



HAL
open science

Nouveau métier : enseignant dans le second degré. Récits de changements professionnels

Sylvie Dozolme, Luc Ria

► **To cite this version:**

Sylvie Dozolme, Luc Ria. Nouveau métier : enseignant dans le second degré. Récits de changements professionnels. Recherches en éducation, 2015. hal-02113348

HAL Id: hal-02113348

<https://hal.science/hal-02113348>

Submitted on 28 Apr 2019

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.

Nouveau métier : enseignant dans le second degré. Récits de changements professionnels

Sylvie Dozolme & Luc Ria¹

Résumé

En France, près de 20% des professeurs stagiaires du second degré disposent d'un vécu professionnel hors système éducatif. Qui sont-ils ? Pourquoi ont-ils fait le choix de devenir enseignants ? Cette étude s'intéresse à la transition professionnelle vécue par ces futurs enseignants. Issus de métiers très différents (manutentionnaire, secrétaire, infirmière, commercial, ingénieur...), ils opèrent un changement professionnel conséquent. Le protocole de recherche mis en place analyse l'impact de ce vécu professionnel sur les pratiques du métier d'enseignant ainsi que les étapes et le ressenti de ces personnes face à une acculturation. Ce travail devrait donc fournir des éléments de réflexion pour comprendre comment se déroule l'acculturation d'anciens salariés d'entreprises privées lors de leur entrée dans le monde de l'éducation. Il permettra également d'appréhender comment ils vivent leur arrivée dans ce nouveau métier pour examiner ensuite s'il existe des typicalités de parcours conduisant à cette reprofessionnalisation.

Selon Hughes (1996), « le choix d'un métier est presque aussi irrévocable que le choix d'un conjoint » (p.76). Actuellement et dans les deux choix, rien n'est plus « irrévocable ». La question d'un changement de métier s'avère être une question vive liée principalement à une conjoncture économique défavorable à l'emploi dans notre société. Dans ce contexte économique, certains actifs, parfois même avant un licenciement, font le choix de réaliser une bifurcation professionnelle et donc de se reconverter dans un autre métier (Lévy-Leboyer, 2007), dont celui de l'enseignement. Ainsi avons-nous suivi une cohorte de ces « nouveaux enseignants-nouveaux métiers » pendant un an afin de comprendre le choix de leur changement et la transition identitaire entre leur ancien métier et leur nouvel environnement professionnel.

Cet article est composé de quatre parties. La première décrit le contexte et les objectifs de la recherche, la seconde vise la mise en perspective de travaux liés au récit de vie face à des situations de reconversion et d'acculturation professionnelle. La troisième présentera la méthodologie employée pour cette recherche. Enfin, les résultats et la discussion qui suivra, mettront en évidence des liens significatifs en termes de motivation corrélée en fonction de l'ancien métier et de la discipline enseignée puis le positionnement identitaire du professeur stagiaire en lien avec son vécu professionnel.

1. Contexte de l'étude et problématisation

En France, le recrutement des enseignants donne lieu à de multiples concours. Toute personne justifiant des titres requis peut s'inscrire, concourir et ainsi devenir, après une année de stage, enseignante et fonctionnaire de l'État. Principalement formées dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), ces personnes sortent majoritairement de l'université. Toutefois, environ un cinquième des nouveaux professeurs dispose déjà d'une ou plusieurs expériences professionnelles principalement dans le secteur privé (entreprises, associations...).

¹ Sylvie Dozolme, formatrice, École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Clermont-Auvergne et doctorante, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé), Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Luc Ria, professeur, École Normale Supérieure de Lyon et membre du laboratoire ACTé.

Ainsi, pour eux, la réussite au concours devient synonyme d'une profonde transformation de leurs vies familiale et professionnelle. Cette transformation se fait également au niveau identitaire. Alors qu'ils disposaient d'une reconnaissance professionnelle, il leur faut construire (ou reconstruire) une nouvelle identité dans ce métier, « *c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire connaître* » comme le rappelle Dubar (2002, p.132). Incluse dans une perspective dynamique, leur identité a absorbé les différentes expériences qu'ils ont connues et qui ont permis la construction de soi. Mais ce processus déjà vécu par certains – dans le cas d'une troisième carrière – donne lieu à de multiples tensions qui occasionnent des phases de déconstruction/reconstruction, d'abord par rapport à soi mais aussi par rapport à son environnement. Pour eux comme pour les autres lauréats des concours d'enseignants demeure la tâche de s'incorporer au groupe professionnel des enseignants du second degré. Ce groupe présente une complexité supplémentaire car il est hétérogène et présente des « *formes identitaires multiples [...] composées, instables, bricolées* » (Dubar, 2002, p.136). Cette hétérogénéité s'explique notamment par la pluralité des « *mondes scolaires* » qui cohabitent au sein de la profession enseignante. Mais les nouveaux enseignants, objet de notre étude, sont-ils mieux préparés du fait de leur expérience antérieure à affronter cette pluralité ?

Des études ont déjà été conduites auprès d'enseignants disposant d'un vécu professionnel. Elles se sont intéressées aux convergences vers un métier commun avant la prise de fonction enseignante (Perez-Roux, 2011 ; Guillot & Lanoë, 2011), ou encore ont mené une observation de ces nouveaux enseignants en milieu professionnel (Balleux, 2006). Les principaux résultats de Balleux montrent que la situation vécue par ces professeurs ressemble à ce que vivent les migrants passant par les différentes phases liées au déracinement. Rappelons qu'au Québec, l'obtention d'un concours n'est pas requise pour devenir enseignant. Le futur enseignant doit donc se mettre en quête d'un établissement qui l'accueillera, souvent de façon précaire. Pareilles conditions opèrent de nombreux balancements entre ancien et nouveau métier qui « *aboutissent parfois à un retour au métier d'origine ou à une autre profession* » (p.618). Dans l'étude conduite par Duchesne (2011), les néo-enseignants ayant exercé un autre métier ont trouvé dans ce processus de transition professionnelle, une occasion de participer au développement d'autrui (p.35) ; tout en favorisant leur propre développement. Guillot et Lanoë (2011) tendent à confirmer cette conclusion en constatant que souvent deviennent enseignants des personnes qui occupaient au préalable un métier de relation, utile à autrui avant leur bifurcation professionnelle.

Notre recherche s'attache à étudier la façon dont les vécus professionnels antérieurs d'enseignants d'origines professionnelles très variées et intervenant dans diverses disciplines scolaires constituent ou non des atouts, des ressources dans leur nouveau métier. La diversité des lieux d'intervention de ces enseignants (collèges, lycées généraux, technologiques, professionnels, publics, privés et agricoles) permet aussi d'explorer la multiplicité des facettes de leur entrée officielle dans l'enseignement secondaire, après des années d'exercice professionnel dans un autre métier. Enfin, ce travail réalisé durant une année scolaire vise à obtenir un suivi longitudinal permettant ainsi une meilleure connaissance de leur dynamique expérientielle.

