « problèmes psy assez lourds », qui peuvent les conduire à essayer de « frapper, de taper, de mordre », ce qui est « très difficile » à gérer (et ce serait donc « un peu plus facile » s'ils n'étaient pas là). Même si ces enfants mènent donc la vie très dure à Dominique et qu'il se sent « démuni » face à eux la plupart du temps, il y en a quand même quelques-uns à qui il pense qu'il « a apporté des choses », comme cette petite fille de CE1 qui lui a offert une tasse, mais ils ne sont pas nombreux. En résumé, ces « mômes » sont les principaux obstacles de Dominique, qui se donne pour mission d'en faire des élèves en les mettant au travail mais qui ne trouve pas « la bonne » façon de faire.

En plus des élèves, « les collègues » (A6) de Dominique sont aussi des actants de son récit. Ils se distinguent des « instits » (A3) car, contrairement à eux, ils partagent les difficultés de Dominique. Qu'ils soient « un peu expérimentés », « assez expérimentés » ou qu'ils aient « une dizaine d'années d'expérience », eux aussi se retrouvent dans des situations ingérables : « on explosait ». Certains d'entre eux sont pour Dominique un « vrai appui », d'autres moins, car les relations se tendent (« ça s'est assez vite tendu »), mais ils ont tous pour point commun d'être, selon lui, en partie responsables de leur situation : leur manière

d'agir « participe aussi au fait que la classe soit dure ». Grâce à eux, Dominique se sent moins seul car ses difficultés sont « vécues par d'autres aussi », ce qui lui permet de comprendre que tout ne tient pas à la « difficulté normale, de débutant ». S'il sait « qu'en étant débutant on [ne] peut pas être bon » tout de suite (sauf à quelques « exceptions » près dans sa promotion qui « étaient à la bonne place » et « [n']attendaient que ça »), il se rend aussi compte que des personnes plus anciennement entrées dans le métier font parfois face à « un petit coup de difficulté », « se posent la question » de leur maintien dans le métier. Cela contribue à la fois à le rassurer, notamment lors des « partages d'expérience » avec d'autres « gens en reconversion », mais aussi à le dissuader de continuer car il sait que « tous les deux-trois ans, un instit peut ne pas avoir trop de chance ». Ils sont donc à l'origine de questionnements contradictoires. On peut résumer le rôle de ce groupe d'actants au fait qu'ils partagent les difficultés de Dominique en le rassurant sur le caractère difficile des classes dont il a la charge, en s'appuyant sur leur expérience. Cependant, ils sont aussi source d'inquiétude pour Dominique, qui craint de devenir comme eux sur le long terme (et pas comme « les instits »). Il s'agit donc d'un groupe auquel Dominique lui-même appartient mais qu'il essaye de fuir.

Le septième groupe d'actants (A7) du récit regroupe les « conseillères pédagogiques », la « maître-formatrice », le « médecin » et la « psychologue ». Les « conseillères pédagogiques » et la « maître-formatrice » (« ma PEMF ») de Dominique sont toujours abordées conjointement dans le récit. Cela s'explique par le fait qu'elles partagent le même avis à son sujet : elles ne sont « pas catastrophées ». Au contraire, elles estiment que Dominique se « pose les bonnes questions », qu'il y a « des choses qui se passent bien », que sa situation est « plutôt normale » et qu'il va « dans le bon sens », même s'il y a « des choses à travailler ». Mais Dominique ne les écoute jamais vraiment, car il attribue leurs encouragements à leur gentillesse : ce sont « des gens bien », « des gens humains », « des gens investis, qui y croient ». Pour lui, cette gentillesse s'explique aussi par le fait que leur rôle est « d'aider », de « faire les choses » bien pour accompagner les débutants. En ce sens, elles travaillent de concert avec son « médecin » et sa « psychologue » : ce sont des personnes qui sont là pour l'aider à « baisser la pression », à « baisser son niveau d'exigence », à « démêler » ses questionnements en trouvant « des solutions » et à « se reposer » pour qu'il aille « un peu mieux ».

Dans le cas du médecin, cette aide s'accompagne d'une prescription médicamenteuse (« des anxiolytiques », voire « antidépresseurs »), que Dominique n'accepte qu'un temps, mais l'objectif reste le même : « je suis là, je vous aide ». En résumé, on peut dire que ce groupe rassemble des personnes que Dominique consulte – au double sens du terme – sans pourtant prendre vraiment leurs avis en considération, malgré leurs statuts. Ce fonctionnement de sa part tient au fait qu'il attribue leur aide à une gentillesse un peu forcée par leurs rôles : ils sont faits pour aider.

Le huitième actant présenté par Dominique est le seul à être une allégorie : il s'agit de « l'institution », de l'« Éducation nationale » (A8). « L'institution » se place comme un obstacle en travers du projet de Dominique. En effet, en imposant « une espèce de cadre avec des injonctions contradictoires », elle ne lui permet pas de prendre le temps de s'installer dans son nouveau rôle d'enseignant mais fait immédiatement peser sur lui des « lourdeurs institutionnelles » qui lui « font du mal ». Dominique sait qu'il va devoir s'y habituer mais il ne croit plus « aux beaux discours » et considère que la gestion de l'institution est mauvaise (« si on fait une réforme, on n'enlève pas les choses d'avant »). Il est donc contraint par les « limites » de l'institution mais craint aussi, comme d'autres, d'être « mangé », c'est-à-dire de devoir se soumettre à cause de son statut de « fonctionnaire », dont il ne veut même pas. Il estime aussi que l'institution travaille beaucoup à vide, comme dans le cas du « travail » mené sur la gestion de classe pour faire aboutir des théories (« c'est très théorisé ») qui ne lui servent pas beaucoup au quotidien dans sa classe. D'ailleurs, il ne comprend même pas le sigle de sa propre promotion : « ça fait partie de tous les sigles « recherche éducation » ». Il est aussi particulièrement véhément à l'égard du « discours » institutionnel sur « l'inclusion » qui est un « gros facteur d'économies », qui permet de donner « moins de moyens » aux enseignants. Au-delà de ces difficultés transversales, l'institution complique aussi le départ de Dominique quand on lui annonce qu'on « a perdu [son] courrier » de démission. Il trouve alors une manière de se venger, en « jouant avec les choses », en repoussant sa date de démission au 30 juin pour s'assurer un salaire un peu plus longtemps. En résumé, on peut donc dire que le rôle principal de l'institution est de mettre des bâtons dans les roues à Dominique, à tous les niveaux, même s'il distingue bien l'institution elle-même des gens qui la composent.

Le neuvième actant du récit réunit toutes les personnes avec lesquelles Dominique travaille en tant qu'intermittent : « mon partenaire de jeu », « mon tourneur », « une compagnie » (A9). Les autres intermittents constituent un groupe qui est pour Dominique comme une famille : « j'ai l'impression de revenir chez moi ». Comme il le dit, il a « toujours [été] intermittent », depuis « 20 ans » et, même s'il craint de ne pas réussir son retour au spectacle dans un premier temps, ces personnes acceptent assez facilement de travailler (« 2/3 personnes qui travaillent avec moi ») ou de « retravailler » avec lui dès qu'il a « fait un peu du pied » pour. Ce sont des personnes qui sont « actives dans la société », qui y amènent « quelque chose de bien » mais qui, contrairement à Dominique, ont d'emblée été capables de le faire « à l'intérieur du spectacle », « par des ateliers » par exemple. Ce sont aussi des personnes solides car elles sont constamment sous la « pression » de ne « pas savoir pour l'avenir », et pourtant elles doivent assumer car le « show must go on ». De plus, le groupe ne se compose pas uniquement des artistes qui travaillent, mais aussi « des gens » qui viennent les voir en spectacle, qui font que ça marche (« quelque chose qui marchait ») et que « ça a du sens ». « Tout le monde » est avec l'artiste, et ensemble ils forment un même groupe. Pour Dominique, le retour dans cette famille est d'autant plus facile qu'ils ont « pas mal de projets », que beaucoup de choses « se sont mises en place » et que Dominique y retrouve « des mécanismes », « des choses [qu'il] connaissait déjà ». En résumé, ce groupe constitue le filet de sécurité de Dominique, présent pour le rattraper après l'échec de son expérience, et qui, contrairement à sa famille biologique (« ma femme », A4), n'émet aucune condition à son soutien.

Le dixième actant ne se rapporte pas à Dominique lui-même. Ce sont « des profs à l'Inspé » (A10) qui, comme les conseillères pédagogiques et la maître-formatrice de Dominique, sont des « gens humains », des « gens bien ». Grâce à leurs « apports théoriques », Dominique se pose des questions notamment « de positionnement » sur sa pratique, ce qui lui donne le sentiment de ne pas « mouliner à vide ». En revanche, ces apports théoriques le conduisent à se mettre une « barre très très haute » quant à ses exigences concernant sa pratique, car il se compare aux vidéos des « profs » qui illustrent la « direction » vers laquelle il doit tendre par des démonstrations dans des « conditions de laboratoire ». Même si les profs de l'Inspé sont précautionneux avec ces vidéos (« toutes les précautions qu'il peut y

avoir »), Dominique a le sentiment qu'il ne peut pas faire autrement que d'essayer d'atteindre la même qualité d'enseignement, sans quoi il sera un « instit médiocre ». D'ailleurs, certains enseignants, comme le « prof de musique », assument la difficulté à laquelle ils confrontent les jeunes enseignants et leur demandent « d'accepter » cette médiocrité temporaire. Pour Dominique, cette posture est intolérable, c'est d'ailleurs pour cela qu'il trouve ce professeur « un peu rigolo », au sens où il ne serait pas très bon puisque « au bout de 3 cours on s'aperçoit qu'il se répète déjà ». Même si Dominique cherche donc à atteindre « ce qu'il faut faire » et considère qu'il est anormal de se contenter de ne « pas y arriver tout de suite », il estime aussi que tout n'est pas de sa faute car il n'a « pas toute la formation », qu'il est « lâché comme ça » par ses profs de l'Inspé. En résumé, ces « profs de l'Inspé » fixent le cadre exigeant de ce qu'est un bon enseignant et donc de réussite du projet de reconversion de Dominique.

Enfin, on peut compter deux actants supplémentaires dans le récit de Dominique, qui se rapportent tous deux à lui-même dans deux situations distinctes. Nous avons associé à l'actant A11, le « clown », le « comédien-jongleur ». Cet actant joue un rôle tout au long de l'expérience d'enseignement. « Autodidacte », il correspond quasi-uniquement à des aspects positifs : sa carrière s'est « bien passé[e] », il n'a jamais eu « d'accident » et il a permis à Dominique de gagner en « maturité ». Il est aussi à l'origine de la « dynamique » de changement de carrière, il met Dominique en « projet » et le fait se « sentir capable » et « armé ». En ce sens, il ne met jamais Dominique « en danger », mais l'encourage plutôt. En revanche, dès que Dominique doit quitter ce rôle, il est forcé de faire un « travail de deuil », de laisser mourir ce personnage de « clown », mais il n'y parvient jamais vraiment car ce dernier lui revient en « mémoire ». Il redécouvre même des « choses enfouies de son métier » alors que son métier, c'est – désormais – d'être enseignant. En réalité, Dominique ne lui dit jamais vraiment « Au revoir » alors qu'il pense qu'il doit le faire. Il l'explique d'ailleurs quand il déclare qu'il a « toujours [été] intermittent » bien qu'il ait cessé son activité pendant « environ 3 ans ». Il tolère aussi mieux la difficulté dans son rôle de « clown » car « la création c'est quelque chose [qu'il] adore ». Quand Dominique a l'occasion de reprendre son rôle de comédien « au mois de décembre », il ne rechigne d'ailleurs pas pour refaire « une représentation d'un spectacle solo [qu'il] joue depuis longtemps ». En résumé, le « comédien-

jongleur » est l'actant qui met Dominique en mouvement et c'est pourquoi il accepte sans hésiter de reprendre des représentations avec ce rôle.

L'autre actant associé à Dominique (A12), c'est lui en tant qu'« instit ». Contrairement au clown, Dominique parle de l'« instit » quasiment uniquement en négatif. Il « tombe », ne capte pas les enfants (« je les ai perdus »), est « angoissé », n'a « pas le moral », est « anxieux », même « con », il a « des problèmes », « des difficultés », un « manque d'efficacité » ... La liste de ses défauts est interminable. En plus, il se pose constamment des questions : « est-ce que je suis bien fait pour ça ? », « comment faire ? », « est-ce que je prends la décision ou pas ? ». Il a aussi énormément de « problèmes d'insomnie », de « problèmes de sommeil », et est très peu sûr de lui car il se demande tout le temps s'il prend « la bonne décision » pour ne pas « regretter plus tard ». En réalité, cela se passe de cette manière car Dominique ne veut surtout pas « être un instit médiocre », il veut « lutter contre les inégalités » mais il se sent pris « dans le flux » du quotidien et « le subit ». Sa bonne volonté n'est toutefois pas récompensée puisqu'il « gagne moins » que dans son précédent travail et qu'il n'apprécie même pas d'être « fonctionnaire ». Rien ne facilite la vie à l'instit car il estime qu'en plus, il n'a « pas eu trop de chance » dans ses affectations en tant que « stagiaire » et que sa « charge de travail [est] conséquente ». Mais finalement, on se rend compte qu'au-delà du caractère catastrophique de sa situation (« catastrophé »), la principale difficulté de Dominique est qu'il « veut faire » le métier d'enseignant alors même qu'il est déjà engagé pour. À aucun moment il ne déclare être réellement investi dans la fonction, ce qu'il justifie par le fait qu'il ne veut pas que ce métier « l'amène là », c'est-à-dire dans des difficultés qu'il n'avait pas mesurées. Comme il l'explique, il n'est « pas prêt à tout » pour devenir enseignant ; il se cantonne à vouloir. C'est d'ailleurs pour cela qu'il a « toujours [été] intermittent ». En résumé, on peut dire que cet actant est celui que Dominique tente de faire exister à travers son « expérience » de devenir enseignant sans vraiment y parvenir, dans la mesure où il veut mais ne met pas tout en œuvre pour. Il justifie d'ailleurs cette position par le fait qu'il n'aurait finalement pas les qualités requises – ou plutôt trop de défauts rédhibitoires – pour que cet actant prenne pleinement sa place.

Les arguments

La dernière étape de la production du schème provisoire de l'entretien consiste à remettre en ordre les propositions P, qui sont les arguments avancés par Dominique durant l'entretien, dans la mesure où l'on considère que le récit constitue « une manière spécifique de défendre une thèse, d'affirmer des convictions, de convaincre d'une vision du monde, de la vérité d'un univers de croyances, de la légitimité d'un système d'attitudes » (Demazière et Dubar, 1997). Comme le précisent les auteurs, on peut considérer que les arguments se déploient toujours selon deux versants, l'un positif, l'autre négatif, articulés autour d'un argument principal visant à répondre à la question initiale.

Dans le cas de notre entretien, la question initiale était la suivante : « Qu'est-ce qui a été important pour toi dans ton expérience du décrochage professionnel en tant qu'enseignant ? ». À cette question, l'argument principal avancé par Dominique est qu'il a « du mal à le voir comme étant qu'une expérience de l'abandon » et que, pour comprendre cela, il va « peut-être [lui]-même décomposer » les raisons pour lesquelles il ne « veu[t] pas faire ça ».

Après avoir identifié les différents arguments présents dans le récit de Dominique, nous les avons donc classés en plusieurs catégories selon la nature de l'argumentation. Tout d'abord, nous avons distingué les arguments P-, qui correspondent à des justifications expliquant pourquoi le décrochage professionnel de Dominique ne correspond pas à un « abandon » mais au fait qu'il ne « voulait » pas devenir enseignant, et les arguments P+, qui justifient pourquoi Dominique a quand même tenté cette « expérience » malgré tout.

Au sein des arguments P-, nous avons distingué 4 catégories.

- Les arguments P-1 correspondent à des justifications autour de la complexité du métier. Dominique n'a pas abandonné sa fonction d'enseignant, il n'a simplement pas voulu exercer ce métier car il est « très complexe ». On retrouve cette idée avec des propositions telles que :
« une classe de maternelle c'est pas simple »

« c'est des trucs assez difficiles »

« des moments très durs »

« la pratique est difficile de toute façon »

« ça met une barre très très haute »

« des objectifs qui sont... qui sont loin, exigeants »

« une charge de travail qui était conséquente aussi »

« elle est grande la responsabilité de ce qu'on peut amener à des mômes, de ce qu'on peut mal faire avec des mômes »

- Les arguments P-2 correspondent à des justifications portant sur des difficultés propres à Dominique, à l'aune desquelles il a estimé ne pas vouloir devenir enseignant car ces difficultés l'empêcheraient d'y arriver. On peut citer les propositions suivantes pour cette catégorie :

« trop anxieux pour ce métier quoi »

« encore beaucoup d'anxiété »

« j'étais assez stressé, assez angoissé »

« j'avais déjà lâché »

« mes problèmes, fragilités, des difficultés de mise au travail »

« pas des difficultés forcément objectives, objectivables »

« confronté à ma propre difficulté »

« ce que nous, en tant qu'instits, on insufflait à la classe, ça participait aussi au fait que la classe soit dure »

« y a pas de baguette magique » [pour résoudre ces difficultés]

- Les arguments P-3 correspondent à des justifications ayant attiré au fait que Dominique ne veut pas devenir enseignant car il a déjà un métier : il est « intermittent ». On retrouve cette idée dans des propositions comme :

« j'étais clown »

« j'ai été toujours intermittent quand même »

« pouvoir être actif dans la société, pour amener quelque chose de bien. Ce que j'avais déjà l'impression de faire [dans le spectacle] »

« la création c'est quelque chose que j'adore »
« ma place [...] aujourd'hui, elle est bien dans le spectacle »
« j'ai l'impression de revenir chez moi »
« c'était pas loin, ça faisait 20 ans de métier quelque chose comme ça »

○ Enfin, les arguments P-4 correspondent à des justifications quant au fait que vouloir devenir enseignant aurait été une mauvaise décision. On retrouve cette idée dans des propositions telles que :

« un échec »
« une erreur »
« se tirer une balle dans le pied »
« j'étais pas prêt à tout pour ça »
« est-ce que c'est une bonne chose ? »
« donc si c'est pour vivre des choses comme ça. Non »
« c'est un métier, faut pas que ça m'amène là »
« je change pas de métier pour ça, pour rentrer là-dedans »
« c'est pas pour ça que je fais ce métier. Enfin, que je veux faire ça »

À l'inverse de ces arguments portant sur le versant négatif, on trouve des arguments P+ qui portent sur le versant positif et donc s'opposent à l'argumentation principale développée par Dominique selon laquelle il n'a pas réellement voulu être enseignant. Nous les avons également répartis en 4 catégories.

○ Les arguments P+1 se rapportent au fait que Dominique a quand même tenté de devenir enseignant car il voulait quitter le spectacle. Il ne s'agit donc pas directement de vouloir devenir enseignant mais plutôt de ne pas vouloir continuer à être comédien, le métier d'enseignant se présentant comme la seule alternative possible. On retrouve cette idée dans des propositions telles que :

« j'en ai marre du spectacle »
« j'ai vraiment l'impression d'avoir fait un travail de deuil autour du spectacle »
« je voulais arrêter le spectacle »

« pourquoi pas ça [l'enseignement] comme projet hypothétique, comme roue de secours »
« une des raisons pour lesquelles je faisais ça [la reconversion comme enseignant] c'était aussi d'arrêter de partir »

« je cherchais quoi faire d'autre »

« pour moi le deuil était fait, c'était clair »

- Les arguments P+2 correspondent au désir de Dominique de se sentir libre, de faire son propre choix, une possibilité réalisable à travers sa reconversion en tant qu'enseignant.

On retrouve cette idée dans des arguments comme :

« c'est plutôt l'expérience générale d'une tentative »

« ça a été l'expérience de... de faire autre chose »

« de quitter un peu l'œil de parent »

« c'était un choix, c'était pas subi »

« ça a été un choix d'aller en tant qu'instit »

- Les arguments P+3, quant à eux, se rapportent à l'idée que Dominique tente de devenir enseignant car il pense qu'il peut réussir dans cette entreprise, la condition *sine qua non* étant qu'il dispose de suffisamment de temps pour cela. On retrouve cette idée dans des justifications comme :

« j'aurais pu, avec du temps, je pense, être un prof correct »

« on a l'impression de savoir ce que c'est »

« tous les indicateurs étaient pas au noir »

« je m'imaginai, à ce moment-là, plutôt bien instit »

« y avait des choses qui étaient plutôt bien »

« j'ai pas complètement tout raté non plus, y a quelques élèves à qui j'ai apporté des choses »

- Enfin, les arguments P+4 s'appuient sur l'idée qu'essayer de devenir enseignant serait une bonne décision pour Dominique. On retrouve cette idée dans des déclarations telles que :

« j'ai pas de regrets quant à cette expérience »

« c'est formateur, ça apporte quelque chose »

« je voulais pas me dire que ce soit sur une incompréhension »

« c'était plutôt être sûr de prendre la bonne décision »

Si l'on compare les différentes catégories d'arguments, on peut se rendre compte qu'elles s'opposent toutes 2 à 2 :

- P-2 VS P+3 : Dominique a beaucoup de difficultés personnelles qui l'empêchent d'être un bon enseignant VS Dominique pense qu'il pourrait devenir un bon enseignant avec du temps ;
- P-3 VS P+1 : Dominique ne veut pas devenir enseignant car il est déjà intermittent VS Dominique ne veut plus travailler dans le spectacle et donc plus être intermittent ;
- P-1 VS P+2 : Dominique ne veut pas devenir enseignant car il subit la complexité du métier VS Dominique se sent libre et veut réaliser cette liberté en exerçant le métier d'enseignant ;
- P-4 VS P+4 : essayer de devenir enseignant serait une mauvaise décision VS avoir essayé de devenir enseignant était en fait une bonne chose.

Ces oppositions constituent un aspect dont nous pourrions tirer parti dans la suite de notre analyse, qui repose, justement, sur l'identification de disjonctions et de conjonctions au sein du récit. Néanmoins, on peut également noter, à partir de ces oppositions, que le fait de devenir (ou non) enseignant est exprimé par Dominique à l'aune du fait qu'il soit déjà intermittent. Ce sont deux réalités qui sont conjointes dans son argumentation.

Schème provisoire de l'entretien

À partir des trois étapes d'analyse présentées précédemment et fondées sur une réorganisation du propos de Dominique à trois niveaux, nous avons ainsi pu aboutir à l'établissement du schème provisoire de son entretien. Sur le modèle proposé par Demazière et Dubar (1997), nous avons représenté ce schème provisoire à l'aide d'un tableau à trois colonnes, en reprenant uniquement des *verbatim* issus de l'entretien de Dominique.

Séquences	Actants	Arguments
Y a eu cette envie d'instit qui s'est immiscée (S-)	J'ai des amis instit (A1) Je parlais avec lui d'une connaissance prof qu'était en train de craquer (A1) Je crois que la transmission à mes enfants pouvait m'avoir créé des images par rapport à ça (A2)	Je m'imaginai, à ce moment-là, plutôt bien instit (P+3)
J'ai eu une fatigue de ce métier [d'intermittent] (S0)		C'est plutôt l'expérience générale d'une tentative (P+2) Pourquoi pas ça [l'enseignement] comme projet hypothétique, comme roue de secours (P+1)
J'ai eu le concours la première année J'ai refusé le bénéfice du concours (S1)	J'ai ma femme qui travaille ici, à Nantes, notre vie qu'est ici, tout ça (A4)	J'étais pas prêt à tout pour ça non plus (P-4)
J'ai été pris en tant que contractuel à mi-temps (S2)		Une des raisons pour lesquelles je faisais ça, c'était aussi d'arrêter de partir (P+1)
Je me posais déjà la question [du décrochage] (S3)	Certains élèves qu'on arrive pas du tout à capter (A5)	Elle est grande la responsabilité de ce qu'on peut amener à des mômes, de ce qu'on peut mal faire avec des mômes (P-1)
J'étais quand même encore dans cette dynamique, dans le projet (S4)	Que ce soit elle [ma PEMF] ou ma tutrice à l'Inspé, elles étaient pas catastrophées (A7)	J'ai vraiment l'impression d'avoir fait un travail de deuil autour du spectacle (P+1)
Je me retrouvais démuné, à crier, à prendre un enfant pour le contraindre (S5)	Une autre collègue un peu expérimentée avait eu certains des élèves l'année précédente et elle avait eu un petit coup de difficulté à se poser la question de ce qu'elle voulait faire (A6) En étant débutant on peut pas être très bon (A12) Beaucoup d'estime pour la fonction, pour ceux qui y arrivent bien (A3)	Ce que nous, en tant qu'instits, on insufflait à la classe, ça participait aussi au fait que la classe soit dure (P-2)
Ça [l'Inspé] met une barre très très haute (S6)	Y a eu un prof de musique que j'aimais pas trop à l'Inspé (A10) Est-ce que vous acceptez d'être un instit médiocre (A10) Une espèce de cadre avec des injonctions contradictoires (A8)	Y a pas de baguette magique (P-2)
Et là y a eu un déclic de me dire : « Non, je change pas de métier pour ça, pour rentrer là-dedans. » (S7)	Faudra peut-être changer et passer aux antidépresseurs (A7)	C'est pas pour ça que je fais ce métier. Enfin, que je veux faire ça (P-4)

<p>J'étais sur scène et, au bout de 3 minutes, tout le monde était avec moi (S8)</p>	<p>D'un coup, je me suis retrouvé face à des gens (A9) Ok, ma place euh... j'en ai essayé une autre mais finalement, aujourd'hui... en tout cas, aujourd'hui, elle est bien dans le spectacle (A11)</p>	<p>J'ai l'impression de revenir chez moi (P-3)</p>
<p>Et quand c'est arrivé [la démission], ça m'a paru loin (S9)</p>	<p>Je suis là, je vous aide, vous voyez, faut pas précipiter les choses (A7)</p>	<p>C'était plutôt être sûr de prendre la bonne décision (P+4) J'étais en arrêt tout ce temps, j'avais déjà lâché (P-2)</p>
<p>J'étais dans un mode comme ça où, période entre-deux... Je me suis dit qu'il me paraissait difficile de retourner dans l'intermittence (S10)</p>		<p>J'étais pas dans l'idée de revenir au spectacle. Voilà, je cherchais quoi faire d'autre. (P+1) Pour moi, le deuil était fait, c'était clair (P+1)</p>
<p>J'ai eu de la chance. Y a eu pas mal de projets (S11)</p>	<p>Y avait mon tourneur qui était d'accord pour retravailler avec moi (A9) Une compagnie avec laquelle j'avais travaillé avant (A9)</p>	<p>C'était pas loin, ça faisait 20 ans de métier quelque chose comme ça (P-3)</p>
<p>Et aujourd'hui je suis à nouveau intermittent (S+)</p>	<p>Comme je suis revenu dans des mécanismes, des choses que je connaissais déjà, que c'est relancé (A11) Le premier deuil à faire c'était d'être le super enseignant que j'avais pu imaginer (A12)</p>	<p>J'ai été toujours intermittent quand même (P-3)</p>

1.7.2 Production du schème spécifique de l'entretien par disjonctions et conjonctions

La première partie de l'analyse, consistant en une remise en ordre de l'entretien étant achevée, il est désormais possible de passer à la deuxième étape, c'est-à-dire la production du schème spécifique à partir du schème provisoire identifié. Afin de mener à bien cette entreprise, Demazière et Dubar (1997) rappellent qu'il faut partir du principe « qu'il est possible de traduire le schème précédent en une combinaison de catégories typiques constitutives du sens général de l'entretien. ». En d'autres termes, il ne s'agit pas de remettre en cause le travail effectué dans la première partie de l'analyse, mais de transformer le schème provisoire de l'entretien de Dominique, qui lui est propre, sous une forme « spécifique », c'est-à-dire, ici, pouvant potentiellement être partagée par d'autres individus. En somme, il s'agit d'identifier son ordre catégoriel qui, comme nous l'avons rappelé dans la présentation de notre méthodologie, est de nature sociale et donc partagée. Le passage du schème provisoire de l'entretien à la production du schème spécifique consiste donc, à partir d'un récit individuel, à dégager une structure propre à un ensemble de discours.

Pour ce faire, l'intérêt de l'analyse est porté sur les conjonctions mais surtout sur les disjonctions au sein du discours, car « le sens linguistique d'un mot ne se [comprendrait] qu'en restituant la disjonction qui le spécifie et la conjonction qui lui assure son appartenance à une catégorie. » (Demazière et Dubar, 1997). Les auteurs posent la formule suivante pour simplifier la compréhension de cet axiome de base :

$$A/r(s)/B, \text{ avec } B = \text{non-}A$$

A et B constituent ici des réalités qui sont inverses selon la relation « r » qu'ils entretiennent. Or, c'est cette relation qui permet d'expliquer la signification (s) de A comme de B. Sans cette relation de disjonction, A et B n'ont plus de sens.

Cela amène donc à considérer deux principes de base dans l'analyse par disjonctions/conjonctions :

- « Une unité de signification ne se constitue qu'à partir d'une structure relationnelle binaire » (Greimas, 1986), autrement dit un terme n'acquiert le statut de réalité que s'il est opposable – inverse – à un autre terme ;
- « Une catégorie sémantique est un dénominateur commun à deux termes à partir duquel se dégage la signification » (Greimas, 1986), autrement dit il existe pour chaque opposition de deux termes une catégorie permettant de faire le lien entre ces termes et leur donnant leur sens.

Notre intention, dans cette deuxième partie d'analyse, sera donc d'identifier des relations de disjonctions aux trois niveaux de l'entretien afin de leur donner une signification. L'identification de ces disjonctions nous permettra alors d'aboutir au schème spécifique de l'entretien, et donc à l'identification de son ordre catégoriel, c'est-à-dire de la « logique sociale » (Demazière et Dubar, 1997) du discours. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que notre objectif n'est pas d'épuiser toutes les dichotomies en analysant le discours de manière systématique – ce ne serait même pas possible – mais plutôt de nous focaliser sur quelques oppositions qui nous semblent structurantes et qui nous seront utiles dans la suite de notre travail. Nous en avons donc sélectionnés six, soit deux par niveau.

À partir de ce niveau d'analyse, nous avons également supprimé la ponctuation et les guillemets des différentes citations de Dominique, afin de faciliter la lecture.

Niveau des séquences

À la question « qu'est-ce qui a été important pour toi dans ton décrochage professionnel en tant qu'enseignant ? », la réponse initiale de Dominique est assez claire : il déclare que ce n'était pas une expérience de l'abandon mais l'expérience de faire autre chose. On pourrait postuler une dichotomie entre « faire » et « abandonner », mais il nous semble que ces deux termes doivent plutôt être mis en confrontation avec d'autres pour respecter la logique du discours de Dominique. En effet, ce dernier précise, juste avant, que pour que son récit soit bien compris, il va être nécessaire qu'il le décompose lui-même – ce qui induit l'idée que cette décomposition ne pourrait pas être suggérée par l'enquêteur et donc que

Dominique considère que son histoire est plus compliquée à comprendre qu'il n'y paraît. Aussi, nous avons laissé la thématique de l'abandon en suspens pour nous intéresser plutôt, dans un premier temps, à la question du « faire » : que signifie pour Dominique de « faire autre chose » et, surtout, à quoi ce « faire » s'oppose-t-il si ce n'est pas à « abandonner » ?

D'après la synthèse du parcours de Dominique que nous avons présenté dans la partie précédente, il semble que « faire » puisse être opposé à « vouloir » puisqu'on retrouve les deux termes par intermittence tout au long du récit. Dans plusieurs cas, ils sont aussi associés dans l'expression « vouloir faire » mais, dans ce cas, nous considérons que le verbe porteur de sens est « vouloir puisqu'il témoigne d'une intentionnalité que l'on ne retrouve pas dans « faire ». Or, c'est justement dans la notion d'intentionnalité que réside le sens de cette dichotomie.

S- : je m'étais dit depuis longtemps que je voulais faire

S0 : je voulais arrêter le spectacle

S1 : je faisais les dernières représentations

S2 : je voulais vraiment faire ce métier

S3 : entre l'image qu'on s'en fait [du métier d'enseignant] et ce qu'on peut faire, c'est assez difficile ; mais comment faire quoi

S4 : je veux pas partir trop tôt, je veux être sûr de ma décision, je veux pas à avoir à regretter plus tard

S5 : c'est pas ça [enseigner comme il était obligé de le faire] que je veux faire hein, vraiment pas

S6 : on est dans le flux de ça et on le subit et je me disais non je veux pas faire ça

S7 : c'est pas pour ça que je fais ce métier [d'enseignant]

S8 : si j'arrive pas à le faire d'un côté [donner du sens au travail d'enseignant] et qu'il y a quelque chose que j'arrive à faire de l'autre [donner du sens au métier d'intermittent], bah le sens est plus là quoi

S9 : plusieurs fois je me suis dit je vais le faire je vais le faire [démissionner]

S10 : ça a été l'expérience de faire autre chose

S11 et S+ : je veux retourner au spectacle

Si l'on retrace le parcours de Dominique à l'aune de ces usages de « faire » et « vouloir », on peut résumer son récit de la façon suivante : Dominique explique tout d'abord avoir déjà envisagé, lors de ses études, de devenir enseignant un jour, même si cette « hypothèse » n'a pas constitué le moteur de sa reconversion. En revanche, vouloir arrêter l'intermittence l'a conduit à envisager de changer de métier (S0). En effet, ce métier et le rythme de vie qu'il imposait lui était devenu trop pénible et il ne se sentait plus utile au travail : il était passé d'un métier qu'il voulait exercer à un métier qu'il faisait par habitude, comme il l'explique avec ses dernières représentations (S1). Reçu au concours, cela a fait grandir en lui l'envie d'exercer le métier d'enseignant (S2), et il s'est très vite retrouvé, à juste titre, confronté à la réalité de ce métier. Face aux limites de ce qu'il est possible de faire dans une classe (S3) et avec son expérience restreinte, Dominique a alors commencé à douter de vouloir rester dans cette nouvelle carrière (S4) et s'est finalement rendu compte qu'il ne voulait pas travailler si c'était pour être un « instit médiocre » (S5). Ayant encore des doutes, il a poursuivi son travail mais ses problématiques sont restées les mêmes et il est revenu à la conclusion qu'il ne voulait plus exercer comme enseignant (S6). Comme dans le cas de sa carrière d'intermittent, l'envie avait disparu, faisant à nouveau place à la contrainte de « faire » sans avoir le choix (S7). Reprenant contact avec le monde du spectacle, Dominique s'est progressivement rendu compte qu'en faisant de nouvelles représentations (S8), il arrivait à redonner du sens à son activité de comédien-jongleur. Il a alors décidé de démissionner, mais s'est interrogé sur la manière de le faire (S9). L'expérience de « faire autre chose » (S10) prend donc un sens plus précis pour Dominique que la simple idée de changer temporairement d'activité : il s'agissait plutôt d'une alternance « vouloir – faire – vouloir » qu'il l'a amené à désirer exercer à nouveau son métier d'intermittent, qu'il considère finalement n'avoir jamais vraiment quitté : « J'ai été toujours intermittent quand même ».

Si cette dichotomie est donc importante dans le parcours de Dominique, il nous semble qu'elle doit également être associée à une opposition entre métier/fonction ≠ envie/projet qui trouve sa source dans l'opposition vouloir ≠ faire. En effet, elle permet d'expliquer « l'autre chose » que Dominique a fait, en clarifiant une partie de l'usage du terme

« chose » qui est utilisé pas moins de 40 fois dans l'entretien, c'est-à-dire davantage que « classe » ou « instit ».

S- : pourquoi pas ça comme projet hypothétique, comme roue de secours

S0 : j'ai eu une fatigue de ce métier ; j'ai eu envie d'autre chose

S1 : une redécouverte de ce métier-là [d'enseignant] ; encore aujourd'hui une vision assez haute de la fonction [d'enseignant] beaucoup d'estime pour la fonction, pour ceux qui y arrivent

S2 : je voulais vraiment faire ce métier et pas être fonctionnaire quoi

S3 : je trouve que c'est un métier très complexe

S4 : j'étais quand même encore dans cette dynamique dans le projet

S5 : trop anxieux pour ce métier quoi

S6 : le plus dur du métier qui est d'essayer de lutter contre les inégalités

S7 : non c'est un métier, faut pas que ça m'amène là

S8 : peut-être que j'avais une crise sur la fonction, ses limites, dans le spectacle

S9 : non je change pas de métier pour ça

S10 : j'ai senti des trucs de deuil de la mémoire qui venaient des choses enfouies de mon métier qui repassaient

S11 : j'ai eu de la chance y a eu pas mal de projets

S+ : ça faisait 20 ans de métier quelque chose comme ça j'ai l'impression de revenir chez moi

À partir de l'identification de ces deux dichotomies, nous avons comparé le contexte d'apparition de chacun des termes en fonction des séquences. Pour ce faire, nous avons réalisé le tableau suivant :

Séquences	Métier/fonction : A Envie/projet : B	Vouloir : α Faire : β
S-	B	α
S0	A	/
	B	α
S1	A	β (spectacle)
S2	A (enseignement)	α (enseignement)
S3	A	β
S4	B	α
S5	A	$\bar{\alpha}$ (ne pas vouloir)
S6	A	$\bar{\alpha}$ (ne pas vouloir)
S7	A	β
S8	A	β
S9	A	β
S10	A	β
S11	B (spectacle)	α (spectacle)
S+	A (spectacle)	α (spectacle)

On peut noter que l'apparition des termes A, B, α et β ne semble pas due au hasard mais plutôt à des associations régulières :

- On retrouve tout d'abord l'association B + α (en bleu dans le tableau), qui correspond à envie/projet + vouloir. En début de carrière, Dominique envisage déjà qu'il pourrait devenir enseignant un jour, sous forme d'une « hypothèse ». Or, cette envie augmente lorsqu'il est fatigué de son travail d'intermittent et se poursuit après l'obtention du concours et les premiers temps d'exercice. L'envie d'être enseignant disparaît ensuite mais laisse place, en fin de parcours à l'envie de redevenir comédien-jongleur (S11).
- On trouve ensuite l'association A + β (en orange dans le tableau), qui correspond à métier/fonction + faire. Cette association apparaît, pour le spectacle, quand Dominique donne ses dernières représentations, puis après ses premiers temps d'exercice en tant qu'enseignant, lorsqu'il se rend compte que la réalité du métier est relativement loin de ce qu'il avait pu imaginer, et perdure ensuite de S7 à S10. Elle correspond à la disparition de l'envie, pour laisser plutôt place au quotidien.
- L'association A + $\bar{\alpha}$ (en jaune dans le tableau) apparaît en S5 et S6 alors que Dominique a vécu ses premières désillusions en tant qu'enseignant mais qu'il a tenté de se raccrocher à son envie d'exercer. En étant composée de métier/fonction et de l'inverse de

vouloir (ne pas vouloir), cette association traduit les reproches de Dominique à l'encontre du métier, ce qui lui déplâit et qui ne faisait pas partie de son projet initial. Cela explique qu'après avoir exprimé ses récriminations, Dominique ne se reconnaît plus dans le B + α du début de sa reconversion, mais plutôt dans le A + β lié aux contraintes de son quotidien professionnel. Nous avons aussi pris en compte la première partie de S0 dans cette association car, quand Dominique dit avoir une « une fatigue de ce métier [d'intermittent] », il sous-entend n'avoir plus voulu l'exercer.

- À la fin du récit, on trouve l'association A + α (en vert dans le tableau), c'est-à-dire la même qu'à la séquence S2 mais portant respectivement sur l'enseignement et le spectacle. Ces associations traduisent l'idée de métier/fonction + vouloir, qui correspond à l'association la plus forte puisque l'on ne se situe ni dans le « faire » qui relève du quotidien, ni dans l'« envie » qui s'apparente au rêve et ne possède pas nécessairement de fondement concret. Cette posture affirmée s'explique, en S2, par le fait que Dominique venait d'obtenir le concours et avait donc été reconnu apte par l'institution à exercer et, en S12, parce qu'il a réussi, en 1 an, à se reconstituer un solide réseau dans l'univers du spectacle et à asseoir à nouveau sa légitimité.

Grâce à ce tableau, on se rend compte de l'évolution parallèle et contraire des envies de Dominique concernant à la fois le spectacle (ne plus vouloir – ne plus faire – vouloir) et l'enseignement (vouloir – faire – ne plus vouloir).

Niveau des actants

Lors de la production du schème provisoire de l'entretien, nous avons pu distinguer douze actants dans le récit de Dominique :

A1 : « des amis instit », « une connaissance prof »

A2 : « mes enfants »

A3 : « les instits »

A4 : « ma femme »

A5 : « des mômes », « des enfants »

A6 : « les collègues »

A7 : « conseillères pédagogiques », « maître-formatrice », « médecin », « psychologue »

A8 : « l'institution », « Éducation nationale »

A9 : « mon partenaire de jeu », « mon tourneur », « une compagnie »

A10 : « des profs à l'Inspé »

A11 : Dominique le « clown »

A12 : Dominique « l'instit »

En fonction de la description que nous en avons proposée, il nous semble pertinent de répartir ces derniers en trois groupes selon leur place dans le récit :

- Groupe 1 : les enseignants regroupent les actants A1, A3, A6 et A12, car ce sont tous des homologues de Dominique (qui est lui-même A12) ;
- Groupe 2 : les personnes/collectifs ressources désignent les actants A7, A8, A9 et A10, car ce sont des personnes auprès de qui Dominique va chercher conseil, pour qu'ils lui indiquent la ligne de conduite à suivre ;
- Groupe 3 : les bénéficiaires sont composés des actants A2, A4, A5 et A11 car c'est en partie pour eux, pour leur bien-être et pour leur « apporter des choses » que Dominique a effectué sa reconversion.

Parmi ces différents groupes, nous avons choisi de nous focaliser sur les groupes 1 et 2 qui nous semblent être ceux ayant eu le plus d'impact sur le parcours de Dominique, les intentions des actants du groupe A3 étant moins évidentes.

Au sein du groupe 1, il nous semble que Dominique distingue 2 types d'enseignants : les « instit », composé de A1 et A3 et ceux que Dominique qualifie de « médiocres », qui regroupe les actants A6 et A11. Cette opposition constitue la première dichotomie au niveau des actants que nous allons illustrer à partir du récit de Dominique.

Être instit constituait tout d'abord l'objectif de Dominique : il parle d'ailleurs plutôt de l'« idée d'instit » que de devenir instit, ce qui montre qu'il s'agissait surtout d'une représentation. Il « [s'imaginait] à ce moment-là plutôt bien instit », une idée à laquelle il associe le qualificatif « armé » qui apporte une dimension guerrière, de combat. À ce stade de

l'entretien, on ne sait toutefois pas encore contre quoi Dominique considère qu'il devait se battre. Il associe aussi à l'institut l'idée d'être « super épanoui avec plein de projets », c'est-à-dire de réussir facilement à bien faire son travail pour pouvoir envisager des objectifs au-delà. Ces représentations émanaient peut-être aussi de ses « amis instit » qui l'ont encouragé dans ce choix de deuxième carrière et qui, tous, semblaient lui dresser un portrait positif, si ce n'est idyllique, de la profession. Ils avaient notamment pris en exemple une connaissance enseignante en collège pour qui le quotidien était « très très difficile » et à qui ils avaient suggéré, pour rendre sa vie professionnelle plus agréable, de se reconvertir en tant qu'institut. Cet exemple avait certainement conforté Dominique dans l'idée qu'il était possible de réussir facilement dans cette profession. Sa représentation de l'institut provenait aussi, certainement, aussi des effets positifs que les enseignants des enfants de Dominique avaient pu avoir sur ces derniers, principalement sur le fait de leur avoir « apporté vraiment des choses », ce que Dominique souhaitait pouvoir faire pour d'autres enfants : « cette idée d'être un instit un peu fin, à l'écoute, qui comprend les besoins, réussit à y répondre ». Or, selon Dominique, la réussite des instituteurs ne relève pas seulement de la chance mais véritablement de la compétence car il déclare que « tous les 2/3 ans un instit peut ne pas avoir trop de chance » : « c'est vraiment des compétences qui se construisent pour la plupart ». La prouesse de ces enseignants est donc justement de parvenir à tenir malgré cette malchance récurrente, de ne jamais devenir médiocre pour autant, ce qu'il ne parvenait pas à faire. Malgré ce qu'il déclare, Dominique n'attribue pas non plus entièrement la réussite des enseignants à leur expérience car il explique que, dans sa promotion à l'Inspé, certains débutants avaient déjà atteint ce niveau de maîtrise alors qu'ils venaient, eux aussi, de prendre leurs fonctions : « y avait des exceptions dans la classe, peut-être 2/3 et c'était leur truc quoi ». Or, s'il estime que ces personnes exceptionnelles disposaient des bons « outils » pour réussir leur entrée dans la carrière enseignante, il explique aussi qu'elles « étaient à la bonne place », un facteur beaucoup moins objectif et qui tiendrait plutôt de la vocation. Or, Dominique évoque à nouveau la notion de « place », de sa place (≠ de la place des instituteurs), plus tard dans l'entretien, à propos du métier de comédien-jongleur : « ok, ma place j'en ai essayé une autre mais finalement, aujourd'hui [...] elle est bien dans le spectacle ». Selon Dominique, il y aurait non seulement une part de compétences à acquérir par l'expérience (c'est-à-dire le travail et le temps : « j'aurais pu, avec du temps, je pense, être un prof

correct »), mais aussi une part de déterminisme qui dicterait à chacun où se trouve sa place. Cela explique qu'il soit rapidement amené à se demander s'il est « bien fait pour ça », « si c'est une bonne chose », qui porte une certaine dimension d'absolu, plutôt que s'il veut faire ça ou s'il en est capable.

À l'opposé de la figure de l'instit, on trouve celle de « l'instit médiocre », que l'on peut simplifier en « médiocre » : « est-ce que vous acceptez d'être un instit médiocre », « si on est médiocre on vivote on est là-dedans on transmet des trucs mais ça... bah on est dans le flux de ça et on le subit ». Au contraire des instits, les médiocres sont essentiellement des débutants : « beaucoup de débutants aussi hein qui sont pas encore des bons profs ». Selon Dominique, cette situation de médiocrité est normale dans un premier temps car « en étant débutant on peut pas être très bon » mais on peut le devenir avec le temps, l'enjeu étant de passer dans le groupe des instits pour mériter sa place. Pourtant, même avec l'expérience, Dominique note que tous les médiocres ne parviennent pas à devenir des instits, surtout parmi ses collègues : « une autre collègue un peu expérimentée [...] avait eu un petit coup de difficulté », « que ce soit moi ou ma collègue qui avait une dizaine d'années d'expérience on explosait. ». Là encore, hormis quelques exceptions déjà évoquées, Dominique considère qu'il existe une certaine fatalité : on ne peut pas être débutant et bon enseignant. Tous les enseignants doivent donc passer par une phase de médiocrité, mais aussi de difficulté, car les débuts enseignants sont aussi caractérisés selon Dominique par la complexité du métier : « il y a la difficulté normale de débutant qui était là ». Pourtant, l'entourage professionnel de Dominique ne semblait pas vraiment de cet avis et l'encourageait à continuer. La véritable difficulté résidait donc dans le fait que Dominique ne parvenait pas à accepter cet axiome qu'il avait lui-même postulé sur la médiocrité des débutants (« moi j'arrivais pas à me dire à être un instit médiocre »), ce qui l'a conduit à considérer qu'il n'était pas « fait pour ça », sans quoi il aurait fait partie des exceptions et aurait été immédiatement un « bon prof ». Dès ses premiers jours d'exercice et face aux premières difficultés, la partie semblait donc déjà perdue d'avance.

Selon le discours de Dominique, on peut donc distinguer ceux qui réussissent (les instits) et ceux qui tâtonnent (les médiocres), l'objectif étant pour ces derniers de tenter

d'acquérir suffisamment d'expérience pour devenir un jour des instits. Toutefois, Dominique considère également que tous les médiocres ne pourront pas devenir des instits. Il estime d'ailleurs que ceux qui s'accrochent, sans être à leur place, deviennent des « instits malheureux, dépressifs », certainement car ils ne parviennent jamais à dépasser leur médiocrité. Pour Dominique, la démission était donc la solution la plus rationnelle, « la bonne chose », puisqu'il ne se reconnaissait pas comme faisant partie des élus.

En ce qui concerne le groupe 2 constitué des personnes/collectifs ressources, on peut identifier une opposition entre ceux qui jugent Dominique et ceux qui l'aident. Parmi ceux qui le jugent, on retrouve notamment A8 et une partie d'A10, et parmi ceux qui l'aident A7 et A9. Cette dichotomie est d'ailleurs explicitée par Dominique lorsqu'il déclare : « l'institution : qu'est-ce que ça veut dire l'institution ? y a des gens, dans l'institution, qui essayent de bien faire les choses, qui peuvent être mangés par l'institution aussi, par ses limites ». Cela montre qu'il distingue le groupe qui embauche les personnes (l'institution) et les membres de cette institution, qui peuvent souffrir d'en faire partie. On peut d'ailleurs supposer que Dominique lui-même, en tant qu'actant A12 et donc qu'insti médiocre, considère avoir fait partie de ceux qui ont essayé mais qui ont été « mangés ».

À propos de l'institution, Dominique en brosse un portrait peu idyllique, comme nous l'expliquions durant la production du schème provisoire : « lourdeurs institutionnelles », « au sein des programmes, c'est des choses qui font du mal », « des choses qui sont contradictoires », « un beau discours » etc. Il va d'ailleurs jusqu'à déclarer que les reproches qu'il émet contre l'institution le mettent en « colère un peu comme ça ». Ce qui semble le gêner le plus c'est l'« espèce de cadre » dans lequel, en tant que fonctionnaire, il est contraint de positionner son action d'enseignement et qui ne lui permet donc pas d'atteindre le statut de « super insti épanoui ». En effet, le paradoxe réside dans le fait que, pour être un bon enseignant, Dominique considère qu'il devrait pouvoir répondre aux attentes de l'institution, alors même qu'il les perçoit comme contradictoires entre elles. Or, il s'agit justement de la prouesse que réalisent ceux qu'il nomme les « instits », ainsi que les « exceptions » dont nous avons parlé précédemment. Dominique se sent donc jugé injustement par l'institution, sur des critères dont il a la conviction qu'ils sont inatteignables. Pourtant, ce dernier a

préparé et réussi le concours deux années de suite, ce qui montre que l'institution l'estimait capable de pouvoir réussir – ou du moins que, parmi les deux cohortes, il faisait partie de ceux avec les chances les plus élevées de devenir de bons enseignants. De plus, Dominique côtoie également au quotidien des enseignants qui semblent, eux, atteindre les objectifs de l'institution là où lui échoue, ce qui tend à lui rappeler qu'il ne se trouve pas à « la bonne place ». Le poids de l'institution pèse donc doublement sur les épaules de Dominique, non seulement parce qu'il s'agit d'une entité hiérarchique qui fixe les règles de son action, mais aussi parce que Dominique lui-même reconnaît son action comme légitime – même s'il considère qu'elle pourrait être menée différemment et en générant moins de souffrance.

Bien que Dominique effectue une distinction entre l'institution et les personnes qui la composent, nous considérons que certains « profs » (A10) peuvent aussi faire partie du groupe « institution » et notamment le « prof de musique » que Dominique « [n'aimait] pas trop ». En effet, cet enseignant contribuait à renforcer l'axiome selon lequel un débutant est toujours médiocre, se positionnant lui-même comme un bon professeur de musique en raison de son expérience : « est-ce que vous acceptez d'être un instit médiocre quoi ? au début c'est ce qu'il faut accepter ». Pourtant, Dominique considère que ce dernier n'était pas légitime pour donner ce genre d'avis – même s'il partage son point de vue – car il estime que ce professeur de musique n'était pas à la hauteur : « au bout de 3 cours on s'aperçoit qu'il se répète déjà, il redit les mêmes trucs ». Il était donc doublement mal placé pour aider Dominique, non seulement en raison de sa propre médiocrité, mais aussi en raison de son point de vue sur l'entrée dans la carrière, qui contribuait à renforcer le sentiment de mal-être de Dominique, d'où son appartenance au groupe de ceux qui le jugent.

À l'inverse, on trouve le groupe des actants qui aident Dominique, ou du moins que Dominique consulte pour obtenir leur aide, composé de A7 et A9. Il s'agit d'aides qui, pour certaines, font partie de l'institution comme la « maître-formatrice » ou les « conseillères pédagogiques ». Dans tous les cas, Dominique déclare que ce sont « des gens bien, des gens humains », « des gens investis, qui y croient, qui sont là aussi pour essayer de trouver des solutions ». À leur contact, Dominique s'est « senti entouré, avec des gens qui étaient là pour [l]'aider quoi », ce qu'il considère comme « plutôt positif ». Pourtant, il poursuit sa phrase

par ces mots : « ça veut pas dire que... », ce qui montre que cette proposition d'aide n'implique pas pour autant que Dominique ait réussi à surmonter ses difficultés. En effet, il déclare que ces personnes étaient « là pour [l]'aider » et pas qu'elles l'ont aidé : il y avait donc bien des personnes à sa disposition pour l'accompagner vers la réussite, mais leur présence n'a pas engendré l'effet escompté puisque Dominique a démissionné. On peut notamment le remarquer quand Dominique explique que, lors de son année en tant que contractuel, il a commencé à connaître ses premières difficultés et a demandé l'avis des conseillères pédagogiques : « ça leur paraissait plutôt normal et allait dans le bon sens mais, pour moi, c'était trop difficile quoi ». Malgré leur main tendue, Dominique n'est pas capable de recevoir les encouragements car il a déjà le sentiment de ne pas être à « la bonne place », de ne pas être « fait pour ça ». Il en va de même pour le médecin qu'il a consulté en mars et qui lui a conseillé de ne « pas précipiter les choses », en précisant d'ailleurs : « je suis là, je vous aide ». Pourtant, le récit de Dominique montre qu'il avait déjà pris la décision de démissionner au mois de février et qu'il a ensuite demandé à son médecin un arrêt de travail jusqu'à fin avril pour ne pas avoir à retourner en classe. L'aide du médecin, comme celle des conseillères pédagogiques, n'a donc pas influencé sa décision.

Si cette situation peut sembler paradoxale, puisque Dominique réussit à accepter les reproches mais pas l'aide qu'on lui propose, elle s'explique par les représentations portées par chacun des groupes. En effet, l'institution partage avec Dominique un même point de vue sur l'entrée médiocre dans la carrière enseignante, qui est renforcée par l'idée d'être « fait pour ça » portée par Dominique, alors que les personnes qui sont là pour l'aider considèrent qu'il n'est pas aussi médiocre et en difficulté qu'il pense l'être et qu'il peut s'améliorer, constat que l'enseignant ne partage pas. Toutefois, Dominique semble déplorer les critiques de l'institution à l'égard de sa pratique, même s'il ne s'agit pas de critiques explicitées mais de la comparaison que Dominique effectue entre les prescriptions institutionnelles et sa propre pratique. Il s'était pourtant soumis au jugement de l'institution à deux reprises en passant le concours, une épreuve initiatique à l'issue de laquelle il a toujours été admis, et probablement avec un bon score la deuxième fois puisqu'il avait obtenu une affectation en Loire Atlantique : « je l'ai eu, cette fois-ci bien pour avoir le choix d'être en Loire Atlantique ».

Niveau des arguments

Grâce à l'analyse aux deux niveaux précédents, nous avons pu clarifier « l'expérience de faire autre chose » évoquée par Dominique au début de l'entretien, en comprenant pourquoi notre enquêté n'avait pas pu saisir l'aide qui lui aurait permis de réussir dans cette « autre chose ». Pourtant notre questionnement principal reste posé puisque Dominique déclare également : « j'ai du mal à le voir comme étant qu'une expérience de l'abandon ». Or, nous allons voir que l'abandon revêt une signification spécifique pour Dominique, qui le place en opposition à l'expérience. On retrouve cette dichotomie dans la réponse à la question initiale de l'entretien qu'il était nécessaire de décomposer : « j'ai du mal à le voir comme étant qu'une expérience de l'abandon mais ça a été l'expérience de faire autre chose ». Dominique ne mobilise le terme d'abandon que dans cette première réponse mais pas durant l'entretien, ce qui s'explique par le fait qu'il essaye justement de convaincre qu'il n'a pas abandonné. Aussi, il n'explique jamais vraiment sa définition de l'abandon, mais plutôt celle de son contraire : l'expérience. Il faut donc lire la définition de l'abandon en filigrane.

Pour parvenir à la construction du schème provisoire de l'entretien, nous avons identifié huit arguments dans le récit de Dominique, déployés sur deux versants, qui s'opposaient deux à deux :

- Opposition A (P-2 VS P+3) : Dominique a beaucoup de difficultés personnelles qui l'empêchent d'être un bon enseignant ≠ Dominique pense qu'il pourrait devenir un bon enseignant avec du temps ;
- Opposition B (P-3 VS P+1) : Dominique ne veut pas devenir enseignant car il est déjà intermittent ≠ Dominique ne veut plus travailler dans le spectacle et donc plus être intermittent (nous ne la développerons pas ici car elle reprend des idées déjà explicitées au niveau des séquences) ;
- Opposition C (P-1 VS P+2) : Dominique ne veut pas devenir enseignant car il subit la complexité du métier ≠ Dominique se sent libre de faire son propre choix et veut réaliser cette liberté en exerçant le métier d'enseignant ;

- Opposition D (P-4 VS P+4) : essayer de devenir enseignant serait une mauvaise décision (surtout pour redevenir intermittent par la suite) ≠ avoir essayé de devenir enseignant était en fait une bonne chose.

Or, si l'on observe ces oppositions, on peut noter que, dans chacune d'entre elles, on trouve un argument démontrant une perception positive de l'expérience et une perception négative de l'abandon.

Dans l'opposition A, Dominique explique à plusieurs reprises qu'il est conscient de ses difficultés personnelles, de la manière difficile dont il a vécu sa période d'enseignement, ce qui marque une certaine lucidité sur ses propres fragilités : « trop anxieux pour ce métier quoi », « mes problèmes, fragilités, des difficultés de mise au travail », etc. Il précise d'ailleurs qu'il n'y a « pas de baguette magique », ce qui induit l'idée qu'il n'y avait pas de réponse immédiate aux problèmes évoqués précédemment. Ici, l'expérience est présentée comme une chose positive car elle permet à l'individu de prendre conscience de ses limites et d'effectuer un choix en conséquence puisqu'il n'y a pas de solution miracle. À l'inverse, considérer qu'il aurait pu devenir un bon enseignant engendrerait un risque que Dominique se trompe. Il utilise d'ailleurs l'incise « je pense » dans la phrase : « j'aurais pu, avec du temps, je pense, être un prof correct » qui montre bien qu'il n'en est pas certain. Cela corrobore son idée principale selon laquelle les instits sont avant tout des personnes « faites pour ça ». En ce qui le concerne, Dominique a toujours eu un doute sur le fait de pouvoir un jour devenir un insti, ce qui justifie qu'il parle plutôt de « prof correct ». Or, ne pas être sûr de la perspective de son devenir l'aurait conduit à courir le risque de ne jamais devenir un bon enseignant, et donc de devoir abandonner car il aurait manqué de lucidité.

On retrouve cette même opposition de la liberté de choix face à la contrainte de suivre un destin incertain dans l'opposition C. En effet, Dominique explique avec les arguments P+2 qu'il est satisfait d'avoir pu faire le choix de devenir professeur des écoles pendant un temps, mais aussi d'avoir pu changer d'avis lorsqu'il s'est rendu compte qu'il subissait la complexité du métier : « ça a été un choix d'aller en tant qu'insti », « on est dans le flux de ça et on le subit et je me disais non je veux pas faire ça », « ça fait 1 an que j'ai pris la

décision ». Le discours de Dominique est donc entièrement orienté vers le fait qu'il ait pu choisir son avenir professionnel pour ne plus subir les difficultés auxquelles il était confronté au quotidien. Ces difficultés sont d'ailleurs explicitées dans les arguments P-1, qui corroborent la dimension de lucidité présentée dans l'opposition A : « « elle est grande la responsabilité de ce qu'on peut amener à des mômes, de ce qu'on peut mal faire avec des mômes », « la pratique est difficile de toute façon », etc.

Dans l'opposition D, la dichotomie abandon \neq expérience est présentée sous l'angle du bon choix : faire une expérience serait un bon choix, tandis qu'abandonner en serait un mauvais. Les arguments P-4 sont principalement constitués de termes à connotation négative comme « échec » ou « erreur » alors qu'ils sont perçus de manière positive par Dominique. En effet, cet échec de l'enseignement, Dominique considère qu'il l'a choisi, ce qui se reflète dans les arguments P+4 : « j'ai pas de regrets quant à cette expérience », « c'est formateur, ça apporte quelque chose ». Pour lui, dès lors qu'il s'agissait de la « bonne décision », il n'y avait pas de regrets à avoir car c'était son propre choix. En revanche, s'il avait perdu le contrôle sur son devenir, Dominique aurait considéré qu'il avait fait le mauvais choix : « c'est un métier, faut pas que ça m'amène là », « je change pas de métier pour ça, pour rentrer là-dedans », « c'est pas pour ça que je fais ce métier ».

