



HAL
open science

Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires

Thérèse Perez-Roux, Muriel Deltand, Claire Duchesne, Jonas Masdonati

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux, Muriel Deltand, Claire Duchesne, Jonas Masdonati (Dir.). Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: Le sujet au cœur des transformations. Presses universitaires de la Méditerranée, 2019, Mutations en éducation et en formation, 978-2-36781-322-6. hal-03135546

HAL Id: hal-03135546

<https://hal.science/hal-03135546>

Submitted on 9 Feb 2021

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

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

Parcours, transitions professionnelles
et constructions identitaires
Le sujet au cœur des transformations

Collection « Mutations en éducation et en formation »

Dirigée par Thérèse PEREZ-ROUX

Comité scientifique

Sylvie CANAT, Sylvain CONNAC, Jean-François DUPEYRON, Vincent DUPRIEZ, Richard ÉTIENNE, Anne JORRO, Mokhtar KADDOURI, Gilles MONCEAU, Roger MONJO, Thérèse PEREZ-ROUX, Bruno ROBBES.

La collection accueille des ouvrages qui analysent, selon différents angles d'approche, les mutations en cours dans nos systèmes d'éducation et de formation. En premier lieu, les mutations institutionnelles, liées aux politiques éducatives et de formation actuelles (nationales et internationales), qui entraînent inévitablement des effets sur le rapport au travail et sur les dynamiques identitaires des acteurs de ces systèmes. Dans ce cadre, elle s'intéresse aux travaux portant, d'une part, sur les logiques à l'œuvre dans les processus de professionnalisation des individus, des activités et des organisations, d'autre part, sur les logiques repérables du côté des publics visés par ces systèmes d'éducation et de formation et dont les demandes identitaires, culturelles, participatives, collectives traversent le champ éducatif, sanitaire et social.

La collection s'ouvre également à des analyses qui montrent comment ces évolutions obligent les acteurs à reconfigurer leur rapport à la normativité des dispositifs et des institutions et à trouver de nouvelles ressources pour l'action.

Enfin, et dans la mesure où ces multiples changements produisent en retour des transformations dans le champ de la recherche, la collection intègre des publications traitant des mutations qui affectent l'activité scientifique elle-même.

« Mutations en éducation et en formation » s'adresse à un large public et inscrit sa visée sociale de transformation dans une exigence de haut niveau scientifique. Elle ouvre ses objets à des terrains diversifiés et à un ensemble de métiers à forte dimension relationnelle (enseignement, éducation, formation, santé, travail social).

Collection « Mutations en éducation et en formation »

Parcours, transitions professionnelles
et constructions identitaires
Le sujet au cœur des transformations

Thérèse PEREZ-ROUX, Muriel DELTAND,
Claire DUCHESNE & Jonas MASDONATI

2019

PRESSES UNIVERSITAIRES DE LA MÉDITERRANÉE

Mots-clés : construction identitaire, formation, francophonie, parcours, reconversion, transition professionnelle.

Illustration de couverture : photo de Amber LAMOREAUX provenant de Pexels
<https://www.pexels.com/fr-fr/photo/2035413/>.

ISBN 978-2-36781-322-6
Tous droits réservés, PULM, 2019.

Sommaire

Lexique des abréviations ou sigles utilisés 9

Mokhtar KADDOURI

À propos des « parcours, transitions et constructions identitaires » 13

Introduction 21

1 Le sujet face aux prescriptions : tensions et évolutions

Dominique CAU-BAREILLE

*1 Les reconversions disciplinaires dans l'enseignement agricole :
quels enjeux sur le plan de l'identité ?* 33

Ghislaine MARTIN-GALLEY

*2 L'engagement dans le métier de moniteur de Maisons familiales
rurales (MFR) : des postures professionnelles différenciées* 55

Emmanuelle LECLERCQ

*3 Les parcours de transition des œnologues : le cas des « héritiers »
en Champagne* 75

Nathalie MULLER MIRZA et Jean-Luc ALBER

*4 Intégration professionnelle et transformations identitaires d'infirmières
étrangères en Suisse en demande de reconnaissance :
une analyse narrative* 93

2 Le sujet en formation : expériences et remaniements identitaires

Muriel DELTAND

*5 Formation et remaniements identitaires : le cas de professionnels
bifurquant vers l'enseignement par l'expérience de métier* 115

Claire DUCHESNE, Nathalie GAGNON et France GRAVELLE

- 6 *La communauté d'apprentissage professionnelle pour soutenir le processus de transformation des cadres de référence des nouveaux enseignants issus de l'immigration.* 139

Hélène DUVAL

- 7 *Des artistes en formation à l'enseignement des arts : transitions professionnelles entre rupture et continuité.* 159

Thérèse PEREZ-ROUX

- L'épreuve des transitions à la lumière des parcours professionnels :*
8 *contraintes, ressources et dynamiques identitaires* 181

Jonas MASDONATI

- 9 *Le travail identitaire lors d'un changement de carrière* 203

3 Le sujet face au(x) métier(s) : rapport au(x) savoir(s) et stratégies d'insertion

Farinaz FASSA et Simon DUBOIS

- 10 *Les enseignants de la formation professionnelle initiale (FPI) : parcours professionnels et rapports aux savoirs à transmettre ?* 221

Frédéric DESCHENAUX

- 11 *Étudier en formation professionnelle au secondaire après un passage au collégial ou à l'université : une stratégie d'insertion professionnelle ?* . . . 243

Nathan GURNET et Bernard FUSULIER

- 12 *L'ethos scientifique des chercheurs à l'épreuve de la reconversion professionnelle.* 261
Conclusion. 283
Bibliographie. 287
Contributeurs et contributrices 319

Lexique des abréviations ou sigles utilisés¹

AECSE : Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Éducation (F)

AELE : Association européenne de libre-échange

AQEDE : Association québécoise des enseignants à l'école

ARE : Adultes en reprise d'études (B)

ASSC : Assistants en soin et santé communautaire (S)

BTS : Brevet de technicien supérieur (F)

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle (C)

CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

CEDEFOP : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Cégep: Collèges d'enseignement général et professionnel (C)

CEREP : Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations, université de Reims (F)

CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (F)

CERI : Centre for educational research and innovation (S)

CFC : Certificat fédéral de capacité (S)

CIREL : Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (F)

CRIFPE : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (C)

CSE : Conseil supérieur de l'éducation (C)

DEC : Diplôme d'études collégiales (C)

1. Le contexte d'utilisation est mis entre parenthèse lorsqu'il n'est pas explicite (B = Belgique ; F = France ; C = Canada ; S = Suisse).

- DEP : Diplôme d'études professionnelles (C)
- DEUG : Diplôme d'études universitaires générales (F)
- DNO : Diplôme national d'œnologie (F)
- ECP : Laboratoire Éducation, Cultures et Politiques, université de Lyon 2 (F)
- EDMS : Enseignant de danse du milieu scolaire (C)
- EFP : Enseignement et formation professionnels (S)
- EITL : Institut d'Études du Travail de Lyon (F)
- EN : Éducation nationale (F)
- ENFA : École nationale de formation de l'enseignement agricole (F)
- ES : École spécialisée (S)
- ESF : Économie sociale et familiale (F)
- FNRS : Fonds de la recherche scientifique (FRS-FNRS), anciennement
Fonds national de la recherche scientifique (FNRS) (B)
- FP : Formation professionnelle (C)
- FPI : Formation professionnelle initiale (S)
- FPS : Formation professionnelle supérieure et des métiers (S)
- FT : Formation technique (C)
- FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles (B)
- GEA : Gestion des entreprises et des administrations (F)
- GIRSEF : Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (B)
- GREFOPS : Groupe de recherche sur la formation et les pratiques en santé
et en service social en contexte francophone minoritaire (C)
- GRIDE : Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail
des directions d'établissement d'enseignement du Québec (C)
- HEC : Hautes études commerciales (F)
- HES : Hautes écoles spécialisées (S)
- HEU : Hautes écoles universitaires (S)
- IFMK : Institut de Formation en masso-kinésithérapie (F)
- IETL : Institut d'études du travail de Lyon (F)
- IUFM : Instituts universitaires de formation des maîtres (F)
- LIRDEF : Laboratoire interdisciplinaire de recherches en Didactique Éducation et Formation, Montpellier (F)
- LARPsyDIS : Laboratoire de recherche en psychologie des dynamiques
intra et intersubjectives, université de Lausanne (S)
- LISE/CNAM : Laboratoire interdisciplinaire pour la Sociologie économique/
Centre national des Arts et Métiers (F)

- LMD : Licence, master, doctorat (S)
- MEA : Maîtrise qualifiante en enseignement des arts (C)
- MEEF : Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (F)
- MELS : Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (C)
- MEO : Ministère de l'Éducation de l'Ontario
- MFR : Maison familiale rurale (F)
- NEII : Enseignants issus de l'immigration (C)
- OBSEF : l'Observatoire de l'Éducation et de la Formation, université de Lausanne
- OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
- OEEO : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
- OFFT : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (S)
- OFS : Office fédéral de la statistique (S)
- ORFO : Ordonnance sur la formation (S)
- PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise
- SAPAT : Services aux personnes et aux territoires (F)
- SEFRI : Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (S)
- SMR : Services en milieu rural (F)
- SNETAP-FSU : Syndicat national de l'enseignement technique agricole public Fédération, un des syndicats de Fédération syndicale unitaire (F)
- STEAH : Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti
- STI : Sciences et techniques de l'industrie (F)
- TCB : Techniques comptables et bureautiques (F)
- TIM : Techniques informatiques et multimédias (F)
- UQAM : Université du Québec à Montréal

Préface

À propos des « parcours, transitions et constructions identitaires »

Mokhtar KADDOURI

Professeur émérite, Laboratoire CIREL, université de Lille.

Avant de revenir sur les différentes intentions qui sous-tendent l'ouvrage collectif, soulignons tout d'abord, trois de ses originalités. Il s'agit d'un ouvrage qui se situe dans la continuité d'activités scientifiques qui l'ont précédé (colloque, symposium, etc.). Ces différentes activités non seulement ont rendu possible la réalisation de l'ouvrage que le lecteur a entre les mains, mais elles ont, à propos d'une thématique majeure, permis la construction d'une mémoire collective et d'une culture de travail partagées entre les contributrices et contributeurs à l'ouvrage¹. La deuxième originalité réside dans l'analyse dynamique et processuelle des parcours, transitions et constructions identitaires alors que la troisième originalité réside dans la démarche de reliance entre les différents phénomènes étudiés. En effet, là où, généralement, les parcours, transitions et constructions identitaires sont analysés de façon autonome et cloisonnée, les différentes contributions les analysent de façon articulée et fortement liée, sans imposer au lecteur un ordre d'entrée dans la reliance proposée. En fonction de ses propres intérêts, ce dernier peut s'intéresser aux liens établis et se laisser surprendre par le choix d'entrer dans le lien par l'un ou l'autre concept. Dans cette perspective, il peut suivre l'analyse des transitions à la lumière des parcours professionnels et des trajectoires biographiques ou, à l'inverse, entrer dans l'analyse en inversant la logique et approcher les parcours professionnels à la lumière des trajectoires et des transitions. Le lecteur est aidé en cela par le titre de chacune des contributions. Mais également par une dense bibliographie en fin d'ouvrage qui couvre les différents concepts mobilisés. Par ailleurs, celle-ci, du fait de sa densité, peut

1. Pour des raisons d'harmonisation entre les différents pays, nous avons choisi d'opter pour une écriture générique qui englobe tout autant les auteurs que les auteures ayant contribué à cet ouvrage.

constituer un outil de travail et un repère pour des chercheurs, notamment des doctorants et des étudiants de masters ayant pour objet la thématique couverte par l'ouvrage.

Revenons maintenant aux intentions qui se dégagent de l'ouvrage pour en souligner cinq des plus saillantes. Certaines sont suggérées par le titre lui-même : « Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires : le sujet au cœur des transformations ». D'autres émergent au fur et à mesure de l'avancement dans la lecture des différentes contributions. Il s'agit des intentions théorique, épistémologique, méthodologique, contextuelle et pédagogique. C'est l'explicitation de ces cinq intentions qui structurera l'ossature de cette préface. Des remarques ou questions que suscitent ces intentions, nous permettront de proposer quelques pistes de prolongement du travail de théorisation largement effectué dans le cadre de cet ouvrage. Elles appellent des approfondissements ultérieurs dans la perspective d'autres activités scientifiques à venir.

1 L'intention théorique

Au-delà des situations de ruptures classiques qui sont suffisamment dépliées dans l'ouvrage, différentes contributions mettent l'accent sur les conflits de valeurs, le déficit de reconnaissance et le non aboutissement de la résistance aux prescriptions institutionnelles qui, pris séparément ou dans leurs effets conjugués, constituent des facteurs supplémentaires déclencheurs de bifurcations irréversibles. Certains événements telle que l'attribution forcée d'une responsabilité, d'une mission ou d'une activité non désirées peuvent conduire à une impossibilité de faire coexister ensemble, les exigences du rôle, la conscience morale et les valeurs personnelles. Quand cette impossibilité atteint son paroxysme et que la résistance en interne ne permet plus de tenir, la personne concernée peut, par choix ou de façon contrainte, prendre la décision de bifurquer ou de s'inscrire dans un processus de reconversion professionnelle. Dans ce cas, la transition peut être l'une des voies qui précède, accompagne ou suit la bifurcation ou la reconversion. Dans cette perspective, une lecture à double niveau des transitions est proposée : dans le premier, la transition professionnelle est située dans le champ du travail, alors que dans le second, elle est située au niveau existentiel et se dénomme, selon les cas, transition biographique ou identitaire. Deux voies permettent aux lecteurs de se rendre compte de ce deuxième niveau. Dans la première, les auteurs, par le saisissement d'indices dans le discours des interviewés, se livrent à un travail d'inférence permettant de conduire à une lecture identitaire des transitions. Dans la seconde, ce sont les sujets interviewés eux-mêmes qui expriment de façon directe et affirmée le caractère identitaire de l'acte qu'ils posent en

s'engageant dans une transition professionnelle. Plusieurs contributions mettent en exergue le lien fort entre processus de construction identitaire et rapports que les sujets établissent avec les savoirs, les apprentissages ainsi que les processus de leur acquisition dans des contextes de transitions et de bifurcations. Ici, on voit clairement comment les apprentissages prennent sens dans un processus de construction de soi. Une remarque majeure mérite d'être soulignée. Elle concerne l'accent mis dans certaines contributions sur la question du genre et plus globalement la question des rapports sociaux de sexe.

2 L'intention épistémologique

La seconde intention est d'ordre épistémologique et concerne plus particulièrement la théorie du sujet, à l'œuvre dans les différentes contributions. Elle est relative à la place que prennent les sujets dans « ce qui leur arrive » au cours de leur existence. Les différentes contributions laissent apparaître un sujet qui se construit dans l'interaction avec ses différents environnements dans le cadre des relations sociales qui le lient avec ses « autrui significatifs ». Malgré le poids des différentes surdéterminations sociales, institutionnelles et organisationnelles qui pèsent sur lui, l'ouvrage présente un sujet impliqué de façon active dans la construction de soi, conscient de ses contraintes mais également des opportunités capacitantes et affordantes qu'il cherche à saisir pour ce ou se faire. Cette conception du sujet transparait de façon claire dans l'acceptation active de la socialisation. Cette acceptation a permis aux contributrices et contributeurs à l'ouvrage d'analyser les transitions, les bifurcations et les processus identitaires en prenant en compte l'articulation entre les contraintes et les possibilités de l'agir des personnes concernées. Une attention particulière a été portée sur les processus de subjectivation, de négociation et de réélaboration du sens, effectués par les sujets de la transition dans des contextes où les rapports sociaux entre négociants sont marqués par des rapports de force teints par moments, de violences symboliques ou réelles. Cette vision de la socialisation réactualise le débat entre les deux traditions sociologiques qui en ont, l'une et l'autre, une appréhension différente. L'approche fonctionnaliste dans laquelle ce sont les processus d'intériorisation des déterminations structurelles et sociales qui orientent les conduites des individus ; l'approche interactionniste qui prône une conception active de la socialisation. Cette deuxième approche, privilégiée dans l'ouvrage collectif, met l'accent sur les possibilités des sujets à agir sur leur environnement, contribuant ainsi à leur propre socialisation.

3 L'intention méthodologique

Comme pourra le constater le lecteur, les parcours, les transitions, et les bifurcations n'ont pas le même statut dans les différentes contributions. Dans certaines, ceux-ci constituent l'objet même de la recherche alors que dans d'autres, il s'agit d'éléments du contexte dans lequel s'analysent les processus de constructions et de remaniements des identités. Si cette différence de statut peut témoigner d'une difficulté à circonscrire l'objet analysé, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue également l'une des plus-values de l'ouvrage collectif où objets et contextes restent solidaires et s'enrichissent mutuellement. À cette richesse se rajoute une autre qui tient à la complémentarité en termes de temporalité d'étude des phénomènes observés. Ceci permet au lecteur de saisir le mouvement et les tensions qui traversent les sujets de la transition avant, pendant et après son déclenchement. Si certaines contributions privilégient une démarche synchronique, d'autres, au contraire, ont mis en place une étude diachronique et longitudinale. Certaines contributions ont privilégié des enquêtes par entretien, d'autres des enquêtes par questionnaire. Ces différents outils et démarches de recueil des données ont donné lieu à une approche méthodologique plurielle majoritairement qualitative. Contrairement à d'autres situations dans lesquelles l'implication de chercheurs dits « qualitativistes » et « quantitativistes » soulève des débats par moments stériles, concernant leurs postures paradigmatiques à savoir l'explication ou la compréhension, ici les deux démarches se complètent et sont mobilisées pour étudier de façon plurielle et croisée le phénomène des transitions, bifurcations, et identité dans leur complexité interactive, sans que cela ne soit source de problèmes. Tout se passe comme si les contributeurs, conscients des deux traditions sociologiques d'appréhension du réel, avaient choisi de ne pas les opposer.

4 L'intention de contextualisation

Cette intention concerne le choix d'analyser de façon contextualisée les parcours, les transitions et les processus identitaires qui les accompagnent ou les sous-tendent. Cette contextualisation et les déplacements intellectuels qui en résultent sont pertinemment mobilisés dans l'analyse et la compréhension des phénomènes étudiés. Les enjeux que représentent les transitions pour les sujets, et les usages qui en sont faits par les institutions sont saisis dans l'interaction entre objectifs et finalités organisationnelles d'une part et dynamiques individuelles et collectives d'autre part. Ainsi, l'engagement dans des transitions prend son sens dans l'entrecroisement des dynamiques organisationnelles et des dynamiques identitaires des sujets concernés. Les observations empiriques sur lesquelles sont basées

les différentes contributions à cet ouvrage, montrent qu'il n'y a pas un seul événement qui déclenche l'engagement dans une transition, mais un faisceau d'événements, même si, à un moment donné, l'un d'eux peut en être le déclencheur direct et immédiat. C'est le saisissement de cet événement immédiat et sa mise en relation avec les événements d'arrière-plan qui permettront au chercheur la compréhension du sens de l'engagement dans des transitions, des bifurcations ou des reconversions professionnelles et/ou identitaires. Différentes contributions mettent l'accent sur l'importance du projet comme élément moteur de l'engagement dans les transitions. Le projet est double. Il est autant professionnel qu'identitaire. Le projet professionnel traduit la distance subjective perçue entre l'activité professionnelle actuellement exercée et celle que l'on voudrait exercer dans le futur. Il exprime par là-même l'existence d'une insatisfaction à l'égard du métier actuel. Le projet identitaire traduit la distance subjective perçue entre son soi actuel et son soi futur, c'est-à-dire entre ce que l'on est et ce que l'on voudrait devenir. La perspective de réussite dans la réalisation d'un tel projet dans sa double dimension, constitue l'un des moteurs qui soutient l'engagement dans la transition et aide à supporter ses incertitudes, ses imprévisibilités et son inconfort.

5 L'intention pédagogique et didactique

Cette intention sous-tend la plupart des contributions. Elle vise à établir des ponts entre les résultats de la recherche et la demande sociale. Plusieurs contributions sont préoccupées par les attentes des publics formés ou accompagnés dans et par les différentes institutions à l'intérieur desquelles les sujets s'engagent, à un moment donné de leur parcours de vie. L'intention pédagogique et didactique concerne aussi les retombées et les prolongements de la recherche au niveau socioprofessionnel et pose indirectement la question de l'utilité sociale de la recherche. Dans cette perspective, plusieurs contributions soulignent l'importance du rôle de la socialisation anticipée dans la préparation des transitions et des bifurcations ; la formation est ainsi envisagée comme l'un des moyens de cette socialisation anticipée, dans un contexte de fragilisation des sujets engagés dans des bifurcations, des transitions ou des reconversions. Certaines contributions mettent l'accent sur le cas du débutant considéré, lors de sa prise de fonction, comme professionnel en devenir qui se pose la question de sa légitimité et de sa crédibilité (se reconnaître ou pas capable et légitime). Se pose alors la question de la place et du rôle de l'accompagnement dans la réussite du passage de l'entre-deux. Dans ce cadre, il conviendrait de distinguer deux postures d'accompagnement: la posture compréhensive et la posture gestionnaire. Cette dernière se structure autour d'une conception déficitaire en termes de compétences à tenir son rôle sur son poste de

travail. Elle envisage ce déficit en termes d'écarts à combler et à corriger. Le pourquoi et le sens de ces écarts ne sont pas souvent pris en compte et la posture s'avère le plus souvent contre-productive. Dans la posture compréhensive, les écarts entre ce que devrait faire le débutant et ce qu'il fait réellement, ou le déficit en termes de compétences sont perçus comme autant d'occasions d'apprentissage génératrices de questionnements sur le sens. Cette approche reconnaît à la confrontation avec les écarts une fonction structurante et réorganisatrice de l'identité professionnelle du débutant, puisqu'elle lui permet non seulement de tenir son rôle mais aussi et surtout de le construire en mobilisant son expérience propre, sa singularité et son originalité professionnelle, tout en étant accompagné dans le cadre d'un espace qui le protège sans complaisance mais avec bienveillance.

6 Des perspectives d'approfondissement

Quatre prolongements sont suggérés ici.

Tout d'abord, comme la plupart des contributions mettent l'accent sur la nécessaire prise en compte des singularités des sujets et de leurs situations, se pose la question des invariants dans le cadre des singularités étudiées. Si la prise en compte de la biographie et de la singularité des trajectoires laissent apparaître l'épaisseur du vécu subjectif des ruptures et des transitions socioprofessionnelles et de leur incidence sur les conduites individuelles, on peut s'interroger sur les invariants qui englobent, dépassent et donnent sens à ces singularités. Autrement dit, en référence au courant de la sociologie des individus, peut-on dégager des invariants qui pourraient constituer des fils rouges communs quel que soit le contexte, le public, et les situations singulières étudiées ?

Le deuxième prolongement concerne l'acceptation des différents concepts mobilisés. En effet, au gré des contributions, les concepts de transition, bifurcations, reconversions, etc. ne portent pas toujours la même signification et n'ont pas le même sens. D'où viennent ces différences sensibles dans l'acceptation donnée à chaque concept. Cela est-il dû à des traditions disciplinaires différentes ? À des ancrages culturels nationaux et locaux spécifiques ? À des expériences professionnelles et institutionnelles différentes ? Il serait souhaitable de continuer les efforts louables de conceptualisation déployées par les différents auteurs de cet ouvrage, en vue de contribuer à lever le flou et les ambiguïtés qui entourent les concepts mobilisés dans nos recherches, dans nos pratiques sociales d'éducation ou de formation et, plus globalement, dans les différents champs des sciences humaines et sociales qui ont recours à ces différents concepts.

Le troisième prolongement concerne ce que fait le chercheur de ce que disent les interviewés. En effet, les contributrices et contributeurs à l'ouvrage collectif mettent l'accent sur le sens que les sujets attribuent à leurs

actes, ainsi que sur leurs intentions et leurs consciences qui, au-delà des déterminations structurelles, accompagnent leurs actes. Se pose alors la question de la plus-value du travail du chercheur. Son rôle se limite-t-il à identifier la signification attribuée par le sujet à ses actes ? Ne peut-il pas, ou plutôt, ne doit-il pas considérer l'existence d'un deuxième sens « distinct du sens subjectif » qui, tout en le prenant en compte, permet au chercheur de produire des interprétations qui lui sont propres et qui sont cohérentes avec son appareillage théorique ? On l'aura deviné, ce qui est en jeu ici est bien la différence et la complémentarité entre le discours social du sujet et le discours sociologique du chercheur. Il s'agit là de deux modes d'approche du réel qui gagneraient à être croisés, tout en étant différenciés, pour une meilleure compréhension des phénomènes qui font l'objet de nos recherches dans nos champs de pratiques respectives, en l'occurrence ici, les champs de l'éducation et de la formation.

Le quatrième prolongement concerne le statut du matériau (données empiriques) mobilisé et de l'usage qui en est fait. Il s'agit de l'usage illustratif mobilisant des extraits d'entretiens dans l'analyse et l'interprétation des résultats de recherche. Il s'agit également de la mobilisation des données secondaires qui ont été recueillis dans le cadre d'autres problématiques et pour d'autres usages scientifiques et institutionnels. Toute une réflexion devrait se faire concernant l'usage de ce type de matériau afin de clarifier le statut des productions scientifiques qui en résultent.

Introduction

Dans la continuité des travaux portant sur les « Dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions en situation de formation et d'enseignement¹ », cet ouvrage permet d'aborder la diversité des parcours pris dans des moments de réajustements personnels et professionnels, afin d'approfondir ceux-ci du point de vue des transformations en jeu. Il intègre des approches épistémologiques et méthodologiques plurielles, attentives aux mutations dans le champ de l'enseignement, de la formation et des parcours professionnels. Dans les différentes contributions, le parcours est abordé dans sa dimension dynamique :

il n'est pas seulement constitué de contraintes mais aussi d'opportunités ou d'options, [...] il structure le déroulement de la vie humaine non seulement en tant que système de règles (normes), mais aussi en tant que système d'allocation de ressources (capacités, compétences).

(Lalive d'Épinay et collab., 2005, p. 201)

En arrière-plan, cette approche suppose une analyse des trajectoires sociales, à l'articulation entre deux aspects du processus biographique (Dubar, 1998) : la trajectoire « objective » (objectivable), mesurée à partir de catégories statistiques et intégrant les différentes positions sociales occupées par l'individu ; la trajectoire « subjective », exprimée dans des récits biographiques hétérogènes, appuyés sur les repères propres au sujet et sur les mondes sociaux qui font sens pour lui. Il s'agit donc, comme le propose Dubar, d'appréhender les parcours en lien avec les dynamiques identitaires en prenant au sérieux les processus à la fois biographiques (les récits de soi) et institutionnels (normés, référencés) qui s'y croisent.

1. DELTAND M. et PEREZ-ROUX, T. (2017). « Dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions », *Éducation permanente*, n° 212. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1747.

Pour appréhender les parcours dans leur complexité, il est également question de considérer les diverses dimensions qui en font soit des expériences consolidant la construction de la personne, soit des trajectoires de fragilisation psychologique et de précarisation sociale. En ce sens, par exemple, Fournier et collab. (2016) insistent sur l'importance de saisir le degré de stabilité d'un parcours, le contrôle que l'individu est en mesure d'y exercer, les rapports au travail et à l'emploi de la personne, la manière dont s'articulent passé, présent et avenir, ainsi que les inter-influences entre la sphère professionnelle et le hors-travail.

Ainsi la notion de parcours s'inscrit dans l'espace et le temps, donnant une place essentielle au sujet, confronté à des choix et orienté vers un projet (Zittoun, 2009). En ce sens, les parcours sont à considérer dans leur dimension singulière, autonome et située, mais aussi dans leur référence à des structures sociales fortes qui cadrent et organisent l'action, réduisant parfois les marges de manœuvre des sujets confrontés au changement. En référence à Touraine (1992), notre approche envisage donc le sujet en tant qu'acteur social et politique, agissant :

dans un espace social à comprendre comme un champ de conflits, de négociations et de médiations entre la rationalisation et la subjectivation, qui constituent les deux aspects à la fois opposés et complémentaires de la modernité. (p. 457)

De fait, on constate que, dans les situations de transition qui « déstabilisent » les itinéraires en parcours singuliers (Grossetti, 2009), les repères fiables sur lesquels les sujets s'appuyaient auparavant sont bousculés par nombre d'injonctions et de changements, notamment institutionnels (Perez-Roux et Balleux, 2014). De ce fait, la nature diachronique d'un parcours professionnel (Dubar, 1998) soulève plusieurs interrogations : a) quant aux modes de définition de soi, au sens des projets et des stratégies adaptatives mises en place par les sujets pour répondre aux situations « d'entre deux » ; b) quant aux dimensions individuelles, groupales et institutionnelles de ces mêmes parcours lors de moments de réajustements et de transformation de soi. Une approche articulée autour de ces interrogations a permis d'intégrer des questionnements qui placent le sujet-acteur au cœur des évolutions sociétales. Celles-ci favorisent ou précipitent des formes de transition qui viennent déstabiliser, pour un temps au moins, les individus et leurs anciens repères. De fait, approcher la notion de diversité des parcours permet de reconsidérer le sens même des formes de transition (Deltand et Kaddouri, 2014), tout en privilégiant la question des réorientations prises comme un phénomène actuel émergent (Masdonati et Zittoun, 2012 ; Boutinet, 2014).

Dans cet ouvrage, la transition est entendue comme :
un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de straté-

gies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités. (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 102)

Il s'agit pour le sujet d'explorer les situations, de se saisir des contraintes et opportunités, de faire des choix pour se mettre en projet. La transition renvoie alors à une « phase de reconstruction active des valeurs et des normes fondant la reconnaissance et la valorisation de soi et autrui » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p. 68). Plus spécifiquement, lorsqu'elle est « professionnelle », la transition couvre une pluralité de formes de changements que les individus peuvent rencontrer dans les sphères du travail et de la formation (Masdonati et Zittoun, 2012). Il peut alors s'agir du passage du monde de l'école à celui de l'emploi ou, à l'inverse, à des retours « tardifs » en formation, mais aussi de changements internes à la sphère professionnelle (reconversions), l'ensemble supposant des formes de (ré)insertion (Heppner et Scott, 2006).

Ainsi, l'exploration de la diversité des parcours révèle non seulement des manifestations sociales et collectives multifactorielles, mais également des stratégies personnelles et créatives qui pèsent, freinent ou alimentent inévitablement la construction des individus (Fournier et collab., 2016 ; Kaddouri et collab., 2008). Ces derniers sont en effet tributaires d'évolutions qui complexifient la distinction et l'analyse des formes de transition (professionnelle, sociale, géographique, existentielle, etc.). Dans ces conditions, réinterroger ces parcours nous permet de mieux comprendre les transactions (individuelles/collectives), de repérer pourquoi, comment et dans quelle mesure les sujets s'approprient les évolutions contextuelles (Uhalde, 2013) et tentent de (re)donner un sens à leur propre histoire.