Le travail présenté cherche donc à mieux comprendre les parcours professionnels antérieurs de ces enseignants « bifurcateurs » (Denave, 2006) (typiques ou atypiques), leurs motivations, l'(ou les) élément(s) déclencheur(s), les difficultés rencontrées, leurs attentes à l'égard du système... mais aussi leurs compétences antérieures mobilisées, les espoirs comblés et les deuils à faire, l'adéquation ou l'inadéquation au nouveau métier... Ces enseignants atypiques vivent-ils leur intégration à ce nouveau métier comme les autres enseignants ? Les vécus professionnels antérieurs de ces enseignants ont-ils constitué des atouts ou des handicaps dans ce nouveau métier et à quel niveau ?

2. Récit de vie, rupture professionnelle, reconversion professionnelle et acculturation

Pour appréhender les bifurcations professionnelles de ces jeunes enseignants, nous nous sommes appuyés sur un cadre d'analyse provenant de la cognition (ou action) située. Elle vise la description de la relation d'un acteur avec son environnement. Ainsi, l'acteur renseigne la part de son activité qui fut, pour lui, significative. Dans ses travaux, Bertaux (2005) reprend ce cadre et ajoute la dimension narrative. Dans notre travail, ce cadre a été couplé aux différentes études conduites par Denave (2006) et Négroni (2005) pour comprendre la transition professionnelle qu'ont vécue ces professeurs stagiaires ainsi que leur cheminement identitaire et culturel.

■ *Récit de vie*

Dans ses écrits, Bertaux (2005) rappelle l'importance des cours d'action située que les acteurs mettent en œuvre ; cours d'action qui partent de situations précises évoquées et qui justifient les motivations et les raisons des comportements (p.8). Il poursuit, en citant Ricoeur, et souligne que le récit offre la meilleure opportunité pour permettre à l'action d'être décrite (p.23). Avec son travail sur le récit de vie, Orofianna (2003) met en exergue le lien qui l'unit à la construction d'identité. Au-delà du fait que le récit de vie est un support d'élaboration de l'expérience, elle constate qu'il est aussi un support de construction d'identités. Il permet à la fois une reformulation subjective de l'expérience et un façonnement de l'image de soi. Ces aspects permettent de mieux appréhender le comportement des acteurs composant la cohorte constituée. Ils viennent se coupler aux études conduites sur les transitions identitaires et professionnelles évoquées ci-avant.

■ *Rupture professionnelle*

Centrant plus particulièrement ses recherches sur la rupture professionnelle, Denave (2006) s'intéresse aux éléments déclencheurs de cette rupture auprès de quarante-quatre personnes. Ainsi, parvient-elle à dégager les différentes phases de ces bifurcations. Selon elle, la rupture professionnelle peut être évoquée lorsque le nouveau métier « *sollicite de nouvelles compétences, de nouveaux savoir-faire et s'effectue dans un domaine professionnel sans lien avec le précédent* » (p.86). Son analyse lui a permis de dégager les cinq phases qui composeraient les étapes entre l'ancien et le nouveau métier : dans la première phase, un contexte professionnel difficile ou un décalage inciterait les personnes à se questionner sur leur activité professionnelle. S'en suivraient, lors de la seconde phase, des événements déclencheurs, qu'ils soient professionnels, familiaux ou amicaux. En troisième phase, le processus de désengagement professionnel de l'ancien métier serait amorcé. Dans cette démarche, le droit du travail français ainsi que le soutien familial seraient des facteurs facilitateurs. Par la suite, la construction d'un nouvel avenir professionnel pourrait se dessiner et constituerait la quatrième phase. Pour la dernière phase, l'engagement dans le nouveau métier serait réalisé grâce, notamment, à des aides étatiques et à un indéfectible soutien familial.

Dans son travail, Denave évoque également des différences stratégiques qu'elle a pu noter entre les personnes selon le genre, les femmes n'élaborant pas les mêmes projets professionnels que les hommes notamment dans le domaine de l'organisation familiale (p.108). Cette imbrication des sphères professionnelle et familiale a également été soulignée par Négroni (2005). Pour elle, « *la rupture avec son cadre professionnel amène l'individu à se repenser dans la sphère professionnelle mais aussi dans la sphère privée* » (p.345).

■ *Reconversion professionnelle*

Dans ce même article, Négroni définit les reconversions professionnelles comme « *des passages obligés dans la trajectoire d'un individu* » (p.334). D'ailleurs, pour mieux comprendre ces trajectoires, elle dresse une typologie des reconversions professionnelles volontaires. Ainsi, il est

possible de retenir quatre types de reconversion. La première reconversion « *promotion* » recouvre une notion permettant de compenser un sentiment d'échec scolaire et aidant l'individu à une reconnaissance sociale. Avec la seconde, il s'agit davantage d'anticiper l'avenir : la « *reconversion stabilisation d'emploi* ». Par la « *reconversion équilibre* », le chercheur montre que la personne souhaite réinvestir sa sphère privée en se désengageant professionnellement d'un métier trop chronophage par exemple. Enfin la dernière reconversion intitulée « *reconversion-passion* » consiste à orienter le changement de métier selon ses passions. Négroni souligne également que ce projet de reconversion professionnelle volontaire peut aussi traduire un « *désir de rompre avec un fonctionnement ancien* » (p.344). Ainsi, la personne engagée dans un tel processus doit donc combiner à la fois un deuil mais également, en découvrant son nouveau métier, un choc culturel (Balleux, 2006).

■ **Notion d'acculturation**

En 1936, Herskovits, Linton et Redfield donnaient une définition de l'acculturation qui fait encore autorité : « *L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes* ». À l'origine utilisé par les anthropologues nord-américains, ce concept a aussi été employé pour rendre compte des changements culturels dans les sociétés modernes (Brami, 2000). Ce phénomène d'acculturation n'est pas unique mais multidimensionnel selon que sont prises en compte la nature des contacts (libres, imposés ou planifiés), la durée de ces contacts (continus et prolongés ou discontinus mais renouvelés) ou encore leur proximité (directs ou indirects).

Pourtant Malet (2007) considère que l'entrée dans l'activité d'enseignant ne saurait se limiter à des notions telles qu'intégration, acculturation ou prise de position sociale, mais davantage s'apparenter à une rencontre entre une culture professionnelle et des individus, nouveaux membres de cette profession (p.669).

Ces notions ainsi abordées permettent d'orienter l'analyse qui suit autour de ces thèmes. Ainsi, notre cadre s'appuyant sur des récits de vie offre l'opportunité d'étudier le parcours de personnes réalisant une rupture professionnelle avec ce que cela implique en termes de tensions identitaires et d'acculturation.

■ **3. Méthodologie du recueil des données**

■ **Présentation de la cohorte**

Afin de réaliser notre étude, quatre critères ont présidé à la sélection des enseignants : a) un critère géographique avec une limitation à une zone académique ; b) une expérience suffisante et significative hors système éducatif fixée à un an minimum ; c) l'appartenance à tous types d'établissement du second degré ; d) la réussite à un concours externe² dans un objectif d'enseignement. Au terme de notre prospection, vingt professeurs correspondant aux critères ont accepté de participer à la première étude de notre recherche. Un tableau synthétique reprenant quelques données sur ces nouveaux enseignants figure en annexe.