Quand il déclare, dans l'incipit de l'entretien, qu'il va devoir « lui-même décomposer » son récit, Dominique essaye donc bien de montrer que la réalité qu'il a vécue est plus complexe que le « simple » abandon à la suite d'une tentative qui a mal tourné. Son argument charnière réside dans le fait que ce n'est pas parce qu'une expérience se passe mal que les retombées sont négatives. Pour lui, ce qui est important, c'est de pouvoir garder le contrôle sur son destin, d'agir rationnellement en fonction des caractéristiques réelles de la situation, qu'elles soient positives ou négatives. Cela entre notamment en cohérence avec le changement d'attitude de Dominique que nous avons pu remarquer dans l'analyse des séquences. Alors qu'il présente une posture affirmée en S2, qui s'explique par le fait qu'il venait d'obtenir le concours et avait donc vu son potentiel reconnu par l'institution, la motivation de Dominique disparaît en S3 lorsqu'il est confronté aux premières difficultés, ce qui l'amène à une première phase de lucidité : « je me posais déjà la question [d'arrêter

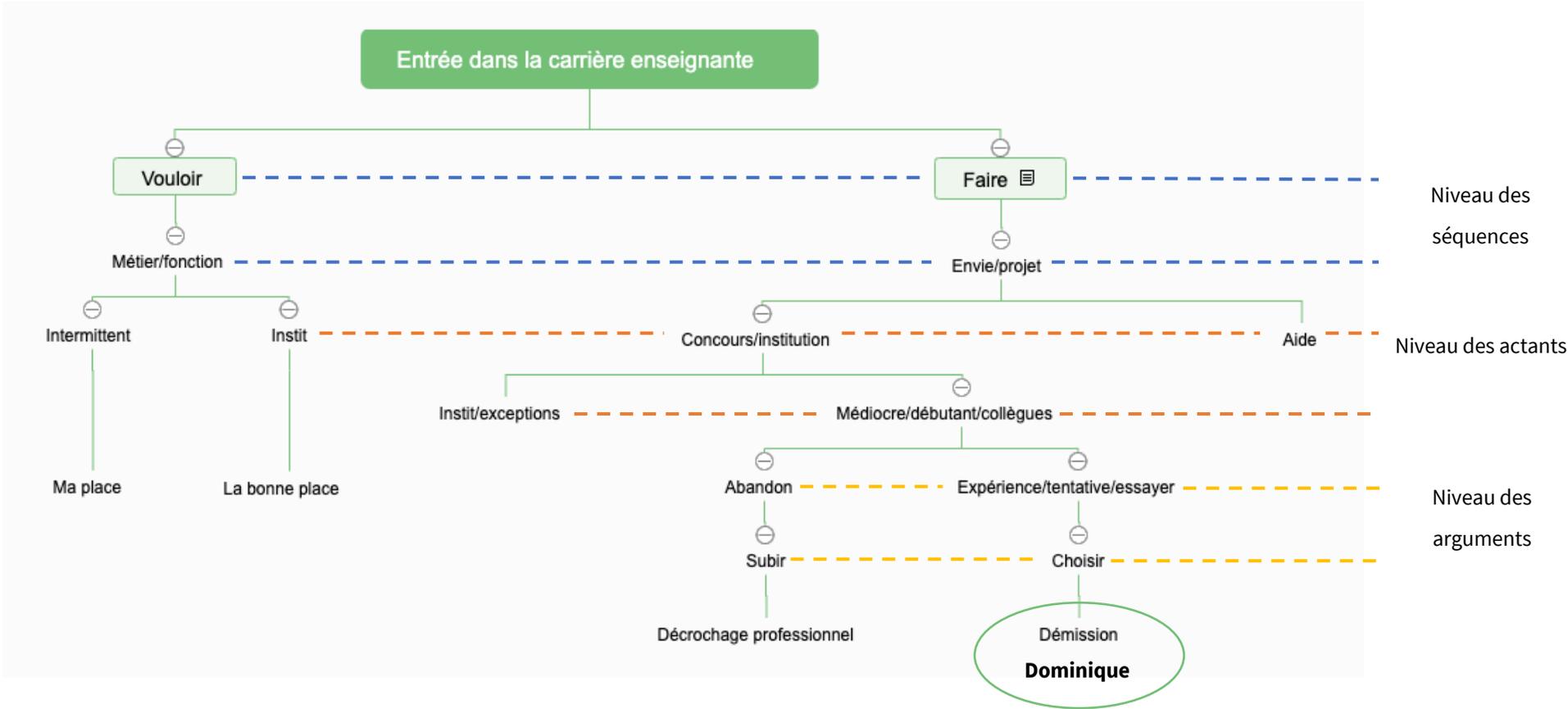
l'enseignement] on va dire parce que... ». Si l'enthousiasme réapparaît en S4, mais cette fois en lien avec le projet et non plus avec le métier (dont il a déjà découvert la réalité), il disparaît à nouveau dès S5 et se transforme même en son contraire : ne plus vouloir exercer le métier d'enseignant. À ce stade, pour Dominique, il y a trop de facteurs de difficultés, ce qui le conduit à considérer que la perspective de devenir un instit s'éloigne trop pour être encore réaliste : « Non, ok, j'arrête. Je tiens pas plus que ça... Parce que c'est toujours possible de pas faire ce choix-là. Mais je serais malheureux. Enfin, je ferais partie des instits malheureux, dépressifs... [...] Donc au bout d'un moment je me suis dit : c'est ça la perspective et pas d'être un super instit épanoui, avec plein de projets... ». Il s'agit d'ailleurs de la dernière intervention spontanée de Dominique dans l'entretien, qu'il conclut avec un « voilà » définitif : dès lors qu'il en était arrivé à cette conclusion, le choix de Dominique était acté.

On peut donc conclure que l'opposition abandon ≠ expérience cache en réalité une opposition subir ≠ choisir qui est au cœur du récit de Dominique. D'ailleurs, le thème du choix lui semble si important qu'il a même prévu de réaliser un spectacle dessus : « je ferai sans doute un spectacle autour du thème du choix ». Cela le conduit à effectuer une distinction entre le décrochage professionnel et la démission. En effet, il n'emploie le terme de décrochage que deux fois, à la fin de l'entretien. La première fois, il l'oppose justement au terme d'« expérience » dont nous venons de montrer qu'il était plutôt associé au choix et en opposition à l'abandon, ce qui situe le décrochage justement dans la perspective de l'abandon : « c'est plutôt l'expérience générale d'une tentative que d'un décrochage ». La deuxième fois, il n'emploie pas le terme de décrochage seul mais dans l'expression « choix du décrochage », créant ainsi une antithèse, presque un oxymore : « je suis content de l'avoir fait ce choix du décrochage ». En tenant compte du fait qu'une fois de plus cet usage répond à une question posée juste avant dans l'entretien (« est-ce qu'il y a d'autres trucs importants que tu voudrais rajouter sur cette expérience de décrochage ? »), on prend le parti qu'il ne s'agit pour Dominique que de réemployer les mots de l'enquêteur en adjoignant son propre point de vue : il réutilise le terme pour faciliter la compréhension de l'enquêteur mais en rajoutant l'idée qu'il s'agissait bien d'un choix, d'une expérience, et non d'un abandon. À l'inverse du terme « décrochage », Dominique utilise cinq fois le mot « démission » dans l'entretien, sans qu'il ait été prononcé auparavant par l'enquêteur : « je vous renvoie ma

démission », « je demandais qu'elle soit effective cette démission », « je l'avais demandée pour le 15 mai ma démission » etc. Il emploie également le terme de « démissionner » qui est associé à celui de « choix » : « la bascule de la décision du coup de démissionner ». Or, comme nous l'avons mentionné en introduction, la démission constitue avant tout un acte administratif qui se traduit concrètement par une demande écrite de l'intéressé. Il s'agit donc d'un acte posé, qui corrobore l'idée d'un choix, et s'oppose à la notion d'abandon, qui relève plutôt de la fuite. La dichotomie abandon \neq expérience est donc non seulement associée à subir \neq choisir, mais surtout à décrochage \neq démission. En réalité, ce que tente de montrer Dominique par son argumentaire, c'est que l'enquêteur se trompe sur l'objet de l'entretien : il ne vient pas raconter son vécu du décrochage professionnel précoce, mais de sa démission volontaire précoce.

À partir de ces différentes dichotomies, nous avons donc abouti à la création d'un arbre représentant le schème spécifique de l'entretien de Dominique.

Schème spécifique de l'entretien



I.8 L'entretien d'Hélène

Afin de pouvoir proposer par la suite une confrontation entre les différents entretiens, nous avons appliqué la même procédure d'analyse sur l'entretien d'Hélène que celle réalisée sur celui de Dominique, en commençant par établir le schème provisoire de l'entretien. Nous avons toutefois ajouté une étape supplémentaire à l'analyse, en tenant compte d'une spécificité du discours de l'enquêtée : l'analyse d'un lapsus récurrent.

Nous précisons que, comme l'exigent les conditions de notre sélection d'enquêtés, Hélène est, elle aussi, une ancienne enseignante du premier degré ayant démissionné moins de cinq ans après l'obtention du CRPE.

1.8.1 Production du schème provisoire de l'entretien par codage

Les séquences du récit

De la même façon que dans le codage réalisé précédemment sur l'entretien de Dominique, S-- et S- correspondent à des situations antérieures au récit de décrochage professionnel d'Hélène, S0 le moment où Hélène a décidé de rejoindre la profession enseignante, tandis que S+ indique la situation dans laquelle elle se trouve au moment de l'entretien. La présence de deux situations antérieures distinctes tient au fait qu'il y a une grande différence temporelle et de discours entre ces deux séquences, qui nous empêche de les considérer ensemble : elles ne jouent pas le même rôle dans le déroulement du récit d'Hélène, c'est pourquoi nous avons choisi de les séparer en S-- et S- (S-- étant la situation la plus antérieure). Toutes les autres étapes du récit s'inscrivent entre les bornes temporelles S0 et S+ et sont numérotées dans l'ordre chronologique. Ce travail de codage nous a, à nouveau, permis d'aboutir à un résumé, reprenant, le plus souvent possible, les termes employés par Hélène.

Quand elle « était petite fille », Hélène « avait envie de devenir professeure de mathématiques mais plutôt collègue/lycée, parce [qu'elle] était vraiment ciblée mathématiques ». Toutefois, Hélène a aussi « toujours dit » qu'elle « n'aurait jamais de gosses », ce qui explique que, quand elle « a eu 18/19 ans », elle n'a pas « continué à vouloir [se] voir devenir prof

parce [qu'elle ne se] voyait pas avec des enfants ». Il était même « hors de question [qu'elle] devienne prof » car, « à la fin de l'adolescence », elle ne se « voyait surtout pas gérer des gamins ». Pourtant, « arrivée à 28 ans », elle a dit à son « compagnon de l'époque » que, s'il voulait des enfants, c'était « avant 30 ans » car elle n'avait « pas l'intention d'être mère à 40 ans » : c'était « maintenant ou jamais ». Ils ont donc « eu des enfants » parce que « lui ne se voyait pas dans une vie sans enfant », même si, elle ne pense pas, avec du recul, que « s'ils étaient pas là, [...] il y aurait un manque ». Cela ne signifie pas pour autant qu'elle pense « des trucs du genre 'je les veux plus' ou quoi » puisqu'elle « [se] voit très bien avec [ses] enfants ».

Hélène a « un Master de Chimie » mais elle a toujours « travaillé dans le marketing » et jamais « dans le monde de la chimie ». Elle a exercé « 2/3 ans à Paris en tant que responsable marketing » dans « le monde de la pharmacie », où elle a fait « à peu près tout ce qui était possible et imaginable » : « évènements avec une centaine d'invités », « catalogue de vente par correspondance », « [gestion d']un site web », « analyse des ventes », à l'exception du « digital marketing pur et dur » puisque « la réglementation » l'interdisait « à l'époque ».

Pour partir « vivre à Londres avec [son] conjoint », qui précédemment « vivait au Luxembourg », elle a « quitté son poste, évidemment ». Ce fut le « premier job duquel [elle a] démissionné » mais, cette fois, « c'était vraiment pour des raisons personnelles » : elle « [aurait] pu y rester encore 3/4 ans de plus ». À son départ, « on [l']a remplacée par 3 personnes ». Au Royaume-Uni, elle est devenue « consultante marketing dans le monde de la photographie », une position qui lui donnait l'opportunité de « parler au PDG de Nikon Monde » et d'avoir des « clients » comme « Sony, Panasonic mais aussi Amazon » pour « les aider à mettre en place leur stratégie marketing ». Elle proposait à ses clients « soit de l'analyse marketing, soit de la relation client », mais « pas trop [...] de négociation contrat » car elle n'avait « pas envie de leur parler sous ». À Londres, elle a également dû « quitter » momentanément son poste pendant son « congé maternité » et « [son] chef [l']a remplacée pendant 3 mois ». Quand elle est « partie définitivement » pour « revenir en France », elle a été remplacée par « quelqu'un [qu'elle] connaissait très bien qui était dans la boîte » : « il s'occupait des imprimantes et il est passé à la photo ». Son remplaçant lui a avoué avoir

« deux fois plus de boulot en photo que ce [qu'il] avait en imprimante », ce qui lui a ouvert les yeux sur le fait qu'elle ne « [s'était] jamais rendu compte » que son investissement professionnel « était à ce point énorme ». Dans ces deux métiers, elle a également « fait de la formation à l'adulte » mais seulement « une journée ou quoi », dont le but était « d'expliquer [les] produits ».

Quand Hélène et son compagnon sont « revenus de Londres », elle était en « congé maternité » et elle a « commencé à chercher du boulot en marketing » mais elle n'« en trouvait pas » « sur Nantes ». N'ayant « pas d'autre métier à ce moment-là », étant « sans emploi », la possibilité de devenir professeure de mathématiques lui « est revenu en idée » : « l'enseignement c'était cette petite idée qui [lui] était restée en tête ». Et puis « le fait de devenir maman » et de prendre en « âge » a fait qu'elle « [se] sentait plus à l'aise avec des gosses » : il y avait « la crèche », « les copains » de ses enfants dont elle « s'occupait » lors de « sorties », elle gardait « les gamins des autres et ainsi de suite ». Néanmoins, elle a rapidement abandonné l'idée de l'enseignement des mathématiques en collège/lycée car « prof de maths, ça voulait dire faire une agrégation de mathématiques et tout ça, de longues études donc c'était pas possible ». En effet, en tant que « mère de famille », tenue par « un crédit de la maison », elle se disait qu'il « [fallait] quand même bosser ». L'enseignement primaire représentait alors celui qui était « relativement proche à part que c'étaient toutes les matières et pas juste les mathématiques ». Cela lui « demandait juste de passer le concours : c'était rien du tout ». De toute façon, elle « n'avait pas besoin de refaire d'études comme [elle] avait déjà un Master » : « c'était juste : on se pointe, on fait un concours, on l'a ou on l'a pas quoi ».

Hélène a « passé 2 fois le concours ». Elle s'est « inscrite » une première fois en 2017, et elle l'a « eu » alors qu'elle l'a « passé en mode touriste, c'est-à-dire sans vraiment le préparer ». Elle a cependant « refusé le poste » à la clé car elle avait « été affectée en Sarthe » et ne « pouvait pas y aller ». Elle s'est de nouveau « inscrite en 2018 », elle « a bossé » le concours et elle l'a « eu sans problème » : elle est « allée aux écrits », a été « reçue aux écrits », est « allée aux oraux », a été « reçue aux oraux ». En finissant « 13^{ème} », Hélène trouve qu'elle a « bien cartonné » avec « plus de 200 points sur les 240 », « 215 ou 213 un truc comme ça ». Il y a même des oraux où elle a « eu 59/60, un truc comme ça ». Avant cette deuxième tentative,

pendant qu'elle « préparait le concours », Hélène a aussi « fait des stages » « en mode observation ». Ces stages l'ont conduite, « 3 semaines avant le concours », à s'interroger sur cette deuxième tentative car elle n'était plus si « sûre de vouloir y aller » et sur les suites qu'elle donnerait si elle obtenait le concours. Finalement, en voyant qu'elle avait « été admise » une deuxième fois, « sachant qu'ils prenaient 200 personnes à Nantes et qu'il y avait genre 3000 candidats », Hélène s'est décidée à « tester ».

« Avant [sa] première rentrée » en tant que PES, Hélène a « bossé 15 jours » « pas plus ». Elle a « eu une école tout près de chez [elle], qui était à 10mn à pied » « avec du cycle 2 », « des CE1 », ce qui était très confortable pour elle car c'était « ce qui [l']intéressait le plus de prime abord ». Elle n'avait « pas forcément envie d'y aller » mais elle a « fait [son] premier trimestre », puis elle a « continué comme ça et puis après, le nez dans le guidon ». Même si « tout s'est bien passé » et qu'il n'y a « pas eu de soucis », Hélène a quand même eu « une classe assez spécifique » qui lui permettait « [d'être] directement dans le métier ». Dès la pré-rentrée, on lui annonce qu'il y a « un gamin autiste » dans sa classe qui n'a « une AVS que la moitié du temps ». Il y a aussi un autre élève « qui [souffre] de toutes les dys que [l'on] peut imaginer » et donc qui, dans sa classe de CE1, ne sait « pas lire », « pas écrire », « pas copier un texte », « pas former ses lettres ». Il y a aussi « un élève qui [a] de gros problèmes de comportement », notamment dans « les interactions sociales et tout ça » qui sera finalement « diagnostiqué pendant l'été [suivant] en autiste Asperger ». Ces trois cas particuliers, ainsi que les « 5/6 enfants qui [sont] en difficulté scolaire », rendent la première expérience d'Hélène difficile, d'autant qu'elle ne se retrouve pas dans « ce côté [de] l'inclusion des élèves à problèmes ». Outre ces difficultés particulières, Hélène estime aussi qu'elle n'a « pas assez de temps personnel pour [elle] et notamment pour ses enfants : elle en a « marre de [s']occuper des 26 » élèves de sa classe mais « pas trop des 2 [siens] » ; elle a « l'impression d'être la maman de 26 enfants ». Hélène travaille aussi beaucoup en dehors de la classe « le weekend mais [...] pas le soir » : « à 6/7h, [c'est] fini ». Elle a le sentiment de « donner tout ce [qu'elle a] à donner pour des enfants dans la classe ». Pour elle, ce n'est « plus de l'enseignement, c'est de la parentalité, c'est de l'éducation », « et d'autant de gamins en plus... ». En effet, Hélène s'était imaginée qu'« être enseignante, c'était 90% du temps et puis, allez, 10% du temps s'occuper de la bobologie et puis des petits problèmes » alors même que son

quotidien ressemble plutôt à « être enseignante [...] 50% du temps et 50% du temps [...] s'occuper de la bobologie, du temps de récréation, des batailles ». Même si elle « savait bien qu'il y aurait des petites histoires, des petites disputes », elle ne « pensait pas que ça serait 90% du temps ». Hélène tente de mettre en place des « règles de classe » pour gagner du temps et n'avoir qu'à « leur rappeler de temps en temps » mais en vain : cet aspect du travail prend toujours « autant de temps dans la journée » et ses collègues lui confirment vivre la même chose, que ce n'est pas « [elle] qui [gère] pas bien la classe ». Finalement, dès le « mois d'octobre », après seulement 1 mois d'enseignement, Hélène prend « déjà plus ou moins [la] décision d'arrêter » et en informe ses collègues.

Malgré tout, « le nez dans le guidon », Hélène poursuit son travail sans discontinuer jusqu'« au mois de janvier », « peut-être février ». À ce moment-là, elle attrape « une petite gastro », « rien de grave », et obtient « 2 jours d'arrêt » maladie. Elle n'a donc plus « le nez dans le guidon » pendant 2 jours, ce qui la conforte dans son souhait d'arrêter, mais elle se dit qu'elle ira « jusqu'au bout de l'année, c'est sûr », pour ne pas « abandonner la classe ». En plus, « en tant que PES », elle travaille « en binôme » avec une collègue qui est « en arrêt maladie » parce qu'elle « [est] enceinte et [...] a eu de petits soucis ». Hélène tient parce qu'elle « [a] pris un engagement » et parce que, même si ça ne lui « plaît pas », « ça se passe très bien avec les gamins » : « ils apprennent, tout se passe bien pour eux ». Elle est donc, « de toute façon, sûre d'aller jusqu'à la fin de l'année » scolaire. Cet arrêt maladie de 2 jours sera même le seul qu'elle prendra : Hélène ne s'est jamais « mise en arrêt » d'elle-même.

Face aux difficultés qu'elle rencontre et à sa décision de quitter son poste, Hélène prend contact avec le Pôle Mobilité (ou Pôle Mobilisation) aux alentours du mois « d'avril » pour voir « comment [elle] pourrait changer de poste ». Son premier rendez-vous a lieu « au mois de juin ». Elle envisage plusieurs pistes comme « retourner » dans le privé, « aller vers un autre poste dans la fonction publique » ou « rester dans l'Éducation nationale mais avec un poste pas avec des élèves » ou, en tout cas, « pas des élèves enfants ». Elle réfléchit à « se spécialiser pour devenir enseignante en prison », mais élimine rapidement cette idée en apprenant qu'il « [faudrait] continuer, faire la spécialisation », bref « rester pendant au moins une dizaine d'années en tant que prof avec des enfants jeunes ». Elle se pose aussi la

question de « l'apprentissage de la lecture à des gens qui ne [savent] pas lire » ou de l'enseignement « à distance », « travailler au CNED ». Hélène comprend que ce qu'elle apprécie vraiment c'est « préparer les cours, corriger » et qu'elle ne veut « juste pas avoir la classe ». Pour pouvoir partir, Hélène « espère » secrètement qu'on lui dira lors de l'inspection de fin de première année qu'elle ne « convient pas », qu'on « va [la] licencier » pour être « au chômage », « tranquille », que son problème soit « réglé ». Sauf que « son inspection [se passe] très bien ». Finalement, elle décide de ne pas « poser [sa] démission », même si elle « aurait pu », car elle attend un retour du Pôle Mobilité concernant « les différentes possibilités » pour « [se] faire détacher ailleurs ou ce genre de choses », et son deuxième (et dernier) rendez-vous doit avoir lieu « au mois d'octobre » de l'année scolaire suivante.

Hélène profite donc des « vacances d'été », une période durant laquelle elle passe « 1 mois et demi tranquille ». Elle postule « beaucoup » « à des postes de remplaçante » et en obtient un : elle est « affectée à l'école de [ses] enfants », « à 10mn de chez [elle] », en tant que « remplaçante titulaire », où on lui confie à nouveau « des CE1/CE2 ». Elle passe donc « les 15 derniers jours » des vacances « à préparer des mallettes pour aller dans toutes les classes, tous les cycles, tous les machins ». Là, on lui annonce que « la collègue » qu'elle remplace « [est] en décrochage » et qu'elle « se [met] en arrêt maladie parce qu'elle [arrive] pas à gérer sa classe » et on lui propose de « faire un remplacement long », de « rester ». Pour Hélène, cette situation est inenvisageable car elle se considère déjà « en procédure de démission », prête à « démissionner dans 3 jours », n'attendant que le retour du Pôle Mobilité : elle ne veut « surtout pas de remplacement long ». Le Pôle Remplacement trouve « un remplaçant pour toute l'année scolaire », ce qui rassure Hélène car « [elle sait] que la classe [qu'elle abandonne] est bien ». Cela lui coûte quand même car elle sait aussi qu'elle « aurait pu rester jusqu'à la Toussaint là-bas en mode tranquille », « à 10mn de chez [elle] » dans une « très bonne école » où elle connaissait « les collègues », « [ses] gamins », « la moitié des élèves de la classe », « les parents ». Toutefois, c'est le seul moyen pour elle de ne pas « [être] coincée dans la classe pendant [un] remplacement long » : elle sait qu'elle ne « réussirait pas » à partir. Dès de ce moment, Hélène est donc « baladée à droite, à gauche » par le Pôle Remplacement qui est « sympa » avec elle et ne la « remet pas sur des remplacements longs » : elle fait des remplacements seulement pour « une journée » ou « pour 2h ». Quand

elle « [a] des informations dans la classe de ce que [les élèves font] », Hélène s'attache à « continuer le programme »: elle les fait « avancer » ou leur fait « faire des révisions ». Quand elle a « 0 info », elle leur fait « faire un travail autre », mais elle a « toujours des trucs de prêts ». Même lorsqu'elle va « en REP en tant que remplaçante », ça se passe « très bien » : « les gamins [sont] toujours super bien en classe ». « Jusqu'au bout », Hélène se considère « au taquet » et elle ne dit « pas forcément » aux écoles où elle va qu'elle souhaite démissionner.

« Fin septembre » (ou « au mois d'octobre »), Hélène obtient finalement « la réponse avec le Pôle Mobilité ». On lui annonce que cela va « prendre des années avant [qu'elle] puisse faire quoi que ce soit d'autre » que de l'enseignement primaire, qu'il va falloir « attendre au moins 3 ans avant de pouvoir le faire » et, pour elle, c'est « hors de question ». Elle « pose [donc sa] démission » en annonçant son souhait de partir dès « le lendemain à [son] inspecteur » et en lui faisant parvenir « [sa] lettre » de démission « le jour d'après ». Elle indique qu'elle ne « reviendra pas le 1^{er} novembre », c'est-à-dire à la rentrée suivant les vacances de Toussaint, car « on peut pas partir du jour au lendemain, faut quand même un minimum de préavis ». Les remplacements courts sur lesquels l'envoie le Pôle Remplacement lui « permettent de partir » car elle n'est plus « engagée avec une classe pour 1 an », sinon elle « aurait démissionné au mois de juillet ».

Débute alors pour Hélène une période de « flou total » qui dure « énormément de temps ». Après l'envoi de sa « lettre de démission » « avec accusé de réception », elle ne reçoit « jamais » de réponse : « il n'y [a] pas de oui, pas de non ». Contrairement à ses « autres métiers », il n'y a cette fois « pas de préavis » indiqué « dans les textes » alors qu'habituellement elle avait « 3 mois de préavis », ce qui implique qu'« une fois que t'as une date de fin, t'as une date de fin quoi ». Pour les enseignants, « l'administration » a « jusqu'à 4 mois » pour répondre et, passé ce délai, elle « perd la responsabilité » de fournir une réponse. Pour pallier l'absence d'un préavis légal et le fait que l'administration ne lui « donne » pas de date, Hélène « décide la date de fin » elle-même car il « faut qu'il y ait une fin » et que « ça se tienne » à la date choisie. Le choix du 1^{er} novembre demeure néanmoins un choix « arbitraire » car elle admet que ça ne « [l']aurait pas dérangée » de « tenir » jusqu'à une autre

date : « 1^{er} décembre », « 1^{er} janvier ». L'incertitude de la situation fait que, même si Hélène est « contente d'arrêter », elle « commence à stresser » de ne « pas avoir de réponse », notamment à l'approche des « vacances scolaires ». Elle va désormais en remplacement « en tremblant » alors que ça ne lui était jamais arrivé avant. Elle interprète cette réponse physique comme une détresse face « à cet inconnu », au fait « de pas savoir quand ça [va] se finir ». Même si « dans [sa] tête, tout est fini », Hélène n'est « pas sûre » et a besoin d'une « réponse officielle », d'autant qu'il est désormais « hors de question [qu'elle] change [sa] date ». Après « 1 mois » d'attente, elle commence à se demander si, « après les vacances », elle « y retourne [...] ou pas » mais prend finalement la décision de « se mettre en arrêt maladie » « s'il faut » pour ne pas y retourner. Elle prend également contact avec M. X « au téléphone », qui interpelle lui-même « les RH [...] responsables » de sa demande de démission et la rassure. Elle reçoit finalement sa « réponse officielle » « pendant la deuxième semaine des vacances scolaires », « 5 jours avant la date butoir », avec l'autorisation de démissionner « au mois de novembre ». Avec du recul, étant donné la situation de confinement qui a débuté « au mois de mars » suivant, Hélène se dit qu'être « prof confinée ça aurait été top pour [elle] » même si elle n'a jamais pu en faire l'expérience.

Aujourd'hui, « ça fait 1 an [qu'Hélène] a démissionné », « enfin 1 an et 3 mois » qu'elle a « arrêté l'enseignement » parce qu'elle ne se « plaisait pas dans le métier ». Pour elle, c'était « tout simplement une erreur, entre guillemets, de casting » : personne ne s'est rendu compte (pas même elle, au départ) qu'elle n'était « pas faite pour travailler avec des enfants » et qu'elle n'avait « pas envie d'être la maman de 26 enfants ». Mais Hélène n'est pas la seule à avoir démissionné : dans « [sa] promo », sur 70 personnes, elle sait qu'ils sont « quand même 4/5 à avoir démissionné », « soit à la fin de l'année de PES », « soit dans la première année de titularisation ». Elle est maintenant « en reconversion », « une énième reconversion », pour « devenir développeuse informatique ». Elle « fait ça » parce qu'il y a « pas mal de débouchés », et non parce que ce serait un « métier-passion ». D'ailleurs, en ce qui la concerne, de métier-passion, elle n'en a « pas trouvé », mais « y'a pas de soucis » car « [elle] vit pas pour travailler » mais « travaille pour avoir un peu d'argent pour vivre ». Elle suit donc « une formation, où, en théorie, à la fin, [elle aura] un diplôme de 2 ans » mais « sur 6 mois », ce qui lui demande parfois « de bosser jusqu'à 23h/minuit, et puis de bosser tous

les weekends ». À côté de sa charge de travail actuelle, Hélène estime que « l'année de PES était cool ».

À partir de ce résumé, on peut donc dégager les séquences-types S suivantes :

S-- : « Quand j'ai eu 20 ans, il était hors de question que je devienne prof »

S- : « J'ai à peu près fait tout ce qui était possible et imaginable dans le marketing »

S0 : « L'enseignement c'était cette petite idée qui m'était restée en tête »

S1 : « J'ai fini 13^{ème} je crois au concours, un truc comme ça »

S2 : « Au mois d'octobre j'avais déjà plus ou moins pris ma décision d'arrêter »

S3 : « Je vais jusqu'au bout de l'année, c'est sûr »

S4 : « J'avais pas encore de réponse de savoir si je pourrais me faire détacher ailleurs ou ce genre de choses »

S5 : « Je me suis retrouvée [...] à être baladée à droite, à gauche »

S6 : « J'ai compris que ça allait me prendre des années avant que je puisse faire quoi que ce soit d'autre », « Et donc j'ai posé ma démission »

S7 : « J'y allais en tremblant alors qu'avant, ça me le faisait pas », « C'est vraiment ce côté-là, où on est dans le flou total, qui est pas évident »

S+ : « Là, je suis en reconversion, mon énième reconversion »

Les actants

Dans le récit d'Hélène, nous avons pu identifier 7 actants – ou plutôt groupe d'actants. Ils seront présentés dans un ordre aléatoire puisque plusieurs d'entre eux sont décrits à divers moments du récit.

Le premier groupe d'actants (A1) décrit par Hélène dans son récit sont « les enfants », aussi appelés « les gamins » ou « les mômes ». Au-delà d'être les premiers actants évoqués, il s'agit également du groupe décrit le plus longuement par Hélène. Ces « enfants » sont, pour la plupart des « gamins » de « cycle 2 » (« CE1 », « CE1/CE2 »), même si l'on peut également dénombrer quelques « CM2 » et « une gamine de CP ». À ces « enfants », Hélène y est confrontée quotidiennement alors qu'elle n'a « pas envie de s'occuper » d'eux, c'est-à-dire

« s’occuper de la bobologie et puis des petits problèmes ». Elle n’a tout simplement même pas envie de « passer [sa] journée avec des gamins » car ils l’ennuient (« ça me saoulait ») : ils font « n’importe quoi », n’agissent pas comme des « grand[s] » (« t’es grand quoi »), ne sont « pas calme[s] » et ne réfléchissent pas (« enfin réfléchis »). Ils ont même régulièrement un comportement « ridicule » : ils lui mettent « plein de merdes dans les mains » (« je t’ai fait un bouquet de feuilles mortes »), se mouchent les uns sur les autres (« tu peux pas te moucher sur ta copine de classe »), « bouffe[nt] des tubes de colle », se déshabillent dans les toilettes (« ils étaient 4/5 dans un toilette en train de se déshabiller ») ou s’adonnent à « des lancers de gomme ». Pourtant, cela ne « gêne » pas Hélène « d’aller les soigner » lorsqu’ils se blessent, voire même de les « mater » un peu, avant d’« aller appeler » leurs parents pour qu’ils prennent le relais. Ce qui l’ennuie, ce sont leurs « chamailleries », leurs « batailles », leurs « bêtises » qui occupent Hélène « 50% du temps », et le fait que ces « enfants » l’obligent à « donner tout ce [qu’elle a] à donner » pour eux, alors qu’elle aimerait réserver cela à ses propres enfants. En retour, ces gamins lui témoignent tout de même de l’affection : ils lui « font des câlins », lui écrivent « des petits mots » lui disant qu’elle est « trop top », lui apportent des « dessins », mais Hélène considère cette affection déplacée étant donné qu’elle est leur maîtresse et pas leur mère (« la maîtresse [...] c’est pas ta mère »). Néanmoins, la plupart des « enfants » semblent penser le contraire et la voir « pas comme une deuxième maman mais presque » ; certains l’appellent même directement maman (« il a passé la matinée à m’appeler maman »). Ainsi, même si Hélène peut parfois passer une « bonne après-midi » avec eux, ils lui donnent en permanence le sentiment « d’être la maman de 26 enfants », « d’avoir 26 enfants » même, alors qu’elle en a déjà « 2 à la maison ». On peut donc résumer le rôle de ces « mômes » au fait qu’ils agissent comme un repoussoir pour Hélène en se comportant, de son point de vue, comme des (ses ?) enfants et non comme des élèves, ce qui la pousse à (les) fuir.

Les enfants d’Hélène (« mes enfants ») constituent un deuxième groupe d’actants de son récit (A2), pour lesquels elle reprend presque systématiquement les mêmes appellations que pour le groupe A1. Même si Hélène ne les évoque pas très longuement, on sait qu’ils sont au nombre de deux (« 2 enfants »), qu’ils sont scolarisés en primaire (« l’école de mes enfants ») et qu’au moins l’un des deux est un garçon (« mon fils »). Pourtant, Hélène a

longtemps dit qu'elle n'aurait « jamais de gosses » mais en a eu quand même car son compagnon de l'époque « ne se voyait pas dans une vie sans enfant ». Désormais, Hélène « [se voit] très bien avec [ses] enfants mais s'ils étaient pas là, [elle ne pense] pas qu'il y aurait un manque ». Avec eux, Hélène a commencé par faire « des sorties », puis elle s'est « occupée de leurs amis », ce qui lui a permis de sortir de « ce côté 'j'aime pas les enfants' », tout en étant « plus à l'aise » avec eux. Pour autant, elle avoue ne pas être « épanouie au milieu de gosses » et ne toujours pas vouloir « garder le bébé de [sa] copine ». Pourtant, grâce à la confiance acquise dans l'expérience avec ses propres enfants et en raison de son rôle de « mère de famille », Hélène a quand même en partie décidé de se reconvertir dans l'enseignement pour « être dispo », pour avoir « un peu de temps pour [s']occuper » d'eux, notamment durant les vacances scolaires. Toutefois, elle découvre rapidement que son métier d'enseignante la fatigue (« je suis fatiguée de ma journée ») et qu'après s'être « occupée des 26 », elle n'a « pas trop envie de [s']occuper » des siens. C'est là que se fonde la différence majeure entre « les enfants » de l'école (A1) et « mes enfants » (A2), ceux d'Hélène : même s'ils partagent des caractéristiques communes, telles que leur comportement « ridicule » et leurs élans d'affection – légitimes dans le cas de ses enfants puisqu'elle accepte son rôle de maman envers eux –, Hélène a envie de s'occuper de ses propres enfants, contrairement aux enfants de l'école. On peut donc résumer le rôle des enfants d'Hélène au fait qu'ils constituent un groupe d'actants à la fois proche de A1 (« les enfants ») de par leurs caractéristiques communes, mais aussi opposé à A1, du fait des sentiments différenciés ressentis par Hélène à leur égard : contrairement aux enfants de l'école, Hélène ne cherche pas à fuir ses enfants, mais plutôt à s'en rapprocher. Ils constituent également un moteur de sa reconversion : c'est pour se rapprocher d'eux et parce qu'elle est « mère de famille » qu'elle décide de passer le concours et de travailler comme enseignante.

Le troisième groupe d'actants (A3), « la classe », a beaucoup à voir avec A1 puisqu'il regroupe la même population. Toutefois, Hélène les considère dans une perspective un peu différente, d'où une partition en deux actants distincts. Quel que soit leur niveau scolaire, les « gamins » (A1) ne sont pas seulement des entités individuelles mais sont regroupés en « classe », même s'ils ne sont que très peu souvent décrits comme des élèves (« 26 élè... 26 enfants », « des élèves enfants »). La différence majeure pour Hélène est que, si elle

considère devoir « s’occuper » des enfants, elle doit plutôt « gérer la classe » et « gérer [les] apprentissages ». Cette activité ne lui plaît pas davantage que la première (« je voulais pas gérer de classe », « j’avais pas envie de rester en classe ») mais elle s’y sent nettement plus performante : elle n’a « pas [...] de soucis de gestion de classe », dès qu’elle « [élève] la voix, c’[est] fini ». Elle met notamment en place des « règles de classe » qui doivent lui permettre de maintenir un climat propice au « travail », à « bosser », au fait que les élèves « apprennent ». Hélène, par ailleurs, note que, quand ils sont en classe, les élèves sont « toujours [...] super bien », qu’ils se « [sentent] très bien avec [elle] » et cela contribue à ce que la classe soit, le plus souvent, « très sympa » et qu’elle passe « des bons moments en classe ». Hélène se sent également responsable de faire « avancer » la classe car c’est elle qui l’a « prise » en main, elle s’est « engagée » envers elle. C’est d’ailleurs pour cela qu’elle ne « se voi[t] pas abandonner la classe » car ils ont commencé ensemble une « route ». Cela implique donc aussi de dépasser les difficultés qui se présentent, notamment avec les élèves « en difficulté scolaire ». Mais Hélène compte également dans sa classe un « gamin autiste » qui n’a « pas d’autonomie », un élève qui « souffre de toutes les dys », un élève avec « de gros problèmes de comportement » ou encore une élève qui « [refuse] de travailler » et ne « [sait] rien faire ». Si ces élèves rendent la situation « compliquée », Hélène doit quand même garder ces élèves « enfermé[s] dans cet endroit » où ils ne se sentent pas nécessairement bien. En somme, si elle considère ne pas être « faite pour travailler avec des enfants », elle réussit en revanche « toujours » à faire « travailler », « beaucoup boss[er] » et « beaucoup avanc[er] » la classe. On peut donc résumer le rôle de la classe à la fois à la dimension d’engagement qu’elle génère chez Hélène, car cette dernière se sent responsable de l’avancée pédagogique des élèves, mais également à sa dimension spatiale : il s’agit d’un espace dans lequel élèves et enseignante sont « enfermé[s] » ensemble, mais dont l’enseignante peut tenter de partir si elle parvient à rompre son engagement.

Le quatrième actant du récit d’Hélène est son « mari » (A4). Il s’agit d’un actant plus effacé et dont Hélène ne dit que peu de choses. C’est avec lui qu’Hélène développe son « projet de vie », tout d’abord en partant vivre à Londres (« je partais vivre à Londres avec mon conjoint »), puis en revenant en France (« on est revenu en France »), ce qui en fait à la fois un moteur de son action et un soutien (« il m’a quand même beaucoup soutenue »). Si

Hélène décide de se rendre au concours la première fois, c'est parce que leur projet commun, le « crédit de la maison », lui rappelle qu'il « faut bosser ». Elle note d'ailleurs que si elle avait eu « 20 ans » et avait été « célibataire », elle ne s'y serait pas présentée la deuxième fois non plus, étant donné les doutes qu'elle émettait déjà au moment des stages : « je suis pas sûre de vouloir y aller ». Par la suite, si elle choisit d'accepter le poste qui lui est proposé à l'issue du concours, c'est parce qu'il l'y encourage (« au point où tu en es, vas-y et teste ») et lui facilite la tâche en prenant « en charge la maison, les enfants ». Un mois après la rentrée, alors qu'Hélène prend déjà plus ou moins la décision de démissionner dès qu'elle le pourra, il l'incite encore à « continuer » et à attendre de « voir » comment les choses vont se mettre en place (« ça se met en place »). Si Hélène avoue suivre ses conseils car il est pour elle « la voix de la raison » et une personne plus « raisonné[e] » (raisonnable ?) qu'elle, elle le décharge néanmoins de la responsabilité de ses choix – à elle – en précisant qu'il n'est pas le seul à avoir prêché pour qu'elle ne démissionne pas, au moins dans un premier temps (« c'est pas le seul à me l'avoir dit »). Le mari d'Hélène tient donc un rôle d'arrière-plan mais qui semble revêtir une importance particulière pour elle : même si les conseils de son mari entrent en contradiction avec ses propres souhaits, elle l'écoute et, lui, l'encourage en mettant en place des moyens de facilitation.

Le cinquième actant que l'on peut identifier dans le récit d'Hélène est « l'administration » (A5), principalement composée de « la personne du Pôle Mobilisation » ou « personne du Pôle Mobilité » ou encore M. X, des « RH [...] responsables » de répondre aux demandes de démission, du Pôle Remplacement, de « [son] inspecteur » et de « M. Blanquer », « notre très cher ministre actuel ». Dans les cinq cas, il s'agit de personnes qui représentent une forme d'autorité et de pouvoir sur Hélène et qui exercent une influence sur son être et sur son devenir. « M. Blanquer » est celui dont l'influence est, pour Hélène, à la fois la plus lointaine et la plus difficilement supportable. En effet, c'est au travers du « côté inclusion des élèves à problèmes » qu'elle ressent l'ascendant d'une administration – par l'intermédiaire d'un individu emblématique de cette administration – qui « ne fait rien pour aider » et lui impose une dépendance à une politique dans laquelle elle ne se reconnaît pas (« je me suis pas retrouvée »). Hélène doit se plier à cette mesure, qu'elle vit au quotidien avec ses élèves « à problèmes » (« gamin autiste », « élève [...] qui souffrait de toutes les dys », etc.), sans

pour autant savoir comment faire : « c'était très très très très difficile ». En ce qui concerne M. X, Hélène le contacte avant même son inspection de fin d'année de PES (« au moment de l'inspection, j'avais déjà contacté la personne du Pôle Mobilisation »), au mois « d'avril », mais ne parvient à obtenir son « premier rendez-vous » qu'« au mois de juin ». Lors de ce rendez-vous, Hélène expose son projet de « changer de poste » mais n'obtient « pas encore de réponse de savoir si [elle pourrait se] faire détacher ailleurs ». Elle est donc tributaire de cette réponse pour décider de l'avenir de sa carrière d'enseignante, ce qui la pousse à entamer une seconde année d'enseignement alors même qu'elle souhaite « [se] barrer », afin de pouvoir se rendre au deuxième rendez-vous prévu « au mois d'octobre » : « j'aurais pu poser ma démission à ce moment-là mais j'avais commencé à voir avec le Pôle Mobilité ». Une fois la réponse du Pôle Mobilité obtenue, les espoirs d'Hélène sont à nouveau déçus puisqu'on lui annonce qu'il faudrait « au moins une dizaine d'années » pour qu'elle puisse changer de poste. En retardant son dépôt de démission, Hélène a donc seulement perdu du temps puisque l'option d'un changement de poste dans aussi longtemps est sans intérêt pour elle (« je voyais pas trop l'intérêt »). Les « RH », elles, jouent un rôle encore plus central puisque ce sont elles qui sont chargées de répondre à la demande de démission d'Hélène ; démission qui, elle-même, doit entrer dans les normes fixées par « les textes » de l'administration. En effet, dans ses « autres boulots », « en entreprise », Hélène « savai[t] » qu'elle avait « 3 mois de préavis » et qu'il lui suffisait donc d'envoyer « [sa] lettre 3 mois avant, puis t'as ta date, puis c'est réglé ». Or, dans ce nouveau contexte, elle sait qu'il lui est à nouveau impossible de « partir du jour au lendemain » mais « dans les textes », il n'y a « pas de préavis » ce qui les rend « assez vague[s] » et engendre du stress pour Hélène (« c'est stressant »). Elle est donc contrainte de choisir elle-même sa « date de fin » (« moi je l'avais choisie ma date ») de manière « arbitraire » et en fait part à M. X (« non non, t'inquiète, c'est bon », « c'est fait ») qui tente de la rassurer lorsqu'elle s'aperçoit qu'elle n'a « jamais » de réponse. Malgré les explications rassurantes de M. X, Hélène s'inquiète de « ce côté inconnu », « ce côté administratif où tout a été choisi » « mais en fait non » (« on n'a pas encore le retour officiel »). D'autant que l'administration a « 4 mois pour faire » son retour mais « [perd ensuite] la responsabilité » de répondre, passé ce délai. Pour Hélène, le « flou total » réside donc, à la fois dans le fait de ne pas savoir si elle devra « y retourner », mais également de ne pas savoir à qui s'adresser réellement pour faire valoir sa cause puisque M. X ne peut pas l'aider du point

de vue officiel. En réalité, il manque à Hélène « toutes ces infos ». Enfin, le Pôle Remplacement et « [son] inspecteur », eux, ne sont que peu évoqués mais représentent une part de l'administration plus « sympa ». Le Pôle Remplacement ne lui propose plus de remplacements longs dès lors qu'elle annonce vouloir démissionner (« ils m'ont pas remise sur des remplacements longs »), tandis que son inspecteur lui indique qu'il y a « 0 souci » pour qu'elle poursuive sa carrière d'enseignante (« mon inspection s'est très bien passée »). Dans ce deuxième cas, toutefois, il ne s'agit pas du résultat attendu par Hélène qui « espérai[t] » pouvoir être « licenci[ée] à la fin de l'année ». Cette inspection réussie est aussi le symbole de « l'erreur de casting » dont Hélène considère être victime : c'est l'inspecteur qui aurait dû se rendre compte qu'elle n'était « pas faite pour travailler avec des enfants ». L'administration exerce donc différents types de contraintes sur Hélène, desquelles elle ne peut parvenir à se défaire vraiment qu'en quittant l'institution scolaire dans sa globalité. Les réponses de l'administration sont, en outre, décevantes dans la plupart des cas, excepté pour le Pôle Remplacement qui semble être son seul allié dans son souhait de démissionner.

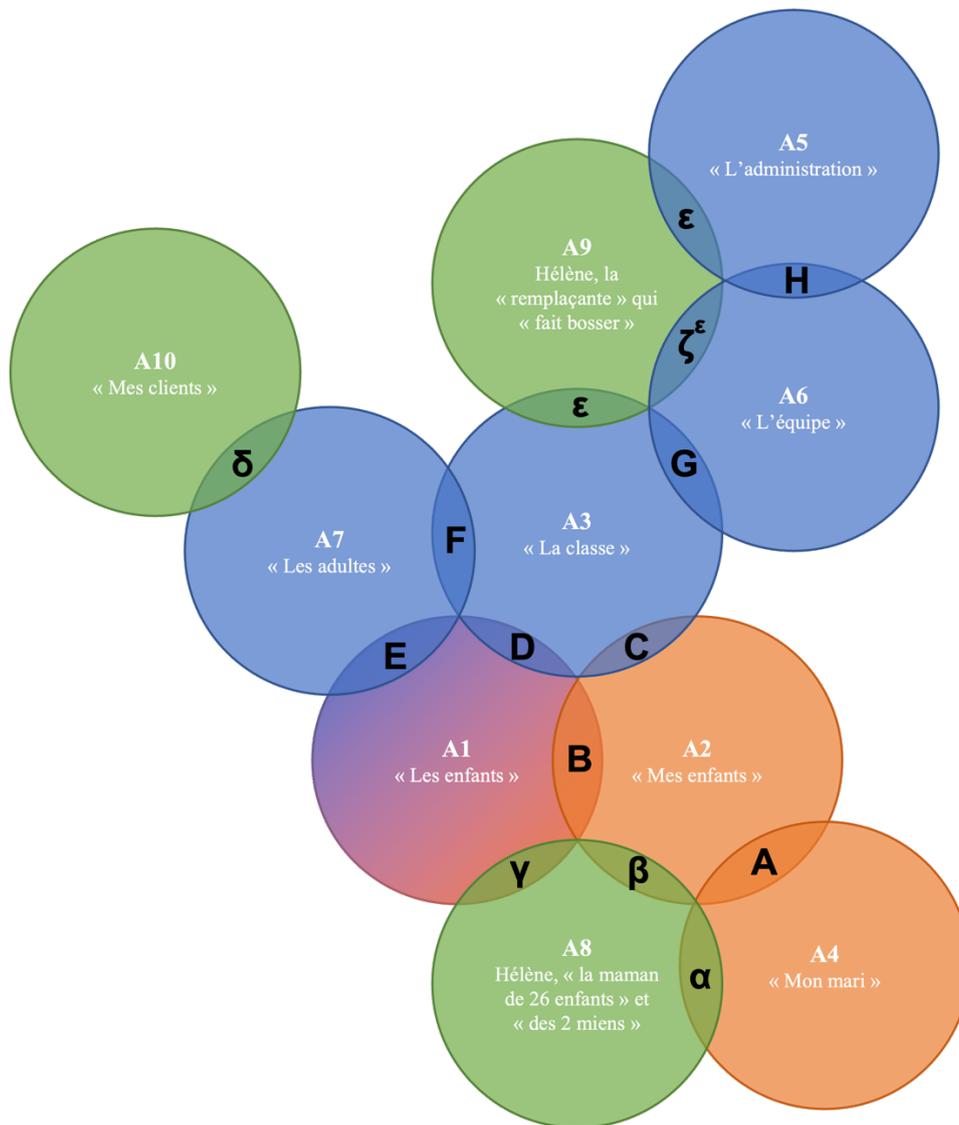
Au travail, Hélène se considère comme faisant partie d'une « équipe », qui constitue le sixième actant de son récit (A6). Composée majoritairement d'« enseignante[s] », aussi appelées « maîtresse[s] » (mais dépassant largement le cadre de son école pour se composer de tous les enseignants qu'elle côtoie de près ou de loin), le rôle d'Hélène dans cette équipe est de « remplacer » ou d'être le « binôme » de quelqu'un d'autre. En effet, la principale caractéristique des membres de son équipe est qu'ils ne sont « pas là », en « arrêt maladie » ou en « décrochage », et ce parfois pendant « longtemps ». Aussi, que ce soit durant son « année de PES » ou lors de sa rentrée en tant que « remplaçante titulaire », Hélène est toujours « remplaçante », mais cela ne la dérange pas car elle a « toujours des trucs de prêts ». Les absences de « [ses] collègues », Hélène les justifie aussi principalement par leurs difficultés en tant qu'enseignants : tantôt elle intervient dans une classe où « l'enseignante qui était en place [...] avait mis 0 règle », « sans aucune structure », tantôt on lui propose de remplacer une collègue « en arrêt maladie parce qu'elle arrivait pas à gérer sa classe et qu'elle allait probablement pas revenir ». À l'inverse, Hélène, elle, ne se voit pas être remplacée par quelqu'un d'autre si elle était amenée à démissionner et ne se met pas en arrêt maladie (« je me suis pas mise en arrêt sauf quand j'ai été malade ») : cela signifierait « abandonner la

classe », quelque chose qu'elle ne « réussi[rait] » pas à faire. Dans ses « anciens métiers », il en était déjà un peu de même que dans cette nouvelle équipe : quand elle a quitté son poste à Paris, on l'a « remplacée par 3 personnes ». De même, à Londres, c'est son « chef » qui l'a « remplacée pendant 3 mois », durant son congé maternité, alors qu'« habituellement, quand quelqu'un partait en congé mat' ils remplaçaient par une autre employée ». Hélène est donc remplaçante, mais difficilement remplaçable. Malgré cette différence avec les autres membres de l'équipe, Hélène s'entend « très bien » avec ses collègues (« ça s'est toujours très bien passé ») et elle trouve même l'équipe « très gentille ». Les personnes qu'elle remplace lui font confiance, notamment « la directrice » qui s'occupe de la classe de son fils qui lui demande parfois « de prendre la classe » quand elle fait « son travail de directrice ». Elle remplace même « une collègue [...] pendant son inspection ». Elle trouve aussi du réconfort dans cette équipe qui la rassure quant au fait qu'elle fasse bien son travail (« c'est pas moi qui gérais pas bien la classe ») et qui lui avoue avoir aussi « l'impression de passer son temps à faire la police » et perdre « beaucoup de temps avec ça ». Toutefois, son principal point commun avec les membres de son équipe réside dans le fait de quitter la profession enseignante. En effet, ne serait-ce que dans sa « promo », Hélène sait qu'ils sont « 4/5 à avoir démissionné », pour des motifs très divers : l'un était « trop loin de chez lui », l'autre « n'arrivait plus à s'occuper de ses 2 enfants », un autre encore « n'était pas fait pour être avec des enfants » etc. L'une d'entre elles a d'ailleurs connu les mêmes difficultés qu'elle pour obtenir un retour de l'administration sur l'acceptation de sa démission : « j'ai une collègue qui, pareil, a démissionné comme ça et elle avait pas de réponse ». Ce groupe d'actants joue donc un rôle à la fois identificatoire et différenciateur pour Hélène qui parvient à s'identifier tantôt à ceux qui restent (ceux qu'on ne remplace pas ou difficilement), tantôt à ceux qui partent (ceux qui démissionnent).

Les adultes constituent un dernier groupe d'actants (A7) dont Hélène parle peu mais dont les caractéristiques sont identifiables en filigrane étant donné qu'ils forment un groupe inverse aux enfants. Comme pour les enfants, dans le monde de l'enseignement, Hélène devrait leur « préparer les cours » et « corriger [leurs] copies », mais elle serait aussi encline à les « avoir [en] classe », contrairement aux enfants. En effet, pour Hélène, ce ne sont pas avant tout des « adultes » (en tant que substantif), mais des élèves adultes (en tant

qu'adjectif), qui s'opposent aux « élèves enfants » dont elle se plaint longuement. Cela implique qu'elle ne se « sentirai[t] pas leur maman », aspect de son travail qu'Hélène n'apprécie pas. D'ailleurs, contrairement aux enfants, les adultes n'adoptent pas un comportement « ridicule » car eux sont vraiment « grands » : ils ne lui feraient « jamais [...] ça ». De même, la nature de leur besoin d'enseignement importe peu à Hélène : ils pourraient être « des gens qui [ne savent] pas lire » ou être « en prison ». Elle les considère, dans tous les cas, plutôt comme « des clients » avec lesquels elle a l'habitude de traiter puisqu'elle l'a déjà fait dans ses « anciens métiers » en faisant « de la formation à l'adulte » pour leur « expliquer [les] produits ». Les adultes jouent donc le rôle du public idéal pour Hélène, un nouvel objectif qu'elle envisage après les difficultés rencontrées avec les « élèves enfants ». En effet, elle projette sur eux les avantages qu'elle connaît déjà dans son travail avec des enfants, tout en se débarrassant des inconvénients de l'enseignement à des « gamins ». En ce sens, on peut désormais entendre le mot « gamin » dans deux sens différents dans le discours d'Hélène : « gamin » au sens premier populaire d'un enfant ou d'un gosse, mais aussi « gamin » au sens péjoratif d'un individu espiègle et immature (antonyme de « grand » dans le discours d'Hélène). Pour elle, les adultes ne sont donc des « gamins » dans aucun de ces deux sens, et c'est le public avec lequel elle aimerait travailler.

Une des principales caractéristiques des actants présents dans le récit d'Hélène est qu'elle ne parle de la plupart qu'en filigrane, à travers leur opposition à d'autres actants, et notamment à l'actant le plus longuement décrit : « les enfants » (A1). Pour les autres, on ne retrouve donc pas de description très détaillée, même si l'on peut déduire leurs traits distinctifs – attribués par Hélène – par effet d'opposition. On peut représenter les relations d'opposition entre les actants du récit de cette manière :



Représentation schématique des relations identifiées entre les actants du récit d'Hélène

Les cercles bleus représentent les actants appartenant au monde du travail, tandis que les cercles orange symbolisent ceux appartenant au domaine familial. Le cercle A1 représentant « Les enfants » est donc bicolore puisqu'Hélène aimerait que ces enfants soient avant tout des élèves, mais se sent contrainte d'être « la maman de 26 enfants », un rôle appartenant au cercle familial. Nous avons également choisi d'ajouter trois actants supplémentaires, qui n'étaient pas présents dans la description préliminaire des actants (en vert dans le schéma).

Les zones qui se recoupent entre les différents cercles permettent de représenter les relations, essentiellement de similitude, entre les actants.

Le tableau suivant explicite ces relations, de A à H :

Lettre de l'alphabet	Relation(s) identifiée(s) entre les actants à partir du récit d'Hélène
A	A2 et A4 sont tous deux des actants qui sont moteurs de l'action d'Hélène : c'est pour eux, avec leur soutien et leurs encouragements, qu'Hélène décide de devenir enseignante et de le rester pour un temps donné.
B	A1 et A2 adoptent tous deux un comportement ridicule et témoignent de l'affection à Hélène. Ce sont aussi 2 groupes d'actants dont Hélène est chargée de s'occuper.
C	A2 et A3 ne revêtent pas de similitude à proprement parler mais A2 se recoupe, en partie, avec A3 puisque les enfants d'Hélène sont scolarisés dans l'école même où elle est affectée la deuxième année, et qu'Hélène effectue parfois des remplacements dans leur classe.
D	De même que pour A2 et A3, A1 et A3 n'entretiennent pas de relation de similitude mais A1 fait partie de A3, dans une certaine mesure. A3 désigne ce que sont les membres de A1 en dehors de leur identité individuelle (c'est-à-dire des élèves). A1 et A3 n'ont, pour autant, pas les mêmes caractéristiques pour Hélène.
E	A1 et A7 partagent le fait d'être des apprenants. En classe avec eux, Hélène est chargée de préparer les cours, de corriger les copies et de faire classe (face-à-face pédagogique).
F	De même que pour A1, les membres de A7, en tant qu'apprenants, constituent une part de A3 ; la part idéale, même, pour Hélène.
G	A3 et A6 n'entretiennent pas un rapport de similitude mais sont liés par le fait que l'équipe soit confrontée à la classe, au même titre qu'Hélène. C'est la relation entre A3 et A6 qui permet à Hélène de comparer son vécu d'enseignante avec les autres membres de l'équipe.
H	A5 et A6 regroupent des membres qui font tous partie de l'institution scolaire. On ne peut néanmoins pas aller jusqu'à dire que A6 fait partie de A5, car cela impliquerait que l'équipe pourrait exercer une autorité sur Hélène, ce qui n'est pas le cas d'après son récit.

Les trois actants supplémentaires représentés par les cercles verts sont A8, Hélène « la maman de 26 enfants » et « des 2 miens » ; A9, Hélène la « remplaçante » qui « fait bosser » ; et A10, « mes clients ». En effet, on retrouve ces 3 actants tout au long du récit d'Hélène mais ces derniers sont évoqués de manière encore plus allusive que les autres, ce qui ne permet pas d'en proposer une description complète, ni de leur attribuer un rôle précis. Leur principale fonction est plutôt de servir de miroir réfléchissant (pour noter des similitudes) ou

déformant (pour noter des divergences) à d'autres actants du récit. De fait, si Hélène décrit longuement certains actants en ce qu'ils sont, elle en décrit d'autres en ce qu'ils ne sont pas, d'où la nécessité de ces « actants-miroirs ». En ce sens, A8 est à la fois l'actant-miroir de A1, A2 et A4 ; A9 de A3 et A6 ; et A10 de A7.

Le tableau suivant permet d'explicitier les relations identifiées entre ces actants, de α à ζ :

Lettre de l'alphabet grec	Relation(s) identifiée(s) entre les actants à partir du récit d'Hélène
α	A4 et A8 partagent tous deux la responsabilité parentale envers A2, la différence entre ces actants étant qu'A8 joue également ce même rôle pour 26 autres enfants alors qu'elle ne le souhaite pas.
β	A8 entretient une responsabilité parentale souhaitée – au moins dans une certaine mesure – envers A2.
γ	A8 joue un rôle parental (celui de « maman ») envers A1 alors qu'elle ne le souhaite pas. A8 constitue le rôle attribué par A1 à Hélène, un rôle qu'elle se reconnaît avoir mais qu'elle n'accepte pas.
δ	A10 est l'actant-miroir d'A7 dans la mesure où Hélène envisage l'enseignement auprès d'adultes par rapport à son expérience de la formation à l'adulte en entreprise, durant des actions de formation qui l'amenaient à présenter des produits à des clients.
ϵ	A9 entretient une relation d'enseignement envers A3. Il s'agit du rôle qu'Hélène s'attribue envers la classe, c'est-à-dire de son rôle d'enseignante qu'elle a à la fois choisi et dans lequel elle se reconnaît, mais qui lui a aussi été attribué par l'administration (A5) <i>via</i> l'obtention du concours et qui lui est reconnu par l'équipe (A6) et par la classe (A3).
ζ	A9 entretient une relation de similitude et à la fois de différence, en tant que remplaçante, avec A6, selon les modalités explicitées lors de la présentation préliminaire de l'actant A6.