La transformation, pour sa part, requiert une prise de conscience des valeurs, des représentations ou des cadres de référence constituant l'identité du sujet. Ce dernier, par le recours à la pensée critique et réflexive, s'inscrit dans une dynamique permettant l'adoption de valeurs, de représentations ou de cadres de référence plus inclusifs et mieux adaptés à l'expérience en cours. Les transitions ne conduisent cependant pas nécessairement à une transformation de cette profondeur ; celle-ci ne peut avoir lieu que si le sujet manifeste une certaine maturité cognitive de même qu'une capacité à réfléchir avec rationalité (Mezirow, 2000). La transformation, identitaire dans le cas qui nous occupe, consiste dès lors en un processus conscient et volontaire par lequel le sujet évolue dans le temps vécu de la transition.

Dans l'ouvrage nous abordons l'identité professionnelle en tant que processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction (Kaddouri, 2006) qui prend en compte les interactions des sujets avec les environnements de travail (humains, organisationnels, institutionnels, politiques) :

Les moments de transition professionnelle créent une sorte d'accélération de ces remaniements. En effet, à partir des trajectoires antérieures, des

parcours de formation et des nouveaux contextes de travail, se jouent des dynamiques de déstabilisation, de doute et de recomposition identitaires. (Balleux et Perez-Roux, 2011, p. 8)

Les processus identitaires intègrent dès lors des aménagements, des conversions et la construction de projets personnels, renforçant des « identités singularisantes, incertaines mais individualisées » (Dubar, 2001, p. 33). Ces identités se reconfigurent dans des parcours repérables/objectivables dans l'espace et le temps (statut, rôles, positions sociales qui évoluent) mais toujours vécus de façon subjective. En effet, les sujets « en mouvement » ont à construire de nouveaux repères (sur soi, sur et avec les autres, sur le métier) pour donner sens à leur action et se projeter dans l'avenir. En même temps, ce mouvement reste (en)cadré par les institutions, les normes explicites et implicites du (des) groupe(s) qui orientent le rapport au travail. La dialectique sujet-environnement s'organise donc à travers de multiples transactions qui sous-tendent et soutiennent les processus identitaires.

Ainsi, au croisement des analyses, notre approche invite : a) à revenir sur la confrontation d'enjeux sociaux, professionnels, existentiels et biographiques qui marquent les parcours professionnels ; b) à comprendre comment les sujets mobilisent des ressources plurielles, des stratégies, dans ces processus transitoires complexes et dépassent contraintes et obstacles ; c) à (ré)interroger les temporalités courtes et longues dans lesquelles s'inscrivent ces transitions. En effet,

les périodes de transition peuvent générer chez les adultes des formes de fragilité et de vulnérabilité [dans lesquelles] plusieurs processus sont activés : un processus de subjectivation, un processus de responsabilisation et un processus d'acculturation. (Perez-Roux, 2015, p. 9)

Pour appréhender cette problématique, une ouverture tant épistémologique que méthodologique a semblé incontournable. Au-delà des concepts clés positionnés dans cette introduction, chacun des auteurs présente ses adossements théoriques et ses démarches qui viennent alimenter les débats. Au plan méthodologique, les contributions mobilisent des entrées essentiellement qualitatives, sans pour autant s'y enfermer. Certains auteurs abordent les parcours avec une double perspective : objectivée, structurée par le système et les organisations ; subjective, située, faisant place à la parole des sujets et aux récits de soi adressés à autrui. Enfin, l'ouvrage permet de croiser les regards, de rester vigilant sur les convergences et les spécificités de différents contextes francophones, d'investir les périodes de transition au regard de leur poids dans les parcours et d'ouvrir sur les processus identitaires mis en lumière.

Enfin, l'ouvrage amène à revisiter les rapports entre recherche et formation mais aussi entre implication et distanciation du chercheur. Dans plusieurs contributions, des outils d'accompagnement et de formation ont été

partiellement réinvestis pour la recherche. En explicitant et objectivant cette démarche, en mettant à distance les résultats, les auteurs montrent combien l'articulation recherche-formation est féconde, si on la considère dans une réelle interaction. D'une part, il s'agit de s'appuyer sur la formation ou l'accompagnement pour recueillir certaines données ; d'autre part et en retour, il s'agit de mieux comprendre les parcours, leurs dynamiques, leurs épreuves, pour améliorer la formation ou l'accompagnement et inscrire, de fait, les recherches dans une visée sociale.

Par ailleurs, le fait de prendre pour terrain de recherche son propre terrain professionnel invite à clarifier la posture du chercheur dans le rapport aux interviewés et plus globalement au contexte. Nous considérons que cette position du chercheur, si elle est objectivée, contribue à dynamiser les processus de compréhension des parcours singuliers, et constitue donc, à certaines conditions, un levier et un instrument de connaissance des transitions et des processus identitaires à l'œuvre.

Pour rendre compte de la richesse des contributions et des orientations plurielles qui s'y déploient, l'ouvrage est organisé à partir de trois entrées, pensées en complémentarité.

La première envisage les parcours dans le cadre de transitions contraintes par les systèmes (institution, environnement professionnel, etc.) qui confrontent le sujet à des prescriptions explicites ou implicites. Faire face à ces nouvelles problématiques oblige les acteurs à s'adapter et à (re)construire, au moins en partie et pour un temps, le sens de l'action.

La seconde entrée s'intéresse aux parcours de sujets qui, en s'engageant en formation, vivent des formes de transitions complexes. Les textes présentés apportent un éclairage à la fois sur l'expérience vécue, sur les dispositifs choisis et sur les processus de transformation qui sont à l'œuvre.

La troisième perspective considère les parcours professionnels à partir du rapport au métier, ainsi que des stratégies développées pour se projeter dans la carrière et s'y réaliser de façon optimale.

1 Le sujet face aux prescriptions : tensions et évolutions

Dominique Cau-Bareille [IETL] aborde les reconversions disciplinaires dans l'enseignement agricole et leurs effets sur l'identité des enseignants. En effet, ce secteur connaît régulièrement des réformes profondes des filières de formation professionnelle proposées aux élèves, contraignant certains enseignants à se reconvertir dans d'autres disciplines. En 2011, des enseignants « Techniques comptable et bureautique » ont vu disparaître l'enseignement de leur discipline à l'occasion de la suppression de la filière « Services en milieu rural ». À partir de dix-neuf entretiens individuels, l'auteure souligne l'impréparation de cette reconversion, le manque de formation des enseignants à leur nouvelle discipline et l'im-

pact de ce changement sur leur identité professionnelle. Elle montre dans quelle mesure cette réforme a contraint les enseignants à s'engager dans une double transition professionnelle : d'une part, une transition générée par de nouveaux enseignements à assurer et impliquant: a) une phase d'apprentissage et parfois de formation à la discipline de reconversion ; b) de s'investir dans un nouveau processus de professionnalisation, sans beaucoup de soutien de l'institution. D'autre part, une transition d'ordre identitaire liée à la nécessité d'une requalification dans une nouvelle classification d'enseignement, validée par une inspection.

Ghislaine Martin-Galley [CIREL-EA 4354] s'intéresse à l'entrée dans le métier de moniteur de Maisons familiales rurales. En effet, dans ce contexte, la fonction d'enseignant revêt des réalités différentes. Les personnes qui désirent assurer cette fonction peuvent être confrontées à une prescription professionnelle éloignée de leur projection initiale dans le métier. Prenant en considération cet écart, l'auteure interroge les transitions identitaires vécues par les moniteurs de Maisons familiales rurales et met en évidence trois postures professionnelles (enseignant, compagnon, éducateur) à partir de l'analyse de discours des moniteurs rencontrés.

La contribution d'Emmanuelle Leclercq [CEREP-EA 4692] amène le lecteur dans un autre type d'environnement professionnel. L'auteure étudie les parcours de transition des œnologues, et plus particulièrement le cas des « héritiers » en Champagne. Au regard de la segmentation de l'activité du monde vitivinicole champenois, l'auteure réalise des entretiens biographiques d'une jeune génération d'œnologues exerçant dans des contextes variés (exploitations familiales, coopératives, maisons de Champagne, conseil, etc.) et tente de saisir les tensions identitaires face à la génération des parents et aux difficultés de la transmission. La contribution met en lumière les valeurs mobilisées dans l'activité et leur glissement face aux injonctions institutionnelles, de l'interprofession, engendrant des choix. Elle revient sur la construction des temporalités, de l'expérience, comprise à la fois comme l'accumulation de pratiques, de compétences, mais aussi de réflexivité permettant de s'orienter. L'approche des parcours de transition est donc ici appréhendée *dans* et *par* l'activité professionnelle.

Enfin, le texte de Nathalie Muller Mirza [OBSEF] [LARPsyDIS/OBSEF] et Jean-Luc Alber porte sur l'intégration professionnelle et les transformations identitaires d'infirmières étrangères en Suisse, qui demandent une reconnaissance du diplôme obtenu dans leur pays d'origine. La procédure d'homologation mobilise ces personnes dans un dispositif appelé « Mesures de compensation » qui représente souvent un parcours du combattant compliqué et onéreux. À partir d'une perspective socioculturelle et narrative, des entretiens réalisés auprès de trois infirmières provenant du Kosovo et d'Albanie ayant passé par ces mesures sont analysés. En examinant les parcours de ces personnes sous l'angle des transitions, les auteurs

examinent la façon dont ces infirmières donnent du sens aux contraintes qui pèsent sur leurs choix et mettent en œuvre des tactiques originales pour y faire face. Les résultats montrent que ces femmes sont confrontées à deux ordres de difficulté : la reconfiguration de leur identité socioprofessionnelle dans un contexte nouveau, et la reconfiguration de certains aspects de leur mode de vie marqué par l'expérience sociale, culturelle et linguistique de la migration.

2 Le sujet en formation : expériences et remaniements identitaires

Dans cette partie, Muriel Deltand [CIREL-EA 4354] développe les liens entre formation et remaniements identitaires à travers le cas de professionnels bifurquant vers l'enseignement après l'expérience d'un autre métier. En effet, la récente pénurie d'enseignants et la diversité d'initiatives tant nationales qu'internationales incitant les professionnels à envisager une seconde carrière amènent à s'interroger sur le moment de formation et plus précisément ce qui *se joue* pour des adultes lors de stages d'enseignement dans les écoles. Se pencher sur ces moments délicats permet de mieux comprendre les remaniements identitaires à l'œuvre lors des expériences professionnalisantes et le vécu subjectif de professionnels en bifurcation. L'étude porte sur un corpus d'adultes ayant choisi le métier d'enseignant à la suite d'une bifurcation professionnelle, mais également sur les apports de maîtres de stage ayant proposé des accompagnements au nouveau métier d'enseignant. La contribution se penche à la fois sur la transition correspondant à une reprise des études, mais également sur les bifurcations qui génèrent des remaniements identitaires en formation. Les résultats et la discussion reviennent sur les points saillants alimentant l'expérience de métier pour des adultes et proposent plus longuement le cas de Bastien pour illustrer les effets d'un accompagnement *sur-mesure*.

La contribution de Claire Duchesne [GREFOPS], Nathalie Gagnon [CRIFPE] et France Gravelle [CRIFPE ; STEAH ; GRIDE] s'intéresse à la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) visant à soutenir le processus de transformation des cadres de référence de nouveaux enseignants issus de l'immigration. À l'appui d'une recherche-intervention menée dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario, au Canada, sept nouveaux enseignants issus de l'immigration ont participé, sur une base volontaire, à une CAP. Les auteures font état de l'organisation et du déroulement des rencontres, ainsi que de l'actualisation des connaissances professionnelles dans ces CAP. Le processus de transformation des cadres de référence lié aux transitions vécues à l'intérieur de la profession enseignante est illustré par l'expérience de l'un des participants. Les auteures

discutent des forces et des limites de la CAP en tant que dispositif de soutien à l'apprentissage transformateur des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Les conditions assurant l'accompagnement d'une CAP par un animateur avisé sont formulées.

Hélène Duval [CRIFPE] interroge les transitions professionnelles que vivent des artistes en formation à l'enseignement des arts qui, après une carrière en arts visuels, art dramatique, danse ou musique retournent aux études universitaires. Cette étude qualitative débute par l'analyse de cinquante-trois bilans réflexifs produits entre 2012 et 2016 en cours de formation, suivis de six entretiens semi-dirigés de trois diplômées et trois étudiantes finissantes du programme en 2016 portant sur les moments forts de leur parcours de transition. Grâce à l'analyse des composantes de six sphères de négociations identitaires, comprises comme des espaces-temps biographiques et relationnels, les résultats décrivent comment sont gérées les tensions identitaires éprouvées et quelles stratégies identitaires sont déployées ; ils mettent en relief des identités professionnelles plurielles, en rupture ou en continuité, actualisables selon les contextes. La contribution aborde aussi des particularités communes aux processus identitaire et transitionnel lorsqu'une reconversion est contrainte, non désirée, puis acceptée et volontaire.

La contribution de Thérèse Perez-Roux [LIRDEF-EA 3749] aborde l'épreuve des transitions à la lumière des parcours professionnels. En effet, dans un contexte d'évolution rapide du marché du travail, les transitions sont de plus en plus fréquentes. Jalonnant les parcours professionnels, elles supposent prise en compte des contextes socio-économiques et culturels, mais aussi stratégies singulières des acteurs. Ces derniers sont amenés à s'adapter, à développer d'autres compétences, à bifurquer vers des secteurs plus « porteurs » sur le plan économique, plus valorisants sur le plan professionnel et/ou personnel, etc. L'auteure s'intéresse à des formes de transitions « désirées » dans le sens où ce sont les acteurs eux-mêmes qui ont décidé de s'engager dans un processus de transformation. En présentant les cas de trois professionnels de divers secteurs ayant choisi de devenir enseignants ou formateurs, elle met en lumière le système de contraintes qu'ils rencontrent au moment de la transition et les ressources mobilisées pour relever le défi du changement d'univers professionnel. L'étude montre dans quelle mesure le projet initial se réaménage en contexte et comment cette nouvelle expérience génère des remaniements identitaires, toujours en lien avec le sens donné au parcours professionnel.

Enfin, le texte de Jonas Masdonati [CePCO/OBSEF] porte sur le travail identitaire lors d'un changement de carrière. Les résultats de deux recherches auprès de personnes ayant entamé une réorientation ou une reconversion professionnelle sont repris et relus sous un angle identitaire. La première étude s'intéresse aux raisons évoquées par de jeunes adultes

afin d'expliquer leur décision de retourner en formation professionnelle ou technique afin de se réorienter, ainsi qu'à leur perception du degré de continuité entre leur parcours antérieur et leurs projets d'avenir. La deuxième recherche s'attache au sens que des adultes en reconversion inscrits à une formation professionnelle attribuent à leur retour aux études. La lecture transversale de ces travaux fait émerger trois configurations de processus de travail identitaire lors d'un changement de carrière : pour certains, cet événement constitue une occasion de consolider l'identité professionnelle ; pour d'autres, il comporte une redéfinition identitaire ; dans un dernier cas de figure, on peut parler d'un véritable « piétinement » identitaire.

3 Le sujet face au(x) métier(s) : rapport au(x) savoir(s) et stratégies d'insertion

Cette troisième partie est initiée par la contribution de Farinaz Fassa-Re-crosio [OBSEF] qui étudie les parcours professionnels et le rapport aux savoirs à transmettre des enseignants de la formation professionnelle initiale en Suisse, pays où la formation professionnelle par la voie de l'apprentissage dual est actuellement la plus suivie. Ce système, loué par l'OCDE et par l'Union européenne pour ses capacités à intégrer directement les jeunes dans le marché du travail, est toutefois aussi interrogé sur ses capacités à construire les savoirs transversaux, tels l'apprendre à apprendre, qui permettent des réorientations professionnelles ultérieures. Ce discours paradoxal aide à comprendre comment les enseignants conçoivent ce que doivent être le(s) savoir(s) à construire pour une « intégration réussie » sur le plan social. Les résultats attirent l'attention sur la nécessaire complémentarité des méthodes utilisées, l'approche qualitative (les entretiens) donnant à voir des nuances qui tiennent aux parcours des sujets et à leurs expériences alors que les analyses statistiques rappellent que ces modulations doivent aussi être lues dans des cadres structurels qui organisent l'action des personnes.

Complémentairement, Frédéric Deschenaux [CRIFPE-UQAR] étudie les parcours de jeunes adultes de la formation professionnelle au secondaire au Québec qui, après un passage au collégial ou à l'université, s'inscrivent dans une stratégie d'insertion professionnelle. L'article fait état d'un secteur de formation fortement amélioré et revalorisé, entraînant une augmentation des effectifs, alors que durant de nombreuses années la formation professionnelle au secondaire était dévalorisée, perçue comme une voie d'évitement et encouragée uniquement en dernier recours pour des élèves en difficulté scolaire. Majoritairement âgés de plus de 20 ans et considérés « adultes » en formation professionnelle, ces derniers présentent

nécessairement des parcours variés entre l'école secondaire et l'inscription à un tel programme. À travers l'analyse thématique de vingt-sept entretiens, l'auteur interroge les stratégies déployées pour atteindre un (nouvel) objectif professionnel. Les résultats indiquent que l'inscription en formation professionnelle constitue pour les uns un billet vers l'entrepreneuriat et pour d'autres, un moyen de trouver un sens à sa vie ou de composer avec certaines limitations, dévoilant toute la complexité et la diversité des parcours de ces élèves.

Enfin, Nathan Gurnet et Bernard Fusulier [GIRSEF] s'intéressent à l'ethos scientifique des chercheurs à l'épreuve de la reconversion professionnelle. Au cours des deux dernières décennies, le nombre de docteurs proclamés a dépassé largement le nombre de postes définitifs disponibles. Les enquêtes sur l'insertion professionnelle des titulaires d'un doctorat se focalisent essentiellement sur les aspects socio-économiques et sur la relation diplôme/emploi. Or, l'inscription dans une thèse de doctorat implique également une période de socialisation longue au sein de l'institution universitaire, un frottement à l'ethos scientifique qu'elle véhicule et un travail identitaire chez les jeunes chercheurs. Au travers d'une analyse qualitative, les auteurs tentent de comprendre les enjeux identitaires liés à une transition professionnelle de l'université vers d'autres segments d'emploi. Au-delà des formes mises en relief, les résultats dévoilent un processus de reconfiguration identitaire qui engage trois moments : a) une dénonciation principalement guidée par le manque de reconnaissance de la part de l'institution (et de ses agents), et par des pratiques/exigences jugées distantes d'un idéal scientifique ; b) une mise en retrait du champ, distanciation qui résulte d'une équation complexe entre l'appréciation subjective de pouvoir se stabiliser au sein de la recherche universitaire, les ressources objectives sur lesquelles pouvoir s'appuyer pour y parvenir ; c) une accommodation au nouveau milieu professionnel dont les qualités sont alors énoncées en référence aux insatisfactions de l'expérience de la recherche universitaire. Cette contribution ouvre des perspectives de recherche sur les questions de socialisation professionnelle des chercheurs et de négociation identitaire que requiert une reconversion professionnelle.

Première partie

**Le sujet face aux prescriptions :
tensions et évolutions**

1

Les reconversions disciplinaires dans l'enseignement agricole : quels enjeux sur le plan de l'identité ?

Dominique CAU-BAREILLE

Université Lyon 2.

Introduction

La transformation de la société, de ses besoins, a participé à l'émergence de nouveaux métiers, de nouveaux profils de travailleurs qu'il a fallu former en urgence. Cela a eu un impact important sur la détermination des filières de formation proposées aux jeunes, plus particulièrement les enseignements professionnels (Raulin, 2006 ; Lantheaume *et al.*, 2008). En effet, plus que les autres milieux d'enseignement, les lycées professionnels sont confrontés à cette problématique d'adéquation entre les formations proposées et les besoins du marché du travail, amenant les ministères à devoir faire évoluer les filières au fil du temps. Certaines disparaissent, car considérées comme ne répondant plus aux exigences du marché du travail ; d'autres sont créées en lien avec des besoins spécifiques. Ces changements institutionnels induisent et articulent plusieurs autres formes de changements : des changements organisationnels et des changements professionnels (Blanc et Germier, 2014, p. 97), des changements dans le parcours des enseignants impactant à la fois leur trajectoire professionnelle, le contenu des enseignements et leur soi professionnel. « Rester le même tout en se transformant au gré des réformes de l'enseignement » comme l'exprime une enseignante rencontrée dans le cadre de notre recherche, pose le problème de la continuité du métier dans un processus de changement impactant à la fois les connaissances acquises antérieurement, support de l'activité d'enseignement — et — l'identité professionnelle des enseignants. Cela génère un processus de transition professionnelle contraint, imposant

non seulement un engagement cognitif et conatif important (Delgoulet, 2001) pour se former aux nouveaux enseignements, pour s'engager dans la reconversion et réussir à dépasser l'obstacle, mais également un remaniement identitaire profond.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons plus particulièrement au processus de transition qu'ont dû affronter les enseignants « techniques comptables et bureautiques » (TCB) à l'occasion de la disparition de la filière « services en milieu rural » (SMR) au sein des lycées agricoles, entraînant la disparition des enseignements qu'ils assuraient jusque-là (Cau-Bareille, 2016). Nous montrerons que cette réforme les a contraints à s'engager dans une double transition professionnelle : une transition du point de vue des enseignements, impliquant une phase d'apprentissage et parfois de formation à la discipline de reconversion, de s'investir dans un nouveau processus de professionnalisation — et — une transition d'un point de vue identitaire du fait de leur requalification dans une nouvelle classification d'enseignement validée par une inspection. Or, selon Delgoulet et Gonon (2000, p. 56) : « la formation correspond à un moment critique du parcours professionnel des travailleurs, un moment de rupture d'équilibre, non seulement sur le plan des pratiques, mais également au niveau identitaire ».

Comme nous allons le développer plus loin, le processus de transition auquel nous nous sommes intéressée a concerné des enseignants de 39 à 62 ans, ayant au moins 15 ans d'ancienneté. Les dimensions de l'âge et de l'ancienneté sont ici importantes à prendre en compte pour deux raisons :

- selon le moment où interviendra un tel changement dans le parcours professionnel des enseignants, « il prendra un sens particulier à ce moment déterminé de l'existence » (Balleux, 2011, p. 57) ;
- de nombreux travaux de recherche dans le champ de l'ergonomie ont permis de montrer l'impact de l'âge sur l'apprentissage, tant d'un point de vue cognitif que du point de vue conatif (Cau-Bareille, 2012 ; Delgoulet, 2001 ; Delgoulet *et al.*, 1997 ; Pacaud, 1975 ; Paumès Cau-Bareille *et al.*, 1995 ; Santos *et al.*, 2007). Il s'en dégage l'idée d'une part d'une différenciation dans les manières d'apprendre au fil des parcours professionnels et au fil de l'âge (Delgoulet, 2016) qui semble importante à prendre en compte dans la conception du processus de formation accompagnant tout changement et dans l'analyse du processus de transition ; d'autre part, une élévation du coût cognitif et psychique participant à une fragilisation durant la phase d'apprentissage et en montée en compétences.

Précisons que l'ergonomie appréhende l'âge et l'ancienneté non pas comme des variables explicatives des conduites ou des performances observées au travail ou dans les formations, mais comme une composante, parmi d'autres, des systèmes sociaux, techniques, complexes, qu'il s'agit

de comprendre finement pour assurer la pertinence des actions futures de formation. Dans cette perspective, si difficultés ou problèmes il y a, ils résultent « plutôt de la combinaison de trois dimensions : les formes de la formation, les objectifs assignés à cette formation et les modalités d'apprentissage tenant compte ou non des spécificités d'apprentissage des seniors » (Delgoulet, 2016, p. 17). C'est bien dans cette perspective que nous réfléchissons aux conditions de reconversion des enseignants.

1 L'objectif général de la recherche et son contexte

Afin de bien comprendre les enjeux identitaires liés au processus de reconversion des professeurs TCB que nous allons développer dans cet article, il est nécessaire de présenter la demande à l'origine de cette recherche, les objectifs que nous avons poursuivis et les questionnements qui ont guidé notre réflexion d'ensemble.

Ce projet de recherche a été mené en collaboration avec le syndicat SNETAP-FSU¹. Précisons que la coopération syndicats-recherches est une tradition en ergonomie ; les ergonomes considérant que : « les syndicats sont des parties sociales qui ont le droit de poser des questions aux chercheurs, de légitimes demandes de recherches » (Wisner, 1985, p. 24). « Une formation réciproque des acteurs se réalise ainsi tout au long de la recherche qui devient de fait une situation formative par les échanges d'information et les discussions régulières entre les chercheurs, les travailleurs et les syndicalistes » (Teiger et Laville, 2013, p. 67).

Cette recherche s'est structurée autour d'une préoccupation commune : la reconversion disciplinaire imposée à des enseignants du corps des PLPA (professeurs de lycée professionnel agricole) à l'occasion de la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle entraînant la disparition de la discipline TCB. Elle avait pour objectif de mettre en évidence d'une part, les enjeux liés à la reconversion tant du point de vue des connaissances, compétences nécessaires pour enseigner la nouvelle discipline, d'autre part, les ressources formelles ou informelles mobilisables dans les champs professionnel et personnel, enfin l'impact que cela a pu avoir sur l'identité professionnelle, la santé, la carrière professionnelle, les sorties du métier, voire les départs à la retraite précoces. En arrière-plan, nous nous posons plusieurs questions. La manière de vivre cette reconversion est-elle la même selon le moment où elle intervient dans le parcours professionnel des enseignants ? Comment ces derniers négocient-ils ces mutations profondes de leur métier ? Quelles stratégies mettent-ils en place, individuellement, collectivement ? À quel coût psychologique et

1. SNETAP-FSU : Syndicat national de l'enseignement technique agricole public Fédération, un des syndicats de Fédération syndicale unitaire.

mental ? Parviennent-ils à maintenir leur engagement dans le travail dans ces conditions ? Auront-ils les mêmes facilités à réaliser cette prouesse en milieu de carrière qu'en fin d'activité professionnelle ? Quelle incidence sur leur identité de métier ? Les formations proposées par le ministère de l'Agriculture suffisent-elles à accompagner le changement et aux enseignants de maîtriser suffisamment la discipline pour pouvoir l'enseigner ?

Cette collaboration avec le SNETAP s'est nouée dans un contexte d'échanges au sein du *chantier travail* de l'Institut de recherches de la FSU autour du *management* des réformes dans l'enseignement (nous faisons partie de ce chantier depuis huit ans). En effet, dès 2012, des membres de ce chantier alertaient sur les conditions de mise en place d'une autre réforme, la réforme STI² et ses effets sur la santé, les risques psychosociaux, les trajectoires professionnelles et les compétences des enseignants³. Étaient déjà pointés la précipitation de la mise en place de la réforme, son impréparation et le manque d'accompagnement du processus de transition vers la nouvelle discipline à l'origine d'une fragilisation identitaire et de problèmes de santé.

Cette fois-ci, c'était au tour des enseignants TCB de voir leurs enseignements disparaître des cursus du fait de la suppression de la filière « services en milieu rural ». Le processus de reconversion disciplinaire était déjà engagé, la phase de transition amorcée. Il devenait donc urgent d'analyser les conditions réelles de sa mise en œuvre, son impact sur l'activité, les compétences, la santé, l'identité professionnelle des enseignants, le fonctionnement des établissements, en vue de définir des pistes de réflexion et d'action.

Nous ne présenterons ici que les aspects de notre recherche portant sur les enjeux identitaires de cette réforme ; les lecteurs pouvant se référer à l'ensemble de la recherche pour aborder d'autres aspects de notre travail (Cau-Bareille, 2016).

2 Cadre conceptuel mobilisé

Notre objectif étant d'aborder ici de manière privilégiée l'impact de cette reconversion sur l'identité professionnelle, nous allons préciser notre approche de ce concept.

2. STI : Sciences et techniques de l'industrie. Suite à la réforme du lycée appliquée en 2011, le Bac STI a été remplacé par le Bac STI2D (Baccalauréat Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable), contraignant des enseignants ayant des spécialisations très poussées en Sciences et Techniques de l'Industrie de se redéployer vers d'autres matières.

3. Un travail de recherche sur le vécu de la réforme STI, initié par Yves Baunay, Gérard Grosse et Marie-Hélène Motard sur le sujet, avait alimenté les débats. Il a débouché sur un article intitulé « Syndicalisme et Travail : Anticiper des situations de travail invivables ? L'exemple de la réforme des STI2D » <http://institut.fsu.fr/Anticiper-des-situations-de.html>.

Comme le soulignent Blanc et Germier (2014, p. 97) : « Les savoirs des enseignants en lycée professionnels se sont principalement construits dans et par une entrée disciplinaire ; leur identité s'est bâtie en partie en appui sur cette construction. » De fait, toute conversion (nous retiendrons par la suite le terme de *reconversion* pour rester fidèle au terme employé par les enseignants rencontrés) impose un engagement forcé dans un processus d'adaptation coûteux et « nécessite un changement à deux niveaux : un changement de cadre identitaire d'une part et une entrée dans des apprentissages professionnels nouveaux d'autre part » (p. 110), pouvant éventuellement être, sous certaines conditions, source d'un nouveau développement professionnel. Selon Blanc et Germier (p. 100) :

nous pouvons parler de développement professionnel de l'enseignant lorsque ce dernier construit ou reconstruit de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs dans et par sa pratique, au travers de son expérience ou d'une formation, et lorsqu'il vit des transformations en termes d'identité professionnelle.

Selon ces auteurs (p. 110), « construction identitaire et construction de savoirs professionnels sont des processus dynamiques qui avancent de concert, mais sans doute avec des temporalités décalées ». Si tant est que ces reconversions soient à terme source de développement, ces transitions professionnelles imposées sont d'abord à l'origine de formes de déstabilisations importantes du point de vue identitaire (Perez-Roux, 2014). Ce sont des périodes de vulnérabilité accrue et de déséquilibre. Selon Perez-Roux (2010, p. 87), la construction identitaire est un « processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tensions, suscitant plusieurs registres de transactions : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité. » Cette idée de continuité et de changement prend, dans notre étude, tout son sens dans la mesure où, selon la discipline de reconversion choisie, les enseignants pourront plus ou moins rapatrier leurs connaissances antérieures, leurs compétences, leurs réseaux professionnels.