La cohorte, d'une moyenne d'âge de 35,5 ans (de 26 ans à 56 ans), dispose également d'une grande amplitude en termes d'années d'expérience. En effet, si le nombre moyen d'années d'expérience hors éducation est de 6,4 ans, l'étendue est de 16 ans. De même, celle-ci présente une grande variété dans les métiers précédemment occupés : manutentionnaire, magasinier, secrétaire, juriste, infirmière, mécanicien, ingénieur... Cette diversité du vécu professionnel se retrouve dans la diversité des disciplines enseignées : mathématiques, économie-gestion, enseignement socioculturel, lettres-anglais, biotechnologie...

² En sélectionnant uniquement les lauréats de concours externes, nous pensons écarter les personnes qui disposent d'une expérience significative d'enseignement et qui, le plus souvent, choisissent les concours internes ou réservés pour stabiliser leur situation professionnelle.

■ **Recueil des données**

La difficulté pour constituer le panel d'enseignants résultait de la conjonction de plusieurs facteurs. Tout d'abord, le facteur temps : les professeurs stagiaires devaient assurer non seulement un service complet d'enseignant soit dix-huit heures de cours, couplé à des formations en dehors de leurs heures de service mais devaient également avoir des moments d'échanges, de concertation, d'observation dans la classe de leur tuteur. Le stress lié aux inspections fut également un facteur qui conduisit certains professeurs stagiaires à rejeter la demande de participation à la recherche. Au final, le professeur stagiaire disposait de très peu de temps pour préparer l'ensemble de ses cours et encore moins pour répondre à des sollicitations extérieures à son objectif principal : sa titularisation.

Les vingt entretiens se déroulèrent selon la même procédure préconisée par Bertaux (2005), à savoir un rappel de l'objet de la recherche et du contrat implicite de confidentialité. Les professeurs furent donc invités à évoquer leur parcours. Les entretiens individuels semi-directifs durèrent chacun entre vingt minutes et une heure selon les disponibilités. Les questions évoquées durant les entretiens abordaient notamment les thèmes suivants : a) un fait marquant pouvant être un élément déclencheur du changement de métier ; b) l'influence de l'expérience professionnelle en entreprise sur l'enseignement prodigué ; c) l'évocation de leur ancien métier dans leur nouvel environnement professionnel... Afin de garder le plus fidèlement possible les propos retenus, un dictaphone enregistrait leurs propos.

■ **Traitement des données**

Après la phase de retranscription, le traitement des données a été effectué selon l'analyse thématique telle que préconisée par Paillé et Mucchielli (2012). Ainsi se dégagèrent des thèmes et des rubriques pouvant être recoupés et analysés dans les domaines étudiés. À partir de chacun des vingt récits, différents thèmes permirent ensuite des comparaisons interindividuelles (Sanséau, 2005). À la suite de cette première analyse, un deuxième niveau de critères émergea des propos tenus : a) motivation concernant le choix du métier d'enseignant ; b) lien entre les différents emplois précédemment occupés et la matière enseignée ; c) manière dont ils perçoivent *a posteriori* leur ancien métier ; d) évocation de ce vécu professionnel avec les différents membres de la collectivité enseignante : élèves, collègues, direction... Le couplage entre les informations permet de mettre en place une analyse comparative. Ainsi, selon une méthode inductive de catégorisation (Grémy & Le Moan, 1977), une typologie et une répartition ont pu être élaborées sur la manière dont les professeurs stagiaires mobilisaient leur antériorité professionnelle dans ce nouveau métier. Au final, grâce aux analyses de contenu effectuées (Bardin, 2005), des résurgences dans le discours de ces professeurs stagiaires ont été isolées. Cela a pu donner lieu à la réalisation de deux classements.

■ **Classement selon la motivation et la congruence entre le métier pratiqué et le champ disciplinaire du professeur stagiaire**

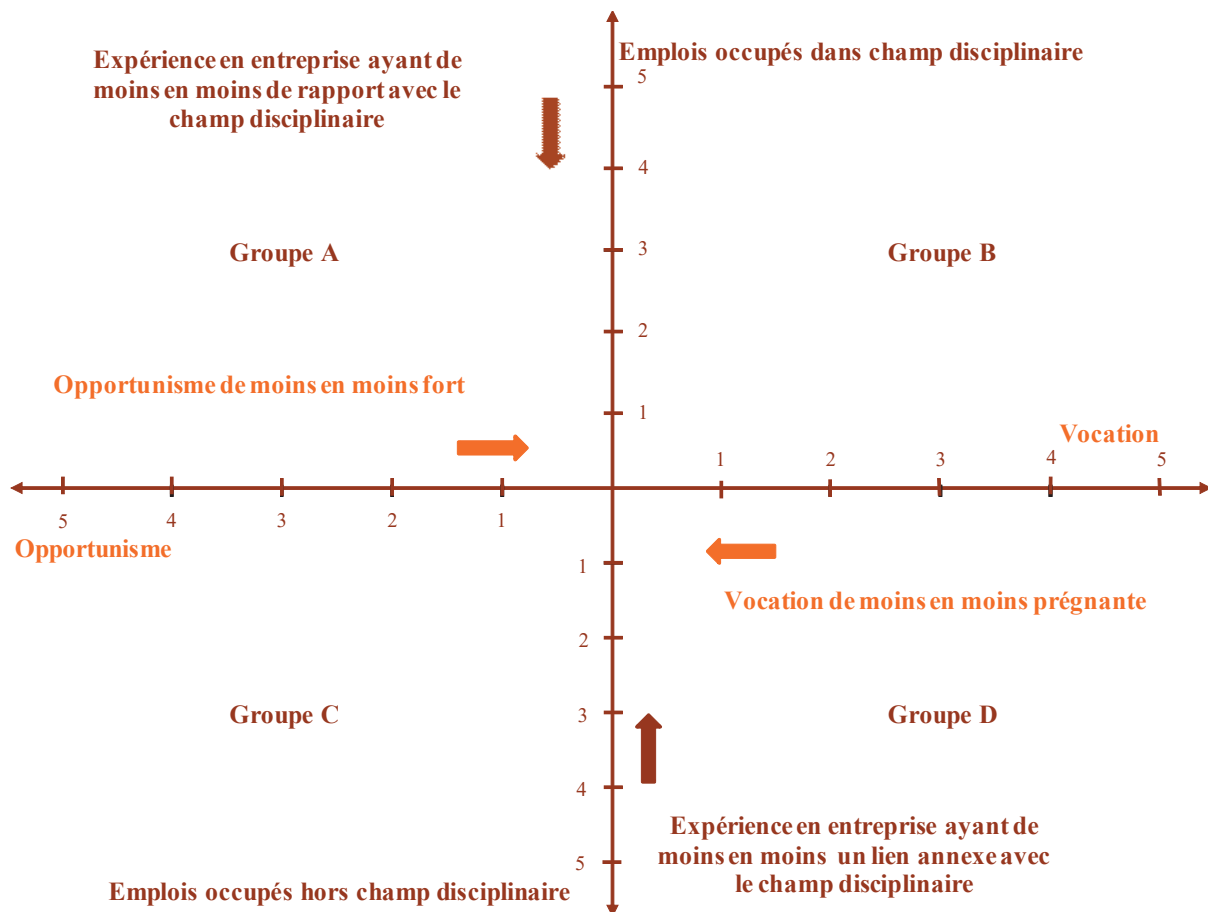
Dans les récits de vie, un certain nombre de professeurs stagiaires expliquaient leur choix par le terme de vocation. Au sens étymologie, la vocation est un appel (latin *vocare*, appeler). En allemand, le mot profession *Beruf* vient de *Berufung* (vocation) comme le rappellent Dubar, Tripiet et Boussard (2011, p.38) en se référant à Weber (1904). Suaud (1974) liste les éléments caractérisant un métier comme une vocation, à savoir « *concevoir [le] métier comme la réalisation d'un destin d'exception, fondé sur la reconnaissance d'aptitudes individuelles et réclamant un investissement total de l'individu* » (p.75). Dans le même sens, Bertrand (2011) insiste sur un attachement personnel pour cette profession, une activité jugée comme nécessitant un investissement important.