Les arguments

La dernière étape de la production du schème provisoire de l'entretien nous amène à considérer l'argumentaire déployé par Hélène tout au long de son entretien, dans la mesure où son discours relève nécessairement d'un raisonnement logique qu'il nous appartient de mettre au jour. Comme dans le cas de l'entretien de Dominique, nous considérons, à l'aune des travaux de Demazière et Dubar (1997), que les arguments se déploient sur deux versants

autour de l'argument principal : l'un positif et l'autre négatif, l'objectif étant de venir répondre à la question initiale.

Dans le cas d'Hélène, la question initiale était la même que pour Dominique, à savoir : « Qu'est-ce qui a été important pour toi ou qu'est-ce qui est important pour toi dans le décrochage professionnel que tu as vécu en tant qu'enseignante du premier degré ? ». À cette question, son argument principal est qu'elle ne « considère pas avoir décroché » mais plutôt avoir été « tout simplement [victime d']une erreur, entre guillemets, de 'casting' ».

Comme nous l'avons fait dans le cas de l'entretien de Dominique, nous avons classé les arguments proposés par Hélène en deux catégories préalables : les arguments P-, qui correspondent à des justifications portant sur le fait qu'Hélène n'a pas décroché car elle a simplement corrigé l'erreur de casting, et les arguments P+, qui correspondent à des explications quant au fait qu'Hélène a quand même peut-être décroché d'un certain « point de vue ».

Au sein des arguments P-, nous avons à nouveau distingué quatre catégories.

- Les arguments P-1 regroupent des justifications portant sur le fait qu'Hélène ne peut pas avoir décroché car les personnes qui décrochent le font pour résoudre un problème. Ce problème conduit d'ailleurs souvent les individus à se mettre en arrêt maladie, selon Hélène : l'arrêt maladie serait alors un signe annonciateur du décrochage. Or, dans son cas, Hélène n'avait aucun problème et le répète à de nombreuses reprises au cours de l'entretien. On peut notamment relever les propositions suivantes :
 - « les gamins ont toujours été super bien en classe »
 - « tout s'est bien passé, il n'y a pas eu de soucis »
 - « j'ai pas eu de soucis »
 - « la collègue, elle, elle était en décrochage et elle se mettait en arrêt maladie parce qu'elle arrivait pas à gérer sa classe »
 - « le côté décrochage je le vois plus comme quand on s'investit plus, quand on lâche tout au fur et à mesure, ce qu'a pas été mon cas »

« je me suis pas mise en arrêt sauf quand j'ai été malade »

- Les arguments P-2 correspondent à l'idée qu'Hélène ne peut pas avoir décroché car elle n'a jamais abandonné de classe. Or, elle associe régulièrement l'idée de décrochage à l'idée d'abandon, comme on peut le voir dans les propositions suivantes :

« je me serais pas vue abandonner la classe »

« je me vois pas abandonner la classe en cours de route »

« j'abandonne pas la classe, ça c'est sûr »

« la classe je l'ai prise, je la tiens jusqu'à la fin de l'année »

« pour moi c'était évident à partir du moment où j'avais commencé l'année scolaire que j'irais jusqu'au bout »

« je m'en fou, j'abandonne pas de classe »

- Les arguments P-3 expliquent qu'Hélène ne peut pas avoir décroché car elle n'a simplement jamais embrassé totalement la carrière d'enseignante, mais plutôt le rôle de « maman de 26 élèves », dont elle ne voulait pas. On peut notamment relever les propositions suivantes :

« c'est plus de l'enseignement c'est... c'est de la parentalité... c'est de l'éducation »

« je suis une maman mais de 2 enfants, pas de 26 »

« trop de moments où t'es la maman »

« le deuxième souci c'est que j'avais l'impression d'être la maman de 26 élè... 26 enfants »

« en tant que... maman [rises] je me suis dit que ça marchait pas quoi... »

« je me suis jamais reconnue dans ses propos » [les propos de Jean-Michel Blanquer]

- Enfin, les arguments P-4 présentent l'idée selon laquelle Hélène ne peut pas avoir décroché car elle a toujours fait ce pourquoi elle avait été embauchée. D'ailleurs, personne n'aurait pu soupçonner qu'elle allait arrêter d'enseigner si elle ne l'avait pas dit elle-même. On retrouve cette idée dans les propositions suivantes :

« professionnellement personne n'aurait pu dire que j'avais décroché »

« jusqu'au bout moi j'étais au taquet »

« je les ai toujours fait travailler, on a beaucoup bossé, on a beaucoup avancé »

« investie jusqu'au bout »

« j'allais gérer leurs apprentissages »

« jusqu'au bout j'y suis allée en préparant, en travaillant »

À l'inverse de ces arguments pointant le versant négatif, on trouve des arguments P+ qui portent sur le versant positif et donc s'opposent à l'argumentation principale développée par Hélène. Sur ce second versant, on retrouve donc des arguments qui expliquent pourquoi Hélène aurait quand même décroché, du moins d'un certain « point de vue ». Ces arguments ont aussi été répartis en quatre sous-catégories.

- Les arguments P+1 expliquent qu'Hélène a « arrêté l'enseignement » car elle s'est rendu compte que cela ne lui plaisait pas, alors qu'elle avait cru au départ qu'elle apprendrait à apprécier ce métier à force de l'exercer. On retrouve cette idée dans les propositions suivantes :

« en observant de loin, tu t'es dit que ça te plairait peut-être pas mais peut-être que quand tu seras dedans ça ira mieux, donc tu testes »

« ça m'embêtait un peu mais bon je pouvais encore me dire : c'est le début »

« moi, c'est parce que ça me plaisait pas »

« personnellement ça me plaisait pas et, effectivement, je voulais me sauver, donc on peut dire que, de ce point de vue, oui j'ai décroché »

« bah on essaye et on verra au bout d'1 an si ça me plaît toujours pas »

« il y a qu'à moi que ça convenait pas »

- Les arguments P+2 présentent des justifications quant au fait qu'Hélène ait décroché car elle s'était engagée, du moins sur un plan moral. Or, cet engagement implique nécessairement une certaine forme (même minimale) de désengagement. On peut relever les propositions suivantes :

« j'ai pris un engagement »

« je m’engage pas pour une année »¹

« je voulais pas gérer de classe, je voulais plus faire ça »²

« il était hors de question pour moi que ça se passe mal vis-à-vis des élèves, quels qu’ils soient »

« ‘Pendant 1h vous faites rien quoi.’ C’était juste pas possible »³

- Les arguments P+3 correspondent au fait qu’Hélène a décroché car c’était son choix. Contrairement à l’erreur de casting qu’elle considère avoir subie, cette fois, partir était un choix, une décision. Les propositions suivantes le montrent :

« mais c’est pas ça qui déclenche... qui déclenche le choix »

« j’avais déjà plus ou moins pris ma décision d’arrêter »

« et à partir du moment où j’avais choisi, il était hors de question que je change de date »

« ce côté administratif où tout a été choisi mais en fait non »

« comme ça, si je suis remplaçante, je démissionne quand je veux »

- Enfin, les arguments P+4 indiquent qu’Hélène a décroché étant donné qu’elle s’est laissé convaincre, à l’origine, qu’elle devait « tester ». Cela implique donc qu’elle a fini par s’opposer à toutes les voix qui l’encourageaient à rester, ce qui peut être assimilé à une forme de décrochage. Ces arguments ne sont pas déployés en tant que tels dans le récit d’Hélène mais on les perçoit plutôt en s’intéressant aux discours qu’elle attribue à plusieurs actants, discours qu’elle met en parallèle avec sa propre volonté de partir :

« bon... tu vas peut-être tester, sur le papier, t’es fait pour »

« c’est vrai qu’à un moment quand on se dit qu’on a le concours, on va tester quoi »

« j’ai essayé d’écouter la voix de la raison et puis euh... et puis j’ai testé »

¹ Cette citation fait référence au fait qu’au début de sa deuxième année, Hélène ne veut pas se réengager pour 1 année comme elle l’a fait lors de l’année de PES.

² Idem que pour la citation précédente : ici, c’est le « plus » qui est important.

³ Cette citation fait référence à l’engagement moral d’Hélène : personne ne l’oblige factuellement mais elle se sent obligée.

« j'avais pas forcément envie d'y aller mais bon mon mari il me dit : 'bah t'as passé... t'as passé les écrits, t'as eu les oraux...' »

« j'ai fait des sorties avec les enfants, je me suis occupée de leurs amis et du coup [...] je me suis dit : 'pourquoi pas' »

Comme dans le cas de l'argumentaire de Dominique, on peut voir que les arguments déployés sur les deux versants entretiennent des relations deux à deux :

- P+1 VS P-1 : Hélène explique durant la majeure partie de l'entretien qu'elle ne rencontrait aucun problème avec les élèves en classe, qu'elle savait les faire travailler et les faire apprendre (P-1). Néanmoins, il demeure bien un problème, qu'elle qualifie d'ailleurs « d'hallucinant » au cours de l'entretien : faire ce métier ne lui plaît pas, et c'est problématique. C'est même ce qui va la pousser à démissionner ;
- P+2 VS P-2 : Hélène considère qu'on ne peut pas dire d'elle qu'elle aurait décroché car elle n'a jamais abandonné la classe (P-2). Néanmoins cette idée d'abandon s'associe, dans son argumentaire, à une forme d'engagement, au moins sur le plan moral. Cela contribue à pouvoir dire qu'elle a en effet décroché puisqu'arrêter d'enseigner signifie justement se détacher de cet engagement (ou au moins qu'elle s'est désengagée) ;
- P+3 VS P-3 : Hélène explique qu'elle n'a pas pu décrocher car elle ne s'est jamais totalement vécue comme une enseignante, du moins au sens où elle l'entendait : elle a plutôt eu l'impression d'être la maman de 26 enfants, ce qui ne correspond pas au métier qu'elle souhaitait exercer à l'issue de sa reconversion. Néanmoins, elle exprime paradoxalement l'idée d'avoir choisi de démissionner, ce qui implique qu'elle se reconnaissait quand même au moins en partie dans les fonctions d'enseignement qui lui étaient fixées. De plus, ce décrochage volontaire avait pour but de corriger l'erreur de casting dont elle se sentait victime ;
- P+4 VS P-4 : Avec les arguments P+4, Hélène explique n'avoir voulu que « tester » l'enseignement, pour être sûre de ne pas passer à côté de quelque chose alors qu'elle était en recherche d'emploi après une période d'inactivité de deux ans. Toutefois, dans l'argumentaire P-4, on comprend qu'elle n'a justement pas pu décrocher car elle affirme avoir toujours été « au taquet ». Il y a une contradiction dans l'idée d'être seulement venue pour « tester » et celle d'être totalement « investie » dans sa mission.

Dans le cas de ces oppositions, contrairement à celles relevées dans l'entretien de Dominique, on peut noter que les contrastes ne sont pas francs. En effet, cela tient principalement à un aspect important de la construction du discours d'Hélène : pour les arguments du versant positif, cette dernière a tendance à employer des termes très forts, bruts voire hyperboliques, alors que, pour les arguments du versant négatif, Hélène s'attache à employer des modalisateurs pour atténuer ses déclarations. Ces différences dans le discours s'expliquent notamment par le fait que les arguments déployés sur le versant négatif entrent en congruence avec l'argument principal du discours (« Je considère pas avoir décroché »), contrairement aux arguments de l'autre versant.

À partir des trois étapes d'analyse présentées précédemment, nous aurions pu aboutir à l'établissement du schème provisoire de l'entretien d'Hélène, selon le même modèle que celui établi pour l'entretien de Dominique. Néanmoins, nous avons souhaité adjoindre une analyse supplémentaire, portant sur l'identification d'un lapsus récurrent dans l'entretien d'Hélène, entre Pôle Mobilité et Pôle Mobilisation.

Analyse complémentaire d'un lapsus

Un lapsus est le plus communément défini comme une « faute commise en parlant ou en écrivant, qui consiste à substituer au terme attendu un autre mot » (Larousse en ligne, s.d.). Ce dernier serait reconnaissable au fait de « dire un mot pour un autre » (Fenoglio, 1997) et constituerait une « erreur de dénomination » (Arnaud, 1997). Néanmoins, des travaux comme ceux de Pallaud (1999) ou Fenoglio (1997) tendent à montrer que cette définition demeure insatisfaisante, dans la mesure où elle ne traduit pas la véritable essence du lapsus et conduit à une suridentification des phénomènes correspondant à la substitution d'un mot pour un autre, par rapport à d'autres types de lapsus invisibilisés. En effet, les lapsus, qu'ils soient *linguae* (c'est-à-dire produits dans la chaîne parlée), *calami* (c'est-à-dire produits à l'écrit) ou *lectionis* (c'est-à-dire produits en lisant à haute voix ou mentalement), sont avant tout des événements énonciatifs, au sens où ils sont imprévisibles et repérables par leur dimension « insolite » dans le discours, qui vient rompre la « cohérence textuelle » (Pallaud, 1999). Ils se distinguent donc de la simple faute, elle aussi reconnaissable à sa

dimension insolite, au regard de leur caractère non-intentionnel, c'est-à-dire produits par inadvertance, qui ne leur permet jamais d'être dupliqués, sans quoi ils tombent dans le registre des jeux de mots. En outre, leur forme typique ne réside pas dans la substitution, mais plutôt dans la réalisation d'une condensation de plusieurs termes ou formules, qui forment ce que Pallaud (1999) nomme des « mots-valises » ou des « formules-valises ».

Ces caractéristiques permettent ainsi de poser le lapsus comme le signal d'un dédoublement de la trajectoire d'énonciation de l'individu : il découle de la coexistence momentanée de productions verbales consciente et inconsciente. L'analyse de tout lapsus implique donc la démonstration d'un effet de l'inconscient sur l'énonciation : « Le mot étrange vient trahir des intentions plus ou moins cachées qu'on repousse en corrigeant le lapsus et en s'excusant de ce qu'on croit n'avoir été qu'une erreur » (Fenoglio, 1997). Sa désambiguïsation réside donc principalement dans le fait de parvenir à expliquer les ressorts du « télescopage », pour parvenir à retrouver le sens porté par cette concaténation. En effet, si le lapsus constitue un indice de l'activité inconsciente du sujet parlant, en tant qu'« événement énonciatif qui abolit pour un temps la *différance* de l'« autre » énonciateur » (Fenoglio, 1997), il implique que le sens du discours ne se trouve pas dans les sens individuels des termes ou des formules condensées, mais dans le sens commun créé par cette condensation. Au-delà de dire, le lapsus est donc une manière de se dire, à travers l'expression de son inconscient, ce qui traduit l'idée que la transmission d'un discours passe autant par le contenu de ce discours que par la manière dont ce dernier est produit, par sa mise en forme énonciative (Fenoglio, 1997).

C'est dans cette perspective que nous avons choisi d'analyser un lapsus récurrent que nous avons pu relever dans l'entretien d'Hélène, dans la mesure où notre travail de recherche vise à comprendre, non seulement ce que cette dernière dit de son expérience du décrochage professionnel, mais également ce qu'elle dit de ses représentations à travers ce récit. Notre intention n'a donc pas été de proposer une analyse systématique des lapsus produits au cours de l'entretien, mais plutôt de sélectionner un exemple saillant parmi tous ceux que nous aurions pu relever. De fait, comme le montre le travail de Pallaud (1999), l'identification et le recueil des lapsus au sein d'un corpus donné requièrent d'effectuer un

ensemble de choix méthodologiques poussés. En analysant un exemple typique et récurrent, notre objectif a plutôt été d'introduire, à titre exploratoire, une réflexion sur les apports de ce type d'évènement énonciatif – parmi d'autres possibles – dans l'analyse des entretiens biographiques. Nous nous situons ainsi dans la perspective de Demazière et Dubar (1997) selon lesquels « les oppositions et totalités structurant le discours nécessiteraient [...] des hypothèses portant sur toutes les marques non verbales considérées comme des « réalités vécues » que [l'individu] ne peut pas ou ne souhaite pas exprimer verbalement ». Du point de vue de l'analyse du lapsus, afin d'éviter le débat concernant la partition éventuelle entre lapsus syntagmatiques et lapsus paradigmatisques initiée par Rossi et Peter-Delfare (1998), nous considérerons, à la suite de Freud (1969), que tout lapsus peut s'expliquer à la fois par « l'action par contact de sons », mais aussi par une cause qui ne se trouve pas immédiatement dans le discours : « Une action perturbatrice ayant sa source en dehors du discours qu'on veut prononcer, restée inconsciente, mais qui se manifeste par le lapsus ». Nous proposerons donc une analyse tenant compte à la fois du cotexte et du contexte énonciatif.

Le lapsus que nous avons choisi d'analyser se réalise à 2 reprises au cours de l'entretien d'Hélène :

H : Au moment de l'inspection, j'avais déjà contacté la personne du *Pôle Mobilisation* pour voir comment je pourrais faire pour changer de poste. (Ligne 41-42), dit lapsus A

H : Donc j'ai essayé de voir avec la *Mobilisation* pour soit retourner... soit rester dans l'Éducation nationale mais avec un poste pas avec des élèves. (Ligne 68-70), dit lapsus B

À l'aune de la définition du lapsus que nous avons proposée, nous pourrions considérer que ce dernier ne devrait pas être catégorisé comme un lapsus, dans la mesure où il est dupliqué une seule fois. Néanmoins, cette duplication intervient à un intervalle très resserré à l'échelle de l'entretien au global (seulement trente lignes d'écart environ) et dans un contexte favorisant la répétition. En effet, à la ligne 45, l'enquêtée a été interrompue dans son discours par une question, ce qui l'a amenée à réaliser l'incise de trente lignes mentionnée précédemment pour y répondre. La reprise du lapsus intervient donc au moment où elle souhaite reprendre son récit initial, ce qui nous permet de conclure que le lapsus n'est ici pas repris par la locutrice pour faire un jeu de mots, mais simplement comme point

d'ancrage pour reprendre le fil de son discours, ce qui favorise la dimension non-intentionnelle. De plus, il s'inscrit dans une série plus nombreuse d'usages ultérieurs de l'expression initialement attendue : une fois le discours repris, Hélène ne reproduit plus le lapsus entre « mobilisation/mobilité » dans la suite de l'entretien :

H : J'ai parlé de ça avec le... avec la personne du Pôle Mobilité entre le mois, je pense, d'avril... (Lignes 73-74)

H : Mais, voilà, à la fin de l'année, j'aurais pu poser ma démission à ce moment-là mais j'avais commencé à voir avec le Pôle Mobilité. (Lignes 342-343)

H : Ce qui s'est passé : j'ai eu la réponse avec le Pôle Mobilité, je les ai vus pour la dernière fois au mois de... fin septembre ou début... oui, fin septembre j'ai dû la voir. (Lignes 348-349)

H : Et pour moi c'était déjà décidé à ce moment-là que je resterais probablement pas toute l'année scolaire puisque j'étais déjà en lien avec le Pôle Mobilité pour bouger le plus vite possible. (Lignes 747-749)

En outre, l'identification de ce lapsus n'a pu se faire qu'à l'issue de l'entretien étant donné que l'appellation Pôle Mobilisation ne revêtait pas de caractère particulièrement insolite à première vue. De fait, dans la mesure où le site internet de l'Académie de Nantes ne fait pas mention d'un pôle spécifiquement intitulé « mobilité » ou « mobilisation », mais seulement d'un pôle « Conseil en Évolution Professionnelle »⁴ (CEP) (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2021 janvier), l'appellation employée par l'enquêtée n'induisait pas de rupture dans le « continuum discursif », c'est-à-dire d'arrêt dans le « trajet énonciatif », de rupture dans le sens ou de forme d'infraction dans le discours au sens de Fenoglio (1997). De plus, comme le montrent Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), certains lapsus ne sont parfois pas identifiés car ils ne constituent pas des obstacles à la communication : dans les échanges entre les individus, c'est la « séquence maximale » qui est prise en compte

⁴ Le site du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports mentionne également l'existence d'un « portail mobilité des enseignants », mais dont il n'est pas fait mention sur le site de l'Académie de Nantes.

et qui est enrichie par des éléments contextuels (contexte et cotexte). L'analyste, en ce sens, en tant qu'il est à la fois un auditeur et un interlocuteur, construit donc aussi du sens à partir des propos qu'il entend et/ou lit, ce qui complexifie l'activité de filtrage des lapsus : le sens est, pour lui aussi, plus souvent anticipé que réellement écouté. Or, dans le cas du lapsus « mobilisation », la séquence maximale n'était pas perturbée, ce qui aurait empêché son identification si l'enquêtée n'avait pas employé, par la suite, l'expression Pôle Mobilité à plusieurs reprises sans jamais revenir à l'expression Pôle Mobilisation.

Du point de vue de l'analyse syntagmatique des lapsus A et B, on peut noter que ces derniers se réalisent, en ce qui concerne leur cotexte immédiat, dans une certaine proximité avec d'autres termes impliquant une terminaison en « -tion » :

Lapsus A : Au moment de l'inspection, j'avais déjà contacté la personne du *Pôle Mobilisation* pour voir comment je pourrais faire pour changer de poste.

Lapsus B : Donc j'ai essayé de voir avec la *Mobilisation* pour soit retourner... soit rester dans l'Éducation nationale mais avec un poste pas avec des élèves.

On pourrait donc conclure, d'un point de vue strictement phonologique, à une anticipation (lapsus A) ou à une persistance (lapsus B) de la syllabe « -tion » dans les deux cas, proches de l'anticipation identifiée par Fenoglio dans sa contribution de 1997, entre « ma guerre » et « ma grand-mère »⁵. L'anticipation et la persistance seraient d'autant plus facilitées par le fait que les trois termes appartiennent à la même catégorie grammaticale (des noms communs) et sont construits sur le même modèle de dérivation : le suffixe « -tion » ne peut être adjoint qu'à un verbe pour former un substantif féminin qui traduit « l'action de » ou « le résultat de » (CNRTL, 2012). Dans le cas des termes « inspection », « éducation » et « mobilisation », on a bien affaire à trois verbes avec un radical verbal commun en -er (inspecter, éduquer, mobiliser), avec une construction substantivée analogue.

⁵ Exemple donné par Fenoglio : « c'est un peu bizarre parce que pour moi il y a une espèce de, de deux allemands quoi, l'allemand de **ma** guerre qui raconte sur des trucs que j'ai vu sur le, les films sur les nazis, Hitler qui parle en allemand et aussi donc ma grand-mère qui a vécu la, la guerre et d'une manière avec l'allemand quoi, je sais pas je pense comme ça, je me suis fait une image et sinon il y a aussi l'allemand, maintenant les Allemands ils parlent allemand comme nous on parle français »

Toutefois, si l'on considère, comme Freud (1969), que « c'est le conflit intérieur qui nous est révélé par le trouble de la parole » et que le lapsus « constitue l'aveu d'un désir refoulé et donc inconscient [...], inavouable autrement que par un dérapage de la parole » (Demazière et Dubar, 1997), il y a davantage d'intérêt à mener une analyse paradigmatique du lapsus réalisé en A et B. Nous nous intéresserons plus particulièrement au lapsus A, dans la mesure où le lapsus B nous semble plutôt constituer une reprise servant d'ancrage pour l'enquêtée qu'un véritable lapsus. À ce titre, on peut tout d'abord noter que le lapsus A intervient dans l'incipit de l'entretien, lors de la cinquième intervention de l'enquêtée (moins de 10% des échanges totaux). Or, étant donné que nous considérons l'échange que nous analysons comme une démonstration, nous pouvons donc en conclure que ce lapsus joue un rôle particulier dans l'argumentaire que tente de déployer l'enquêtée. En effet, si, comme le suggèrent Freud (1969) ou Fenoglio (1997), le lapsus constitue une interférence de l'inconscient dans le discours qui témoigne d'un « cri du cœur » (Demazière et Dubar, 1997) qu'Hélène tenterait de cacher, il s'agit donc d'un indice important concernant l'intention de la locutrice selon deux points de vue :

- Cela nous donne une indication concernant l'orientation que cette dernière a voulu donner à son argumentaire, en témoignant de ce qu'elle ne voulait pas dire consciemment ;
- Cela traduit une intention particulière concernant le contact avec le pôle CEP.

Au moment où elle commet le lapsus A, Hélène est en train de résumer la manière dont elle a débuté sa carrière en tant qu'enseignante. Elle explique qu'elle a « cartonné sur toute la ligne » au concours, qu'elle a « eu une école tout près de chez [elle] » et qu'elle enseignait à des élèves de cycle 2, « ce qui était ce qui [l]'intéressait le plus de prime abord ». On peut donc estimer que l'enquêtée évoque en termes élogieux la réussite incontestable de son entrée dans le métier. Néanmoins, ce versant très positif est rapidement contrebalancé par une description bien moins enthousiaste. Hélène explique qu'en réalité elle n'avait « pas forcément envie d'y aller » mais que son mari a su la convaincre en lui disant que tout ce chemin parcouru valait bien le coup qu'elle « teste » : « Au point où tu en es, vas-y et teste. ». Hélène marque donc une distinction claire entre ce dont son parcours pourrait avoir l'air pour un observateur extérieur (une réussite à tous points de vue) et la manière dont elle l'a réellement vécu (une déconvenue, voire un échec, générant une souffrance). Cette dernière

poursuit son explication en conservant le même ton maussade : même si « ça allait », il y avait « beaucoup de travail » à faire et donc peu de temps pour s'occuper de ses 2 enfants, ce qui était « un peu dur » pour elle. Hélène en venait même à ne plus avoir « trop envie de [s]'occuper d'eux » parce qu'elle était « fatiguée de [sa] journée », ce qui la gênait et la faisait souffrir. Elle traduit d'ailleurs le poids que représentait cette situation pour elle par des onomatopées : « Donc ça m'embêtait un peu... Pfff... ». À ce moment-là, elle se dit donc qu'elle va arrêter mais son mari l'incite à continuer parce que, pour lui, ces difficultés sont normales car « ça se met en place ». Hélène continue encore et encore (« j'ai continué, j'ai continué »), elle a « le nez dans le guidon ». La monotonie s'installe mais le principal, pour Hélène, c'est qu'il n'y a « pas de soucis » : tout se passe bien, tout est sous contrôle. Or, c'est à ce moment qu'intervient le lapsus A, qui est justement positionné sur le terme de « mobilisation ».

Selon le site internet du Ministère de l'Éducation nationale (janvier 2021), chaque personnel constitue « le principal acteur de [son] projet de mobilité » : « cette démarche repose sur un investissement personnel fort, qui est une condition de [sa] réussite. ». À ce titre, chaque académie propose un système d'accompagnement personnalisé devant permettre à ceux qui le souhaitent de « réaliser un projet, construire un parcours de formation, réfléchir à [leur] évolution professionnelle, [...] etc. », en mobilisant un service académique de ressources humaines de proximité. En tant que « point d'entrée » privilégié (Académie de Nantes, 2020), les conseillers RH de proximité contribuent à rediriger les demandes des personnels aux services compétents, dont les conseillers en évolution professionnelle travaillant au pôle CEP. Pour les enseignants, le ministère met également à disposition un « portail mobilité des enseignants » (MEN, s.d.) leur permettant de trouver des informations pour « changer d'académie, enseigner à l'étranger ou évoluer vers un nouveau métier au sein de la Fonction publique ». Quel que soit le dispositif ou le site internet considéré, on peut noter qu'il est toujours question de *mobilité* des enseignants, et non de *mobilisation*.

La mobilité désigne, selon le dictionnaire Larousse en ligne, la « propriété, [le] caractère de ce qui est susceptible de mouvement, de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de fonction » (s.d.). Du latin *mobilitas*, *-atis*, le terme est tout d'abord employé pour décrire quelque chose d'inconstant, de changeant. Pour le CNRTL (2012), la mobilité

désigne le « caractère de ce qui peut être déplacé ou de ce qui se déplace par rapport à un lieu, à une position » ou « par rapport à un ensemble d'objets de même nature ». Enfin, selon Levy (2000), elle désigne « la relation sociale au changement de lieu, c'est-à-dire [...] l'ensemble des modalités par lesquelles les membres d'une société traitent la possibilité qu'eux-mêmes ou d'autres occupent successivement plusieurs localisations ». Le cœur même de la notion de mobilité réside donc dans l'idée d'un déplacement, physique ou symbolique, dans un espace donné. Dans le cadre du système éducatif, elle signifie pour les personnels la possibilité de se déplacer, ou plutôt d'être déplacés par le biais des services RH, d'un poste à un autre, au sein de la Fonction publique. Or, le terme de mobilisation ne recouvre pas cette même signification.

La mobilisation, au sens premier, revêt avant tout un caractère guerrier : il s'agit de la « mise sur le pied de guerre d'une partie ou de l'ensemble des forces armées d'un pays, [de l']affectation de chaque citoyen qui y est apte, à un poste militaire » (CNRTL, 2012), de l'« ensemble des dispositions prises sur le plan militaire, administratif, économique, etc., pour assurer dans un pays, en cas de menace, la sécurité et l'intégrité du territoire, ainsi que la vie de la population » (Larousse, s.d.). Au sens figuré, elle désigne le « fait de faire appel à toutes les forces physiques ou intellectuelles d'une personne ou d'un groupe de personnes pour faire face à une situation difficile » (CNRTL, 2012). Du latin *mobilis*, elle désignait initialement des artefacts – matériels et symboliques – aussi bien mobiles, flexibles et changeants que rapides et agiles, comme dans l'expression « *mobile agmen* » qui désigne une armée aux mouvements rapides (Gaffiot, 1934). Aussi, quelle que soit la définition considérée, y compris dans une acception médicale ou physiologique, la mobilisation désigne toujours le regroupement de forces pour lutter contre une menace ou un ennemi identifiés. La différence fondamentale entre la mobilité et la mobilisation réside donc dans le fait que, dans le cadre de la mobilité, le choix effectué pour répondre à un problème soit avant tout de fuir, de se déplacer pour éviter le problème sans pour autant le résoudre, alors que, dans le cadre de la mobilisation, il s'agit de trouver le ressort nécessaire pour se battre, d'aller rechercher des forces vives là où l'on sait que l'on pourra en trouver.

Néanmoins, il ne nous est pas possible de proposer une analyse du lapsus commis par Hélène en nous en tenant seulement à le considérer comme une substitution d'un mot par un autre. En effet, comme nous l'expliquions plus avant, le lapsus constitue avant tout et par essence, une condensation de plusieurs termes. Dans le cas du terme « mobilisation », on pourrait considérer, à première vue, qu'il ne s'agit pas d'une condensation, car le terme formé n'est pas un néologisme. Pourtant, si l'on s'intéresse à sa morphologie lexicale, il s'agit bien d'un mot construit par dérivation grâce au suffixe « -tion ». Le sens du terme « mobilisation », tel qu'employé par Hélène, n'est donc pas seulement à rechercher dans sa définition lexicale mais dans le sens des deux parties qui le composent : « mobilis- » + « -tion ». Or, comme nous l'avons vu, la racine latine « mobilis » fait référence à la possibilité d'un changement, parfois effectué avec promptitude, tandis que le suffixe « -tion », issu du latin « -tionem », désigne « l'action de » ou « le résultat de l'action de ».

En agrégeant ces deux sens et en les replaçant dans leur cadre énonciatif, le lapsus A produit par Hélène exprime donc l'idée que, dans un premier temps, cette dernière ne cherchait pas simplement à fuir, à éviter une situation douloureuse : elle voulait se mettre en action pour générer du changement, faire bouger les choses. Hélène précise, à ce titre, qu'elle a cherché à contacter le Pôle Mobilisation avant même d'avoir passé son inspection, ce qui étaye l'idée qu'elle avait dans l'intention de prendre les devants par rapport à la situation qu'elle était en train de vivre. L'onomatopée « Pff... », ainsi que les formules répétitives « j'ai continué comme ça et puis après, le nez dans le guidon, j'ai continué, j'ai continué », « il n'y avait pas de soucis », « et puis tout s'est bien passé, il n'y a pas eu de soucis » témoignent également de l'état d'esprit contre lequel Hélène essayait de lutter, même si ses réelles motivations pour continuer ne sont pas encore explicites à ce stade de l'analyse.

Si l'on s'intéresse à la reprise du lapsus (lapsus B), on se rend compte que ce dernier intervient au début de la 8^{ème} intervention d'Hélène, au cours de laquelle elle explique pourquoi sa démarche auprès du Pôle Mobilisation n'a pas abouti. Son objectif était de trouver un autre poste dans l'Éducation nationale, qui ne nécessiterait pas de travailler avec des enfants, ou un poste dans un autre domaine de la Fonction publique. Néanmoins, Hélène a vu ses espoirs déçus quand on l'a informée qu'il lui faudrait au moins quelques années

d'ancienneté pour pouvoir espérer une mobilité, ce qui l'a incitée à prendre la décision de poser sa démission. À ce moment de l'entretien, il s'agit de la première fois qu'Hélène évoque cette partie de son vécu. Or, quand elle la décrit à nouveau aux lignes 345 à 355 et 752 à 755, il n'est plus question du Pôle Mobilisation mais bien du Pôle Mobilité. On peut donc en conclure que, dans un second temps, la motivation d'Hélène pour se sortir de cette situation douloureuse tout en restant dans l'Éducation nationale a fait place au sentiment d'impuissance et au désir de fuite. Consciente que le pôle CEP n'était pas réellement en capacité de l'accompagner comme elle l'aurait souhaité vers « [sa] réussite » (MEN, janvier 2021), cette dernière n'a eu d'autre solution que de se résigner à fuir.

Ce changement de perspective coïncide également avec un changement de posture de la part d'Hélène au cours de son argumentaire, concernant la possibilité d'un décrochage professionnel. En effet, on peut noter que tout le début de l'entretien est marqué par une tentative de démonstration de sa position de domination. On peut notamment relever l'emploi de nombreuses données chiffrées en lien avec une marque de réussite, souvent associées à des formulations emphatiques :

H : J'ai fini 13ème je crois au concours, un truc comme ça. (Lignes 18-19)

H : J'ai eu plus de 200 points sur les 240. Enfin j'ai... Ah oui non non, j'ai eu genre 215 ou 213 un truc comme ça. Non non, j'ai cartonné. C'est-à-dire que j'ai des oraux où j'ai eu 59/60 un truc comme ça quoi. (Lignes 23-25)

H : Et le deuxième souci c'est que j'avais l'impression d'être la maman de 26 élève... 26 enfants. (Lignes 54-55)

H : Donc j'ai travaillé pendant 2/3 ans à Paris en tant que responsable marketing où j'ai à peu près fait tout ce qui était possible et imaginable dans le marketing. (Lignes 87-88)

H : Euh... si tu veux je l'ai passé 2 fois le concours. La première fois, je l'ai passé en mode touriste, c'est-à-dire sans vraiment le préparer. Et je l'ai eu [rires]. (Lignes 121-123)

H : Et puis voilà... tu vois là, la classe-là, j'ai passé une journée, je suis partie avec 5 dessins, plein de petits mots qui me disaient que c'était trop... Top de m'avoir eue. (Lignes 173-174)

H : T'as passé 1 an à le préparer le concours. Tu finis 13ème sur la promo sachant qu'ils prenaient 200 personnes à Nantes et qu'il y avait genre 3000 candidats. (Lignes 208-210)

On peut voir que, même si ces données chiffrées portent sur des aspects variés (résultat au concours, carrière, nombre d'élèves dans la classe...), elles ont pour point commun de chercher à véhiculer la même idée : Hélène aurait réussi quelque chose de particulièrement difficile, que la plupart des autres gens n'auraient certainement pas réussi, selon elle, et cette réussite entraîne une certaine domination intellectuelle, qui en devient presque une domination sociale. Cette situation de domination se traduit aussi par le rejet en première intention de l'idée de décrochage professionnel, qui revêt une certaine connotation d'échec :

H : Alors, moi, c'est aussi ça qui m'embêtait et que j'ai pas trop réussi à te dire la-la-la. Je considère pas avoir décroché. (Lignes 6 à 7)

Toutefois, à force d'avoir à décrire son histoire de plus en plus précisément, Hélène se retrouve piégée par une question à laquelle elle ne peut pas trouver de réponse rationnelle – ou du moins chiffrable – et qu'elle ne parvient même pas à expliquer. En effet, quand on lui demande finalement pourquoi elle n'est pas restée enseignante alors qu'elle avait proposé, jusque-là, une démonstration détaillant toutes les raisons pour lesquelles elle aurait dû réussir dans sa nouvelle carrière, cette dernière ne trouve en réalité aucune réponse. Elle rétorque que ça ne lui « plaisait pas », mais cette réponse ne constitue pas pour autant un argument convaincant (lignes 212 à 218) :

JR : Et pour toi, qu'est ce qui fait que même un enseignant qui, sur le papier, a tout pour peut en fait ne pas être fait pour faire ça ?

H : Moi, c'est parce que ça me plaisait pas. Comme je t'ai dit. Ça me plaisait pas d'avoir 26 enfants toute la journée qui disaient : « Maîtresse, maîtresse, maîtresse. ». J'avais pas envie d'être la maman de 26 enfants. Et, en fait, pour moi, moi personnellement c'est tout simplement une erreur, entre guillemets, de « casting » : je ne suis pas faite pour travailler avec des enfants. Ça me convient pas.

C'est seulement à partir de ce moment dans l'entretien (environ ¼ de l'échange) que l'enquêtée peut commencer à admettre que tout n'a pas été une réussite, ce qui l'a fait aboutir à l'idée qu'elle a, en fait, peut-être décroché (lignes 645 à 647) :

H : Donc on peut dire que, de ce point de vue, oui j'ai décroché : je me voyais plus dans la carrière, plus dans le truc.

Or, ce revirement de posture coïncide, non seulement avec la diminution de l'usage de données chiffrées et de formules emphatiques, mais aussi avec le passage du lapsus Pôle Mobilisation à Pôle Mobilité.

L'analyse du lapsus « mobilité/mobilisation » nous permet donc de conclure que la décision du décrochage professionnel s'est effectuée de manière progressive chez Hélène, mais signale également une volonté de contrôle de la part de l'enquêtée, qui entre en congruence avec l'argumentaire développé sur le versant P-. En effet, même si cette dernière finit par admettre avoir – peut-être – décroché, le raisonnement qu'elle déploie repose principalement sur une idée d'intervention : Hélène ne considère pas avoir subi ce décrochage professionnel, d'autant que personne n'aurait pu le soupçonner, mais plutôt avoir agi pour corriger l'erreur de casting dont elle était victime. Cela explique notamment pourquoi elle déclare, dans sa première intervention, qu'elle considère ne pas avoir décroché : en associant l'idée de décrochage à celle d'abandon, admettre avoir décroché signifierait avoir perdu le contrôle sur la situation, une possibilité qui lui semble inenvisageable – *a priori*.

Séquences	Actants	Arguments
Quand j'ai eu 20 ans, il était hors de question que je devienne prof (S--) J'ai à peu près fait tout ce qui était possible et imaginable dans le marketing (S-)	J'aurai jamais de gosses (A1) Je parlais au PDG de Nikon Monde ou je parlais à des équipes de vente [...], mes clients c'était Sony, Panasonic mais aussi Amazon (A10)	À la fin de l'adolescence, je me voyais surtout pas gérer des gamins, machin (P-3)
L'enseignement c'était cette petite idée qui m'était restée en tête (S0)	Et puis tu gardes les gamins des autres et ainsi de suite (A2) Lui, ne se voyait pas dans une vie sans enfant, donc on a eu des enfants et voilà (A4) J'ai fait de la formation à l'adulte, mais une journée ou quoi dans mes anciens métiers (A7)	En observant de loin, tu t'es dit que ça te plairait peut-être pas mais peut-être que quand tu seras dedans ça ira mieux, donc tu testes (P+1)
J'ai fini 13 ^{ème} je crois au concours, un truc comme ça (S1)	Bon, mère de famille, un crédit de la maison : faut quand même bosser (A2) J'aurais été 20 ans, célibataire, [...] j'y serais pas allée le jour du concours (A4)	À ce moment des stages je... je me suis dit : 'Ouh, je suis pas sûre de vouloir y aller' (P+4)
Au mois d'octobre j'avais déjà plus ou moins pris ma décision d'arrêter (S2)	Cette éducation d'autant de gamins (A1) J'avais l'impression de donner tout ce que j'avais à donner pour des enfants dans la classe (A8) Si c'est pour que mes gamins ils aient 17 ans quand je commence à être dispo pour eux, je voyais pas trop l'intérêt quoi (A2)	En tant que... maman [rires] je me suis dit que ça marchait pas quoi... (P-3) c'est plus de l'enseignement c'est... c'est de la parentalité... c'est de l'éducation (P-3)
Je vais jusqu'au bout de l'année, c'est sûr (S3)	Lui est beaucoup plus raisonné, donc j'ai essayé d'écouter la voix de la raison (A4) Je pouvais la gérer la classe (A3) En parlant avec les autres enseignants, c'est... C'est pas moi qui gérais pas bien la classe (A6)	On essaye et on verra au bout d'1 an si ça me plaît toujours pas (P+1) Tout s'est bien passé, il n'y a pas eu de soucis (P-1) La classe je l'ai prise, je la tiens jusqu'à la fin de l'année (P-2)
J'avais pas encore de réponse de savoir si je pourrais me faire détacher ailleurs ou ce genre de choses (S4)	J'avais juste pas envie d'être dans la classe avec les gamins (A1) Avec des adultes, on m'aurait jamais fait ça, c'était bon (A7)	Je voulais pas gérer de classe, je voulais plus faire ça (P+2)
Je me suis retrouvée [...] à être baladée à droite, à gauche (S5)	Chaque fois qu'ils m'ont appelée, je suis allée en classe (A5) J'aurais pu poser ma démission à ce moment-là mais j'avais commencé à voir avec le Pôle Mobilité (A5)	Comme ça, si je suis remplaçante, je démissionne quand je veux (P+3) + lapsus A/B Je me vois pas abandonner la classe en cours de route (P-2)

	On allait continuer le programme, on allait avancer, on allait faire des révisions (A9)	Il était hors de question pour moi que ça se passe mal vis-à-vis des élèves, quels qu'ils soient (P+2)
J'ai compris que ça allait me prendre des années avant que je puisse faire quoi que ce soit d'autre Et donc j'ai posé ma démission (S6)	J'aurais été engagée avec une classe pour 1 an, bah... j'aurais démissionné au mois de juillet (A3)	Le côté décrochage je le vois plus comme quand on s'investit plus, quand on lâche tout au fur et à mesure, ce qu'a pas été mon cas (P-1)
J'y allais en tremblant alors qu'avant, ça me le faisait pas C'est vraiment ce côté-là, où on est dans le flou total, qui est pas évident (S7)	Et c'est ce côté administratif où tout a été choisi mais en fait non (A5) J'ai une collègue qui, pareil, a démissionné comme ça et elle avait pas de réponse (A6)	Effectivement, je voulais me sauver, donc on peut dire que, de ce point de vue, oui j'ai décroché (P+1)
Là, je suis en reconversion, mon énième reconversion (S+)	Je ne suis pas faite pour travailler avec des enfants (A1) On est quand même 4/5 à avoir démissionné (A6)	Professionnellement personne n'aurait pu dire que j'avais décroché (P-4) Jusqu'au bout moi j'étais au taquet (P-4)

1.8.2 Production du schème spécifique de l'entretien par disjonctions et conjonctions

De la même manière que nous l'avons fait avec l'entretien de Dominique, nous nous sommes intéressés aux conjonctions et disjonctions présentes dans le discours d'Hélène pour pouvoir en déduire le schème spécifique de l'entretien, à partir de la remise en ordre préalable effectuée pour identifier le schème provisoire. À nouveau, notre objectif n'a pas été d'exploiter l'intégralité des disjonctions possibles mais d'en faire une sélection pertinente pour l'identification du schème spécifique.

Niveau des séquences

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, à notre question initiale « qu'est-ce qui a été important pour toi dans ton décrochage professionnel en tant qu'enseignante ? », la réponse d'Hélène était principalement qu'elle ne « considère pas avoir décroché, mais plutôt avoir « arrêté parce qu'[elle ne se] plaisai[t] pas dans le métier ». Elle ajoute également par la suite que « c'est tout simplement une erreur, entre guillemets, de 'casting' » car elle n'est « pas faite pour travailler avec des enfants ». Cette réponse initiale nous conduit à poser plusieurs constats préalables. Tout d'abord, Hélène marque une différence significative entre « décrocher » et « arrêter », une dichotomie que nous exploiterons plus tard dans notre analyse. Ensuite, il semble que l'interprétation du mot « plaire » soit importante, mais elle doit être mise en regard d'autres termes pour pouvoir être comprise. Enfin, Hélène parle de « casting », un concept que nous n'avons pas vraiment abordé jusque-là mais qui semble aller de pair avec l'idée d'être « fait pour » quelque chose, une idée que nous avons aussi identifiée dans l'entretien de Dominique.

Nous explorerons chacun de ses constats au fur et à mesure de notre analyse, mais nous avons choisi de commencer en nous appuyant sur le terme de « plaire », et ce qu'il évoque pour Hélène, puisque le verbe est employé pas moins de vingt-deux fois dans l'entretien (soit environ toutes les 2'30). D'après les différentes occurrences de ce verbe que nous avons pu repérer, il nous semble qu'il s'oppose à « tester » puisqu'on les retrouve tous deux, par alternance, dans le récit d'Hélène. Nous y avons également associé les noms communs « envie » et « idée » qui nous semblent véhiculer le même sens et donc constituer la

même dichotomie, mais selon une nature lexicale différente, ainsi que les verbes « essayer » et « tester » qui sont synonymes, et « vouloir » qui correspond à « envie ».

S-- : quand j'étais petite fille, j'avais envie de devenir professeure de mathématiques ; je pourrais avoir des gosses si le mec en veut mais s'il en veut pas je m'en contrefiche

S- : passer une journée et leur expliquer nos produits et tout ça et ça me plaisait

S0 : l'enseignement c'était cette petite idée qui m'était restée en tête

S1 : j'étais en stage je me suis dit je pense pas que j'ai envie de faire ça ; c'est vrai qu'à un moment quand on se dit qu'on a le concours, on va tester quoi ; vas-y essaye de toute façon comme ça t'auras pas de regrets

S2 : bah on essaye et on verra au bout d'1 an si ça me plaît toujours pas

S3 : je l'ai prise je la tiens jusqu'à la fin de l'année, c'est pas parce que ça me plaît pas

S4 : ça me convenait pas ; ça me plaisait pas et j'avais pas envie

S5 : j'aurais pu me faire une période tranquille mais par rapport à la classe je voulais pas, je voulais qu'ils aient un remplaçant

S6 : je veux plus y retourner

S7 : je voulais plus de ça, je voulais plus de cet inconnu de pas savoir quand ça allait finir

S+ : en général, on veut pas me voir partir

Dans le récit d'Hélène, on peut noter que la notion de « plaire » et d'« envie » disparaît très rapidement, dès S0, pour laisser plutôt la place au « pas envie » et à l'autre partie de la dichotomie. Cela s'explique notamment par le fait que ce que cette dernière souhaitait vraiment au départ, c'est devenir professeure de mathématiques car, comme elle le déclare : « j'étais vraiment ciblée mathématiques ». Pourtant, ce souhait n'a pas pu se réaliser car ce n'était « pas possible » à cause de la contrainte des études⁶. Toute la suite de l'entretien décrit donc les efforts faits par Hélène pour essayer, tester la carrière d'enseignante dans le 1^{er}

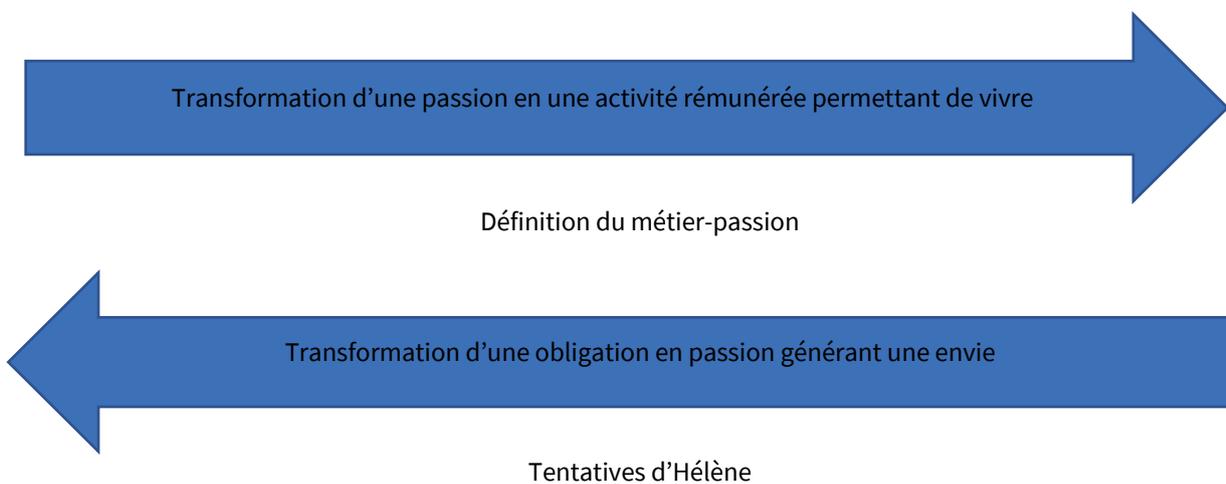
⁶ Il est à noter que, même si Hélène déclare qu'elle aurait dû passer une agrégation de mathématiques pour devenir professeure en collège ou en lycée, il lui aurait été possible, dans les faits, de passer seulement le CAPES section mathématiques, un concours qui lui aurait été accessible puisqu'elle disposait déjà d'un Master en chimie.

degré alors que cela ne lui plaît pas particulièrement. Elle déclare d'ailleurs à ce sujet : « j'aurais été 20 ans, célibataire, tout ce que tu veux, j'y serais pas allée le jour du concours ». Cela explique notamment l'argumentaire très répétitif d'Hélène selon lequel elle a arrêté l'enseignement car cela ne lui « plaisait pas » : depuis le début, elle ne se trouvait pas dans l'optique d'exercer un métier qui allait lui plaire mais plutôt de tester une opportunité professionnelle qui venait répondre à sa nécessité du moment de travailler alors qu'elle était au chômage depuis 2 ans. Elle avait donc déjà conscience, au moment où elle a commencé, que le métier ne lui plairait pas, mais s'est laissé convaincre qu'elle serait peut-être capable de dépasser la dimension de déplaisir en se concentrant sur des aspects plus rationnels, comme le fait de réussir à être une bonne enseignante. Elle explique notamment avoir pu croire que cela fonctionnerait car elle ne « vi[t] pas pour travailler » mais « travaille pour avoir un peu d'argent pour vivre ». D'ailleurs, le déplaisir et la réussite professionnelle vont aussi de pair dans le récit d'Hélène : « je voulais pas que ce qui moi me déplaît leur fasse du tort », « moi je me plais pas mais ça se passe très bien avec les gamins ». Pourtant, même si Hélène aimerait être capable de se détacher de son ressenti émotionnel sur son travail, l'intérêt financier de l'emploi ne semble pas suffisant.

La question de l'envie sur le plan professionnel entre également en résonance avec l'envie d'avoir des enfants – ou plutôt de « faire des enfants ». En effet, si Hélène a initialement abandonné son projet de devenir professeure de mathématiques, c'est principalement parce qu'elle ne souhaitait pas s'occuper d'enfants, ni des siens, ni ceux des autres. Elle a eu des enfants car son compagnon de l'époque « ne se voyait pas dans une vie sans enfant » mais elle déclare qu'encore aujourd'hui que « s'ils [ses enfants] étaient pas là, je pense pas qu'il y aurait un manque ». Comme dans le cas de l'enseignement, Hélène a testé, a essayé, pour venir répondre à une nécessité du moment : avoir des enfants pour ne pas risquer de mettre inutilement son couple en péril. Pour autant, cela n'a jamais fait naître l'envie.

Dans le discours d'Hélène, s'il existe bien une opposition entre ce qui plaît et ce qu'on teste dont elle semble consciente, on peut aussi noter en parallèle une volonté d'utiliser le « tester » pour aboutir au « plaire », par une forme d'autocontrainte. Hélène se force à

essayer des choses qui ne lui plaisent pas au premier abord mais qu'il lui semble indispensable de faire, pour faire naître l'envie. Pourtant, dans tous les exemples qu'elle donne, cette démarche est vaine. On peut d'ailleurs se demander ce qu'il en est vraiment pour sa nouvelle reconversion en tant que développeuse informatique puisqu'elle déclare qu'elle « fai[t] ça parce qu'il y a pas mal de débouchés ». Dans le récit, on peut également noter que l'envie est associée à un certain type de métier, le « métier-passion », qui tient davantage de la passion que du métier : « c'est quelque chose qui [...] anime », « une passion de laquelle [on arrive] à vivre quoi ». Or, le métier-passion constitue l'antithèse des tentatives d'Hélène puisqu'il s'agit de trouver ce qui anime l'individu pour en faire une activité rémunératrice.



Aussi, le métier-passion se retrouve dans une dichotomie qui l'oppose au boulot et au métier, qui correspond à l'opposition plaisir/envie/vouloir ≠ tester/idée/essayer, mais on peut également opposer boulot ≠ métier en s'intéressant de plus près au récit concernant sa courte carrière d'enseignante. En effet, il semble que le boulot ait davantage à voir avec l'emploi, le travail à faire, le « taf » que cherche Hélène pour payer le crédit de sa maison et remplir son rôle de mère de famille (« mère de famille, un crédit de la maison : faut quand même bosser »), alors que le métier se rapporte plutôt à la dimension éthique et à l'apport personnel véhiculés par l'exercice d'une activité professionnelle. Dans le récit d'Hélène, « boulot » est aussi associé à « travail », à certaines occurrences de « travailler » (ce verbe est utilisé pour parler soit d'Hélène, soit des élèves selon les contextes), tandis que « métier » est mis en lien avec « rôle ».

S-- : l'enseignement qui était relativement proche à part que c'étaient toutes les matières et pas juste les mathématiques

S- : j'avais pas d'autre métier à ce moment là [que le marketing]

S0 : je ne trouvais pas de métier dans le marketing ; je cherchais pas un métier passion [...] mais au moins un métier où j'y vais pas en me disant j'ai pas envie d'y aller

S1 : là on est sûr de l'avoir le taf

S2 : une classe assez spécifique, c'est-à-dire que j'ai été directement dans le métier ; j'ai fait mon premier trimestre ça allait, mais beaucoup de travail

S3 : j'avais pas bien dosé je pensais que ça, ça serait 10% maximum du boulot ; c est pas un rôle qui me plaisait

S4 : ça me plaisait pas, non ça se passait très bien, le travail se passait très bien

S5 : si j'avais 0 info de ce qu'il y avait, on allait faire un travail autre

S6 : jusqu'au bout j'ai fait mon boulot, je me suis pas mise en arrêt

S7 : à la fin on a fait un petit résumé : on a travaillé ça, on a travaillé ça

S+ : j'ai l'impression que l'année de PES je me suis tourné les pouces tellement j'ai de boulot en ce moment

Si l'on suit la logique des usages des différents termes, on se rend compte que « métier » est d'abord utilisé pour parler du marketing (S- et S0), puis de l'enseignement (S0 et S2). Entre temps, on retrouve une occurrence de « taf » (S1) qui se rapporte au boulot et qui s'explique par le fait, qu'à ce moment-là, Hélène cherchait surtout du travail pour répondre à ses obligations familiales (crédit, enfants), et donc que l'apport personnel n'était pas son premier objectif. Dans S2 et S3 pourtant, on peut noter qu'un basculement s'opère : on passe du métier au travail alors que ces séquences correspondent au mois d'octobre et à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire lorsque Hélène a plus ou moins déjà décidé de démissionner. Par la suite, dans toutes les autres séquences, il n'est plus jamais question du métier mais seulement du boulot, du travail, du taf, y compris en ce qui concerne sa nouvelle reconversion. L'explication à ce revirement de situation, est, selon nous, à trouver dans le changement d'activité d'Hélène qui, à l'issue de S3, a choisi de ne plus exercer comme enseignante titulaire mais uniquement comme remplaçante. Or, les remplacements ne revêtent pas le même caractère de métier d'après le récit d'Hélène, puisqu'ils permettent

notamment de partir n'importe quand : « si je suis remplaçante, je démissionne quand je veux ». On peut donc en déduire que l'enseignante est associée au métier, tandis que la remplaçante fait seulement un boulot.

En ce qui concerne S--, dans le contexte, Hélène ne parle ni de boulot, ni de métier. Elle utilise « enseignement » pour reprendre l'idée de « professeure de mathématiques » qu'elle a évoquée juste avant : « Alors, quand j'étais petite fille, j'avais envie de devenir professeure de mathématiques, mais plutôt collègue/lycée, parce que j'étais vraiment ciblée mathématiques. Donc ça m'est revenu en idée. Par contre, c'est vrai que prof de maths, ça voulait dire faire une agrégation de mathématiques et tout ça, de longues études donc c'était pas possible. L'enseignement qui était... relativement proche... à part que c'étaient toutes les matières et pas juste les mathématiques... ». Ayant mis en lumière que la véritable envie d'Hélène était de devenir professeure de mathématiques, on peut supposer que cette reprise d'« enseignement » vise justement à n'utiliser aucun des deux termes (« boulot » ou « métier »). En effet, au départ, il semblait qu'Hélène considérait qu'être professeure des écoles était un métier, tout comme professeure de mathématiques. Néanmoins, après en avoir fait l'expérience et s'être notamment rendu compte qu'elle devait gérer la bobologie 50% du temps, elle s'est davantage mise à en parler comme d'un boulot. En reprenant « enseignement » au début de l'entretien, on comprend donc que son avis sur l'activité de professeure des écoles a évolué et qu'il lui évite ainsi de se positionner immédiatement.

Niveau des actants

Lors de la production du schème provisoire de l'entretien, nous avons identifié dix actants dans le récit d'Hélène :

A1 : « Les enfants »

A2 : « Mes enfants »

A3 : « La classe »

A4 : « Mon mari »

A5 : « L'administration »

A6 : « L'équipe »

A7 : « Les adultes »

A8 : Hélène, la « maman de 26 enfants » et des « 2 miens »

A9 : Hélène, la « remplaçante » qui « fait bosser »

A10 : « Mes clients »

Comme nous venons de l'expliquer, Hélène postule une différence d'activité entre la remplaçante (A9) et l'enseignante, en raison de la dichotomie boulot ≠ métier. Pourtant, le rôle de l'enseignante est aussi opposé à un autre rôle nommé dans l'entretien : « mon rôle de parent [...] le fait de devenir maman » (A8). Or, comme évoqué précédemment, l'enseignement et la maternité ont pour point commun, dans le récit d'Hélène, de constituer des essais, des tentatives, qui auraient dû finir par devenir des rôles plaisants pour l'enquêtée, mais la tentative a échoué. De plus, si au départ Hélène envisage une frontière nette entre l'activité parentale et l'activité d'enseignement, elle tend à se rendre compte, au fur et à mesure de son expérience, que la démarcation est finalement beaucoup plus ténue que ce qu'elle imaginait, ce qu'elle exprime notamment en déclarant : « c'est plus de l'enseignement c'est de la parentalité c'est de l'éducation ». On remarque notamment cette opposition dans les discours miroirs tenus au sujet de A1 et A2, certains comportements étant légitimes pour A2 mais pas pour A1, notamment du point de vue des marques d'affection.

L'opposition enseignante ≠ maman est principalement exprimée à partir des verbes gérer ≠ s'occuper dans le récit d'Hélène. Les deux verbes sont mentionnés respectivement douze et quatorze fois dans l'entretien. « Gérer » est principalement utilisé pour décrire l'activité enseignante qui consiste à « gérer des gamins », « gérer la classe », « gérer leurs apprentissages » et « gérer les problèmes [...] du genre bah il est tombé il s'est fait mal ou le gamin il est malade ». En somme, l'enseignant est perçu non pas comme un éducateur qui accompagne les élèves dans leurs apprentissages, mais comme un gestionnaire qui occupe des fonctions d'administration, de direction, d'organisation. L'enseignant a donc pour principal rôle de vérifier que les enfants sont « à l'heure » dans leurs apprentissages, qu'ils évoluent au bon rythme et qu'aucun d'entre eux ne se perd en route – ou le moins possible. Cela explique notamment l'usage, à deux reprises, du verbe « avancer » dans les expressions « on allait continuer le programme on allait avancer », « on a beaucoup bossé on a beaucoup

avancé » car ce verbe correspond tout à fait à l'objectif de l'enseignant décrit par Hélène. À certains moments de l'entretien, Hélène décrit même plus précisément les activités de gestion qui correspondent à l'imaginaire qu'elle s'était créé autour du métier enseignant. Elle mentionne par exemple le fait de « préparer les cours » et « corriger les copies » qui correspondent tout à fait à de la planification d'objectifs. En préparant les cours, l'enseignant y place une intention pédagogique et propose des contenus qui doivent permettre aux élèves d'avancer ; quand il corrige les copies, il peut vérifier l'avancée de chacun et s'assurer que personne n'est laissé de côté du point de vue des apprentissages. Or, ces deux activités oublient totalement le cœur du métier de l'enseignant : la transmission, le face-à-face pédagogique, ce qu'Hélène exprime par « rester en classe, [...] avec des enfants ». Cela explique d'ailleurs pourquoi elle déclare qu'elle aurait apprécié enseigner durant le confinement de mars 2020 (« mais prof confinée ça aurait été top pour moi ») ou donner des cours par correspondance (« travailler au CNED par exemple »). Cela fait aussi écho aux activités d'enseignement avec les adultes sur lesquelles nous reviendrons par la suite.