Nous aborderons la reconversion comme une mise en crise de l'identité professionnelle initiale (Lantheaume *et al.*, 2008). En référence à Dubar (2012, p. 9), nous considérons la notion de crise comme « une phase difficile traversée par un groupe ou un individu [qui] renvoie à l'idée d'une rupture d'équilibre entre diverses composantes » ; rupture et remise en question de l'équilibre « permettant de se définir, définir les autres, se repérer, comprendre le monde et se projeter dans l'avenir ». Dubar introduit ici une distinction qui nous paraît intéressante : l'identité pour soi, celle revendiquée pour soi-même — et — l'identité pour autrui, celle attribuée par les autres. Il ne s'agit donc pas d'un changement qui affecte uniquement les individus concernés par la reconversion, mais d'un processus qui s'inscrit dans une dynamique sociale plus large, à la fois à l'échelle de

l'établissement et de l'institution. Nous verrons que cette différenciation est très importante dans notre contexte où les enseignants ont été inspectés pour valider leur reconversion.

3 Méthode

Précisons les caractéristiques des enseignants rencontrés et notre méthode de recueil des données.

3.1 Caractéristiques des enseignants rencontrés

La réforme a concerné 59 enseignants titulaires. Sur le principe du volontariat, nous avons rencontré 19 d'entre eux (17 femmes et 2 hommes⁴), de 39 à 60 ans, ayant une ancienneté dans le métier de l'enseignement d'au moins 15 ans. Le tableau suivant présente leurs caractéristiques personnelles 1½ à 2 ans après la mise en place de la réforme, leur discipline de reconversion, les enseignements réellement réalisés dans l'établissement suite à la reconversion et l'engagement dans des sessions de formations proposées par le ministère et coordonnées par l'ENFA⁵. Les enseignants avaient plusieurs choix de reconversion possibles : soit sortir de l'enseignement agricole pour aller vers d'autres fonctions, soit rester dans le lycée agricole, mais en ayant d'autres responsabilités (secrétaire, adjoint de direction par exemple), soit rester professeurs, mais en acceptant d'enseigner d'autres disciplines : ESF (Économie sociale et familiale), TIM (Techniques informatiques et multimédias), Économie, Math Info (mathématiques et informatique), documentation, ou autres. Les personnes rencontrées ont toutes fait le choix de rester enseignants.

Âge	Sexe	Ancienneté métier	Discipline de reconversion	Matière réellement enseignée	Formation proposée
39	F	14	ESF	ESF	Oui
41	F	20	ESF	ESF	Oui
43	F	22	Économie Gestion	Économie	Oui
44	F	25	ESF (SESG ESF)	ESF	Oui

4. Si nous ne développerons pas ici l'impact du genre sur le processus de reconversion, nous tenons à préciser que ce facteur a été pris en compte dans notre recherche et a permis de rendre compte de difficultés assez comparables entre hommes et femmes.

5. ENFA : École nationale de formation de l'enseignement agricole.

45	H	15	Économie Gestion Adjoint direct	Économie Gestion Adjoint direc- tion	Non
45	F	21	Économie	Économie — ESF	Non
46	F	19	Informatique (TIM)	Création poste TIM	Oui
47	F	23	Économie et Gestion de l'entreprise	Économie	Non
52	F	27	TIM	TIM	Oui
52	F	32	TIM	TIM	Oui
52	F	31	Économie	Économie	Non
53	F	30	Économie	Économie	Non
54	F	30	ESF	ESF	Oui
54	F	32	Documenta- tion	Documenta- tion	Non
55	F	34	ESF (SESG ESF)	ESF — Infor- matique	Oui
56	F	20	Math info	Math info	Oui
57	H	34	TIM	Économie	Oui
57	F	20	Économie	ESF	Non
60	F	38	ESF	ESF	Oui

À la lecture du tableau, nous pouvons faire deux constats :

- selon la discipline choisie, les enseignants ont bénéficié ou non de formations pour accompagner la reconversion ; et lorsque les formations ont eu lieu, elles n'ont pas excédé 6 semaines réparties sur 2 ans, celles-ci débutant après que les enseignants aient dû commencer à assurer les nouveaux enseignements ;
- certains enseignants ayant signé pour une discipline de reconversion ont été contraints d'assurer d'autres enseignements pour répondre aux besoins de l'établissement, ce qui a été source de tensions supplémentaires.

Il est clair que selon les disciplines sur lesquelles se sont déployés les enseignants, l'ampleur de la reconversion a été plus ou moins importante. Pour certains, elle s'est inscrite en prolongement d'enseignements déjà assurés auparavant en compléments de service ; donc le changement s'est fait dans une certaine continuité de l'activité initiale. Pour d'autres, il

s'agit d'une découverte totale générant une rupture importante par rapport à la discipline enseignée initialement.

Donc, le processus de reconversion s'est vraiment joué de manière singulière pour chaque enseignant.

3.2 Contexte de collecte des données

Dans le cadre du partenariat avec le SNETAP, les responsables syndicaux nous ont fourni le nom des personnes concernées par la réforme, leurs courriels, afin que nous puissions les contacter. Nous leur avons ensuite envoyé un courrier électronique en leur expliquant l'objet de notre travail. Une vingtaine s'est montrée intéressée par ce travail, « ayant beaucoup de choses à dire à propos des conditions de la reconversion ». Nous avons ensuite procédé à des entretiens semi-directifs d'une heure et demie minimum avec ces volontaires, qui ont eu lieu soit au sein de leur établissement, soit à leur domicile selon leur souhait. Ils ont été enregistrés et retranscrits pour faire l'objet d'une analyse qualitative, uniquement par thématiques.

Nous avons élaboré une grille d'entretien que nous avons testée, puis ajustée en fonction des disciplines de reconversion vers lesquelles se sont orientés les enseignants, sachant que certains ont eu droit à des sessions de formation, d'autres non. Dans un premier temps, nous avons réalisé une rétrospective de carrière afin de reconstituer leur itinéraire professionnel, identifier leur champ de compétences et d'enseignement avant la réforme. Ont été ensuite abordés plusieurs thèmes : les conditions d'information et de réception de la réforme — la manière dont ils avaient déterminé le choix de la discipline de reconversion — le déroulé de leur formation en lien avec la reconversion — les difficultés qu'ils avaient rencontrées — les ressources qu'ils avaient mobilisées pour faire face au changement — l'impact de cette réforme sur leur identité professionnelle — les problèmes de santé qu'ils identifiaient en lien avec la reconversion. Nous ne traiterons ici que les aspects identitaires abordés lors de l'entretien.

De manière anonyme, des retours réguliers ont été faits auprès des syndicats afin de les alerter sur un certain nombre de problèmes identifiés et de mettre en discussion les résultats de notre recherche.

4 Résultats

Dans cette recherche, il y aurait beaucoup à dire à la fois du point de vue de l'annonce de la formation, du déroulé des formations mises en place, des problèmes organisationnels liés à la réforme de la filière et des enjeux de santé au travail (Cau-Bareille, 2016). Mais dans la perspective de ce chapitre, nous nous sommes focalisée sur les aspects identitaires liés aux reconversions. De fait, nous serons très rapide sur la présentation des dif-

férentes étapes du processus de transition mis en place dans le cadre de la reconversion.

Nous allons montrer que cette reconversion, menée « à la hussarde » pour reprendre les termes des enseignants, n'a pas été pensée dans une globalité, mais au coup par coup et a accordé très peu d'importance aux besoins de formation, au processus d'apprentissage nécessaires à la reconversion. La brutalité de l'annonce de la réforme, la rapidité avec laquelle s'est enclenché le processus de reconversion, la nécessité d'enseigner dès la rentrée suivante y compris sans formation à la nouvelle discipline pour certains, le manque de réflexion sur la conception des formations, l'absence d'accompagnement dans le temps de ces enseignants... ont largement complexifié le processus de reconversion des enseignants, limité les possibilités de développer des connaissances solides dans la nouvelle discipline et de construire des repères sur les nouveaux métiers auxquels ils allaient devoir former les élèves. Cette précipitation dans la mise en place de la réforme a généré une rupture identitaire très problématique chez les enseignants — en particulier chez ceux qui ont dû s'orienter vers une discipline qu'ils n'enseignaient pas antérieurement — ne pouvant que susciter malaise, opposition, et souffrance dans les premiers mois de la reconversion.

4.1 Une première fragilité identitaire perceptible au moment de l'annonce de la reconversion

L'annonce par courriel de la reconversion imposée a donné lieu à la stupeur, à l'incrédulité de tous les enseignants et a été vécue avec beaucoup de violence.

(F, économie, 41 ans) « Ça a été un peu comme un coup de poignard, je ne savais plus trop ce qu'il en était, ce que j'allais devenir. »

(F, TIM, 51 ans) « Je dirais que ça a été une rupture. Moi, j'ai eu beaucoup de mal à le vivre le jour où on nous a dit: "les TCB vont disparaître" parce que je me suis dit: "Mais alors ça veut dire quoi ? Ça veut dire que tout ce qu'on a enseigné jusqu'à présent on le met à la poubelle ? En gros, on nous jette ? On nous jette, on nous met à la poubelle ; c'est pareil !" Je me suis dit: "Je vais encore pendant un an enseigner des choses, qui de toute façon il n'y en aura plus après. Donc à quoi ça sert ?" Donc voilà je me suis vraiment retrouvée devant un truc. Oui, je me suis sentie inutile. Et il n'y avait pas de reconnaissance, il n'y avait rien. Alors voilà ça, ça a été très dur. L'annonce a été très dure. »

À la suite de ce *mail*, les enseignants ont cherché à contacter les responsables du projet au sein du ministère de l'Agriculture afin d'avoir plus d'informations sur la réforme, pour comprendre ce qui leur arrivait, pour mettre du sens sur cet infléchissement de leur carrière, pour remettre de l'humanité dans ce processus. Certaines réponses apportées par leurs inter-

locuteurs, plutôt maladroitement, ont été reçues violemment d'autant qu'elles ont fait peu de cas de la fragilisation professionnelle liée à la reconversion.

(F, ESF, 55 ans) « On m'a dit: "Votre corps n'existe plus, votre corps n'existe plus !" ; je n'existe plus ! "Il faut que vous vous réincarniez en autre chose" ; c'est symbolique ! Donc je n'existe plus ! Dans le bureau, en 5 minutes, je n'existais plus. M^{me} X qui était la plus vieille du lycée, qui est arrivée dans l'établissement en 84, elle n'existe plus. Tout ce qu'elle a fait disparaît. Elle a obtenu la hors classe, elle a obtenu 20/20, comme si tout ça disparaissait. »

Si l'on reprend les termes de ce verbatim, on perçoit le glissement sémantique entre la disparition du corps professionnel des enseignants TCB et celle des personnes : « *votre corps n'existe plus* ». D'un point de vue symbolique, cela renvoie à une mise à mort d'une discipline qui a eu des résonances avec des aspects plus personnels, plus identitaires. De la manière dont a été introduite et gérée la reconversion, certains enseignants se sont sentis détruits, dissous, annihilés, non seulement dans leur discipline, mais aussi dans leur intégrité personnelle. Ils se sont sentis niés dans leurs apports aux élèves, dans leur expertise professionnelle, redevenant sous la contrainte des enseignants débutants, déqualifiés. Disparaître par décision du ministère pour renaître obligatoirement sous une autre forme, pour se « *réincarner* » dans une nouvelle discipline afin de rester en activité. En perte profonde d'identité professionnelle, ce renvoi à l'intégrité personnelle n'a fait qu'accentuer la perte de repères et le choc de l'annonce de la réforme. On retrouve cette idée de mort symbolique dans les propos de six enseignants :

(F, TIM, 46 ans) « On ne savait pas trop à quelle sauce on allait être mangés. Moi j'étais en perte d'identité dans l'établissement. Quand j'ai reçu ça, j'étais dans un état psychologique pas très bien. Je n'avais plus d'heures dans ma discipline ; je ne savais plus où j'allais ; je ne savais plus... »

C'est dans cette disposition que les enseignants se sont engagés dans le processus de reconversion vers une autre discipline. « Entre continuité et changement » : nous sommes bien ici dans ce contexte puisqu'ils restaient enseignants, mais devaient enseigner une autre discipline visant à former des jeunes différents de ceux qu'ils avaient jusque-là, qui exerceront d'autres métiers que ceux auxquels ils les préparaient antérieurement et auxquels eux-mêmes avaient été formés initialement. Il y a donc eu un infléchissement réel de leur carrière, validé par l'inspection, sur la base de l'analyse de leurs compétences dans la discipline de reconversion. Ils devaient s'engager dans un processus d'apprentissage afin d'acquérir de nouvelles connaissances, savoirs, savoir-faire, découvrir un nouveau milieu professionnel dans lequel ils devraient trouver leurs marques, développer de nouveaux réseaux professionnels, adhérer à un nouveau genre professionnel (Faïta et Clot, 2000).

(F, TIM, 52 ans) « Quand on a 30 ans d'enseignement dans un domaine, qu'on a tissé un relationnel avec les entreprises, les maîtres de stage, on connaît tout. Là, il y a tout à reconstruire. »

(F, TIM, 46 ans) « J'ai eu l'impression de perdre mon identité au gré du vouloir des autres. »

L'annonce brutale de la reconversion a introduit une rupture dans le contrat de base que les enseignants avaient accepté en entrant dans le métier en tant qu'enseignant TCB. Cela les a contraints à entamer un travail de deuil autour de cette identité professionnelle initiale afin de pouvoir se reconstruire « Autre ». Cela a été très difficile pour beaucoup, non préparés à ce changement, jugeant la suppression de l'enseignement de leur discipline non pertinente à l'aire de l'informatique. Si certains ont tenté de s'opposer collectivement à cette mutation forcée en envoyant des courriers au ministère, d'autres ont serré les dents :

(F, ESF, 60 ans) « J'ai vécu une mauvaise année, je peux vous le dire. Et je suis amère, très amère. J'ai le sentiment d'être un bon petit soldat qui ne peut rien dire, qui n'est pas bien, pas bien du tout, pas bien du tout, vraiment et qui fait envers et contre. Il faut tenir ! »

On perçoit ici combien cette transition identitaire forcée n'a pas été simple, malgré la volonté de ne pas s'opposer à la reconversion.

4.2 Une fragilisation identitaire dans le rapport à l'enseignement liée à une conscience aiguë des limites de leurs compétences

En l'absence de formation ou de formations adaptées à ce contexte de reconversion disciplinaire⁶, les enseignants se sont auto-formés avec les moyens du bord, sous contrainte de temps, ce qui a été extrêmement coûteux en recherches, en temps, en énergie et a considérablement augmenté leur charge de travail sans qu'ils aient eu une quelconque décharge d'enseignement.

(F, TIM, 52 ans) « Mener la formation de front en même temps qu'assurer les cours, comprendre les référentiels, faire les préparations, plus les contraintes de la formation sans décharge horaire,... ça m'a paru insurmontable ! »

(F, économie, 47 ans) « Je bois SAPAT⁷, je mange SAPAT, je dors SAPAT et je vis SAPAT. »

En dépit de ce surengagement dans le travail, 12 personnes sur 19 se sentaient encore très fragiles dans la maîtrise de leur nouvelle discipline

6. L'absence de formation ou l'inadéquation des formations mises en place dans le cadre de la réforme a largement été instruite dans le rapport final de cette recherche (Cau-Bareille, 2016).

7. Le terme SAPAT fait référence à la nouvelle filière d'enseignement créée par le ministère : Services aux personnes et aux territoires.

lorsque nous les avons rencontrées 18 à 24 mois après la mise en place de la réforme et ce, quelle que soit l'orientation choisie. Elles pointaient un manque de maîtrise de certaines parties du programme, des gestes professionnels, un manque de savoirs pratiques, les mettant en difficulté pour apporter des éléments de connaissances solides ou des justifications aux élèves. Elles étaient conscientes du temps long qui leur serait nécessaire pour vraiment être à l'aise dans les nouveaux enseignements. Cela est particulièrement sensible en ESF où plusieurs enseignantes ont évoqué une connaissance insuffisante de certains publics auprès desquels leurs élèves peuvent être amenés à intervenir en stage (les personnes âgées, les personnes handicapées), la non-maîtrise de gestes techniques professionnels liés à la pratique des métiers de service. Ne pouvant s'appuyer sur une expérience personnelle de ces métiers, elles étaient conscientes d'enseigner de « *bonnes pratiques* », théoriques, déconnectées du contexte réel de l'activité et surtout des contraintes de l'activité pouvant rendre impossible leur mobilisation. Le risque est alors que les élèves ne leur renvoient l'inoportance de leurs préconisations sur le terrain.

(F, ESF, 41 ans) « J'ai peur de ne pas y arriver, de ne pas arriver à faire correctement le geste. La semaine prochaine, je fais la réfection du lit. Je vais faire la réfection du lit à la maison, il n'y a pas de souci ; mais j'ai peur de ne pas bien montrer aux élèves. Oui, c'est plus le stress de ne pas savoir bien montrer le geste, bien l'expliquer. Normalement, il faut tout le temps faire le lien avec la physique, chimie et la bio ; mais là, quand on habille ou déshabille la personne, je ne vois pas très bien comment faire le lien. Je veux bien sur la toilette faire le lien avec le PH de la peau, le PH, etc. ou les autres modules, mais ça ne va pas de soi ! C'est toujours une gymnastique compliquée. »

Le manque de référent-métier au quotidien, en formation ou en stage (les tuteurs officiels étaient souvent dans un autre établissement), ne leur a pas permis d'avoir des repères solides pour construire leurs enseignements, accéder au nouveau genre professionnel.

Conscients de ces fragilités, les enseignants ont demandé systématiquement à enseigner dans les niveaux les moins élevés du lycée lorsque cela a été possible : ils ne se sentaient ni compétents ni légitimes à intervenir en première, terminale ou dans les classes post-bac :

(F, économie, 47 ans) « Demain on me dit: "Tu vas aller enseigner de la gestion en bac pro CGEA", j'en suis incapable ! Pourtant maintenant, mon poste, c'est ça ! »

(F, math-info, 56 ans) « Demain le ministère décide de nous enlever la classe de troisième, c'est sûr que je ne serai pas à l'aise en math. Si on me disait de faire des maths en seconde pro, franchement ça ne me plairait pas. Et là pour le coup, à mon avis, j'irais au boulot en reculant ! Moi, je n'ai pas les compétences pour enseigner en première et en terminale. »

Pourtant ces enseignants ont été inspectés puis validés dans la nouvelle discipline de reconversion et à ce titre, sont dorénavant susceptibles d'intervenir dans tous les niveaux de cette discipline. Cela constituait d'ailleurs un point de tension avec les collègues de la nouvelle discipline au moment de la négociation des classes pour la rentrée suivante.

La pression d'une réussite rapide à se reconverter était donc source d'inquiétude ; l'absence de perspective en cas d'échec étant source d'angoisse pour certains.

4.3 Impact de cette reconversion disciplinaire sur l'identité professionnelle : une reconfiguration du *Moi professionnel*

Certes, au bout de deux années de surengagement dans la reconversion, de travail personnel acharné, certains commençaient à trouver leurs marques dans la nouvelle discipline, à trouver de nouveau un certain plaisir à enseigner. Mais du chemin restait encore à parcourir pour que sur la base des compétences nouvellement acquises, se construise une nouvelle identité de métier dans la nouvelle discipline dans laquelle ils se reconnaissent et dans laquelle ils se sentent solides.

(F, ESF, 60 ans) « On a eu l'inspection parce qu'il faut qu'on ait tel titre. Mais le titre, qu'est-ce qu'il y a derrière le titre ? Il n'y a rien !

D : Aujourd'hui, si je vous demandais : vous êtes enseignante de quelle discipline ; vous me diriez quoi ?

Pas d'ESF ; je ne peux pas dire ça, je ne me sens pas compétente, je ne me sens absolument pas compétente. [...]

D : Par contre dans l'établissement vous êtes dans une case (ESF) ; et au nom de la case.

On peut me faire faire certains cours en ESF, voilà... C'est ça le piège. Et c'est pour ça que j'ai envie de partir à la retraite, parce que je ne me reconnais pas dans ce truc. Je ne me reconnais pas. »

Ces remaniements identitaires vont donc nécessiter un temps long ; l'inspection de validation de la nouvelle compétence n'étant pas suffisante pour que les enseignants se reconnaissent dans la nouvelle discipline. Il est clair que dans la phase où nous avons rencontré les enseignants, cette recomposition identitaire était en cours ; elle s'est avérée d'autant moins aboutie que la discipline de reconversion était éloignée des compétences initiales déployées par les enseignants dans leur parcours professionnel antérieur.

Pour d'autres, engagés dans des disciplines pour lesquelles ils n'avaient pas du tout d'appétences, des conflits identitaires internes sont nés dans ce contexte, faisant obstacle à cette reconversion, hâtant la date de départ à la retraite prévue de longue date.

(F, ESF, 60 ans) « Je ne serai jamais prof d'ESF ; je vais anticiper mon départ à la retraite. »

Certaines personnes ont néanmoins résisté par des actes symboliques à cette assimilation à leur nouvelle discipline : ils tiennent à revendiquer leur double compétence dans leur signature professionnelle pour garder une identité professionnelle qui fasse sens pour eux. Ce geste peut être associé à un acte politique vis-à-vis de l'institution, refusant la négation de leurs compétences antérieures.

5 Discussion

Ces résultats, qui portent essentiellement sur des enseignants qui ont choisi de se reconverter dans une autre discipline, montrent que ce qui a posé problème aux enseignants est moins la nécessité à s'engager dans la reconversion, que de devoir acquérir les nouvelles compétences sans être réellement accompagnés du point de vue de la formation, d'incarner une nouvelle identité disciplinaire sans avoir le sentiment d'avoir les compétences requises malgré un gros investissement personnel dans l'acquisition des nouveaux savoirs.

5.1 Une limite de l'étude qui mérite discussion

Parmi les 59 enseignants concernés par la réforme, certains ont fait le choix de quitter le métier prématurément (3/59) en anticipant leur départ à la retraite, refusant de s'investir dans un changement important pour un temps d'exercice du métier de reconversion trop court. D'autres sont sortis de l'enseignement en fin de carrière par la voie des congés longue maladie dans un contexte dépressif aigu (3/59). Des stratégies que l'on pourrait associer à une attitude de désinvestissement, de retrait, voire de fuite pour reprendre Lantheaume *et al.* (2008, p. 210) liée aux reconversions. Nous n'avons malheureusement pas pu les rencontrer. Mais ces sorties du métier sont importantes à considérer pour deux raisons. D'une part pour indiquer le biais méthodologique de notre échantillon, ce que les épidémiologistes (Last, 1995) appellent le *healthy worker effect*⁸ : notre recherche rend compte uniquement des problèmes rencontrés par des enseignants qui se sont engagés dans le processus de reconversion, occultant ceux qui n'ont pas fait ce choix, que l'on peut considérer comme plus fragilisés par cet événement. D'autre part, elles montrent que ces réformes ne sont pas anodines du point de vue des trajectoires professionnelles, qu'elles peuvent constituer des épreuves que les enseignants ne se sentent pas en mesure

8. Les épidémiologistes ont donné un nom particulier (*healthy worker effect*: effet du travailleur en bonne santé) au biais lié au fait qu'en milieu de travail, les individus qui continuent à exercer un travail sont *a priori* en meilleure santé que la population générale dans laquelle on trouve des malades dans l'incapacité de tenir un emploi. Cet effet est d'autant plus marqué que les conditions de travail sont difficiles.

d'affronter à l'aube de la retraite. Ces résultats vont dans le sens des travaux de Hayward *et al.* (1998, cité par Molinié, 2005, p. 4) selon lesquels « les risques de retraite précoce et de sortie d'activité sont accrus par les mobilités représentant des discontinuités dans la carrière ». Changer de discipline représente en effet une rupture importante dans le parcours professionnel, pouvant fragiliser le rapport au travail et à la santé, et susciter des stratégies de retrait « comme dénouement d'enjeux identitaires et structurels (refus d'un remaniement identitaire imposé) » (Grossman, 2011, p. 77) : « quitter le métier pour préserver sa santé ». Réfléchir à l'impact des réformes sur les professeurs impose donc de garder en tête ces départs prématurés et de ne pas restreindre le champ de notre réflexion au devenir des personnes qui ont fait le choix de rester dans l'enseignement. Pourtant, ces décrochages professionnels n'ont pas semblé susciter d'analyse spécifique ; l'engagement du ministère de l'Agriculture était pourtant de trouver des réponses pour tous.

5.2 Pas de refus *a priori* à s'engager dans le processus de changement

La nécessité de faire évoluer les filières de formation en fonction des besoins de la société n'a pas été vraiment discutée par les enseignants rencontrés, confrontés dans ce milieu de l'enseignement à des changements fréquents (Lantheaume *et al.*, 2008). Certes, des formes de protestations se sont exprimées, une pétition a été envoyée au ministère ; mais sans réaction de sa part, ils ont été contraints à s'engager dans ce processus de changement. Comme le soulignent Lantheaume *et al.* (p. 206), « La logique civique est déterminante même si les professeurs expriment leurs revendications et leurs contrariétés. [...] Les comportements d'adaptation sont les plus nombreux, qui révèlent une acception plus ou moins contrainte de l'évolution du métier. » Se définissant comme de « bons petits soldats de l'État », « l'attitude des enseignants évolue le plus souvent de façon plus ou moins enthousiaste vers une attitude d'adhésion (*loyalty*) » (p. 205). En d'autres termes, « On devient ce que l'on subit, sans pour autant contester le bien-fondé de ce qui est imposé » (p. 197). Mais cette adhésion au processus de reconversion se fonde sur une identité forte au métier d'enseignant (Solti, 2016) qu'ils n'ont pas voulu lâcher, quitte à se trahir du point de vue disciplinaire. Seraient donc à distinguer ici deux types d'identités différentes : l'identité d'enseignant et l'identité disciplinaire. Si la première a fortement déterminé l'engagement dans la réforme, la seconde est celle qui a dû se transformer en fonction du choix de la discipline de reconversion et qui a cristallisé les angoisses.

Dejours (2009) considère que ces remaniements de l'identité exigés par les employeurs à l'occasion des changements relèvent souvent de l'injonction à trahir l'éthique professionnelle et à se trahir soi-même pour satisfaire aux exigences du chef : l'identité du bon petit soldat vacille sous les com-

promissions concédées à l'entreprise. L'endossement forcé de la nouvelle fonction, parfois en rupture par rapport à ses souhaits et ses appétences personnelles (Besozzi *et al.*, 2016) est source de fragilisation. Il s'agit pour beaucoup des personnes rencontrées d'une véritable :

déchirure du soi professionnel antérieur liée à la nécessité de se définir Autre, au travail de deuil de ce qui avait constitué un soi professionnel structurant et choisi, et surtout d'une souffrance liée à la conscience de participer à une imposture. (Carpentier-Roy, 1996, p. 19)

Comme le soulignent Bodin *et al.* (2016, p. 48), « si la question du deuil est centrale dans ces situations de transition, la difficulté à faire celui-ci et à accepter de passer à autre chose est duale » : c'est bien ce double mouvement qu'il faut considérer dans l'analyse. Si la première a peu été ébranlée par la réforme, on peut considérer qu'au moment où nous avons rencontré les enseignants, leur identité disciplinaire était encore en suspens (Broda, 1990, p. 49), avec toute l'incertitude et l'inquiétude que cela peut susciter. On peut donc considérer qu'ils se trouvaient dans une « dynamique de gestion identitaire » (Kaddouri, 2002, p. 39) visant l'assise d'un Soi non encore stabilisé. C'est une période de remaniement et de recomposition des dimensions identitaires qui débouchera à terme sur une nouvelle reconfiguration identitaire et se manifesterà dans un nouveau projet de Soi sur Soi.

5.3 L'enseignant en reconversion *acteur*

S'inscrire dans un tel processus de changement « est un risque et une épreuve lorsque les salariés n'ont pas le temps et le choix d'élaborer un projet cohérent de leur devenir » (Broda, 1990, p. 39), interrogeant le sens du travail. De ce point de vue, l'engagement dans le processus de transition disciplinaire imposé par le ministère de l'Agriculture a relevé d'un engagement contraint (Kaddouri, 2011, p. 73) et sous contrainte temporelle : il constituait une obligation pour pouvoir rester dans l'enseignement et valider le processus de reconversion.

Mais en dépit de l'obligation de se reconvertir, les enseignants ont été acteurs dans le processus de changement. En effet, « l'individu participe de façon active au changement social : il utilise la transition pour faire des choix dans un environnement qui se transforme. Saisissant contraintes et opportunités du contexte, il décide, s'engage, se met en projet » (Perez-Roux, 2015, p. 2). Leur engagement dans cette épreuve a d'abord été motivé par la recherche de stabilité dans le métier d'enseignant et dans l'établissement où ils exerçaient jusque-là. Ils ont également tenté de faire valoir leurs centres d'intérêts personnels ou le refus d'enseigner certaines disciplines, ont cherché à coller au plus proche de leurs enseignements antérieurs pour faire le choix de la nouvelle disciplinaire, ont voulu

répondre aux besoins spécifiques de leur établissement pour y rester, « afin de donner du sens à leur reconversion en l'inscrivant sur un continuum cohérent » (Solti, 2016, p. 100) et limiter le coût du changement. Acteurs également dans les batailles que certains ont dû mener contre l'institution pour refuser parfois certaines disciplines de reconversion qui leur étaient imposées et qu'ils ne souhaitaient pas. Ces stratégies étaient cependant très dépendantes des dynamiques locales, des possibilités de négocier avec les collègues de la nouvelle discipline et des marges de manœuvre données par les chefs d'établissement pouvant faciliter ou entraver leur activité (Cau-Bareille, 2016).

5.4 Une identité de métier qui perdure, mais plus d'identité disciplinaire

Les professeurs rencontrés n'ont jamais remis en cause leur identité d'enseignants ; c'est d'ailleurs par amour du métier qu'ils ont accepté de s'engager dans la reconversion pour rester en contact des élèves. Par contre, lorsque nous les avons rencontrés, ils ne parvenaient pas encore à se définir en référence à la discipline de reconversion : l'identité disciplinaire devra donc se construire « en marchant » (Dubar, 2000, p. 2012). Cette reconversion a donc constitué une réelle « mise à l'épreuve du *soi professionnel* préalablement construit qu'il s'est agi de remanier [...] afin de se reconstruire *Autre* » (Perez-Roux, 2011, p. 52) ; « *Autre* » étant ici professeur d'ESF, d'économie, TIM, math-infos ou de documentation. Un *Soi professionnel* construit initialement autour d'une discipline pour laquelle ils avaient un intérêt certain, qu'ils avaient choisie de mettre au cœur de leur carrière lorsqu'ils se sont engagés dans les études post-baccalauréat, qu'ils ont décidé d'enseigner lorsque la proposition leur en a été faite. Or ce choix initial n'était pas neutre ; il était le reflet de leur personnalité. Selon Fray et Picoulet (2010, p. 75) :

L'homme choisit son métier en fonction de sa personnalité, de ses aspirations, de ses capacités, de ses expériences mais aussi de sa sensibilité à un secteur ou à une activité précise. Le choix d'un métier est bien le reflet de l'identité de l'individu telle qu'elle est au moment de ce choix.