Les autres professeurs stagiaires n'ont pas mis en avant cet aspect vocationnel en intégrant le corps des enseignants. Ils avaient des objectifs beaucoup plus pragmatiques, opportunistes. L'opportunisme du latin *opportunus*, littéralement « *qui conduit au port* », est une attitude

permettant de tirer le meilleur parti des circonstances. Ce terme est davantage lié à l'économie, au management ou à la stratégie, mais peut aussi s'appliquer aux actions mises en place par ces enseignants. Dubar, Tripier et Boussard (2011, p.232) évoquent la « *conduite opportuniste* » de certaines jeunes recrues de la marine marchande qui attendent d'avoir bénéficié de formation pour quitter la profession.

Suite aux analyses, un classement des professeurs stagiaires permet de différencier quatre catégories : a) les professeurs stagiaires parvenus à ce nouveau métier un peu par hasard ou par opportunité ; b) les professeurs stagiaires dont la motivation pour le métier est basée sur un sentiment de vocation ; c) les professeurs stagiaires dont la discipline enseignée correspond aux compétences professionnelles qu'ils ont acquises préalablement ; d) les professeurs stagiaires dont la discipline enseignée ne correspond pas à leur vécu professionnel hors enseignement. Ces catégories vont par paire avec deux extrémités s'opposant l'une à l'autre (cf. graphe 1).

Graphe 1 - Répartition des professeurs stagiaires selon le métier occupé et les raisons de l'entrée dans le métier d'enseignant



Axe vertical - expertise dans le champ disciplinaire versus emplois occupés hors champ disciplinaire : le fait que l'emploi occupé en entreprise corresponde à la matière enseignée par le professeur stagiaire lui confère une certaine expertise. C'est donc le lien entre la fonction ou le poste précédemment occupés et la discipline dispensée devant les élèves qui détermine s'il y a ou non cette expertise. Lorsque la relation entre les deux est très forte, le professeur stagiaire obtient la note maximale de 5 et se situe dans la partie supérieure du graphe 1. En dessous de l'axe des abscisses, sont présents les professeurs stagiaires dont l'emploi précédemment

occupé ne leur confère quasiment aucune expertise du fait qu'il n'y a pas de lien (du point de vue des acteurs) entre l'ancien emploi et leur discipline d'enseignement.

Axe horizontal - opportunisme versus vocation : sur l'axe horizontal sont évaluées les motivations évoquées conduisant au choix du métier d'enseignant. En partie gauche de cet axe, sont notés ceux qui reconnaissent avoir choisi ce métier par hasard ou suite à des contraintes familiales. Sur la partie droite par rapport à l'axe des ordonnées sont présentés les professeurs stagiaires qui ont évoqué avoir choisi ce métier par vocation. Ils ont toujours eu comme objectif de devenir enseignant en préparant et en passant le concours, en assurant des remplacements, en orientant leur parcours universitaire en fonction de cet objectif...

Donc, les propos recueillis ont permis l'attribution de notes pour ensuite, en fonction d'elles, ventiler les professeurs stagiaires selon les quatre catégories précédemment définies.

- **Classement selon la fierté du vécu professionnel antérieur du professeur stagiaire et de son évocation au sein de l'établissement scolaire**

Une autre série de notation fut réalisée à partir des tensions identitaires (Perez-Roux, 2011) qu'ils vivaient entre leur ancien métier et leur nouveau. Le premier est-il perçu comme un atout dans le second ? Ou au contraire comme un vécu qu'il convenait de laisser dans le passé, voire de dissimuler ?

Dans leurs propos, les professeurs stagiaires issus de l'entreprise ont évoqué la manière dont ils parlaient ou non de leur passé dans leur nouvel environnement professionnel. Ainsi, la notion de fierté est apparue. Il s'agit d'un concept difficile à étudier, car pouvant comporter plusieurs connotations. Sarthou-Lajus (2013) précise que ce sentiment n'a pas « *toujours très bonne presse* » (p.148). Souvent confondue avec l'orgueil ou la vanité, la fierté est pourtant « *une émotion plaisante, parfois exaltante, qui résulte d'une évaluation de soi positive* » (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2008, p.116). Cette évaluation peut être faite non seulement dans sa vie personnelle mais également dans son activité professionnelle. Dans ce dernier cadre, la fierté devient une « *reconnaissance de sa valeur ou de l'action de son action, de son projet, de son entreprise* » (Sarthou-Lajus, 2013). Niedenthal, Krauth-Gruber et Ric (2008) soulignent que cette émotion d'auto-évaluation est plus présente parmi les émotions masculines que féminines. Une distinction également selon le genre a été notée par Dubar, Tripiet et Boussard (2011) concernant la vocation. Ils indiquent qu'elle est un peu partout dans le monde une notion rattachée à la gent féminine : « *vocation féminine* » (p.225).

L'analyse comparative porta également sur la manière dont les enseignants stagiaires évoquaient ce passé avec les différents tiers qu'ils côtoyaient dans l'établissement : les élèves, les collègues et la direction. Ces évocations donnèrent lieu également à une notation établie selon la même méthodologie que pour le premier graphe et permirent de distinguer plusieurs niveaux de propos selon les destinataires. Une moyenne non pondérée fut réalisée et permit ainsi de localiser le positionnement de l'enseignant sur le graphe.