L'usage du verbe « gérer » s'accompagne aussi d'un vocabulaire particulier concernant les élèves : dans la plupart de ses propositions, Hélène gère soit « des gamins », soit « la classe », mais jamais des enfants. Or, comme nous l'avons explicité dans l'identification du schème provisoire, A3 désigne ce que sont les élèves en dehors de leur identité individuelle. « Les gamins » sont donc, avant tout, les membres de la classe. La référence à la classe (A3) et non aux élèves, ni aux enfants, marque donc une différence significative de perception. Dans l'activité d'enseignement telle qu'elle l'envisage, Hélène considère les élèves comme formant, en premier lieu, un tout, même si ce tout peut être morcelé pour identifier les cas les plus difficiles, c'est-à-dire ceux qui retardent sa gestion : « la seule gamine dont je ne savais pas quoi faire », « le gamin [qui] faisait beaucoup de conneries », « le gamin autiste » etc. Pourtant, Hélène semble avoir conscience du manque de réalisme de sa vision de l'enseignant-gestionnaire, qu'il s'agit surtout de sa propre représentation puisque le verbe « gérer » est aussi accompagné de marques de la première personne et de l'imaginaire : « j'allais potentiellement gérer les problèmes », « dans ma tête j'allais gérer leurs apprentissages ».

À l'opposé, les usages du verbe « s'occuper » sont connotés de façon toute autre puisqu'Hélène l'utilise principalement pour parler de ses propres enfants, des enfants de ses amis ou des amis de ses enfants : « je me suis occupée des miens », « pas envie de m'occuper du bébé [...] de ma copine », « je me suis occupée de leurs amis ». Toutefois, elle reprend aussi ce verbe pour parler des élèves, cette fois dans un sens plus péjoratif et revêtant un caractère exceptionnel : « 10% du temps s'occuper de la bobologie et puis des petits problèmes », « j'en avais marre de m'occuper des 26 », « un enfant qui est blessé tu t'en occupes », « un gamin qui voulait bien faire qui était très gentil qui était très attachant mais [...] besoin qu'on s'occupe de lui ». Cela s'explique notamment par l'opposition que nous avons identifiée entre les caractéristiques de A1 (« les enfants ») et de A2 (« mes enfants ») : puisque ce sont tous des enfants, ils nécessitent tous que quelqu'un s'occupe d'eux. Mais dans le cas de A1, Hélène estime que ce n'est pas à elle de remplir ces tâches, hormis de manière exceptionnelle, car elle assure déjà cette fonction pour ses propres enfants. Pourtant, au contact du terrain, elle comprend que l'on attend d'elle qu'elle s'occupe des enfants de sa classe « 50% du temps », ce qui la conduit d'ailleurs à avoir « l'impression de donner tout ce [qu'elle avait] à donner pour des enfants dans la classe, et rien aux [siens] ».

« S'occuper » pour Hélène recouvre donc les activités associées à la parentalité, tandis que « gérer » désigne les activités d'enseignement. Ces analyses nous permettent donc de postuler que l'actant A1 que nous avons identifié peut être scindé en deux sous-actants : « les gamins », qu'il faut gérer, et « les enfants » dont il faut s'occuper. Aussi, lorsqu'Hélène déclare qu'elle ne voulait « pas être la maman de 26 gamins », cette expression prend une tout autre signification car elle s'apparente à une antithèse dans le contexte de son récit : quand on est maman, on s'occupe d'enfants alors que, si on est avec des gamins, on doit les gérer en tant qu'enseignante. Ainsi, cette expression révèle le paradoxe face auquel Hélène s'est retrouvée en rejoignant la profession enseignante : être face à des gamins, mais devoir s'en occuper – 50% du temps – comme si elle était leur maman.

Pourtant, cette dichotomie enseignante ≠ maman ne semble pas fondée d'après le récit d'Hélène puisqu'elle déclare : « en fait je me suis rendu compte qu'être enseignante c'était plutôt 50% du temps et 50% du temps c'était s'occuper de la bobologie, du temps de

récréation, des batailles ». Hélène indique donc par l'usage de ces verbes qu'elle voudrait que ces deux activités appartiennent à des mondes différents mais que sa confrontation avec le réel lui a permis de se rendre compte qu'il s'agit finalement d'une seule et même réalité, puisque l'école est un lieu d'éducation. On se situe donc dans la perspective inverse de la dichotomie plaisir/envie/vouloir \neq tester/idée/essayer pour laquelle l'enquêtée aurait aimé engendrer un rapprochement : dans ce deuxième cas, Hélène tente de toutes ses forces de faire exister une distinction pour protéger son statut d'enseignante, mais se retrouve confrontée à une réalité qui la contredit un peu plus chaque jour. Pour lutter contre cela, elle cherche donc un moyen de s'éloigner le plus possible des activités liées à « s'occuper », les activités du « care » (« prendre soin »), notamment en prenant de la distance avec les problèmes personnels des élèves. Travailler comme remplaçante s'impose donc comme une bonne solution puisqu'en étant présente seulement quelques heures ou quelques jours dans les classes, Hélène ne peut pas avoir le temps de s'immiscer dans leur quotidien et a donc beaucoup moins de risques de devoir s'occuper des enfants. Cela lui permet donc de s'en tenir à « gérer ». Hélène évoque aussi plusieurs fois la possibilité d'exercer auprès d'adultes (A7) : « devenir enseignante en prison », « [apprendre] la lecture à des gens qui savaient pas lire ». En effet, cela constitue aussi une solution pour s'éloigner du « care » et se rapprocher de la gestion des apprentissages puisque les adultes sont censés pouvoir s'occuper d'eux-mêmes sans aide extérieure. C'est notamment en cela qu'ils s'apparentent aux clients (A10) auxquels Hélène a déjà eu affaire dans sa carrière en marketing ou durant ses journées de « formation à l'adulte ». Ces alternatives envisagées traduisent à nouveau la volonté d'Hélène de faire perdurer son propre modèle de l'enseignement.

Par ailleurs, comme nous l'avons aussi suggéré dans l'identification du schème provisoire, Hélène considère être remplaçante, mais difficilement remplaçable. Or, puisque nous avons montré une opposition remplaçante \neq enseignante découlant de l'opposition boulot \neq métier, cela signifie que l'équipe (A6) fait logiquement partie du groupe des enseignants. Cela corrobore aussi l'usage du terme « gérer » pour désigner l'activité des enseignants 50% du temps puisque Hélène considère que ce sont les failles dans la gestion de classe qui conduisent les enseignants à abandonner, et qui justifient donc son boulot de remplaçante : « la collègue, elle, elle était en décrochage et elle se mettait en arrêt maladie

parce qu'elle arrivait pas à gérer sa classe ». Cela explique aussi pourquoi Hélène estime être difficilement remplaçable : contrairement à A6, elle n'intervient pas sur toutes les fonctions d'enseignante, mais seulement pour faire travailler les élèves grâce à la position de remplaçante qu'elle s'est choisie. Or, sa courte expérience d'enseignante lui a montré que, si elle échouait à assurer la part maternelle du métier, elle n'avait aucun souci de gestion de classe. Elle peut donc être remplaçante car elle maîtrise cet aspect du métier, mais pas remplaçable puisque les autres membres de l'équipe font justement appel à elle car, eux, n'y parviennent pas.

Niveau des arguments

La distinction entre le métier d'enseignante et le poste de remplaçante occupés par Hélène nous amène à considérer la question du « casting » que nous avons laissée en suspens. En effet, il s'agit d'un argument charnière dans le développement proposé par Hélène car il la dédouane de toute responsabilité dans l'échec de sa tentative de devenir enseignante : ce n'est pas elle qui s'est trompée, c'est un problème de casting. Or, tout l'argumentaire d'Hélène repose justement sur la légitimité de ses actions au regard de cette erreur.

Par le terme de casting, Hélène désigne en réalité le concours dont elle parle largement au début de l'entretien. Comme nous l'avons déjà expliqué, elle emploie des termes très élogieux pour parler de sa réussite aux épreuves et décrit le concours lui-même comme quelque chose de facile, ne nécessitant que peu d'efforts pour le réussir : « passer le concours c'était rien du tout », « la première fois je l'ai passé en mode touriste c'est-à-dire sans vraiment le préparer et je l'ai eu ». Or, c'est justement là que le bât blesse : en constituant une épreuve trop facile à réussir, Hélène est parvenue à duper le jury malgré elle, qui ne s'est pas rendu compte qu'elle n'était « pas faite pour travailler avec des enfants ». Le concours a ainsi attesté de ses compétences pour enseigner (au sens de gérer), mais pas pour s'occuper des élèves, un sujet sur lequel elle se savait déjà en difficulté. Ce sont donc uniquement ses compétences techniques qui ont été jugées et pas l'adéquation de sa personnalité avec

le métier. Cela explique donc pourquoi elle s'est sentie obligée de tout faire pour corriger cette erreur.

De plus, à travers l'opposition enseignante \neq remplaçante que nous avons identifiée, il est possible de donner davantage de sens aux arguments P+ et P- que nous avons présentés précédemment. En effet, si les arguments P- correspondent à des justifications portant sur le fait qu'Hélène n'a pas décroché (car elle a simplement corrigé l'erreur de casting), et les arguments P+ sur le fait qu'elle a quand même peut-être décroché d'un certain « point de vue », on peut envisager que les arguments P+ se rapportent à la remplaçante tandis que les arguments P- se rapportent à l'enseignante. En effet, les arguments P- présentent un ensemble de conditions à remplir, selon Hélène, pour pouvoir être considéré comme un enseignant décrocheur :

P-1 : les enseignants décrochent car ils doivent résoudre un problème de gestion de classe, souvent à la suite d'un arrêt maladie ;

P-2 : les enseignants décrocheurs abandonnent une/des classe(s) ;

P-3 : on peut décrocher du métier d'enseignant, pas du rôle de parent (« maman de 26 élèves ») ;

P-4 : les enseignants décrocheurs diminuent petit à petit leur implication auprès des leurs élèves.

Au regard de ces arguments, on se situe dans le champ lexical de l'abandon alors qu'à l'inverse, avec les arguments P+, on se situe plutôt dans celui du choix et de la décision avec des expressions telles que « j'avais décidé la date de fin », « c'est fini pour moi c'était décidé, ancré quoi », « pour moi c'était déjà décidé à ce moment-là ». Or, prendre une décision, pour corriger l'erreur de casting, c'est ce qu'Hélène a eu le sentiment de faire :

P+1 : En voyant que sa tentative était infructueuse, Hélène a juste décidé d'arrêter l'enseignement en commençant par prendre un poste de remplaçante et non plus de titulaire ;

P+2 : Hélène s'est engagée auprès des élèves qu'elle a accompagnés, y compris en tant que remplaçante, mais uniquement sur le plan moral. Elle avait ainsi le choix d'arrêter quand elle le voulait sans abandonner personne ;

P+3 : arrêter d'enseigner était sa décision, et elle l'avait déjà amorcée en prenant le poste de remplaçante ;

P+4 : Hélène a fait une tentative pour essayer d'avoir envie d'être une enseignante, mais il ne s'agissait que d'un essai sans obligation de résultat.

Selon sa propre description, Hélène ne peut donc pas avoir décroché car elle n'était pas – ou plus – une enseignante au sens où le casting l'avait recrutée. Elle ne satisfaisait donc pas à ses propres critères du décrochage et c'est pourquoi elle déclare en début d'entretien qu'elle ne « considère pas avoir décroché ». En revanche, l'idée d'avoir décroché d'un « certain point de vue » tient au fait qu'elle ait pris conscience que ses critères étaient fortement liés à sa représentation de l'enseignement : en analysant la situation différemment, il serait possible de considérer qu'Hélène a décroché si l'on estimait qu'enseigner ne consistait pas seulement à gérer la classe, mais aussi à s'occuper des enfants. Ainsi, les problèmes de gestion de classe ne seraient plus les seuls motifs de décrochage possibles, et Hélène entrerait donc dans les critères du décrochage :

- Ne pas avoir su s'occuper des élèves et donc avoir eu un problème à régler ;
- Avoir abandonné la classe et notamment les problèmes de la classe auxquels elle ne voulait pas se confronter ;
- Avoir vraiment été une enseignante, en prenant en compte à la fois les activités d'apprentissage et les problématiques humaines/sociales ;
- Restreindre son implication auprès des élèves en ne prenant en charge qu'une partie du métier en exerçant comme remplaçante.

En outre, si l'on en revient au lapsus mobilité/mobilisation du début de notre analyse ayant permis l'identification du schème provisoire de l'entretien en le plaçant en regard des analyses suivantes que nous avons menées, on comprend l'intention sous-jacente qui n'avait pas encore pu être décelée grâce à la dichotomie plaire/envie/vouloir ≠ tester/idée/essayer. Hélène a bien commencé par se mobiliser (Pôle Mobilisation) avant de se résoudre à fuir car elle espérait toujours pouvoir transformer sa tentative en une véritable envie. Or, quitter immédiatement l'Éducation nationale sans essayer de trouver une autre place faite pour elle aurait signifié abandonner tout espoir de voir ses attentes se réaliser –

même si elle semblait avoir conscience que les chances que cela arrive étaient limitées. L'argumentaire proposé dévoile donc l'ordre des efforts mis en place par Hélène pour tenter de parvenir à ses fins :

- Aller au concours pour passer le « casting », même si le métier ne semblait pas lui plaire ;
- Ne pas démissionner même si le premier mois d'exercice confirmait qu'il n'y avait aucune envie associée au projet ;
- Se mobiliser pour trouver un contexte d'exercice dans l'Éducation nationale qui correspondait à sa représentation du métier ;
- Abandonner tout espoir de voir son souhait se réaliser et démissionner.

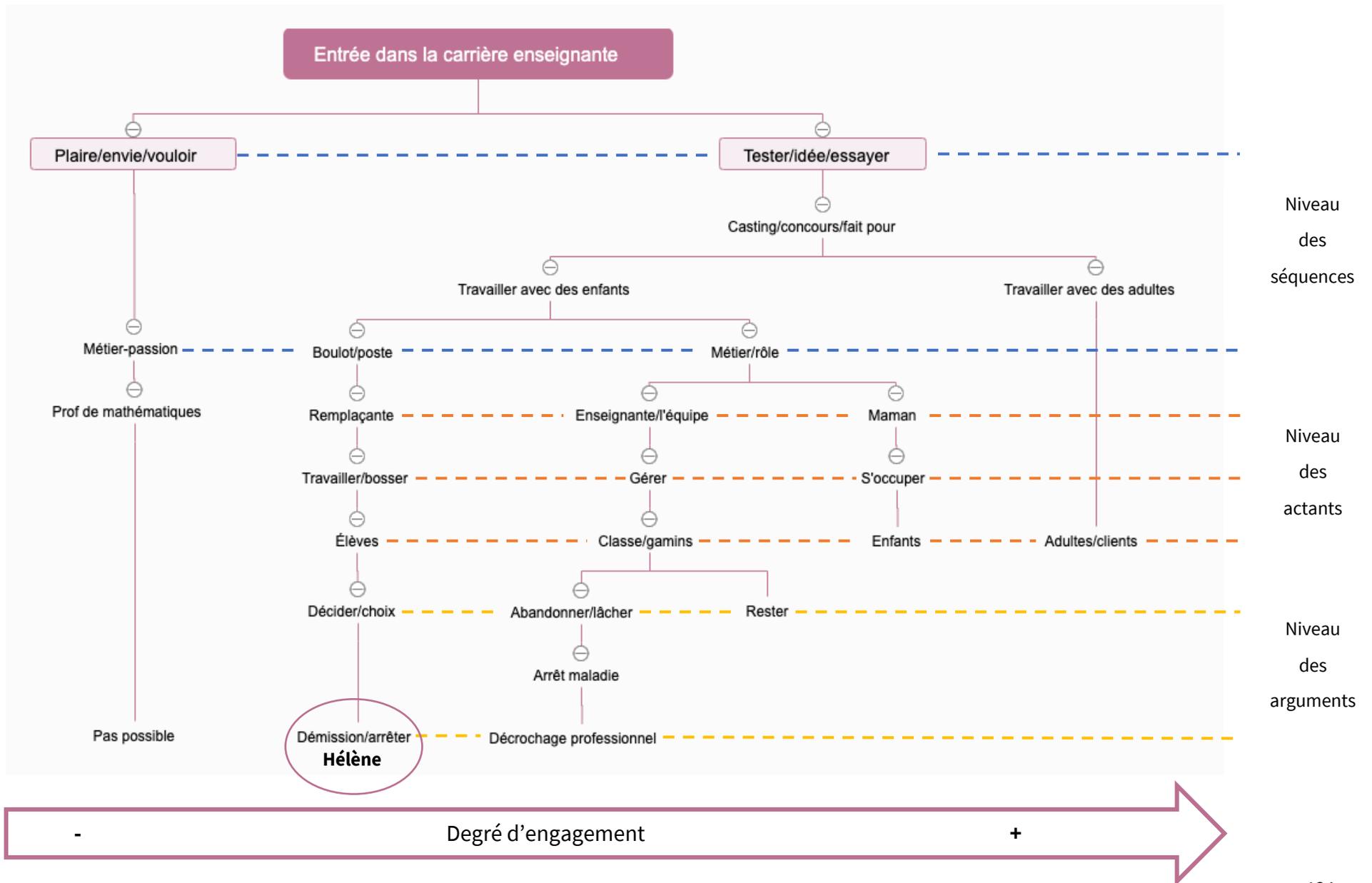
Ainsi, même si Hélène déclare dans l'incipit de l'entretien qu'elle n'a pas décroché, la diminution de ses efforts au fur et à mesure du temps corrobore une autre de ses déclarations : « le côté décrochage je le vois plus comme quand on s'investit plus, quand on lâche tout au fur et à mesure ». Certes, elle a toujours géré les classes qui lui étaient confiées, mais elle a bien arrêté de s'investir dans sa tentative d'apprendre à aimer être une enseignante.

Comme dans le cas de Dominique, le récit d'Hélène postule donc une opposition entre le décrochage professionnel et la démission : le décrochage désigne ce à quoi les enseignants sont contraints quand ils ne savent pas gérer les classes alors que, pour elle, la démission constitue le choix que font ceux qui ne veulent pas devenir les parents d'enfants qui ne sont pas les leurs. Hélène, elle, considère donc avoir démissionné et ne pas avoir décroché, ce qu'elle exprime à plusieurs reprises puisqu'elle emploie 19 fois le verbe « démissionner » et 8 fois le nom commun « démission » : « je démissionne à telle date point barre », « c'est bon je pose ma démission », « ça fait 1 an que j'ai démissionné », « moi je démissionne non je reste pas là toute l'année », « si je suis remplaçante je démissionne quand je veux », « moi je démissionne dans 3 jours quoi » etc. À l'inverse, le terme de « décrochage » ou le verbe « décrocher » ne sont respectivement utilisés que sept et cinq fois. Or, parmi ces différents usages, quatre désignent le décrochage scolaire d'un élève ou le décrochage professionnel de collègues en arrêt maladie, tandis que sept autres s'inscrivent dans une explication sur les raisons pour lesquelles Hélène ne considère pas avoir décroché : « y a pas eu de

décrochage pour moi », « la collègue, elle, elle était en décrochage », « j'ai pas l'impression d'avoir décroché » etc.

Ces différentes analyses nous ont donc permis d'aboutir au schème spécifique de l'entretien présenté ci-après.

Schème spécifique de l'entretien



I.9 Confrontation des entretiens et production d'un schème commun

Afin de confronter les entretiens de Dominique et Hélène, nous avons choisi de suivre la méthodologie proposée par Demazière et Dubar (1997, p. 205), en procédant en deux temps.

I.9.1 Les analogies

Tout d'abord, les auteurs proposent de rechercher les analogies en repartant des étapes d'identification du schème provisoire et en comparant les séquences, les actants et les arguments mobilisés par les enquêtés. L'objectif de cette première étape est de montrer que les parcours des individus peuvent bien être mis en regard l'un de l'autre car ils possèdent une structure commune. En effet, afin de pouvoir proposer un schème commun à deux entretiens, les récits doivent témoigner d'un certain nombre d'analogies traduisant un vécu, lui aussi, analogue. Leur comparaison doit permettre de mettre en lumière la forme identitaire, qui implique une forme de socialisation partagée par les enquêtés.

Les séquences du récit

Les séquences que nous avons repérées dans les récits de Dominique et d'Hélène pour la production des schèmes provisoires des entretiens étaient les suivantes :

	Dominique	Hélène
S-	Y a eu cette envie d'institut qui s'est immiscée	Quand j'ai eu 20 ans, il était hors de question que je devienne prof J'ai à peu près fait tout ce qui était possible et imaginable dans le marketing
S0	J'ai eu une fatigue de ce métier [d'intermittent]	L'enseignement c'était cette petite idée qui m'était restée en tête
S1	J'ai eu le concours la première année J'ai refusé le bénéfice du concours	J'ai fini 13 ^{ème} je crois au concours, un truc comme ça
S2	J'ai été pris en tant que contractuel à mi-temps	Au mois d'octobre j'avais déjà plus ou moins pris ma décision d'arrêter
S3	Je me posais déjà la question [du décrochage] (S3)	Je vais jusqu'au bout de l'année, c'est sûr

S4	J'étais quand même encore dans cette dynamique, dans le projet	J'avais pas encore de réponse de savoir si je pourrais me faire détacher ailleurs ou ce genre de choses
S5	Je me retrouvais démunie, à crier, à prendre un enfant pour le contraindre	Je me suis retrouvée [...] à être baladée à droite, à gauche
S6	Ça [l'Inspé] met une barre très très haute	J'ai compris que ça allait me prendre des années avant que je puisse faire quoi que ce soit d'autre Et donc j'ai posé ma démission
S7	Et là y a eu un déclic de me dire : « Non, je change pas de métier pour ça, pour rentrer là-dedans. »	J'y allais en tremblant alors qu'avant, ça me le faisait pas C'est vraiment ce côté-là, où on est dans le flou total, qui est pas évident
S8	J'étais sur scène et, au bout de 3 minutes, tout le monde était avec moi	
S9	Et quand c'est arrivé [la démission], ça m'a paru loin	
S10	J'étais dans un mode comme ça où, période entre-deux... Je me suis dit qu'il me paraissait difficile de retourner dans l'intermittence	
S11	J'ai eu de la chance. Y a eu pas mal de projets	
S+	Et aujourd'hui je suis à nouveau intermittent	
		Là, je suis en reconversion, mon énième reconversion

Si l'on peut déjà noter des similitudes entre les récits, ces dernières sont d'autant plus visibles si l'on opère quelques réorganisations (sans impacter le sens du récit) pour mettre en parallèle les événements analogues mais qui n'apparaissent pas au même niveau de séquence – principalement en raison du fait que le récit de Dominique comporte davantage de séquences. Afin de ne pas dénaturer l'identification réelle des séquences que nous avons effectuée précédemment, nous avons conservé les numéros de séquences avec les *verbatim* et introduit la notion « d'étapes » (É) dans le récit, qui doit nous permettre de montrer que les deux enquêtés sont passés par des étapes analogues :

Étapes	Dominique	Hélène
É-	Y a eu cette envie d'institut qui s'est immiscée (S-)	Quand j'ai eu 20 ans, il était hors de question que je devienne prof (S--) L'enseignement c'était cette petite idée qui m'était restée en tête (S0)
É0	J'ai eu une fatigue de ce métier [d'intermittent] (S0)	J'ai à peu près fait tout ce qui était possible et imaginable dans le marketing (S-)
É1	J'ai eu le concours la première année J'ai refusé le bénéfice du concours (S1) J'ai été pris en tant que contractuel à mi-temps (S2)	J'ai fini 13 ^{ème} je crois au concours, un truc comme ça (S1)
É2	Je me posais déjà la question [du décrochage] (S3)	Au mois d'octobre j'avais déjà plus ou moins pris ma décision d'arrêter (S2)
É3	J'étais quand même encore dans cette dynamique, dans le projet (S4)	Je vais jusqu'au bout de l'année, c'est sûr (S3) J'avais pas encore de réponse de savoir si je pourrais me faire détacher ailleurs ou ce genre de choses (S4)
É4	Je me retrouvais démunie, à crier, à prendre un enfant pour le contraindre (S5) Ça [l'Inspé] met une barre très très haute (S6)	Je me suis retrouvée [...] à être baladée à droite, à gauche (S5)
É5	Et là y a eu un déclic de me dire : « Non, je change pas de métier pour ça, pour rentrer là-dedans. » (S7)	J'ai compris que ça allait me prendre des années avant que je puisse faire quoi que ce soit d'autre Et donc j'ai posé ma démission (S6)
É6	J'étais sur scène et, au bout de 3 minutes, tout le monde était avec moi (S8) Et quand c'est arrivé [la démission], ça m'a paru loin (S9) J'étais dans un mode comme ça où, période entre-deux... Je me suis dit qu'il me paraissait difficile de retourner dans l'intermittence (S10) J'ai eu de la chance. Y a eu pas mal de projets (S11)	J'y allais en tremblant alors qu'avant, ça me le faisait pas C'est vraiment ce côté-là, où on est dans le flou total, qui est pas évident (S7)
É+	Et aujourd'hui je suis à nouveau intermittent (S+)	Là, je suis en reconversion, mon énième reconversion (S+)

Si l'on compare les parcours de Dominique et Hélène grâce à cette réorganisation, on se rend compte que leur vécu est particulièrement semblable. En effet, ils ont tous deux eu l'idée de cette reconversion car ils avaient déjà envisagé auparavant de devenir

professeurs de mathématiques. Ils ont ensuite mené une autre carrière pendant plusieurs années et ont eu le sentiment d'avoir fait le tour de leurs milieux professionnels (le spectacle pour Dominique et le marketing pour Hélène). Ils ont donc décidé de tenter le concours car ils se sentaient capables d'exercer comme enseignant et y ont tous deux été reçus deux fois en décrochant de bonnes notes puisqu'ils ont eu le loisir de demander leur affectation en Loire-Atlantique. Pourtant, dès leurs premiers mois d'exercice, ils ont pris conscience de la réalité du métier d'enseignant et ont émis l'idée d'abandonner leur reconversion. Ils ont pourtant persévéré un temps mais ont vite été rattrapés par leurs difficultés et se sont retrouvés dans des situations difficiles. C'est à ce moment-là qu'ils ont eu le déclic de décider de démissionner. S'en est suivie une période de flou durant laquelle ils attendaient de recevoir la réponse de l'administration concernant leur démission, qui a été douloureuse pour tous les deux puisqu'ils ne savaient plus vraiment s'ils devraient retourner en classe ou non. Finalement, ils sont parvenus à faire accepter leurs démissions et ont repris une autre carrière professionnelle (la carrière antérieure pour Dominique, une nouvelle carrière pour Hélène).

Bien que leurs contextes soient différents, il est donc tout à fait possible de comparer les séquences des récits des deux enquêtés puisque les étapes par lesquelles ils sont passés sont très similaires.

Les actants

Nous avons ensuite comparé la liste des actants que nous avons repérés dans les deux récits, ainsi que leur ordre d'apparition :

	Dominique	Hélène
A1	Des amis instit, une connaissance prof	Les enfants
A2	Mes enfants	Mes enfants
A3	Les instits	La classe
A4	Ma femme	Mon mari
A5	Des mômes, des enfants	L'administration
A6	Les collègues	L'équipe

A7	Conseillères pédagogiques, maître-formatrice, médecin, psychologue	Les adultes
A8	L'institution, Éducation nationale	Hélène, la maman de 26 enfants et des 2 siens
A9	Mon partenaire de jeu, mon tourneur, une compagnie	Hélène, la remplaçante qui fait bosser
A10	Des profs à l'Inspé	Mes clients
A11	Dominique le clown	
A12	Dominique l'instit	

Là encore, il est possible d'effectuer une réorganisation pour regrouper les actants qui ne portent pas le même numéro mais qui sont analogues, voire semblables. Pour ne pas réutiliser le terme d'« actant », nous avons proposé celui de « groupe de personnes » (GP) :

	Dominique	Hélène
GP1	Mes enfants	Mes enfants
GP2	Ma femme	Mon mari
GP3	Des mômes, des enfants	Les enfants La classe
GP4	Les collègues	L'équipe
GP5	L'institution, Éducation nationale Des profs à l'Inspé	L'administration
GP6	Dominique l'instit	Hélène, la maman de 26 enfants et des 2 siens
GP7	Dominique le clown	Hélène, la remplaçante qui fait bosser
GP8	Mon partenaire de jeu, mon tourneur, une compagnie	Les adultes Mes clients
Inclassables	Conseillères pédagogiques, maître-formatrice, médecin, psychologue Des amis instit, une connaissance prof Les instits	

On peut donc noter que huit groupes sont mentionnés dans le récit des deux enquêtes :

- Leurs enfants, qui leur ont donné le sentiment qu'ils étaient capables de devenir enseignants (GP1) ;
- Leurs conjoints, qui les ont soutenus et encouragés (GP2) ;

- Les enfants dans les classes, qui leur ont permis de prendre conscience de la réalité du métier enseignant et de la diversité des profils d'élèves (GP3) ;
- Les autres enseignants de leurs équipes, qui ont partagé avec eux leurs difficultés à exercer (GP4) ;
- L'institution, qui a fait peser sur eux un certain nombre de contraintes mais qui les a aussi institués en tant qu'enseignants et a complexifié leur démarche de démission par son inaction (GP5) ;
- Les rôles qui leur ont été attribués mais qu'ils n'ont pas souhaités et réussi à endosser (GP6) ;
- Les rôles dans lesquels ils se sont davantage reconnus (GP7) ;
- Les personnes avec lesquelles ils savent désormais qu'ils souhaitent réellement travailler, grâce à l'échec de leur expérience en tant que professeurs des écoles (GP8).

Dans le cas de Dominique, on trouve aussi d'autres actants supplémentaires qui n'apparaissent pas dans le récit d'Hélène. Si cela n'est pas vraiment gênant pour A7, dont nous avons montré que Dominique sollicitait leurs conseils mais ne les suivait finalement pas, c'est un peu différent pour A1 et A3 qui occupent une place importante dans le récit de Dominique. En effet, ils marquent la distinction entre les enseignants qui réussissent et ceux qui tâtonnent (opposition A1/A3 ≠ A6/A12). Si l'on pourrait donc considérer que cette distinction n'existe pas dans le récit d'Hélène puisqu'il n'y a pas d'actant correspondant, on la retrouve pourtant lorsqu'elle évoque le métier-passion : « Être enseignante ça peut être sa passion aussi, si on adore être avec les enfants, s'en occuper quoi ». Donc, cette opposition existe bien aussi pour Hélène, même si elle n'est pas formalisée comme un actant dans le récit.

Si l'on s'intéresse à l'ordre d'apparition de ces actants dans la narration, en réutilisant la notion de « groupe de personnes », on peut remarquer que certains d'entre eux apparaissent aux mêmes étapes, même s'ils sont globalement répartis très différemment dans les deux récits. Cela montre que, même s'ils ont le sentiment que les mêmes actants ont joué un rôle dans leur expérience, ces derniers ne sont pas intervenus aux mêmes moments et ni

pour les mêmes raisons – ou, du moins, ils ne donnent pas l'impression qu'ils soient intervenus aux mêmes moments ou pour les mêmes raisons.

Étapes	Dominique	Hélène
É-	A1 (inclassables) GP3	GP3 GP8
É0		GP1 GP2 GP8
É1	GP2	GP1 GP2
É2	GP3	GP3 GP6 GP1
É3	A7 (inclassables)	GP2 GP3 GP4 GP8
É4	GP4 GP6 A3 (inclassables) GP5	GP5 GP7
É5	A7 (inclassables)	GP3
É6	GP8 GP7 A7 (inclassables)	GP5 GP4
É+	GP7 GP6	GP3 GP4

Les arguments

En ce qui concerne les arguments déployés dans les récits des enquêtés, l'analogie est évidente puisque tous deux indiquent, dès l'incipit de l'entretien, qu'ils ne considèrent pas avoir vécu un décrochage professionnel en tant qu'enseignants :

- Dominique : « J'ai du mal à le voir comme étant qu'une expérience de l'abandon mais ça a été l'expérience de faire autre chose. »
- Hélène : « Je considère pas avoir décroché. »

Dominique ajoute également l'idée qu'il doit décomposer son parcours afin de pouvoir justifier son propos : « Je vais peut-être moi-même décomposer », une affirmation qui traduit l'idée que l'enquêteur ne pourrait pas comprendre l'argumentaire qu'il déploie s'il ne racontait pas son histoire dans le détail. Or, on retrouve cette même idée, exprimée de manière beaucoup plus directe, dans le discours d'Hélène : « Alors, moi, c'est aussi ça qui m'embêtait et que j'ai pas trop réussi à te dire. ». Dans les deux cas, les enquêtés se sentent en position délicate car ils ont le sentiment, dès le début de l'entretien, de ne pas être compris, voire même de ne pas être interrogés sur la bonne thématique puisqu'ils ne considèrent pas avoir décroché, même si leur parcours pourrait laisser entendre le contraire.

En ayant repéré les analogies entre les séquences, les actants et les arguments, nous pouvons conclure que les récits de Dominique et d'Hélène sont suffisamment ressemblants pour pouvoir être mis en regard l'un de l'autre et, surtout, pour pouvoir traduire un schème commun à partir des homologies dans les oppositions que nous allons identifier à présent.

1.9.2 Les homologies

Afin de poursuivre la comparaison des entretiens, Demazière et Dubar (1997) proposent de rechercher les homologies, c'est-à-dire les liens de similitudes entre les oppositions identifiées pour la construction des schèmes spécifiques.

Les principales oppositions que nous avons repérées précédemment dans les deux récits sont les suivantes :

Dominique	Hélène
Vouloir ≠ faire	Plaire/envie/vouloir ≠ tenter/idée/essayer
Métier/fonction ≠ envie/projet	Casting/concours/fait pour ≠ ∅
Intermittent ≠ instit	Travailler avec des enfants ≠ travailler avec des adultes
Ma place ≠ la bonne place	Boulot/poste ≠ métier/rôle
Concours/institution ≠ aide	Enseignante/équipe ≠ maman
Instit/exceptions ≠ médiocre/débutant/collègues	Gérer ≠ s'occuper
Abandon ≠ expérience/tentative/essayer	Classe/gamins ≠ enfants
Décrochage professionnel ≠ démission	Enfants ≠ adultes/clients

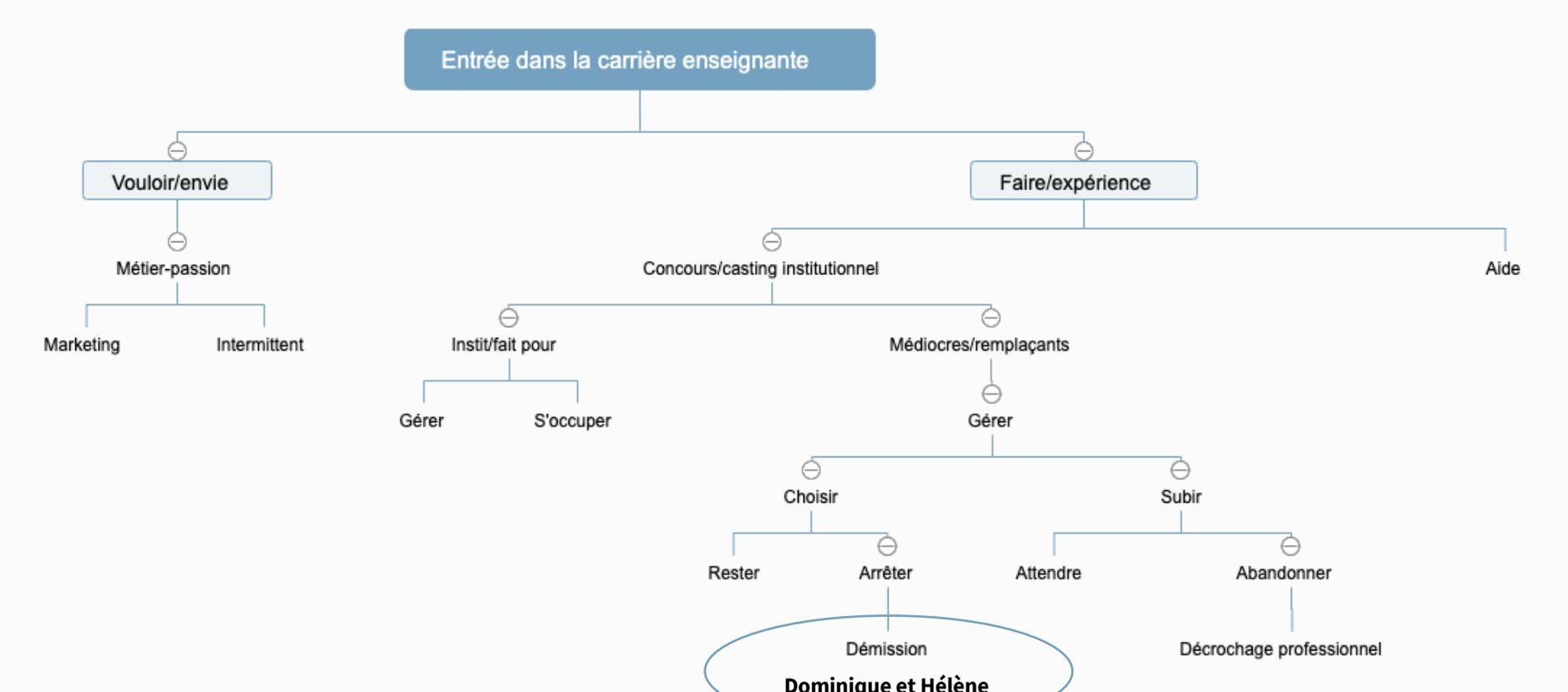
	Décider/choix ≠ abandonner/lâcher
	Démission/arrêter ≠ décrochage professionnel

Si on les réorganise, on se rend compte que plusieurs d'entre elles sont communes :

Dominique	Hélène	Objet de l'opposition
Vouloir ≠ faire	Plaire/envie/vouloir ≠ tenter/idée/essayer	Intention ≠ réalité
Envie/projet ≠ métier/fonction	Boulot/poste ≠ métier/rôle	
Concours/institution ≠ aide	Casting/concours/fait pour ≠ ∅	Passage obligé
Instit/exceptions ≠ médiocre/débutant/collègues	Enseignante/équipe ≠ maman Classe/gamins ≠ enfants Gérer ≠ s'occuper	Rôle qu'ils pensaient occuper ≠ rôle qu'ils ont vraiment occupé
Abandon ≠ expérience/tentative/essayer	Abandonner/lâcher ≠ décider/choix	Subir ≠ choisir
Démission ≠ décrochage professionnel	Démission/arrêter ≠ décrochage professionnel	Démission ≠ décrochage professionnel
Instit ≠ intermittent La bonne place ≠ ma place	Adultes/clients ≠ enfants Travailler avec des enfants ≠ travailler avec des adultes	

Si Hélène et Dominique ont donc en commun la majorité des oppositions que nous avons identifiées dans leurs récits individuels, cela signifie donc qu'ils partagent le même ordre catégoriel, c'est-à-dire le même « ensemble organisé des catégorisations mises en œuvre [...] dans la production [d'un] récit et rendant compte [d'une] conception du monde social et de la place qu'il [l'enquêté] y occupe. » (Demazière et Dubar, 1997). Or, puisque tout ordre catégoriel a une origine sociale et témoigne d'une forme de socialisation partagée, cela implique qu'Hélène et Dominique s'accordent sur une certaine forme identitaire en lien avec leurs représentations du décrochage professionnel – et de leur vécu quant à ce dernier – que l'on peut représenter sous la forme d'un schème commun.

Schème commun à Dominique et à Hélène



Interprétation du schème commun

Dominique et Hélène ont tous deux, un jour, voulu devenir professeurs de mathématiques quand ils étaient plus jeunes. Pourtant, cette hypothèse s'est éloignée alors qu'ils embrassaient chacun des carrières différentes. Ayant acquis une grande expérience professionnelle dans leurs domaines respectifs, ils ont alors été confrontés à des difficultés pour poursuivre leur parcours et l'idée d'enseigner a alors ressurgi. Toutefois, il ne s'agissait pas d'un désir ardent resté enfoui plusieurs années, mais plutôt d'une expérience à tenter, puisque chacun d'eux avait déjà trouvé le métier pour lequel il était fait : comédien-jongleur pour Dominique et responsable marketing pour Hélène.

Se sentant prêts et capables d'enseigner, ils se sont alors présentés au concours, non pas pour s'assurer qu'ils avaient pris la bonne décision, mais plutôt pour jauger leurs compétences en tant que futurs enseignants. Tous deux ont passé deux fois les épreuves car ils n'étaient pas satisfaits des affectations qui leur avaient été proposées la première fois et ont réussi suffisamment brillamment la seconde fois pour être affectés dans des écoles de Loire Atlantique.

Considérant ainsi que, grâce à l'obtention du concours, ils étaient reconnus et institués comme de bons enseignants, ils ont commencé à exercer mais se sont vite rendu compte qu'ils ne correspondaient pas au profil de « l'instit' » qu'ils avaient imaginé : Hélène car elle n'appréciait finalement pas de s'occuper des enfants et Dominique car il avait beaucoup plus de problèmes de gestion de classe que prévu. Or, d'après un rapport de l'OCDE (2004), « le désir d'enseigner et d'autre part celui de s'occuper d'enfants » sont tous deux nécessaires pour exercer le métier d'enseignant. Se sentant mis au ban du groupe des « instituts », ils ont alors été relégués au rang des enseignants médiocres (Dominique) ou les remplaçants (Hélène). L'objectif était de se faciliter la tâche en permettant à Dominique de se concentrer sur ses difficultés de gestion de classe afin de progresser et à Hélène de ne pas avoir à s'impliquer beaucoup dans les problèmes quotidiens des élèves.

Pourtant, même dans cette situation, Dominique et Hélène ne se sont pas sentis à leur place et ont alors été confrontés à un choix : subir ce qui leur arrivait, en espérant que les choses pourraient changer avec le temps, mais en prenant aussi le risque de devoir abandonner s'ils ne parvenaient jamais à devenir de « vrais » enseignants, ou prendre en main leur destin en faisant le choix dès maintenant d'arrêter tant qu'ils avaient encore la possibilité de décider. Et ils ont tous les deux opté pour cette seconde option.

I.10 Confrontation avec les résultats du logiciel IRaMuTeQ

Comme le précisent Demazière et Dubar dans leur ouvrage (1997), « l'analyse structurale de discours n'est pas une méthode infaillible et objective qui aboutit nécessairement aux mêmes résultats quel que soit l'analyste ». Aussi, nous avons choisi de compléter les résultats obtenus lors de notre analyse structurale en adjoignant une analyse horizontale des entretiens réalisée par le biais du logiciel IRaMuTeQ.

IRaMuTeQ désigne l'Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Il s'agit d'un logiciel libre, distribué sous la licence GNU GPL, qui permet de réaliser des analyses de données textuelles ou des statistiques textuelles sur des corpus et sur des tableaux de données. Son fonctionnement repose, en interface avec le logiciel libre statistique R, sur le langage python.

Développé au sein du Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LÉRASS) de l'Université de Toulouse par Pierre Ratinaud, IRaMuTeQ, qui se veut une alternative au logiciel propriétaire Alceste, est soutenu par le Laboratoire d'Excellence « Structuration des Mondes Sociaux » (dit LabEx SMS). Il s'agit d'une structure collaborative de recherche en Sciences Humaines et Sociales (SHS) qui regroupe, depuis 2012, plus de 600 chercheurs issus de 12 laboratoires toulousains, dans le cadre du Programme d'Investissements d'Avenir. Ce LabEx se donne pour objectif de comprendre quatre types de processus et mécanismes qui rendent compte des dynamiques et des changements sociaux : les réseaux de relations interpersonnelles ou inter-organisationnelles, les dispositifs matériels qui interviennent dans les interactions sociales, les régulations par les conventions, règles, normes et standards qui structurent les organisations et les politiques publiques et les structures socio-spatiales qui cristallisent des réseaux, des dispositifs et des régulations spécifiques. Or, notre recherche s'inscrit également dans une tentative de compréhension d'un mécanisme : celui du désengagement qui conduit au décrochage professionnel.

Afin de pouvoir effectuer des calculs statistiques sur les corpus, le logiciel IRaMuTeQ procède à la segmentation et à la lemmatisation du corpus. La segmentation permet de

diminuer la granularité du corpus en le découpant en textes, puis en paragraphes, en segments et en occurrences. La lemmatisation des données textuelles consiste, quant à elle, à la transformation des occurrences du corpus sous leur forme canonique. En d'autres termes, les verbes sont ramenés à leur forme infinitive, les noms sont remis au singulier et les adjectifs au masculin singulier. Le logiciel réalise cette lemmatisation grâce à des dictionnaires, sans procéder à une désambiguïsation préalable, c'est-à-dire sans déterminer le sens des occurrences dans le cas où celles-ci sont polysémiques dans le contexte – ce qui peut amener à des confusions du type agrégation de « fait » dans le verbe « faire » alors qu'il apparaît dans l'expression « en fait ».

Suite à cette lemmatisation, plusieurs types d'analyses textuelles sont possibles :

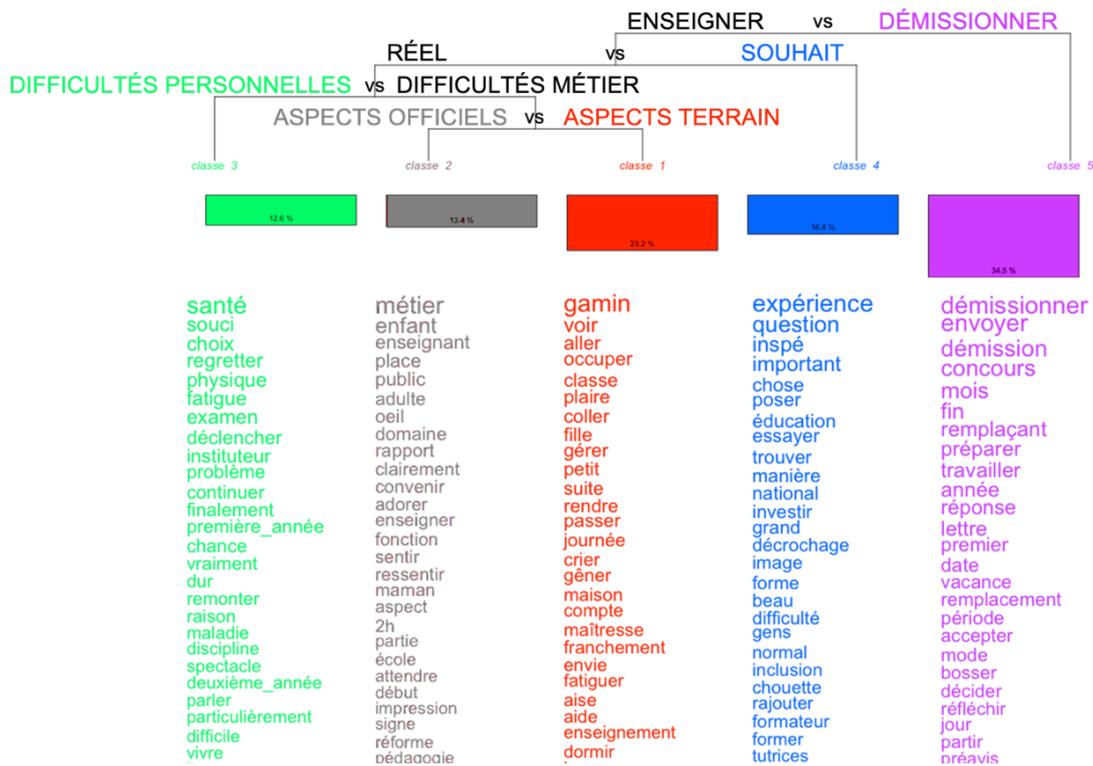
- Les statistiques textuelles : il s'agit d'obtenir quelques données simples sur les corpus textuels, telles que les effectifs de toutes les formes, les effectifs des formes actives et supplémentaires et la liste des hapax (c'est-à-dire les mots qui n'ont qu'une seule occurrence dans le corpus) ;
- La Classification Hiérarchique Descendante (CHD) selon la méthode de Max Reinert : cette analyse est proposée selon trois modalités : le résumé de la classification, les profils des classes et une analyse factorielle des correspondances croisant les formes actives et les classes ;
- L'analyse des spécificités et l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) : le logiciel produit un tableau de contingence qui croise les formes actives et les variables entrées dans le corpus. Comme mentionné précédemment, une AFC est aussi possible en croisant les formes actives et les classes générées dans la CHD ;
- L'Analyse De Similitudes (ADS) : le logiciel produit des graphes présentant la structure des éléments du corpus, c'est-à-dire la manière dont les mots sont reliés ensemble en s'appuyant sur la théorie des graphes.

Le logiciel IRaMuTeQ revêt un avantage non-négligeable par rapport à notre méthodologie de recherche puisque l'outil de CHD repose sur les mêmes fondements théoriques que le logiciel ALCESTE (« Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segmentations du Texte Étudié ») développé par Max Reinert et commercialisé par la société

IMAGE. Or, la méthode Alceste permet de réaliser une analyse statistique d'un corpus fondée, comme l'analyse structurale des entretiens que nous avons réalisée, sur l'identification « de la ressemblance ou de la dissemblance des unités qui les composent, afin de dégager des polarités dans l'usage du vocabulaire » (Bart, 2011). Comme l'indique Kalampaliki (2005), « l'objectif de cette méthode n'est pas le calcul du sens, mais l'organisation topique du discours à travers la mise en évidence des « mondes lexicaux ». » On se situe donc dans une démarche très similaire à la production du schème spécifique et du schème commun dans la méthode d'analyse proposée par Demazière et Dubar (1997). En outre, le logiciel permet de réaliser deux autres types d'analyses que nous mobiliserons aussi pour compléter la CHD : l'AFC et l'ADS.

Dans la mesure où le degré de représentativité des résultats du logiciel augmente proportionnellement avec la taille du corpus utilisé, nous avons choisi de constituer notre corpus pour IRaMuTeQ à partir des entretiens de Dominique et d'Hélène, mais aussi en ajoutant un troisième entretien, celui de Clothilde, elle aussi ex-enseignante du 1^{er} degré en reconversion professionnelle, que nous avons interviewée le 12 février 2021 par Zoom, durant 41mn. Même si nous n'avons pas analysé manuellement cet entretien, il nous semblait posséder des similitudes suffisantes pour être mis en regard des entretiens d'Hélène et de Dominique puisque Clothilde était aussi en reconversion, a travaillé comme enseignante à la même période que Dominique et Hélène et considère aussi avoir fait le choix de démissionner. Avec l'ajout de cet entretien, nous avons pu atteindre un total de 27700 occurrences.

I.10.1 Classification hiérarchique descendante (CHD)



Classification hiérarchique descendante générée par IRaMuTeQ

L'output que nous avons obtenu présente cinq classes sémantiques, pour chacune desquelles nous avons identifié la thématique principale et le rapport avec la classe qui lui est associée. Il s'agit, à chaque fois, de repérer des oppositions entre les classes, oppositions qui sont organisées hiérarchiquement en fonction de leur niveau de détails.

Dans notre cas, le premier niveau, c'est-à-dire l'opposition la plus générale présentée dans le corpus, oppose enseigner et démissionner. Cela paraît logique dans la mesure où la question à laquelle les enquêtés ont été invités à répondre était : « Qu'est-ce qui a été important pour vous dans votre décrochage professionnel ? ». L'opposition entre travail et non-travail, enseignement et démission, est donc évidente – d'autant que la thématique de la démission concerne 30% des échanges.

L'intérêt de l'analyse réside plutôt dans les dichotomies aux niveaux hiérarchiques suivants, et notamment dans le fait que toutes les autres oppositions apparaissent à partir du côté « enseigner ». En effet, cela montre que, concernant la démission, les enquêtés

s'accordent sur leur argumentaire : la démission constituait leur seule issue possible au vu du contexte dans lequel ils se trouvaient. En outre, on peut noter que, dans la classe « démissionner », classe 5, les termes renvoient aussi bien à des aspects administratifs (« lettre », « date », « réponse », « préavis ») qu'à des aspects contextuels (« vacances », « mois », « date »). On retrouve également plusieurs termes qui se rapportent au travail : « travailler », « bosser », « préparer », ce qui montre que la démission n'est pas perçue comme une fuite (on ne retrouve pas de mots comme « abandonner » ou « partir ») mais comme un choix fait volontairement, réfléchi et organisé. Les enquêtés ne considèrent donc pas avoir été passifs face à la démission, mais l'avoir choisie, y avoir travaillé. La récurrence des termes se rapportant au temps (« jour », « mois », « année », « période ») montre aussi qu'il existe un enjeu fort autour de la temporalité dans la démission : cela implique que l'on ne démissionne peut-être pas à n'importe quel moment, mais alors quand ? C'est là tout l'intérêt de notre analyse manuelle, qui montre que la démission intervient, quand les enseignants qui ne sont pas des instits, choisissent de prendre leur destin en main (choisir, et non subir) et de ne pas rester, mais d'arrêter. La comparaison de nos résultats avec des éléments de la littérature sur cette question nous permettra de préciser cette réponse.

En ce qui concerne le deuxième niveau hiérarchique, on peut noter une opposition entre les souhaits associés à l'activité d'enseignement et le réel auquel les enquêtés sont confrontés. En outre, les souhaits qui sont exprimés se rapportent plutôt à un imaginaire envisagé avant l'entrée dans le métier. Cette classe présente donc les aprioris des enquêtés sur le métier avant qu'ils n'en viennent à l'exercer réellement. Cela explique notamment pourquoi on retrouve plusieurs termes se rapportant à la formation (« Inspé », « formateur », « former », « tutrice ») mais aussi au doute (« expérience », « question », « essayer », « difficulté ») : si les enquêtés avaient, à l'origine, une image idéalisée du métier, il demeurerait tout de même des questionnements qui pouvaient laisser planer un doute sur la réalité du métier enseignant et qui les ont conduits à rechercher des réponses dans leur formation à l'Inspé. Par ailleurs, on retrouve aussi dans cette classe le terme de décrochage, qui ne se situe donc pas dans la même classe que « démission », une séparation que l'on retrouve également dans le schème commun à Dominique et à Hélène que nous avons proposé. En effet, comme nous l'avons vu, le décrochage est associé à un imaginaire différent de la

démission : les enseignants qui décrochent seraient ceux qui font face à des problèmes de gestion de classe le plus souvent ou qui, comme Hélène, qui ont choisi d'être remplaçants pour ne se concentrer que sur la gestion de classe et éviter de s'occuper des élèves. Ils subiraient leur métier et n'auraient d'autre choix que d'abandonner. Ils sont donc associés à la classe de l'imaginaire par les enquêtés qui ne se reconnaissent pas comme des décrocheurs : eux n'ont pas subi, mais ont choisi l'arrêt du métier, contrairement à d'autres collègues évoqués dans leurs récits.

Cette classe faisant référence à l'imaginaire permet d'expliquer l'opposition avec les termes se rapportant au réel de l'activité, et nous amène au 3^{ème} niveau hiérarchique. Toutefois, on peut être étonné de retrouver une dichotomie portant uniquement sur les difficultés : contrairement aux souhaits des néotitulaires, le quotidien des enseignants n'est pas aussi plaisant et idyllique que prévu. Au contraire même, il semble qu'ils y voient beaucoup de difficultés, réparties en deux catégories : les difficultés personnelles et les difficultés du métier. Les difficultés personnelles forment la classe 3 et se rapportent principalement à des problématiques d'ordre physique : « santé », « fatigue », « maladie », « examen » [médical], qui sont vécues douloureusement : « dur », « difficile ». On peut aussi remarquer que ces difficultés ne restent pas sans effet, que les enquêtés ne parviennent pas à passer outre, puisque plusieurs termes renvoient à l'idée de conséquences : « déclencher », « remonter ». Contrairement à ce que l'on pouvait noter pour la classe 5, les enquêtés ne sont plus acteurs de leur devenir mais ils subissent ces difficultés, aussi bien lors de la première année que de la deuxième. La présence du mot « choix », en ce sens, dénote plutôt l'idée qu'ils aient été contraints de prendre une décision pour résoudre leur(s) problématique(s) : « continuer » coûte que coûte, en « parler » ou « regretter ». Néanmoins, dans la mesure où ces difficultés n'amènent pas un nouveau niveau hiérarchique dans la CHD, on peut conclure que ce ne sont pas réellement ces problématiques-là qui les ont conduits à faire le choix de la démission, mais plutôt les difficultés liées au métier. De fait, on ne retrouve pas, dans la classe 3, de termes se rapportant directement au décrochage professionnel, contrairement aux classes 1 et 2 qui constituent le dernier niveau hiérarchique. À ce titre, nous n'avons pas représenté, dans notre schème commun, cet ensemble de difficultés qui ne nous semblaient pas particulièrement pertinentes pour comprendre l'argumentaire des enquêtés. Il

s'agit surtout de motifs censés expliquer les raisons de la démission, mais qui ne nous renseignent pas sur le processus de désengagement lui-même, auquel nous nous intéressons.

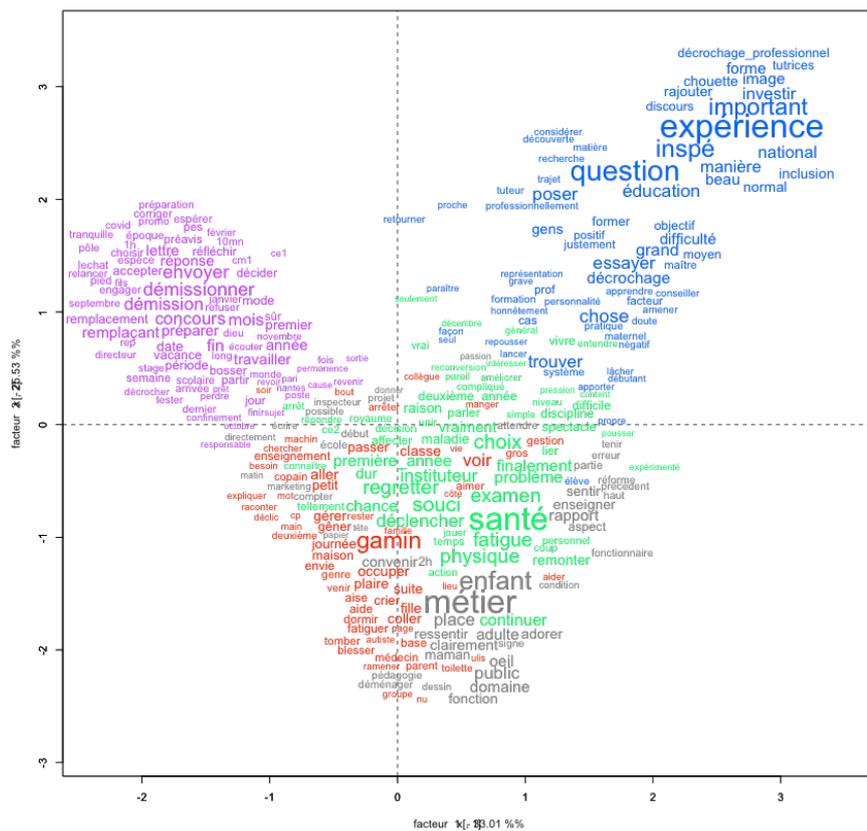
Au sein des difficultés inhérentes au métier d'enseignant, il semble que les enquêtés distinguent les difficultés officielles, que tous les enseignants sont « en droit » de rencontrer et dont l'institution a déjà conscience, et les difficultés de terrain, c'est-à-dire celles effectivement rencontrées par les ex-enseignants interrogés, qui représentent 23% des échanges, contre seulement 13% pour les difficultés officielles. Il ne s'agit pas de types de difficultés mutuellement exclusifs, mais plutôt d'une classe 2 qui renvoie à la gestion de classe, et d'une classe 1 qui se rapporte aux problèmes liés aux activités du *care*. À ce titre, les termes les plus représentatifs de la classe 2 sont « métier » et « enseignant », qui renvoient à une position dans la société et dans l'institution (« être enseignant »), alors que ceux de la classe 1 sont « gamin » et « occuper » qui correspondent plutôt aux activités périphériques de l'enseignement (« s'occuper de gamins »). Mais la classe 2 regorge d'autres rôles sociaux qui semblent aussi devoir être assumés par les enseignants dans le cadre de leur métier : « adulte », « maman », « fonction » (qui renvoie à « fonctionnaire »). Ces rôles sont aussi associés à des façons de vivre leur métier d'enseignant (« sentir », « ressentir », « adorer »), et aussi la manière dont ils devraient l'exercer : avec « pédagogie », en guettant les « signes » émis par les élèves, en ayant l'« œil » pour ces choses-là. En somme, il s'agit avant tout d'une classe présentant la prescription qui est faite aux enseignants, une prescription qui, il faut le rappeler, est proposée dans le cadre d'une dichotomie articulée autour des difficultés métier. Il ne s'agit donc pas d'une expérience facile à vivre pour les enquêtés : au contraire, la prescription pèse sur eux au même titre que d'autres difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur classe et qui sont présentées dans la classe 1. Dans cette classe, contrairement aux autres, on se situe plutôt à mi-chemin entre enseignement et parentalité, avec beaucoup de termes décrivant des expériences négatives : « crier », « gêner », « fatiguer ». Toutefois, ces termes sont aussi associés à d'autres évoquant une nécessité de trouver des solutions pour s'adapter : « plaire », « suite », « passer ». Pour les enquêtés, leur rôle était de trouver des moyens pour surmonter leurs difficultés afin de pouvoir continuer à « gérer » la « classe », difficultés qui peuvent être minorées lorsque les néotitulaires se reconnaissent comme médiocres (et se concentrent sur la gestion de classe qui constitue le cœur de

l'activité) ou lorsqu'ils exercent comme remplaçants (et évitent ainsi d'avoir à s'occuper des problèmes plus personnels des élèves). Cette opposition des classes 1 et 2 n'est donc pas sans rappeler les deux objectifs du métier enseignant décrits par les enquêtés dans leur récit : d'une part, s'occuper des enfants (classe 1) et, d'autre part, gérer la classe (« être enseignant », classe 2).