Et au sein de ce métier, les salariés construisent une identité professionnelle qui est aussi une identité de métier (Osty, 2008) fondée sur une intégration sociale dans un groupe professionnel spécifique permettant une certaine reconnaissance de soi. L'identité professionnelle serait dans ce cas le sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation spécifique et dont le résultat est la conformité aux normes collectives, cette dernière se caractérisant par l'usage de pratiques, de vocabulaire ou de gestes professionnels communs.

Cette reconfiguration forcée de leur *Moi professionnel* antérieur ne s'est pas déroulée sans douleurs, sans tâtonnements en l'absence de repères, et

sans tensions. L'analyse de Kaddouri (2002, p. 35) dans des situations de même type nous semble tout à fait pertinente ici :

Confronté au projet d'autrui sur Soi, le sujet vit une tension entre son Je et son Moi. Alors qu'au sein de son Soi, le « Moi » cherche à se conformer et à intérioriser le projet d'autrui en l'adaptant, le « Je » lutte pour construire un projet de Soi conforme à ses aspirations identitaires. Dans ce rapport tensionnel, le sujet tente de se construire à travers l'épreuve de la relation à autrui. Le Soi est confronté à deux orientations identitaires : celle du sujet qui dans une épreuve relationnelle avec l'autre, se bagarre pour construire son propre Soi, c'est-à-dire son projet de Soi sur soi — et — celle d'autrui qui dit au sujet ce qu'il doit être et les conduites que l'on attend de lui. Cette orientation correspond au projet sur le Soi d'autrui, que nous convenons d'appeler projet de Soi pour autrui.

Le problème étant, pour les enseignants qui nous intéressent ici, d'identifier « Autrui » en l'absence d'interlocuteur référent de la reconversion au niveau du ministère. De ce point de vue, nos résultats confirment qu'« il y a souffrance quand le sujet vit subjectivement cette transformation sous le registre de l'assignation d'un projet identitaire qui lui est exogène et qu'il rejette » (Kaddouri, 2002, p. 38).

5.5 Un processus de déqualification brouillant l'identité professionnelle d'enseignants expérimentés

Nos résultats montrent que le processus de reconversion mis en place par le ministère a complètement sous-estimé les besoins de formation et l'importance des apprentissages nécessaires à l'enseignement d'une autre discipline. Tout s'est passé finalement comme s'il suffisait d'être enseignant pour être en capacité d'enseigner n'importe quelle discipline après un petit temps d'adaptation (rappelons que les enseignants ont dû enseigner dès la rentrée suivante, sans décharge horaire, avec des formations très courtes souvent inadaptées à leur profil ou sans formation). Or des compétences spécifiques à la discipline sont requises pour pouvoir assurer des enseignements de qualité auprès des élèves, pour préparer les jeunes qui rentreront rapidement dans le monde du travail à leur professionnalité. Sinon, pourquoi avoir des enseignants de différentes disciplines dans les établissements ? De ce point de vue, la posture du ministère est paradoxale. D'un côté, il reconnaît les besoins de formation des enseignants accordant à certains des sessions de formation pour les accompagner dans le changement et la nécessité d'une inspection visant à acter la reconversion. D'un autre côté, il leur enjoint d'être opérationnels tout de suite en leur confiant d'emblée des élèves, sans leur accorder le temps de l'apprentissage, de la construction des nouveaux savoirs, de la construction des enseignements, de la compréhension et de l'appropriation des référentiels, de leur montée en compétence. En d'autres termes, l'enseignant en reconversion « rede-

vient un débutant qui doit s'appropriier en très peu de temps, tout en enseignant, de nouveaux contenus, de nouvelles postures » (Perez-Roux, 2011) liées à leur nouvelle discipline. En l'absence d'un réel accompagnement, « la reconversion relève d'une reconstruction tâtonnante, faite d'essais, d'erreurs, parfois de cohérences provisoires » (Perez-Roux, 2008, p. 80), très insatisfaisante du point de vue de la qualité du travail produit, de l'éthique professionnelle et déstabilisante vis-à-vis des élèves. D'où un sentiment d'insécurité dans l'activité, de fragilisation dont ne s'étaient pas encore départis certains enseignants lorsque nous les avons rencontrés 18 mois après la mise en place de la reconversion. Cette situation pourrait être assimilée à ce que Maranda *et al.* (2011, p. 6-8) appellent un « renversement de la posture de professionnalité » :

On vous enjoint de vous adapter à des mesures qui n'ont pas été réfléchies à la lumière de l'expertise et de l'expérience des principaux acteurs du système : les enseignants. Telle qu'administrée, la réforme vous déqualifie. [...] La souffrance est de se sentir piégés d'avance par un système qui met de côté vos qualifications professionnelles et utilise votre compétence (expérience, expertise, savoir, savoir-faire, savoir-être.) pour vous rendre imputable des décisions venant d'autorités qui gouvernent ce même système. L'impuissance prend ainsi des accents de tristesse et de désolation car vous vous sentez récupérés et abandonnés par tous. Ne restent que les élèves sur qui vous vous tournez pour chercher un sens au travail.

Nous avons retrouvé ces propos dans la bouche d'enseignants rencontrés.

5.6 Une sous-estimation du temps d'apprentissage nécessaire à la maîtrise de la nouvelle discipline

Tout apprentissage demande du temps ; et ce temps ne leur a pas été accordé. Comme le souligne Balleux (2011, p. 64) : « la transition est le témoin d'une lente et nécessaire transformation ». Rentrer dans une nouvelle identité de métier n'est pas simple et relève d'un processus long qui se construit au travers des formations, nécessite une appropriation des normes du métier, des contenus des enseignements, une identification à un collectif professionnel... Ce nouveau *Soi professionnel* a été d'autant plus difficile à se construire ici que le processus de professionnalisation mis en place par les promoteurs de la reconversion a été défaillant, soit du fait de formations peu adaptées à leurs besoins spécifiques, soit du fait de l'absence pure et simple de formation, les laissant se débrouiller de la situation. Certes, au bout de 18 mois de travail intensif sur les référentiels, de lectures d'une multitude d'ouvrages, les enseignants commençaient à maîtriser certains savoirs, à monter en compétences ; mais il y a une différence entre avoir des connaissances et être compétent, surtout dans l'enseignement qui nécessite une certaine prise de recul par rapport aux savoirs. Pour reprendre Lantheaume *et al.* (2008, p. 211), les enseignants

ont besoin de temps pour penser leur nouveau métier et pour « s'ajuster d'année en année pour arriver à le faire bien, pour que les caractéristiques d'une nouvelle professionnalité émergent » (p. 207). De ce point de vue, cette reconversion disciplinaire réinterroge leur professionnalité : « au-delà d'un bouleversement du travail au quotidien, c'est le genre même du métier qui est interrogé » (p. 212).

Deux facteurs semblent avoir accentué les difficultés : l'absence de soutien collectif de la part de collègues de la nouvelle discipline de reconversion dans certains établissements — et — l'âge des enseignants, les processus d'apprentissage étant plus coûteux avec l'âge (Delgoulet *et al.*, 1997 ; Delgoulet, 2001 ; Paumès Cau-Bareille, 1995 ; Marquié, 1993-1995 ; Cau-Bareille, 2016).

5.7 La validation ne les leurre pas sur leurs compétences réelles

Selon les personnes rencontrées, les inspections de validation de la reconversion sont intervenues trop rapidement pour que ce regard extérieur ait du sens pour les enseignants impliqués dans le processus de reconversion comme nous l'avons vu. Nos données relativisent l'importance que ces deniers accordent à la reconnaissance de la hiérarchie ou de l'institution aux compétences mises en œuvre dans la construction de leur identité professionnelle. Ils étaient conscients de leurs limites à endosser leur nouveau statut disciplinaire et du temps qu'il leur faudra pour se sentir à l'aise et réaliser des enseignements de qualité. Les métaconnaissances⁹ qu'ils développaient sur leurs connaissances leur permettaient de mesurer toute la fragilité de leurs acquisitions et le chemin qui leur restait à parcourir pour maîtriser leur nouveau champ disciplinaire, et avoir suffisamment de recul pour pouvoir l'enseigner de manière pertinente. Beaucoup avaient le sentiment de pratiquer leur activité « d'une manière qui écorche l'éthique professionnelle » (Maranda, 2011, p. 5), conscients, du fait de leur longue expérience d'enseignants, des lacunes et des manques pour réaliser un travail de qualité. Cela les a tous conduits à un surengagement dans les étapes de préparation des cours, envahissant complètement la vie hors travail, source d'épuisement et de déséquilibre entre sphères de vie comme nous le verrons plus loin. Sans formation digne de ce nom, et soucieux de ne rien lâcher pour assurer leur mission d'enseignement, « la fatigue s'accumule sur des mois de surengagement et fragilise la santé » (Maranda, 2011, p. 5).

Nos résultats confortent donc les conclusions de Renault (2007, p. 127) considérant qu'« il faut prendre garde d'associer de façon trop directe reconnaissance et rapport positif à soi ». La nouvelle identité professionnelle dans la discipline de reconversion ne trouvera de sens que lorsque

9. Les métaconnaissances concernent la prise de conscience et les connaissances de son propre fonctionnement (Valot, 2001).

les enseignants se sentiraient réellement compétents et légitimes dans leur nouvelle discipline. Comme le résume très bien Demazière et Dubar (1997), l'identité est un processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui est à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant.

Conclusion

Les problèmes que nous avons mis en évidence dans cette recherche menée auprès des enseignants TCB ont beaucoup de points communs avec ceux qui ont émergé dans les filières professionnelles de l'Éducation nationale pour les enseignants de STI et pour les enseignants GEA (gestion des entreprises et des administrations) plus récemment dans des contextes semblables. Il s'agit de réformes brutales, menées avec beaucoup de précipitations, sans prise en compte de leurs implications en termes d'apprentissage, d'évolution des compétences disciplinaires, de transitions identitaires, de charge de travail. De ce point de vue, nous pouvons considérer avec Grossman (2011, p. 77) que « l'enseignement est une scène où se nouent et se dénouent des intrigues identitaires », mais sans que cela fasse l'objet d'une réflexion globale, tant du point de vue des ministères que du point de vue syndical.

Ces transitions professionnelles, qui heurtent le parcours des enseignants, imposent pourtant des mutations invisibles fragilisant les individus dans de multiples dimensions. Elles participent à une déqualification des enseignants du fait du changement de discipline, entraînent une perte d'identité professionnelle à l'origine d'une énorme souffrance. Comme le résume très bien Grossman (2011, p. 79) : « ils n'en mouraient pas tous mais beaucoup étaient frappés ». Tous les enseignants ont vécu des phases de déstabilisation, mais n'ont pas nécessairement rebondi de la même manière selon l'écart entre l'activité initiale et la discipline nouvellement enseignée, le parcours de formation initial des enseignants, les ressources trouvées dans leur établissement, le soutien ou non de leur chef d'établissement, leurs ressources personnelles (Cau-Bareille, 2016). On ne peut que déplorer le manque d'accompagnement du changement : absence de formations solides permettant une vraie professionnalisation des enseignants dans les disciplines de reconversion du fait d'une sous-estimation du temps d'apprentissage nécessaire à la maîtrise de la discipline d'enseignement ; l'absence d'aménagements d'horaires qui auraient pu permettre de réduire la charge de travail des enseignants et permettre d'apprendre sereinement ; absence de suivi de leur santé dans cette phase de transition et de déséquilibre ; déclassement du point de vue de l'ancienneté des enseignants redevenant débutants dans la nouvelle discipline dans

l'attribution des postes. On peut donc dire, au terme de notre analyse, que les enseignants n'ont pas bénéficié d'environnements capacitants (Falzon, 2013), ni dans l'établissement ni en formation, leur permettant de réaliser ce processus de transition, de développer sereinement de nouvelles compétences et connaissances, de se créer des espaces de développement personnels dans des conditions acceptables. On comprend alors que les modalités de mise en œuvre de cette réforme aient généré beaucoup d'inquiétudes et conduit certains à quitter l'enseignement, à anticiper leur départ à la retraite.

Cela soulève plusieurs questions. Y a-t-il un *management* du changement dans l'enseignement faisant cas du personnel, de leur développement professionnel, de leur santé ? Quelle place pourraient avoir les partenaires syndicaux dans les négociations collectives lors de la mise en place des réformes s'ils étaient mieux formés aux enjeux des reconversions contraintes, plus sensibilisés au coût et aux temporalités des apprentissages ? En effet, en élaborant un cadre de connaissances nouvelles transformant la représentation initiale des acteurs et en améliorant la compréhension de la situation, la recherche peut ouvrir des pistes d'action novatrices (Teiger et Laville, 2013). À titre d'illustration, notre recherche a permis aux représentants syndicaux nationaux du SNETAP d'aborder cette problématique des reconversions au sein du Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail national et de discuter des conditions de mise en place de la réforme avec des responsables du ministère. Cela passe par une nécessaire appropriation des résultats de la recherche ; en ce sens, le produit d'une recherche acquiert une vie propre et peut devenir performatif de par sa seule existence (Faïta, 2007). On perçoit ici les enjeux politiques qu'il peut y avoir à traiter des reconversions contraintes.

2

L'engagement dans le métier de moniteur de Maisons familiales rurales (MFR) : des postures professionnelles différenciées

Ghislaine MARTIN-GALLEY

Université Lille.

Introduction

Nos propos ont pour ambition d'aborder la construction identitaire professionnelle des enseignants qui exercent dans des Maisons familiales rurales. Les Maisons familiales rurales sont des établissements scolaires privés associatifs de l'enseignement agricole qui dispensent des formations par alternance de l'enseignement professionnel de la 4^e au BTS. La pédagogie de l'alternance à visée intégrative pratiquée par les MFR exige des enseignants, nommés moniteurs, qu'ils construisent leurs enseignements à partir de l'expérience professionnelle des apprenants plutôt qu'en s'appuyant exclusivement sur des connaissances disciplinaires. Il s'agit ainsi pour eux de valoriser des situations d'apprentissage vécues par les apprenants, plutôt que transmettre exclusivement un savoir par le haut. Leur mission consiste à accompagner l'apprenant dans une démarche de production de savoir et à l'inciter au questionnement en s'appuyant sur des situations vécues dans le milieu professionnel. Par ailleurs, la fonction de moniteur des MFR implique également d'accompagner les élèves dans toutes les situations de la vie au sein de la MFR. Ils sont ainsi mobilisés pour animer les temps de vie résidentielle que sont les veillées ou les repas. D'une manière générale, l'institution des MFR valorise une « fonction globale » (convention collective MFR, 2007) de ses moniteurs (ils assurent ainsi la formation, l'éducation et l'animation) et attend d'eux qu'ils accompagnent les apprenants dans l'ensemble du processus de construction de leur projet personnel et professionnel, en relation avec leur famille et avec l'entreprise

au sein de laquelle ils réalisent leur alternance. Ces attentes diffèrent de celles demandées aux enseignants d'autres institutions et en particulier de l'Éducation nationale où l'enseignement est largement organisé selon une logique disciplinaire : classification des enseignants selon leur discipline, tradition du cours magistral héritée de l'enseignement jésuite (Durkheim, 1990) dans laquelle l'activité enseignante se limite à l'encadrement de l'expérience scolaire avec une coopération limitée avec les autres instances éducatives. Les enseignants de l'Éducation nationale inscrivent leur activité dans le cadre de la pédagogie traditionnelle que Houssaye (2014) définit par sept traits qui sont la centralité du maître, l'impersonnalité de la relation, l'asymétrie stricte, la transmission d'un savoir coupé de la vie, l'idéal éducatif très normé, le dispositif bureaucratique et le modèle charismatique. Cette institution publique qu'est l'Éducation nationale est celle que les moniteurs ont intensément fréquentée durant leur scolarité et leur formation supérieure. Ils se voient largement socialisés à la « forme scolaire » (Lahire, 1994) qui structure son organisation et qu'elle diffuse hors d'elle.

En outre, une part non négligeable des moniteurs de MFR n'y sont entrés qu'après avoir tenté d'intégrer l'Éducation nationale par la voie du concours. C'est ainsi au gré de la préparation souvent intensive de ce concours qu'ils se sont fortement imprégnés et subjectivement projetés dans les attentes à l'égard des enseignants des établissements publics d'éducation.

Ainsi, la représentation du métier d'enseignant qu'ils ont construite au cours de leur expérience d'étudiant n'est pas conforme à la pratique prescrite par l'institution au sein de laquelle ils vont devoir exercer leur métier. Par exemple, les moniteurs de MFR étant amenés à enseigner plusieurs disciplines dont ils ne sont pas nécessairement spécialistes. La discipline dans laquelle ils se sont souvent spécialisés au cours de leurs études supérieures n'est plus directement leur porte d'entrée dans le métier. Ce faisant, c'est alors l'ensemble du rapport pédagogique qui est remis en cause. Dans ces conditions, la formation disciplinaire qu'ils ont reçue leur sert de fondement pour construire une représentation de leur futur métier qui entre en contradiction avec les réalités professionnelles qu'ils côtoient. La confrontation à une forme d'enseignement qui déroge à celle connue dans le cadre de leur expérience étudiante incite les formateurs à interroger leur identité professionnelle, entre un métier visé construit sur la base de leur formation universitaire et de leurs dispositions individuelles, et le métier tel qu'il est prescrit par l'institution qui les emploie. Il s'agira ainsi de se demander quelle est la posture professionnelle que valorisent les enseignants pour s'engager dans leur métier, dans un contexte où une transition doit être faite entre une identité professionnelle visée et une identité prescrite.

Par posture, nous entendons : « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directive et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2008, p. 89). Nombre de chercheurs tels que Lesne (1984) ou Meirieu (1999) ont mis en évidence que les postures professionnelles des enseignants étaient en lien direct avec les modalités pédagogiques mobilisées. Ce qui différencie notre travail de cette position, c'est la mise en relation des postures identitaires, des trajectoires personnelles et des prescriptions institutionnelles qui s'imposent aux individus.

Nous faisons l'hypothèse que l'identité professionnelle est un système complexe qui se construit par confrontation entre les dispositions des individus (façonnées notamment par leur trajectoire) et leur environnement. Les enseignants de MFR que nous avons rencontrés sont confrontés à un écart inattendu entre la représentation qu'ils avaient du métier d'enseignant et les missions qui leur sont effectivement confiées. Ils cherchent alors à combler cet écart, en adoptant une posture différenciée pour transiter d'un métier visé à un métier prescrit. Observer ce travail chez des moniteurs de MFR se veut ainsi une occasion de penser l'identité professionnelle enseignante en dynamique, jamais stabilisée et toujours soumise à des contraintes institutionnelles qui lui sont extérieures (Kaddouri, 2012).

Pour appréhender ces trajectoires identitaires singulières entre projet personnel et réalité professionnelle lors des premières années de la carrière en MFR, nous tenterons de comprendre les modes d'engagement dans le métier que valorisent ces moniteurs. Pour ce faire, nous aborderons dans une première partie la notion d'identité comme système complexe ainsi que les modalités pédagogiques comme prescription identitaire. Dans une seconde partie, nous aborderons la démarche de recueil des données en évoquant les entretiens conduits dans le cadre d'une recherche doctorale. Dans une troisième partie, nous présenterons une typologie des postures identitaires des moniteurs enquêtés, en mettant en relief le lien entre ces postures et les modes différenciés de l'engagement dans le métier.

1 Quelques considérations théoriques

S'interroger sur la construction identitaire des moniteurs de Maisons familiales rurales nous conduit à interroger le concept d'identité comme un élément dynamique qui se construit sous contrainte des caractéristiques de l'environnement et en interaction avec les dispositions de l'individu.

1.1 L'identité : un système complexe en tension

Définir la notion d'identité semble particulièrement délicat, tant les approches de cette notion varient (Brubaker, Junqua, 2001). Un détour par un dictionnaire de la langue française semble nécessaire. En ouvrant le *Nouveau Petit Robert* (1993), nous constatons qu'« identité » recouvre cinq sens qui expriment la similitude, l'unité, l'identité personnelle, l'identité culturelle et la propension à l'identification. Selon Baudry et Fuchs (2007), il existe deux manières principales d'appréhender l'identité : « D'une part, l'identité apparaît comme une donnée stable, voire naturelle, et appliquée à des entités collectives dans la tradition de l'anthropologie structurale. D'un autre côté, les théories de l'interaction présentent l'identité comme un concept relatif et davantage centré sur l'individu » (Baudry et Fuchs, 2007, p. 158).

Pourtant, il nous semble difficile d'opposer identité collective et identité individuelle. Pour Dubar (1998), l'identité est le résultat d'une double transaction : l'auteur ne se limite pas à distinguer l'identité sociale de l'identité individuelle, mais appréhende l'identité comme une « transaction » (Dubar, 1998), entre une identité pour soi et une identité pour autrui. « L'identité pour soi » est un processus biographique de mise en relation des identités héritées et des identités visées par le récit de soi, l'histoire que le sujet se raconte ou raconte à autrui de sa propre vie (Dubar, 1998). Quant à « l'identité pour autrui », c'est un processus qui consiste à mettre en relation des identités attribuées par autrui et des identités incorporées par identification à d'autres. Pour Tap (1999), l'identité c'est « ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres » (Tap, 1999, p. 65). Ainsi, l'identité n'est pas stable, elle se construit, tout au long de la vie et ceci en interaction avec les autres et l'environnement. Elle est donc, selon Kaddouri (2012), une « totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de déconstruction et de reconstruction de soi » (Kaddouri, 2012, p. 129). L'identité nous apparaît alors comme un système ouvert dont la complexité tient à la multiplicité des éléments (éléments temporels, spatiaux et relationnels) qui la composent, à la variété des interactions entre ces différents éléments et à ses échanges avec l'environnement. Nous entendons ici par système, en suivant l'acception proposée par Le Moigne, « quelque chose (n'importe quoi d'identifiable) qui fait quelque chose (activité = fonction) et qui est doté d'une structure, évolue dans le temps, dans quelque chose (environnement) pour quelque chose (finalité) » (Le Moigne, 1977, p. 37). Ce qui nous apparaît, c'est la plasticité de l'identité, qui se recompose au gré des confrontations avec des contraintes extérieures, comme ici des injonctions institutionnelles quant au contenu du métier.

Breakwell, cité par Saskia et collab. (2009), évoque à cet égard ce qui se produit dans une période de transition. Il considère que la personne doit faire face à une menace pesant sur son identité. Il modélise les effets du changement de contexte sur l'identité, avec une personne P et un contexte C. Chaque situation à laquelle la personne est confrontée et qui est pertinente pour l'engagement de la personne est une interaction et se produit à un temps donné. La personne en temps 1 (p. 1) et le contexte en temps 1 (Ct1) évoluent pour devenir la personne en temps 2 (p. 2) et en contexte en temps 2 (Ct2). Le contexte modifié agit à nouveau sur la personne qui évolue à son tour, modifiant en retour le contexte. Il s'agit d'un processus itératif qui forme un système dynamique, c'est-à-dire « un ensemble de variables qui, mutuellement, affectent les changements de chacune des autres à travers le temps » (Van Geert, Wheatsheaf, 1994, p. 50). L'identité ne renvoie pas seulement à la personne (P), mais plus globalement au processus dans lequel la personne (P) et le contexte (C) se définissent mutuellement l'un et l'autre. Si l'on suit cette modélisation de Breakwell (1988), les modifications de la personne et/ou du contexte peuvent conduire à des changements dans les modalités de l'engagement professionnel. Ce qui retient notre attention dans ce modèle c'est la posture de la personne qui s'engage quand elle est confrontée à un nouveau contexte. Quand le contexte se modifie ou est modifié, il se produit une « transaction ». Si la transaction convient à la personne, la transition identitaire est alors accomplie. Celle-ci n'est pas vécue consciemment, mais de façon « douce » et diffuse comme un succès. Le sujet ressent alors le sentiment de confort. Par contre, la situation change, si une tension existe entre alors les projets, les engagements de la personne et le contexte. Ce conflit est ressenti comme un inconfort psychologique. La volonté du sujet de résoudre cette dissonance est un déclencheur d'actions ou de stratégies conscientes ou non. Le conflit se produit si les intérêts du sujet sont menacés dans la transaction. La transition est alors subie. Le modèle que nous utilisons ici pour évoquer la construction identitaire implique que le développement de la personne se situe dans un mouvement continu de transaction avec l'environnement. Le caractère itératif de la construction personnelle est un aspect fondamental de la construction identitaire. Ce modèle présente l'intérêt de permettre de penser l'identité comme une forme conceptuelle d'un système dynamique. Dans le cas des moniteurs de MFR, les contraintes environnementales peuvent être spatiales, temporelles ou fonctionnelles. Les modalités pédagogiques prescrites pour l'institution d'emploi peuvent être lues comme des contraintes fonctionnelles, lesquelles agissent sur les enseignants et ont une influence sur leur construction identitaire, en interaction avec leurs caractéristiques propres.

1.2 D'une pratique pédagogique à une prescription identitaire

Dans cette recherche, nous postulons que la personne soumise à une prescription professionnelle développe des stratégies d'adaptation, ou de mise à distance de la tâche confiée, pour construire son identité professionnelle. Elle s'engage ainsi dans son métier en se saisissant ou non des orientations formelles de la mission. La prescription est un ordre, formel ou implicite, détaillé des tâches à accomplir. La notion de tâche est à différencier de la notion d'activité. En effet, pour Tourmen (2007), la tâche correspond à « l'ensemble des buts et procédures prescrites, aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique de réalisation du travail » (Tourmen, 2007, p. 17). La tâche prescrite n'est pas unifiée, elle consiste dans « la façon d'effectuer le travail et dépend de la conception que s'en fait son concepteur » (Tourmen, 2007, p. 17). Elle suppose d'être dictée par autrui, qui fixe des manières de faire, lesquelles impliquent en retour des manières de penser. Quant à l'activité, elle représente « l'exécution d'une série d'actions » (Tourmen, 2007, p. 16) et correspond à l'ensemble du travail réalisé par l'individu. L'activité, quelle qu'elle soit, est soumise à des variations et contraintes dues à l'environnement interne et l'environnement externe et de ce fait suppose des adaptations à la réalité des situations. Elle est rendue possible, mais en même temps encadrée par les prescriptions.

Dans le cas des activités d'enseignement, la prescription porte notamment sur les modalités pédagogiques à mettre en œuvre face aux apprenants, sur l'ampleur de l'encadrement, sur les objectifs de l'enseignement. Ainsi, selon les lieux d'enseignement et les valeurs, les idéologies de l'institution employeuse, des méthodes différentes peuvent être préconisées et en partie imposées. Avant de mesurer en quoi la prescription professionnelle structure l'identité du sujet, il nous semble nécessaire de porter un regard sur deux courants pédagogiques. Dans cet exposé, nous les opposerons tout en ayant conscience du fait que les frontières entre eux sont floues et que ces méthodes peuvent être utilisées de manière complémentaire.

Le métier d'enseignant (pratiqué dans des institutions très différentes les unes des autres) recouvre des réalités professionnelles diverses et des pratiques parfois opposées. Le contexte dans lequel exerce l'enseignant dicte des règles de fonctionnement et d'action qui peuvent être d'ordre fonctionnel ou idéologique. En matière d'enseignement, on peut trouver différents courants, dont celui de l'éducation traditionnelle et celui de l'éducation nouvelle. Si l'éducation traditionnelle donne le pouvoir à l'enseignant, l'éducation nouvelle valorisée en MFR défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. La pédagogie traditionnelle est celle du modèle transmissif qui privilégie la relation entre l'enseignant et le savoir. Par le biais du cours magistral, l'enseignant transmet son savoir. Il est demandé à l'apprenant d'intégrer le savoir

transmis par le maître et de l'utiliser le moment venu. Ce type d'enseignement, souvent déconnecté de la réalité et du quotidien de l'élève, est celui du savoir, de l'autorité, de l'effort et de l'abstrait. Le savoir dispensé est précis, rigoureux, organisé en disciplines. La pédagogie traditionnelle se veut une pédagogie du modèle, dans le sens où l'enseignant est perçu par l'apprenant comme un modèle, un guide qui fixe des lignes de conduite. À la pédagogie traditionnelle s'oppose la pédagogie nouvelle prônée par Dewey ou Freinet dans les années 1900-1920 (Houssaye, 2014). Ce courant pédagogique valorise la participation active de l'apprenant en reconnaissant que l'apprentissage n'est pas une accumulation de connaissances transmises par un maître, mais un outil au service de la construction de la personne en tant que citoyen et acteur social. Le principe de l'éducation nouvelle est de s'appuyer sur les centres d'intérêt de l'apprenant, de lui permettre de construire son savoir. Elle prône un apprentissage à partir du réel. Notre objet n'étant pas de montrer l'intérêt ou les limites de l'éducation traditionnelle ou de l'éducation nouvelle, nous nous contenterons de cette approche brève. Notre visée ici est de saisir que chacune de ces pédagogies initie des pratiques d'enseignement différentes, qui induiront une identité professionnelle particulière. Ce détour par la mise en lumière de ces deux systèmes pédagogiques permet d'entrevoir les effets de la confrontation des moniteurs de MFR aux pédagogies nouvelles, après avoir été longuement formés aux pédagogies traditionnelles. Avant d'envisager plus avant ces effets, il convient de présenter les modalités de construction des matériaux empiriques de cette recherche.

2 Méthodologie de la recherche

Les résultats présentés ci-après émanent de l'analyse d'entretiens semi-directifs conduits auprès de moniteurs exerçant au sein des Maisons familiales rurales. Notre démarche vise à appréhender la transition identitaire de ces moniteurs, confrontés à une prescription professionnelle éloignée des conceptions les plus légitimes de la fonction d'enseignant telles qu'elles sont définies dans l'Éducation nationale notamment (institution d'enseignement la plus légitime). Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec 20 moniteurs entrés en fonction à la suite d'un ou plusieurs échecs d'enseignant aux concours de l'Éducation nationale. Ces moniteurs ont été sollicités en raison de leurs caractéristiques (âge, sexe, parcours, discipline principale), de manière à constituer un panel hétérogène d'enquêtés. Ensuite, la réalisation des entretiens s'est faite sur la base du volontariat de leur part, mais les refus ont été rares. Les entretiens ont été réalisés dans les murs du Centre national pédagogique des MFR, en marge des formations auxquelles participaient les enquêtés.

Les moniteurs rencontrés étaient tous titulaires d'une qualification universitaire de niveau bac plus cinq et salariés d'une MFR depuis moins de cinq ans et en cours de formation pédagogique proposée par l'institution afin de professionnaliser leurs personnels. Nous sommes, nous-même, formatrice dans l'établissement qui anime cette formation pédagogique. Cette double posture formatrice/chercheuse, nous oblige à une grande vigilance pour garder la juste distance du chercheur. C'est ainsi qu'une attention importante a été portée au maintien d'une attitude réflexive à l'égard des réponses données. Les enquêtés n'étant pas connus avant la formation, cette posture de distance s'est avérée relativement simple à tenir. Par ailleurs, afin de maintenir une distance à la relation de formation qui était la nôtre, le parti a été pris de réaliser les entretiens non pas dans les salles de cours, mais dans un bureau ou une salle commune du Centre national pédagogique.