4. Principaux résultats.

Entre stratégies et vocation : de fortes tensions identitaires

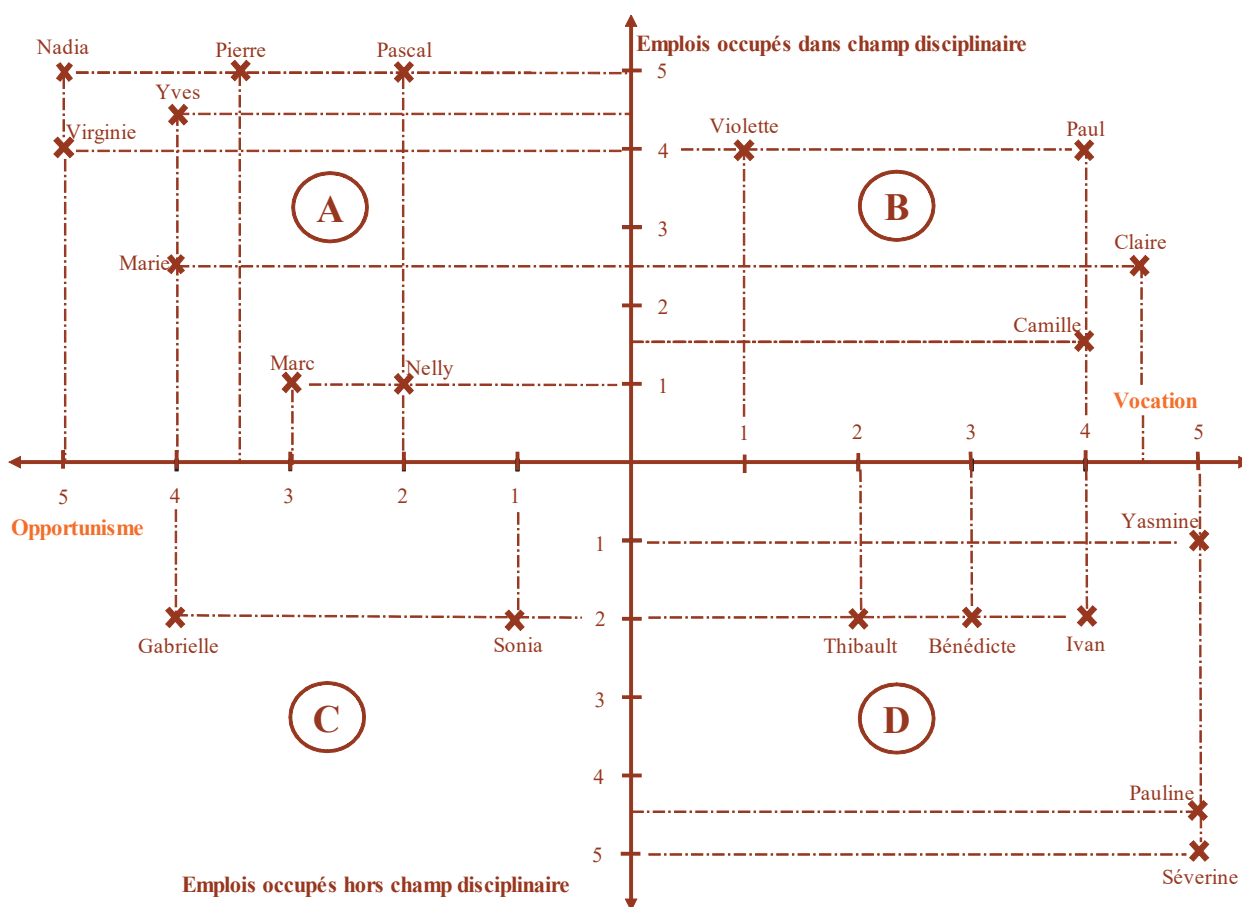
- **Graphe établi selon la motivation et la corrélation entre l'ancien métier et la discipline enseignée**

Afin de mieux comprendre la répartition des professeurs stagiaires, quatre exemples de notation sont présentés ci-après.

Professeur stagiaire	Extrait du récit de vie sur l'emploi occupé	Extrait récit de vie sur la motivation du métier d'enseignant
Gabrielle O ³ : 4 HC : 2	« J'ai travaillé dix ans au commissariat à l'énergie atomique, à la gestion d'un département de recherche. »	« Une consultante d'un cabinet de ressources humaines qui m'a aidée à réfléchir sur ce que je pouvais faire. Je me heurtais à que faire de mes enfants pendant les vacances scolaires. J'ai regardé dans l'Éducation nationale ce que je pouvais faire. »
Nadia O : 5 DC : 5	« Je m'occupais en Guyane d'une installation agricole. En Provence-Alpes-Côte d'Azur, je suis restée trois ans comme animatrice de la filière ovine. »	« Je voulais me rapprocher de mon compagnon. Je sais que derrière, j'ai mon diplôme d'ingénieur. Je pense que je ferais pas [ça] toute ma vie. »
Paul V : 4 DC : 4	« J'étais principalement approvisionneur vendeur. Dans une grande entreprise de logistique, je gérais des portefeuilles clients. »	« L'envie de devenir prof m'est venue en cinquième. J'ai voulu être professeur par vocation. »
Séverine V : 5 HC : 5	« J'ai travaillé de 99 à 2000 dans un hôtel. [J'ai] occupé des emplois d'hôtesse de caisse, voilà, dans les Leclerc, tout en passant le concours. »	« Alors, je suis devenue enseignante par, par vocation. En 2011, j'ai décroché mon concours. J'ai passé quinze fois mon PLP Lettres-Anglais. »

En fonction des propos analysés et des notes attribuées, le positionnement des professeurs stagiaires donne la répartition présentée ci-après.

Graph 2 - Positionnement des professeurs stagiaires selon le métier occupé et la motivation



³ O : opportunité ; V : vocation ; HC : hors champ ; DC : dans champ.

Globalement, les motifs principaux conduisant à ce choix du métier d'enseignant (ou éducateur) sont : a) pour raison familiale : Gabrielle, Nadia, Nelly, Virginie ; b) parce qu'ils étaient à la recherche d'un emploi : Marc, Marie, Pierre, Sonia ; c) parce qu'ils souhaitaient une stabilité professionnelle étant donné qu'ils effectuaient déjà un travail lié à l'enseignement mais en tant que remplaçants : Bénédicte, Claire, Ivan, Séverine, Yasmine ; d) parce qu'ils avaient comme objectif de changer de métier : Pascal, Violette, Yves ; e) parce qu'ils tenaient à réaliser leur objectif depuis longtemps, être enseignant, d'où l'utilisation du terme vocation dans leurs propos : Camille, Paul, Pauline, Thibault.

L'aspect vocationnel dans le choix du métier d'enseignant transparaît dans la moitié des récits (partie droite du graphe). Ces professeurs stagiaires l'ont le plus souvent exprimé clairement (voir les propos de Séverine et de Paul). Dans notre cohorte, huit des dix personnes concernées sont des femmes, ce qui tendrait à confirmer les dires de Chevalier (2009), à savoir que les femmes mettent davantage en avant la vocation dans le choix de leur métier.

Pourtant, Rayou et van Zanten (2004) nous indiquent que le choix qui conduit les jeunes enseignants à ce métier est moins motivé par un sentiment de vocation, mais davantage par une réflexion conduite sur un comparatif de différents métiers. Ainsi, l'autre moitié de la cohorte (partie gauche du graphe) justifie son choix parfois par une démarche stratégique. Gabrielle l'évoque largement dans son récit en rappelant que ce sont des contraintes familiales qui l'ont conduite à choisir ce métier. De plus, toujours par stratégie, elle a fait le choix de la discipline qu'elle a présentée au concours : « *J'hésitais entre CPE et documentaliste. Puis j'ai regardé les barres d'entrée dans le département. Parce que, ayant cinq enfants et un mari qui travaille ici, fallait pas que je me retrouve à Créteil* ». À côté de démarches stratégiques cohabitent le hasard pour au moins deux d'entre eux, voire un rejet initial à l'idée d'être enseignant. Marc l'indique clairement : « *Au début, je ne voulais pas faire enseignant parce que ma mère est professeur de mathématiques.* »

■ **Graphe établi selon la fierté du vécu professionnel antérieur du professeur stagiaire et de son évocation au sein de l'établissement scolaire**

Le graphe 3 présente sur un même document la moyenne des évocations et la fierté du vécu professionnel.