On peut déduire de l'analyse de la CHD que, comme le montrait le schème commun, les ex-enseignants que nous avons interrogés semblent avoir rencontré les difficultés qui les ont conduits à démissionner dans les classes 1 et 2, c'est-à-dire dans les activités traditionnellement associées au métier d'enseignant : gérer la classe et s'occuper des enfants.

1.10.2 Analyse factorielle des correspondances (AFC)

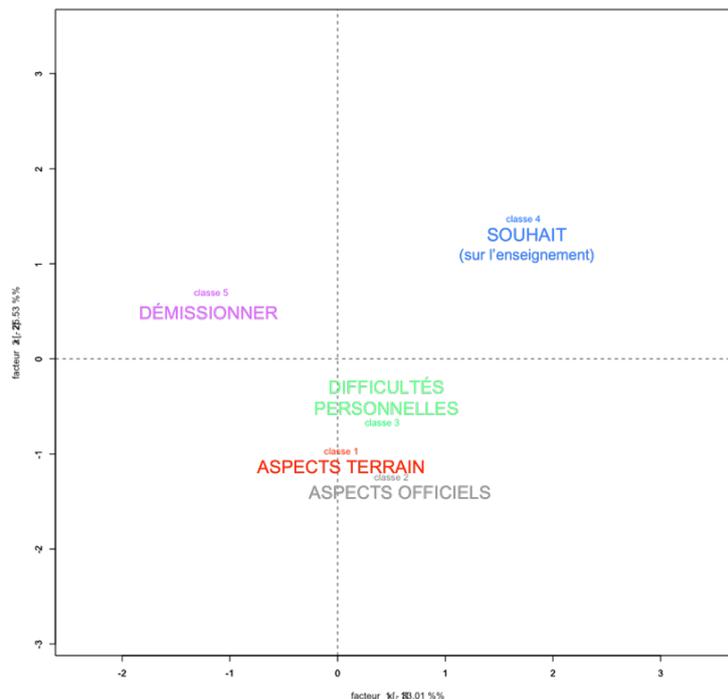
L'analyse factorielle des correspondances que nous avons réalisée dans le cadre de notre travail s'appuie sur le croisement entre les formes actives identifiées par le logiciel et les classes proposées (et non les variables entrées dans le corpus), dans la mesure où le résultat de l'analyse des classes nous semblait pertinent au regard de nos propres résultats sur le même corpus. Notre objectif était d'obtenir une organisation des données sous forme de graphique à deux dimensions pour faire apparaître de nouvelles relations lexicales entre les termes et entre les classes, pour mettre en évidence les classes de mots qui se regroupent ou qui s'opposent.



Analyse factorielle des correspondance générée par IRaMuTeQ

Tout d’abord, on peut noter que l’articulation des classes présente une forme tripolaire évidente. D’un côté, on retrouve la classe 5 dont les termes sont assez regroupés dans la partie supérieure gauche du graphique. À l’opposé, dans la partie supérieure droite, on retrouve les termes de la classe 4 qui, même s’ils sont plus éclatés, restent relativement regroupés dans cette partie du graphique. Enfin, dans le troisième pôle, on retrouve les 3 dernières classes mélangées : classe 1, 2 et 3. On peut tout de même noter que les termes de la classe 1 sont regroupés dans la partie inférieure gauche et que ceux de la classe 2 sont plus présents dans la partie inférieure droite. Au milieu, c’est la classe 3 qui permet de faire le pont entre toutes les classes.

Pour mieux comprendre les relations entre ces différentes classes, nous avons choisi de réécrire le titre correspondant à chacune des classes :



Analyse factorielle des correspondances simplifiée

Grâce aux titres, on peut immédiatement comprendre la raison de la structure tripolaire que nous observions précédemment, les trois pôles opposés étant la démission, l'imaginaire lié au métier d'enseignant et les difficultés rencontrées sur le terrain. Or, si l'on y regarde de plus près, on peut noter que les différents pôles ne sont pas équidistants les uns des autres : l'imaginaire sur le métier d'enseignant est plus éloigné des autres classes (les termes étaient aussi plus éclatés). Cela nous renvoie à l'idée d'un écart évident entre ce que les enquêtés avaient imaginé sur le métier d'enseignant et la réalité à laquelle ils ont été confrontés une fois sur le terrain.

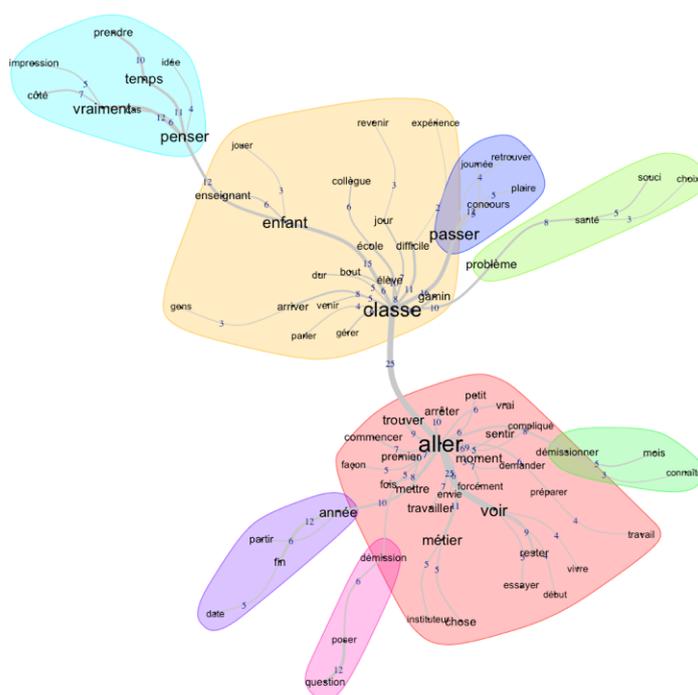
Par ailleurs, on constate que toutes les difficultés sont confondues dans le 3^{ème} pôle, qu'elles soient personnelles, liées à la prescription ou de terrain. En outre, si ce sont les difficultés personnelles qui semblent faire le lien entre les différents pôles (dans la mesure où ce sont les seules qui impliquent l'individu dans sa globalité, et pas seulement l'enseignant en tant que professionnel), on peut noter que les difficultés de terrain et les difficultés officielles sont quasiment placées sur un pied d'égalité car elles représentent les deux facettes du métier d'enseignant. Or, c'est justement la difficile gestion de ces deux aspects à la fois

qui a permis à nos enquêtés de comprendre qu'ils n'étaient pas de « vrais instits », au sens où Dominique l'entend.

Enfin, on observe que la classe 5 (« démissionner ») est celle qui présente les termes les plus regroupés. On pourrait donc conclure que la démission constitue un choix ferme et définitif pour les enquêtés, autour duquel s'articule un argumentaire unifié, comme nous avons pu le voir dans le discours de nos enquêtés. Contrairement aux difficultés, qui peuvent être contournées, et à l'imaginaire, qui peut évoluer ou être transformé, la démission semble être une étape décisive dans le parcours : une fois que l'enseignant a tenté d'agir en vain sur les autres pôles, il se tourne vers la démission et ne fait plus machine arrière.

1.10.3 Analyse de similitudes (ADS)

L'analyse de similitudes que nous avons réalisée avait pour objectif de nous permettre de percevoir la manière dont les termes employés par les enquêtés peuvent être reliés les uns aux autres dans le corpus, afin d'identifier de nouvelles relations en dehors des classes. Notre intérêt s'est notamment porté sur l'opposition entre le groupe « classe » et le groupe « aller ».



Analyse de similitudes générée par IRaMuTeQ

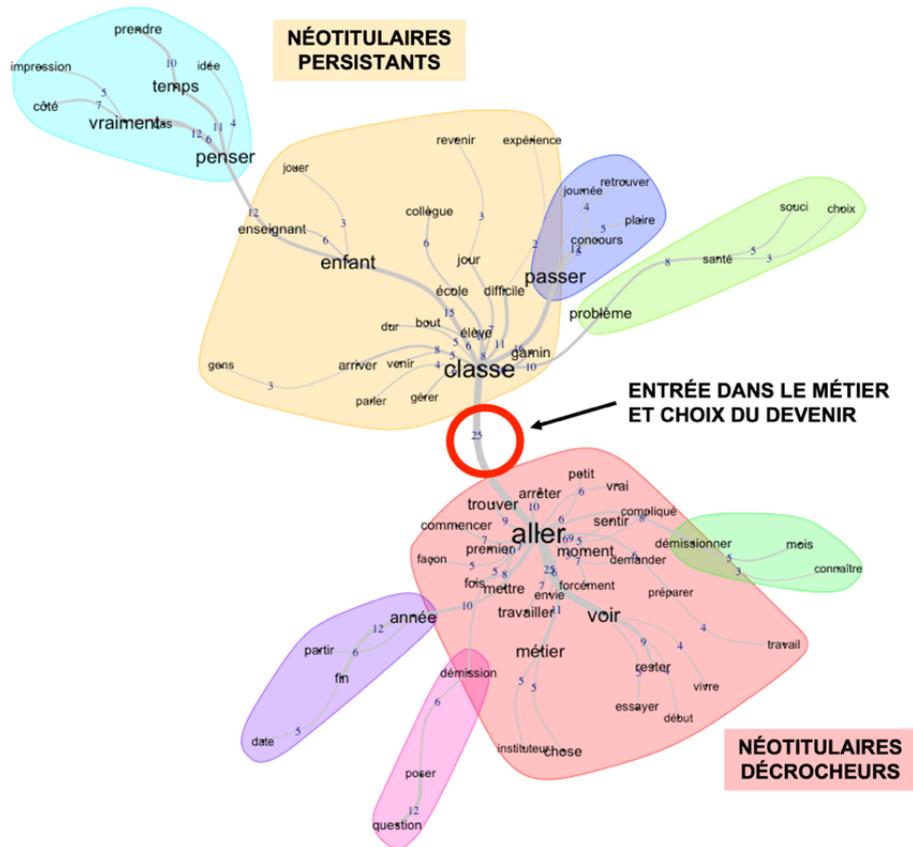
Si l'on s'intéresse, pour commencer, au groupe « classe », on peut noter qu'il est associé à trois sous-groupes : « penser », « passer » et « problème ». Or, ces trois sous-groupes sont en lien avec des ramifications spécifiques du groupe 4 : « penser » provient de « enfant » et « enseignant » tandis que « passer » et « problème » sont directement en lien avec « classe ». Pourtant, le groupe « classe » compte en tout 9 ramifications principales :

- | | |
|--|--|
| 1. Gérer | 6. Élève (qui se distingue ensuite en « école » et « jour ») |
| 2. Parler | |
| 3. Arriver (qui se distingue ensuite en « venir ») | 7. Difficile |
| 4. Dur | 8. Passer |
| 5. Enfant | 9. Problème (qui se distingue ensuite en « gamin »). |

La thématique de la classe est donc riche de beaucoup de ramifications différentes, les trois plus développées ensuite étant « enfant » (5) avec le groupe « penser », « passer » (8) et « problème » (9). Or, ces trois sens peuvent être reliés à des classes que nous avons identifiées dans la CHD : le groupe « penser » renvoie à l'imaginaire lié à l'enseignement, c'est-à-dire à la classe 4, avec des termes comme « idée » ou « impression » ; le groupe « passer » fait référence aux difficultés officielles, c'est-à-dire à la classe 2, avec des obstacles comme le « concours » ; et le groupe « problème » se rapporte explicitement à la classe 3, celle des difficultés personnelles, par le biais des termes « santé » et « souci ». Or, dans l'AFC que nous avons présentée précédemment, les classes 2, 3 et 4 avaient pour point commun de toutes apparaître sur la droite du graphique (parties supérieure et inférieure), contrairement à la classe 5 qui apparaissait à gauche (la classe 1 se situait directement sur l'axe). Cela corrobore l'idée que ce ne sont pas ces difficultés qui ont conduit à la démission puisqu'elles ne lui sont pas directement associées. Nos enquêtés étaient donc conscients que faire la classe impliquerait des difficultés - déjà bien connues dans l'institution - et que certains traits de leurs personnalités pourraient nécessiter un travail sur eux-mêmes afin qu'ils puissent répondre aux exigences du métier. Néanmoins, ils se sentaient prêts à essayer de dépasser ces obstacles (jugés « durs », « difficiles ») pour devenir de bons enseignants : cela faisait déjà partie de l'imaginaire qu'ils avaient envisagé, d'où l'existence du groupe « passer ».

En revanche, ce qu'ils n'avaient pas prévu et qui les a interrompus dans leur reconversion, ce sont toutes les autres difficultés qui, elles, sont liées au groupe « aller ». En effet, on retrouve trois sous-groupes dans ce groupe qui renvoient tous à l'idée du décrochage professionnel : « année », « démission » et « démissionner ». Là encore, il ne s'agit que de trois ramifications parmi les nombreuses que compte le groupe « aller », mais qui s'orientent toutes dans le même sens. Néanmoins, si l'on observe leur provenance, on peut remarquer qu'elles ont toutes pour point commun d'être directement reliées à « aller », sans passer par un intermédiaire. Cela pourrait nous amener à conclure que l'opposition dichotomique entre le groupe « classe » et le groupe « aller » représente le choix binaire auquel les enquêtés ont été confrontés : continuer à faire la classe et tenter de faire « passer » les difficultés, ou bien s'en « aller ». Or, une fois la décision prise, il n'était plus possible de revenir en arrière.

Il semble donc que l'opposition tripolaire que nous avons pu observer dans l'AFC puisse être réduite à une opposition bipolaire : rester ou partir ; les difficultés rencontrées n'étant que des motifs permettant aux enquêtés de se justifier sur ce qui les a conduits d'un pôle à l'autre. Cela permet d'expliquer l'opposition franche entre les deux groupes proposés par l'ADS et le lien très fort qui unit le groupe « classe » et le groupe « aller » : il s'agit du pont qui permet à chaque enseignant de faire le choix de devenir un néotitulaire persistant ou un néotitulaire décrocheur. Dans le cas de nos enquêtés, on peut noter que les raisons de partir mentionnées dans leurs récits sont beaucoup plus nombreuses que celles qui auraient pu les pousser à rester, ce qui est cohérent avec l'argumentaire qu'ils développent autour du choix de la démission.



Analyse de similitudes expliquée

Les résultats obtenus à partir du logiciel IRaMuTeQ nous permettent donc d’aboutir à des conclusions proches de celles de l’analyse manuelle, notamment en ce qui concerne les deux aspects du métier enseignant (« gérer » et « s’occuper ») et du choix de la démission en début de carrière, mais qui sont loin d’être aussi précises et détaillées. Cela encourage donc la diversification des outils afin de mieux appréhender les mécanismes complexes tels que ceux menant au décrochage professionnel.

IV. Discussion des résultats à partir de la littérature

Contrairement à ce que propose la méthode de Demazière et Dubar (1997) à l'issue de l'identification du schème commun de l'entretien, nous n'avons pas fait le choix de tenter de produire une typologie inductive pour aboutir à l'établissement d'une théorie sociologique sur le décrochage professionnel des néotitulaires du 1^{er} degré. Nous avons préféré comparer les résultats esquissés par nos analyses à ceux proposés dans la littérature scientifique relative à notre thématique de recherche. Notre objectif est donc à la fois de proposer des pistes pour poursuivre le travail entamé en développant notre point de vue sur le désengagement conduisant au décrochage professionnel, mais aussi de réaliser une analyse critique de notre démarche de recherche.

I.11 Comprendre le désengagement à l'aune de l'engagement

En entamant notre travail de recherche, l'objectif que nous nous étions fixé était d'appréhender le décrochage professionnel des enseignants néotitulaires du premier degré en le considérant comme la phase finale d'un désengagement au long-cours. En effet, d'après les travaux de Guillemette (2008) et Becker (1985) que nous avons mobilisés, l'entrée des néotitulaires dans la carrière enseignante requerrait une première phase d'engagement qui conduisait, par la suite, au désengagement. Nous avons d'ailleurs pu en déduire une définition du désengagement : « ensemble de conditions et de stratégies grâce auxquelles un individu abandonne progressivement des lignes de conduite qu'il s'était attaché à adopter par le passé », à l'aune de laquelle nous souhaitons pouvoir identifier, dans les récits des enquêtés, des formes variées du désengagement aboutissant au décrochage professionnel.

Toutefois, nous pouvons nous interroger sur la pertinence des entretiens que nous avons réalisés et analysés pour répondre à ce questionnement puisqu'aucun de nos enquêtés ne considère avoir décroché, mais plutôt avoir fait le choix de la démission. Pourtant, si l'on repart de la définition du décrochage proposée par Guillemette (2008), il nous semble que les récits de Dominique et d'Hélène – mais aussi celui de Clothilde – correspondent tout à fait à l'objet de notre recherche : le décrochage professionnel serait le résultat « d'une évaluation et d'un calcul effectués sur la base des gains et des coûts associés à l'état

d'engagement dans lequel ils [les enseignants] se trouvent ». Or, si nos enquêtés déclarent avoir fait le choix d'arrêter l'enseignement, cela implique bien que chacun d'eux a réalisé une évaluation de sa propre situation afin de déterminer si son intérêt résidait plutôt dans la poursuite de sa reconversion ou dans la démission. Comment ce paradoxe peut-il donc être expliqué et que nous apprend-il ?

Tout d'abord, il est important de rappeler que nous avons choisi de considérer le décrochage professionnel comme un acte ponctuel et non comme un processus, à l'inverse du désengagement. Or, le récit de nos enquêtés entre en cohérence avec ce point de vue, notamment si l'on se réfère à l'importance qu'ils accordent à la lettre de démission et à son acceptation par l'administration, qui marque définitivement la rupture de leur lien, non seulement avec l'Éducation nationale, mais surtout avec leurs élèves : « le fait de pas avoir de réponse je commençais à stresser », « c'était pour mi-mai, je l'avais envoyée, j'avais reçu mon accusé de réception donc pour moi c'était clair ». Aussi, même si ces derniers ne se reconnaissent pas comme décrocheurs, il demeure possible de s'intéresser au processus qui les a conduits à arrêter d'enseigner puisqu'ils ne s'opposent pas à la notion de désengagement elle-même, qui constitue le cœur de notre recherche. En effet, comme le rappellent Clandinin, Long et Schaefer (2012) : "The process of attrition begins long before teachers leave the profession. Those that leave are often weighing their options of how they might leave the field of education."

En outre, le rejet de la notion de décrochage pour qualifier leur vécu semble principalement tenir à la définition que les enquêtés en ont, et notamment à ses connotations négatives. En effet, même si, dans le cadre de notre recherche, nous en avons retenu une définition relativement neutre inspirée des travaux de Collin, Karsenti et Dumouchel (2013), le décrochage professionnel est plus majoritairement associé, dans l'imaginaire commun, aux notions péjoratives d'abandon ou d'échec, ce qu'Hélène exprime quand elle déclare : « C'est pour ça, je t'ai dit, y'a pas eu de décrochage pour moi, dans le sens 'décrochage', tu vois ce que je veux dire ou pas ? ». Les enquêtés ne rejettent donc peut-être pas l'idée du décrochage selon notre définition, c'est-à-dire en tant que « départ prématuré de la profession enseignante, volontaire ou non », mais plutôt les connotations péjoratives conduisant à

dévaloriser l'individu qui admettrait y reconnaître son propre parcours. À l'inverse, la notion de démission qu'ils mobilisent est beaucoup plus neutre puisque, comme nous l'évoquions au début de notre travail, elle renvoie avant tout à un acte administratif qui marque une prise de décision volontaire.

Or, comme nous l'avons vu, la question du choix est au cœur des préoccupations de nos enquêtés : aucun d'entre eux ne veut donner l'impression d'avoir subi l'arrêt de l'enseignement, mais plutôt de l'avoir choisi consciemment, d'avoir réalisé l'« évaluation [...] des gains et des coûts associés à [leur] état d'engagement » au sens de Guillemette (2008). Cependant, dans la mesure où la transaction biographique mise en œuvre dans tout récit implique une propension des individus à satisfaire leur besoin de cohérence, on pourrait voir dans l'argumentaire développé par nos enquêtés une certaine forme du biais d'auto-attribution et d'autocomplaisance. En effet, ces derniers rejettent le décrochage professionnel en se reconnaissant plutôt démissionnaires afin de suivre la logique de leur discours : c'est parce qu'ils ne se sentaient pas à leur place, en raison des multiples difficultés auxquelles ils faisaient face, qu'ils ont fait le choix rationnel de démissionner. Selon Delouée (2018), l'attribution causale consiste à « expliquer des événements quotidiens, c'est-à-dire ce que nous faisons, ce qui nous arrive, ce que les autres font et ce qui arrive aux autres » car l'être humain est en recherche perpétuelle de causalité pour comprendre le monde qui l'entoure. Pourtant, cette attribution, et notamment lorsqu'il s'agit d'une auto-attribution, peut être abusive. En effet, le biais d'autocomplaisance « entraîne une tendance à attribuer le succès à soi-même, c'est-à-dire à des dispositions internes et l'échec à des causes externes » (Delouée, 2018). Dans le cas de Dominique et d'Hélène, raconter leur histoire sur le mode de la démission et non du décrochage revient donc à s'auto-attribuer le choix de rester ou de partir, et justifie ainsi qu'aucun d'eux ne parle de cette expérience comme d'un total échec. S'ils ont eux-mêmes fait le choix de démissionner, ces derniers devaient avoir de bonnes raisons pour l'expliquer afin de continuer à se percevoir positivement. Dans le cas de Dominique, cela se traduit notamment par les expressions « ça a été l'expérience de faire autre chose » et « on fait des expériences, qui sont des échecs, des erreurs, c'est formateur, ça apporte quelque chose ». Pour Hélène, on trouve plutôt des traces de ce biais dans ses nombreuses explications quant au fait qu'elle n'ait jamais abandonné de classe. Pour

tous les deux, cette expérience a donc été une forme de succès : Dominique, car il a compris en faisant autre chose qu'il devait rester dans le spectacle, et Hélène, car elle a mis en place une stratégie pour partir sans manquer aux élèves. Or, ces réussites leur sont directement attribuées. Aussi, même si l'argumentaire de nos enquêtés s'articule principalement autour de la différence posée entre la démission et le décrochage, cela n'empêche en rien de considérer leur récit comme des ressources adéquates pour notre recherche. De fait, on ne peut pas garantir que cette distinction n'intervienne pas pour répondre à un biais d'auto-attribution et d'autocomplaisance. Qui plus est, cela n'impacte pas directement la question du désengagement

Pour autant, aucun de nos enquêtés n'admet, non plus, s'être désengagé avant de démissionner. Au contraire, ils estiment avoir « continué de faire à fond tout », « jusqu'au bout [avoir été] au taquet », des indices censés prouver qu'ils n'ont pas arrêté de remplir leurs fonctions avant d'avoir obtenu l'autorisation effective de ne plus se présenter pour faire classe. Aussi, nous pourrions considérer que ces affirmations remettent en cause l'axiome de départ sur lequel nous avons fait reposer notre recherche, à savoir que le décrochage professionnel intervient à la suite d'un désengagement correspondant au degré d'engagement nécessaire à l'entrée dans le métier enseignant (Guillemette, 2008). Néanmoins, il nous semble qu'il est possible d'interpréter différemment ce paradoxe, en nous interrogeant de manière plus approfondie sur la définition de l'engagement, afin de pouvoir envisager une certaine forme de désengagement chez nos enquêtés, qui ne se manifesterait pas sous la forme d'une implication de plus en plus restreinte dans leurs activités d'enseignement. À ce titre, au début de notre travail, nous avons justement indiqué que nous ne souhaitions pas poser *a priori* des conditions qui permettraient d'identifier le processus de désengagement, un choix qui nous semble d'autant plus judicieux désormais puisque la définition du désengagement est intimement liée à celle de l'engagement.

Dans le *Travail sociologique* (1970), Howard Becker consacre un chapitre au concept d'engagement, car il estime qu'il est trop souvent utilisé pour expliquer le comportement humain, sans pour autant faire l'objet d'un consensus clair sur sa définition : « Ce concept a été appréhendé de façon rudimentaire, utilisé selon les besoins, sans explication ni examen

de ses caractéristiques ou de ce à quoi il fait référence. ». Afin de pallier ce manque, l'auteur présente donc un ensemble de réflexions sur lesquelles il nous semble pouvoir nous appuyer pour comprendre la situation des ex-néotitulaires que nous avons interrogés. Il rappelle tout d'abord que, selon Foote (1957), la notion d'engagement est utilisée pour justifier que les individus « s'engagent dans des trajectoires d'activité cohérentes », c'est-à-dire qu'ils effectuent des choix leur permettant de conserver la logique de leur parcours ; ce que Becker nomme « les comportements cohérents ». Dans le cas de nos enquêtés, on se situe bien dans cette perspective puisque tous ont particulièrement mis l'accent, dans leurs récits, sur la notion de choix et sur la rationalité de la décision qu'ils avaient prise. Face à leurs difficultés – d'origines multiples –, tous se sont rendus à l'évidence qu'ils ne pourraient jamais devenir les enseignants qu'ils avaient souhaité être et ont donc fait le choix le plus raisonnable. Ainsi, même si d'autres alternatives auraient peut-être – sûrement – été possibles, tous ont choisi la solution leur permettant de répondre au mieux à leur(s) objectif(s) du moment. En effet, comme l'explique Becker (1970) : « L'acteur se trouve devant divers parcours possibles, tous autant recommandables, mais choisit le plus à même de servir ses buts. ».

Néanmoins, cette première perspective sur l'engagement pose une problématique nouvelle. En effet, pour respecter la notion de « trajectoires d'activité cohérentes », Hélène, Clothilde et Dominique auraient dû rechercher des alternatives à la démission puisqu'ils s'étaient, à première vue, engagés dans un parcours depuis quelques années pour devenir enseignants. Leur priorité face aux difficultés aurait donc dû être de trouver de nouvelles ressources à mobiliser pour résoudre leurs problèmes et ainsi atteindre leur(s) objectif(s) – et non d'abandonner leur projet alors même qu'ils venaient de prendre leurs fonctions. Pour expliciter ce paradoxe, Becker distingue plusieurs éléments constitutifs de l'engagement. Il explique, tout d'abord, que « la personne [engagée] est susceptible de s'être comportée d'une telle manière (« s'être engagée ») ou d'être dans un tel état (« être engagée ») qu'elle va dorénavant suivre une trajectoire cohérente. », justifiant ainsi l'ambiguïté du terme qui désigne à la fois le processus et l'état d'engagement. Cela le conduit ainsi à identifier une tautologie puisque les comportements cohérents d'un individu – qui signalent un état d'engagement – ne pourraient se mesurer qu'à l'aune de son engagement préalable

dans les activités conduisant à ces comportements (processus d'engagement). Pour sortir de cette tautologie, l'auteur identifie donc trois conditions supplémentaires à l'engagement :

1. L'individu doit conclure des paris adjacents à son engagement, qui impliquent que ses choix auront des conséquences sur d'autres de ses activités et intérêts ;
2. Ces paris adjacents doivent être conclus par l'individu lui-même ;
3. L'individu doit avoir conscience et accepter que ses choix aient à la fois des conséquences sur l'activité dans laquelle il est engagé et dans d'autres activités.

D'après le récit des enseignants que nous avons interrogés, on peut donc considérer que, si leur engagement résidait dans le projet de devenir enseignants, leur pari adjacent était de ne pas avoir préparé et passé le concours – deux fois – pour rien. Cela explique notamment que, même si Dominique, Hélène et Clothilde ont eu très tôt des doutes sur le fait de rester ou d'arrêter l'enseignement, ils ont persévéré un certain temps car perdre le pari adjacent aurait été une double marque d'échec : échec quant à leur projet de reconversion, mais aussi échec de la mise en œuvre du potentiel révélé par les résultats du concours. Dominique l'explique d'ailleurs clairement lorsqu'il déclare : « Je l'ai repoussée [la démission] parce que je me disais : 'Je veux pas partir trop tôt. Je veux être sûr de ma décision, je veux pas à avoir à regretter plus tard.' ». À ce sujet, Becker précise également que les choix des individus sont aussi influencés par les « attentes culturelles généralisées » qui découlent de l'engagement dans certaines activités, et notamment en ce qui concerne l'activité professionnelle. Par exemple, « les personnes estiment qu'un individu ne devrait pas changer de travail trop souvent et que celui qui le fait est peu fiable et imprévisible. ». On repère très aisément ces attentes culturelles généralisées dans le discours des enquêtés par des remarques telles que : « je pense pas être [...] volatile, à changer tout le temps. C'est que mon deuxième métier », « je voulais pas me dire que ce soit sur une incompréhension et que je puisse partir en me disant : 'bah non c'était juste du temps qu'il manquait, j'suis con.' » ou encore « je suis en reconversion, mon énième reconversion ».

Pour résumer, on peut donc déduire de cette première perspective que l'engagement naît tout d'abord de la volonté d'un individu de s'impliquer dans une activité et de réaliser

des choix en cohérence avec cette activité pour maintenir une trajectoire logique et rationnelle. Mais cet engagement est également renforcé par les paris adjacents que génère l'état d'engagement, paris auxquels l'individu doit accorder de l'importance : si ce dernier ne craint pas la réalisation des paris adjacents, il n'y a pas de renforcement de l'engagement. De plus, même si certains paris adjacents pourraient ne pas revêtir d'importance pour un individu sur le plan personnel, les attentes culturelles généralisées engendrent aussi un ensemble de contraintes qui représentent des paris adjacents mettant en jeu la réputation de l'individu aux yeux de la société. Elles font donc peser sur eux des contraintes extérieures supplémentaires. Dans le cas des néotitulaires du premier degré, on pourrait donc bien considérer un engagement – au moins minimal – lors de l'entrée dans le métier comme le suggérait Guillemette (2008), qui serait ensuite encouragé par les paris adjacents, ainsi que par les attentes culturelles généralisées.

Pourtant, comme le montre Becker, les individus peuvent aussi agir de manière à réaliser leur(s) pari(s) adjacent(s) quand ils se rendent compte que de nouveaux intérêts sont apparus dans l'activité dans laquelle ils étaient engagés et qu'ils n'ont donc plus le choix : « L'individu ne va pas agir en fonction de cela (ne va pas agir en vue de tirer profit de son pari adjacent) à moins de réaliser que cela est nécessaire. ». Cela permet, notamment, d'envisager une imbrication de plusieurs engagements de l'individu, avec des degrés d'importance plus ou moins élevés. En effet, comme l'explique Becker (1970), « dans l'usage courant du terme, la nature de cet acte [l'engagement] ou le degré d'engagement n'est pas spécifié ; l'un comme l'autre étant considérés comme allant de soi ou compréhensibles intuitivement. ». Dans le cas des enquêtés interrogés, nous avons effectivement pu identifier des intérêts au-delà de la seule activité d'enseignement, renforcés par le fait que l'enseignement n'était considéré par aucun d'entre eux comme une vocation. Le désengagement consisterait donc, dans cette perspective, en la réalisation des différents paris adjacents à l'engagement, ce qui permettrait, malgré le degré d'insatisfaction engendré, de conserver une trajectoire cohérente. Cela implique, toutefois, que chacun des enquêtés aient eu un engagement ou des intérêts plus importants que celui de rester enseignant, justifiant de réaliser les paris adjacents et de se désengager : pour Dominique, trouver le milieu professionnel

dans lequel il parviendrait à donner du sens à son action ; pour Hélène, réussir dans une nouvelle carrière en dehors du marketing.

Même si cette explication semble pouvoir justifier la relative persévérance des enquêtés, suivie de leur désengagement lié à la satisfaction d'intérêts plus importants pour eux, elle implique nécessairement que l'engagement soit intervenu en amont du projet de reconversion des enquêtés. Or, d'après l'analyse que nous avons pu faire de leurs récits, nous n'avons pas identifié d'engagement en amont mais seulement une intention de « faire une expérience », « tester une idée ». Comment pouvons-nous donc concilier la perspective de Becker sur l'engagement avec la réalité vécue par Dominique et Hélène ?

Les travaux de Goffman (1955) montrent que les individus renvoient à leur environnement social des images de ce qu'ils s'estiment capables ou non de faire, ce qui les conduit, par la suite, à tout mettre en œuvre pour correspondre à ces images. Cela encourage donc les « trajectoires cohérentes » décrites par Becker. Dans le cas de Dominique et d'Hélène, l'analyse de leurs récits, et notamment du schème commun à leurs entretiens, nous avait permis d'estimer que ces derniers ne se considéraient pas responsables de leur décrochage professionnel, mais seulement d'avoir un jour cru pouvoir devenir de « vrais » enseignants. Or, si cette représentation tenait, dans un premier temps, à leur rôle de parents et aux enseignements qu'ils prodiguaient déjà à leurs propres enfants, elle a également été largement renforcée par leurs réussites au concours, à deux reprises. Cette idée est particulièrement prégnante dans le récit d'Hélène qui fait l'éloge de ses succès – avec et sans préparation du CRPE.

Pourtant, cela insinue également l'idée que l'engagement dans la profession enseignante pourrait ne pas avoir été pris consciemment par les enquêtés, mais plutôt avoir été encouragé, directement en situation, par « une série d'actes dont aucun n'est crucial mais qui, pris ensemble, constituent pour l'acteur une série de paris adjacents d'une telle ampleur qu'il peut vouloir ne pas les perdre » (Becker, 1970). Cette série d'actes peut notamment faire référence à ce qu'Hélène nomme dans son entretien « le nez dans le guidon », c'est-à-dire la routine professionnelle. On peut également citer les exemples suivants tirés

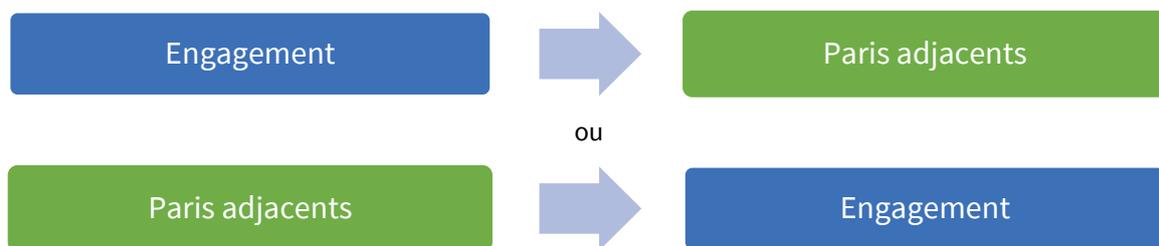
des *verbatim* des enquêtés qui décrivent des actes ayant renforcé la mise en place de paris adjacents :

- « j’ai passé le concours une première fois, je l’ai eu, la première année » : ne pas avoir passé et réussi le concours pour rien
- « d’être en représentation ça me posait pas de problème » : ne pas se retrouver en difficulté dans une situation de représentation (face à des élèves)
- « que ce soit elle [la PEMF] ou ma tutrice à l’Inspé, elles étaient pas catastrophées », « mon inspection s’est très bien passée, il y avait vraiment 0 souci » : ne pas décevoir la PEMF et la tutrice/l’inspection
- « au point où tu en es, vas-y et teste » : donner raison au conjoint qui est considéré comme « la voix de la raison »
- « j’ai passé une journée, je suis partie avec 5 dessins, plein de petits mots qui me disaient que c’était trop top de m’avoir eue » : ne pas abandonner les élèves.

Dominique et Hélène ont ainsi pu s’engager progressivement, à mesure qu’ils vivaient « des petits moments de grâce » avec les élèves, en lien avec les paris adjacents nés de leurs pratiques et réussites quotidiennes en tant qu’enseignants. C’est donc par un lien de causalité que ces paris adjacents les ont conduits à se sentir engagés, une situation qu’Hélène exprime clairement lorsqu’elle déclare : « J’ai pris un engagement. Et puis, moi je me plais pas mais ça se passe très bien avec les gamins. ». Ici, on peut noter que l’engagement décrit par Hélène est directement lié au fait que tout se passe bien avec les élèves, qu’elle n’a pas de difficultés de gestion de classe et donc qu’elle considère que son action en tant qu’enseignante leur est bénéfique : les élèves sont à l’école pour apprendre et avec elle ils apprennent car elle parvient à les faire avancer. Donc elle ne peut pas les abandonner et se sent ainsi engagée. Bien qu’il soit difficile d’estimer s’il existait un engagement préalable de la part d’Hélène, on peut toutefois affirmer qu’il a bien fini par intervenir dans son parcours, même s’il n’a pas été pris consciemment. Dans le cas de Dominique, cet engagement est davantage exprimé à l’aune de la notion de responsabilité, mais traduit la même idée d’engagement auprès des élèves pour « bien faire » : « elle est grande la responsabilité de ce qu’on peut amener à des mômes, de ce qu’on peut mal faire avec des mômes ».

Cette explication permet également de comprendre pourquoi prendre la décision définitive de donner leur lettre de démission a pris plus de temps que prévu. Dans le cas d'Hélène, on retrouve notamment cette idée dans le fait qu'elle ait tout d'abord tenté de trouver un environnement scolaire dans lequel sa représentation de l'enseignement comme une « gestion des apprentissages » aurait été réaliste : il ne s'agissait pas seulement de rester pour réussir à « devenir enseignante », mais surtout de ne pas échouer dans sa reconversion.

Ainsi, on peut conclure que l'engagement est susceptible d'intervenir en amont ou en aval des paris adjacents :



La différence entre ces deux situations réside dans le fait que, dans le premier cas, l'engagement est conscient alors que, dans le deuxième, il s'agit d'un « engagement par défaut » (Becker, 1970) dont l'individu ne prend conscience qu'une fois face à la somme de ses paris adjacents.

Mais au-delà même d'une conception par défaut de l'engagement des enquêtés, on pourrait aussi envisager que ces derniers ne se soient pas engagés mais plutôt qu'ils aient été engagés dans la profession enseignante. En effet, dans l'argumentaire déployé dans le chapitre « Sur le concept d'engagement », Becker (1970) ne semble pas faire de distinction entre le fait de « s'être engagé » et « d'être engagé », en raison de leurs conséquences similaires sur la volonté de trajectoires cohérentes. Si l'auteur traite donc du rapport entre l'engagement et les paris adjacents, il ignore la question de l'origine de cet engagement, en ne distinguant pas origine endogène et origine exogène. Or, si Becker pose comme condition

que les paris adjacents soient conclus consciemment par l'individu lui-même (2^{ème} condition), ce n'est pas le cas de l'engagement pour lequel une origine exogène est envisageable.

En analysant le discours de nos enquêtés, nous avons pu noter l'importance du concours, évoqué même en termes de « casting » par Hélène. Ainsi, la seule erreur que tous deux assument dans l'échec de leur entrée dans la carrière enseignante a été de croire qu'ils avaient le profil pour devenir de bons enseignants, à cause des représentations liées à l'éducation de leurs enfants, mais surtout au concours. Or, s'ils semblaient avoir conscience, avant même d'entamer leurs projets de reconversion, que leurs représentations pouvaient être erronées, le concours aurait dû, selon eux, leur fournir une analyse objective de leurs capacités à enseigner. Grâce aux bons résultats qu'ils ont obtenus, Dominique et Hélène ont donc cru qu'ils faisaient partie des personnes ayant le profil « requis », et qui auraient donc dû réussir haut la main à devenir des « instits ». La réalité a été toute autre.

Pourtant, si l'on s'intéresse aux annexes de l'arrêté du 25 janvier 2021, fixant les modalités d'organisation du concours externe, des concours externes spéciaux, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles, on peut très clairement y lire que ce n'est pas le profil des candidats qui est étudié pour être en adéquation avec le métier d'enseignant lors du CRPE, mais seulement leurs « connaissances, compétences et démarches intellectuelles » : « Les connaissances attendues des candidats sont celles que nécessite un enseignement maîtrisé de ces programmes [de l'enseignement primaire]. Il est attendu du candidat qu'il maîtrise finement et avec du recul l'ensemble des connaissances, compétences et démarches intellectuelles du socle commun de connaissances, compétences et culture, et les programmes des cycles 1 à 4. » (Annexe I des épreuves du concours externe de recrutement des professeurs des écoles). Avoir réussi au concours ne présageait donc en rien de la réussite ou de l'échec de l'entrée dans la carrière enseignante de Dominique et d'Hélène, puisqu'il n'est pas conçu pour recruter les personnes « faites pour » l'enseignement, mais seulement celles disposant des connaissances nécessaires pour pouvoir transmettre les contenus scolaires.

Cela a donc un impact considérable sur la notion d'engagement en début de carrière tel que présenté par Guillemette (2008) puisque l'état d'engagement à partir duquel les individus réaliseraient leur évaluation coûts/gains pour décider de leur désengagement pourrait avoir une origine totalement exogène. Ainsi, le concours aurait pour premier objectif d'enrôler les meilleurs candidats en les affectant directement sur les postes disponibles, faisant ainsi naître chez eux, par leur contact avec le terrain, des paris adjacents générateurs d'engagement. Les candidats au concours constitueraient donc un vivier d'individus présélectionnés sur leurs caractéristiques académiques (diplômés de Bac+5 ou en passe de le devenir), parmi lesquels l'institution rechercherait les profils au potentiel le plus élevé pour réussir à transmettre les connaissances du programme scolaire et les valeurs de la République. On se situerait donc dans un schéma paris adjacents > engagement – dont nous avons vu qu'il correspondait au récit proposé par Dominique et Hélène, mais aussi Clothilde. Ainsi, les individus comprendraient progressivement qu'ils se sont engagés « par défaut » (Becker, 1970) en concluant un ensemble de paris adjacents.

Becker précise d'ailleurs que pour comprendre « la totalité des engagements d'une personne, nous avons besoin d'un élément supplémentaire : une analyse du système de valeurs ou, peut-être mieux, des valeurs avec lesquelles des paris peuvent être faits dans le monde dans lequel la personne vit. ». En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, pour que des paris adjacents conduisent à la prise de conscience d'un engagement par défaut chez des individus, ils doivent être conclus par les individus eux-mêmes et revêtir une certaine importance à leurs yeux. Par exemple, si Hélène n'avait eu aucun scrupule à confier sa classe à un remplaçant longue durée, elle n'aurait pas pu faire le pari adjacent de « ne pas abandonner la classe » car ce pari n'aurait eu, pour elle, aucune valeur. Dans le cas de Dominique, s'il n'avait souhaité transmettre aux élèves que le strict contenu du programme scolaire, il n'aurait pas fait le pari adjacent de « devenir un instit un peu fin » pour pouvoir partager davantage avec eux. Les paris adjacents, et donc la mise en place d'un engagement exogène, tiennent donc beaucoup au système de valeurs des individus.

Boyer et Horenstein (2013) associent, eux, la notion de système de valeurs aux « valeurs psychologiques » qu'ils définissent comme des « réponses individuelles à des

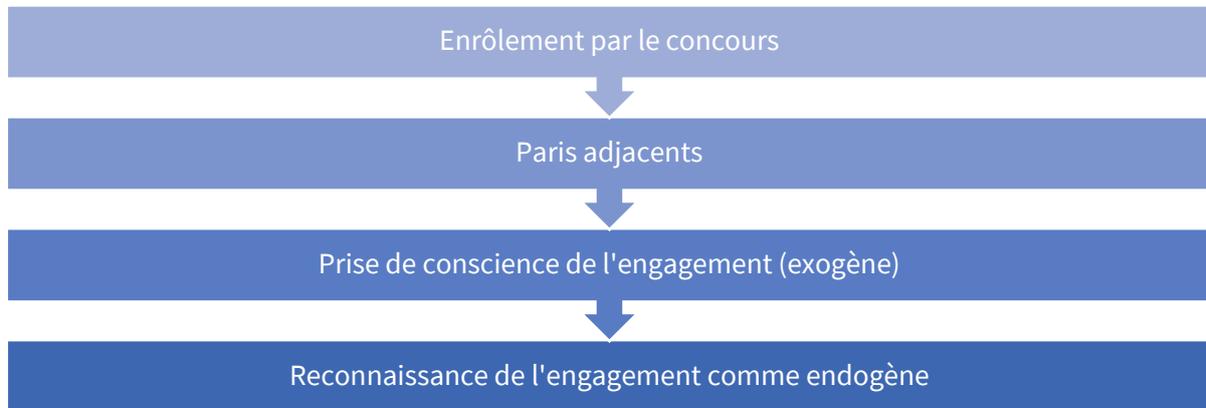
questions concernant des directions de la vie », résultant « de la totalité de notre histoire, qui ne sauraient être ni expliquées, ni justifiées ». Or, ces valeurs psychologiques orientent l'individu vers différents buts qu'il se donne pour objectif d'atteindre par le biais de ses actions quotidiennes. Aussi, en début de carrière, si les enseignants n'ont pas le sentiment que leurs actions leur permettront d'atteindre leurs buts, et de satisfaire à leurs valeurs psychologiques, ils pourront faire le choix de s'orienter vers d'autres métiers et par là même de décrocher. On retrouve notamment cet exemple avec Dominique, qui expliquait dans son entretien que sa décision de donner sa lettre de démission avait été encouragée par le constat qu'il n'arrivait pas – ou, du moins, pas suffisamment – à donner du sens à son activité professionnelle en tant qu'enseignant, pour que sa reconversion soit véritablement une réussite au regard de ses propres valeurs psychologiques. Or, d'après un rapport de l'OCDE (2004), ces valeurs ont évolué avec les changements de la société et, ainsi, le profil des candidats au CRPE : ces derniers ne s'intéressent plus seulement à la transmission des savoirs de base (apprendre à lire, écrire, compter) et au développement de l'autonomie des élèves, mais aussi aux questions de citoyenneté, d'inclusion et d'égalité des chances – dont nos enquêtés nous ont dépeint un bien triste portrait d'après leurs propres expériences.

Ainsi, le décrochage professionnel – entendu au sens de Collin, Karsenti et Dumouchel (2013) – des enseignants néotitulaires du premier degré pourrait être expliqué par un système de valeurs trop éloigné de celui véhiculé par l'institution, et conduisant ainsi à des paris adjacents insuffisants – en nombre ou en importance – pour générer un engagement durable et ainsi inciter les lauréats à rester en poste. À ce titre, Becker (1970) explique d'ailleurs qu'« il est important de reconnaître que beaucoup de choses de valeurs ont uniquement de la valeur à l'intérieur d'une sous-culture et que beaucoup de paris adjacents produisant l'engagement sont faits à l'intérieur de systèmes de valeurs déterminés. ». Cela nous conduirait donc à considérer le désengagement de certains néotitulaires comme le résultat de la prise de conscience de leur non-appartenance à la sous-culture scolaire de l'Éducation nationale. En effet, l'engagement exogène ne peut pas être suffisant pour maintenir les individus en poste : ces derniers doivent convertir cet engagement exogène en engagement endogène, en se reconnaissant comme engagés en position de sujet et pas seulement d'objet. Comme l'expliquent Firestone et Pennell (1993) : « In loosely coupled organizations like

schools, where there is considerable disagreement on what outcomes should be accomplished and great difficulty in inspecting and controlling work (Bidwell, 1965 ; Weick, 1976), voluntary commitment is especially important. ». Cette conversion pourrait correspondre à ce que Duchesne et Savoie-Zajc (2005) entendent quand elles présentent le « processus par lequel le système personnel de l'individu s'articule à son système social », envisageant l'engagement dans l'enseignement selon une perspective existentielle. En effet, ce processus permettrait aux individus de donner du sens à leur vie en donnant du sens à leur travail : « Ces actes d'engagement devraient être orientés vers quelque chose qui transcende [l'individu], quelque chose qui le dépasse afin qu'ils produisent l'effet recherché, à savoir le sens. » (Morin, 1996).

Si l'on se réfère à la définition du désengagement que nous avons proposée au début de notre travail, il s'agirait donc bien pour les enseignants-décrocheurs d'abandonner progressivement des lignes de conduite qu'ils s'étaient attachés à adopter pour remplir le rôle qui leur avait été attribué. La prise de conscience de l'inadéquation entre leur système de valeurs et celui de l'institution constituerait alors la condition préalable au décrochage professionnel. Le rôle du concours, dans cette perspective, irait donc au-delà de la simple identification des candidats aux connaissances, compétences et démarches intellectuelles propices à l'enseignement, mais consisterait surtout à rechercher ceux dont le système de valeurs permettrait de générer des paris adjacents et donc de l'engagement. Les travaux de Day, Elliot et Kington (2005) tendent d'ailleurs à confirmer le point de vue de Becker (1970), puisqu'ils ont démontré que les valeurs et croyances personnelles des enseignants façonneraient majoritairement leur engagement : « The personal and professional values and beliefs of almost all the respondents appeared to shape their constructions of commitment to teaching. ».

On pourrait donc représenter l'entrée durable dans la carrière enseignante par le schéma suivant :

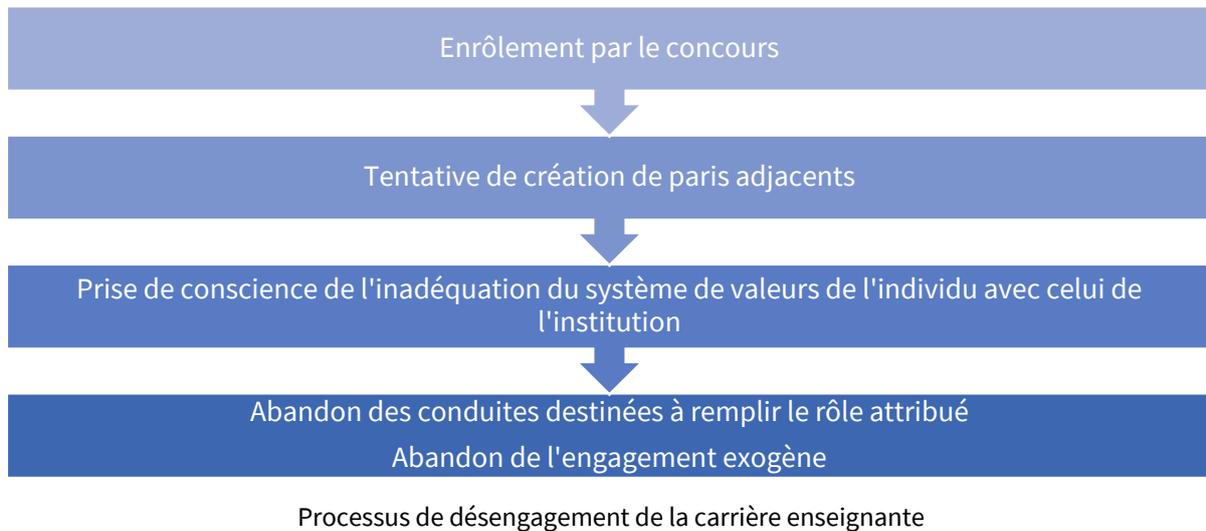


Processus d'engagement dans la carrière enseignante

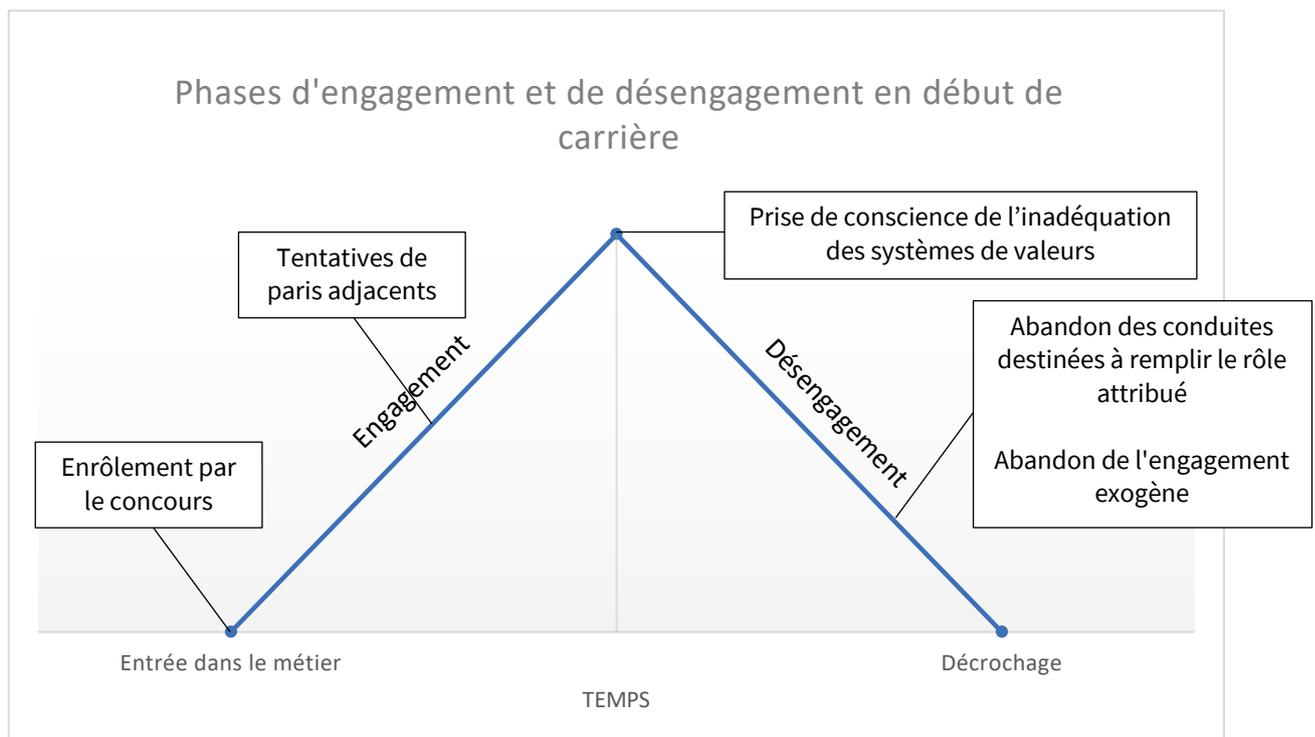
Cette conception d'une évolution du processus d'engagement, par la réalisation de paris adjacents, vers l'état d'engagement, par la reconnaissance de l'engagement comme endogène – et donc son auto-attribution – est aussi décrite par Duchesne et Savoie-Zajc dans leur article « L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation » (2005) : « Finalement, le processus évolue [...] de l'action vers l'état d'être une personne engagée dans son travail. ». On se situe donc bien dans une perspective de mise en action des individus (*via* l'enrôlement par le concours et l'affectation immédiate aux postes disponibles) devant permettre un processus d'engagement aboutissant à l'état correspondant.

Toutefois, les auteures précisent que cette évolution ne peut avoir lieu que si les enseignants ont « le désir de nourrir leur « feu sacré » » (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005). Selon l'explication que nous avons présentée, ce désir se matérialiserait par la prise de conscience de l'adéquation entre le système de valeurs de l'individu et celui de l'institution. À l'inverse, l'absence de ce désir – en raison de l'inadéquation – conduirait au désengagement.

Ainsi, on pourrait représenter le désengagement comme suit :



Si l'on se réfère au schéma que nous avons proposé en introduction, on obtient donc la représentation graphique suivante :



Phases d'engagement et de désengagement en début de carrière

Dans le récit de Dominique, on peut relever le passage durant lequel il explique que « cette année-là, exceptionnellement, ils ont engagé des contractuels. ». Ici, ce n'est ni le verbe « recruter », ni « embaucher » qui est utilisé mais bien celui d'« engager », qui corrobore l'idée d'affecter sur des postes des individus qui ne se sentent pas engagés eux-mêmes, mais à qui l'on confie des rôles en espérant qu'ils finiront par se rendre compte de leur état d'engagement et le considérer comme endogène. De plus, lorsque Dominique évoque les « gens investis, qui y croient, qui sont là aussi pour essayer de trouver des solutions » qu'il a pu rencontrer, on pourrait envisager qu'il s'agisse des membres de l'institution (maître-formatrice, conseillères pédagogiques...) chargés de veiller à la constitution de paris adjacents durant l'année de stagiairisation, nécessaires à l'engagement des néotitulaires.

Cette perspective sur l'engagement et le désengagement permettrait ainsi d'expliquer le paradoxe présenté par Hélène dans son entretien : il serait possible de se considérer comme un bon enseignant – ou d'être reconnu comme tel par l'institution – mais de ne pas rester en poste en raison de l'inadéquation de son système de valeurs avec celui de l'institution. Au contraire, on pourrait estimer ne pas être un bon enseignant mais persister en se reconnaissant engagé de manière endogène et en ayant conclu des paris adjacents importants. De plus, cela permettrait aussi d'éclairer la question de la vocation qui est souvent au cœur du débat sur l'enseignement et qui, selon Becker (1970), est aussi intimement liée à celle de l'engagement : « Il semble commode de mobiliser le concept d'engagement pour expliquer les mécanismes spécifiques du comportement contraint au travers de paris adjacents préalablement engagés et d'utiliser des termes tels que « participation », « attachement », « vocation », « obligation », etc. en référence à des phénomènes apparentés mais différenciables ». En effet, les enseignants ayant le sentiment d'exercer un métier vocationnel pourraient être ceux dont l'engagement et les paris adjacents préexisteraient à l'enrôlement par le concours.

Par ailleurs, cette perspective sur l'engagement développée à partir des travaux de Becker corrobore également la définition de l'engagement organisationnel proposée par Mowday, Porter et Steers (1982) : « L'engagement organisationnel d'un professeur se caractériserait par une forte croyance dans les buts et les valeurs de l'école, une volonté d'exercer

des efforts significatifs au profit de celle-ci et un fort désir d'en rester membre » (Bentein, 2006).

I.12 Initiatives pour favoriser l'engagement et limites de la recherche

Quelle que soit la définition que l'on retient de l'engagement, de nombreuses recherches ces dernières années se sont intéressées à la manière de le favoriser pour réduire le *turnover* dans la profession enseignante. Dès le début des années 2000, l'OCDE avait d'ailleurs coordonné la rédaction d'un rapport intitulé « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » présentant une analyse de l'évolution de la profession enseignante dans 25 pays et décrivant des politiques efficaces mises en place pour recruter de nouveaux enseignants et les faire perdurer sur leurs postes. Dans le résumé analytique du rapport de base national rédigé pour la France par Françoise Cros et Jean-Pierre Obin (2004), on pouvait d'ailleurs lire que les recrutements massifs réalisés entre 1965 et 1975, pour favoriser la démocratisation scolaire, ainsi que la structure d'âge défavorable de la population française allaient « entraîner des départs à la retraite très nombreux entre 2004 et 2014 ». Dès lors, il convenait d'y trouver des solutions pour contrer les conséquences néfastes bien connues sur la réussite scolaire des élèves, mais aussi sur l'économie de l'éducation : « Au regard du coût des processus de recrutement, du temps d'apprentissage des nouveaux travailleurs et de l'affaiblissement des réseaux interpersonnels au sein de l'organisation, la démission d'un travailleur est globalement perçue comme une pénalité pour l'employeur dont il s'agit de se préserver » (Lothaire, Dumay et Dupriez, 2012). De plus, selon Grossmann (2011), il convient également pour les systèmes éducatifs de lutter contre le coût « symbolique » des démissions volontaires de néotitulaires puisque cela engendre une « fragilisation du sens et des appartenances » au métier. Toutefois, près de 20 ans après la publication de ce rapport, force est de constater que peu de mesures efficaces ont effectivement pu être mises en place alors que des initiatives avaient déjà été entamées dans les années 1990 : création de modules de sensibilisation au métier enseignant dès la Licence, campagne publicitaire vantant les mérites du métier enseignant, etc.