Pour conduire l'analyse, nous avons choisi d'aborder les thèmes jugés les plus pertinents pour saisir la transition effectuée par les individus entre le métier visé d'enseignant de l'Éducation nationale et la position récemment atteinte de moniteur en MFR. Puisqu'en vertu de la définition donnée de l'identité (voir ci-dessus), il nous semblait que les éléments de trajectoires étaient centraux pour saisir les modalités d'engagement dans le métier d'enseignant, nous avons particulièrement questionné les enquêtés sur leurs éléments biographiques et scolaires : la trajectoire de formation, le projet avant d'entrer en MFR, le passage de concours de la fonction publique, notamment. Ces éléments devaient également nous permettre de mettre en relation ces éléments biographiques et la construction du projet professionnel, notamment en mesurant le degré de détermination dans le projet professionnel dans l'enseignement. Ensuite, puisque nous faisons l'hypothèse de travail que l'identité se construit sous contrainte des prescriptions institutionnelles, nous avons demandé aux enquêtés de rendre compte des règles et attentes formelles de leur établissement. Cette étape avait pour objectif de détecter les éléments de dissonance ou de consonance entre métier visé et prescrit. Nous avons à ce stade l'idée de repérer s'il existe un sentiment ou non d'inconfort à l'entrée dans le métier de moniteur pour comprendre le cas échéant, ce qui fait dissonance ou consonance.

Enfin, afin de capter effectivement les modes d'engagement dans le métier de moniteur, nous avons pris soin de centrer les entretiens sur des éléments relatifs au vécu objectif et subjectif de l'exercice du métier et plus concrètement sur les méthodes pédagogiques mobilisées. En objectivant ces pratiques enseignantes et leur variabilité, il s'agissait d'identifier des postures professionnelles distinctes adoptées par les moniteurs de MFR, en fonction de leurs caractéristiques. La variabilité de ces postures a été lue comme l'effet de modes différents de résolution des dissonances ou de

maintien de la consonance observée. C'est alors bien *in fine* des stratégies identitaires que développent les moniteurs qu'il s'agit, stratégies mises en œuvre tant par rapport à eux que par rapport à autrui pour exercer leur métier en toute cohérence.

Ainsi, les thématiques traitées ont ainsi été choisies en fonction de notre volonté de rendre compte des effets identitaires de la dissonance ou de la consonance entre un métier visé et une situation professionnelle atteinte de manière un peu fortuite. En effet, l'objectivation des trajectoires et des stratégies identitaires observées a permis de mettre au jour des régularités et de réaliser une typologie des parcours et des postures professionnelles.

3 Résultats et interprétation

L'analyse des entretiens réalisés a permis de réaliser une typologie des postures professionnelles adoptées par les moniteurs à l'entrée dans le métier. Celles-ci, nous le verrons, structurent le rapport des interviewés au savoir, aux pratiques préconisées en MFR et plus largement au métier de moniteur de MFR. Avant de présenter les résultats et leur interprétation, il nous semble nécessaire d'apporter des informations sur les personnes enquêtées. Les entretiens, comme nous l'avons évoqué précédemment ont été conduits auprès de 20 moniteurs de Maisons familiales rurales présentant des caractéristiques d'âge, d'expérience professionnelles hétérogènes. Seules trois caractéristiques rassemblent l'ensemble de la population enquêtée, à savoir le fait d'être titulaire d'un diplôme de niveau I (Master enseignement: 15 personnes, autres masters : 5 personnes) et le fait d'avoir passé au moins une fois un concours de l'Éducation nationale avec le projet de devenir enseignant. La dernière caractéristique porte sur la date d'entrée dans le métier de moniteur de MFR. Tous sont en fonction depuis moins de 5 ans. La moyenne d'âge des personnes interrogées est de 29 ans, se situant entre 26 et 45 ans. Nous notons que les plus âgés (plus de 33 ans) ont une expérience professionnelle significative avant leur entrée en fonction de moniteur, alors que les plus jeunes (moins de 30 ans) ne justifient que d'une expérience se résumant à des emplois saisonniers ou des contrats indéterminés. 17 moniteurs ont exercé des emplois dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation ou de l'animation, les 5 moniteurs restants étaient employés dans d'autres secteurs professionnels.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'identité est un système complexe qui conduit la personne à mobiliser dans son environnement des éléments qui lui permettent de trouver une cohérence entre le projet pour soi et le projet de l'institution (ou plus largement le projet pour l'autre). La transition identitaire se fait par l'adaptation aux injonctions, ou au contraire par leur rejet — plus ou moins net. Très concrètement, ces stratégies différenciées peuvent se lire dans les pratiques professionnelles, et

le rapport aux élèves que valorisent les moniteurs interrogés. L'objectivation des pratiques professionnelles décrites a mené à la distinction de trois types de postures professionnelles, qui renvoient à des modes différents de résolution de la dissonance entre métier visé (proche de celui valorisé dans l'Éducation nationale) et métier prescrit (par les MFR employeuses). Ces positions distinctes sont les suivantes : position de professeur, de compagnon ou encore d'éducateur selon que le moniteur se centre sur la discipline à transmettre, sur l'accompagnement de l'apprenant, ou sur l'expérience vécue par l'élève.

3.1 Une posture de « professeur » : une transition non aboutie

Certains jeunes moniteurs investissent alors leur fonction au regard de leur trajectoire scolaire et personnelle et restent concentrés sur le contenu des enseignements qu'ils dispensent. Nouvellement embauchés et peu socialisés aux méthodes pédagogiques des MFR, la fonction facilitatrice d'apprentissage qui leur est prescrite s'avère non recevable à leurs yeux. Celle-ci équivaut pour eux, d'un côté à une non-autorisation d'enseigner les savoirs disciplinaires qui fondent le socle de leur identité professionnelle, de l'autre à une quasi-obligation d'accompagner l'apprenant dans la production de savoirs, de manière à lui permettre de devenir auteur de sa formation. Les nouveaux moniteurs des MFR, formés pour la plupart à l'université ou dans les écoles d'ingénieurs, selon des méthodes traditionnelles de transmission de savoirs, se heurtent à une pédagogie des MFR qui valorise la production de savoirs des apprenants. En effet, la discipline n'est plus au cœur du processus d'apprentissage. Ces personnels enseignants se trouvent alors confrontés à une didactique qui ne leur est pas familière. Formés selon le modèle traditionnel, ils se heurtent à une pédagogie qui s'appuie sur le principe de production de savoir par l'élève. Or le système scolaire de l'Éducation nationale qui a souvent formé ces recrues est construit sur une logique d'enseignement et d'acquisition des savoirs, les apprentissages trouvent leurs racines dans « comprendre-réussir » (Lerbet, 1990, p. 76) que Geay (1998) définit comme « une logique binaire qui va du simple au complexe à travers un exposé clair et construit appelé communément le cours » (1998, p. 35). Cette situation ne va pas sans générer chez eux un sentiment de négation de la partie d'eux-mêmes qui est structurée autour de leur discipline de référence.

Les propos qu'ils nous ont tenus lors des entretiens sont dominés par leur expérience d'élèves puis d'étudiants vécue en système traditionnel et qui rend difficile l'acceptation d'autres modalités pédagogiques. Ils se comportent en professeur usant d'une pédagogie traditionnelle qui est organisée autour de cours magistraux (Meirieu, 1999), mode d'intervention qui valorise la parole de l'enseignant et un savoir préalable. L'objectif principal de ces moniteurs est alors de construire une expertise disciplinaire

et transmettre des connaissances chez les élèves. La fonction facilitatrice d'apprentissage, qui est prescrite par les MFR est alors très insécurisante pour les moniteurs très centrés sur leur savoir disciplinaire. Cette insécurité est renforcée par le fait que les moniteurs de MFR se doivent d'être polyvalents dans l'enseignement des disciplines qui leur sont confiées. Partant du fait que le moniteur ne diffuse pas un savoir, mais facilite l'apprentissage, il est alors susceptible en MFR de dispenser des cours dans plusieurs disciplines, dont il n'est pas nécessairement spécialiste (à l'inverse de ce qui se fait dans l'Éducation nationale, par exemple). Cet aspect du métier perturbe les nouveaux personnels : « J'allais devoir enseigner au moins trois matières, dont certaines qui me faisaient un peu peur comme les mathématiques... j'ai refusé car, ne serait-ce que pour les élèves, je ne me sentais pas... », nous rapporte Marc, alors que Krystel n'hésite pas à dire : « Et ça, c'est quelque chose qui me dérange par rapport à ce que je connais. J'ai jamais vu, en lycée ou la fac même, des intervenants ou des profs qui enseignaient des choses pour lesquelles ils n'étaient pas compétents. » Krystel est entrée en MFR après avoir répondu à une offre d'emploi alors que son projet initial était d'enseigner à l'EN. Pour ce faire, elle est entrée à l'université de langues. À l'issue de l'année de licence, elle souhaite intégrer l'IUFM pour préparer le concours de professeur de langues. Faute de moyens financiers, elle abandonne ce projet et prépare un master « langues commerce électronique ». Elle se détourne de son projet initial d'être enseignante et reste à l'université proche de son domicile. À l'issue de son master, elle exerce la fonction de chef de projet internet durant deux années, puis elle revient à son projet initial. Elle recherche un moyen d'intégrer le monde de l'enseignement. Elle contacte l'enseignement catholique pensant que le concours n'était pas nécessaire pour enseigner. Elle prend conscience de la nécessité du concours pour accéder au poste de professeur et prépare alors le concours tout en continuant à rechercher un emploi dans l'enseignement. Elle découvre alors les MFR par une annonce Pôle emploi. Elle ne s'engage pas dans les MFR par conviction ou intérêt pour les valeurs, mais pour enseigner. Les propos de Jean viennent corroborer ceux de Krystel quand il affirme : « sur la polyvalence, des fois, au niveau de l'enseignement, je m'interroge sur la crédibilité qu'on peut avoir sur tel ou tel cours. L'année dernière, par exemple, j'arrivais, je connaissais relativement bien la petite enfance mais les personnes âgées pas du tout. Et puis on me demande de faire un cours sur la connaissance des structures de la personne âgée et de la petite enfance. Donc, je ne me sentais pas tout à fait à l'aise avec ça. Je l'ai fait quand même mais quelle crédibilité j'avais derrière ? » Jean, tout comme Krystel, entre à l'université pour préparer un master de langues dans le but d'enseigner. Il se présentera deux fois au concours d'enseignants avant d'envisager d'autres accès à l'enseignement (Enseignement privé catholique, MFR).

Les propos recueillis renvoient à deux enjeux de l'activité d'enseignement, que sont la capacité et la légitimité des enseignants. Les moniteurs interrogés évoquent leur incapacité à transmettre des connaissances pour lesquelles eux-mêmes n'ont pas été formés et seule une expertise disciplinaire les autorise selon eux à accompagner les apprenants dans l'acquisition de connaissances. Dans leur perception de l'enseignement, ces « moniteurs-professeurs » considèrent qu'ils ne peuvent transmettre un savoir pour lequel ils ne sont pas reconnus comme experts. Or dans le cadre de la pédagogie de l'alternance, il s'agit d'accompagner le jeune pour construire son savoir à l'intersection de l'information et de la connaissance. L'acceptation du fait de ne pas tout savoir n'est pas aisée chez tous les nouveaux moniteurs, et en particulier chez ces « moniteurs-professeurs ». Nous pensons précisément à Krystel qui fait référence à la conduite d'une activité pour laquelle elle ne se sentait pas légitime. Elle estime qu'elle est parfois confrontée au questionnement des apprenants et qu'elle ne détient pas toujours la réponse juste, ce qui, pour elle, est inconcevable et met en cause sa légitimité, et la conduit à dire :

Des fois, j'ai des questions qui sont en plus très pertinentes et je trouve ça super frustrant de ne pas pouvoir leur répondre. On me pose des questions, je ne suis pas capable de satisfaire leur curiosité. Je suis obligée de passer par les stagiaires. C'est bien pour eux parce que ça leur permet de transmettre leurs connaissances mais, pour moi, en tant qu'enseignante, en tant que moniteur, ça, c'est frustrant, quelle est ma légitimité... je ne suis pas du tout à l'aise parce que j'ai l'impression déjà... — déjà, je ne suis crédible, ça c'est sûr — mais j'ai l'impression aussi que c'est un manque de respect vis-à-vis des personnes qui sont en face parce qu'on leur met en face d'eux des personnes qui ne sont pas compétentes. Et ça me dérange beaucoup. C'est plus une question d'éthique.

Dans les propos de Krystel (qui font écho à ceux de Marc), nous mesurons qu'elle se positionne en tant qu'enseignante qui a pour obligation de maîtriser les connaissances à transmettre aux apprenants. Cette non-maîtrise à laquelle elle fait référence lui fait craindre son illégitimité et ne l'autorise pas à se reconnaître en tant que professionnelle. Selon l'analyse de Balland (2012), Krystel fait alors l'expérience du métier de moniteur et des réalités différenciées qu'il recouvre, à travers ses désillusions entre les tâches qu'elle doit accomplir et le métier dans lequel elle se projetait.

La situation dans laquelle elle se trouve la plonge dans un inconfort qui l'oblige à réévaluer sa posture professionnelle pour y trouver place. Elle fait alors le choix de maintenir son cap et s'inscrit alors dans une posture professorale. Elle s'appuie sur son expérience d'élève puis d'étudiante en système dit traditionnel pour entrer dans son métier d'enseignante. Pour Jean, comme pour Krystel, la socialisation héritée de leur scolarité s'impose avec une force telle qu'ils ne se sentent pas légitimes dans leur acti-

tivité professionnelle. Tous deux ont passé les concours d'entrée dans l'Éducation nationale à plusieurs reprises. C'est leurs connaissances dans une discipline qui les autorisaient à se présenter au concours, c'est aussi leur goût pour une discipline qui les y a incités. Or, la fonction prescrite par les MFR ne valorise pas totalement cette expertise et requiert d'autres qualités que des compétences dans une discipline (à la différence des concours de l'Éducation nationale). En résistance à la tâche prescrite, ils optent pour une posture professionnelle de « moniteur-professeur » et mobilisent le registre de la connaissance disciplinaire pour se construire leur identité professionnelle. Il semblerait que dans la « transition identitaire » (Perez-Roux, 2011), le passage d'un projet à une réalité prescrite ne se fasse pas chez ces individus qui demeurent soumis aux normes qui avaient cours dans l'institution qui les a formés. Nous pourrions parler ici de « transition non aboutie » dans le sens où le désir de continuité du projet initial est plus fort que l'acceptation du changement vers un métier (Dubar, 1991).

3.2 Une posture de « compagnon » : une transition réalisée

Il existe des situations où la transition peut être considérée comme réalisée. C'est le cas de Karine, qui s'exprime dans les termes suivants :

Le cours magistral n'est pas du tout un besoin pour les jeunes, au contraire. C'est quelque chose qui rebute. Donc. Et moi, je me plais beaucoup dans cette dynamique de cours par ateliers, par ... on peut découper sa séquence en 4 heures pour faire : 1 heure où on va aller à l'extérieur repérer des choses, reprendre des données qu'on va analyser ensuite en classe ou alors, ce qu'on fait beaucoup en ce moment, on travaille en ateliers ... Les jeunes vont, en fonction de la trame, se définir un *planning*... Ils s'organisent dans les 4 heures et moi, je suis ultra-disponible pour les jeunes. C'est-à-dire que je vais là où les jeunes me sollicitent... on n'est pas là à délivrer des savoirs... C'est souvent en démontant certaines choses qu'on arrive à reconstruire quelque chose qui va un peu plus loin.

Karine exprime dès son enfance le souhait de devenir enseignante. Elle prépare une licence de sport qu'elle ne choisira pas pour l'intérêt pour la discipline, mais comme passeport pour entrer à l'Institut universitaire de formation des maîtres. Son projet ne se centre pas sur la discipline, mais sur le fait d'accompagner l'apprenant. À travers ses propos, Karine adopte une posture centrée sur l'apprenant et le « faire » que nous qualifierons de posture de « moniteur-compagnon ».

C'est à Meirieu (1999) et à la formation compagnonnique que nous avons emprunté ce vocable. Il renvoie à la valeur du geste professionnel et à la transmission du savoir-faire. Chez les Compagnons du Tour de France, par exemple, le maître-compagnon, n'explique pas théoriquement ce qu'il faut faire, mais fait devant l'apprenant. Nous retrouvons ici le principe organisateur des « ateliers », valorisés en MFR, où les élèves s'affairent

ensemble à résoudre un problème. D'autres enquêtés trouvent leur place dans ce métier de moniteur, non en mettant les apprenants en situation d'expérimenter mais en construisant des liens entre le vécu professionnel des jeunes en stage et la formation dispensée à la MFR. C'est le cas de Myriam qui poursuit ses études à l'université où elle obtient une maîtrise en marketing. Alors que son projet initial était d'enseigner, c'est pour des raisons personnelles, qu'elle fait le choix de s'orienter vers la communication et le marketing. Le diplôme en poche, elle est embauchée chez IBM. Puis, elle quitte la région parisienne pour s'installer en Haute-Savoie où elle trouve un emploi à l'Office de tourisme de Megève comme attachée de presse. Cet emploi ne lui convient pas, elle le qualifie d'alimentaire. Une occasion se présente à elle et lui permet d'intégrer une banque en tant que gestionnaire de patrimoine où elle assure des formations de chargée de clientèle intra-entreprise. Cette expérience de formatrice ravive chez Myriam, le désir de transmettre, d'enseigner. Après 12 ans en tant qu'employée bancaire, dont trois ans formatrice, elle fait le choix de revenir à son projet initial : enseigner et prépare le concours de professeur des écoles qu'elle n'obtiendra pas. C'est alors qu'elle est informée d'un poste en MFR. Quand elle évoque son métier de monitrice, elle dit :

Et que moi, en fait, je suis juste là pour coordonner un double lieu, un double. Oui, il y a un double lieu pour ces jeunes. Ils sont en stage, ils sont à la MFR, et moi j'essaie d'être un trait d'union et d'être un lien permanent entre ces deux univers dans lesquels ils apprennent et ils préparent un diplôme qui, pour eux, est très valorisant et qui s'appelle un Baccalauréat. J'adore les faire parler de leur expérience.

Ici, Myriam ne valorise pas la transmission d'informations, mais permet à l'apprenant à travers un vécu professionnel, des situations réelles, de se questionner pour construire son savoir. Dans le cas de l'apprentissage par mise en situation, Myriam accompagne l'apprenant pour aller du vécu professionnel, aux connaissances qui en découlent ; elle oriente l'élève dans ses recherches, l'incite à se questionner, le met en action et le responsabilise dans ses apprentissages. Elle accepte de partager la fonction de formation avec les maîtres de stage. Elle facilite l'immersion de l'apprenant dans la réalisation de sa tâche, l'incite à la réflexion sur sa pratique et lui permet d'accéder aux théories. L'accompagnement de Myriam, par la valorisation de l'expérience en milieu professionnel, permet à l'apprenant d'interpréter les événements auxquels il a été confronté et d'essayer de les intégrer dans un système théorique de compréhension. Cette phase de conceptualisation l'incite à de nouvelles pratiques dans de nouvelles situations. Dans cette conception de l'apprentissage par l'expérience, l'apprenant se forme sur deux lieux que sont l'entreprise et le lieu de formation, grâce à deux acteurs que sont l'enseignant et le professionnel, chacun responsable d'une part de savoir. Il s'agit d'une réelle collaboration et d'un

réel partage de la responsabilité de former. Myriam valorise la « formation expérientielle » (Kolb, 2015) et crée des ponts entre les deux mondes. Elle ne se reconnaît pas le pouvoir exclusif de former et ne se considère pas comme une enseignante seulement qui transmettrait des signes uniquement. Sa compétence ne résulte pas selon elle d'une somme de savoirs accumulés, d'une érudition ou d'une spécialisation dans une discipline, elle résulte au contraire de sa volonté de se positionner comme facilitatrice, à l'intersection de l'apprenant et de son milieu socioprofessionnel. Les enseignements qu'elle dispense prennent leur source dans la réalité socioprofessionnelle que côtoie l'apprenant.

Des situations de Myriam, de Karine et d'autres enquêtés au discours similaire, nous retiendrons que certains moniteurs rompent progressivement avec leur projet initial (souvent un échec) de devenir enseignant à l'Éducation nationale pour transiter vers le métier de moniteur. Cette transition se fait par la valorisation de l'expérience des apprenants et par un renoncement à leur pouvoir de transmettre seuls.

La question que nous posons est celle de la transition identitaire et plus précisément de l'objet facilitateur de cette transition. Dans le cas de ces jeunes moniteurs, nous notons dans leur parcours antérieur à l'entrée en MFR des moments de doute et un besoin de mettre à distance leur échec au concours de professeur des écoles. Nous nous autorisons à penser que cette incapacité à intégrer le corps enseignant de l'Éducation nationale, aurait pu altérer leur image d'elles-mêmes. Ainsi, en s'appropriant les prescriptions pédagogiques de l'institution des MFR, en donnant une part belle au « faire » elles se singularisent, trouvent une reconnaissance professionnelle qui leur permet de mettre à distance les difficultés successives connues précédemment et les connaissances sur lesquelles elles ont été évaluées et qui ne leur ont pas ouvert les portes du métier visé. Les cas que nous avons rapportés mettent en évidence une transition réalisée, c'est-à-dire un passage d'un métier projeté à un métier adopté pour résoudre le problème de l'écart entre une identité visée et une identité prescrite. Ainsi dans les cas de Myriam ou encore Karine, elles sont confrontées à une prescription identitaire, qu'elles intègrent parce qu'elle y trouve un confort, et un moyen de mettre à distance leur échec au concours de l'Éducation nationale. Nous sommes face, ici, à une double transaction identitaire (Dubar, 1998). Dans un premier temps, l'institution des MFR attribue une identité de moniteur, qui centre sa fonction sur l'expérience des apprenants, leur permettant de « réussir pour comprendre ». La seconde transaction se joue par l'incorporation de l'identité par les moniteurs eux-mêmes. Il s'agit d'une négociation qui aboutit à une transition vécue comme réussie dans le sens où l'exercice du métier est proche des attendus institutionnels.

3.3 La posture d'« éducateur » : une autre forme de transition réalisée

La posture de « moniteur-éducateur » adoptée par certains moniteurs se centre essentiellement sur la personne de l'élève. Cette posture est présentée comme un choix délibéré (et non par défaut) dans le sens où les personnes concernées avaient pour projet antérieur aux MFR de travailler avec des enfants, de les aider. En accédant à la fonction de moniteur de MFR, elles retrouvent ce choix de l'aide à autrui. Une part des élèves accueillis en MFR sont des jeunes qui ont rencontré des difficultés dans leur scolarité et qui ont un réel besoin d'accompagnement. Certains des moniteurs rencontrés trouvent alors du sens à leur fonction. Le discours d'Agathe est représentatif de ce rapport bienveillant à l'autre. Pour information, Agathe suit une scolarité sans difficulté. Elle poursuit ses études à l'université où elle obtient une licence d'espagnol avec le projet d'accéder à la fonction de professeur. À l'issue de la licence, elle se présente une première fois au concours de professeur d'espagnol. Elle échoue. Consciente qu'il est difficile d'obtenir le concours et un peu découragé par son échec, elle fait le choix de se réorienter vers le concours de professeur des écoles. À ce stade de son parcours, la loi de la masterisation des enseignants entre en vigueur. Elle prépare alors le master MEEF et se présente au concours de professeur des écoles. Elle échoue à nouveau. Agathe a beaucoup travaillé pour préparer les concours. Elle est particulièrement déçue du système concours qui ne lui permet pas de réussir. Elle fait alors le choix à l'issue du master de renoncer à son projet de professeur des écoles et poste en MFR. Quand elle évoque son métier, elle explique :

Il faut veiller à ce qu'ils s'épanouissent. Pour moi, c'est ça. Ce sont des jeunes qui n'ont pas un parcours facile avec l'école, qui ont beaucoup d'*a priori* quand ils arrivent chez nous, parfois ils ne savent plus trop où ils en sont, et moi je pense que mon rôle c'est de les amener à trouver leur voie et ça passe par du soutien au quotidien, c'est-à-dire que je les aide aussi bien à se sentir bien dans leur tête, c'est-à-dire qu'il y a un rôle aussi un petit peu de soutien psychologique, parce que ce sont des jeunes qui n'ont pas été forcément épargnés...

Des mots forts et relatifs au bien-être subjectif tel que « s'épanouir », « trouver sa voie », « se sentir bien dans sa tête », « soutien », jalonnent son discours et à aucun moment Agathe ne fait référence aux enseignements dont elle a la charge. Tout son discours se centre sur l'accompagnement de l'apprenant. Il s'agit pour elle de créer des situations où il s'agit de soutenir l'acteur principal. Il est question de le protéger, de l'aider à faire aboutir ses projets, d'aider à atteindre son but. Il n'est pas question de prendre sa place (Le Bouedec, 2001). Considérer cette posture d'éducateur centrée sur l'accompagnement nous invite à porter un regard sur ce terme « polymorphe et protéiforme » (Paul, 2007, p. 251). Sa racine latine est : *ad* (mouvement) *cum panis* (avec pain), c'est-à-dire, « celui qui mange le pain

avec ». Ce détour étymologique nous renvoie aux vocables de compagnon et copain, qui sont utilisés pour signifier les liens de proximité entre des personnes. Dans la langue espagnole, le verbe accompagner dérive du mot « *compartir* » qui signifie « *partager* ». Accompagnant et accompagné partagent le pain, font côte à côte, ensemble, un bout de chemin. La fonction d'accompagnement implique donc une notion de proximité de présence et de soutien. Pour les moniteurs rencontrés, il s'agissait surtout de faciliter une participation active de l'apprenant, de l'accompagner sur le chemin qu'il se trace et ainsi l'aider à « *trouver sa voie* » (Agathe).

Quand Michel, titulaire d'un Master Marketing/Management et d'un Master Marketing des Services à l'Institut d'Administration des Entreprises, ancien assistant de direction, il s'oriente vers l'enseignement pour quitter le monde bancaire qu'il qualifie de « *milieu de requin* » et à se présenter au concours de professeur à l'Éducation nationale. C'est après l'échec au concours qu'il prend connaissance d'une offre d'emploi de moniteur en MFR. C'est ainsi que Michel intègre le mouvement des MFR. Dans la conception de sa fonction, l'accompagné est en devenir et il revient au moniteur de l'aider à trouver le chemin : « *j'aime bien essayer de les accompagner dans leur projet professionnel, dans leur projet de vie, de les amener d'un point A à un point B...* ». Dans ce discours, nous notons que Michel ne fait pas référence aux enseignements qu'il dispense, mais à sa place aux côtés de l'apprenant, place qui permet à l'élève de tendre vers l'objectif qu'il s'est fixé. Il valorise les relations interpersonnelles : « *j'aime bien parler avec les jeunes, j'aime bien essayer de faire le point avec eux sur ce qui va ou ce qui ne va pas* ». Agathe et Michel, comme d'autres, incarnent dans notre recherche ces « *moniteurs-éducateurs* » qui se positionnent en tant qu'accompagnants.

Ce qui nous importe dans cette recherche, c'est de saisir pourquoi ces moniteurs font le choix d'entrer dans leur métier par cette posture d'éducateur. Accompagner valorise et légitime tant l'accompagnant que l'accompagné. L'accompagnement associé à la notion « *d'aide au développement* » est ressenti, perçu, comme valorisant, d'une part pour le sujet qui se transforme par lui-même, et qui puise dans ses potentiels pour développer ses compétences, et d'autre part pour l'accompagnateur qui aide, guide ou oriente le travail nécessaire au développement. Les moniteurs qui se positionnent en tant qu'éducateurs, ont tous échoué aux concours de l'Éducation nationale. Leur projet initial était de transmettre des connaissances académiques. Leur échec au concours n'estime pas suffisamment leurs connaissances scolaires. En reconfigurant la fonction d'enseignant et en valorisant sa fonction éducative, ils retrouvent une estime d'eux-mêmes, se sentent « *utiles* » dans leur fonction. Se centrer sur l'accompagnement des apprenants leur permet d'avoir une image positive d'eux, reconnue par eux-mêmes, mais aussi par autrui : « *La positivité de l'identité [...]*

conduit à se valoriser aussi bien à propos d'actes conformes [...] chacun a besoin de développer un sentiment de valeur personnelle en soi, à ses propres yeux et aux yeux d'autrui » (Perez-Roux et Balleux, 2014, p. 30). Il s'agirait dans ce cas de figure de garder la face devant le possible discrédit d'une activité en marge de leur projet initial, qui consistait à transmettre des connaissances, fonction légitime de l'enseignement. En s'attribuant un rôle d'aide, le moniteur se crée une mission, un engagement. Longtemps, la perception de l'engagement dans le métier d'enseignant a trouvé ses fondements dans le dévouement qui puise son énergie dans l'exemplarité. Avant Jules Ferry, la charge de l'enseignement revenait à l'Église. C'est le clergé qui assurait l'enseignement, pour qui la mission pédagogique éducative s'appuyait sur l'amour divin qui donnait le désir de transmettre et d'accompagner. C'est dans cette tradition que le maître se dévouait à ses élèves et qu'il devenait le représentant du monde adulte que l'enfant reconnaissait et respectait. La mission dont se sentent investis les moniteurs ne relève plus de la foi même si elle en garde ses valeurs humanistes. Pour ces moniteurs, elle peut être définie comme une inclination pour une activité qui requière passion, désintéressement et engagement. Les moniteurs qui s'inscrivent dans cette posture d'éducateurs centrent leur mission sur l'accompagnement, mission clairement exprimée dans le poste de moniteur définie par les MFR. Ainsi, en se comportant de la sorte, les moniteurs interrogés reviennent à la fonction initiale de l'éducation, à son sens originel, situation qui grandit symboliquement leur activité. C'est par cette entrée que le « moniteur-éducateur » s'assure d'une consonance cognitive entre ses attentes et ses réalisations, confort psychologique nécessaire à la valorisation de soi. La posture de l'éducateur permet donc au moniteur d'assurer le passage d'une identité visée d'enseignant traditionnel à une identité prescrite de moniteur.