Exemples d'éléments conduisant à notation puis à la construction du second graphe :

Professeur stagiaire	Fierté du vécu professionnel	Évocation du passé professionnel avec les élèves, les collègues et la direction
Gabrielle Fierté : 2 Évocation ⁴ - É : 0 - C : 0 - D : 0	« <i>Dans mon métier, j'avais été amené à faire des rapports. J'ai parfois tendance à utiliser des mots trop choisis et ne pas me rendre compte que les élèves de 6^{ème} ne comprennent pas.</i> »	Non abordé
Nadia Fierté : 4,5 Évocation - É : 4,5 - C : 3,5 - D : 0,5	« <i>Je sais où aller chercher les informations de par mon vécu professionnel. Avoir travaillé avant, ça m'a permis d'avoir une meilleure efficacité de mon travail.</i> »	« Vos élèves savent votre passé ? ⁵ <i>Avec certains j'ai plus détaillé, notamment avec les BTS.</i> Et Vos collègues ? <i>Oui, les professeurs techniques.</i> Le proviseur également ? <i>Je ne sais pas.</i> »

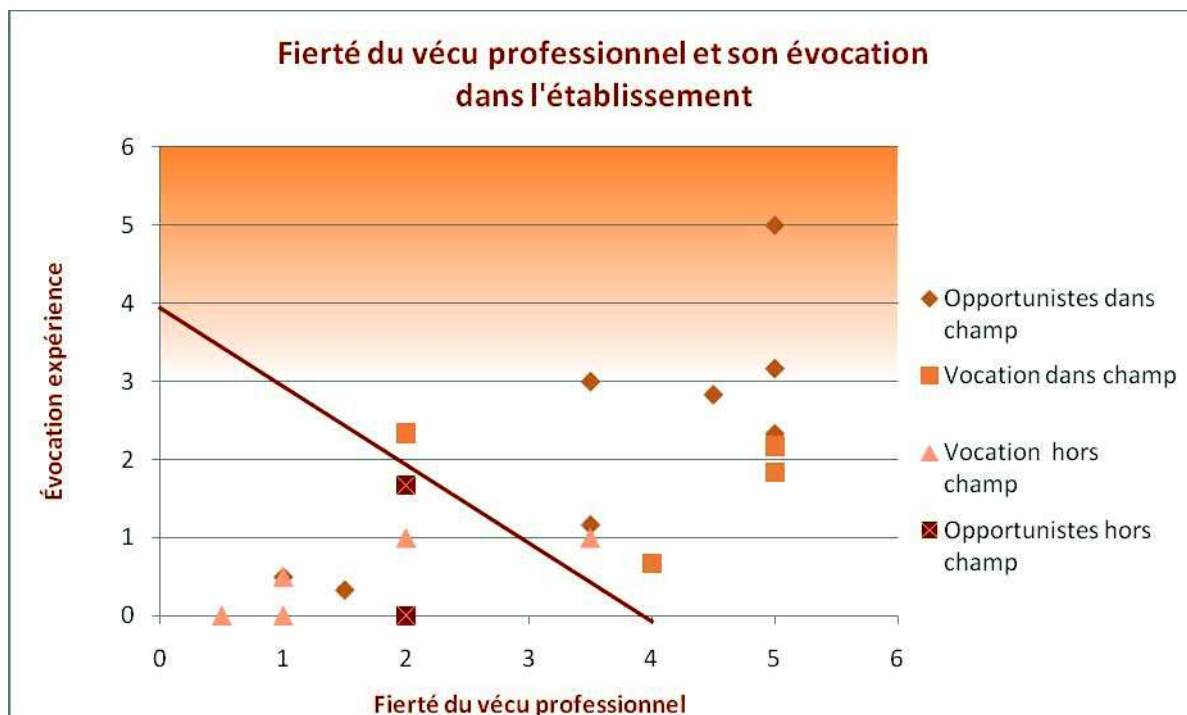
⁴ É : élèves ; C : collègues ; D : direction.

⁵ Les propos mentionnés en gras et en italique sont ceux des chercheurs.

<p>Paul Fierté : 5 Évocation - É : 4 - C : 1,5 - D : 0</p>	<p>« [le vécu professionnel] amène plus de crédibilité. Les cours sont plus concrets. Ça change beaucoup le regard. »</p>	<p>« Vos collègues connaissent votre parcours ? Oui, une partie. La proviseure ? Non. Et vos élèves ? avec les CAP, ça m'arrive tout le temps. »</p>
<p>Séverine Fierté : 0,5 Évocation - É : 0 - C : 0 - D : 0</p>	<p>« Les activités professionnelles que j'ai eues avant m'ont juste permis de parfaire mes capacités de communication, de contact. »</p>	<p>« Est-ce que parfois, vous faites référence à votre vécu dans les entreprises ? Non, j'évite de dévoiler. »</p>

Il apparaît que certains enseignants stagiaires qui disposent d'une expérience professionnelle significative en entreprise n'hésitent pas à en parler et à la présenter. Ceux-là s'estiment comme des experts. Nadia, professeur en sciences et technologies des aliments, cumule un diplôme d'ingénieur agronome et six ans d'expérience dans ce secteur d'activité. Ses compétences professionnelles lui offrent une expertise qui lui permet d'« aller chercher les informations quand [elle] en a besoin. ». Que ces enseignants évoquent une vocation ou non, ils occupent la moitié supérieure droite, divisant ainsi le graphique en deux parties égales en termes d'effectif.

Graph 3 - Positionnement des professeurs stagiaires selon la fierté du vécu professionnel et de l'évocation faite de celui-ci dans leur établissement



De ce graphique ressortent trois cas particuliers qui diffèrent de la répartition des autres membres de leur groupe. En effet, seule Yasmine dont la discipline (Lettres/Anglais) ne correspond pas à son vécu professionnel (secrétaire) évoque son passé professionnel en classe. Cela se déroule uniquement quand elle enseigne à ses élèves de première baccalauréat professionnel secrétariat. Ainsi, pour gérer des classes qu'elle considère comme difficiles, elle établit une connivence professionnelle : « *je leur parle du clavier, je leur dis : "Oui, j'ai été secrétaire" secrétaire bilingue espagnol-anglais. On établit le lien.* » À l'inverse, deux professeurs stagiaires classés dans le groupe A, opportuniste disposant de compétences professionnelles dans le champ disciplinaire, se dénotent en se situant en deçà de la barre médiane. Marc et Nelly disposent tous deux d'un vécu professionnel peu représentatif dans leur champ disciplinaire, à savoir ingénieur en matériaux pour un enseignant en mathématiques et juriste pour une professeure d'enseignement socioculturel en lycée agricole. Il en ressort qu'ils ne le mettent pas particulièrement en avant (1,5 pour Marc et 1 pour Nelly). De même, ils évoquent très peu ce vécu ; dialogue avec Marc : « *Est-ce que vous avez évoqué votre expérience passée avec vos collègues ? Avec le chef d'établissement ? Non, j'en ai pas parlé. Peut-être avec ma tutrice, je me rappelle même plus.* »