Selon la perspective que nous avons présentée, trouver des solutions au décrochage professionnel des enseignants néotitulaires du premier degré reviendrait donc à mettre en œuvre des initiatives pour favoriser l'adéquation entre les systèmes de valeurs des néotitulaires et de l'institution, ces initiatives pouvant être orientées, d'après nous, selon 3 angles :

1. Rendre le recrutement plus qualitatif, en mettant davantage l'accent sur l'identification en amont des systèmes de valeurs cohérents avec celui de l'institution ;
2. Améliorer l'accompagnement des néotitulaires en les incitant à identifier les points d'adéquation entre leur propre système de valeurs et celui de l'institution à partir de leur contexte concret d'exercice, et à minorer l'impact des points d'inadéquation. Cela correspond à ce que Duchesne et Savoie-Zajc (2005) nomment favoriser « des « allumeurs » de l'engagement professionnel externes au soi de l'enseignant » et « atténuer l'impact des « éteignoirs » » ;
3. Repenser le système de valeurs de l'institution pour l'adapter aux nouveaux profils de candidats.

En 2006, Bentein s'est aussi intéressée à cette question, en postulant que l'engagement des enseignants devait être envisagé, non seulement à partir de ses cibles, mais surtout de ses formes. Ce point de vue avait aussi été développé par Firestone et Rosenblum (1988) selon lesquels l'engagement des enseignants pourrait être porté tantôt vers leur lieu d'exercice, tantôt vers leurs élèves ou vers l'activité d'enseignement elle-même, revêtant des formes différentes selon son objet : « Their patterns of behavior vary depending upon which commitments are stressed. ». Bentein expliquait donc que, même si les stratégies pour favoriser l'engagement variaient nécessairement selon la combinaison spécifique cibles/formes propre à chaque individu, il convenait, dans la plupart des cas de « développer le plus possible l'engagement affectif, de stimuler modérément l'engagement normatif, et de maintenir l'engagement de continuité à un niveau aussi bas que possible » (2006). Pour garder les enseignants, il faudrait donc faire naître chez eux un sentiment de fierté et d'importance personnelle lié à leur appartenance à l'institution, plutôt que de mettre en place un rapport de loyauté – devoir moral de rester – ou de besoin – coût humain, économique etc. engendré par le fait de partir. Toutefois, selon Duchesne et Savoie-Zajc (2005), ce sentiment de fierté ne peut advenir que « si le regard de l'individu [se pose] sur la vie, sur les autres et sur les tâches dans lesquelles il peut s'investir plutôt que sur lui-même ». Or, d'après Lothaire, Dumay et Dupriez (2012), « l'enseignant débutant peine à outrepasser ses intérêts personnels et cherche des solutions immédiates aux difficultés qu'il rencontre », ce qui l'empêcherait donc d'atteindre le niveau d'engagement affectif nécessaire.

Dans le récit des enquêtés que nous avons interrogés, on note que ce sont surtout les questions de loyauté et de besoin qui étaient en jeu. Dans le cas d'Hélène, cette loyauté se traduisait par le fait de ne pas abandonner les élèves (engagement normatif) et, dans le cas de Dominique, de ne pas se retrouver sans salaire (engagement de continuité) : « arriver à 0, ça m'était jamais arrivé depuis que j'avais commencé à travailler ». Certains *verbatim* confirment également le fait que ces derniers n'étaient pas particulièrement fiers d'appartenir à l'institution – au même titre que Clothilde – à cause de certaines décisions avec lesquelles ils étaient obligés de composer mais qu'ils ne soutenaient pas pour autant : « cette gestion de l'inclusion, [...] je la trouve assez catastrophique », « je retournerai plus dans l'Éducation nationale, ça, c'est une certitude. Je la trouve pas bienveillante vis-à-vis de ses agents », « y a des gens, dans l'institution, qui essaient de bien faire les choses, qui peuvent être mangés par l'institution ». Dans le cadre de ces récits, la proposition de Bentein pour favoriser l'engagement est donc pertinente mais ne trouve pas d'écho, ce qui pourrait expliquer la situation de désengagement et de décrochage à laquelle les enquêtés ont abouti.

Par ailleurs, dès 1993, Firestone et Pennell avaient montré que la réussite scolaire des élèves contribuait à stimuler l'engagement affectif des enseignants. En effet, la rétroaction engendrée par le succès des élèves influence positivement l'enseignant qui ressent de la fierté face à son action, le sentiment du devoir accompli. Néanmoins, pour beaucoup de néotitulaires en difficulté pour gérer leur classe (comme c'était le cas de Dominique et Clothilde), cette rétroaction n'intervient que trop peu souvent et c'est donc l'effet inverse qui se produit : en constatant que les difficultés des élèves qui ne se résorbent pas, les enseignants se démotivent et perdent foi en leur action, ce qui contribue à restreindre leur engagement affectif. Or, plus l'engagement de l'enseignant diminue, plus les risques d'insuccès, voire de difficultés scolaires, augmentent pour les élèves. En effet, les enseignants désengagés tendent à réduire leurs exigences envers les élèves afin d'augmenter leurs propres chances de rétroactions positives.

Le système éducatif, pour préserver son modèle, tente donc, de plus en plus, de comprendre le rôle de l'engagement dans la persévérance professionnelle des enseignants. Comme tous les domaines des sciences sociales, l'objectif est de lutter contre ce qui

demeure encore des événements jugés contingents, voire imprévisibles. À ce titre, à la lumière des travaux d'Hélaridot (2009), on peut considérer que le décrochage professionnel constitue encore une bifurcation, c'est-à-dire une transformation soudaine imprévue et durable de la situation d'un individu, impliquant une « reconfiguration de l'espace des possibles » et une démarcation claire entre un « avant » et un « après ». Selon la typologie des bifurcations proposée par l'auteure, ces changements soudains interviennent dans un contexte qui peut être vécu positivement ou négativement par l'individu mais qui, dès lors qu'il est vécu négativement, conduit à deux attitudes que nous avons relevées dans le schème commun à Dominique et à Hélène : résister ou subir. Or, selon Hélaridot, ces deux attitudes impliquent des types de bifurcations ou de non-bifurcations différents :

- Résister : bifurcation active (2) ou bifurcation en réponse au risque, à la menace (5)
- Subir : pas de bifurcation (3) ou bifurcation passive, subie (6)

Dynamique initiale : ce qui se présente	Concordance avec les souhaits individuels		
	Oui	Non	
	Attitude de l'acteur		
	Laisser faire	Résister	Subir
Continuité	1 Pas de bifurcation Choix de maintenir l'existant	2 Bifurcation active = initiative individuelle de changement	3 Pas de bifurcation Résignation au main- tien de l'existant
Changement	4 Bifurcation = heureux concours de circons- tances	5 Bifurcation = risque, menace	6 Bifurcation passive, subie

« Une typologie des bifurcations biographiques en fonction de la dynamique de la situation initiale et des actions des individus », tirée de Hélaridot, V. (2009). 8. Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. Dans : Michel Grossetti éd., *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 160-167). Paris : La Découverte.

Dans le cas d'Hélène et de Dominique, on peut donc situer leurs récits dans la perspective de « résister » puisque tous deux ont articulé leur argumentaire autour de l'opposition démissionner/décrocher. De plus, si l'on se réfère aux travaux de Becker (1970) présentés précédemment, les individus sont, le plus souvent, mus par un désir de continuité. Cela situerait donc leurs démissions – leurs décrochages professionnels au sens où nous

l'entendons – dans le cadre de la bifurcation active, définie par Héliardot comme le fait que des « personnes [...] décident, à un moment précis et identifiable *a posteriori*, de rompre avec la situation stable qu'ils vivent actuellement et prennent l'initiative du changement. ». Il s'agit donc d'une attitude qui se veut interventionniste et qui s'inscrit parfaitement dans l'argumentation développée par nos enquêtés. Cependant, il est important de noter que, dans cette définition, Héliardot précise que l'identification du moment de la bifurcation s'effectue *a posteriori*. Autrement dit, la bifurcation active constitue avant tout une reconstruction du parcours de l'individu sur le mode interventionniste.

Aussi, même si la course pour « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » (OCDE, 2006) est engagée depuis plusieurs décennies maintenant, les résultats ne sont peut-être encore que peu concluants en raison des méthodes utilisées pour comprendre les processus, et notamment celui du désengagement. En effet, comme l'expliquent Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005), « on ne sait pas, cependant, par quel processus se développe et se maintient cet engagement, particulièrement dans le milieu scolaire », non seulement car « les travaux sur l'engagement professionnel et ceux sur l'engagement au travail des enseignants, lorsqu'il s'agit de comprendre le processus permettant de développer ou de maintenir cette forme d'engagement, demeurent à peu près inexistantes. », mais aussi parce que « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986) joue un rôle prépondérant dans la compréhension et l'analyse des résultats. Dans le cas des enquêtés interrogés, on pourrait ainsi envisager que leurs récits ne constituent pas des bifurcations actives mais des bifurcations passives, voire même des bifurcations « heureux concours de circonstances », en reconsidérant l'argumentaire interventionniste du discours, ainsi que la place de l'enquêté dans la dichotomie résister/choisir ≠ subir. En effet, le récit de la bifurcation active est souvent celui d'individus revendiquant « un haut degré de contrôle de leur parcours » (Héliardot, 2009), et s'inscrit dans la perspective des travaux de Goffman (1955) sur le fait de « sauver la face ». Elle conduit notamment à ce que Peneff (1988) nomme les « mythes biographiques » qui désignent des « schéma[s] préétabli[s] disponible[s] pour l'explication, par les individus, de leur histoire personnelle ». Leur arrêt du métier enseignant serait alors envisageable comme la conséquence d'une situation sur laquelle ils n'avaient pas réellement de prise, à savoir disposer d'un système de valeurs en concordance avec celui de l'institution.

Ce qui est toujours perçu comme un impondérable pourrait donc, en réalité, trouver des explications, pour peu que l'on prenne le temps d'identifier les rouages des récits de bifurcations biographiques afin d'en limiter les impacts dans l'analyse.

Dans le cadre de notre travail, nous avons tenté de dépasser cette limite en mettant en œuvre une démarche d'analyse centrée sur le mécanisme de désengagement décrit par les enquêtés, plutôt que sur ses motifs. En effet, il nous semble, d'une part, que les motifs de décrochage professionnel des enseignants ont déjà largement été étudiés (Maulini, 2010 ; Cattonar, 2008 ; Veenman, 1984 ; Jeffrey et Sun, 2008 ; Martineau, 2006 ; Moore et Hoffman, 1988 ; Boutet, 2004) et, d'autre part, que l'intérêt pour les motifs engendre le risque de se limiter à l'identification du ou des « turning points » (Hughes, 1950), souvent considérés comme radicaux et soudains. Or, « quand on s'intéresse au processus qui mène les acteurs à quitter leur emploi, on retient comme évènements déclencheurs les faits qui précipitent la sortie professionnelle sans en être la cause » (Denave, 2009), car « le comportement ou l'action est le produit d'une rencontre dans laquelle chaque élément de la rencontre n'est ni plus ni moins « déterminant » que l'autre » (Lahire, 1998). En procédant par une méthode inductive et en ignorant, autant que faire se peut, les motifs de décrochage, notre intention a donc été de proposer une perspective nouvelle sur le désengagement, en le mettant en regard de l'engagement et sans prétendre ni à la représentativité, ni à l'exhaustivité de l'analyse. Cette nouvelle hypothèse pourrait permettre de poursuivre les travaux de recherche menés depuis les années 1970 pour trouver des solutions à la pénurie annoncée d'enseignants et à ses conséquences délétères sur les élèves.

On peut, par ailleurs, noter un biais de sélection important parmi notre population - très restreinte - d'enquêtés, puisque les trois récits que nous avons utilisés pour fonder notre analyse proviennent tous de personnes en reconversion professionnelle. Même si nous avons également pu mener un entretien supplémentaire avec une ex-enseignante néotitulaire sortant de formation initiale, nous n'avons pas jugé pertinent de retenir son récit dans le cadre de notre travail pour deux raisons principales : d'une part, il s'agissait de la seule enquêtée pour qui le processus de désengagement n'était pas totalement achevé puisque cette dernière suivait toujours le cursus de formation en Master MEEF 1^{er} degré et,

d'autre part, parce que nous n'avions pas d'autres récits de formation initiale avec lesquels comparer son discours. Cela ne nous aurait donc pas permis de mener l'analyse jusqu'au schème commun. Toutefois, nous espérons que nos résultats permettront la mise en place d'un prolongement de notre travail en mobilisant un panel d'enquêtés plus large et plus varié, car il nous semble que la question de l'engagement est centrale pour répondre aux enjeux actuels du système éducatif français.

En outre, nous avons également pu relever au cours de notre recherche que plusieurs pays voisins rencontraient les mêmes problématiques de pénurie d'enseignants – parfois dans des proportions bien supérieures à la France – et avaient plus largement traité le sujet, notamment les pays d'Amérique du Nord. Une majorité des travaux que nous avons mobilisés dans notre étude sont d'ailleurs le fruit de publications canadiennes, pouvant rendre leur interprétation plus difficile, non seulement en raison de la langue utilisée – beaucoup de publications sont en anglais –, mais surtout à cause des différences entre les systèmes éducatifs. En effet, nombre de ces travaux s'intéressent aux dispositifs mis en place pour lutter contre le *turnover* enseignant et ne trouvent pas d'équivalent dans le système scolaire français.

Pour ne pas conclure

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif que nous nous étions fixé était particulièrement ambitieux : comprendre le désengagement des enseignants néotitulaires du premier degré à partir de l'analyse du récit de quelques enseignants ayant vécu cette situation ces dernières années. D'autant plus ambitieux que, comme nous avons pu le voir en confrontant nos résultats à la littérature, le processus de désengagement des enseignants en début de carrière, et plus généralement leur décrochage professionnel, est encore très méconnu. Cela tient notamment au fait que la notion d'engagement elle-même, à laquelle le désengagement est directement lié, soit encore peu documentée et qu'il ne s'agisse pas d'un concept stable. L'état actuel de la recherche sur cette question nous amène plutôt à considérer l'« engagement » comme une appellation généraliste, pour décrire à la fois un état et un processus qui ont pourtant été identifiés comme indispensables pour retenir les enseignants dans l'Éducation nationale.

À ce titre, Duchesne et Savoie-Zajc, qui avaient tenté dès 2005 de comprendre les rouages de l'engagement en adoptant une perspective existentielle, expliquaient déjà que « les recherches sur l'engagement professionnel des enseignants ayant été essentiellement menées à la lumière du courant interprétatif/qualitatif demeurent à peu près inexistantes ; ce sont essentiellement des approches quantitatives, privilégiant l'utilisation de questionnaires auprès de vastes échantillons, qui ont été employées. ». En effet, comme nous le soulignons en introduction de notre travail, de nombreuses recherches se sont portées, depuis les années 1970, sur les causes et les motifs d'engagement, mais aussi de désengagement, sans que les concepts eux-mêmes ne soient vraiment définis. Cinquante ans plus tard, il semble que cette question soit toujours d'actualité puisque le décrochage des néotitulaires se fait de plus en plus prégnant.

Les résultats de l'enquête que nous avons menée, même s'ils demeurent très restreints, ont donc le mérite de proposer un éclairage novateur sur les questions d'engagement et de désengagement à partir d'une méthode inductive. Notre intention n'était donc pas d'explorer intégralement la question du désengagement, mais surtout de proposer des

hypothèses nouvelles pour la recherche. Ces résultats nous invitent notamment à envisager le processus de désengagement comme inverse à celui de l'engagement, et donc à étudier les marges (les néotitulaires décrocheurs) pour comprendre la norme (les enseignants qui restent en poste) dans une perspective beckerienne. Ils nous ont également permis de mettre en lumière le fait que l'engagement devait être pensé selon une acception plurielle, non seulement du point de vue de ses cibles et de ses formes, mais surtout de son origine endogène ou exogène. De fait, comme le montraient déjà plusieurs travaux de recherche, seul l'engagement volontaire (endogène) des enseignants semble pouvoir constituer un outil de lutte contre le décrochage professionnel, mais il n'est pas un allant de soi, notamment pour les enseignants n'ayant pas de projet vocationnel. Enfin, nos résultats nous conduisent également à questionner le rôle de l'institution dans le désengagement et le décrochage professionnel des néotitulaires du premier degré. Comme nous l'avons vu, le concours joue un rôle primordial pour recruter les enseignants de demain, mais les valeurs qu'il véhicule doivent permettre aux candidats de développer l'engagement nécessaire à une entrée durable dans l'institution scolaire.

Aussi, il nous semble que la clé pour lutter contre le désengagement des enseignants néotitulaires réside dans le fait de leur proposer un système de valeurs dans lequel ces derniers seront capables de se reconnaître. L'École ne peut donc plus se constituer en un système figé, immuable, auquel les individus devraient adhérer sans contestation. Elle ne peut plus faire l'économie de s'adapter aux enseignants qu'elle recrute, si elle veut pouvoir les engager réellement, et pas seulement les affecter pour quelques mois ou quelques années sur des postes vacants. Les réformes et mesures mises en place pour favoriser « l'accrochage professionnel » doivent donc être pensées pour les enseignants, mais aussi par eux, afin qu'elles leur ressemblent. Il est donc important de développer à la fois la recherche universitaire pour continuer d'éclairer les processus d'engagement et de désengagement, mais aussi de rendre aux enseignants l'expertise relative à ces notions en les intégrant dans des démarches qualitatives.

Bibliographie

Académie de Nantes. (2020, 6 janvier). *Le rôle et les missions des conseillères et des conseillers RH de proximité*. Ac-nantes.fr. <https://www.ac-nantes.fr/personnels-et-recrutement/tous-personnels/gestion-des-ressources-humaines-de-proximite/le-reseau-academique-des-conseilleres-et-des-conseillers-rh-de-proximite/le-role-et-les-missions-des-conseilleres-et-des-conseillers-rh-de-proximite/>

Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives*, 25.

Arnaud, P. J. L. (1997). Les ratés de la dénomination. Typologies dans les lapsus. Dans Boysson et Thoinon (éds.), *La dénomination*. Lyon : PUL.

Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours externe, des concours externes spéciaux, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. Journal officiel de la République Française. (2021, 29 janvier). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075701>

Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel ALCESTE. *Recherches en didactiques*, 12, 173-184.

Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale du récit. *Communications*, 8, 1-27.

Battro, A. (1966). *Dictionnaire d'épistémologie génétique*. Paris : PUF.

Becker, G.S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York : National Bureau of Economic Research.

Becker, H.S. (1970). Notes on the Concept of Commitment. Dans H.S. Becker, *Sociological Work. Method and substance*. Chicago : Adline Publishing Company.

Becker, H.S. (1985). *Outsiders: Études de sociologie de la déviance* (traduit par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie). Paris : Éditions Métailié.

Bentein, K. (2006). Chapitre 16. L'engagement des enseignants : tendances et défis. Dans B. Galand (éd.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 183-194). Paris cedex 14 : PUF.

Bidwell, C. (1965). The school as a formal organization. Dans J. G. March (éd.), *Handbook of organizations* (p. 927-1022). Chicago : Rand McN.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier Érudition.

Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité de probable. *Revue française de sociologie*, XV, 3-42.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.

Boutet, M. (2004). *Les défis de la gestion de classe au cœur de la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement*. Pour une insertion réussie dans la profession enseignante, passons à l'action ! (colloque), Université de Sherbrooke.

Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris cedex 14 : PUF.

Boyer, R. et Horenstein, J. M. (2013). *Souffrir d'enseigner... Faut-il rester ou partir ?*. Éditions MeMograMes.

Brisson, M. et Laborde, F. (2018). *Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant* (publication n°690). Sénat, session extraordinaire de 2017-2018.

Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.

Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Les Presses de l'Université Laval.

Cattonar, B. et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*, 6, 21-42.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Mobilité, substantif féminin*. Lexicographie. <https://cnrtl.fr/definition/mobilité>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *-TION, élément formant*. Lexicographie. <https://www.cnrtl.fr/definition/-tion>

Collin, S., Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

Comité de la Formation du Personnel Enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la formation en héritage*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Day, C., Elliot, B. et Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity : challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.

Delouée, S. (2018). 6. Attribution causale. Dans S. Delouée, *Manuel visuel de psychologie sociale : 2^e édition* (p. 111-130). Paris : Dunod.

Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ?. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93, 2-17.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Les Presses de l'Université Laval.

Denave, S. (2009). 9. Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes. Dans M. Grossetti (éd.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 168-175). Paris : La Découverte.

DEPP. (2019). L'Éducation nationale en chiffres – 2019. Éducation.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2019-6551>.

DEPP. (2020, avril). Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018. *Note d'information n°20.16*

Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science Technology et Society*, 24(3), 177-181.

Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85.

Dubar, C. et Nicourd, S. (2017). III / Expliquer les trajectoires sociales. Dans C. Dubar (éd.), *Les biographies en sociologie* (p. 29-42). Paris : La Découverte.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.

Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.

Elias, N. (1991). *La société des individus* (trad.). Paris : Fayard.

Farber, B. A. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6).

Fenoglio, I. (1997). La notion d'événement d'énonciation : le « lapsus » comme une donnée d'articulation entre discours et parole. *Langage et société*, 80, 39-71.

Feuillet, P. et Prouteau, D. (2020). De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale : focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants. *Éducation et formations*, DEPP, 99-124.

Firestone, W.A. et Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 4, 489-525.

Firestone, W.A. et Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.

Foot N.N. (1957). Concept and Method in the Study of Human Development. Dans M. Sherif et M.O. Wilson, *Emerging Problems in Social Psychology*. Norman : Institute of Group Relations.

Freud, S. (1969). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.

Gaffiot, F. (1934). *Mobilis*. Dans Gaffiot latin-français. <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=mobilis>

Giraud, F., Raynaud, A. et Saunier, É. (2014). Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie. *¿ Interrogations ?, 17*.

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Glencoe : The Free Press.

Goffman, E. (1955). On Face-Work. *Psychiatry, XVIII*.

Greimas, A.J. (1986). *Sémantique structurale*. Paris : PUF.

Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en Éducation, 11*, 67-82.

Guillemette, F. (2008). Le développement professionnel comme stratégie de décrochage chez les enseignants du primaire et du secondaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais. *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Les Presses de l'Université Laval.

Hélaridot, V. (2009). 8. Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. Dans M. Grossetti (éd.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 160-167). Paris : La Découverte.

Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation, 63*, 135-146.

Horn, P.J., Sterling, H.A., Subhan, S. (2002, February 25). *Accountability through 'best practice' induction models*. The Annual American Association of Colleges for Teacher Education, New York City.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 5(16).

Hughes, E.C. (1950). Carrières, cycles et tournants de l'existence. *Le Regard sociologique*, 165-173. Paris : Éditions de l'EHESS.

Hughes, E.C. et Benney, M. (1956). Of the sociology and the Interview. *American Journal of Sociology*. 63(2), 137-142.

Ingersoll, R. M. (2000). *Turnover among mathematics and science teachers in the U.S.* University of Pennsylvania, Graduate school of education, Prepared for the National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st century.

Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, C. et Gervais, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Les Presses de l'Université Laval.

Kalampalikis, N. (2005). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147-163). Toulouse : Érès.

Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Larousse. (s.d.). *Lapsus*. Dictionnaire en ligne. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lapsus/46256>

Larousse. (s.d). *Mobilité*. Dictionnaire en ligne. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mobilit%C3%A9/51890>

Lévy, J. (2000). Les nouveaux espaces de la mobilité. Dans M. Bonnet (éd.), *Les Territoires de la mobilité* (p. 155-170). Paris cedex 14 : PUF.

Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181.

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition : A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835–848.

Martineau, S. (2006). La résilience chez les enseignants. *Formation et profession*, 12(3).

Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. *Les parcours de formation des enseignants débutants*, 61-78.

McCarren, A. (2000). Qualified teachers needed. ABC, World News Saturday.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021, janvier). *Préparer sa mobilité*. Education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/preparer-sa-mobilite-8756>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020, avril). Vie professionnelle et situation personnelle – démission et indemnité volontaire de départ. Éducation.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/vie-professionnelle-et-situation-personnelle-demission-et-indemnite-de-depart-volontaire-1640>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (s.d.). Le portail mobilité des enseignants. Education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/le-portail-mobilite-des-enseignants-306316>

Moore, M. et Hofman, J.E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *High Educ*, 17, 69–79.

Morin, E.M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. Dans T. Pauchant (éd.), *La quête du sens* (p. 257-288). Montréal : Éditions Québec/Amérique, Presses HEC.

Mowday, R.T., Porter, L.W. et Steers, R.M. (1982). *Employee-organization linkages : The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York : Academic Press.

OCDE. (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Politiques d'éducation et de formation*. Paris : Éditions OCDE.

OCDE - Comité de l'éducation. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport de base national de la France présenté par Françoise Cros et Jean-Pierre Obin dans le cadre de l'activité de l'OCDE. Paris : La Documentation française.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pallaud, B. (1999). Lapsus et phénomènes voisins dans la langue parlée : problèmes d'identification. *Recherches sur le français parlé*, 1(15), 1-33. Aix-en-Provence : Université de Provence.

Peneff, J. (1988), Le mythe dans l'histoire de vie. *Sociétés*, 8-14.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit 2. La Configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.

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

Rosenholtz, S. J. et Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.

Rossi, M. et Peter-Defare, E. (1998). *Les lapsus ou comment notre fourche a langué*. Paris : PUF.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession : european studies, issues and research perspectives. Dans R. Vandenberghe et A.M. Huberman (éds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (p. 38-58). Cambridge University Press.

Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.

Schwartz, O. (1990). Le baroque des biographies. *Cahiers de philosophie*, 10, 173-183.

Sekiou, L., Blondin, L. et Fabi, B. (1993). *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.

Strauss, A. L. (1992). *Miroirs et masques: Une introduction à l'interactionnisme* (traduit par M. Falandry). Éditions Métailié.

Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Thomas, W. et Znaniecki, T. (1919). *Polish Peasant in Europe and USA (vol. II)*. New York : Dover Press.

Tréanton, J.-R. (1960). Le concept de « carrière ». *Revue française de sociologie*, 1-1, 73-80.

Vandenberghe, V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From Beginning to Experienced Teacher : a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Annexes

L'entretien retranscrit de Dominique

Dominique – ex-PE après reconversion – Domicile de l'enquêté

11 février 2021 – 09h30

Durée : 59mn49

JR : Julie Royer

D : Dominique

JR : Ma question c'est de savoir qu'est-ce qui a été important pour toi dans ton expérience du décrochage professionnel en tant qu'enseignant ? .../... C'est ma seule question.

D : Euh... Voilà... Après, moi je vais... Je vais peut-être moi-même décomposer. Euh... ../... Je le... Donc, comme tu le vois, moi, j'étais en reconversion, donc je pense que ça compte beaucoup. J'ai du mal à le voir comme étant qu'une expérience de l'abandon mais ça a été l'expérience de... de faire autre chose... [*tape sur la table avec le côté de la main*] Ça a été comme une parenthèse dans ma vie de me dire... euh... : « Je euh... ». Du coup, après, je vais raconter ce que je faisais avant euh... ce que je fais maintenant. Parce que ça compte, du coup, dans cette approche quoi. C'est vrai que je le vois un peu comme un tout, un peu comme une expérience. [*se racle la gorge*] Qu'a été un échec. Du coup. Je vais pas... Donc avec une forme de difficulté par rapport à ça mais aussi avec le côté : « Oui bah c'est pas grave, on fait des expériences, qui sont des échecs, des erreurs, c'est formateur, ça apporte quelque chose. » donc j'ai pas de regrets quant à cette expérience en tout cas. Euh... Donc, moi, je suis comédien-jongleur. Euh... j'ai 46 ans. Euh... Y a 3 ans, un peu plus de 3 ans maintenant, cette grande parenthèse a duré à peu près 3 ans. J'ai eu une fatigue de ce métier, de... Bon... plein de raisons, je vais pas m'étendre là-dessus. Euh... J'ai eu envie d'autre chose et puis cette idée d'institut, depuis quelques années, traînait un petit peu quoi. À me dire : « Ah, peut-être qu'en deuxième vie professionnelle, si jamais ça arrive un jour, ça pourrait bien le faire. » quoi. Je m'étais, sans doute, construit une image de ça... euh... plutôt

positive. Et, entre autres, me... m'en sentir capable. Euh... c'est... voilà. C'est là que euh... que je me suis rendu compte avec l'expérience, assez douloureusement, que non. .../...

JR : C'était quelque chose en particulier qui t'avait fait t'en sentir capable ou c'était juste un ressenti comme ça ?

D : Euh... .../... Alors, je remonte encore. [rises] Je remonte... euh... Au tout départ, moi, j'avais une formation d'ingénieur. J'étais allé au bout, voilà, j'avais eu mon joli diplôme que j'avais gardé dans une boîte à archives, qui m'a jamais servi. Parce que, assez vite, je me suis dit que je voulais être comédien. Donc ça je... J'ai fait ce qu'il fallait, développer les choses pendant la fin de mes études. Et puis après, je me suis lancé quoi. Autodidacte, et puis ça s'est plutôt bien passé. Euh... avec, dans un coin de ma tête, une espèce de sécurité, donnée par ce diplôme d'ingénieur en me disant : « Si un jour ça marche pas, je pourrai toujours être prof de maths ou quelque chose comme ça. ». Et puis plus les années passaient, plus je me disais : « Bon, déjà, ingénieur, c'est pas la peine. » quoi. Un trou de 15 ans dans un CV en disant : « Oui mais c'est parce que j'étais clown. », je sentais bien que ça allait pas marcher. Euh... Et puis cette idée d'être prof en collège/lycée, face à des ados pas intéressés euh... Je pense que ça devenait quelque chose de beaucoup moins réaliste dans ma tête. Euh... J'ai des amis instit, ça, ça joue aussi. Entre autres, on parlait... Je parlais avec lui d'une connaissance prof qu'était en train de craquer et il a dit : « Pourquoi elle fait pas instit ? Parce que c'est des métiers différents. Pourquoi pas, si elle en a marre des ados, si c'est très très difficile le collège, pourquoi pas ça ? ». Et, du coup, ça m'a fait voir cette chose-là d'une autre manière et de me dire : « Moi aussi ! Pourquoi pas ? Pourquoi pas ça comme projet hypothétique, comme roue de secours etc. ». .../... Euh... Puis c'était resté comme ça, en termes d'hypothèses. Ce qui a compté aussi c'est mes enfants. Et de voir ce que les instits leur apportaient. Ils sont plutôt tombés sur des gens qui leur ont apporté... euh... vraiment des choses quoi. Avec, du coup, une redécouverte de ce métier-là, autre que les échos de mes copains instits ou mes souvenirs d'enfance. Donc, ça, je pense que ça a compté aussi. J'ai 2 enfants, qui étaient dans les âges primaires jusqu'à... 13 et 10 ans donc ils étaient en plein dedans dans ces moments-là. Hum... Les envies que je pouvais avoir en rejoignant ce métier, qui répondait aussi à des choses, à l'endroit où j'étais à ce moment-là, c'était de pouvoir

être actif dans la société, pour amener quelque chose de bien. Ce que j'avais déjà l'impression de faire. Mais de manière plus locale, plus continue, moins éphémère qu'une représentation de spectacle là... Voilà. Mais j'aurais pu essayer de le faire à l'intérieur du spectacle, y en a qui font ça : par des ateliers, par... Mais j'étais pas très attiré par ça non plus. En plus, y a eu cette envie d'institut qui s'est immiscée. Et surtout qui est devenue forte au moment où je me suis dit : « Là, j'en ai marre du spectacle : cette pression, le fait de pas savoir pour l'avenir etc. ». Ce côté « the show must go on » qui est assez... assez violent quoi. Et je me suis dit : « Je pourrais arrêter. ». Et y a eu une forme de soulagement et cette hypothèse qu'était là, proche de moi, qu'attendait ça. Et du coup, je me suis pas dit : « Arrêter, oui, mais faire quoi ? ». Je me suis dit : « Arrêter et j'ai ce projet-là, j'ai cette envie. ». Et je m'imaginai, à ce moment-là, plutôt bien institut, plutôt... plutôt armé pour ça : une forme de maturité, d'être en représentation ça me posait pas de problème. Euh... Voilà. .../...Et je me suis lancé. Y a eu une période un peu de transition où je faisais les dernières représentations et... et euh... et puis la découverte de ce monde-là, préparation au concours, qu'est-ce que.../...

JR : T'as passé le concours en candidat libre ?

D : Oui, je me suis inscrit à des cours privés, ForProf, par correspondance. Donc y avait quand même un appui qui était là. Euh... donc ça a été une chouette découverte, intellectuellement : un nouveau domaine, la didactique, comment ça se passe, la pédagogie... Euh... De quitter un peu l'œil de parent par rapport à ça et de découvrir ce que c'était. Enfin, moi, j'ai trouvé ça... plutôt riche. Euh... J'ai passé le concours une première fois. Pardon hein ! Du coup, c'est très narratif, des phases mais... J'ai passé le concours une première fois, je l'ai eu, la première année : affecté dans la Sarthe. Donc, voilà : j'ai ma femme qui travaille ici, à Nantes, notre vie qu'est ici, tout ça. Donc j'ai refusé le bénéfice du concours. [sourir] Après avoir pesé les choses, assez difficilement. Et cette année-là, exceptionnellement, ils ont engagé des contractuels. Donc j'ai été pris en tant que contractuel à mi-temps. Tout ça s'est un peu suivi : ils faisaient les recrutements en juillet, on était au courant des recrutements au moment où je devais faire le choix et... Puis des choses comme les appels aux syndicats qui disent : « Bah pour revenir, après, faut compter pas moins de 5 ans, c'est pas juste une année loin... ». Moi, une des raisons pour lesquelles je faisais ça c'était aussi

d'arrêter de partir donc je voulais pas me tirer une balle dans le pied. Donc j'étais pas prêt à tout pour ça non plus. Euh... L'année de contractuel a pas été simple... ../...

JR : C'est-à-dire ?

D : C'est-à-dire que ce qui moi m'était difficile, et encore aujourd'hui, c'est le côté gestion de classe : être avec 30 enfants à gérer 6h par jour. Je pense que c'est là, moi, le nœud du...
90 du problème.

JR : Quand tu dis gestion de classe...

D : C'est l'ensemble autorité, les mettre au travail... Pas gérer les petits bobos. Gérer un groupe quoi, faire que ça y aille, pas se mettre à crier... Et tout est lié enfin y a tellement de facteurs, je trouve que c'est un métier très complexe par rapport à ça. C'est-à-dire que c'est pas... l'autorité c'est pas qu'une question de posture, loin de là. C'est... si tout est bon mais que la gestion du temps n'est pas la bonne, tout va partir quoi ! C'est... Voilà, clairement je suis tombé dedans plein de fois : « J'ai envie de finir, d'aller un peu plus loin. Bon bah ça fait
100 1h, mais c'est bon je les ai... Je les ai perdus. ». Voilà. Y avait eu aussi un élève avec des problèmes psy assez lourds dans la classe donc ça c'est une réalité euh... que je connaissais, dont j'avais entendu parler et tout ça. Mais c'est vrai que d'avoir à le gérer aussi c'était euh... très difficile quoi. Des moments à ceinturer un môme pendant une demi-heure parce que... juste pour que ça redescende. Parce qu'il essaye de tous les moyens qu'il a de frapper, de taper, de mordre... Donc c'est euh... c'est des trucs assez difficiles quoi... Que ce soit moi ou ma collègue, qui avait une dizaine d'années d'expérience, on explosait. Voilà. Donc ça, ça a été dur. Mais je sentais bien que c'était un peu plus facile quand il était pas là mais, malgré tout, ça me restait difficile. C'est-à-dire qu'il y a la difficulté normale, de débutant, qui était là... ../... Moi, je le vivais beaucoup comme ça euh... Les retours des conseillères
110 pédagogiques ou maître-formatrices étaient... elles disaient : « Oui, y a effectivement des choses à travailler mais c'est à travailler, c'est des choses... ». Ça leur paraissait plutôt normal et allait dans le bon sens mais, pour moi, c'était trop difficile quoi. Euh... ../... Et je me disais : « Bon bah de toute façon, c'est trop tôt pour arrêter. ». Je préparais le concours en

parallèle, j'étais quand même encore dans cette dynamique, dans le projet mais avec des moments où... Pour me donner cette réponse-là, c'est que je me posais déjà la question on va dire parce que... [*petit souffle rapide*]. « Est-ce que je suis bien fait pour ça ? Est-ce que c'est une bonne chose quoi ? ». Sachant qu'en parallèle, j'ai vraiment l'impression d'avoir fait un travail de deuil autour du spectacle, de m'être dit : « Ok, c'est bon. ». Déjà c'était un choix, c'était pas subi. J'étais intermittent sans... j'avais pas eu d'accident sur mon inter-
120 mittence, c'était euh... J'étais pas en danger, c'était pas après un long moment d'inactivité. Et pendant, ouais, une bonne année, y a eu... j'ai senti des trucs de deuil, de la mémoire qui venaient, des choses enfouies de mon métier qui repassaient comme ça. Comme des choses auxquelles dire : « Au revoir. ». Et je pense que ça, je l'avais bien fait. Donc c'est pas... Mon retour au spectacle, parce que là je suis revenu au spectacle, est pas lié à ça quoi. C'était... il a fallu faire le travail inverse : « Mince, j'ai fait le deuil, maintenant... ». Je me suis d'abord dit : « Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ? » avant de me dire : « Je veux retourner au spectacle. ». Euh... J'ai repassé le concours, je l'ai eu, cette fois-ci bien pour avoir le choix d'être en Loire Atlantique. Et je me suis retrouvé dans une classe de maternelle, avec des moyens/grands.

130

JR : C'était quelle classe que t'avais eue en 1^{er} stage ?

D : Des CE1. Du coup ça m'a permis de voir 2 pans différents quand même quoi. .../... Et puis, bon... J'étais assez stressé, assez angoissé, à l'idée de reprendre. C'est... Ça c'est un autre pan : c'est-à-dire qu'il y a le pan « gestion de groupe » et le pan « ma nature ». Trop anxieux, trop... Ouais, trop anxieux pour ce métier quoi, quelque chose comme ça. J'ai fait beaucoup de problèmes d'insomnie euh... qui m'ont bien pourri la vie : le mental, le moral, ça a été... Y a eu des moments très durs quoi, par rapport à ça : je me réveillais à 4h du matin toute la semaine, aller faire classe derrière avec des maternelles c'était... c'était rude. Euh...
140 Et, là, une classe de maternelle pas simple non plus ! [*tape son mug sur la table*] [*rires*] L'euphémisme Éducation nationale c'était : « Oui, c'est vrai qu'on a vu que t'avais des loulous dans la classe ! ». Euh... J'étais pas loin, j'étais à Ragon, dans Rezé. La première fois, j'étais à Rezé aussi. Donc plus... Tous les indicateurs étaient pas au noir quoi. Y avait des choses

qui étaient plutôt bien, avec les collègues plutôt bien. Pas une école complètement dysfonctionnelle, avec des tensions et tout ça : c'était pas le cas.

JR : C'était l'école de tes enfants ?

D : C'était l'école de mes enfants la première année, oui. La première année euh... Voilà. Ce qui a fait un petit truc un peu bizarre mais c'est pas mal vécu, ça a pas posé de problème. J'ai pas l'impression que ça ait joué en fait. La deuxième année, non, c'était une école bon... je connaissais personne. Euh... Là encore, tous les indicateurs étaient pas au noir, c'est-à-dire qu'avec ma collègue à mi-temps ça s'est... commencé correctement et puis ça s'est assez vite tendu. Euh... J'avais une ATSEM qui était super, avec qui ça se passait très bien. Donc ça c'était un vrai appui. .../... Euh... Mais assez vite, oui, encore beaucoup d'anxiété, à me dire : « Mais comment faire ? » quoi, « comment faire ? ». Dans d'autres classes, ou quand j'avais été en observation, je me disais : « Ah super, l'autonomie des élèves. » et tout ça. Sans me rendre compte que c'était quelque chose qui s'installait, qui était fragile, qui tenait justement à... plein de paramètres différents qu'il faut agencer et tout ça. Sans doute l'expérience y fait beaucoup mais... [se racle la gorge] Mais pas que.

JR : Et ça s'est amélioré ou pas avec le temps ?

D : Euh... Certaines choses... .../... Euh... certaines choses pouvaient se poser, d'autres euh... d'autres non. Voilà, certains élèves qu'on arrive pas du tout à capter. Qui sont et qui euh... à 3/4 peuvent suffire à retourner la classe. Je me souviens de mon ATSEM qui avait dit : « Non mais moi c'est la classe la plus dure que j'ai eue. » quoi. Donc quand même quelqu'un d'assez expérimenté... Je lui ai dit : « Ah ouais, tu dirais ça ? ». Elle me dit : « Non non non, je dirais pas ça : je dis ça. C'est la classe la plus dure que j'ai eue. ». Après, ce que nous, en tant qu'instits, on insufflait à la classe, ça participait aussi au fait que la classe soit dure. Bien sûr, avec quelqu'un d'autre, ça aurait pu le faire aussi. Mais je sais qu'une autre collègue un peu expérimentée avait eu certains des élèves l'année précédente et... et elle avait eu un petit coup de [souffle]... un petit coup de difficulté à se poser la question de ce qu'elle voulait faire quand même quoi ! Donc y'a, je pense, objectivement, 2 années où j'ai

pas eu trop de chance. Euh... Et, en même temps, voilà je me disais : « Oui mais aujourd'hui on sait que tous les 2/3 ans, un instit peut ne pas avoir trop de chance quoi. ». Donc c'est des choses avec lesquelles il faut vivre, des choses dures. Enfin... Cette gestion de l'inclusion, par exemple. Effectivement, je la trouve assez catastrophique pour... Ça pouvait rendre les choses encore plus compliquées. .../... La très grande hétérogénéité, ça, ça a aussi été une découverte. Enfin... On en parle beaucoup, on a l'impression de savoir ce que c'est mais... 180 mais c'est vrai que de l'expérimenter, c'est différent. De se dire : « C'est pas... ». Moi je pensais que c'était une expression de dire que y en avait qui avaient fini quand d'autres n'avaient pas commencé. Mais c'est réel, c'est pas une expression : y en a qui ont fini qui s'ennuient déjà, quand d'autres n'ont rien fait. Ils sont là, en train de chercher un stylo... Et de gérer ça... Enfin, c'est très théorisé euh... y a eu beaucoup de travail dessus mais la pratique est difficile de toute façon. Y a pas de baguette magique. .../... Euh... Y a un pan euh... euh... qui est parfois évoqué, je me demande comment ça joue... C'est euh... l'écart qu'il peut y avoir entre théorie et pratique, surtout quand on est stagiaire, on a un peu les 2 pans qui avancent en parallèle... Euh... Moi j'ai l'impression qu'il y a une tendance un peu facile 190 à vouloir les opposer. Euh... Alors que je trouvais pas ça euh... du tout inintéressant. Tous les apports théoriques, tout ce que ça a pu amener de... de questions de positionnement etc. J'ai pas l'impression que ça mouline à vide, du tout. Mais par contre ça met une barre très très haute... ça met une barre... Enfin voilà, on a beau, chaque fois, avoir des profs qui disent : « Bon bah c'est une vidéo qui a été faite seulement avec 5 enfants, avec une instit expérimentée et euh... dans des conditions de laboratoire finalement... », donc les conditions de laboratoire finalement on les a pas en classe, c'est vrai. Mais, en tout cas, ça donne une direction quoi, quelque chose vers où aller. Mais moi... Je pense que j'ai tendance à comprendre les enjeux, à les voir et du coup à me retrouver confronté à ma propre difficulté par rapport à des objectifs qui sont... qui sont loin, exigeants... .../...

200

JR : Tu t'es fixé ces images idéales comme... à atteindre...

D : Ouais, ouais, malgré tout, malgré toutes les précautions qu'il peut y avoir, ce qui est dit c'est : « C'est ce qu'il faut faire. ». C'est ce qu'on recherche en tout cas. « Bien sûr que, vous inquiétez pas, vous pouvez pas y arriver à... tout de suite etc. etc. » mais... Mais c'est quand

même ça qu'on cherche. .../... C'est vrai que... Le discours de ma PEMF c'était plutôt d'essayer de baisser la pression, avoir que des objectifs atteignables, voilà... sur des choses pratiques etc... De baisser mon niveau d'exigence parce que... parce que là encore... que ce soit elle ou ma tutrice à l'Inspé, elles étaient pas catastrophées, elles. Moi, je l'étais. Elles, c'était : « Bah oui y a des choses à améliorer, comme plein de gens mais tu te poses les bonnes questions, y a des choses qui se passent bien... ».

JR : Tu penses que pour elles c'était du temps qu'il fallait ?

D : .../... C'était du temps, c'était peut-être mieux le vivre. C'est-à-dire que je pense que les... Le moment où moi j'ai fait la bascule, je l'ai repoussé. La bascule de la décision du coup de démissionner. Euh... Je l'ai repoussée parce que je me disais : « Je veux pas partir trop tôt. Je veux être sûr de ma décision, je veux pas à avoir à regretter plus tard. ». Je suis content de pas regretter et d'avoir tenté l'aventure mais je voulais pas me dire que ce soit sur une incompréhension et que je puisse partir en me disant : « Bah non c'était juste du temps qu'il manquait, j'suis con. ».

JR : C'est quelque chose de spécial qui t'a fait repousser ?

D : C'était ça, c'était plutôt être sûr de prendre la bonne décision. Euh... Et du coup de laisser du temps pour ça, de mettre toute la première année... De me dire : « En plus, j'ai pas toute la formation, je suis lâché comme ça. ». Euh... c'est normal, c'est difficile, une charge de travail qui était conséquente aussi et, ça, ça fait partie de, moi, mes problèmes, fragilités, des difficultés de mise au travail, de me rendre compte de l'ampleur de la tâche et de me dire : « Non, c'est pas bien, c'est pas tout ça » et finalement d'arriver le dimanche soir avec quelque chose qui me satisfait pas complètement alors que j'y ai passé plein de temps, que j'ai aussi repoussé plein de fois... Au moment de m'y mettre réellement. Donc manque d'efficacité aussi. Et puis, ce problème de sommeil qui rendait tout beaucoup plus difficile quoi : la classe... Quand j'arrivais effectivement en ayant très mal dormi pendant 3 nuits, bah forcément ça se passait mal. Donc forcément je dormais mal. Après, pour préparer la prochaine, ni l'acuité, ni la concentration n'étaient là, ni le moral pour y croire. Donc, ça, ça a

240 joué beaucoup. Donc, oui, y a eu quand même un petit déclic. Je suis allé voir le médecin, qui m'a arrêté quelques fois, qui a commencé à me donner des anxiolytiques pour pouvoir dormir. Donc là j'ai... Ça me gênait beaucoup, j'avais réussi à m'en passer jusque-là dans ma vie. [*se racle la gorge*] Et, au bout d'un moment, il m'a dit : « Ah oui, si vous en prenez régulièrement pour dormir, et pas juste ponctuellement, là faudra peut-être changer et passer aux antidépresseurs. ». .../... Et là y a eu un déclic de me dire : « Non, je change pas de métier pour ça, pour rentrer là-dedans. ». Et même si y a des moments difficiles de début, des choses comme ça, je sais qu'il y en aura d'autres, donc si c'est pour vivre des choses comme ça. Non. C'est un métier, faut pas que ça m'amène là. Parce que, clairement, c'était ça. C'étaient pas d'autres choses de ma vie à ce moment-là qui m'ont... qui me mettaient dans cet état-là. Donc je pense qu'il y a eu un sursaut là de... « C'est pas pour ça que je fais ce métier. Enfin, que je veux faire ça. ». Et je sentais bien que c'était pas lié à des difficultés forcément objectives, objectivables, mais, par contre, ma manière de vivre ces difficultés, 250 ça, c'était analysé et... Moi je les vivais trop mal ces difficultés-là quoi. .../... Euh... .../... Voilà. Je sais plus du tout quelle était la question de départ. [*rires*]

JR : La question, c'était de savoir ce qui était important pour toi dans ce décrochage ?

D : Ouais. [*se racle la gorge*]. Bah je continue même si j'ai déjà pas mal répondu. [*part se faire un thé*]

JR : Et t'avais déjà eu cette expérience de professionnalité douloureuse ?

260 **D** : Euh... Cette nature anxieuse, elle avait toujours été là et une des raisons pour lesquelles je voulais arrêter le spectacle c'est aussi que la création c'est quelque chose que j'adore mais qui me met dans des états... difficiles. Mais pas à ce point, loin d'être à ce point-là et puis de manière ponctuelle et puis d'une manière où je pouvais... Ça c'est quelque chose du coup de positif dans cette expérience, c'est que je reviens dans le spectacle en ayant de temps en temps des mauvaises nuits, en étant angoissé sur : « Ah je dois écrire, qu'est-ce que je vais faire ? Je vais pas y arriver. ». Tout ça. Mais c'est moins fort. J'ai pas la responsabilité de 25 mêmes devant moi. J'ai la responsabilité que de moi et éventuellement 2/3

personnes qui travaillent avec moi et... et c'est tout. Enfin, parce qu'elle est grande la responsabilité de ce qu'on peut amener à des mômes, de ce qu'on peut mal faire avec des mômes. Je la trouve assez... écrasante peut être. .../... Donc, oui, cette anxiété, je l'avais déjà mais d'une manière bien plus vivable, bien plus contrôlable. Donc ça me permet quand je la vis là de... Je peux dire à mon partenaire de jeu : « J'ai pas dormi 3h, je vais me faire une sieste de 2h. » et pas « Non non, on y va les enfants, Allez. ».

JR : Et tu disais que ce qui t'avait motivé aussi au début c'était de voir que les enseignants apportaient des choses aux enfants : tu as retrouvé la responsabilité dans cet aspect-là ?

D : Ouais, ouais ouais ouais. Une vision, ça c'est resté, encore aujourd'hui : une vision assez haute de la fonction. Beaucoup d'estime pour la fonction, pour ceux qui y arrivent bien... Beaucoup de... C'était douloureux quand j'avais l'impression de faire l'inverse quoi. Quand je me retrouvais démuni, à crier, à prendre un enfant pour le contraindre pour qu'il vienne s'asseoir parce qu'il est parti dans un truc... tout ça... Non, c'est pas... c'est pas ça que je veux faire hein, vraiment pas. Euh... Donc ça, ça a été assez difficile. Après, je sentais que c'était vécu par d'autres aussi. On était une classe de FAS, je sais pas si ça te parle ? Donc euh... je sais même pas ce que ça veut dire. Ça fait partie de tous les sigles « recherche éducation ». Euh... En gros, en reconversion à l'Inspé. On était que des gens en reconversion donc c'était plutôt chouette sur les partages d'expérience. Mais oui, ça a pu être un classique un peu entre l'image qu'on s'en fait et ce qu'on peut faire. C'est assez difficile. Y a eu un prof de musique que j'aimais pas trop à l'Inspé. Euh... qui disait : « Voilà, est-ce que vous acceptez d'être un instit médiocre quoi ? Au début c'est ce qu'il faut accepter. ». Et c'est pas faux. C'est pas faux parce qu'en étant débutant on peut pas être très bon. À part, si, y avait des exceptions dans la classe, peut-être 2/3 et c'était leur truc quoi. Elles avaient ça, elles attendaient que ça et elles étaient à la bonne place et elles avaient les outils pour ça. Mais ça reste exceptionnel je pense. Je pense que c'est vraiment des compétences qui se construisent pour la plupart. Euh... Mais moi j'arrivais pas à me dire, à être un instit médiocre. Ça veut dire quoi ? Ça veut dire que le plus dur du métier, qui est d'essayer de lutter contre les inégalités, essayer... ouais de faire que l'hétérogénéité on puisse quand même en faire quelque chose et de pas être ce qu'on reproche beaucoup à l'école... qu'il y ait du

déterminisme social très très fort. De se dire, si on est médiocre, on vivote, on est là-dedans,
300 on transmet des tucs, mais ça bah on... on est dans le flux de ça et on le subit. Et je me
disais : « Non, je veux pas faire ça. ». .../...

JR : Et il s'est passé quoi dès lors que t'as décidé que t'arrêtais ?

D : Euh... Donc j'étais en arrêt à ce moment-là.

JR : C'était à quelle période de l'année ?

D : C'était en février l'année dernière. J'ai été très inspiré. [rises] .../... Donc, oui, plusieurs
310 fois, je me suis dit : « Je vais le faire, je vais le faire. ». Voilà et puis quelques périodes d'arrêt,
déjà pour... pour me reposer un peu... et aller un peu mieux... Voilà, c'était pas, c'était pas
du luxe. .../... Euh... Bah je me suis dit que j'allais envoyer mon courrier, que ça y était.
Quelques temps avant, quand même, je m'étais dit : « Qu'est-ce que je vais faire après ? » et
euh... J'essayais de démêler ça aussi avec une psychologue : j'allais voir quelqu'un. Et c'est
même à l'automne, donc y a un peu plus d'1 an, dès le début de la maternelle hein... Cette
classe a été difficile dès le début, des questions dès le début. .../... J'étais pas dans l'idée de
revenir au spectacle. Voilà, je cherchais quoi faire d'autre. Pour moi, le deuil était fait, c'était
clair. Et je pense que ça a été un déclencheur aussi. Au mois de décembre, j'avais une repré-
sentation d'un spectacle solo que je joue depuis longtemps, qui marche bien. Euh... Qui
320 s'est très bien passé. D'un coup, je me suis retrouvé face à des gens. Donc y a ce parallèle
aussi euh... d'être là, sauf que là tout était facile, tout marchait. J'étais sur scène et, au bout
de 3 minutes, tout le monde était avec moi. Je regardais, chaque mouvement, chaque mot,
il y avait quelque chose qui marchait et, là, je me suis dit : « Ça a du sens. ». C'est pas que la
fonction a plus de sens, et peut-être que j'avais une crise sur la fonction, ses limites, dans le
spectacle. Et la fonction d'instit a toujours énormément de sens à mes yeux. Mais si j'arrive
pas à le faire d'un côté et qu'il y a quelque chose que j'arrive à faire de l'autre, bah le sens
est plus là quoi. Je pense que ça m'a... m'a conforté dans l'idée : « Ok, ma place euh... j'en
ai essayé une autre mais finalement, aujourd'hui... en tout cas, aujourd'hui, elle est bien
dans le spectacle. ». [se racle la gorge] Donc il y avait cette porte de sortie, cette idée-là, en

330 se disant : « Ça va pas être facile... d'avoir tout arrêté et d'essayer de reprendre. ». C'est déjà pas évident habituellement.

JR : Et au niveau de la sécurité ? Parce que tu m'as dit que tu étais aussi parti parce que y avait une certaine instabilité...

D : Ouais... Après... J'ai été toujours intermittent quand même. Financièrement, ça a été un choix d'aller en tant qu'instit et de me dire que j'allais gagner moins, peut-être que ça allait se croiser à un moment mais entre instit débutant et intermittent pour qui ça marchait plutôt pas mal c'était quand même quelque chose qui allait gagner moins. Peut-être qu'à 340 50/55/60 ans, ça aurait pu s'inverser. Mais... Ça faisait pas partie de mes motivations pour revenir. Cette sécurité... Oui, ça me pesait effectivement l'idée du moyen terme, du long terme, ces angoisses-là mais euh... Y a avait plus l'idée de dormir chez moi tous les soirs, d'arrêter d'être en tournée, la vie de famille... Oui, cette stabilité à ce niveau-là. Mais à aucun moment je me suis dit... Enfin, si, y a bien un moment où j'ai réalisé. Mais je voulais vraiment faire ce métier et pas être fonctionnaire quoi. C'était pas euh... Ce statut de fonctionnaire était quelque chose de plus étonnant pour moi euh... qui m'attirait pas plus que ça et ça a pas été difficile d'en sortir quoi. Euh... Et puis, à côté de ça, on avait un certain confort, une certaine sécurité, on avait fini de payer notre maison... Ce qui faisait qu'il y avait pas de grosse pression à ce niveau-là, ça donnait de la liberté quoi. Euh...

350

JR : Et il s'est passé quoi dès lors que t'as eu le déclic et donné ta lettre ?

D : Bah y a eu le mois de mars ! Confinement. Euh... Tout ça. Je m'étais posé la question de quand je demandais qu'elle soit effective, cette démission. De toute façon, y a 2 mois je crois de... de préavis. Euh... Le médecin voyant dans l'état dans lequel j'étais m'a dit : « Je suis là, je vous aide, vous voyez, faut pas précipiter les choses. ». Au niveau de l'Inspé, mes tutrices, j'ai rencontré vraiment des gens bien dans... Autant ma maître-formatrice que des profs à l'Inspé... euh...

360 **JR** : Sauf celui de musique du coup [rires]

D : [rires] Sauf celui de musique, qui était un peu rigolo euh... par moments mais qui, au bout de 3 cours on s'aperçoit qu'il se répète déjà, il redit les mêmes trucs. Mais sinon, sinon plutôt des gens bien, des gens humains, autant au niveau de l'Inspé que conseillers pédagogiques euh... ouais, maître-formatrice... Des gens investis, qui y croient, qui sont là aussi pour essayer de trouver des solutions. Je me suis plutôt senti entouré, avec des gens qui étaient là pour m'aider quoi. Donc c'était plutôt positif. Ça veut pas dire que... j'entends beaucoup parler, et c'est pas faux, des lourdeurs institutionnelles, l'institution : qu'est-ce que ça veut dire l'institution ? En tout cas les... Y a des gens, dans l'institution, qui essayent de bien faire les choses, qui peuvent être mangés par l'institution aussi, par ses limites. Ça, ça existe aussi bien sûr, une espèce de cadre avec des injonctions contradictoires, qui sont là, très fortes quoi. Même au sein des programmes, c'est des choses qui sont... qui font du mal un petit peu. Cette idée que rien doit dépasser, si on fait une réforme, on enlève pas les choses d'avant. Non non ! On les rajoute, en en mettant d'autant plus, avec des choses qui sont contradictoires à un moment euh... Avec, bien sûr, un beau discours : le discours, pour moi, sur l'inclusion il est là aussi. C'est comment on met moins de moyens, comment on ferme des IME où y a un encadrement d'adultes plus important etc. C'est quand même un gros facteur d'économies, l'inclusion. Après, ce qu'elle apporte, on peut pas être contre, forcément. Ce côté : « Ah, vous êtes contre l'inclusion ? Ah vous êtes pour l'exclusion ? C'est ça ? ». Euh... Qu'il y ait des moments passerelles... Enfin y avait une classe Ulis, enfin y a une classe Ulis dans l'école de mes enfants et je trouve ce système... ce système bien ! D'avoir une classe spécifique, avec une instit spécialisée, pour des mômes qui en ont vraiment besoin, qui seraient perdus en classe et qu'ils soient quand même au sein d'une école. Que quand même quelques heures par semaine ils aient une autre classe de référence, je trouve le truc pas mal. Sauf que des classes Ulis il en faudrait beaucoup plus. Sauf qu'il y a des mômes, c'est pas une classe Ulis dont ils ont besoin, c'est plutôt effectivement d'aller en IME, d'avoir des éduc' autour d'eux. Voilà et pas être perdus au milieu de 30 avec des AVS pas formées qui est là de temps en temps. Voilà. J'ai des endroits de colère un peu comme ça. [rires]

390 **JR** : Et du coup, pour revenir au sujet, tu disais qu'il y a eu le confinement, et ça a donné quoi ?

D : Euh... Y a eu un truc un petit peu bizarre : je l'avais demandée pour le 15 mai ma démission. En me disant : « Peut-être que je peux, en relançant... ». Y avait mon tourneur qui était d'accord pour retravailler avec moi. Peut-être, avec un peu de chance, il pouvait y avoir quelques dates trouvées, quelques représentations... Donc, là, bah tout s'est écroulé dans l'idée. Arrivé fin avril... J'étais en arrêt tout ce temps, j'avais déjà lâché. Tout ça c'était déjà loin pour moi. Enfin, comme ça faisait longtemps que j'étais déjà sur : « Est-ce que je prends la décision ou pas ? », quand la décision a été prise, j'étais déjà en arrêt depuis 2 semaines je crois, quelque chose comme ça. Il y avait eu des vacances. Et quand c'est arrivé, ça m'a
400 paru loin et j'ai vécu le confinement plus en tant que père de famille, voilà. À gérer ça, l'enseignement à distance, les enfants... De toute façon tout était arrêté. J'étais arrêté comme d'autres quoi. J'ai eu la sensation d'avoir un peu d'avance sur les gens en termes de confinement. J'étais dans un mode comme ça où, période entre-deux... Arrêt de travail, donc je pouvais rien faire aussi quoi. Euh... Et à juste attendre l'après, essayer vaguement de lancer des trucs mais avec difficulté... du coup, là, j'ai flippé aussi. Je me suis dit qu'il me paraissait difficile de retourner dans l'intermittence, de trouver suffisamment de dates etc. Des choses qui, en général, viennent d'1/2 ans avant, c'est parce qu'on a joué qu'on rejoue... Euh... Et puis j'ai eu de la chance. J'ai eu de la chance. Y a eu pas mal de projets, une compagnie avec laquelle j'avais travaillé avant, j'ai fait un peu du pied en disant : « Bah pour la nouvelle création,
410 tion, je suis là, je suis disponible ! ». Donc, ça, ça s'est créé en septembre, on a pu jouer en octobre entre deux... On était l'après-midi donc même quand y a eu le couvre-feu, on était bon. Donc j'ai pu pas mal travailler, y a eu aussi des choses qui se sont mises en place, des dispositifs mis en place par des collectifs d'artistes là dans la région : j'ai pu participer à ça. J'ai retrouvé quelques dates et euh... Et aujourd'hui je suis à nouveau intermittent. Donc en moins d'1 an j'ai réussi, malgré... A la retrouver, malgré la situation, voire même, peut-être, un peu grâce à la situation parce qu'il y a eu des choses de dernières minutes qui se sont faites, qui se seraient peut-être pas faites sinon. Euh... Et là ça me paraît très loin, ça me paraît très loin de revisiter tout ça. Euh... Ouais, quand je réalisais : « Ah, ça fait 1 an que j'ai pris la décision, seulement ! ». Comme je suis revenu dans des mécanismes, des choses
420 que je connaissais déjà, que c'est relancé, que... bon bah c'est pas une période facile, c'est sûr, mais en tirant des fils, des choses qu'on commence à créer, des gens avec qui j'avais

envie de travailler avant... C'était pas loin, ça faisait 20 ans de métier quelque chose comme ça... J'ai l'impression de revenir chez moi quoi.