Conclusion

Pour conclure, nous retenons que la transition identitaire des moniteurs de MFR se joue dans un entre-deux entre une identité visée par la personne et une identité prescrite par un contexte professionnel. La confrontation à un environnement nouveau incite les moniteurs à mobiliser des registres différenciés de la mission prescrite et ceci au regard de leur trajectoire et de leur représentation du métier d'enseignant. Nous avons pu montrer que certains moniteurs valorisent la pédagogie active en se centrant sur l'accompagnement de l'apprenant, ou sur les expériences vécues par l'élève, alors que d'autres, pour lesquels la transition serait non aboutie, centrent leur démarche pédagogique sur la transmission de contenus. Selon la ou les facettes du métier mobilisées et valorisées, le moniteur se définira une identité professionnelle reconfigurée. Dans les discours recueillis, nous

avons pu noter que les frontières entre enseigner, accompagner, animer étaient floues et que les postures citées pouvaient être complémentaires. Dans l'exercice concret de leur métier, les moniteurs s'ajustent en valorisant l'une ou l'autre des missions prescrites et ainsi reconfigurent leur métier, dans la mesure de leur marge de manœuvre propre. Cette typologie, telle que nous l'avons présentée, pourrait être enrichie par la prise en compte des éléments de contexte plus fins que les seules prescriptions pédagogiques globales des MFR. Il conviendrait alors d'interroger les spécificités de chacune des MFR et des politiques régionales, qui ne diffuseraient pas seulement une prescription institutionnelle formelle, mais aussi des prescriptions plus informelles, plus locales, nichées dans les interactions.

3

Les parcours de transition des œnologues : le cas des « héritiers » en Champagne

Emmanuelle LECLERCQ

Université de Reims Champagne-Ardenne.

Introduction

Nos travaux de recherche de ces dernières années tentent de mettre en débat ce que nous nommons les parcours de transition professionnelle dans et par l'activité (Leclercq, 2014). Les transitions évoquent le changement et les formes de passage d'un état vers un autre, qui ne sont pas sans effet sur les processus sociaux (Cordazzo et Fichet, 2013). Pour reprendre les termes d'Andrew Abbott: « les transitions sont tantôt des étapes à l'intérieur de trajectoires régulières, tantôt des changements radicaux » (p. 191). Dans cette contribution qui traite des œnologues, titulaires du diplôme national d'œnologie (DNO), nous introduisons une dimension supplémentaire dans l'approche des parcours professionnels et des parcours de transition : celle de transmission de patrimoine, qu'on peut également appeler l'héritage intergénérationnel (Bessière, 2004, Gotman, 2006). Notre propos se concentre sur les « héritiers » dans le sens où nous avons isolé des diplômés qui sont issus de familles de propriétaires de vignobles champenois dont ils sont susceptibles d'hériter. Comment au regard d'un héritage de vignes vont-ils entreprendre ou subir leur parcours ? Quels sont leurs choix possibles pour construire leur parcours à l'intérieur du monde du vin de champagne économiquement et institutionnellement très normé (interprofession puissante, normes d'exploitation strictes, appellation, etc.) ? Quels vont être le rôle et l'usage du diplôme dans la construction du parcours ? Nous montrerons que la nature de l'héritage (mode de socialisation, capitaux économique (surface) et symbolique (notoriété de la marque) va influencer leur choix. Nous montrerons également que les

formes de transition du parcours pour l'individu, et par rapport aux générations familiales précédentes, sont à chercher dans l'usage du diplôme, l'innovation technique et commerciale, la relation avec l'international, la construction de réseaux (Ody-Brassier, Fernandez-Mateo, 2015), mais aussi dans la manière dont ces différents éléments sont mis en interaction. L'approche des parcours se réalise par incorporation, au sens bourdieusien, d'une socialisation primaire forte (Bourdieu, 1972, 1974, 1979). Cependant, nous mettrons en avant des moments charnières, des moments décisifs (*turning points*) pour reprendre une sociologie interactionniste nord-américaine (Hughes, 1996, Abbott, 2010), mettant en jeu des décisions qui ne peuvent pourtant se comprendre qu'au regard d'un contexte familial. En effet, comme le souligne Anne Gotman (1994) dans ses travaux sur l'héritage : « De cette double nature de l'héritage vient que les transmetteurs oscillent entre liberté et contrainte, et que les récepteurs hésitent entre aliénation et conservation » (p. 150).

1 Des modes de socialisation qui se renforcent

La population d'héritiers qui nous intéresse ici a une socialisation primaire forte (Bourdieu, 1972). Les héritiers vigneronns participent depuis leur plus jeune âge aux cycles du travail de la vigne et du vin dont les vendanges sont un point d'orgue. De plus, habitant les villages vigneronns, ils côtoient au quotidien la vie sociale de ces villages, ils rencontrent les autres fils et filles de vigneronns à l'école primaire.

Pour les héritiers issus du monde champenois, la construction du parcours est étroitement liée à la situation familiale et à ses règles d'héritage. Pour reprendre les approches sociologiques portées par Pierre Bourdieu (1972, 1974, 1979) sur la construction des différents capitaux, reprises et prolongées par Bernard Lahire (2010), on peut retenir cette définition de la socialisation :

En effet, l'héritage ne se réduit jamais à un processus de transmission matériel, mais s'accompagne toujours de la transmission (le terme devient alors plus métaphorique) de tout ce qui est nécessaire pour s'approprier adéquatement l'héritage matériel en question : goûts, compétences et dispositions à agir, à percevoir ou à juger. (p. 209)

Au-delà de la transmission du patrimoine, des éléments subjectifs d'affection, de fidélité et de loyauté sont engagés (Gotman, 2006) tout comme des obligations entre générations (Bessière, 2004). Les règles d'héritage restent particulières dans le monde vitivinicole où la donation entre vifs est importante : autour de 50 % dans le monde agricole par rapport aux autres milieux, moins de 20 % (Gotman, 2006, Bessière, 2004). Dans le cas présent, l'héritage constitue la construction de l'outil de travail et de

fait du parcours professionnel tout en précisant les modes « de transfert de l'autorité sur l'exploitation » (Bessière, 2004, p. 75).

De plus, dans ce processus l'héritier ou les héritiers d'un domaine sont souvent des « passeurs », qui font perdurer un domaine dans le but de le transmettre à la génération suivante. De fait, la construction des identités pour ceux qui peuvent ou décident de revenir sur l'exploitation familiale est fortement déterminée par la place laissée ou trouvée au sein de l'entreprise familiale. Cette place et cette identité étant fortement corrélées à l'attitude des parents, oscillant entre retrait ou forte présence sur l'exploitation. Ainsi dans la dialectique de la construction identitaire selon les approches de Claude Dubar (1991), l'identité pour soi ne peut se comprendre sans considérer cette socialisation primaire et les relations familiales définissant l'identité pour autrui et surtout pour un autrui parent.

Par ailleurs, le choix d'un diplôme axé sur l'œnologie contribue et renforce cette socialisation primaire. En effet, le diplôme national d'œnologie a une place spécifique dans l'offre de formation supérieure par sa spécialisation professionnelle, son mode de sélection et son contrôle du flux d'entrants. C'est un diplôme national obtenu en deux années après la licence. Il se prépare dans cinq centres nationaux (université de Bordeaux, université de Bourgogne, université de Montpellier et Montpellier Sup Agro, université de Reims Champagne-Ardenne, Centre de la viticulture œnologique du Midi-Pyrénées). Des stages professionnels parachèvent la formation, de la période des vendanges jusqu'au suivi de la vinification. Le recrutement à l'université de Reims Champagne-Ardenne est réalisé par des œnologues ; cette spécificité rémoise marque l'implantation forte de l'union des œnologues de France (qui est le seul syndicat de la profession) dans le contrôle de l'entrée dans la formation. Cette connaissance de la plus-value du DNO est recherchée par l'Union nationale des œnologues de France, dont une des missions est de valoriser le diplôme et de fonctionner comme une amicale d'école supérieure afin de créer et de maintenir un réseau. Ce syndicat créé en 1959 est « un syndicat professionnel chargé d'assurer la reconnaissance et de la défense de la profession des œnologues » (Desbois-Thibault, 2009). L'adhésion à l'Union est un élément important de reconnaissance. L'annuaire des anciens est un outil de liaison fort entre les anciens et l'Union.

Tout se passe comme si le métier d'œnologue se définissait comme une profession au sens fonctionnaliste du terme (Parsons, 1951) : centres de formation limités, sélection à l'entrée et contrôle des flux de diplômés, poids important du syndicat dans le contrôle du diplôme, existence d'un code de déontologie des œnologues et d'un serment regroupant onze commandements.

Tout porte à conclure à un renforcement des modes de socialisation primaire, de formation et professionnelles. Il est difficile de montrer ici

des « crises dispositionnelles » au sens de Bernard Lahire (Lahire, 2002). Ce dernier définit cette notion comme une crise identitaire par la difficulté au regard des origines sociales et des dispositions incorporées de répondre aux dispositions attendues dans la situation professionnelle. Bien au contraire, on peut parler de renforcement des positions sociales et du projet professionnel. La culture ou les identités du milieu d'origine sont renforcées par le parcours sélectif de formation universitaire qui, quant à lui, renforce l'accès à des positions professionnelles liées aux métiers du vin. La légitimité sociale est consolidée par le diplôme vers une catégorie sociale dominante ayant un statut de cadre d'entreprise ou de cadre indépendant. Est-ce que pour reprendre l'expression de Muriel Darmon (2010) ces dominants sont dominés par leur domination et quelles sont finalement les marges de liberté dans la construction de parcours ?

Cependant, l'accès au métier de vigneron entraîne forcément des réajustements identitaires (Thérèse Perez-Roux dans cet ouvrage), et la construction d'une cohérence dans la construction de soi et de son activité professionnelle. En effet, d'autres éléments familiaux (le travail avec les parents et leur départ à la retraite, les conditions d'héritage, les relations intergénérationnelles), économiques (la surface du domaine et le marché du vin de champagne, la réputation de la marque vendue), matrimoniaux (les conditions de rencontre du conjoint et l'installation dans la vie familiale) ou liés aux structures des emplois (les emplois accessibles avec le DNO) vont affecter les choix de parcours professionnels. Si on peut supposer que les identités de « classe » se renforcent notamment par le diplôme, nous allons analyser si les identités « professionnelles » sont soumises à certains aléas, notamment celui de l'exercice de l'activité professionnelle. C'est pour cette raison que nous employons le terme de parcours de transition afin de rendre compte des négociations possibles au regard de l'environnement professionnel du monde du champagne.

2 Caractéristiques des parcours des œnologues au regard d'éléments constitutifs de l'activité professionnelle

Si les parcours sont en grande partie déterminés par le poids de l'héritage, il n'en reste pas moins que la construction de ceux-ci est soumise à de nombreux points de passage au regard des activités professionnelles, à de nombreux moments décisifs (*turning points*) au sens de Hughes (1996) et d'Abbott (2010). Dans le cas des œnologues pour reprendre les analyses de Moktar Kaddouri (2014), la construction du projet se caractérise par un niveau de tension entre plusieurs possibilités de choix professionnels post-diplôme et la reprise du domaine familial, lui-même soumis aux conditions d'héritage et de reprise. Mais peut se lire également un niveau

de tension vers des formes innovantes d'activité professionnelle liées à un changement de pratiques dans le processus de production d'un vin de champagne. La notion de projet, si l'on reprend les définitions de Jean-Pierre Boutinet (1990), renvoie à une posture réflexive concernant une projection dans l'avenir et une réalité intentionnelle et d'une réalisation active. L'auteur insiste sur la dimension anticipatrice d'un projet fondé sur différents processus de représentation du présent et de l'avenir. De plus, il montre comment le projet évolue selon les âges et les moments de la vie. Or, dans le cas présent, nous évoquerons la construction de projet au regard à la fois des formes de rationalité stratégiques, les possibilités de planification de l'action — un certain horizon temporel de l'action pour reprendre l'expression de l'auteur — des contextes dans lesquels les possibles peuvent ou non se réaliser. « Nous le définirons donc comme une anticipation opératoire individuelle ou collective d'un futur désiré » (Boutinet, 1990, p. 77).

Afin de mieux saisir les enjeux symboliques autour de l'exercice des possibles activités professionnelles, nous allons montrer la pluralité de l'insertion professionnelle et des transitions envisageables dans les métiers liés au vin.

2.1 Un marché fermé de l'emploi

Une enquête sur le devenir des diplômés du DNO met en avant un marché de l'emploi fermé au sens de Catherine Paradeise (1988), car son accès en est régulé. Là encore, la socialisation professionnelle est importante. L'insertion professionnelle et les emplois sont fortement liés aux métiers du vin. Cette enquête nationale commanditée par l'union des œnologues de France rassemble 1310 réponses d'œnologues adhérents ou non à l'Union nationale des œnologues. Elle confirme cette dimension endogène de la profession, car peu d'œnologues ne travaillent pas d'une façon ou d'une autre le vin. L'enquête montre que cette population est moins touchée par le chômage que d'autres. Une part importante (57,8 %) travaille en production qui reste l'activité « cœur de métier ». Autrement dit, ils travaillent le vin, puis ils exercent en laboratoire-conseil (22,6 %) et en commercial (11,4 %) dans des entreprises de taille variée. Au niveau national, 21,50 % sont des indépendants et 78,5 % travaillent comme salariés, dont 63,1 % de cadres supérieurs et 9,2 % de dirigeants. Le taux de formation ou de reconversion est très faible (moins de 1 %). Ces résultats tendent à montrer que l'on bifurque peu du métier. On peut souligner que les diplômés du DNO exercent pour la grande majorité des métiers de cadres supérieurs ou de professionnels indépendants. La part de l'international est non négligeable, car l'enquête met en avant que 10,5 % travaillent ou ont eu un emploi à l'étranger. Les œnologues interrogés se pensent comme des professionnels ayant une formation de spécialiste dans leur domaine tech-

nique. Pour autant, ils souhaiteraient une double compétence plus poussée dans le domaine de la gestion et du management ; alors que la profession souhaiterait des connaissances plus pointues dans le domaine viticole à savoir ce qui est lié à la plante. C'est une profession qui se caractérise également par la culture du réseau : 63,6 % des œnologues déclarent des rencontres chaque semaine, dont 88 % dans le cadre professionnel, 78 % dans le cadre de réseau personnel, 37,30 % par le biais de l'union des œnologues de France.

Au regard de ces résultats, le diplôme donne accès à de multiples métiers, et de statuts de niveau cadre, en lien avec le vin. Mais si on analyse plus finement les transitions dans les métiers ou les activités liées au diplôme, on peut mettre en avant des valorisations symboliques multiples et parfois en concurrence.

2.2 Une activité professionnelle multiple, à forte valorisation symbolique

Nous définissons l'activité professionnelle comme un processus de recomposition du travail dans des environnements organisationnels non stables (Demazière, 2008). Les activités de dégustation, d'analyses chimiques et biologiques, le travail commercial, l'internalisation, le conseil, le marketing, la gestion des normes, sont autant d'activités et de transitions possibles pour des œnologues, dont certains s'orienteront très clairement vers des activités prestigieuses à leurs yeux et d'autres vers des activités relevant du « sale boulot » (Hughes, 1996). La pratique œnologique, le cœur de métier qui se compose du travail proprement dit sur le vin et du suivi de l'élevage de celui-ci par des contrôles et dégustations régulières, est une part variable dans l'activité. Généralement, ce travail représente entre 20 et 40 % de l'activité d'un vigneron ou d'un œnologue. Certains œnologues récoltants manipulants vont travailler toutes les étapes de la fabrication du vin, du travail de la vigne au travail du vin. Certains vont rester dans le domaine de la vinification, selon l'organisation de l'entreprise. Si les grandes révolutions œnologiques sont maîtrisées, les grandes innovations se réalisent actuellement dans les vignes afin de travailler la qualité du produit par l'attention portée à la plante et aux sols. La vendange et le pressurage restent techniquement des moments délicats qui vont orienter la qualité future du vin. Le travail en cuverie reste très maîtrisé. Cependant, le travail œnologique est fortement marqué par la personne, son empreinte faisant la réputation d'une grande ou d'une petite maison. C'est un travail qui de manière générale, dans les grandes comme dans les petites maisons, se réalise de manière solitaire empreinte d'un certain secret.

Cependant, être un héritier pose les choix possibles de carrière et le type de carrière recherchée. En effet, et surtout dans le champagne, travailler la vigne et le vin dans une exploitation familiale n'a rien de comparable avec les multiples possibilités qu'offrent les prestigieuses maisons de cham-

pagne. Ces choix, s'ils sont parfois des dilemmes, sont fortement liés à l'étendue et la notoriété ou à la réputation de la maison familiale. Indépendamment de leur activité professionnelle, les œnologues jouissent d'une valorisation importante de leur métier. Néanmoins dans la construction avec autrui une autre dimension sociale liée au diplôme, jouant comme un révélateur de qualité et de typicité des vins, vient interférer au travers de la réputation de la maison. La notion de réputation (Origgi, 2015) est fortement présente dans le parcours des œnologues, car leur parcours est indissociable de l'identité du produit ou la marque de champagne qu'ils travaillent (Chauvin, 2011). Pour autant, l'usage du diplôme peut s'avérer multiple par sa dimension technique et symbolique. Pour les grandes maisons, c'est une forme de reconnaissance ; il en ouvre l'accès et permet d'y briguer de multiples postes. Cependant, les places de « chef de cave », symboliquement les plus prestigieuses, car elles signent l'identité et la réputation de la maison, sont réservées à un cercle très fermé. Pour les récoltants manipulateurs, le diplôme est un gage de qualité ou de construction de la réputation. Au regard d'autres métiers possibles dans le monde du vin, le métier de récoltant manipulateur jouit actuellement d'une image positive, car une jeune génération se dessine, plus diplômée, qui revisite les codes de qualité, d'écologie et d'offre des vins. La qualité et la typicité de cette offre deviennent un marché porteur au national comme à l'international. Les transitions se réalisent tout à la fois vers le type d'activité choisie : entrer dans une entreprise ou être indépendant, mais à l'intérieur de ce premier choix, de multiples possibles sont réalisables.

3 Cadrage méthodologique

La caractéristique de départ de notre population est l'obtention du diplôme national d'œnologie, conférant le titre d'œnologue¹. Au sein de cette population, nous avons isolé les « héritiers » en Champagne, à savoir les fils et les filles de vigneron champenois. En 2016, sont comptabilisés pour le DNO de l'université de Reims 263 diplômés à partir de l'année 1955, date de création du diplôme, dont 75 femmes (soit 19,72 % de la population totale des diplômés de l'université de Reims jusqu'en 2016).

Cette contribution se fonde sur l'exploitation de différentes sources de données. Une exploitation de seconde main concernant deux contrats de recherche : Le premier dirigé par Claire Desbois-Thibault, historienne, a donné lieu à l'ouvrage *Œnologue, une passion tournée vers l'avenir*, publié en 2009 aux Éditions de l'Effervescence soutenue par l'Union des œnologues de France. Cette recherche avait pour vocation de poser les principes de l'œnologie en France et de mettre en avant des portraits et parcours

1. Loi n° 55-308 du 19 mars 1955 relative à la protection du titre d'œnologue.

d'œnologues. Ce travail réalisé par des historiens valorise la notion de passion qui entoure l'exercice du métier, mais en analyse peu les contraintes professionnelles et sociales. L'ouvrage s'intéresse à la structuration du métier voire du groupe professionnel en revenant sur les rôles joués par les institutions professionnelles et l'évolution de différentes formations. De cette recherche, 10 entretiens ont été retravaillés sachant que la grille d'entretien était centrée sur le parcours de formation, les activités professionnelles réalisées et leur évolution dans le temps.

Le second, dirigé par Emmanuelle Leclercq, avec Yann Duceux, Jean-Marie Berriot et Élodie Decru du laboratoire Cerep, analyse l'activité des responsables Hygiène Qualité Sécurité Environnement dans l'agroalimentaire (2009-2012). Parmi les entretiens semi-directifs de cette recherche ont été isolés cinq entretiens d'œnologues travaillant dans des maisons ou des coopératives champenoises. La grille d'entretien revenait sur les parcours de formation et le parcours professionnel des interviewés ainsi qu'une définition de l'activité professionnelle au regard des contraintes des organisations de travail.

Ces premières recherches ont servi de phase exploratoire à une nouvelle enquête ciblée sur les parcours des œnologues en Champagne depuis 2016, par voie d'entretiens semi-directifs. Cette phase de recherche est en cours. Actuellement ont été réalisés 15 entretiens, dont cinq avec des femmes. La grille d'entretien est centrée sur les parcours scolaires et professionnels, sur la définition des séquences professionnelles et la définition de l'activité exercée, les relations avec l'institutionnel et l'international.

À partir de cette première salve d'entretiens, trois catégories de parcours ressortent, mettant en avant à la fois la possibilité ou non du retour et différentes temporalités de construction du projet. Nous retenons trois parcours illustrant ces moments de transition d'hommes diplômés d'œnologie dont la famille est issue du monde viticole champenois².

Une source complémentaire complète l'analyse en cours : les enquêtes sur la réalité et le devenir des œnologues issues des données exploitées par l'union des œnologues de France au niveau national, en 2016. Cette enquête évoquée en 2.1 a permis de suivre l'insertion et l'évolution des diplômés sur le marché de l'emploi.

4 Trois récits de parcours et approches des transitions : le jeu avec les « identités »

Trois portraits d'« héritiers » sont proposés où sont croisés des dimensions de socialisation familiale et professionnelle, des conditions d'héritage du

2. La dimension genre n'est pas traitée dans ce chapitre alors qu'elle est importante et fera l'objet de publications postérieures.

domaine, l'usage du diplôme, la construction du parcours au regard d'une identité fortement liée à la réputation du vin de champagne. Ces portraits illustrent les tensions « entre » et « vers » (Kaddouri, 2014) de possibles choix de métiers liés au vin. Les deux premiers portraits sont des « récoltants manipulant³ » et le troisième travaille actuellement dans une coopérative vinicole. Un premier parcours illustre un retour sur le domaine familial après une première partie de carrière, mais qui limite l'action par la réputation de la maison. Un deuxième parcours montre que le projet de reprise est pensé dès la construction du parcours scolaire et va engendrer la construction d'un projet novateur. Un troisième révèle un retour impossible sur l'exploitation familiale, entraînant une carrière fortement empreinte de mobilité internationale.

4.1 Premier portrait : la reproduction contrariée

Jean a 48 ans, il est un fils d'une maison importante de Champagne de 20 hectares (170 000 bouteilles/an, dont 70 % à l'export) située sur les meilleurs coteaux champenois (côte des Blancs). Cette maison jouit d'une bonne réputation. Elle existe depuis six générations de propriétaires de vignes, sans élaboration de champagne. Le champagne a commencé à être élaboré par l'arrière-grand-père de l'interviewé dont la première bouteille a été vendue en 1919. L'activité de vigneron récoltant manipulant a surtout été développée par le grand-père qui a laissé son nom à la marque aujourd'hui vendue. C'est le père de l'interviewé qui exploitera par la suite, seul, ce domaine pendant quarante ans. Son frère — l'oncle de l'interviewé — était un œnologue-chef de cave reconnu de plusieurs grandes maisons de champagne. Il jouera le rôle « d'autrui significatif » (Mead, 1933) pour notre interviewé. Entre les deux frères, deux carrières différentes se dessinent: celle de chef de cave de grande maison plus valorisée, et celle de vigneron d'un domaine qui jouit cependant d'une bonne réputation. Une différence de diplôme existait également entre les deux frères puisque l'un sera un des premiers diplômés du DNO et l'autre n'obtiendra pas son diplôme au lycée vitivinicole après un baccalauréat technique.

Fils aîné de la fratrie, Jean avoue que ses deux autres frères « ne font que des bêtises », mode de justification caractéristique des choix professionnels dans les familles agricoles afin de marquer une position dans la hiérarchie des possibles repreneurs (Bessière, 2004). Dans le cas présent, les règles de reprise sont claires, axées sur la non-division du vignoble : « Nous sommes une famille qui a décidé qu'une seule personne de chaque génération pouvait reprendre la direction de l'entreprise. J'ai donc attendu que mon père décide de prendre sa retraite. » Il évoque la question du

3. Actuellement, en Champagne, les récoltants manipulant sont 4 722 en 2012 et représentent moins de 20 % des ventes du marché.

choix : son père et son oncle ont décidé que ce serait lui le plus apte à ce métier de vigneron alors qu'il y a un autre frère qui se dit « pas intéressé » (il travaille actuellement dans les assurances) et une cousine qui était intéressée, mais cela ne sera pas elle l'élue. L'héritier garçon est privilégié. Dès son entrée en formation, Jean sait inconsciemment être l'élue pour reprendre le domaine familial et va construire son parcours de formation et professionnel en fonction de cette possibilité. L'interviewé revient sur l'exploitation en 2008 selon l'application de règles de transmission strictes. Il en est aujourd'hui le propriétaire et le principal actionnaire.

4.1.1 *Le mode de socialisation de Jean*

Jean obtient le diplôme national d'œnologie à l'université de Reims Champagne-Ardenne après une licence. Il poursuit ses études pour obtenir un diplôme de management à l'école supérieure de commerce de Reims, où il va rencontrer sa femme, qui aujourd'hui l'assiste dans la gestion de l'entreprise. Ce double choix n'est pas rare, il relativise la dimension technique du diplôme d'œnologie d'une part et d'autre part, procure, au-delà de savoirs gestionnaires et commerciaux, une voie d'entrée vers une « communauté » élargie de cadres. C'est ainsi diversifier des modes de socialisation et intégrer d'autres codes sociaux liés à une catégorie sociale plus que professionnelle.

Le choix de parcours se fait tardivement, avec des hésitations vers d'autres voies au moment de la licence de biologie/biochimie. La précision du projet professionnel se réalisera après la licence :

Je voulais être le commandant Cousteau. Jusqu'à la licence, j'étais parti pour faire biologie/biochimie, pour ensuite rentrer à l'école d'océanographie de Brest. Un très bon ami m'a fait prendre conscience de mon patrimoine familial. J'avais des amis qui commençaient à se passionner pour le vin, on s'organisait des dégustations. C'est à ce moment que ça a basculé.

Après son diplôme, ne sachant pas s'il va reprendre l'entreprise familiale — car ce n'est pas encore clairement exprimé par son père —, il commence à travailler dans des entreprises connexes au champagne entre 1995 et son retour dans l'entreprise familiale en 2008. Ce mode de transmission vaut à ce vigneron d'avoir fait une autre carrière en attendant de reprendre l'exploitation familiale. Durant 13 années, il va construire son parcours dans ces entreprises en lien avec le vin en région Champagne, même s'il ne travaille pas les vins au sens œnologique du terme, puisqu'il aura des responsabilités principalement administratives :

Dans ma tête je me dis que ça va être long. Je débute ma carrière en 1995 et je me dis que mon père aura 60 ans en 2008. Il faut s'occuper intelligemment, sans certitude de revenir un jour, compte tenu du contexte familial.

Dans l'entreprise de packaging qu'il intègre au tournant des années 2000 (activités connexes au Champagne), Jean devient rapidement directeur

commercial. Il contribue activement à son développement (avec un passage de 150 à 600 personnes durant la période) et participe à son comité de direction. Le directeur du groupe veut le désigner comme son successeur, ce qu'il refuse au regard de sa situation. Son père, voyant qu'il pouvait accepter un poste de direction dans une autre entreprise, accélère alors son retour sur l'exploitation. Pour autant, durant cette première partie de carrière, l'interviewé reste proche du travail de vendange et de vinification dans l'exploitation familiale. Même si le cœur du métier d'œnologue, à savoir le travail sur les vins, n'est pas son activité principale, il n'en reste pas moins qu'il apprend des grands professionnels du vin rencontrés dans cette activité professionnelle. Ainsi, au-delà des savoirs techniques, il construit une autre dimension opératoire de son identité orientée vers la mise en place d'un réseau et la reconnaissance mutuelle d'une communauté d'appartenance.

Le mode de socialisation familial est ici complexe. L'interviewé est tiraillé entre son père garant de l'entreprise, mais qu'il juge peu novateur, et la notoriété écrasante de son oncle, œnologue-chef de cave dans une grande maison de champagne. Ce dernier va être son protecteur, « un autrui significatif » ; il va l'influencer dans le choix des études vers l'œnologie. Critique par rapport à son père, qui a bénéficié de la notoriété de la marque, Jean peaufine son projet par la construction de son expérience commerciale et de négociation, qu'il transférera vers l'entreprise familiale à son retour.

4.1.2 *La construction du projet professionnel de Jean*

Le retour de Jean sur l'exploitation familiale est cependant contraint par la réputation des vins vis-à-vis de laquelle il a peu de marge de liberté. La marque est connue et reconnue pour sa typicité. Il ne change pas le style de la maison dans la gamme proposée, mais essaie de comprendre ce qui fait le goût que les générations ont créé. Ceci le conduit à repenser tout le cycle de production et à être très exigeant sur deux moments clés : la vendange et le pressurage. Il investit dans la cave pour accélérer les processus, achète un nouveau pressoir. Il garde la signature du vin de la maison, en essayant de la régulariser malgré des années qui peuvent être très différentes :

Ma vinification est très simple, c'est-à-dire que je ne soutire pas les cuves, je garde les vins sur les lies grasses. C'est très important pour moi pour nourrir le vin, lui amener les éléments de texture, d'arômes qui sont super intéressants ensuite. Ça c'est une vraie différence avec mon père. Il soutirait, il faisait classique, ce que lui disait le labo, il le faisait. Derrière tous ces choix-là et au cours de l'élevage, je déguste seul, du moins je tiens à voir, à connaître l'itinéraire d'évolution de chaque cuve.

Dans ces décisions se croisent ses multiples expériences. En effet, par son parcours de gestionnaire et de commercial, la première décision qu'il

réalise en reprenant l'affaire est de mettre un terme au contrat le liant à son plus gros exportateur. Il reconstruit alors cette gestion de la vente à l'international qui compose aujourd'hui 85 % de son chiffre d'affaires. Cette ouverture vers l'international est très pensée, elle est un vecteur fort de l'identité. Là où les parents prenaient des responsabilités en local (inter-profession, coopérative, responsabilité politique), Jean investit fortement son identité vers l'ouverture à l'international. Il repense ainsi sa stratégie commerciale en créant des zones de pénurie pour vendre à meilleur marché et faire monter les prix. Sa prise de risque a été l'augmentation de ses prix, qui a fait partir certains clients, mais il renforce son image auprès des fidèles de la marque : « Vous faites une sélection, vous vous faites une clientèle à l'image que vous souhaitez et qui vous vend, qui devient un ambassadeur parce qu'elle est fière d'avoir accès à l'achat en direct au domaine, c'est très vertueux. »

Cependant, la socialisation professionnelle passe par la construction de réseaux, des formes de cercles fermés centrés sur l'excellence et le luxe pour être proche des meilleurs vendeurs du monde (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1997) : « Je rentre de Norvège pour les 40 ans d'un grand vigneron de Bourgogne, il y avait 12 personnes, tous vignerons, dont M. X, pape des Hermitage dans le Rhône et deux sommeliers américains. On passe des vacances ensemble. »

Les transitions dans le parcours de Jean sont construites à partir de la contrainte de l'héritage. Ce sont ces conditions de passation de l'entreprise qui vont déterminer le temps dans ces moments de transition de la carrière. De plus, la réputation de la maison de champagne héritée le contraint à perpétuer une image et donc à faire évoluer ses projets en fonction de cette contrainte. Cependant, il construit une identité particulièrement axée sur l'international, qui valorise la réputation de la maison et son propre parcours. De fait, au regard des contraintes d'origine (caractéristique du domaine, moment de l'héritage, importance des « autrui significatifs », réputation ancrée du vin de champagne), le mode de construction des identités s'est renforcé sur les formes de reconnaissance ici fortement liées à une place sociale reconnue dans le monde du vin. La construction de la dynamique identitaire se réalise dans le cas décrit sur la consolidation de l'identité par-delà des savoirs issus de la socialisation primaire et du diplôme, sur la maîtrise d'éléments de communication et de consolidation de codes sociaux liés au monde du Champagne. L'obtention du diplôme opère davantage comme élément symbolique d'entrée et de reconnaissance dans un milieu professionnel fermé que de valorisation de savoirs déjà incorporés.