Hormis ces cas, l'évocation du passé survient principalement dans les interventions face aux élèves. Ainsi, beaucoup d'entre eux évoquent une manière de capter l'attention des élèves, de susciter de l'intérêt chez eux par la convocation de « *fragments de leur vie professionnelle antérieure* » (Bliez-Sullerot & Mével, 2005). Lorsque la complicité est forte entre l'enseignant et ses élèves, les confidences viennent plus spontanément. Nadia, enseignante en lycée général et technologique agricole, mentionne cette distinction de confiance selon le niveau scolaire des élèves : « *avec les BTS parce que, ils savent ce que c'est qu'un ingénieur, ça fait pas tout de suite un grand mot.* » Selon le degré d'intimité noué avec les collègues et la fierté de son vécu, les professeurs stagiaires parlent plus ou moins facilement de cette (ces) expérience(s) antérieure(s). Mais Ivan tout comme Séverine, plus nuancés dans leurs histoires personnelles, cherchent plutôt à dissimuler ce passé. Séverine indique qu'elle ne souhaite pas « se dévoiler ». Ivan ira même jusqu'à laisser une confusion s'installer avec son proviseur lors du « *pot de rentrée* » : « *J'ai travaillé dans le privé [sous entendu, secteur des entreprises]* » alors que le chef d'établissement comprend établissement d'enseignement privé ; Ivan ne le détrompant pas.

■ **Le choix de l'enseignement : une démarche réfléchie**

Dans la démarche préalable de cette recherche, l'un des objectifs était de s'entretenir avec des professionnels provenant de l'entreprise sans connaissances particulières du milieu éducatif⁶. Pourtant la quasi-totalité des membres de la cohorte présente un vécu professionnel dans l'enseignement antérieur à l'obtention du concours donc à leur statut de professeur stagiaire. Cette durée peut aller d'un mois, période de stages ESPE, à quelques années en cumulé, ponctuées de coupures. Dans ce cadre, leur statut s'avère être varié : a) assistant d'éducation (la moitié des professeurs stagiaires des groupes B, C et D ont été assistants d'éducation ; mais aucun dans le groupe A) ; b) vacataire ; c) maître auxiliaire ; d) contractuel ; e) formateur dans des écoles privées... Ainsi, presque tous, hormis Violette, connaissaient de façon récente le milieu scolaire et non pas uniquement en référence à leur vécu d'élèves. Cet élément montre, qu'avant de mettre en place cette reconversion professionnelle nécessitant une profonde acculturation, ils disposaient de suffisamment d'informations pour juger de la pertinence de l'évolution envisagée. Cette expérience d'enseignement, largement évoquée durant les entretiens, constitue un point d'ancrage qu'ils considèrent le plus souvent avec fierté. Seule Séverine (groupe D) vit mal cet héritage du passé : pendant plusieurs années, elle avait enseigné dans différents organismes où aucune instance ne contrôlait son travail ni ne l'aidait dans son élaboration. Aussi, face à des exigences nouvelles pour elle, à la fois de la part de sa tutrice comme de son inspectrice, elle considère qu'elle est comme « *une barre qui n'était pas droite, qui était vrillée en fait et il fallait [la] remettre droite.* ».

⁶ Rappelons ici que nous avons sélectionné les membres de la cohorte sur le fait qu'ils étaient lauréats d'un concours de l'Éducation nationale externe, donc pour lequel aucune expérience d'enseignement n'est exigée, contrairement aux concours internes où trois années d'ancienneté sont nécessaires. Malgré ce critère et compte tenu du temps de négociation du contrat de recherche, nous n'avons découvert que lors des entretiens cette diversité d'expériences.

En reprenant la classification de Denave (2006) sur les ruptures professionnelles, toutes ces personnes étaient déjà en phase 4 (construction d'un nouvel avenir) voire phase 5 (engagement dans un nouveau métier). Cette dernière phase ne pourra être réellement acquise que lorsque ces professeurs stagiaires deviendront titulaires. Toutes les autres étapes ont été vécues précédemment lorsqu'ils ont été confrontés à un contexte professionnel difficile et qu'un évènement déclencheur les a orientés vers ce métier. Ainsi, le site Pôle Emploi pour Virginie qui était en recherche d'emploi en tant qu'ingénieure en production végétale, ainsi que la référence à sa belle-mère, ancienne enseignante en biotechnologie, furent les deux éléments incitatifs de sa reconversion professionnelle : « *J'ai trouvé par hasard sur l'ANPE une annonce où on... enfin pour un professeur de biotechnologie. Alors, j'ai dit : " chouette la biotechnologie, c'est ce que je faisais en licence maîtrise ", j'adorais ça. Puis j'ai appelé ma belle-mère qui m'a dit : " attends, tu vas tomber de haut, parce que c'est ce que j'ai fait toute ma vie, ça n'a rien à voir avec la biotechnologie que tu connais." Elle me dit : " tu vas avoir des CAP, des bac pro. " Et puis c'était le cas. Et finalement, ben j'ai fait ça parce que c'était plaisant. »*

Selon la typologie proposée par Négroni (2005) et les situations rencontrées avec la cohorte, les professeurs stagiaires se répartissent dans les quatre types de reconversion. Pascal, ancien mécanicien poids lourds, n'avait pu poursuivre ses études, après un BEP Maintenance Auto et une mention complémentaire Véhicule industriel, comme il l'aurait souhaité en raison d'un accident. Aujourd'hui, le fait d'avoir un master et d'avoir réussi le concours de l'Éducation nationale lui procure une fierté bien légitime. De même, Marie, après des études dans le domaine artistique et culturel, avait « *quand même de grandes difficultés à trouver un travail à la hauteur de [ses] diplômes.* » Elle fut contrainte d'occuper divers petits emplois pour survivre, les activités intéressantes qui lui étaient proposées se résumant à du bénévolat. Ces deux cas peuvent être considérés comme une promotion professionnelle pour ces personnes. Autre type de reconversion évoqué par Négroni, la « reconversion stabilisation ». Quasiment tous les protagonistes de l'étude peuvent se ranger dans cette catégorie puisqu'ils bénéficient en tant que lauréats d'un concours de l'Éducation nationale ou du Ministère de l'Agriculture d'un emploi de fonctionnaire, hormis les deux personnes bénéficiaires du concours privé. Toutefois, cet élément reste relativement tabou car aucun ne l'a évoqué directement. Seule Violette, déjà fonctionnaire du Ministère de la Santé (infirmière en hôpital public) ne recherchait pas une stabilité dont elle disposait déjà. Pour la reconversion-passion, quasiment tous les professeurs stagiaires qui ont cité un aspect vocationnel quant à leur choix de devenir enseignant peuvent être assimilés à cette forme de reconversion. Enfin, beaucoup ont également fait le choix de devenir enseignant pour réinvestir leur sphère familiale, donc de réaliser une reconversion-équilibre. Qu'il s'agisse de mieux gérer une famille nombreuse comme Gabrielle (cinq enfants) ou Virginie (trois enfants), de se rapprocher de son conjoint comme Nelly qui a quitté Paris pour la Nièvre ou Nadia la région PACA pour le Cantal ou d'avoir une activité moins chronophage comme Violette. Beaucoup ont misé sur une vie plus équilibrée en s'inscrivant au concours d'enseignant. Au final, les choix opérés par ces professeurs stagiaires dans le cadre de leur reconversion ne sont pas purement guidés par un type ou un autre mais plutôt par la jonction de plusieurs qui les confortent dans le choix de ce métier (passion et stabilisation ou équilibre et stabilisation par exemple).