JR : Et du coup ta date tu l'as eue... ?

D : Pour la démission ? Oui, j'avais commencé à raconter ça. Euh... Donc c'était pour mi-mai, je l'avais envoyée, j'avais reçu mon accusé de réception donc... Pour moi c'était clair. Je les relance fin avril en leur disant : « - Bon bah qu'est-ce qu'il en est, pour ma démission ? J'ai aucune nouvelle de vous. - Ah bah vous... On a perdu le courrier, on a rien. Donc on sait pas quoi... Vous comprenez qu'avec la période, c'est compliqué tout ça. ». Donc...
430 donc j'ai joué. J'ai un peu joué avec les choses. J'ai envoyé un petit mail en disant : « Je vous renvoie ma démission mais vous comprendrez que moi aussi, avec tout ça, je la demande pas pour le 15 mai mais pour le 30 juin. ». Bah parce que de toute façon, rien ne pouvait se passer avant, on était en plein confinement. Et donc je gagnais quand même un petit peu de temps quoi. Parce que c'était quand même... malgré tout, bien angoissant de repasser par un moment en se disant : « Bon bah au début du mois, j'ai 0 de prévu. ». Comment faire avec ça ? Même si ma femme est là, même si on avait des sous de côté, de se dire... Arriver à 0, ça m'était jamais arrivé depuis que j'avais commencé à travailler donc... C'était vrai-
440 ment compliqué. Mais, assez vite, y a des choses qui se sont mises en place. Je me demande par quel acte manqué j'ai pris cette tasse-là. [rires] [Sur la tasse, il est écrit : « Maître, on vous adore. Moi. »] C'est ma petite... mon petit truc euh... je me dis que j'ai pas complètement tout raté non plus, y a quelques élèves à qui j'ai apporté des choses. Et, entre autres, l'élève qui m'a donné ça. Je pense que c'était... Ça a été une année importante pour elle, le CE1 justement. Euh...

JR : Tu considères quand même avoir été un bon prof ?

D : Non, non non ! J'ai pas réussi euh... ../. J'aurais pu, avec du temps, je pense, être un
450 prof correct. Si y avait justement cette manière d'en vivre, ce truc trop difficile euh... Mais en tant que débutant, non. Comme, je pense, beaucoup de débutants aussi hein ! Qui sont pas encore des bons profs, ça veut pas dire qu'ils vont pas le devenir. Ou garder de

mauvaises habitudes aussi quoi. Les deux sont possibles. Mais d'avoir eu des petits moments de grâce où il s'est passé des chouettes choses : oui, il y en a eu quand même. Heureusement ! Et je pense que pour tous les instits ça fait tenir. Mais c'était clairement pas suffisant. .../... Je regarde les étourneaux, la neige... [regarde dehors]

JR : Ah oui ! Est-ce qu'il y a d'autres trucs importants que tu voudrais rajouter, qu'on n'aurait pas abordés, pas encore dit, sur cette expérience de décrochage ?

460

D : Euh... Non non. Je me répète mais pour moi c'est plutôt l'expérience générale d'une tentative que... d'un décrochage euh... si, je me suis dit que je ferais... Y a d'autres projets qui ont repoussé ça mais je ferai sans doute un spectacle autour du thème du choix. Que j'allais travailler là-dessus. Voilà, réfléchir à ce thème-là, en sortir quelques fils... Parce qu'il est aussi question de ça. C'est pas le premier choix que j'ai pris, que j'ai fait. Mais je pense que c'est important de savoir le faire quoi. Et je suis content de l'avoir fait ce choix du décrochage. De dire : « Non, ok, j'arrête. Je tiens pas plus que ça... ». Parce que c'est toujours possible de pas faire ce choix-là. Mais je serais malheureux. Enfin, je ferais partie des instits malheureux, dépressifs... Y en a, y en a. Donc au bout d'un moment je me suis dit : « C'est ça la perspective. » et pas d'être un super instit épanoui, avec plein de projets... Voilà.

470

JR : T'as fait ton deuil du coup du métier d'enseignant ou y a même pas eu besoin ? comme t'avais fait ton deuil du spectacle en commençant.

D : Euh... Oui, pense. Je pense. Je crois que le premier deuil à faire c'était d'être le super enseignant que j'avais pu imaginer. Euh... euh... Oui, en tout cas je me dis : « C'est pas une chose pour moi, ce truc. ». Et quelque chose que j'avais pas trop anticipé : un groupe d'enfants, c'est pas mon truc quoi. Euh... C'est un peu bête de pas y avoir pensé avant ! [rires] Je crois que la transmission à mes enfants pouvait m'avoir créé des images par rapport à ça. Essayer de trouver l'axe, les choses, sur les questions, les moments d'éveil... Euh... Ouais, cette idée d'être un instit un peu fin, à l'écoute, qui comprend les besoins, réussit à y répondre : ça c'était... le deuil a dû se faire assez vite, je pense. Mais ça a pas été... C'était pas quelque chose que je m'étais dit depuis longtemps que je voulais faire ça. Je me suis

480

pas dit : « Tiens, y a une vocation. ». Je me suis dit : « Ça se tente comme deuxième vie... professionnelle. ». J'ai pas eu l'impression d'avoir à retomber de très haut par rapport à ça quoi. .../... Voilà.

JR : Ok. Si c'est bon pour toi, c'est bon pour moi.

L'entretien retranscrit d'Hélène

Hélène – ex-PE après reconversion – Domicile de l'enquêté – Skype

07 février 2021 – 14h00

Durée : 01h06

JR : Julie Royer

H : Hélène

JR : Je commence, du coup, avec mon unique question et après on verra où ça nous mène. Qu'est-ce qui a été important pour toi ou qu'est-ce qui est important pour toi dans le décrochage professionnel que tu as vécu en tant qu'enseignante du premier degré ?

H : Alors, moi, c'est aussi ça qui m'embêtait et que j'ai pas trop réussi à te dire la-la-la. Je considère pas avoir décroché.

JR : C'est-à-dire ?

10 **H** : Bah, en fait, moi, j'ai arrêté parce que... parce que je me plaisais pas dans le métier.

JR : Ouais...

H : Donc, en fait, moi, si tu veux, j'ai passé le concours... euh... Pendant que je préparais le concours j'ai... comment dire... j'ai fait des stages. À ce moment des stages je... je me suis dit : « Ouh, je suis pas sûre de vouloir y aller ». Et euh... et en fait... comme c'était juste avant les écrits, ben je suis allée aux écrits, j'ai été reçue aux écrits, je suis allée aux oraux, j'ai été reçue aux oraux. J'ai fini 13^{ème} je crois au concours, un truc comme ça.

20 **JR** : Ah oui !

H : Ah oui non, j'ai bien cartonné hein ! J'ai eu plus de 200 points sur les 240. Enfin j'ai... Ah oui non non, j'ai eu genre 215 ou 213 un truc comme ça. Non non, j'ai cartonné. C'est-à-dire que j'ai des oraux où j'ai eu 59/60 un truc comme ça quoi.

JR : Bravo.

H : Ah oui non non... Mais j'ai cartonné sur toute la ligne. Donc, ben, j'ai été admise. J'ai eu une école tout près de chez moi, qui était à 10mn à pied de chez moi. Avec du cycle 2, ce qui
30 était le plus... ce qui était ce qui m'intéressait le plus de prime abord. J'avais pas forcément envie d'y aller mais bon mon mari il me dit : « Bah t'as passé... t'as passé les écrits, t'as eu les oraux... ». Enfin... .../... « Au point où tu en es, vas-y et teste. ». .../... Donc j'y suis allée et j'ai testé. J'ai fait mon premier trimestre. Ça allait mais beaucoup de travail... et par contre, moi, j'ai 2 enfants... parce que c'est une reconversion. Et du coup ça a été un peu dur de se dire : « Bah je... les gamins, le soir, j'ai pas trop envie de m'occuper d'eux, les miens, parce que je suis fatiguée de ma journée. ». Donc ça m'embêtait un peu... Pfff... Donc à ce moment-là je me suis un peu dit : « Bon, je pense que je vais arrêter. ». Donc au mois d'octobre j'avais déjà plus ou moins pris ma décision d'arrêter mais mon mari me dit : « Attends, c'est le début, ça se met en place, continue, tu vas bien voir. ». Donc j'ai continué
40 comme ça et puis après, le nez dans le guidon, j'ai continué, j'ai continué. Il n'y avait pas de souci. Euh... Et puis tout s'est bien passé, il n'y a pas eu de soucis. Au moment de l'inspection, j'avais déjà contacté la personne du Pôle Mobilisation pour voir comment je pourrais faire pour changer de poste. Je n'avais pas envie de rester en classe.

JR : C'était un poste particulier que tu visais ?

H : J'avais pas envie de rester en classe, ou en tout cas pas avec des enfants. C'est-à-dire que pendant toute mon année... enfin... au fur et à mesure de mon année je me suis dit que pourquoi pas se spécialiser pour devenir enseignante en prison. .../...

50

JR : D'accord.

H : Tu vois, là, avec des adultes etc. Parce que, en fait, ce qui m'a... d'une certaine façon « gênée », c'est que j'avais pas assez de temps personnel pour moi. Donc, ça, ça m'embêtait un peu mais bon je pouvais encore me dire : « C'est le début, je vais en gagner. ». Et le deuxième souci c'est que j'avais l'impression d'être la maman de 26 élè... 26 enfants. Alors que j'en avais 2 à la maison. Et j'en avais marre de m'occuper des 26 et pas trop des 2 miens. Donc je m'étais dit qu'avec des adultes, même s'il y aurait la partie travail pour préparer les cours et tout ça, je me sentirais pas leur maman parce que ce serait des adultes, ce serait pas la même relation. Et euh... du coup, je m'étais dit : « Pourquoi pas en prison. ». Ça m'intéressait. Mais quand j'ai regardé il fallait que je fasse... bah... outre le fait qu'il fallait continuer, faire la spécialisation etc., j'étais sûre de rester pendant au moins une dizaine d'années... une dizaine d'années en tant que prof avec des enfants jeunes. Et si c'est pour que mes gamins ils aient 17 ans quand je commence à être dispo pour eux, je voyais pas trop l'intérêt quoi.

JR : Je comprends.

H : Voilà. Donc c'est vrai que, ça, ça a cheminé. Donc j'ai essayé de voir avec la Mobilisation pour soit retourner... soit rester dans l'Éducation nationale mais avec un poste pas avec des élèves. En tout cas, pas des élèves enfants. Soit aller vers un autre poste dans la fonction publique qui serait pas forcément en lien avec ça. Mais... mais bon il aurait fallu que j'ai au moins 2/3 ans d'ancienneté, c'était compliqué... Euh... J'ai parlé de ça avec le... avec la personne du Pôle Mobilité entre le mois, je pense, d'avril... Enfin, j'avais dû prendre rendez-vous et mon premier rendez-vous a dû être au mois de juin et j'ai dû la voir la deuxième fois au mois d'octobre et au mois d'octobre je me suis dit : « Bon bah vu qu'il va falloir attendre au moins 3 ans avant de pouvoir le faire, c'est bon je pose ma démission. ». J'avais eu un poste de remplaçante, ce qui me dérangeait pas forcément, sachant que j'étais affectée à l'école de mes enfants. [rires] Donc j'étais juste à côté de chez moi. Et en plus quand j'ai commencé l'année, il y avait une enseignante qui n'était pas dans l'école : je savais que je pouvais passer l'année dans l'école de mes enfants, à 10mn de chez moi. Donc j'étais en plus... Et j'ai re-eu des CE1/CE2 : je ne pouvais pas me plaindre de mes postes. C'était pile des choses qui... qui auraient pu me convenir si j'avais apprécié être en classe avec 26

élèves. Mais, en fait, c'était vraiment ça : pour moi, j'avais l'impression de donner tout ce que j'avais à donner pour des enfants dans la classe, et rien aux miens. Donc en tant que... maman [rires] je me suis dit que ça marchait pas quoi... enfin... pas possible. Voilà les grandes lignes. Donc n'hésite pas à poser des questions parce que... [rires] c'était un peu brouillon.

90 **JR** : Pas de soucis. Tu disais que c'était une reconversion : c'était quoi ton premier métier ?

H : Oula... Alors, en fait, j'ai un Master de Chimie. Je n'ai jamais travaillé dans le monde de la chimie. J'ai travaillé dans le marketing. Donc j'ai travaillé pendant 2/3 ans à Paris en tant que responsable marketing où j'ai à peu près fait tout ce qui était possible et imaginable dans le marketing. C'est-à-dire que dès qu'il y avait un projet, je levais la main, je disais : « Je veux tester ». Donc j'ai à peu près tout... C'est-à-dire que j'ai fait des événements avec une centaine d'invités, j'ai fait un catalogue de vente par correspondance, j'ai géré un site web, j'ai fait tout ce qui était analyse de ventes. J'ai... parce que je travaillais dans le monde de la pharmacie, je suis carrément allée dans les pharmacies pour voir avec eux comment on allait refaire toute la pharmacie. C'est-à-dire choisir les meubles, les lumières, les frontons... Enfin... J'ai à peu près fait tout ce qui était possible et imaginable, à l'exception de ce qu'on appelle le digital marketing pur et dur. C'est-à-dire que dans le monde de la pharmacie comme c'était... alors je pense que ça a changé mais, à l'époque, la réglementation était très stricte et on pouvait pas vendre de médicaments en ligne, on pouvait pas faire de promotion de médicaments et tout ça. Donc toute la partie, là, évidemment, j'ai pas pu... euh... le faire pour des raisons légales. Je suis partie ensuite au Royaume-Uni où j'ai été consultante marketing dans le monde de la photographie. Où, là, j'avais des clients. Mes clients, c'était assez varié... euh... Par exemple, je parlais au PDG de Nikon Monde ou je parlais à des équipes de vente euh... euh... d'une société etc. Mes clients c'était Sony, Panasonic mais aussi Amazon parce qu'ils vendaient aussi des appareils photos. Et le but c'était de voir ben qu'est-ce leurs concurrents avaient fait qui avait marché, qu'est-ce que eux avaient fait qui avait marché et puis les aider à mettre en place leur stratégie marketing. Donc soit de l'analyse marketing, soit de la relation client à peu près. J'ai pas trop fait de

100

110

120 négociation contrat parce que c'était pas une partie qui me plaisait du métier et que... j'avais vraiment pas envie. Voilà.

JR : Ok.

H : Comme il y avait d'autres personnes dans l'équipe, je les ai laissées faire : « Allez chercher les sous, moi je gère les clients mais je n'ai pas envie de leur parler sous. ». Voilà.

JR : Et pourquoi l'enseignement du coup ?

H : Euh... Alors... pourquoi l'enseignement ? C'est un peu compliqué... Alors, quand j'étais petite fille, j'avais envie de devenir professeure de mathématiques, mais plutôt collège/lycée, parce que j'étais vraiment ciblée mathématiques. Donc ça m'est revenu en idée. Par contre, c'est vrai que prof de maths, ça voulait dire faire une agrégation de mathématiques et tout ça, de longues études donc c'était pas possible. L'enseignement qui était... relativement proche... à part que c'étaient toutes les matières et pas juste les mathématiques... Je m'étais dit : « Pourquoi pas ? ». Et ça me demandait juste de passer le concours : c'était rien du tout. Enfin, je n'avais pas besoin de refaire d'études comme j'avais déjà un Master. C'était juste : on se pointe, on fait un concours, on l'a ou on l'a pas quoi. Euh... si tu veux je l'ai passé 2 fois le concours. La première fois, je l'ai passé en mode touriste, c'est-à-dire sans vraiment le préparer. Et je l'ai eu [rires]. Mais j'ai été affectée en Sarthe donc j'ai refusé le poste parce que je ne pouvais pas y aller, c'était trop loin. Et la deuxième fois bon bah... je l'ai bossé et puis je l'ai eu sans problème quoi. Voilà. Donc l'enseignement c'était cette petite idée qui m'était restée en tête et puis... et puis... comment dire... Quand j'ai eu 18/19 ans je n'ai pas continué à vouloir me voir devenir prof parce que je... je... je me voyais pas avec des enfants. Je... Non. À la fin de l'adolescence, je me voyais surtout pas gérer des gamins, machin. Et le fait de devenir maman, ça a fait que bah... je me suis occupée des miens. J'ai aussi... comment dire... j'ai fait des sorties avec les enfants, je me suis occupée de leurs amis et du coup... Bah... Avec l'âge je me sentais plus à l'aise avec des gosses. Je me suis dit : « Pourquoi pas. ». Donc comme sur Nantes je ne trouvais pas de métier dans le marketing, je me suis dit : « C'est le moment de se reconverter et bon... bah... on y va

quoi ! ». Et, en fait, non : c'était pas une bonne idée. C'était pas une bonne idée, ça ne me convenait pas du tout [*rires*].

JR : Et c'était dans quelle période ça ? Le concours... C'était il y a combien de temps ?

150 **H** : Alors, le concours... Je l'ai passé en 2017 et 2018. Et je l'ai eu... Euh... Non, pardon. Je me suis inscrite en 2018 mais je l'ai passé en 2018 et 2019, et je l'ai eu en 2019 et j'ai fait la rentrée en septembre 2019. Et donc j'ai démissionné en novembre 2020. Non, je te dis n'importe quoi. Euh... Ça fait 1 an que j'ai démissionné. .../... J'ai arrêté l'enseignement en... septembre... Donc j'avais eu le concours en 2018, voilà. Excuse-moi.

JR : Pas de soucis.

H : Ça fait 1 an que j'ai démissionné, enfin 1 an et 3 mois.

160 **JR** : Ok. Et, du coup, pourquoi tu considères pas que c'était un décrochage ?

H : Euh.../... Parce que pour moi « décrochage », c'est plus euh... comment dire... tu vois, le décrochage scolaire ça va être des enfants qui s'impliquent plus, qui machin. Mais c'est-à-dire que jusqu'au bout moi j'étais au taquet. Les élèves ils étaient... Quand j'étais remplaçante, j'ai eu des petits mots : « Maîtresse, c'était une super journée avec toi. ». Des gamins qui étaient là : « - Oh c'est toi qui reviens demain ? - Euh bah non non non ! Parce qu'en fait, là, votre maîtresse elle est pas là longtemps. Alors, on vient de m'annoncer qu'elle ne serait pas là minimum 15 jours... ». Alors, je ne leur disais pas, mais moi je ne voulais surtout pas de remplacement long, parce que je voulais pas gérer de classe. Je voulais plus faire ça et
170 j'étais en procédure de démission. Mais sinon, c'est vrai que j'ai pas l'impression d'avoir décroché dans la mesure où jusqu'au bout j'ai fait mon boulot. Je me suis pas mise en arrêt sauf quand j'ai été malade. .../... Euh... Les gamins ont toujours été super bien en classe. Il y a qu'à moi que ça convenait pas. C'est ça qui était hallucinant. C'est que... Je suis même allée en REP en tant que remplaçante, et ça s'est très bien passé. J'ai pas eu de soucis de gestion de classe avec des CM2. Pourtant, il y avait des lancers de gommages, des machins :

dès que j'élevais la voix, c'était fini quoi. Je veux dire... Je suis arrivée dans une classe de CM2, si tu veux, l'enseignante qui était en place, elle avait mis 0 règle. Donc imagine une classe de REP CM2 sans règle. Qui était en mode Montessori mais sans aucune structure. Je suis arrivée dans la classe : les gamins ils se déplaçaient, ils faisaient n'importe quoi. Un gamin n'avait pas sa gomme ? L'autre lui lançait du bout de la classe. Non mais c'était hallucinant quoi. Et en fait j'y suis restée qu'une journée mais, à la fin de la journée, il y a plein de gamins qui sont venus me voir et qui m'ont dit : « C'est trop bien avec toi, c'est super calme. Tu reviens demain ? ». Moi j'étais là : « Non, déjà je reviens pas demain. » déjà. [rires] Et puis ensuite « super calme » ? On a pris 10mn pour reparler du... Non, c'était pas calme cette journée. C'était la journée la plus bruyante que j'ai eue de ma carrière. [rires] Ce n'était pas calme. Pour vous, c'était peut-être la plus calme depuis la rentrée mais elle n'était pas calme cette journée. Et j'ai passé pas mal de temps là-dessus et c'est vrai que... On a passé une bonne après-midi quand même hein euh... [rires] Mais c'était assez hallucinant et... Et c'est vrai que j'ai pas eu de problème à ce niveau-là mais ça... ../... Ça me plaisait pas. Et puis voilà... tu vois là, la classe-là, j'ai passé une journée, je suis partie avec 5 dessins, plein de petits mots qui me disaient que c'était trop... Top de m'avoir eue. J'ai dit : « Je suis restée 7h avec vous les mômes quoi. ». C'est ce que j'ai eu à la fin de l'année en CE1 mais je suis restée même pas une journée... Enfin, une journée quoi, c'est rien. Mais voilà. Mais c'est pour ça... Enfin, voilà. Le côté décrochage je le vois plus comme quand on s'investit plus, quand on lâche tout au fur et à mesure, ce qu'a pas été mon cas. Jusqu'au bout j'y suis allée en préparant, en travaillant ça s'est super bien passé en classe. Euh... Bah, par exemple, quand je suis arrivée dans l'école-là, ils m'ont demandé... Parce qu'ils savaient justement que la collègue, elle, elle était en décrochage et elle se mettait en arrêt maladie parce qu'elle arrivait pas à gérer sa classe et qu'elle allait probablement pas revenir. Et, justement, ils étaient en mode : « Est-ce que tu veux faire un remplacement long ? Est-ce que tu veux rester ? » et tout. Et moi j'étais là : « Non mais moi je démissionne dans 3 jours » quoi. [rires] C'est... Voilà. ../... Et avec mes collègues ça s'est toujours très bien passé quoi. Et même l'école de mes enfants bah j'ai fait quelques remplacements dedans, soit à la journée, soit... Bah la directrice qui avait mon fils, quand elle faisait son travail de directrice, des fois elle me demandait de prendre la classe. Ça s'est toujours très bien passé et ils avaient aucun

problème à me... Ils savaient très bien que je pouvais la gérer la classe. C'était pas... Mais euh... Je voulais pas le faire. C'était vraiment moi quoi.

210 **JR** : Et tu m'as dit que tu avais fait des stages en lien avec la formation, c'étaient les stages obligatoires-là ?

H : Non, non non, parce que comme j'étais... Comme j'avais déjà un Master j'ai fait des stages mais en mode observation et j'observe la classe.

JR : Et du coup tu m'as dit à ce moment-là que tu avais senti que déjà c'était un peu...

H : Ça me plaisait pas.

220 **JR** : Pourquoi t'es allée jusqu'au concours du coup ?

H : Bah parce qu'en fait c'était 3 semaines avant le concours quoi. En fait, c'est que ça m'a pas... Quand j'étais en stage je me suis dit : « Pfff... Je pense pas que j'ai envie de faire ça. ». Mais comme c'était juste avant le concours c'est vrai que j'avais pas d'autre métier à ce moment-là, j'étais sans emploi. Et puis ben ça a été : « Ben, t'y es maintenant alors passe le concours, tu verras bien. ». Et puis une fois que t'as le concours, c'est : « Bon bah t'as le concours alors c'est oui. Comme ça, en observant de loin, tu t'es dit que ça te plairait peut-être pas mais peut-être que quand tu seras dedans ça ira mieux. ». Donc tu testes. Et puis, tu te dis : « T'as passé 1 an à le préparer le concours. Tu finis 13^{ème} sur la promo sachant qu'ils prenaient 200 personnes à Nantes et qu'il y avait genre 3000 candidats. Bon... tu vas peut-être tester. Sur le papier, t'es fait pour. Dans la pratique, faudra voir. ». Et en fait... Voilà. C'est vraiment ça quoi.

230

JR : Et pour toi, qu'est ce qui fait que même un enseignant qui, sur le papier, a tout pour peut en fait ne pas être fait pour faire ça ?

H : Moi, c'est parce que ça me plaisait pas. Comme je t'ai dit. Ça me plaisait pas d'avoir 26 enfants toute la journée qui disaient : « Maîtresse, maîtresse, maîtresse. ». J'avais pas envie d'être la maman de 26 enfants. Et, en fait, pour moi, moi personnellement c'est tout simplement une erreur, entre guillemets, de « casting » : je ne suis pas faite pour travailler avec des enfants. Ça me convient pas.

JR : C'est vraiment le public ?

H : Oui, oui. Et peu importe le public. C'est juste que passer ma journée avec des gamins, ça me saoulait. Pour parler gentiment. Évidemment, ils ne l'ont jamais ressenti, ils se sentaient très bien avec moi. Mais, moi, ça me convenait pas, ça me... plaisait pas. Et j'avais pas envie. C'est pour ça que je m'étais dit qu'avec des adultes ça irait mieux parce que j'ai fait de la formation à l'adulte, mais une journée ou quoi dans mes anciens métiers. Passer une journée et leur expliquer nos produits et tout ça. Et ça me plaisait, ça me dérangeait pas. Mais en fait, ce côté... Oui, en fait c'était vraiment ça qui me fatiguait : « - Maîtresse, il m'a pris mon crayon. - Maîtresse, il a dit que j'étais pas belle. - Maîtresse ». Non mais c'est bon quoi, t'es grand quoi. Ou alors : « Maîtresse, il y a plus de place sur la page : qu'est-ce que je fais ? ». Bah, t'écris sur la table quoi, enfin réfléchis ! [*rires*] Enfin, c'était vraiment ce côté toutes les 2 secondes avoir l'impression d'être la maman de 26 enfants. Après, en plus, moi j'ai eu... comment... pendant mon stage j'ai eu, entre guillemets, une classe assez spécifique, c'est-à-dire que j'ai été directement dans le métier. On m'a annoncé à la pré-rentree que dans la classe il y avait un élève qui était autiste. .../... Donc je me suis retrouvée avec un gamin autiste toute l'année, ce qui n'était pas évident à gérer parce que même s'il avait une AVS, il l'avait que la moitié du temps. Et c'est vrai que tout le temps où il n'avait pas d'AVS euh... Pfff... C'est compliqué hein, c'est... C'est compliqué. Pas parce que le gamin... Enfin, c'était un gamin qui voulait bien faire, qui était très gentil, qui était très attachant mais... Mais pas d'autonomie, besoin qu'on s'occupe de lui et puis qui... Quand il se sent pas bien ça se sent. Et malheureusement on peut rien faire pour lui. Moi je me souviens d'un moment où il se sentait pas bien parce qu'on travaillait en ateliers, il y avait trop de bruit, il m'a demandé si... Il faisait des choses, je lui ai dit qu'il fallait qu'il arrête parce qu'il criait un peu. Je lui disais : « Tu peux pas crier. ». Il me disait : « Je peux aller dehors ? ». Je lui disais : « Bah je

peux pas te laisser aller dehors tout seul. ». Et c'était compliqué quoi... C'était : « Je me sens pas bien dans la classe, est-ce que je peux... ? ». Mais non, en fait je suis obligée de te garder avec moi enfermé dans cet endroit où tu te sens pas bien. Donc, lui, c'est vrai que c'était un peu compliqué pour lui. J'avais un autre élève qui avait... qui souffrait de toutes les dys que tu peux imaginer : dyspraxie, dyslexie, tout ça. Donc arrivé en CE1 qui savait pas lire, qui savait pas écrire, qui savait pas copier un texte, qui savait pas former ses lettres... Euh... C'est très compliqué aussi. Et qui avait besoin de beaucoup d'aide mais on ne peut pas lui donner. Il y avait un élève qui avait de gros problèmes de comportement, mais, en fait, c'étaient plutôt les interactions sociales et tout ça. C'est-à-dire qu'il allait... il était suivi par un psychiatre, il voyait... Il allait au CMP mais on savait pas ce qu'il avait. Les parents voulaient arrêter parce que rien n'était trouvé. Donc moi j'étais là : « Non non, il faut qu'il y aille parce que là, franchement, il a passé la matinée à m'appeler maman, il a regardé dans une poubelle quand je lui ai demandé de me regarder... ». En fait, quand on lui parlait à lui, en direct, c'est-à-dire si moi j'allais lui parler dans une relation à deux, il y avait 0 souci. Mais s'il y avait la classe qui le regardait, il savait pas comment se comporter. Il comprenait pas les règles sociales. Enfin... c'était hyper compliqué. Un exemple bête : il essayait de jouer avec les autres, il va jouer avec personne. Il en voit 2 qui jouent qui font un pierre, papier, ciseaux : il est allé au milieu pour jouer avec. Je lui ai dit : « Ils sont déjà 2 à jouer, oui tu t'es envoyé bouler. Peut-être que tu pourrais demander à un copain qui joue pas en fait ? Tout simplement parce que c'est un jeu à 2, et à 3 ça va pas ». Il y avait des choses du genre... Il y a un enfant avec lequel il a commencé à jouer un peu mais c'était parce que le gamin faisait beaucoup de conneries et que lui il suivait quoi. Il comprenait pas que ce qu'il faisait c'étaient des bêtises. Enfin c'était... et en fait cet enfant a été diagnostiqué pendant l'été en autiste Asperger. Donc voilà. Donc dans ma classe j'avais les 3, plus 5/6 enfants qui étaient en difficulté scolaire quoi. Donc j'avais un bon public quand même, pour bien tester pas mal de situations. [rires] Mais voilà. Mais c'est vrai que ça aussi ça m'a pas... Euh... Je me suis pas retrouvée dans le... dans ce côté l'inclusion des élèves à problèmes. En mode, je comprends l'intérêt et, oui, pourquoi pas, mais peut-être qu'il faut des classes moins nombreuses et avec quelqu'un pour aider. Parce que là, en fait, le gamin autiste, quand il avait de l'aide, bah ça se passait très bien. Et quand il avait pas d'aide, pour lui, c'était l'enfer quoi. Et pour moi et les autres élèves, c'était pas facile non plus. Et c'est pas qu'on voulait pas de

lui mais sans accompagnement pour lui c'était très très très très difficile. Et pour le reste de la classe aussi quoi. Bon, voilà. Il y avait pas mal de choses comme ça qui m'ont pas plu. Et puis après, je dois avouer que notre très cher ministre actuel, M. Blanquer, ne fait rien pour aider. [rires] Je me suis jamais reconnue dans ses propos et... Bon, voilà. Si tu veux, dans ma promo on était 70 à Nantes. On est quand même... euh... ben... on est quand même 4/5 à avoir démissionné. .../...

JR : D'accord, ok.

H : Soit à la fin de l'année de PES, soit dans la première année de titularisation. 4/5 que moi je connais, que je sais. Il y en a 1 c'est parce qu'il était trop loin de chez lui, il arrivait pas à avoir un poste où il pouvait se rendre tout simplement. Parce que c'était pareil, c'était une reconversion donc ça voulait dire qu'il fallait qu'il arrête de vivre avec sa famille quoi... .../... Donc c'était... Sinon c'était trop d'horaires, c'était trop compliqué pour lui d'un point de vue personnel donc il a refusé. Il y en a une autre qui... bah, un peu comme moi. Alors elle, je pense qu'elle aimait bien être en classe mais ça lui prenait trop de temps sur sa vie personnelle et elle arrivait plus à s'occuper de ses 2 enfants. Bon, il y en a 1, je pense que c'était lui qui convenait pas au métier. Il aurait adoré... il adorait être en classe mais euh... mais ça s'est mal... enfin... L'inspection et tout le reste, ça s'est mal passé, de ce qu'il m'a raconté des fois on disait : « Bah ouais... ». Il était pas fait pour être avec des enfants. On pense que c'est peut-être lui qui a des problèmes d'Asperger ou ce genre de choses quoi. Mais bon... quelqu'un de très gentil, d'adorable, et avec qui je m'entendais bien hein. Mais qui, du coup, dans la relation à l'autre avait des difficultés et du coup ça pouvait poser problème dans la relation avec les enfants. Et puis le dernier... Et ben en fait ça lui plaisait mais son inspection s'est pas forcément super bien passée et, en gros, ils voulaient lui faire refaire une année. Sauf que comme il était en détachement, s'il refaisait une année, il perdait son autre travail. Donc bah il est retourné bosser dans son boulot plutôt que de se retrouver sans la certitude d'avoir quelque chose à la fin. Voilà à peu près pour ceux que je connais. Mais y en a 2/3 autres qui... ça m'étonnerait pas qu'elles démissionnent dans les 2/3 années qui suivent quoi.

JR : Et pour revenir à ta propre expérience, tu disais que chaque fois que tu étais proche
330 d'une échéance, tu disais : « Bon, on essaye, on essaye, on essaye. », tu m'as parlé d'avoir le
nez dans le guidon... Qu'est-ce qui fait qu'à un moment, même en ayant le nez dans le gui-
don, après un jour de plus, un jour de plus, après il n'y a plus de jour de plus ?

H : Ça, c'est juste que j'ai eu une gastro. Rien de grave hein, j'ai eu une petite gastro, j'ai eu
2 jours d'arrêt. Et donc, du coup, bah j'avais pas le nez dans le guidon pendant 2 jours. Voilà.
.../... Tout simplement, ça. [rises] Je pense que si... Donc, ça, ça m'est arrivé au mois de
janvier, peut-être février, quand j'étais PES et j'ai dit : « Je vais jusqu'au bout de l'année,
c'est sûr, parce que j'abandonnerai pas la classe, parce que je me vois pas abandonner la
340 classe en cours de route. ». Surtout qu'à ce moment-là, tu sais, en tant que PES, on est en
binômes. Ma collègue était en arrêt maladie parce bon bah... Pfff... Elle était enceinte et il
y a eu des petits soucis donc il a fallu qu'elle se mette en arrêt pendant 15 jours/3 semaines.
Et j'avais dit : « J'abandonne pas la classe, ça c'est sûr. La classe je l'ai prise, je la tiens
jusqu'à la fin de l'année. C'est pas parce que ça me plaît pas... J'ai pris un engagement. Et
puis, moi je me plais pas mais ça se passe très bien avec les gamins. Ils apprennent, tout se
passe bien pour eux. ». Je voulais pas que ce qui moi me déplaît fasse du... leur fasse du
tort ou les embête ou quoi que ce soit. Donc, de toute façon, j'étais sûre d'aller jusqu'à la fin
de l'année. J'aurais pas abandonné avant la fin de l'année. Limite, moi j'espérais qu'à l'ins-
pection on me dise : « Vous convenez pas, on va vous licencier à la fin de l'année. ». Ça m'al-
lait bien. Comme ça j'étais au chômage, j'étais tranquille, c'était réglé. Bon, sauf que mon
350 inspection s'est très bien passée. [rises] Il y avait vraiment 0 souci. [rises] Mais, voilà, à la fin
de l'année, j'aurais pu poser ma démission à ce moment-là mais j'avais commencé à voir
avec le Pôle Mobilité. Donc on était en train de voir les différentes possibilités et j'avais pas
encore de réponse de savoir si je pourrais me faire détacher ailleurs ou ce genre de choses.
Donc j'attendais d'avoir toutes les réponses. Et j'avais beaucoup postulé à des postes de
remplaçante. Je me suis dit : « Comme ça, si je suis remplaçante, je démissionne quand je
veux. Je m'en fou, j'abandonne pas de classe. ». .../... Ce qui s'est passé : j'ai eu la réponse
avec le Pôle Mobilité, je les ai vus pour la dernière fois au mois de... fin septembre ou dé-
but... oui, fin septembre j'ai dû la voir. Du coup à ce moment-là j'ai compris que ça allait me
prendre des années avant que je puisse faire quoi que ce soit d'autre et que c'était hors de

360 question. Et donc j'ai posé ma démission. Je l'ai dit le lendemain à mon inspecteur que je voyais en réunion et je lui ai envoyé ma lettre le jour d'après. Et j'avais mis : « Pour la fin de la période. » pour bah laisser un mois pour... Parce que bon, on peut pas partir du jour au lendemain, faut quand même un minimum de préavis donc j'avais mis un préavis en disant : « Bah je reviens pas le 1^{er} novembre. ». Voilà. Mais c'est vrai que pour moi c'était évident à partir du moment où j'avais commencé l'année scolaire que j'irais jusqu'au bout, que j'abandonnerais pas la classe. Sauf si ça s'était mal passé mais... tout se passait bien en classe. C'était juste moi... qu'appréciais pas le truc quoi.

JR : Donc en fait y a eu comme une espèce de détachement entre la toi professionnelle, engagée, et la toi, toi, tes goûts ?
370

H : Ça me plaisait pas, non. Ça se passait très bien, le travail se passait très bien etc. il y avait pas de soucis mais je me plaisais pas dedans.

JR : Ok. Et tu disais, par rapport à tes enfants, que ça te mettait en défaut de plus avoir de temps pour eux...

H : Moi, quand je me suis lancée dans le métier, je savais que ça allait me prendre beaucoup de temps surtout au début. Par contre, j'espérais quand même que pendant les vacances scolaires j'aurais un peu de temps pour m'occuper des gamins et au final bon... Même les vacances scolaires, j'en avais pas assez. À part les vacances d'été. À part les vacances d'été où j'avais 1 mois et demi tranquille quoi. Je bossais 15 jours, pas plus. J'ai bossé 15 jours avant la première rentrée... Et puis, en tant que remplaçante de toute façon j'ai connu mon poste une semaine avant. Mais j'avais quand même préparé... Oui, j'ai quand même passé les 15 derniers jours à préparer des mallettes pour aller dans toutes les classes, tous les cycles, tous les machins. J'avais un classeur, j'avais un machin. Mais c'est vrai que quand j'étais envoyée en remplacement, peu importe où je suis arrivée, j'avais toujours des trucs de prêts quoi. Et ça s'est toujours très bien passé, j'ai jamais eu de... Je me suis jamais retrouvée dans une classe en mode : « Mon Dieu, mais qu'est-ce que je vais leur faire faire ? ».

390 Y a pas eu de ça quoi.

JR : Et tu disais tout à l'heure que ton conjoint t'avait poussée... C'est quoi son rôle dans ton expérience du coup ?

H : Alors déjà il m'a quand même beaucoup soutenue parce que c'est vrai que comme j'étais bien prise, il a beaucoup pris en charge la maison, les enfants etc. Après, j'aurais été.. comment dire... j'aurais eu 20 ans. J'aurais été 20 ans, célibataire, tout ce que tu veux, j'y serais pas allée le jour du concours. J'aurais dit : « Ouais, c'est bon, j'ai 20 ans, je m'en tape. J'ai un Master, je vais chercher du taf ailleurs. ». Mais, là, comme ça faisait... Bah ça faisait 2 ans que j'avais pas travaillé... Parce que quand on est revenu de Londres, j'étais en congé maternité et après j'ai commencé à chercher du boulot en marketing et j'en trouvais pas. Donc
400 du coup... À un moment je me suis dit : « Bon, mère de famille, un crédit de la maison : faut quand même bosser. ». Donc c'est vrai qu'à un moment quand on se dit qu'on a le concours, on va tester quoi. Parce que sinon ça veut dire recommencer à chercher un emploi, on sait pas où on en est. Alors que là on est sûr de l'avoir le taf, alors autant le tester quand même. Donc même si c'est vrai que c'est lui qui me disait à chaque fois : « Tu l'as, vas-y, teste. », t'es en mode... Moi je suis très... comment dire... je suis très impulsive. Et lui est beaucoup plus raisonné. Donc j'ai essayé d'écouter la voix de la raison et puis euh... et puis j'ai testé. Mais, au moins, aussi c'est une façon de dire... Mais c'est pas le seul à me l'avoir dit, y'a d'autres gens qui m'ont dit : « Bah vas-y essaye, de toute façon comme ça t'auras pas de regrets.
410 Parce qu'une fois que t'y es, c'est vrai que c'est dommage de se dire : « Bon allez, j'ai fait tout ça et je laisse tomber au bout de 2 jours parce que ça me plaît pas. ». C'est un peu... Voilà. Mais on se dit : « Bah on essaye et on verra au bout d'1 an si ça me plaît toujours pas. ». Et pour le coup je... comment dire... je cherchais pas un métier passion parce que je sais que j'en trouverai pas forcément. Mais au moins un métier où j'y vais pas en me disant : « J'ai pas envie d'y aller. » quoi. Et, là, le matin je me disais : « Mais... Oh j'ai pas envie d'aller voir la classe. ». J'avais aucun problème à préparer les cours, à corriger les copies : tout ce travail-là ne me dérangeait pas. J'avais juste pas envie d'être dans la classe avec les gamins. [rires] T'en auras peut-être pas beaucoup des comme moi !

420 **JR :** Ah non mais, il y a pas de soucis ! Ça me choque pas plus que ça.

H : C'est pour ça que je dis que c'était un peu une erreur de casting dans le sens où je suis pas faite pour travailler avec des enfants, je pense. Même si les enfants se sentaient bien, il y avait pas de soucis. Mais moi ça me... Pff... Non. Je... non, je me sentais pas épanouie au milieu des gosses.

JR : En fait c'est juste un pan du travail qui t'a gênée, pas toute la fonction.

H : Non, j'ai... C'est le public, c'est les enfants. Il aurait fallu... Voilà. Soit peut-être... Je sais pas... À la fac, avec des adultes. Tu vois, je me suis posée la question tout ce qui était apprentissage de la lecture à des gens qui savaient pas lire : tout ça, ça m'aurait pas forcément dérangée. Ou, ou alors, à distance : travailler au CNED, par exemple. Préparer les cours, corriger, mais juste pas avoir la classe. Mais tu sais que... Je vais dire un truc qui va paraître bizarre mais j'ai démissionné au mois de novembre et on s'est retrouvé confinés au mois de mars. Mais prof confinée ça aurait été top pour moi ! Préparer les cours, envoyer, corriger : ça m'aurait pas gênée du tout ! Le côté « sans avoir la classe » ne m'aurait pas gênée. Mais ouais, pas être la maman de 26 gamins, non. .../... C'était le côté « avoir l'impression d'être la maman de 26 gamins ». .../... J'avais pas envie de ça. C'est dur à dire... Mais, tu vois, par exemple euh... je sais pas... Les gamins ils viennent, ils te font des câlins. Mais moi j'avais pas envie qu'ils me fassent des câlins, j'étais pas leur copine. Un gamin qui vient qui... Alors, je dis pas hein... vu que... Y a un gamin il s'est blessé, il s'est fait mal dans la cour : bien sûr que je vais aller le voir, que je vais voir s'il va bien, que je vais prendre le temps de le soigner. Ça, ça me dérangeait pas, mais le côté : « Oh bah j'ai envie d'un câlin, je vais voir la maîtresse. ». Non mais en fait la maîtresse elle est pas là pour te faire des câlins, c'est pas ta mère. Et tout ça, moi, ça me fatiguait. Et puis : « Bah tiens regarde maîtresse, je t'ai fait un bouquet de feuilles mortes. ». Mais qu'est-ce que tu veux que j'en fasse de tes feuilles moi ? Je vais les foutre à la poubelle quoi. Non mais c'était que des trucs comme ça. [rises] C'est-à-dire que déjà quand mes gamins ils me ramènent des bouquets de fleurs je trouve ça ridicule et j'essaye de dire à ma fille : « Arrête de ramasser les fleurs, t'es en train de tuer toutes les petites pâquerettes. ». Mais là tous les gamins qui te ramènent plein de fleurs, plein de machins, plein de trucs, tu te retrouves avec plein de merdes dans les mains tu te dis : « Mais non ! ». Non quoi ! C'est pas moi. [rises] J'ai pas ce côté... là. Avec des adultes, on m'aurait

jamais fait ça, c'était bon. Et puis... toutes les chamailleries d'enfants... Non quoi ! C'était pas... c'était vraiment le côté maman qui me plaisait pas. J'avais pas... je pense que je m'étais pas rendu compte que les gamins ils voient la maîtresse un peu... pas comme une deuxième maman mais presque quoi. C'est vraiment ce côté-là. Ça me gênait pas... ça me gênait pas quand ils se blessaient d'aller les soigner et tout ça parce que ça... Bah je m'y attendais. Et puis forcément : un enfant qui est blessé, tu t'en occupes. Ça me dérangeait pas de mater un enfant qui était blessé ou qui avait de la fièvre et de le mettre dans un petit coin et aller appeler. Mais le fait que ce soit en permanence pour tout. Ça, par contre, c'était pas possible pour moi. C'était juste... non. Non non. Je suis pas une maman. Enfin, si, je suis une maman mais de 2 enfants, pas de 26.

JR : Et par rapport à la projection que tu t'étais faite du métier quand tu t'es reconvertie, par rapport à tes propres enfants, ton rôle de maman il a joué un rôle pour te pousser dans cette voie ?

H : Disons que mon rôle de parent m'a... Le fait de devenir maman ça m'a juste fait me rendre compte que j'étais pas si mal à l'aise que ça avec les enfants. Pas... Enfin... Pff... Alors, je vais repartir en arrière. Si tu veux, je suis quelqu'un qui a toujours dit : « J'aurai jamais de gosses. ». .../... Et qui, un jour, vers ses 25 ans a dit : « Je pourrais avoir des gosses, si le mec en veut. Mais s'il en veut pas, je m'en contrefiche. ». Donc je suis arrivée à 30 ans et j'ai dit à mon compagnon de l'époque... Non, je suis arrivée à 28 ans et j'ai dit à mon compagnon de l'époque : « Si tu veux des gosses, c'est avant 30 ans sinon moi j'ai pas l'intention d'être mère à 40 ans. Donc c'est maintenant ou jamais. Et si tu veux des gosses, je veux être mariée avant. Si tu veux pas être marié et que tu veux pas de gosse, on reste comme ça, y a pas de soucis. Par contre, si tu veux faire des enfants, faut s'y mettre. ». Voilà. [rires] Donc, lui, ne se voyait pas dans une vie sans enfant, donc on a eu des enfants et voilà. C'est vrai que, moi, à ce stade de ma vie, donc j'avais 28 ans à l'époque, c'était en mode : « Soit j'ai des enfants maintenant et puis ben voilà, comme ça à 50 ans ils sont grands, ils sont indépendants. Pas quand j'ai 90 ans. Soit j'en ai pas mais je me vois très bien vivre sans enfant. ». Et encore aujourd'hui hein. Je vais pas dire des trucs du genre je les veux plus ou quoi, je me vois très bien avec mes enfants mais s'ils étaient pas là, je pense pas qu'il y aurait un

manque. .../... S'il leur arrivait quelque chose maintenant je serais anéantie parce que c'est mes enfants mais je suis pas quelqu'un qui avait besoin... Tu vois y a des personnes, et c'est chacun ses choix, qui se voient mères, qui ont besoin de tout ça. Moi pas. J'étais quelqu'un où si ça arrive pas... [bruit de bouche] Je cours pas après la maternité. Donc voilà. C'est aussi pour ça que quand j'ai eu 20 ans, il était hors de question que je devienne prof. Mais le fait d'avoir des enfants ça m'a fait... Bah déjà j'ai été à l'aise avec eux, et ça m'a fait en côtoyer d'autres. Parce que forcément : t'as les copains, t'as la crèche, t'as machin... Et puis tu gardes les gamins des autres et ainsi de suite. Et comme je me suis sentie très à l'aise avec et que ça se passait bien, je me suis dit : « Bah tout ça, ce côté 'j'aime pas les enfants'... ». Bon j'ai toujours pas envie de m'occuper du bébé, du nouveau-né de ma copine mais ça me gêne plus de le faire. Donc en fait d'être dans une classe, je vais plus être mal à l'aise ou gênée par rapport aux gamins. Et, effectivement, j'ai eu aucune gêne, aucun mal... J'ai eu... J'ai eu aucun... J'ai pas eu de problème avec les gamins, je les ai gérés, ils m'ont pas... Mais j'avais pas... Dans ma tête, j'allais gérer leurs apprentissages etc. J'allais potentiellement gérer les problèmes mais les problèmes du genre : « Bah il est tombé, il s'est fait mal. » ou « Le gamin il est malade : il faut appeler les parents. ». Tout ça je le comprenais bien. Je savais bien qu'il y aurait des petites histoires, des petites disputes mais je pensais pas que ça serait 90% du temps quoi. Je pensais pas passer ma journée à dire : « Non, tu lui rends son crayon. Non, tu peux pas te moucher sur ta copine de classe : ça ne se fait pas. Non, tu ne peux pas vider ton tube de colle sur la fille qui est à côté de toi. ». Comment dire ? « Tu peux pas attraper un élève par le col et le balancer par-dessus la table. Non, ça ne se fait pas. ». Toutes ces choses en permanence... Je m'étais dit qu'au bout... Une fois qu'il y avait les règles de classe... Alors, oui, bien sûr, il faut leur rappeler de temps en temps etc. mais j'avais pas conscience que ça prendrait autant de temps dans la journée. Et au final c'était ça. J'avais l'impression de passer ma vie à faire ça.

JR : Mais du coup t'as eu le sentiment d'être une « enseignante » ou t'as eu le sentiment de ne pas faire ce pourquoi tu avais passé le concours ?

H : Ah non non, j'ai toujours eu l'impression d'être enseignante parce que je les ai toujours fait travailler, on a beaucoup bossé, on a beaucoup avancé. Mais j'ai... Je pense que dans

ma tête, l'enseignement... Être enseignante c'était 90% du temps et puis, aller, 10% du temps s'occuper de la bobologie et puis des petits problèmes. Et puis en fait je me suis rendu compte qu'être enseignante c'était plutôt 50% du temps et 50% du temps c'était s'occuper de la bobologie, du temps de récréation, des batailles, de se dire : « On revient de... ». Si tu veux, y a quand même un jour... Dans l'école où j'étais, les toilettes des adultes étaient dans les toilettes pour les enfants. Alors ce n'était pas au même endroit mais tu rentrais dans les toilettes, il y avait une porte pour les adultes et il y avait les toilettes des enfants. Donc arrive 520 toilettes, il y avait une porte pour les adultes et il y avait les toilettes des enfants. Donc arrive 14h, un peu avant la classe, la fin du déjeuner : je vais aux toilettes avant d'aller en classe. J'arrive devant les toilettes et je vois toutes les filles qui sont à l'entrée donc je leur dis : « Non ce n'est pas un endroit où on reste. Vous sortez. ». Elles me disent : « Non mais les garçons ils sont en train de se mettre tous nus dans les toilettes. » Pardon ? Je vais dans les toilettes des garçons et là je vois 4/5 ga... gamins qui, vite, courent. Je commence à crier en mode : « Vous sortez de là tout de suite ! ». Et là je vois 4/5 gamins de ma classe qui sortent, en train de se rhabiller, ils étaient tous torse nu : ils étaient 4/5 dans un toilette en train de se déshabiller. Il a fallu reprendre ça en classe. Mais ça c'était des choses qui m'étaient pas venues à l'idée. Je pensais pas que j'allais devoir passer 15/20mn à leur dire : « Non mais 530 dans les toilettes on fait pipi, on se lave les mains. Point barre. C'est pas un lieu de jeu. Et, non, on s'amuse pas à se mettre torse nu dans l'école, non. Ça se fait pas euh... ». Je sais pas... Et tout ça, toutes ces choses-là, je m'attendais pas à en avoir autant. Et en tout cas que ça me prenne autant de temps. Tu vois, je pense que c'est ça : je pense que j'avais pas bien dosé. Je pensais que, ça, ça serait 10% maximum du boulot et c'est plutôt 30/40 quoi. Mais en parlant avec les autres enseignants, c'est... C'est pas moi qui gérais pas bien la classe. C'était : « Bah oui, oui oui : on a l'impression de passer son temps à faire la police et oui oui on perd beaucoup de temps avec ça. ». Ah ouais mais trop quoi en fait. C'est pas un rôle qui me plaisait parce que, pour moi, ça c'est un rôle... Je sais pas... C'est plus de l'enseignement c'est... C'est de la parentalité... C'est de l'éducation et je pensais pas que ça 540 prendrait une aussi grosse part. Cette éducation d'autant de gamins en plus... Pff...

JR : Et du coup quand tu es partie, est-ce que tu l'as vécu comme une délivrance ?

H : Ah j'étais contente ! Oui oui, j'étais contente d'arrêter. J'étais contente d'arrêter, ouais ouais. Ah oui oui oui.

JR : Ça aurait pu continuer ou c'était le point de non-retour ?

H : Euh... Il fallait qu'il y ait une fin, et à partir du moment que j'avais décidé la date de fin, il fallait que ça se tienne à ça. On m'aurait dit, par exemple, le jour où j'avais envoyé la let...
550 où j'avais parlé de la démission : « Écoutez, faut que vous teniez jusqu'à telle date. », ça m'aurait pas dérangée. Mais il me fallait une date de fin. Et à partir du moment que moi j'avais décidé ma date, il fallait qu'il y ait cette date. Et en fait, si tu veux, je... je... je... M. X je pense qu'il s'en est aussi rendu compte. C'est-à-dire qu'à partir du moment où j'ai envoyé ma dém... ma lettre de démission, je n'ai jamais eu de réponse en fait. Enfin... Il y avait pas de oui, pas de non, ça a mis énormément de temps. Et, en fait, on est arrivé aux vacances scolaires, j'avais toujours pas de réponse officielle. J'avais contacté M. X en mode : « Bah là, pour moi, j'arrête le 1^{er} novembre. Enfin, je veux plus y retourner quoi ! C'est fini ! ». Pour moi, c'était décidé, ancré quoi. Je n'y vais plus quoi ! C'était terminé. Et j'avais pas de retour.
560 Si j'avais eu... Au moment de ma démission on m'aurait dit : « Bah écoutez Madame, là on peut pas mais à partir du 1^{er} janvier ce sera bon. », je serais allée jusqu'au 1^{er} janvier. Mais j'avais besoin de cette date. Et comme eux ils en donnaient pas, moi je l'avais choisie ma date. Et à partir du moment où j'avais choisi, il était hors de question que je change de date. C'est... Une fois que t'as fait... Enfin... Mais ça a été pareil pour mes autres métiers : une fois que t'as une date de fin, t'as une date de fin quoi. C'est ce côté inconnu. Ça, ça a été très dur mais j'ai pas été la seule à avoir... J'ai une collègue qui, pareil, a démissionné comme ça et elle avait pas de réponse. Et à un moment elle a dit au revoir à sa classe avant les vacances en mode : « Je reviens pas après les vacances. », parce qu'elle était en poste pour de vrai. Donc elle a dit au revoir à sa classe et en fait ils ont refusé sa démission. Elle a dit : « Mais je
570 retourne pas en classe. Mais je leur ai dit au revoir. Les collègues elles ont contacté, ils ont trouvé... Le Pôle Remplacement a trouvé un remplaçant, je leur ai déjà donné les infos. J'y retourne pas quoi ! ». Et c'est ce côté administratif où tout a été choisi mais en fait non. Et... Et ça vraiment c'est pesant. Mais c'est pas ça qui déclenche... qui déclenche le choix etc. Par contre, c'est très dur à vivre. Cette période où t'es en mode : « J'ai envoyé ma lettre mais

j'ai pas la réponse. » tout ça, machin, c'est pas un truc euh... agréable, ni sympa. Et ça traîne...

JR : Et est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu appelles la « procédure de démission » ?

580 **H** : Bah en fait moi j'ai envoyé ma lettre avec accusé de réception. Le problème, c'est que dans les textes t'as pas de... t'as pas de préavis. C'est-à-dire que... Par exemple, quand j'ai démissionné de mes autres boulots, je savais que j'avais 3 mois de préavis quoi. Donc tu envoies ta lettre 3 mois avant, puis t'as ta date, puis c'est réglé quoi. Là, y a pas de... T'envoies ta lettre et c'est accepté ou non par l'administration. Mais en même temps ils ont jusqu'à 4 mois pour te répondre comme ça. Et si au bout des 4 mois ils t'ont pas répondu, ça veut pas dire que c'est accepté. Et donc, dans ce cas... Alors moi j'avais demandé à M. X, j'avais dit : « Mais comment ça ? Comment on fait s'ils acceptent pas ? ». En plus, ils sont plus... Ils perdent la responsabilité du truc. Il m'a dit : « Oh, je ne sais pas, c'est jamais arrivé. ». [rires] Mais c'est assez vague donc dans les textes, du coup le fait de, toi, envoyer ta

590 lettre et de pas avoir de réponse, c'est stressant parce que tu ne sais pas quand tu vas l'avoir, ni comment. Et, à ce niveau-là, c'est assez compliqué. Et moi je sais que M. X avait, du coup, contacté les personnes, les RH qui étaient responsables et il m'avait dit : « Non non, t'inquiète, c'est bon, c'est accepté. On n'a pas encore le retour officiel mais c'est fait. » Mais, moi, j'avais pas la réponse, quoi. C'est vraiment ce côté-là, où on est dans le flou total, qui est pas évident. Et c'est vrai que pour des... quand on travaille en entreprise, quand on décide de démissionner, on dit : « Je démissionne à telle date. ». Point barre quoi. A partir du moment où on respecte son préavis légal, y a rien à dire. Là, c'est pas le cas. Il faut qu'ils acceptent... et puis s'ils acceptent pas... et puis ils ont 4 mois pour faire. Et comme on n'a pas de préavis, on sait pas vraiment quelle date on doit écrire. Moi j'ai mis une date arbitraire, mais ils auraient pu me dire : « Bon, on accepte votre démission, mais au 1^{er} décembre, par exemple. ». Mais on a pas toutes ces infos et on se retrouve à se dire : « Bah là ça fait 1 mois que j'ai envoyé ma lettre et j'ai pas de retour. Là, c'est les vacances scolaires : est-ce que j'y retourne après les vacances ou pas ? ». Non mais... Et on sait pas. Et moi j'ai eu la réponse officielle je crois... bah pendant la deuxième semaine des vacances scolaires, donc 5 jours avant la date butoir quoi. Ils m'ont dit : « C'est bon, vous ne revenez pas dans 5

600

jours. ». Et ça c'est dur psychologiquement. Parce que dans ta tête, tout est fini... mais t'es pas sûr. [rires] Ça, c'est dur. Mais voilà. Alors qu'on m'aurait dit dès le début : « Ben vous démissionnez, par exemple, à partir du 1^{er} janvier. », bah à partir du moment où j'avais mon échéance, j'allais jusqu'au 1^{er} janvier. J'aurais pu faire plus longtemps, c'était pas... Mais il me fallait une date de fin. Il fallait se dire : « Là, j'arrête. ».

JR : Donc pour remplacer ce « là, j'arrête » qui n'arrivait pas, tu t'es mis ton propre « là, j'arrête ».

H : Là, par contre, il y en avait un et il ne fallait plus en sortir. C'est vrai que quand je suis arrivée aux vacances, avant les vacances scolaires, et que j'ai eu M. X au téléphone, le fait de pas avoir de réponse je commençais à stresser. Le matin, quand on m'appelait pour aller en remplacement, j'y allais en tremblant alors qu'avant, ça me le faisait pas. Mais c'est parce que je savais toujours pas quand est-ce que ça allait se finir. Et je voulais plus de ça, je voulais plus de cet inconnu, de pas savoir quand ça allait finir et moi j'étais en mode : « Non mais j'y retourne pas à la rentrée. S'il faut, je me mets en arrêt maladie mais j'y vais plus. ». Je veux plus, j'y vais plus. Moi, pour moi, c'est fini dans ma tête. S'ils m'avaient dit directement d'aller jusqu'au 1^{er} janvier, bah ok je serais allée jusqu'au 1^{er} janvier mais il fallait... Il faut quoi, c'est pas... Ce côté inconnu, ne pas savoir, ne pas machin, c'est pas facile. Mais bon, chaque fois qu'ils m'ont appelée, je suis allée en classe. J'étais dans le bus, j'y allais un peu en tremblant, mais dès que j'étais dans la classe bah... Pff... t'y es, t'y es hein. T'es dans une classe, t'as des gamins. J'ai jamais eu aucun problème à les gérer. Je me suis retrouvée en REP avec des CP bon... J'ai eu une gamine en REP, mon Dieu. C'est la... Non non mais c'était une gamine de CP. C'est la première dont je ne savais pas quoi faire. En mode comportement, je... C'est-à-dire que c'est la première enfant que j'ai sortie de ma classe en mode euh... Je l'ai envoyée... Enfin, j'ai croisé la directrice et je l'ai laissée à la directrice en disant : « Bah tu la prends. ». Parce que ben... c'est une gamine... Pour te mettre un peu de contexte, je l'ai rencontrée de façon très bizarre. C'est son grand frère qui l'a déposée dans la classe. Jusque-là ça va. Il était en CM2, il la dépose, pas de problème. Et il m'explique qu'il voudrait récupérer les colles de sa sœur parce que quand elle était à la maison, elle a mangé toutes ses colles à lui et il a plus de colle. Donc elle a bouffé des tubes de colle la gamine.