4.2 Deuxième portrait : construction des savoirs au service de l'innovation

Le deuxième portrait est celui de Marc, jeune vigneron de 38 ans, troisième génération d'exploitants récoltants manipulateurs. Son père travaillait avec trois frères, chacun ayant une spécialisation. Ses vignes s'étendent sur 10 hectares en majorité dans la montagne de Reims, il produit 80 000 bouteilles par an, dont 50 % à l'export international.

4.2.1 *Le mode de socialisation de Marc*

Dans ce cas, la réflexion sur la construction du parcours pendant le lycée et l'usage du diplôme sont très précis. Fils de vigneron, Marc vit dans l'exploitation et participe aux étapes de l'élaboration du champagne dès son plus jeune âge. Très tôt, il sait qu'il va reprendre l'exploitation familiale et construit le parcours scolaire et universitaire le plus adapté pour ce projet. Issu d'un baccalauréat scientifique, il passe un DEUG biochimie à l'université de Reims et part faire son diplôme national d'œnologie à Dijon⁴ pour avoir une autre expérience.

Très tôt, il sait qu'il veut construire un projet différent de la génération des parents et de fait il accumule de nombreuses expériences dans la viticulture avant son retour sur l'exploitation familiale. En effet, il met en avant le fait d'avoir besoin de pratique et de voir d'autres choses que ce qui se réalise en Champagne. Il décide alors de vinifier deux fois par an pour améliorer cette pratique ce qui l'amène à voyager entre la France et l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis. Il apprendra ainsi d'autres manières de vinifier en visant des exploitations qualitatives produisant des vins de haut de gamme. À partir du moment où il se sentira suffisamment instruit sur la pratique de la vinification, il reviendra comme salarié dans l'exploitation familiale pendant trois années, avant d'en devenir le gérant. Il a besoin de s'ouvrir pendant cette période aux problématiques de la gestion d'une entreprise vitivinicole. Les recherches dans le monde agricole montrent que ce passage de retour sur l'exploitation familiale pour les enfants se réalise souvent en deux temps : le temps où ce dernier revient travailler sur l'exploitation, mais celle-ci reste aux mains des parents, puis le temps effectif de la succession financière et de l'outil de travail avec une réelle définition du statut professionnel (David, 1988).

Son frère, ingénieur en viticulture de sept années son cadet, vient le rejoindre. Il prend en charge le travail de la vigne et du commerce en France. Notre interviewé s'occupe quant à lui de la partie œnologique, exportation et gestion administrative de la maison. On peut dire ainsi qu'il garde les tâches les plus nobles et les plus stratégiques (Hughes, 1996). L'un et l'autre, au regard des places disponibles et attribuées, ont construit

4. Rappelons ici qu'il y a cinq centres universitaires habilités à délivrer le Diplôme national d'œnologie, dont celui de Dijon.

par le diplôme leur position dans l'entreprise. Cet exemple illustre, comme le montrent les travaux de Céline Bessière (2004), la famille comme lieu de circulation de sentiments, d'obligations tacites réciproques, de liens affectifs dans un environnement économiquement stratégique.

4.2.2 *La construction du projet professionnel de Marc*

La construction du projet de reprise que porte ce vigneron se réalise rapidement à partir de 2008. Il change radicalement la gamme de goûts construite par la génération des parents et propose un nouveau projet. « Je pense que petit à petit, chaque année on a mis des différences un petit peu plus marquées et je pense que celui qui n'est pas venu depuis longtemps à la maison ne retrouve pas forcément les vins qu'il y avait il y a 10 ou 12 ans ». Il accentue son travail sur la dimension parcellaire, cépage, millésime, mettant en avant des identités singulières des arômes liées à chaque parcelle, aux sols, aux spécificités végétales de la vigne :

Si on devait le résumer, notre métier de vignerons est de vouloir produire des vins identitaires qui ne sont pas forcément là pour plaire au plus grand nombre, mais qui sont là pour mettre en avant un terroir associé au savoir-faire des hommes qui sont derrière.

Cette approche est nouvelle, moins consensuelle, par rapport à la génération précédente qui proposait un vin d'assemblage dans le but de chercher une constance. Ici la quête est d'aller chercher des goûts nouveaux et des sensations singulières qui feront la signature des vins. Il se positionne clairement dans un changement identitaire à la fois des goûts proposés et de fait de l'image du champagne, mais également de la manière de travailler. Il se trouve alors dans une position singulière et atypique à l'échelle de son territoire. Il y a cette gamme parcellaire qui sont des choses très pointues, où on va aller chercher des gens amateurs de choses très précises.

Ce projet est porté et doit être rendu visible, il a nécessité des réorganisations du travail : temps de vendange plus précis selon le choix de maturité du raisin, rachat d'un nouveau pressoir, achat de plus de cuves ou de fûts pour spécialiser le travail des vins et chercher leur typicité dans le temps. L'approche des vignes est plus respectueuse de l'environnement ; ce qui induit des pratiques culturelles différentes. L'aspect dégustation est également plus développé ; ce n'est plus une dégustation générale d'un vin globalisant toutes les parcelles. Il déguste davantage durant tout le processus d'élaboration des vins du fait qu'il innove dans une approche plus parcellaire et que chaque vin de chaque type de parcelle doit être dégusté et suivi.

L'ouverture à l'international est un marqueur fort de son projet d'innovation. La part de ce marché est aujourd'hui de 50 % de son chiffre d'affaires, ce qui est une remarquable évolution réalisée sur quelques années. Ce projet d'ouverture avec une approche bien identifiée se réalise par un

travail de communication visuelle : toute la gamme de présentation et d'étiquetage est revue avec un visuel modernisé, un site internet est créé où des vidéos sont accessibles en anglais. La démarche marketing est au cœur du projet, elle passe par la construction de réseaux en vue d'entrer dans le monde très fermé des vins repérés par des critiques, cavistes, sommeliers de grands restaurants et une mise en avant par des classements dans la presse spécialisée. La volonté identitaire est de faire reconnaître son champagne comme un vin d'excellence. Il participe à la construction d'un réseau regroupant des vigneron ayant les mêmes sensibilités mettant en avant une singularité et pouvant être repérables dans le monde du champagne. C'est pour lui également une forme d'indépendance identitaire et d'innovation face à l'interprofessionnel.

Au regard de ce parcours, la notion de transition se lit sur un projet mûri en amont en connaissance des conditions d'héritage. Elles ont conduit Marc à accumuler des expériences qu'il met au profit d'une transition identitaire marquée vers l'innovation par les savoirs et la pratique œnologique. L'identité pour soi est fortement liée à la construction d'une nouvelle réputation des vins de champagne, qui vaut comme signature personnelle. L'identité pour autrui se réalise par la construction d'une reconnaissance d'un réseau professionnel national et international. La transition majeure avec la génération des parents s'explique par un travail fortement accentué sur la typicité des vins et l'ouverture à l'international. Son parcours scolaire et universitaire est totalement construit autour du projet de retour sur l'exploitation familiale. Son identité est fortement construite autour des savoirs et des pratiques œnologiques. Au regard de sa socialisation primaire et son parcours de formation, les moments de transition du parcours des étapes construites dans une logique de continuité. Cependant, l'identité se construit ici sur la forte accumulation de savoirs et d'expériences dans le but de faire évoluer radicalement la réputation des vins de champagne produits. L'identité pour autrui se réalise surtout au regard de la communauté professionnelle en termes de rupture concernant la manière de vinifier et de reconnaissance de cette compétence et de cette stratégie. La socialisation primaire produira ici une construction identitaire sur le métier de vigneron, car aucun autre choix n'est envisagé. Cette construction identitaire centrée sur le métier de vigneron marque des formes de reproduction fortes qui incombe aux aînés « passeur » dans les modes de transmission d'un capital familial (Bessière, 2004).

4.3 Troisième portrait : l'impossible retour

Le troisième interviewé, Samuel est âgé de 44 ans, il est fils de viticulteur champenois et d'une mère professeure d'histoire et géographie. L'exploitation familiale est située dans les meilleurs coteaux champenois, mais représente une petite surface (permettant la production de 30 000 bouteilles).

Ses parents auraient voulu son retour sur l'exploitation, mais lui-même ne le souhaite pas, notamment parce que le domaine reste limité en volume et qu'il a d'autres ambitions. Il a une sœur ingénieure en packaging qui a travaillé dans de grandes entreprises et qui est revenue sur l'exploitation depuis cinq ans. Le père a fait une donation en gardant l'usufruit de son outil de travail. Il avoue que le fait que son père soit vigneron influence ses choix de travailler dans le vin ; et l'exigence scolaire de sa mère le pousse dans des études et vers un diplôme de bonne réputation : le diplôme d'œnologie. Il ne suit pas les études (BTS) au lycée agriviticole de son village, cependant réputé pour les métiers de la vitiviniculture en région, mais part après son baccalauréat à l'université de Reims. Il fait des études de biologie, biochimie et poursuit ensuite en DNO : « Je voulais faire le diplôme national d'œnologie, mais dès le lycée. »

4.3.1 *Le mode de socialisation de Samuel*

Dès sa plus jeune enfance, Samuel vit les étapes du travail de récoltants manipulants avec beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme ; il se sent, par ses immersions régulières dans le travail, valorisé et responsabilisé.

Parce qu'à 12 ans, il (son père) me dit « tiens, j'ai besoin... ». Alors ça me plaît parce que je monte sur le *Fenwick*, à 14-15 ans je fais du pressoir, je vais dans les vignes ! Tout de suite, il m'a fait monter sur le tracteur. Donc c'était la vie d'un fils de paysan, qui monte sur l'enjambeur.

Il s'arrange pour faire son service militaire en Afrique du Sud et profite de cette mobilité pour se faire embaucher chez un producteur de vins. Par ses premières expériences, cet aspect du terrain alimente la construction de son projet professionnel. En rentrant d'Afrique du Sud, Samuel poursuit un troisième cycle en école de Commerce de Reims afin de s'ouvrir sur la partie managériale et commercial du métier. Il sera embauché par la suite chez un des *leaders* français du négoce de vin. Il sera assistant du directeur des achats, localisé en Alsace. Son activité comprend une mobilité nationale, il se concentre sur la dégustation, les choix des vins à retenir à la vente et leur négoce. Il comprend dans cette première expérience professionnelle que cette dimension commerciale et la mobilité géographique engendrée par l'étendue de l'entreprise l'intéressent beaucoup.

4.3.2 *La construction du projet professionnel de Samuel*

Le projet professionnel se construit d'entrée contre la dimension technique du métier : « Ma première expérience d'œnologie en cuverie, la blouse blanche, le laboratoire, avec les pipettes et les seringues, j'ai fait "si c'est ça, au secours !" » L'analyse des vins, le travail sur les dosages, la fermentation, les sucres et le travail technique du quotidien ne le motivent pas. Samuel a besoin par ailleurs d'une grande autonomie, qu'il découvre lors de son dernier stage sur un projet de développement. Après l'obtention du DNO, il n'a pas encore trouvé l'activité professionnelle qu'il veut pri-

vilégier. Sa femme est en études de médecine, et son histoire amoureuse va le faire revenir en Champagne. Il devient alors courtier en vins. Il vend du champagne à la grande distribution européenne pendant deux ans. Il entre ensuite dans le groupe LVMH Moët Hennessy Louis Vuitton sur un poste d'œnologue communicant pour une grande maison de Champagne du groupe. Il travaille avec des œnologues et chefs de cave réputés. Il va être formé sur les vins pendant presque une année. Par la suite, pendant trois années, il communiquera sur les vins dans le monde entier. Au bout de ces trois années, il veut revenir à un poste avec moins de mobilité pour raison d'évolution de sa vie familiale. Il veut alors faire du relationnel vignoble, mais n'obtient pas gain de cause. Il quitte la grande maison de Champagne et devient directeur d'une cave coopérative, et se rapproche ainsi de sa famille.

Néanmoins, Samuel envisage de finir sa carrière comme récoltant manipulant et de reprendre avec sa sœur le domaine familial si les conditions le permettent. L'une des raisons avancées est que c'est une position qui lui permet une autonomie par rapport à des contraintes hiérarchiques. Cependant, il reste très critique quant à l'activité même de vigneron qu'il a l'impression de connaître et qui ne lui donne pas de réponse satisfaisante à toutes ses envies ou ambitions professionnelles : « Je le connais le métier de vigneron, j'ai eu cette vie-là ! »

On peut conclure que l'impossible retour sur l'exploitation familiale va entraîner une construction de parcours de transition fondée sur une très grande mobilité internationale en début de carrière. De plus, très tôt il sait que la dimension technique du métier ne l'intéresse pas et qu'il n'aura de cesse de la contourner. Alors il construit son expérience en peaufinant le côté prestigieux de l'expertise des vins et de leur commercialisation à l'international. Mais les contraintes familiales vont l'amener à faire des choix de rapprochement géographique avec sa famille, à revoir son projet et à entamer une autre transition. Le processus identitaire dans le cas présent se construit par la notoriété du diplôme qui va lui conférer une entrée de qualité sur le marché de l'emploi. Il va construire son identité pour soi et pour autrui sur la mobilité nationale et internationale par ces différents postes occupés. La transition, si l'on reprend la définition d'Abbott, se comprend ici sur sa qualification de rupture. Celle-ci sera tangible par rapport au métier de récoltant manipulant ainsi que par rapport à des changements d'entreprises, mais dont la ligne directrice restera la mobilité internationale qui sera finalement contrariée par son installation dans la vie familiale.

Conclusion

Au regard des premiers retours d'entretiens, ce travail en cours, montre pour ces œnologues diplômés des modes de transition fondés sur des tem-

poralités et des conditions de l'héritage. Les transitions des portraits présentés sont plus ou moins marquées par des formes de continuité ou de bifurcation par rapport à l'héritage et par rapport aux activités exercées. Les étapes de socialisation familiale pour ces vigneronns « héritiers » participent à ces choix et conditionnent les transitions. Cependant, les tensions ou crises identitaires par rapport à l'entrée dans le métier ou des changements de métiers ou d'activités professionnelles bien analysées par différents auteurs (Bidard, 2010 ; Lahire, 2010 ; Perez-Roux, 2016), sont ici minorées par une socialisation anticipatrice forte. Leur immersion dès leur plus jeune âge dans le travail de la vigne et du vin façonne leur parcours et leurs choix. La construction du projet professionnel se réalise au regard des conditions d'héritage du domaine familial. De plus, le moment de reprise est marqué par la construction d'expériences professionnelles préalables. Plus la réputation des vins est forte, moins la marge de liberté pour faire bouger l'identité du produit, et de fait l'identité du vigneron, est grande. Ce qui n'empêche pas une innovation forte dans le processus de travail et une identité de chef d'entreprise plus marquée que la génération précédente, notamment par l'exigence des ouvertures à l'international. Ces premiers résultats montrent l'importance du poids de l'héritage dans la construction du projet personnel, et ce, depuis le plus jeune âge. Cependant, les modèles d'organisation du travail et de choix en termes œnologiques sur les produits renvoient davantage à l'expérience passée, initiée par l'obtention du diplôme et la construction d'un réseau permettant l'adaptation à un marché économique fluctuant. Ainsi, pour analyser les parcours de transition nous ne pouvons pas mettre de côté les analyses en termes de production et de reproduction sociale de la tradition sociologique française (Bourdieu, 1972, 1974, 1979). Pour autant, au regard de la manière dont ces œnologues peuvent apparaître en rupture par rapport à la génération des parents sur la conception des vins, l'organisation du travail est davantage dictée par les lois du marché et l'évolution de la demande des clients. Nous interrogerons dans des travaux postérieurs la possibilité d'avoir plusieurs grilles de lecture théoriques afin d'enrichir la définition et la mise en dynamique des transitions professionnelles. En effet, des analyses en termes de sociologie de l'innovation, de sociologie des réseaux, ou de sociologie des groupes professionnels pourront être mobilisées pour enrichir ces premiers résultats.

4

Intégration professionnelle et transformations identitaires d’infirmières étrangères en Suisse en demande de reconnaissance : une analyse narrative¹

Nathalie MULLER MIRZA et Jean-LUC ALBER

Université de Lausanne. University of Applied Sciences, Western Switzerland.

Introduction

La migration fait partie des événements susceptibles de bouleverser les repères identitaires d’une trajectoire personnelle. En quittant un monde aux contours essentiellement familiaux pour entrer dans un univers aux contraintes et aux opportunités encore inconnues, l’individu est amené à expérimenter de nouveaux statuts, à explorer des champs de connaissance inédits, et souvent à devoir se situer face à de nouvelles perspectives professionnelles.

Ce chapitre s’intéresse à une catégorie de migrants particuliers : des professionnelles² de la santé formées au métier d’infirmière dans leur pays

1. Ce texte constitue une première analyse qui sera poursuivie dans le cadre d’une recherche financée par le Fonds national de la recherche scientifique suisse (Alber, Muller Mirza et Grossen, 2017). Il se situe dans la poursuite de travaux antérieurs menés dans d’autres contextes (voir par exemple Alber et von Aarburg, 2012, Grossen, 2015, et Muller Mirza, 2016).

2. La forme féminine a été adoptée pour désigner les membres du personnel paramédical. Ce choix terminologique repose sur des habitudes qui traduisent le fait que les professions dans ce secteur sont à dominante féminine. Il se justifie d’autant plus que les personnes interrogées qui figurent dans ce chapitre sont toutes des femmes. Les auteurs n’ignorent pas pour autant que les hommes sont présents dans les métiers du soin ni que leur proportion est en augmentation en Suisse, deux phénomènes qui méritent d’être pris en considération et étudiés.

de naissance, qui ont cherché à se réinsérer dans leur métier sur le marché de l'emploi en Suisse. Il examine le cas de personnes qui ont pour point commun d'avoir vécu un parcours professionnel « contrarié », du fait d'un départ à l'étranger et des contraintes administratives propres à la réinsertion professionnelle en situation de migration, ce qui a initié un temps de transition. Dans le système suisse, les ressortissants des pays hors AELE et EU (les « États tiers ») doivent, en effet, entreprendre des démarches administratives de demande de reconnaissance de leur diplôme s'ils entendent obtenir l'autorisation d'exercer leur métier. Des compléments de formation, adaptés aux standards en vigueur en Suisse, sont souvent exigés. Comment le passage par ces procédures d'homologation, censées permettre l'ajustement des compétences et faciliter l'entrée dans le monde du travail, est-il vécu par les personnes concernées ? Comment expérimentent-elles leur insertion ou leur réinsertion professionnelle en Suisse ? À quelles difficultés sont-elles confrontées ? Quelles ressources mobilisent-elles ? En quoi cette transition dans leur parcours de vie affecte-t-elle leur identité personnelle et professionnelle ?

Visant à examiner ces questions, l'étude présentée ici s'inscrit dans le cadre des réflexions théoriques qui sont au cœur de cet ouvrage. Il s'agit en effet d'analyser les transitions professionnelles en accordant une place essentielle au sujet, à sa recherche de sens dans ces moments de mutation, et à sa capacité d'action (Boutinet, 1995 ; Dubar, 1998 ; Dubar et Tripiet, 2005 ; Duc, 2012). En analysant des parcours sous l'angle des transitions, il s'agira d'examiner la façon dont les individus mettent en œuvre des stratégies et des tactiques personnelles et créatives, la façon dont ils donnent du sens aux contraintes qui pèsent sur leurs choix (Perez-Roux et Balleux, 2014).

L'approche socioculturelle et narrative constitue une des originalités de cette recherche. L'attention portée aux processus discursifs de construction de sens permet d'envisager la dimension biographique au sein même du récit qui est construit par les personnes interrogées (Bruner, 2002 ; Muller Mirza, 2016 ; Zittoun, 2009). Ce choix se révèle propice à étudier l'articulation — toujours singulière — entre contraintes contextuelles et capacité d'action. De manière à privilégier l'analyse en profondeur des dynamiques identitaires qui s'actualisent au cours de la narration, l'étude de cas s'est portée sur un petit nombre de récits de femmes possédant un diplôme en soins infirmiers lors de leur arrivée en Suisse qui proviennent toutes d'une même aire géographique : le Kosovo et l'Albanie.

Le chapitre débutera par quelques repères sociohistoriques relatifs aux professionnels de soin migrants dans le monde et en Suisse, et plus particulièrement aux infirmières en provenance d'ex-Yougoslavie dans le contexte helvétique. La partie suivante développera l'approche théorique et méthodologique qui sert de cadrage à la présente étude. Nous présen-

terons enfin quelques observations qui se dégagent de l'analyse des récits, avant de discuter la façon dont celles-ci éclairent les processus identitaires à l'œuvre en situation de transition.

1 Le contexte

1.1 La démarche de reconnaissance du diplôme d'infirmière dans un contexte professionnel en mutation

La question de la pénurie de personnel de santé est d'actualité à l'échelle mondiale (Jaccard Ruedin et Widmer, 2010). En Suisse comme dans d'autres pays européens, pour les années à venir, les besoins croissants en personnel dans le domaine des soins ne pourront pas être couverts par le nombre de titres de formation délivrés. Le système de santé se révèle ainsi en grande partie dépendant du recrutement à l'étranger, mais aussi des personnes étrangères résidentes au bénéfice d'un diplôme obtenu dans leur pays d'origine. En Suisse, aujourd'hui, le taux de personnes étrangères exerçant un métier du soin est élevé. Entre 2010 et 2014, la proportion d'infirmières et infirmiers nouvellement engagés, titulaires d'un diplôme étranger, était en moyenne de 40 % (Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de la santé et OdASanté, 2016).

Les migrants, titulaires d'un diplôme acquis à l'étranger, ont la possibilité de le faire reconnaître. Alors que les personnes provenant de l'Union européenne (UE) et de l'AELE peuvent facilement obtenir cette reconnaissance en vertu des accords bilatéraux favorisant la libre circulation qui existent avec la Suisse, celles qui proviennent des « États tiers » (désignation qui englobe l'ensemble des pays n'appartenant pas à l'espace UE/AELE) doivent passer par une démarche de demande de reconnaissance de leur titre si elles souhaitent obtenir une autorisation de pratiquer. La procédure d'homologation engage ordinairement les candidates dans un dispositif de « Mesures de compensation », qui se révèle souvent compliqué, long et onéreux, également exigeant sur le plan psychologique. Les freins administratifs, l'obstacle de l'acquisition de la langue de la région d'installation, la perturbation des obligations familiales propres au facteur genre constituent autant de pierres d'achoppement sur lesquelles viennent singulièrement buter les candidates (Alber et von Aarburg, 2012). Pour pouvoir exercer leur métier, les infirmières doivent faire reconnaître leur diplôme auprès de la Croix-Rouge suisse, l'instance mandatée par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation pour statuer sur les demandes d'équivalence. Suite à l'expertise des pièces présentes dans leur dossier, deux types de mesures de compensation peuvent être exigés de la part des candidates : un stage pratique d'adaptation auprès d'un employeur ou un stage pratique d'adaptation associé à une formation

théorique complémentaire. Une épreuve d'aptitudes peut s'y substituer dans certains cas. Une mise à niveau est également exigée lorsque les candidates ne peuvent pas prouver qu'elles ont exercé leur profession pendant au moins trois ans durant les cinq dernières années à partir du dépôt de la demande.

Ces étrangères diplômées se retrouvent sur un marché professionnel en profonde mutation, eu égard aux réformes récentes du système de formation des métiers du secteur paramédical. Emboîtant le pas au système Bologne, la Suisse romande a en effet intégré la formation des infirmières au niveau universitaire des Hautes Écoles spécialisées (HES) et propose un cursus LMD (licence, master, doctorat) complet. Avec l'arrivée des infirmières HES sur le marché de l'emploi, les anciennes diplômées en soins généraux voient leur titre dévalué, alors que les infirmières formées en école spécialisée (ES) connaissent, pour leur part, une nouvelle pression par le bas avec l'introduction des assistants en soin et santé communautaire (ASSC). Dans ce contexte de réorganisation, la réussite d'une démarche de reconnaissance d'une infirmière étrangère ne lui donnera pas accès au sommet de la nouvelle hiérarchie des professions paramédicales. Elle se soldera, dans le meilleur des cas, par une équivalence du titre d'infirmière au niveau ES.

Pour des raisons économiques et politiques, un grand nombre de ressortissants de la Yougoslavie puis des pays de l'ex-Yougoslavie³ s'est installé en Suisse dès les années 1960. Entre 1997 et 1999, la guerre au Kosovo a contraint plus d'un million de civils à l'exil. Aujourd'hui, environ 270 000 Albanais⁴ sont établis en Suisse en tant que réfugiés politiques ou au bénéfice d'un regroupement familial. Inscrite dans le tissu socio-économique des quatre régions linguistiques de Suisse et contribuant à l'essor de son marché du travail, cette population est pourtant souvent victime de représentations négatives. Parmi ces ressortissants, de nombreuses femmes et des hommes ont trouvé un emploi dans le domaine du soin.

3. Ce terme désigne la Slovénie ainsi que le groupe des pays des Balkans occidentaux, à savoir la Serbie et Monténégro (y compris le Kosovo), la Croatie, la Bosnie et Herzégovine, la Macédoine (ex-République macédoine de Yougoslavie) et l'Albanie.

4. Notre usage du terme « Albanais » reprend la définition de Vuilleumier (2013) : « Les Albanais-es, désigné-e-s ainsi en référence à la langue albanaise, sont originaires de différents pays. En effet, les personnes qui parlent albanais viennent principalement d'Albanie, et de régions d'ex-Yougoslavie, en particulier de l'actuel Kosovo, État où les albanophones constituent environ 90 % de la population. Pour des questions de simplification, nous parlerons ici des Albanais-e-s ou de la diaspora albanaise, bien qu'il ne s'agisse en aucun cas d'une communauté monolithique ». Voir aussi le site de l'Institut suisse d'études albanaises <http://www.iseal.ch/projects/nje-e-ardhme-ne-femerore/>.

1.2 L'insertion professionnelle des infirmières étrangères en Suisse : Processus d'intégration et défis identitaires

Les travaux consacrés aux infirmières diplômées de l'étranger qui cherchent à exercer leur métier en Suisse sont rares. La littérature, plus abondante, qui porte sur cette catégorie de migrantes au niveau international relève que leurs expériences d'insertion professionnelle sont prioritairement marquées par trois phénomènes interdépendants (Alber et von Aarburg, 2012 ; Alber, Muller Mirza et Grossen, 2017) :

- Des phénomènes renvoyant à leur situation de migrantes : problèmes de communication dans une nouvelle langue parfois difficile à acquérir ainsi qu'en raison de repères culturels en décalage, carence du réseau social de soutien, précarité financière, nostalgie du pays d'origine, sensation d'être étrangère aux yeux des autres (Allan, 2007) ;
- Un sentiment de disqualification (Alexis et collab., 2007) en lien souvent avec une réelle déqualification en termes de statut professionnel, sentiment associé parfois à l'impression d'avoir des compétences cliniques inférieures à celles des autochtones ;
- L'expérience de la discrimination sur le lieu de travail. Certains travaux consacrés à la migration des femmes de l'Est et du Sud décrivent des phénomènes de délégitimation des tâches dévalorisantes à ces femmes (Arborio, 2011 ; Avril, 2014 ; Cagnet, Hoyez et Poiret, 2012). Les aides-soignantes et les infirmières diplômées de même origine tendent à occuper les places les moins prestigieuses de leur secteur professionnel à la faveur de rapports de force qui peuvent entraîner des comportements inégalitaires et des replis identitaires dans les équipes de soin (Bertossi et Prud'Homme, 2011).

Invoquant l'expérience combinée de la migration et de l'insertion professionnelle, les personnes interrogées dans ces études mettent fortement l'accent sur les écueils du processus d'intégration professionnelle dans le contexte sanitaire d'un pays d'accueil.

2 **Cadrage théorique. Dynamiques identitaires et récit de soi : Une approche socioculturelle et narrative**

L'approche adoptée dans cette étude conçoit l'identité comme marquée par des tensions entre permanence et discontinuité, persistance et transformation. La diversité des situations que traversent les individus occasionne une recherche d'équilibre à l'origine de tâtonnements, de tentatives d'ajustement et de réponses créatives. Certains événements qui viennent altérer le cours de l'existence (une naissance, un divorce, un deuil, un accident, une maladie, un déménagement, l'exil) instaurent des points de rupture

entre un avant, plus ou moins familier, et un après marqué du sceau de l'inconnu. Ouvrant sur des espaces de transition, ils sont particulièrement susceptibles d'entraîner des reconfigurations identitaires et une ré-élaboration du sens accordé aux projets et aux expériences (Masdonati et collab., 2016 ; Masdonati et Zittoun, 2012 ; Zittoun, 2006, 2009 ; voir aussi les chapitres dans cet ouvrage de Deltand, Masdonati, et Perez-Roux). L'activité de mise en récit constitue une ressource culturelle privilégiée pour la construction identitaire dans ces moments. À travers la narration, le sujet organise et élabore les émotions fortes associées aux transitions, peut prendre une certaine distance, faire des liens avec d'autres expériences, individuelles et collectives, et envisager de nouveaux projets (Bruner, 2005).

Dans ce chapitre, l'analyse porte précisément sur les parcours d'infirmières tels qu'ils sont « mis en intrigue » dans les récits qu'en font les actrices, en adoptant une perspective qui relève la dimension anthropologique de la narrativité et des récits : « Raconter constitue probablement le moyen le plus quotidien et le plus universel de mettre en forme son expérience vécue, la rendant par là même intelligible à soi-même et à autrui. Nous racontons pour partager la solitude, inhérente à notre condition humaine. Nous racontons pour nous faire connaître. Et surtout, nous racontons pour nous comprendre nous-mêmes » (de Ryckel et Delvigne, 2010, p. 230).