Conclusion

Ce travail de recherche visait la production de connaissances sur l'acculturation que vivent ces personnes par rapport à un système institutionnel pas toujours en adéquation avec leurs besoins et/ou leurs attentes professionnelles et qui, le plus souvent, ignore leurs différences. L'analyse des récits de vie a montré que ces professeurs stagiaires ont opté pour un changement professionnel conséquent, certes, mais en appliquant des stratégies souvent liées à leur cadre familial. Nécessitant de s'inscrire plus de dix-huit mois avant la prise de fonction du poste de professeur stagiaire du second degré, ces personnes ont disposé de suffisamment de temps pour élaborer une démarche qui correspond au mieux de leurs intérêts, qu'ils soient familiaux ou professionnels. Pour ceux qui évoquent une vocation, ils ont souvent tenté plusieurs fois le

concours, ce qui s'est avéré à terme payant. La rupture professionnelle telle qu'elle est expliquée par Denave (2006) a donc débuté bien avant notre rencontre. Ainsi les étapes décrites sont difficilement analysables aussi longtemps après. Par contre, les formes de reconversion rencontrées, les motivations dans le choix du métier d'enseignant apparaissent de manière explicite dans leurs discours. Il en est de même pour leur identité professionnelle antérieure. Élément de fierté pour la quasi-totalité des professeurs d'enseignements techniques ou professionnels, elle peut être vécue comme un fardeau, un point obscur qu'il convient de laisser dans le passé. Pour l'ensemble de ces nouveaux enseignants, leur histoire professionnelle peut être partagée avec les collègues, parfois avec les élèves mais plus difficilement avec le chef d'établissement. Peut-être que les réminiscences de leur culture d'entreprise où le dirigeant dispose d'un pouvoir fort sur les salariés les conduisent-elles à se méfier de leur proviseur ? Pourtant, ancien enseignant ou CPE, ce dernier offre à leur rencontre une écoute potentiellement bienveillante.

Notre cohorte dispose d'une grande diversité, c'est ce qui fait sa richesse : métissage des catégories socioprofessionnelles et antériorité de parcours professionnels. Ainsi elle contribue, avec les autres enseignants, à créer un système éducatif fort et riche de cette diversité.

Bibliographie

BALLEUX A. (2006), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10(3-4), p.603-627.

BARDIN L. (2005), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BERTAUX D. (2005), *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin.

BERTRAND J. (2011), « La vocation au croisement des espaces de socialisation. Étude sociologique de la formation des footballeurs professionnels », *Sociétés contemporaines*, n°82, p.85-106.

BLIEZ-SULLEROT N. & MÉVEL Y. (2005), *Récits de vie en formation : l'exemple des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

BRAMI A. (2000), « L'acculturation : étude d'un concept », *DEES*, n°121, octobre 2000, p.54-63.

CHEVALIER C. (2009), « Vocation professionnelle : un concept efficient pour le XX^e siècle ? », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, n°116-3, p.95-108.

DENAVE S. (2006), « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n°120, p.85-110.

DUBAR C. (2002), « Entretien d'Annette Gonnin-Bolo avec Claude Dubar », *Recherche et formation*, n°41, p.131-138.

DUBAR C., TRIPIER P. & BOUSSARD V. (2011), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, (3^e édition).

DUCHESNE C. (2011), « Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie », *Recherches en Éducation*, n°11, p.27-38.

GRÉMY J.-P. & LE MOAN M.-J. (1977), « Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales », republié dans *Informatique et sciences humaines*, n°35.

GUILLOT A. & LANOË S. (2011), « D'infirmière vers professeur des écoles : reconversion professionnelle et identité personnelle », *Recherches en Éducation*, n°11, p.83-93.

HERSKOVITS M., LINTON R. & REDFIELD R. (1936), *Memorandum for the study of acculturation*, *American Anthropologist*, volume 38.

HUGHES E.C. (1976), *Le regard sociologique*, Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

LÉVY-LEBOYER C. (2007), *Re-motiver au travail - Développer l'implication de ses collaborateurs*, Paris, Eyrolles Éditions.

MALET R. (2007), « De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants », *Ethnologie française*, n°37 2007/4, p.663-670.

NÉGRONI C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi », *Carriérologie*, volume 10, n°1-2, p.331-348.

NIEDENTHAL P.M., KRAUTH-GRUBER S. & RIC F. (2008), *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psychosociales*, Wavre, Mardaga.

OROFIAMMA R. (2002), « Le travail de la narration dans le récit de vie », *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, C. Niewiadomski (dir.), Paris, L'Harmattan.

PAILLÉ P. & MUCCHIELLI A. (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, (3^e édition).

PEREZ-ROUX T. (2011), « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires », *Recherches en Éducation*, n°11, p.39-54.

RAYOU P. & VAN ZANTEN A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

SANSÉAU P.-Y. (2005), « Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse », *Recherches quantitatives*, volume 25(2).

SARTHOU-LAJUS N. (2013), « Le travail, c'est aussi une fierté », *Études*, tome 419, p.148-150.

SUAUD C. (1974), « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire », *Revue française de sociologie*, n°15-1, p.75-111.

WEBER M. (1904), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1962 (traduction française).

Annexe

Personnes composant la cohorte étudiée

	<i>Age</i>	<i>Discipline enseignée</i>	<i>Type d'établissement</i>	<i>Ancien métier</i>	<i>Nombre d'années d'expérience</i>
Bénédicte	32	CPE	Collège public	Postière et employée restauration rapide	4
Camille	27	Arts appliqués	LP public	Auto entrepreneuse	1
Claire	37	Éco/gestion	LP privé	Employée banque et grande surface	2
Gabrielle	45	Documentation	Collège public	Contrôleur de gestion	10
Ivan	37	Espagnol	LGT public	Livreur et employé conditionnement	8
Marc	27	Mathématiques	Collège public	Ingénieur matériaux	1
Marie	34	Enseignement socio-culturel	LP agricole public	Employée associations	6
Nadia	35	Sciences et technologies des aliments	LGT agricole public	Ingénieure agronome	6
Nelly	36	Enseignement socio-culturel	LP agricole public	Juriste	10
Pascal	43	Génie mécanique	LP public	Mécanicien	15
Paul	32	Éco/gestion	LP public	Magasinier et commercial	5
Pauline	29	Histoire/géo	LGT public	ASH et guide	2
Pierre	33	Éco/gestion	LP privé	Commercial	6
Séverine	39	Lettres/Anglais	LP public	Employée hôtellerie et hôtesse de caisse	3
Sonia	42	CPE	LGT public	Assistante direction commerciale	10
Thibault	27	Biotechnologie	LP public	Manutentionnaire	1
Violette	40	Sciences et technologies médico-sociales	LP public	Infirmière	15
Virginie	34	Biotechnologie	LP public	Ingénieur production végétale et banquière	4
Yasmine	56	Lettres/Anglais	LP public	Secrétaire	17
Yves	26	Éco/gestion	LGT public	Employé banque et assurance	2