Donc moi c'est comme ça que j'ai rencontré la gamine. J'ai dit : « Ok. ». Donc bon, au grand frère, j'ai dit : « Bah écoute, je peux pas te redonner les colles de ta sœur parce que comme je sais pas où la collègue les a rangées ça va être compliqué, tu verras avec la maîtresse quand elle reviendra. Ça fait 5mn que je suis dans la classe, je sais pas où sont les choses. ».

640 Mais c'est un peu bizarre comme premier contact. Et, effectivement, pendant la classe, tu la voyais bouffer sa colle. Tu fais : « Hm... Bah donne-moi ta colle hein. Passons à la suite, ça ne se fait pas de manger de la colle. » [rires] Et euh... Et en fait c'était une gamine où elle, par contre, elle était en décrochage scolaire. Elle refusait de travailler, elle disait que tout ce qu'on faisait c'était nul mais elle savait rien faire. Pourtant c'était début de CP. Donc début de CP c'est pas euh... On était sur : « Est-ce qu'il y a le son [a] dans le mot ? » quoi. Enfin... C'étaient que des choses... Et elle était pas capable de répondre, de faire. Et elle te disait que l'école c'était nul, qu'on apprenait rien, et machin... Et très très dur. Et puis, du coup, à devenir insolente, tirer la langue. Compliquée cette gamine. Donc moi quand je l'ai laissée

650 à la directrice... Et puis j'en avais parlé à la directrice le midi et puis je lui ai redit à la directrice quand je lui ai laissée, je lui ai dit : « C'est pas pour moi, parce que moi, de toute façon, je vais rester 2h avec elle donc au pire je m'en fou un peu. ». C'était plus que c'était pas possible qu'elle ait un rapport comme ça à l'école quoi. Y a un moment faut marquer le... Sinon... Bah je sais pas comment la collègue elle fait parce que là euh... Elle refuse de faire quoi que ce soit, de rentrer dans les apprentissages. Mais c'est la seule gamine dont je ne savais pas quoi faire. Vraiment, là j'ai été en mode [bruit de bouche]. Grand mystère.

JR : Et donc tu disais tout à l'heure : « Dans ma tête, c'était fini » mais tu m'as dit aussi que tu étais restée pro jusqu'au bout ?

660

H : Après, j'ai toujours été quelqu'un de... de perfectionniste et de très investie dans mon travail. J'ai toujours... Si tu veux, le premier job duquel j'ai démissionné, j'ai démissionné parce que j'étais à Paris et je partais vivre à Londres avec mon conjoint donc euh... forcément... On allait s'installer ensemble, lui vivait au Luxembourg, moi je vivais à Paris, on parlait tous les deux pour le Royaume-Uni. Donc j'ai quitté mon poste évidemment. Mais c'était vraiment pour des raisons personnelles : je me plaisais dans mon boulot, j'avais... Ça n'avait rien à voir. Je me plaisais, j'aurais pu y rester encore 3/4 ans de plus. C'était juste que ça

convenait pas par rapport à mon projet de vie. C'était le moment d'aller vivre à Londres etc. Donc j'ai démissionné. Mais, quand je suis partie, on m'a remplacée par 3 personnes. .../...

670 [rires] Donc si tu veux, le côté « investie professionnellement » ça a toujours été le cas. Mon poste que j'ai quitté à Londres, j'étais en congé maternité, mon chef m'a remplacée pendant les 3 mois de mon congé maternité. Habituellement, quand quelqu'un partait en congé mat' ils remplaçaient par une autre employée, ils employaient quelqu'un. Parce qu'au Royaume-Uni on peut partir pendant 1 an en congé mat'. Et moi je lui avais dit : « Je pars que 3 mois et je reviens dans 3 mois. ». Donc il m'avait dit : « Écoute, je garde ton poste. Je ferai ton boulot pendant les 3 mois. ». Quand je suis revenue, il m'a fait : « Mon Dieu, je savais pas tout ce que tu faisais ! ». Et quand je suis partie définitivement et qu'on est revenu en France, j'ai été remplacée par quelqu'un que je connaissais très bien qui était dans la boîte et qui a pris mon poste et après on est resté en contact, il me fait : « Mais mon Dieu, mais c'était un piège

680 ton poste ! À cause de toi, je bosse les soirs et les weekends ! ». Et j'ai fait : « Ah bah moi j'ai jamais bossé les soirs et les weekends, faut que tu t'organises mieux ! ». [rires] Il s'est dit mais... Alors qu'il avait le même poste que moi avant. C'était juste que... Il avait juste... En fait avant lui il s'occupait des imprimantes et il est passé à la photo. Il faisait la même chose quoi. Il m'a dit : « Mais en fait t'as tellement de clients, tellement de trucs. ». Il fait : « Waouh... En fait, j'ai deux fois plus de boulot en photo que ce que j'avais en imprimante quoi. ». Et je lui ai dit : « Bah moi je me suis jamais rendu compte que c'était à ce point énorme en fait. ». Donc voilà. Donc c'est vrai que j'ai toujours été investie professionnellement et de toute façon, comme je t'ai dit, il était hors de question pour moi que ça se passe mal vis-à-vis des élèves, quels qu'ils soient. Donc même si j'y allais qu'une journée, pendant

690 la journée, si j'avais des informations dans la classe de ce qu'ils faisaient, ben on allait continuer le programme, on allait avancer, on allait faire des révisions. Ou j'apportais, si j'avais 0 info de ce qu'il y avait, on allait faire un travail autre. Si tu veux, je me suis même retrouvée à remplacer une collègue qui... pendant son inspection. C'est-à-dire qu'à la fin de l'inspection, ils avaient décidé que bah... elle devait faire un temps avec le... C'était au tout début de l'année donc il y avait... les remplaçants étaient pas tous occupés donc j'étais venue pour 2h en fait. Quand elle faisait le débrief avec l'inspecteur. Bah pendant les 2h que j'ai faites avec les gamins on aurait pu faire : « Bon allez, vous faites un dessin, faites du coloriage. », j'aurais fait du gardiennage. Eh bah non en fait ! Je leur ai fait un mini-projet d'1h.

Pourtant, je l'ai su le matin à 9h. Et, en fait, j'étais dans l'école de 9h à 10h donc j'ai préparé...
700 J'avais mes trucs que j'avais dans mon sac à dos en permanence. J'ai dit : « Bah on va faire telle chose que j'ai préparée. ». Et puis bah en 1h on a travaillé là-dessus. C'était un truc tout con hein. C'était... je sais pas si tu connais, c'était le livre de l'ogre, de la petite fille et puis le gâteau, je sais pas quoi...

JR : Oui oui oui.

H : Et puis en fait c'était juste le jeu où il devait réussir à sauver mais c'était de la logique. Du coup, il a fallu qu'ils réfléchissent, qu'on fasse des tests. Et, à la fin, on avait réussi à trouver un scénario pour que tout le monde soit sauvé quoi. C'étaient des trucs bêtes mais au final
710 ça a pas été : « Pendant 1h vous faites rien quoi. ». C'était juste pas possible. Et puis comme ça a duré plus longtemps que prévu, et ben après on a commencé à... C'étaient des petits, c'étaient des CE1 donc on a écrit nos premières phrases. Donc on avait sujet, verbe, action, j'avais une affiche, on l'avait mise. Et puis avec un dé on fabriquait nos phrases quoi. Tu te dis : « T'es dans la classe pendant 2h, tu peux leur donner du dessin. ». Eh ben non, non non : là, on a travaillé. Avec des petites compétences, des petits machins, mais à la fin on a fait un petit résumé : « On a travaillé ça, on a travaillé ça. ». Je les ai eus 2h. C'était... Voilà. Donc, oui, investie jusqu'au bout. Y'a pas eu... C'est pour ça, je t'ai dit, y'a pas eu de décrochage pour moi, dans le sens « décrochage », tu vois ce que je veux dire ou pas ?

720 **JR** : Oui, y a pas eu d'abandon de tes fonctions, tu es restée jusqu'au bout... Oui oui, je comprends ce que tu veux dire.

H : Ouais ouais. .../... Personnellement ça me plaisait pas et, effectivement, je voulais me sauver. Donc on peut dire que, de ce point de vue, oui j'ai décroché : je me voyais plus dans la carrière, plus dans le truc. Mais professionnellement personne n'aurait pu dire que j'avais décroché.

JR : Et tes collègues étaient au courant de ta volonté de partir ?

730 **H** : Oui. Oui. Alors, mes collègues... Mes collègues de PES avec qui j'étais proche, oui : je leur ai dit dès l'année de PES. Là où j'ai fait des remplacements, je l'ai pas forcément dit parce que je venais pour une journée ou deux : ça n'avait pas un grand intérêt. Je l'ai dit à l'école là où j'étais la remplaçante titulaire parce que... En fait, si tu veux, j'ai été la première semaine en classe et, en fait, on m'a dit que la classe, je l'aurais toute l'année. Moi j'ai dit : « Non non mais moi je vais démissionner avant la fin de l'année, là. Donc il faut trouver un vrai remplaçant. ». Non mais moi je leur ai dit : « Moi je vais partir avant la fin de l'année. Faut trouver un remplaçant. ». Donc j'aurais pu rester jusqu'à la Toussaint là-bas en mode tranquille : je fais toute ma première période à 10mn à pied de chez moi. Je connais l'école, je connais les collègues, je connais... Y a mes gamins, je connaissais la moitié des élèves de la classe, je connais les parents, c'est une très bonne école. Tout va bien. J'aurais pu me faire une période tranquille. Mais par rapport à la classe, je voulais pas, je voulais qu'ils aient un remplaçant. Donc j'ai abandonné... j'ai dit au bout d'une semaine qu'il fallait qu'ils trouvent un autre remplaçant, je l'ai dit au Pôle Remplacement etc. Et du coup ils ont eu un remplaçant pour toute l'année scolaire, quelqu'un qui est resté toute l'année. Et moi je me suis retrouvée à être appelée le matin, à être baladée à droite, à gauche. Ce qui n'est pas forcément très confortable. Mais au moins je savais que la classe que j'abandonnais elle était bien quoi. Tu vois, je t'ai dit : j'ai toujours fait passer les gamins avant. [rires] Et puis voilà. Donc à l'école-là je l'ai dit que j'arrêtais et je l'ai dit... Comme je te disais je me suis retrouvée une fois en REP avec des CM2 où la collègue avait décroché et ils étaient en mode : « Tu veux pas venir faire un remplacement long ? » et où là je leur ai dit : « Non mais moi je... non. Je... non non non. Là, vous êtes en train de me dire que c'est pour 15 jours. Moi je vais appeler le Pôle Remplaçant pour leur dire d'envoyer quelqu'un dès demain parce que moi je démissionne. Non je reste pas là toute l'année avec vous hein. ». L'équipe est peut-être très gentille, la classe est peut-être très sympa : je m'en contrefiche, je veux me barrer. Donc non.

740

750

JR : Donc en fait le seul moment où t'as pas fait passer les enfants avant toi, c'est quand tu as dit : « C'est bon, je me barre. ». Parce que t'avais l'air d'être une bonne enseignante en soi donc t'aurais pu te dire : « Je continue parce que je suis bien pour les enfants. ».

760 **H** : En fait, j'aurais pas été remplaçante, j'aurais pas pu arrêter avant la fin de l'année scolaire. Mais comme j'étais remplaçante et que j'avais refusé le remplacement long... Parce que si j'avais été coincée dans la classe pendant le remplacement long, à mon avis j'aurais pas arrêté avant la Toussaint : j'aurais pas réussi. Parce que je me serais pas vue abandonner la classe. Et pour moi c'était déjà décidé à ce moment-là que je resterais probablement pas toute l'année scolaire puisque j'étais déjà en lien avec le Pôle Mobilité pour bouger le plus vite possible. Donc pour moi c'était juste : « Non, je me relance pas. ». Je l'ai dit directement : « Je m'engage pas pour une année. ». Donc, à partir de là, il faut pas. Et comme on m'a pas forcée à m'engager pour une année, parce qu'au niveau du Pôle Remplacement ils ont été sympas, ils m'ont pas remise sur des remplacements longs quand ils ont su que je
770 voulais démissionner, bah du coup ça m'a permis de partir, effectivement. Sinon, effectivement, j'aurais été engagée avec une classe pour 1 an, bah... Bah j'aurais démissionné au mois de juillet.

JR : D'accord. Et maintenant, du coup ?

H : Bah, là, je suis en reconversion, mon énième reconversion. Je suis en train de devenir développeuse informatique donc c'est pour ça que je t'ai dit que j'avais pas beaucoup de temps. Je suis une formation où, en théorie, à la fin, j'ai un diplôme de 2 ans mais je la fais sur 6 mois. [rires] C'est-à-dire que j'ai l'impression que l'année de PES je me suis tournée les
780 pouces tellement j'ai de boulot en ce moment.

JR : Pourtant, elle est connue pour être difficile !

H : Bah non, bah en fait, c'est rien ! J'avais beaucoup plus de temps libre à l'époque. Parce qu'à l'époque je travaillais peut-être le weekend mais je travaillais pas le soir. Enfin, je travaillais... Je corrigeais les cours mais à 6/7h c'était fini. Là, ça m'est arrivé de bosser jusqu'à 23h/minuit et puis de bosser tous les weekends donc... Non non, l'année de PES était cool. [rires] Mais bon, c'est pas un métier-passion. Je fais ça parce qu'il y a pas mal de débouchés. Moi je vis pas pour travailler : je travaille pour avoir un peu d'argent pour vivre. C'est juste

790 ça. Et après, quand je travaille, je suis quelqu'un qui bosse beaucoup, qui suis vachement sérieuse et, en général, on veut pas me voir partir.

JR : Et pour toi ça serait quoi un métier-passion ?

H : Il pourrait y en avoir mais moi j'en ai pas trouvé. Mais par exemple pour moi quelqu'un qui est artiste-peintre ou écrivain, c'est parce que c'est quelque chose qui l'anime. Être enseignante ça peut être sa passion aussi, si on adore être avec les enfants, s'en occuper quoi. C'est juste que moi j'ai pas trouvé quelque chose où je me dirais... Enfin, j'ai pas trouvé une passion de laquelle j'arriverais à vivre quoi, c'est plus ça. Mais les gens qui arrivent à le faire
800 mais c'est très bien ! Moi j'ai une copine elle travaille pour préparer la sortie des films, c'est sa passion. Elle vit pour travailler. Moi, c'est pas le travail avant tout : c'est moi, et après le travail. Mais après, quand on bosse, y a pas de soucis.

JR : Ok. Est-ce que du coup tu vois des choses à rajouter, qui auraient été importantes pour toi et qu'on n'aurait pas dites ? Ou on a fait le tour ?

H : Non. .../... Après moi j'ai pas vraiment d'autres choses à te dire. Si t'as d'autres questions... Parce qu'on a beaucoup parlé...

810 **JR** : Pour moi c'est bon, tu m'as dit déjà plein de choses.

H : Mais après voilà, j'en garde de bons souvenirs de mon expérience d'enseignante. J'ai eu des bons moments en classe. Mais je sais qu'au quotidien ça me plaisait pas. Et c'est pas des petits moments où ça se passait bien qui vont faire que... Ouais non mais non. Y avait toujours le reste qui... Bon. Trop de moments où t'es la maman et voilà.

JR : Ok. Eh bah très bien, merci !

L'entretien retranscrit de Clothilde

Clothilde – ex-PE après reconversion – Zoom

12 février 2021 – 10h00

Durée : 41mn11

JR : Julie Royer

C : Clothilde

JR : Donc, du coup, ma question c'est qu'est-ce qui est important pour toi dans ton décrochage professionnel en tant qu'enseignante ?

C : .../... Alors, moi, ça a été l'épuisement physique qui a déclenché le décrochage, enfin, qui l'a... On va dire qui fait que le décrochage s'est vraiment produit. Parce que j'y pensais mais... Ça a été l'épuisement. Ça a été la fatigue et les problèmes de santé. Du coup, j'ai eu pas mal d'exams médicaux. J'en ai encore aujourd'hui, c'est toujours pas résolu. Mais donc voilà c'est pour dire que ça a été vraiment le facteur-clé quoi. Après, je sais pas... Moi, je l'ai attribué au métier d'enseignante au début dans la fonction parce que je trouvais que

10 c'était très... très intense. Après, bon, il y a des choses qui tiennent à des facteurs conjoncturels et à des choses qui tiennent à moi, dans ma personnalité. Mais il y a aussi beaucoup de choses qui tiennent au système, je trouve, et à la façon dont on forme les jeunes enseignants et dont on les fait entrer dans le bain on va dire. Pour la première et la deuxième

20 année en tout cas parce que j'ai arrêté en deuxième année. Donc euh... Bah, moi, en ce qui me concerne, je pense que j'ai une personnalité qui n'aide pas, parce que je suis très perfectionniste, je vais vraiment au fond des choses, je peux passer des heures à travailler. Je travaillais tous les soirs, je travaillais tous les weekends, au moins une semaine sur deux dans les vacances. Là, j'ai fait un mémoire, un mémoire de recherche... On m'a dit que c'était pas... Comme j'étais censée faire juste un... comment on appelle ça déjà... un écrit

synthétique ou je sais plus... un écrit réflexif. Et puis apparemment j'ai fait plus que ce qui était demandé. Donc voilà, j'ai ce travers-là d'aller vraiment au fond des choses. C'est pas forcément un travers, ça dépend de ce qu'on fait comme métier mais, dans le métier de professeur des écoles, c'est bien de savoir parfois bâcler, c'est bien de savoir parfois aller

vite. Pas forcément peaufiner tous les détails, les fiches de prép. Plus être dans l'adaptation face à la classe, l'improvisation, et moi j'étais beaucoup dans la préparation. Donc il y a ça. Après, il y a mon contexte familial euh... je pense qui a joué. Parce que moi j'ai 2 enfants, petits, donc euh... Quand on a... En plus, on a déménagé donc j'étais un peu en situation de déracinement. J'ai eu pas mal de problèmes. Plus des problèmes de santé. Et tout ça, ça, a déclenché... Des décès, des choses qui m'ont profondément affectée dans la première

30 année. Donc c'est vraiment ça, c'est conjoncturel. Et comme en plus on avait déménagé, à la base on vient de région parisienne, pour s'installer ici à l'été 2018, j'avais enchaîné directement avec le métier d'enseignant. Parce que je faisais un autre métier avant. Du coup, c'était tout, tout était nouveau : la maison, la région, le métier... Plus les enfants à s'occuper, plus... C'était beaucoup en fait. Beaucoup trop. Je pense que cumuler trop de changements d'un coup c'est pas forcément bon : j'aurais peut-être dû d'abord emménager ici, puis, peut-être, 2 ans après, commencer le métier d'enseignant... Je sais pas. Mais ça faisait trop de changements d'un coup et sachant qu'il y a eu des douleurs personnelles, des décès qui m'ont profondément affectée, c'était dur à gérer. En plus, la classe était pas simple, le

40 mémoire, les enfants : enfin, c'était trop. Je pense que... Alors, j'ai tenu pour la deuxième année en me disant que c'était la première année qui était particulièrement difficile. Et puis vers décembre, j'ai commencé à avoir des problèmes de... non, en novembre, à avoir des problèmes de santé qui ne partaient plus. Qui m'ont vraiment inquiétée, qui m'ont fait faire des examens. Et puis, quand j'ai senti que je perdais pied, en janvier... Pareil, j'avais 2 classes la deuxième année. Il y en avait 1 qui était vraiment bien, CM1/CM2... C'était dans la même école, c'était plutôt bien, j'avais pas été nommée titulaire dans le secteur. Je savais que j'aurais pas tout de suite ma classe, que je ferai des... Enfin, je sais pas. Une des deux classes était plutôt cool. La deuxième, c'était des CP : franchement, ils étaient délurés quoi. Mes collègues, elles en pouvaient plus. On était 3 sur les classes, les 3... Elles étaient elles-mêmes épuisées et pourtant elles avaient de la bouteille. Moi, cette classe-là, je l'ai trouvée

50 adorable, c'était pas le problème, mais ça m'épuisait physiquement. Parce qu'en CP on est quand même plus euh... Moi, je passais beaucoup aux tables, j'allais les voir. Plus debout à courir et tout ça. Répondre à tout le monde qui parle en même temps... Enfin, voilà. Des problèmes de discipline aussi. Mais je me suis vraiment épuisée physiquement à ce moment-là. Je pense qu'après les CP aussi... Enfin moi j'ai eu un problème, au bout d'un

moment j'en pouvais plus quoi. Ça criait dans la classe, j'étais fatiguée. À ce moment-là, j'ai vraiment décidé de raccrocher quoi. Les soucis de santé et la fatigue de la classe, je me suis dit : « C'est tout. ». Mais j'ai bien tenu quand même, sachant que la première année était particulièrement difficile. À cause de tout ça quoi, de ce que je vous ai dit. À la fois la première année est difficile, j'avais des CE2, ils étaient 30, c'était particulièrement difficile, j'ai
60 trouvé. Pourtant c'était à Carquefou donc une école d'un quartier privilégié mais ça n'empêche. Certains très insolents, certains franchement violents donc pas forcément une classe simple. Une mauvaise alchimie de groupe je pense aussi. Parce que j'avais beau me démenner, moi, la discipline, j'étais pas formée à ça donc... Alors, du coup, c'est le troisième facteur. Il y avait, du coup, les facteurs de ma personnalité, je pense, la conjoncture on va dire avec ce qui est arrivé, le fait qu'on ait déménagé etc., le fait que j'aie des enfants en bas âge etc... Et puis, il y avait le système, on va dire. Qui ne m'a pas convenu. Là, je suis libre de dire ce que je veux ? Ce que je pense de l'Éducation nationale.

JR : Ah oui, oui.

70

C : Parce que, honnêtement, moi, enseigner, ça m'a plu mais je retournerai plus dans l'Éducation nationale, ça, c'est une certitude. Je la trouve pas bienveillante vis-à-vis de ses agents. Franchement, je trouve qu'on nous forme pas assez au vrai métier d'enseignant. Enfin, moi, honnêtement, j'ai pas été formée avant. J'ai passé le concours, j'ai une formation complètement différente. Et ensuite, on nous lance dans le grand bain sans avoir aucune bille. Surtout en matière de discipline alors que c'est là-dessus que ça va être très important dès les 2/3 premiers mois de pouvoir bien... comment dire... poser les choses. Pour que ça parte pas ensuite dans tous les sens pendant l'année. Et, sinon, tout devient compliqué en fait. Difficile en fait. Donc je trouve que là-dessus on n'est pas assez formé. Je crois qu'il y a
80 des études qui montrent qu'en France on était d'ailleurs... on est dernier en termes de formation des enseignants à ça et en termes de gestion de classe. Pourtant, c'est pas faute d'avoir demandé des billes à mes tutrices. Un autre truc pervers du système, je trouve, c'est que les tutrices ESPE qui nous accompagnent, ce sont celles qui nous évaluent. Ça devrait pas être le cas parce qu'on peut pas confier tous ses soucis. On peut pas... Alors moi, j'avais 2 tutrices : une de l'ESPE, comme je pense que c'est toujours le cas, et une de la DSDEN.

Celle de l'ESPE, je m'en suis bien rapprochée, elle m'a bien guidée et soutenue. L'autre beaucoup moins. Voilà, elle a écrit un rapport ensuite à mon inspectrice qui m'a surprise et qui était à charge. Donc j'étais très... Enfin, voilà, ça a été pas simple parce que je me sentais soutenue, et même valorisée. On me disait que c'était super, que je travaillais beaucoup
90 mais que c'était très bien. Et tout d'un coup ça a basculé la première année. À cause des enjeux de gestion de classe en fait. Les élèves étaient compliqués et j'avais vraiment du mal à les tenir. Et je trouvais que, là-dessus, j'avais... La tutrice de l'ESPE m'a fourni des conseils en cours d'année, l'autre beaucoup moins. Et, en fait, je trouve qu'on n'en a pas avant quoi... Oui, non, ça, non... On n'a pas de conseils là-dessus, qui sont pourtant primordiaux quoi. Et, après, pour tout ce qui est rédaction de fiches de prépa etc. c'était pareil : moi, j'avais pas été formée à ça avant de commencer en fait. J'avais pas fait l'expérience de ça avant. Donc quand je suis arrivée dans ma classe et qu'on m'a dit que je devais faire une programmation, des choses comme ça, des fiches de prép etc., séquencer... Et en fait j'en avais jamais fait avant quoi. Donc ça cumulé avec, en ce qui me concerne, le déménagement
100 qu'on venait de faire, j'ai quand même 2 enfants etc., c'est beaucoup de fatigue physique, j'ai pratiquement pas eu de vacances... On commençait tout de suite. Le premier jour de classe, c'était moi qui le faisais, c'était pas ma binôme. J'étais toute seule... C'était la directrice en fait, elle était en décharge de direction. Finalement, je trouvais ça pas simple, ça mettait beaucoup de stress et puis, finalement, on n'était pas assez formés je trouve. .../... Bah voilà. À l'ESPE, pour moi, le gros problème c'est la gestion de classe. J'ai pas trouvé qu'on était très... très très bien accompagné. C'est pas tant l'ESPE que tout le système de l'Éducation nationale en soi mais ça me plaisait pas la façon dont on... Pas seulement la formation. La rémunération par exemple. La façon dont la hiérarchie vient inspecter. Moi, l'inspection que j'ai eue honnêtement, moi qui travaillais dans le management, le feedback,
110 les thématiques comme ça... Évidemment, j'ai rien dit à l'inspectrice mais c'était... enfin... pas un entretien quoi. On n'a rien... On m'a rien dit de positif quoi. Elle a pas ouvert une seule fois mes classeurs alors que j'avais travaillé comme une brute toute l'année. Et mes collègues ils me disaient des choses positives, ma tutrice de l'ESPE aussi. Là, c'était que des choses négatives lors de mon inspection. Et je trouve que c'est un peu le système qui est comme ça en général. C'est qu'on va vraiment appuyer là où ça fait mal entre guillemets, on va dire d'abord ce qui va pas. On va pas commencer par ce qui est positif, ce qui est pourtant

la base du feedback : on commence toujours par ce qui est valorisant puis on voit les pistes d'amélioration. C'est vraiment... Mais alors dans l'Éducation nationale, je trouve que c'est pas la pratique. On a vraiment des inspections qui sont là pour dire... Enfin, moi, c'est mon expérience. Enfin, bon voilà, je n'ai pas été inspectée 20 fois donc je peux pas vraiment parler en général mais moi c'est mon ressenti que c'était beaucoup... enfin que c'était très hiérarchique, qu'on pouvait pas remonter les problèmes. C'était que dans un sens descendant. Et donc on te dit à toi ce que tu dois changer. En gros t'es nulle. Bon je grossis le trait hein. L'inspectrice que j'ai eue ensuite, quand elle nous a accueillis, les néotitulaires, c'était pareil. Elle nous a dit : « Voilà, vous êtes pour l'instant pas des bons enseignants mais vous allez vous améliorer. ». Elle partait du principe qu'on était nul de base, quoi. Qu'il fallait qu'on travaille encore beaucoup pour y arriver. Enfin, moi, je vois des gens qui sont faits pour ça, qui sont tout de suite très bons. Voilà. Et donc elle, elle a aussi été un peu... assez condescendante et assez infantilisante. On est plusieurs à avoir pensé pareil. Je dis vraiment ce que tout le monde a pensé : infantilisante. Mais même ensuite quand on a fait des formations avec des professeurs chevronnés, ils nous disaient la même chose sur... Des choses comme ça, sur la gestion de classe, même si on les avait pas attendus pour faire ça. Et c'est un peu mon ressenti, c'est très hiérarchique, très descendant, un peu condescendant parfois. On nous donne la bonne parole et y a pas de mécanisme remontant, qui serait utile pourtant. Pour dire : « Y a ça, ça, ça qui va pas. ». Voilà, on peut pas remonter les problèmes. J'avais vraiment l'impression, je sais que ça se dit beaucoup mais moi j'ai vraiment eu l'impression qu'il fallait pas faire de vague. Ne pas remonter les faits liés à du harcèlement, ne pas... Moi, j'ai trouvé qu'il y en avait par exemple. On m'a dit : « Non, non, non, surtout pas ! ». Alors, après, quand il y a des enfants qui ont besoin de sauter une classe, ou clairement de redoubler : « Non, non, surtout pas ! L'inspectrice veut pas. Non, non. ». Alors qu'il y aurait vraiment besoin. Mais faut pas parce qu'après ça noircit les chiffres ou ça demande de... de respecter tel nombre de redoublements, pas plus... Enfin, voilà. C'est un système qui m'a pas trop plu pour ça non plus quoi. Je trouve qu'on ne donne pas non plus les moyens au personnel de réussir. En fait, c'est tout le temps le système quoi. Moi, je viens du privé donc je peux comparer du coup un petit peu. Je trouve que, honnêtement, ça va pas dans le bon sens. Y a des réformes qui sont passées mais clairement y a jamais rien qui est tenu. Je veux pas être trop négative mais la réforme sur les retraites, ce que ça implique

pour les enseignants. Enfin... Après le but c'est pas de te déprimer non plus, c'est vraiment mon point de vue. Mais, moi, dans l'école où j'étais la deuxième année, j'avais des collègues
150 vraiment sympas avec qui je me suis bien entendue, c'était pas un problème d'équipe. Mais voilà, clairement, voilà, c'était unanime. Il y en avait plein qui voulaient quitter le métier, qui allaient voir les conseillères mobilité parce qu'ils se disaient : « Je vais pas pouvoir rester. Je vais jamais tenir jusqu'à mes 60 ans. ». Y en a plein qui disaient ça quoi. Et puis : « Regardez ce qu'ils veulent faire à nos retraites, regardez... ». Y en a plein qui cherchaient déjà à se reconverter. Moi, comme j'avais fait le trajet dans l'autre sens c'était moins compliqué de m'en aller parce que bah... j'ai déjà une expérience professionnelle ailleurs. Mais quand on a toujours fait que ça, c'est toujours plus difficile de trouver des passerelles. Mais j'ai vraiment eu l'impression que tout le monde fuyait un peu le métier et c'est bizarre parce que quand j'ai voulu faire ma démission, l'inspectrice m'a dit : « Bah non, vous êtes la première démission en... ».
160 Bah, y a une espèce... une espèce de... pas un mensonge, enfin les gens font l'autruche ou je sais pas mais moi je le savais que, rien que dans mon école, il y avait eu 3 démissions l'année d'avant. Donc la personne... l'inspectrice de circonscription peut pas me dire : « Bah non, on a jamais de démission, vous êtes la première. ». C'est... Je savais que c'était pas vrai parce que les collègues m'ont dit qu'il y avait déjà eu plusieurs démissions. Que, moi, rien que dans les gens de l'ESPE, que ceux qui avaient passé le concours comme moi... On n'était pas nombreux hein, on était peut-être 70 dans la promo, j'en connais au moins 5 qui ont démissionné. Dont 1 que t'as déjà interviewée. Mais, voilà : 5 sur 70 ça change... Je connais pas tout le monde qui a démissionné mais c'est déjà énorme donc on peut pas dire que ça ne se produit jamais. Et je pense qu'au lieu de faire comme si
170 mon cas était exceptionnel et que je prenais les décisions sur un coup de tête, c'est ce qu'on m'a dit... Une décision que je regrette pas du tout aujourd'hui. Là, je commence à connaître un autre métier et ça me va très bien. Mais, en gros, au lieu de dire que c'est une décision irréfléchie etc., peut-être s'interroger aussi sur pourquoi la démission. Et pas se dire que c'est un cas isolé et quelqu'un qui perd les pédales. Parce que je pense pas que je sois un cas isolé. Et du coup si tu fais ce mémoire, c'est qu'il y a d'autres personnes justement dans ce cas, avec des raisons variées, pas forcément les mêmes que moi. Parce que je cumule quand même pas mal de facteurs. Euh... Voilà. Donc, du coup, un peu pour tout ça... un peu pour tout ça. Les classes difficiles que t'as au début... Enfin, moi, franchement, mes enfants,

je me voyais pas à chaque fois partir à Pétaouchnock, et ça 5 jours différents... Avoir tous les
180 niveaux de la maternelle au CM2. Parce que c'est ce qu'il y a ! Chez mes copines, c'était ça.
C'était Châteaubriant avec 5 jours de classe, que des niveaux différents. Avec des double
niveaux, parfois des triple niveaux parce que dans les petits écoles, ils regroupent. Et après
tu dois te débrouiller avec ça sur tes toutes premières années d'enseignant. Je trouve ça
assez dingue déjà de base... Après, quand t'as 20 ans et qu'entre guillemets t'as du temps,
passe encore. Tu passes ton temps à travailler, tu... voilà, tu fais tes armes. Mais quand
t'as... Moi, j'ai 36 ans. J'avais peut-être 34 ans à l'époque. Bon, voilà : t'as déjà 2 enfants
petits, t'as envie d'avoir du temps pour eux, t'as du boulot quand même à la maison à la
base. Cumuler avec ce job, franchement... Voilà, c'est pas gratifiant. La gratification... Les
190 élèves, t'as déjà du mal à les maîtriser, la discipline s'ajoutant, y a pas de gratification vrai-
ment de ce côté-là... C'est... C'est épuisant et voilà. Après, t'as des bons moments. J'ai eu
des moments aussi très très heureux dans ce métier mais voilà. Au global, l'équilibre n'y
était pas donc. Il a fallu trouver quelque chose de plus reposant. .../...

JR : Donc tu disais qu'après la première année, tu t'étais dit que c'était la première année
qui était dure donc tu avais continué quand même...

C : Oui, ça je me le suis dit et puis même on me l'a dit. Parce que même l'enseignante de ma
fille m'avait dit que c'étaient les 5 premières années les plus dures : « Ma fille est en train de
faire la même reconversion et c'est extrêmement dur. Donc, tu comprends, il faut tenir le
200 coup, les 5 premières années. ». Oui, je sais. Mais, moi, j'ai une expérience de vie qui fait que
je sais que la vie est courte déjà, donc je voulais pas attendre 5 ou 10 ans pour que ce soit
bien, pour que ce soit agréable. J'ai ma santé qui commençait à donner de sérieux signes
d'alerte. Donc, là, j'allais pas attendre 5 ans clairement. Mes enfants, je vais pas attendre
qu'elles aient 15 ans pour profiter d'elles non plus. Donc j'avais tout ça en tête quoi. Pour
moi, il y avait une urgence à faire un métier pour lequel le matin je suis heureuse de me
lever, où je suis pas épuisée, où j'ai pas mal partout et où je suis pas en train de pleurer dans
la voiture sur tout le trajet du retour. Je grossis le trait. Mais c'était ça la première année
quand même. La deuxième année, ça allait beaucoup mieux mais j'ai quand même eu des
signaux d'alerte au niveau physique qui font que je regrette pas mon choix parce que... En

210 fait, c'était même pas tellement un choix, je me suis sentie contrainte à prendre cette décision parce que je me suis dit : « Si j'arrête pas maintenant, je me fous en l'air au niveau de ma santé. ». Et je le regrette pas parce qu'aujourd'hui, ça fait quand même 1 an que j'ai démissionné, c'était en février de l'année dernière et j'ai terminé... Ouais, au moment des vacances de février j'ai arrêté. Ils ont mis quand même 5 mois à accepter ma démission. Ça montre à quel point le système est fluide et efficace. C'est -à-dire que j'ai démissionné, j'ai vu l'inspectrice en janvier, elle m'a dit : « Tu vas t'arrêter au 1^{er} juin. ». J'ai dû faire des arrêts maladie, de toute façon j'avais des soucis de santé donc... C'était pas compliqué : je voyais le médecin, j'avais aucun problème, il m'arrêtait. Mais c'était pas mon objectif à la base. Je voulais juste qu'on me rende ma liberté. Et avec le Covid, avec tout ça, les lenteurs d'administration... Fallait que je rencontre la DRH, l'inspectrice, mais elles s'étaient pas passé le mot apparemment... Mon contrat a été annulé, à cause du Covid, donc je suis retournée voir l'inspectrice, il y avait pas besoin d'aller voir la DRH etc. Ça a été extrêmement lourd quoi. Mais, mes amis qui ont démissionné ont même pas eu forcément d'entretien avec l'inspecteur quoi. Donc moi ça a été 4/5 mois d'attente et finalement ça m'a convaincue. Entre les lenteurs, les lourdeurs de l'administration, et moi mes soucis de santé, qui du coup depuis 1 an ne se sont pas... sont améliorés mais sont pas résolus. Donc je continue toujours à avoir des examens parce que j'ai toujours des problèmes de santé. J'ai vraiment l'impression d'avoir poussé le bouchon trop loin et que mon corps a dit : « Stop. » en fait. Et je sais pas combien de personnes que je connais qui ont fait des... soit des burnout, donc physiquement incapables de se lever etc., soit des arrêts maladie prolongés parce que épuisement mais aussi problèmes physiques qui sont liés au métier quoi. Moi j'en connais qui ont de vrais soucis que ce soit digestifs ou autres qui sont devenus chroniques, mais je pense que c'est lié. Vraiment. C'est pas que la station debout, c'est aussi les moments d'ulcération, la fatigue physique et mentale, la surcharge mentale aussi : y a plein de choses qui font qu'à un moment au niveau du corps, ça pèse. Et moi, du coup, pour moi, y avait une urgence à quitter le métier quoi. Je voulais vraiment essayer une deuxième année parce que je savais que la première était dure. En plus, je me suis mise... Ah oui, j'ai oublié de le dire. J'étais pas à temps plein, je faisais ça à temps partiel, c'était ingérable. Je travaillais pas un des jours, j'étais en 4/5^{ème}, ce qui me permettait... en fait, c'était le jour où j'allais le plus voir mes enfants hein. Mais en fait, quand tu prends un temps partiel, c'est pour travailler le jour qui

220

230

240

t'est libéré. Ça, c'était le cas de toutes mes collègues en temps partiel. Moi c'était ça : le jour où je travaillais pas, j'en profitais pour travailler, corriger... En élémentaire, surtout en CM1/CM2, y a pas mal de corrections. Et donc euh... je voulais faire les choses bien. Donc tout ça, ça demandait de bien préparer, plus le temps des corrections c'était quand même confortable d'avoir 1 jour dans la semaine. En plus j'allais chercher mes enfants un peu plus tôt donc c'était confortable pour moi d'avoir ce rythme-là. C'était un rythme mieux ajusté. Franchement, j'ai commencé l'année en me disant : « Ça me plaît. » et je pensais rester hein. Alors que la première année j'avais souffert. Mais voilà la classe étant quand même fatigante, et les soucis de santé qui sont ensuite arrivés, je me suis dit que... Et je regrette pas hein. Parce que la santé passe avant tout. Si au niveau santé ça suivait plus, moi je pouvais pas... J'ai quand même des enfants, faut que je m'en occupe enfin je veux dire... C'était la... une question de... priorités. Mais aussi je pense que, finalement, j'avais plus tellement le choix. .../...

JR : Et quand tu avais décidé de faire cette reconversion pour devenir enseignante, c'est quoi qui t'avait motivée ?

C : Alors euh... alors déjà je voulais plus travailler en région parisienne. Donc je suis passée directement dans l'Académie de Nantes, donc ça j'ai pas du tout regretté. Ça, c'est un choix, pour le coup, qu'on n'a pas du tout regretté. Même si c'est vrai que famille et amis chez nous sont un peu éparpillés dans toute la France mais aussi beaucoup en région parisienne quand même. Et on avait personne ici. C'était pas un déracinement mais y avait l'idée. Mon conjoint a été muté donc j'ai dû le suivre de toute façon dans l'Académie de Nantes. Et puis pourquoi ce métier ? Parce que c'était un métier qui me mettait des étoiles dans les yeux depuis que j'étais toute petite en fait. C'était un peu le métier de rêve et le déclencheur en fait ça a été un évènement de vie... qui fait que, moi, j'ai voulu faire un métier qui avait du sens. Du coup j'ai lâché mon métier précédent où... J'ai fait une rupture conventionnelle et après j'ai été en congé parental tout ça tout ça. Et j'avais vraiment envie d'avoir un métier où il y avait du sens à mes yeux, où je me sentais utile dans la société. Ce que je trouvais pas assez dans mon métier précédent. Je voulais pas spécialement le statut de fonctionnaire, je voulais vraiment un métier qui avait du sens quoi. Qui était d'éduquer les enfants. J'adore

les enfants. Et je m'étais dit : « Voilà, j'adore enseigner. ». Sincèrement, ça je le ressens encore aujourd'hui. J'adore les enfants et j'adore enseigner, mais pas dans ce système-là. J'aurais rêvé d'enseigner, je pense, dans un système comme dans les pays scandinaves quoi. Avec 12/13 enfants par classe... Je pense que c'est vraiment pas le même métier nous qu'on fait, c'est pas les mêmes conditions de travail et... Voilà. Peut-être une autre pédagogie aussi. Enfin, moi, j'ai été en Allemagne par exemple, j'ai de la famille allemande, et j'avais fait un séjour là-bas où j'étais en classe avec les enfants et ça n'a rien à voir quoi. Les élèves sont plus détendus, les enseignants aussi, les élèves prennent la parole plus librement, c'est beaucoup moins... Ça n'a rien à voir. Je trouve ça vraiment intéressant d'aller dans d'autres pays ou d'autres écoles pour voir comment ils enseignent... Et voir la taille des effectifs, la pédagogie, le style de l'enseignant, la place qui est laissée aux élèves... Voilà. Ça n'a rien à voir je trouve. Et je trouve qu'en France c'est encore trop... Même dans mon enfance, quand j'étais élève, le côté estrade... On a beau essayer de faire du participatif, du travail de groupe... Et donc voilà. Tu me demandais quoi déjà ? Parce que je perds le fil...

JR : Je te demandais pourquoi tu avais choisi de faire cette reconversion-là.

C : Ouais, parce que bah, du coup, ça m'était resté à l'idée. Et je me suis dit du coup : « Après la naissance de ma deuxième fille, pourquoi pas franchir le pas. ». Et du coup j'ai commencé à réfléchir à la reconversion. J'ai fait ForProf là et du coup j'ai passé le concours dans la foulée. Et tout s'est passé très vite hein, après... Mais, j'avoue que par rapport au métier de rêve qu'on a, c'est une autre réalité. .../... Je pense que ça tient beaucoup aux conditions de travail en fait. .../... Après, les enfants sont peut-être moins sages entre guillemets, c'est ce que disent les enseignants un peu expérimentés : que ça a changé, qu'il y a trop d'écrans, que l'attention est difficile à capter... Enfin... Après, je pense que de tous temps y a eu des problèmes de discipline. Mais quand on est avec une classe très nombreuse, c'est quand même beaucoup plus difficile à gérer, des choses comme ça...

JR : Et avant que tu décides d'envoyer ta lettre de démission, combien de temps avant tu y avais déjà réfléchi ?

C : Je pense que j'y pensais depuis longtemps. Très longtemps. Ce qui n'est pas forcément bon signe parce que quand l'inspectrice est venue à la fin de ma première année, je m'étais dit : « Elle me fait pas passer, c'est pas grave. Ça facilite mon choix, j'ai pas à me poser de questions. ». Donc quand elle a commencé entre guillemets à me démonter, j'étais triste mais y a une autre partie de moi qui me disait... qui était résignée : « Bon bah ça y est. De toute façon tu passes pas donc tu te poses pas de question. Entre guillemets, le choix est facilité : tu refais pas une année comme celle-là. ». Et je voulais pas recommencer une année

310 étudiante et tout ça. Même pour raisons financières hein, ça devenait compliqué. Je me disais : « Non, non, je reprends pas. Donc si je passe pas, j'arrête. ». Et en fait elle m'a quand même dit : « Bah oui, la gestion de classe va pas mais après. » enfin, des points à améliorer quoi. Elle m'a quand même laissée passer. Donc je me suis retrouvée à réfléchir mais j'avais déjà en tête la démission. Et pendant l'été je me suis dit : « Si je suis envoyée très loin et que j'ai 4 ou 5 classes différentes, je démissionne. ». Là, c'était vraiment... J'étais toujours à 2 doigts de démissionner. J'étais pas prête à faire des concessions pour aller loin etc. : je voulais pas en pâtir comme la première année. Je voulais que ce soit... plus simple. C'était plus simple parce que j'étais dans une seule école et à côté de chez moi. Donc c'était de la chance quand même. Et en plus j'avais que 2 classes. J'étais à 4/5^{ème} mais j'avais une classe de

320 CM1/CM2 sur 1 jour, et c'était vraiment agréable, c'est là que j'ai passé mes meilleurs moments je pense. Et une classe de CP sur 2 jours. Attends, que je dise pas de bêtises... Oui, c'était ça parce qu'on était sur 4 jours, l'école était pas sur 4 jours et demi mais sur 4 donc c'était confortable. Donc voilà. J'avais pas énormément de trajet, juste une demi-heure de voiture. Je trouvais ça plutôt chouette en fait. Au niveau pratique et logistique hein ! Mes collègues étaient sympas, les élèves étaient quand même beaucoup plus simples que dans l'autre école... Après, voilà, au début c'était ça l'idée : c'était que je tienne tant que les conditions étaient réunies et puis la question de la démission s'est vraiment posée après quand... en décembre quand j'ai commencé à avoir des problèmes de santé. J'ai commencé à avoir peur en fait, de passer pas mal d'examens médicaux, des IRM, des échographies etc. Et, là, la classe était difficile en plus. En janvier, ça a été si difficile que... En fait, il

330 y avait une personne charmante, vraiment, une ATSEM qui venait... euh une ASH pardon, je suis fatiguée... une ASH ou je sais plus comment on l'appelle... AESH qui venait dans la classe pour aider. Parce qu'en fait normalement elle était affectée à une autre classe, enfin,

à un autre élève et du coup elle m'avait dit : « Ils sont vraiment durs avec toi, ils sont vraiment bruyants, ils sont intenable... ». Un moment où j'étais vraiment épuisée et ça parlait, ça bougeait de partout, c'était pénible, elle est allée chercher la directrice. Qui était ma collègue, que je complétais. Parce qu'elle était prof de CP en décharge de direction. Et en fait elle est venue dans la classe pour intervenir, pour demander le silence. Et je pense que là... Soit ça a été la goutte d'eau, soit ça m'a ouvert les yeux, mais je me suis dit : « Ah oui, là faut carrément qu'elle vienne intervenir dans ma classe parce que moi-même j'arrive pas à ramener l'ordre... ». Après, je me suis demandé si elle avait bien fait aussi de venir. Mais, elle l'a fait gentiment, avec l'intention d'aider. Mais ça a été le moment où ça a été... En fait, juste après, j'ai écrit ma lettre de démission. Je me suis dit : « Allez, c'est pas la peine, je suis pas faite pour ce métier. ». Franchement, je me suis dit ça : « Je suis pas faite pour ce métier. Ça m'entame la santé, pour que j'en sois épuisée comme ça tout le temps. Vaut mieux que je passe à autre chose quoi. Et puis je fais pas un cadeau aux élèves : le but c'était quand même d'être utile, de leur apprendre des choses... Mais s'ils passent leur temps à crier, voilà, à faire les fous, bah ils apprennent pas en fait. Donc à quoi je sers quoi. ». Donc tout est devenu un peu... ça avait plus de sens, c'était dénué de sens. Et du coup, moi, il fallait en plus que je fasse attention à ma santé. Donc, là, j'ai décidé de partir, l'inspectrice m'a reçue en entretien en me disant que c'était le travail... J'avais une espèce de tutrice qui était venue en accompagnement et qui disait que je préparais très bien mes séances, que j'étais toujours aussi perfectionniste, que je travaillais très bien. Enfin, travailler... préparer des cours. Elle m'a dit : « C'est dommage. Vous êtes sûre ? Vous voulez pas revenir en arrière ? etc. ». Ma tutrice elle était gentille mais... Mais après elle a quand même dit que c'était dommage de partir comme ça, en milieu d'année quoi. Je me doutais pas qu'il y aurait le Covid ni rien hein. D'ailleurs, à la réflexion, je l'ai peut-être attrapé tout simplement parce que j'avais aucun des signaux qu'aujourd'hui on détecte... Voilà. En tout cas, y avait pas encore toute la crise du Covid. J'ai pas fait l'enseignement à distance. Ça s'est arrêté avant tout ça.

340

350

360

Donc c'est pas lié à la crise du Covid tout ça. Mais voilà, après l'entretien avec l'inspectrice n'a rien changé... Elle a cherché à me faire réfléchir etc. mais moi la décision elle était prise... je pense qu'elle était prise dans ma tête depuis un certain temps. Je veux dire, ce qui a vraiment déclenché le... la certitude, c'est les problèmes de santé. En plus, j'ai mon binôme institutrice qui a eu des problèmes de santé graves aussi... Voilà. Et que dans le

métier j'ai découvert autour de moi que les gens disaient : « Moi aussi, j'ai eu plein de soucis comme ça. ». .../... Mais en fait je trouve pas ça normal ! [rires] Je trouve pas ça normal qu'on se retrouve à avoir des problèmes de santé comme ça. Et que ce soit aussi peu toléré aussi. Des gens, par exemple, qui n'arrivaient parfois pas à se tenir debout bah on leur disait : « Non, vas-y. Faut faire face. ». Enfin, y avait des fois, je trouvais que c'était un peu compliqué... Enfin, c'est ce qu'on m'a partagé en tout cas. Moi, j'ai pu faire mes examens et mes arrêts maladie sans problème. J'ai l'impression que c'est un métier qui déclenche une vraie fatigue physique. Après, moi je viens d'un métier de bureau donc ça joue, ça a dû jouer. J'étais assise toute la journée, c'est différent quand même. Puis voilà, je pense que les chocs émotionnels que j'ai eus dans l'année... La perte d'êtres chers, les trucs comme ça, je pense que ça a pesé physiquement. Voilà. .../...

JR : Et pendant la première année, tu m'as dit qu'à la fin tu espérais un peu ne pas être validée, mais au début c'était comment ? Ça correspondait à ce que tu avais imaginé, au tout début ?

C : C'était pas idyllique. Y a eu des moments oui, mais pas la première année. Parce que la classe était... Moi, c'était des élèves compliqués. Y en avait certains qui étaient vraiment adorables mais d'autres avec qui il fallait que je fasse pas mal de discipline sur le respect d'autrui. Des choses qui étaient faites par en-dessous. Enfin c'était vraiment... y avait des moments... Je pensais en CE2 déjà faire des trucs pareils... Dessiner des choses obscènes sur son ardoise euh... Enfin plein de choses que je pensais pas déjà si tôt quoi. Et en fait la deuxième année, par contre, avec les... que ce soient les CP ou les CM1/CM2, y a eu ces moments magiques que j'espérais oui, y a eu ces moments. Mais je dirais que ça contrebalançait pas. C'était chouette ! Moi j'adore voir les enfants voilà qui s'intéressent, qui posent des questions, qui après chantent les chansons que tu leur as apprises, tu vois. Y avait des domaines... Moi je pense que j'étais particulièrement forte pour enseigner l'anglais et puis tu voyais les progrès quoi, c'était clair. Y avait des choses où, clairement, c'était gratifiant pour ça, c'était... Et puis, quand je suis partie, les enfants m'ont fait des témoignages très touchants, ils voulaient pas... Ça m'a fait aussi hésiter quand même un peu. Y en a qui ont chanté une chanson, y en a une qui avait pleuré devant moi tout ça... Ça m'a affectée quoi.

Je me suis demandé si j'avais fait le bon choix. Là, je me suis posé des questions parce qu'après moi on m'avait toujours renvoyé une image assez négative entre guillemets, sauf la deuxième année. L'inspectrice... Y en a une qui me disait que c'était très bien, une deuxième qui me disait : « La gestion de classe, ça va pas du tout. ». Donc j'ai pas eu l'impression d'être une bonne enseignante. Et après, du coup, avec tout ça, je me suis dit : « Est-ce que c'est pas un mauvais choix ? ». Enfin voilà. La santé passait avant tout. J'ai regretté mes élèves parce que je m'y étais attachée mais y a aussi des signes où je me suis dit : « Bah ça n'allait pas. ». Parce que quand je leur ai dit par exemple : « Ça sera plus moi. ». Ils m'ont dit : « Oooh... », ils étaient tous tristes, c'était touchant. Mais y en a un qui, juste après, a dit : « Ah bah non, moi j'aimais bien le mardi, je pouvais me balancer sur ma chaise. ». Là, je me suis dit : « Ah non, y a quelque chose qui va pas. » quoi. Certes, quand moi je le voyais se balancer, je lui disais : « T'arrêtes tout de suite. » mais là, du coup, je me suis dit : « C'est pas possible, pourquoi il dit ça ? Clairement, j'étais peut-être trop gentille, pas assez stricte. ». Donc je pense qu'il y a ça qui a peut-être joué, ça m'a un peu... Parce que les réactions étaient touchantes et en même temps... bah j'avais des soucis finalement. Ça, ça m'est resté. Si pour eux c'était la fiesta le mardi, c'est que ça va pas quoi. Après, moi je leur enseignais le sport, je faisais informatique et bibliothèque. C'étaient des domaines un peu plus cool entre guillemets. J'avais... Mais ça dépend aussi un peu des matières je pense. On se les était réparties et tout mais... j'essayais de leur enseigner de façon ludique. Mais bon, voilà. Y a des choses aussi où je me suis dit : « Bon, c'est dur comme décision. Y a des élèves qui me regrettent donc finalement j'étais peut-être pas aussi nulle que ça. Mais en même temps, franchement, là je peux plus quoi. Je peux plus. ». Et puis mes enfants quoi. Ça doit quand même passer en priorité. Si moi je suis tout le temps mal et tout, eux ils sont plus bien.

420

JR : Et même après avoir posé ta démission, tu es restée perfectionniste jusqu'au bout ?

C : Ah oui non c'est un vrai travers hein ! Moi, je le suis jusqu'au bout ! Parce que j'ai continué de faire à fond tout. En plus, je me sentais... responsable de ça, parce que je complétais des collègues donc j'allais pas ne pas me tenir au courant des informations, les mettre en retard. Je voulais bien faire mon métier et l'idée c'était : « Je le fais bien jusqu'au bout. » quoi. Après

j'arrête. Mais l'idée c'était : « Je les mets pas en retard. ». Donc j'ai pris aucun retard sur les séances même si par exemple des fois j'aurais aimé faire une lecture ouverte ou des trucs que j'aime bien faire. Bah non, j'ai fait les séances que ma collègue, Marie, la directrice, m'a
430 demandé de faire. Jusqu'au dernier jour. Et je les préparais bien. Je faisais pas ça, je les préparais vraiment bien et tout. J'ai vraiment fait... Mais je pense vraiment avoir un travers là-dessus. Mais ça c'est à moi de le travailler hein. Y a des métiers où c'est plus un atout, je pense. Dans ce métier-là, à mon avis, y a tellement à faire... En plus, professeur de écoles, on touche à tout : c'est bien de savoir faire vite, de pas toujours aller au fond des choses et... Après, je faisais des fiches de prép papier hein ! J'ai gagné en rapidité là-dessus. Je faisais pas tout à l'ordi comme la première année. J'allais plus vite mais je me disais quand même... Je faisais quand même attention et tout quoi : les supports devaient être nickel, fallait toujours que je commence par dire pourquoi on faisait ça, terminer sur ce qui a été
440 appris... Je faisais toujours super attention, comme ce qu'on a appris à l'ESPE, à donner du sens à tout. Et euh... du coup c'est plus long aussi à chaque fois de réfléchir à tous ces trucs-là quoi. Donc j'ai voulu faire bien jusqu'au bout. En fait, je sais pas si j'ai tenu ou si c'est juste ma nature et que je peux pas faire autrement. Donc voilà.

JR : Et du coup tu es partie avec un autre projet en tête ?

C : Non, je suis partie parce que j'avais besoin de partir. Je me suis retrouvée face au vide. Je voulais juste me soigner. Je m'étais dit : « dans 2/3 mois, je suis complètement guérie et je passe à autre chose. ». Ce qui n'a pas été le cas. Ça a été beaucoup plus long. Et j'en suis pas encore sortie. Donc je regrette vraiment pas mon choix parce que quand je vois le temps
450 que ça met de retrouver la santé. Je pense que j'ai un truc de long terme en fait. Enfin, on a trouvé des choses aux examens hein, mais c'est pas encore tout trouvé. Clairement, je regrette pas mon choix pour ça parce qu'il fallait que je prenne du temps pour moi. J'aurais jamais... On m'a dit : « T'aurais pu prendre un arrêt maladie prolongé ou tu aurais pu te mettre en dispo. ». Moi, j'ai voulu tourner la page parce que j'ai eu trop d'évènements de vie où on se rend compte que la vie est courte. Donc je voulais passer à autre chose. C'était une nouvelle page qui se tournait. Je pense pas être... comment dire... volatile, à changer tout le temps. C'est que mon deuxième métier. Pour moi, c'était ça, je voulais faire maîtresse.

Donc quand j'ai arrêté je me suis dit : « Qu'est-ce qu'il reste maintenant ? ». Donc, là, je pense que je vais faire un autre métier mais pourquoi pas envisager l'enseignement, plus tard, dans une autre structure. Je me renseigne là, sur les écoles Montessori. .../... J'espère que ça t'éclaire un peu pour ton mémoire. T'as déjà interrogé combien de personnes ?

JR : Euh... 2, dont la personne que tu connais.

C : Je pense que t'as bien choisi ton sujet parce que rien que dans ma promo on était nombreux à avoir démissionné. Pour des raisons variées mais y a quand même des... des choses de fond qui se rejoignent. .../...

JR : Oui, c'est sûr. Est-ce qu'il y avait d'autres choses importantes par rapport à ton décrochage que tu voulais me dire ?

C : Non, je pense que j'ai rien à rajouter là, non ? En ce qui me concerne, j'ai vraiment fait le tour de ce que je voulais te dire.

JR : Ok, bah si c'est bon pour toi, c'est bon pour moi aussi.

Résumé en français :

Le décrochage professionnel précoce des enseignants, qui touche plus particulièrement les néotitulaires du premier degré, est un phénomène de plus en plus prégnant depuis les années 2010. Il contribue à la baisse des effectifs enseignants et, par là même, à l'augmentation des difficultés scolaires des élèves qui pâtissent d'un *turnover* d'une envergure inédite depuis l'avènement de la démocratisation scolaire. En mobilisant une méthode d'analyse structurale d'entretiens biographiques issue des travaux de Demazière et Dubar (1997), nous avons cherché à comprendre le processus de désengagement qui sous-tend le décrochage professionnel, par la mise en œuvre d'une démarche de recherche inductive. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Guillemette (2008), qui postule que toute entrée dans la carrière enseignante suppose une première phase d'engagement, et de Becker qui propose une réflexion autour du concept d'engagement dans son ouvrage *Le Travail Sociologique* (1970). Ces apports nous ont notamment permis d'avancer l'hypothèse que le processus de désengagement pourrait reposer sur la prise de conscience d'une inadéquation entre le système de valeurs de certains néotitulaires avec celui de l'institution scolaire. Ainsi, ils ne parviendraient pas à conclure des paris adjacents préalables à l'émergence d'un engagement volontaire et endogène pour perdurer dans le métier enseignant. Cela nous amène à questionner le rôle du CRPE, et donc le système de valeurs qui lui est associé, dans la sélection des candidats les plus susceptibles de réussir une entrée durable dans la carrière enseignante.

Abstract:

Premature professional dropping out of teachers, something which especially affects newly tenured teachers in primary education, has become more and more prominent since the 2010s. It contributes to the decrease in the number of teachers and thus also increases academic difficulties for pupils who suffer from a turnover of an unprecedented scope since the advent of school democratization. Following a structural method of analysis of biographical interviews, developed by Demazière and Dubar (1997), we tried to understand the process of disengagement which underlies professional dropping out, by working with an inductive approach. To do so, we relied on Guillemette's works (2008), who postulates that the beginning of every teaching career implies a phase of commitment, and on the works of Becker, who reflects upon the concept of commitment in his book entitled *Sociological Work* (1970). These contributions led us to hypothesize that the process of disengagement could rest upon the understanding of an incompatibility between the value system of some newly tenured teachers and of the educational establishment. Thus, they could not manage to make the adjacent bets prior to the emergence of a voluntary and endogenous commitment, to continue in the teaching profession. This leads us to question the role of the "CRPE", and thereby of the value system it's associated with, in the selection of the applicants most likely to be successful in a lasting entry in the teaching career.

Mots-clés: décrochage professionnel, enseignants, désengagement, néotitulaires, premier degré, engagement.