Depuis quelques années, des approches en sciences sociales et humanités médicales développent un intérêt renouvelé pour la narrativité ; on parle même d'un « *narrative turn* » (Czarniawska, 2004 ; Kreiswirth, 1992). En psychologie, dans les domaines notamment du développement, de l'orientation professionnelle ou en clinique, de nombreux auteurs contribuent aujourd'hui à cette réflexion en voyant dans le récit une ressource mise à disposition par la culture dont l'individu peut s'emparer pour reconstruire une cohérence lorsque des éléments discordants rompent avec l'attendu (Vassilieva, 2016). Jerome Bruner a largement contribué à ce courant en psychologie du développement en montrant combien le récit, et le récit de soi en particulier, est une activité qui relève de la construction identitaire :

Il n'existe rien qui ressemblerait à un Moi intuitivement évident et essentiel à connaître, qui se tiendrait là, devant nous, bien sage, attendant que nous en fassions le portrait avec nos mots. Il serait plus juste de dire que nous ne cessons de construire et de reconstruire ce Moi pour faire face aux situations qui se présentent à nous ; nous sommes guidés pour cela par notre mémoire des choses du passé, mais aussi par ce que nous attendons du futur, espoirs ou angoisses. Se raconter, c'est en quelque sorte bâtir une histoire qui dirait qui nous sommes, ce que nous sommes, ce qui s'est passé, et pourquoi nous faisons ce que nous faisons. (Bruner, 2005, p. 7)

Les tenants de cette approche considèrent que l'expérience mise en mot n'est pas un phénomène indépendant de la vie elle-même : toute vie est

comme un récit ouvert, vulnérable, fragile et incertain (Jobin, 2010). Un incident peut réorienter le cours de la vie et changer le récit que l'on (s') en fait. En outre, les récits ne sont pas seulement des histoires qui parlent de ce qui s'est passé en un lieu et un temps particuliers : « *a life is not 'how it was' but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold* » (Bruner, 2006, p. 139). Ils permettent d'intégrer le passé, le présent et le futur en les tissant à l'histoire personnelle et apportent un sens de continuité temporelle (Bruner, 2000 ; McAdams et McLean, 2013).

Une des forces du récit relève de son organisation structurale. Un récit implique des protagonistes (dotés d'affects, d'émotions, animés de jugements) mis en action dans une série d'événements reliés par une relation de causalité et une temporalité, autour d'une « intrigue ». Bruner repère les éléments suivants, constitutifs du récit: pour qu'il y ait récit, il faut que le cours normal et attendu des choses (l'état « canonique ») soit contrarié par un événement imprévu (une « péripétie ») ; un ensemble d'« actions » est alors mis en œuvre pour restaurer cet état et annuler ou transformer les effets de la péripétie ; la « résolution » survient alors, et enfin, parfois, une « coda », le commentaire final, la morale du récit.

3 La démarche de recherche

3.1 Les entretiens

L'objectif fixé pour cette étude consistait à recruter de cinq à dix infirmières diplômées dans un pays d'ex-Yougoslavie ayant effectué le processus de reconnaissance de leur titre en Suisse. La technique du bouche-à-oreille a permis d'identifier sept personnes qui ont toutes accepté de prendre part à l'étude.

Des entretiens individuels ont été réalisés par deux enquêtrices⁵ selon un guide flexible élaboré au préalable avec les deux auteurs du présent chapitre. Au cours de ces discussions enregistrées d'une durée d'une heure, les répondantes ont été invitées à raconter leur parcours. Sur une ligne verticale représentant symboliquement leur vie, de la naissance au jour de l'entretien, il s'agissait pour elles d'indiquer quelques moments particulièrement significatifs (Brott, 2004). Des questions ciblées les invitaient par ailleurs à réfléchir de manière approfondie à leur expérience vécue au cours du processus de reconnaissance de leur diplôme, aux difficultés rencontrées, aux ressources mobilisées, aux différences du rôle infirmier entre leur pays de formation et d'obtention du titre et la Suisse, aux sentiments

5. Les auteurs du chapitre adressent leurs remerciements à Saphir Lesage et à Stéphanie Mbuinzama pour leur précieuse collaboration dans la réalisation des entretiens ainsi qu'aux infirmières qui ont bien voulu se prêter au jeu du récit de soi dans le cadre de cette étude.

qui demeuraient attachés à cette phase transitoire de leur existence sur un plan personnel et professionnel.

Ce chapitre porte sur le choix de trois entretiens qui permettent, chacun de manière spécifique, de mettre en lumière les principales lignes de force qui se dégagent des trajectoires d'infirmières provenant de cette aire géographique : le fait de quitter son pays pour des motifs familiaux ou pour fuir la guerre ; un parcours professionnel marqué par une progression dans la hiérarchie des positions du milieu infirmier du pays d'accueil résultant des opportunités offertes par la migration ou, à l'inverse, par un déclassement à un rang inférieur à celui qui était occupé ou auquel on aurait pu prétendre dans le pays de provenance eu égard à un découpage des métiers paramédicaux reposant sur d'autres standards. Les répondantes ont entre 33 et 50 ans. Voici quelques éléments de leurs parcours.

3.2 Trois parcours et leurs contextes

Adana⁶, 37 ans, vient d'un village du nord de l'Albanie. Elle décide d'entamer des études d'infirmière à Tirana à la fin des années 1990, ce qui représente à ses yeux une façon de s'éloigner de sa famille. Elle obtient son diplôme en 2003. À Tirana, elle rencontre son premier mari, père de son premier enfant dont elle divorce. N'ayant pas trouvé d'emploi, elle décide de partir en Suisse en 2004 afin d'assurer une vie meilleure pour son fils. Munie d'un visa pour quelques jours et de très faibles ressources, elle multiplie les petits travaux dans une ville alémanique. Par la suite, elle déménage dans la partie francophone de Suisse où elle rencontre son second mari avec qui elle aura deux enfants. Elle s'engage alors dans la démarche de reconnaissance de son diplôme. Son mari lui sera d'une grande aide pour la soutenir financièrement durant toute cette période. Adana occupe aujourd'hui un poste à responsabilités dans un établissement médico-social pour personnes âgées.

Uksana, 50 ans, est née au Kosovo et a fait ses études à Pristina. Au moment des conflits qui éclatent à la fin des années 1990, elle se rend en Suisse sans avoir terminé sa formation d'infirmière. Elle la terminera par correspondance. Avec l'aide d'un oncle, elle arrive en Suisse et entame des procédures de reconnaissance de son diplôme. Cette démarche est rendue difficile par la nécessité de concilier vie de famille, cours de langue et stages d'adaptation. La reconnaissance de son diplôme obtenue, elle sera tout de suite engagée en tant qu'infirmière dans un hôpital universitaire et continuera à se former. Aujourd'hui, Uksana est également praticienne formatrice.

6. Les prénoms sont des pseudonymes. Pour chaque personne interrogée, un formulaire de consentement a été signé. Les chercheurs se sont engagés à préserver l'anonymat des personnes. Du fait de la méthode inductive adoptée pour cette étude, les informations relatives aux trois parcours ne sont pas toutes de même nature et certains éléments n'ont pas été évoqués.

Danja, 33 ans, est originaire d'Albanie. Elle a obtenu son diplôme d'infirmière dans son pays d'origine. Elle est venue en Suisse pour rejoindre son mari qui y vivait déjà avec sa famille. Les premières années qui suivent son arrivée sont consacrées principalement à l'éducation de ses deux enfants. Lorsque ceux-ci débutent leur scolarité, elle entreprend la démarche de reconnaissance de son diplôme. C'est ainsi que débute un long parcours qui se conclura par l'obtention, en 2011, d'une équivalence correspondant au titre d'assistante en soins et santé communautaire (ASSC), et non d'infirmière. En janvier 2014, elle obtient un emploi fixe en tant qu'ASSC en psychiatrie dans un hôpital.

3.3 Une méthode d'analyse narrative

En tant qu'outil de recherche, le récit offre une voie d'accès à l'expérience subjective et au travail de construction de sens que réalise une personne au cours d'une transition (Muller Mirza, 2016). Dans notre cas, nous considérons que le parcours professionnel et personnel sur lequel porte l'analyse est mis en mot dans une situation de communication bien particulière et est donc le résultat d'un travail de reconstruction réalisé dans l'interaction entre la personne interviewée et le chercheur. Celui-ci, par sa présence, ses questions, ses interventions verbales et non verbales, contribue à la production du récit (Grossen et Salazar Orvig, 2006). La parole ici n'est donc pas seulement un véhicule de représentations, mais « un processus par lequel le réel se constitue pour nous comme "milieu" dans l'unité et la pluralité de son activité signifiante » (Cassirer, 1953, cité par Demazière et Dubar, 1997, p. 38).

L'expérience personnelle mise en mot est le résultat d'un procédé d'énonciation qui rend compte à la fois d'événements extérieurs au locuteur (« mon deuxième enfant est né » ; « la guerre a éclaté à ce moment »...) et désigne également réflexivement le locuteur : c'est bien celui-ci qui réalise les choix des événements racontés et qui dans sa narration s'y insère à différentes places énonciatives (Grossen, 2015).

L'analyse a été réalisée selon deux modalités. Dans un premier temps, à partir de la retranscription intégrale des entretiens, il s'est agi de repérer les séquences narratives se référant a) aux événements significatifs considérés par les personnes elles-mêmes comme des ruptures dans leur parcours professionnel telles qu'elles l'avaient anticipé, b) aux difficultés qu'elles ont perçues sur le chemin de leur insertion, ainsi que c) aux ressources qu'elles ont mobilisées pour y faire face. Dans un second temps, à partir d'un seul entretien, celui de Danja, une grille d'analyse narrative empruntée à Bruner (2002) a été utilisée pour identifier les principales dimensions de son récit (état canonique, péripétie, actions cherchant la résolution). Cette analyse permettra de discuter certains processus à l'œuvre dans l'expérience de l'insertion professionnelle.

4 Résultats

4.1 Entre parcours imaginé et parcours accompli

Les trois récits sont tous marqués par ce que l'on peut considérer comme des « ruptures ». La trajectoire personnelle telle qu'elle était prévue, anticipée, imaginée ne peut être réalisée. Le souhait d'Adama par exemple de devenir une femme indépendante financièrement grâce à son activité professionnelle, au sein d'une famille unie, ne se réalise pas dans son pays. Dans un nouveau contexte, elle doit se reconstruire, sur le plan financier et affectif. L'aspiration d'Uksana de pouvoir conduire une formation est brutalement interrompue par l'éclatement de la guerre dans son pays. En Suisse, elle se confronte également à la difficulté de concilier vie familiale et professionnelle de manière harmonieuse comme elle le souhaitait. L'ambition de Danja de devenir urgentiste se heurte aux obstacles administratifs de la reconnaissance de son diplôme d'infirmière en Suisse.

Le départ du pays d'origine, que ce soit pour des raisons familiales ou politiques, est considéré comme une rupture particulièrement marquante. Dans les trois récits, l'étape de la demande d'homologation, censée permettre à la personne d'obtenir la reconnaissance associée à son diplôme, représente de fait une autre rupture.

4.1.1 *Une péripétie au cœur du parcours : la démarche de reconnaissance du diplôme*

Si l'on examine plus particulièrement les difficultés thématiques par les personnes dans leur récit autour du moment de demande d'homologation, on est frappé par les nombreux termes relatifs à des émotions qui y sont attachés.

Un extrait tiré de l'entretien mené avec Adana en est une illustration. Lorsqu'elle est invitée à revenir sur sa demande de reconnaissance, elle évoque des sentiments de découragement face aux démarches à entreprendre :

En fait c'était très compliqué les démarches, la démarche pour faire tout ça c'était très très compliqué et quelquefois je trouvais qu'il y avait des choses inutiles. [...]. C'est très compliqué parce que maintenant les années passent, mais c'est très compliqué des fois c'est décourageant, parce que oui il faut faire ci il faut payer ça. Vous vous rendez pas compte des examens que j'ai dû passer !

La répétition du qualificatif « compliqué » et le fait qu'Adana fasse usage d'une forme de discours générique (« c'était », « c'est », « il y a », « il faut »...) contribuent à produire l'impression de charge oppressante et absurde de son expérience. Le sentiment de découragement qu'elle fait découler de l'ensemble de la démarche de reconnaissance est défini autour de ce terme. À la fin de ce tour de parole, elle utilise une formulation qui

lui permet d'inviter ses interlocutrices à partager ce sentiment de complexité et d'absurdité : « vous vous rendez pas compte des examens que j'ai dû passer ». On peut également interpréter cet énoncé comme une occasion de rappeler de manière implicite le fait qu'elle avait déjà passé des examens puisque précisément elle avait déjà obtenu un diplôme dans son pays !

En quoi consiste la « complexité » de la démarche d'accréditation ? Certaines catégories de difficultés, déjà mises en lumière par Alber et von Aarburg (2012), ressortent avec évidence de l'analyse de l'ensemble des entretiens. Il s'agit ici en particulier de satisfaire aux exigences administratives des mesures de compensation : le fait par exemple de réunir les documents requis par la Croix-Rouge, documents qui s'avèrent parfois inexistantes dans le contexte du pays de provenance, ainsi que de supporter les coûts associés à ces démarches. Mais aussi de répondre aux attentes liées à la langue. Cette dimension occupe une place très importante dans les entretiens. Adana, par exemple, raconte une anecdote dans laquelle elle montre combien sa non-maîtrise du français a rendu difficiles ses démarches de reconnaissance du diplôme et combien cette difficulté était associée symboliquement à ce qui représente son identité, son propre nom :

Et ensuite quand j'ai commencé cette semaine-là, et je ne parlais toujours pas français, je me souviens j'ai appelé la Croix-Rouge suisse à Berne pour faire les démarches pour faire reconnaître mon diplôme, et je n'arrivais pas à épeler mon nom. Ça je me souviendrai toujours, j'avais un livre de français et la pauvre dame au bout du fil et j'ai cherché parce que mon nom est assez compliqué et je cherchais dans l'alphabet pour pouvoir le dire.

Les entretiens révèlent également des difficultés plus directement liées à la condition de femme et de mère des personnes interrogées. Le fait d'être femme rend la conciliation entre contraintes familiales et professionnelles particulièrement prégnante. Uksana, par exemple, relate les efforts qu'elle a dû mettre en œuvre pour assurer vie de famille, apprentissage du français et formation. Ces efforts de conciliation entre plusieurs domaines de l'existence sont générateurs d'angoisses et de culpabilité :

U. c'est surtout avoir des enfants en bas âge tu dois les abandonner, faire confiance à l'autre personne qui s'en occupe est-ce qu'ils mangent, est-ce qu'ils boivent est-ce qu'ils dorment

Ch. oui de gérer toutes ces vies en parallèle

U. oui entre la vie privée que tu mènes et la vie professionnelle de les faire entrer

Ch. en conciliation

U de les faire entrer ensemble ce n'est pas facile, mais maintenant ça va, c'est rentré dans l'ordre.

Et c'est aussi ce qui fait qu'il y a parfois renoncement à l'entrée dans la vie professionnelle :

Après heu moi je enfin dans ma culture on ne laisse pas les enfants comme ça pour aller bosser ou faire quoi que ce soit parce que les enfants c'est la-les [...] trésors de la famille.

Au moment du stage de formation qui fait partie de la démarche d'accréditation, les spécificités du monde professionnel en Suisse sont également un élément relevé. La formation apportée dans le pays semble, aux yeux des personnes interrogées, être en cohérence avec les exigences en Suisse. Toutefois, ce qui frappe les candidates ce sont certaines différences liées à des contextes et des façons de prendre en charge les malades. Adana en parle dans cet extrait :

J'ai fait une semaine de stage et j'étais terrorisée car c'était dans une maison de retraite et en Albanie il n'y a pas de maison de retraite [non⁷ ?] non parce que même s'il y a une personne âgée dans le village, c'est le voisin qui est le plus près qui s'occupe. Il y a bien une sorte d'asile, un asile de fous ou ce sont des gens où c'est difficile, mais sinon ils les gardent à la maison, mais s'ils ont des soins palliatifs comme ici, avec des maladies graves, on s'occupe comme des grands-parents. Pour moi c'était quelque chose de nouveau, c'était choquant. Mais après je suis quelqu'un qui m'adapte à tout.

D'autres difficultés sont formulées, non pas seulement associées à la démarche d'homologation, mais plus largement à la tentative de réinsertion professionnelle. Il s'agit notamment d'aspects liés à l'expérience particulière d'être migrante que ces personnes vivent qui rend douloureuse la distance vécue avec la famille restée au pays et qui parfois les plonge dans des états de tristesse ou de mauvaise conscience. Adana, par exemple, évoque son lien avec ses parents qu'elle souhaiterait pouvoir soutenir aussi bien que ses patients :

Ce qui est le plus dur parce que mes parents ils sont âgés et mon père il a 82 ans ma mère 79 et de savoir que je m'occupe de personnes âgées et mes parents je ne peux rien faire.

Confrontées à la même nécessité de faire reconnaître leur diplôme dans un nouveau pays et de s'insérer professionnellement dans un contexte non familial, les personnes interrogées mettent en lumière certaines difficultés qui présentent des similitudes. Les extraits présentés montrent également combien les parcours professionnels s'inscrivent dans des configurations personnelles et, ici, genrées. Chaque personne indique aussi des difficultés particulières et, face aux contraintes administratives, la mise en œuvre de ressources spécifiques.

7. Les énoncés des interviewees sont indiqués entre crochets lorsqu'ils peuvent être considérés comme des énoncés phatiques qui viennent soutenir le discours et maintenir le contact.

4.1.2 Les ressources mobilisées

Comment les personnes qui décrivent un parcours souvent semé d'embûches disent-elles avoir traversé ces difficultés ? Quelles sont les stratégies qu'elles ont déployées ? Quelles ressources ont-elles mobilisées ? Les éléments abordés dans les entretiens autour de ces questions peuvent être organisés autour de ressources de différents types : ressources personnelles (« je suis quelqu'un de fort », « je suis quelqu'un qui m'adapte facilement. ») ; ressources puisées dans les compétences professionnelles acquises antérieurement ou lors du stage d'adaptation ; ressources sociales apportées par la famille restée au pays, par le conjoint ou par une personne en particulier, et enfin, ressources que l'on peut qualifier de culturelles lorsqu'elles font référence explicitement à des aspects relatifs à une tradition ou à des valeurs associées à la culture du pays ou de la famille d'origine.

Le cas d'Adana montre bien cet aspect. Ce sont ses capacités personnelles à s'adapter qui l'ont aidée (« je suis quelqu'un qui m'adapte à tout »), dit-elle, dans les différentes étapes de sa vie et en particulier dans ses démarches professionnelles en Suisse. Elle indique aussi dès les premières minutes de l'entretien qu'elle a souhaité très tôt quitter son village :

J'étais toujours différente dans mes pensées et euh, j'étais le mouton noir et je suis la seule de la famille qui a les yeux bleus et j'ai toujours des idées de changer cette façon de vivre, comment on vivait là-bas, d'être pauvre, en manque de tout.

En fin d'entretien, Adana relève les ressources qu'elle associe à sa communauté d'origine qui lui ont permis d'avoir un poste à responsabilité aujourd'hui. Ce sont ces valeurs de justice et d'honnêteté qu'elle réfère à son appartenance culturelle :

J'ai compris que c'était ma culture d'où je venais qui menait à prendre la bonne décision, être juste et honnête et je trouvais que c'était une bonne clé pour être un guideur pour être juste et honnête et là je me suis rendu compte de pourquoi j'avais réussi si bien.

Elle évoque également l'éducation apportée par ses parents qui lui ont permis de devenir ce qu'elle est aujourd'hui :

Tout ce qu'ils ont fait pour moi malgré qu'en Albanie on n'a pas la culture où papa maman encouragent les enfants d'aller à l'école surtout au Nord. Où c'était une mentalité un peu dure. Mais aujourd'hui je leur dis car ils me disent qu'ils sont fiers de moi, je leur dis que c'est grâce à eux c'est leur éducation.

Elle indique enfin le rôle joué par le stage d'adaptation comme ressources professionnelles : « ça m'a aidée pour le français, pour l'organisation, le fonctionnement comment ça marche en Suisse ».

4.2 Un parcours particulier : le cas de Danja

Le récit de Danja nous semble particulièrement intéressant, car il permet d'éclairer les intrications entre, d'une part, les contraintes institutionnelles, et, d'autre part, l'activité de construction de sens, au cœur d'une trajectoire singulière. Rappelons-en quelques caractéristiques. Née en Albanie, elle a obtenu un diplôme d'infirmière dans son pays, puis, pour des raisons familiales, elle s'installe en Suisse avec son mari. Après avoir élevé ses enfants, elle souhaite reprendre son métier et s'attelle aux démarches de reconnaissance. Or, les choses ne se passent pas comme prévu. Contrairement à ce qui est advenu pour les autres personnes interrogées, sa requête se solde par une reconnaissance, non pas au statut d'infirmière, mais à celui d'ASSC. Il importe, pour comprendre le sentiment de déclassement de Danja, de rappeler que le statut des ASSC, qui voit le jour dans le cadre de la réorganisation des métiers paramédicaux en Suisse en 2005, se situe à un niveau hiérarchique inférieur à celui d'infirmière ES (formées en École supérieure), statut auquel peuvent accéder les personnes qui font la demande d'accréditation de leur titre étranger. Le récit de Danja retrace ainsi à la fois les étapes et difficultés qui jalonnent le parcours de reconnaissance des personnes faisant ces démarches et la manière dont elle les a vécues et tente de leur donner un sens.

Si l'on analyse son récit en focalisant l'attention sur les démarches mises en place pour la reconnaissance de son diplôme, on note que plusieurs éléments, relevant de son parcours de vie, s'y retrouvent intrinsèquement articulés : en parlant de ces démarches administratives, ce sont des éléments liés à sa vocation d'infirmière, à ses premières années de formation et à son statut actuel qui refont surface. Mais une tension traverse ce récit, celle qui oppose justice et injustice. En effet, à travers le choix du métier d'infirmière, Danja a cherché à promouvoir son idéal de justice, mais cette recherche est anéantie par le traitement, ressenti comme profondément injuste dont elle a fait l'objet, dans sa tentative avortée de reconnaissance de son diplôme.

On peut examiner le discours comme un véritable « récit » au sens de Bruner, construit autour des éléments constitutifs de cette forme de discours : 1) le temps « canonique » qui renvoie au temps de sa formation brillamment réussie en Albanie et fondée sur une motivation très forte de devenir infirmière ; 2) l'étape de la rupture : alors qu'elle souhaitait retrouver une activité professionnelle en Suisse, elle se confronte aux difficultés des démarches administratives de la procédure de reconnaissance qui se concluent par une reconnaissance au niveau ASSC ; 3) les actions engagées pour tenter de rétablir l'état canonique, et 4) la recherche de « résolution » que l'on peut ici observer à travers sa tentative de donner sens à ce statut d'ASSC non choisi.

4.2.1 *Le temps de la « canonicité » : à l'origine du parcours professionnel, un métier choisi*

La notion de justice apparaît d'emblée dans le contraste qu'elle pose dans son discours entre durée (longue !) de demande de reconnaissance et le choix qu'elle a posé dès son plus jeune âge de devenir infirmière :

Vous savez, mon parcours a duré jusqu'à 2011 ! [d'accord], mais ce n'était pas un métier une école que j'étais obligée de le faire [ouais] j'ai pas choisi par hasard ce métier.

Dans ce simple tour de parole, Danja justifie dans une certaine mesure le long effort consenti pour ces démarches de reconnaissance en faisant appel à son rapport très particulier à « ce métier » : si son « parcours » a duré si longtemps, c'est qu'elle n'avait pas choisi ce métier « par hasard ».

Plus loin, Danja décrit son orientation vers ce métier en l'associant explicitement à sa sensibilité particulière à la notion de « justice ». Elle n'a pas choisi de devenir infirmière comme elle aurait pu choisir n'importe quelle profession. Elle insiste sur ses motivations personnelles liées à la fois à un événement familial, le décès de sa grand-mère dans une clinique, et au contexte politique dans lequel elle a grandi :

Je pense que c'est les conditions de vie qui menaient à ça, comme le pays était sous la guerre et avec l'injustice on ne voyait pas tout, qui me faisait dire que je vais faire un truc avocat un truc voilà pour pour aider [Défendre les gens] Voilà la justice ou bien dans les métiers des soignants. Voilà pour-quoi j'avais choisi ça !

Plus loin encore, pour évoquer le moment où elle prend la décision de s'engager dans la démarche de demande de reconnaissance, Danja construit une autre sorte de tension entre, d'une part, ses premières années de formation en Albanie, marquées du sceau du choix personnel et de la réussite, et, d'autre part, son statut de mère au foyer (en Suisse, en effet, elle consacre cinq ans à l'éducation de ses enfants). Danja s'engage alors dans une sorte de montée en puissance narrative qui commence par la description de sa réussite lors de sa formation, pour terminer avec un sentiment d'insatisfaction, au fondement de sa décision de débiter la démarche de reconnaissance :

Parmi nous on a fait une école on a fait quelque chose un métier que j'ai choisi, avec plein de difficultés au pays où le concours était vraiment hyper strict [mmh] et j'étais la deuxième dans le concours à l'époque parmi 400 c'était p. 98 qui étaient prises et j'étais la deuxième dans ce concours à l'époque, pour dire que j'avais les bonnes notes et que j'étais quelqu'un qui avait plus de talent si j'ose dire [mmh] et qui était beaucoup plus débrouillarde comme vous voulez. Et quand on réfléchit les conditions de vie parce que à l'époque c'était la guerre les conditions quelles conditions on avait.

Dans cet extrait, on peut relever que Danja rend compte de son choix en insistant sur le contexte très sélectif dans lequel elle a démontré des compétences avérées. On peut observer également l'usage alterné d'un discours de type générique et d'un discours singulier : dans un premier temps, l'usage du « on » indique une inscription dans une communauté (les personnes qui comme Danja ont fait des choix professionnels dans un pays tourmenté), puis l'usage du « je » qui indique un positionnement de la narratrice en tant qu'actrice dans des prises de décisions et des expériences spécifiques, puis, pour terminer, à nouveau un discours qui renvoie à une réalité décrite comme plus collective et transpersonnelle avec un autre usage du « on ». En disant « quand on réfléchit. » la narratrice semble inclure la Danja d'aujourd'hui ainsi que ses interlocutrices dans une sorte de retour réflexif sur l'expérience passée.

Le rappel de la formation réussie est ensuite mis en opposition avec le sentiment éprouvé, en tant que mère au foyer, en Suisse, de « ne pas être épanouie » :

ça ça reste quelque chose dans mon cœur que je trouvais pas que j'étais pas épanouie [mmh] il me manquait un truc, donc je dirais parmi toutes ces années même si je savais que s'occuper des enfants c'est hyper important, les conditions de vie me permettaient [ouais] de rester à la maison, il y avait autre chose qui manquait que je je n'étais pas épanouie.

C'est ce manque éprouvé qui la conduit à s'inscrire dans une démarche de demande d'homologation.

4.2.2 *La péripétie : l'échec de la demande de reconnaissance et les actions entreprises*

Un deuxième temps du récit de Danja rend compte des démarches entreprises pour la reconnaissance de son diplôme. Elle prend ici beaucoup de temps et rappelle plusieurs anecdotes pour illustrer les obstacles auxquels elle s'est confrontée. Comme pour d'autres personnes, la question de la maîtrise de la langue s'est avérée pour elle un véritable casse-tête, associée dans son cas à la recherche compliquée des documents demandés par la Croix-Rouge. Elle en parle ainsi : « Après, avec la Croix-Rouge, ils me demandent des documents [...] je dirais des documents que je ne savais même pas ce que ça veut dire [...] qu'on ne trouvait même pas au pays ».

L'ensemble de ces démarches a pris plusieurs années, et lorsqu'elle pense qu'enfin son dossier est complet avec toute la « paperasse » nécessaire, il n'est pas accepté. Avec son sens de la formule et de la synthèse, Danja raconte le moment où elle se rend compte que les efforts consentis ont été vains :

J'ai envoyé tout ça à la Croix-Rouge donc j'avais fini en fin juin et les enfants étaient en vacances donc je suis partie en vacances avec les enfants en étant contente que c'était fini parce que le B2 j'avais réussi. Le B2 je

pensais que c'était un certificat qui prouvait le niveau, mais pas vraiment un diplôme. Moi je pensais comme ça que c'était terminé et j'ai tout envoyé à la Croix-Rouge et je suis partie en vacances en disant « dernier été je peux rester autant que je veux », voilà ! bref, je suis rentrée à la rentrée d'école, et là qu'est-ce que je vois, encore une demande de la Croix-Rouge comme quoi « si vous n'avez pas un diplôme de B2⁸ votre dossier sera clos » ! [Oh non ! Oh non !] vous n'aurez pas la reconnaissance du diplôme.

Le moment de détente en famille qu'elle pense avoir mérité après ses efforts se termine ainsi dramatiquement dans son récit par la mauvaise nouvelle de la Croix-Rouge, rapportée en faisant usage du discours indirect. Par ailleurs, l'effet de surprise — construit par des modalités discursives organisées autour d'adjectifs et de verbes qui connotent le début du récit de manière positive — est attesté par les chercheuses elles-mêmes qui scandent comme un chœur l'émotion découlant de la conclusion inattendue du récit.

Danja décrit cette décision administrative comme une « injustice » qu'elle thématise à plusieurs endroits dans son discours. De manière à fonder ce sentiment d'injustice et de frustration, elle contraste notamment son propre parcours avec celui [...] d'originaires d'autres pays :

Quand je voyais par exemple tous les gens étrangers, notamment des dames françaises qui vient de loin pour travailler et toi tu es LÀ à DEUX MÈTRES tu peux pas travailler à cause des DOCUMENTS à cause de la paperasse c'est juste FOU ! Tu vois ! Donc le, comment dire, le système de l'équivalence en Suisse c'est pas correct ! [...] Ce n'est pas juste !

4.2.3 *La recherche de résolution*

Dans sa structure canonique, un récit se construit autour d'un temps de résolution : après la péripétie, le « héros » met en œuvre des actions pour chercher à restaurer l'état initial et résoudre ainsi l'épreuve imposée. Or, dans le récit de Danja, il est évidemment difficile de voir ce moment de résolution puisqu'il y a eu précisément échec. Toutefois, si l'on définit la notion de résolution de manière plus ouverte, on peut considérer que tout le récit de Danja est une façon de donner du sens à son parcours et qu'il s'apparente donc à une recherche de résolution, notamment, comme nous l'avons vu, à travers les modalités narratives choisies pour montrer aux autres et à soi les preuves de l'injustice subie. Nous avons choisi de présenter ici deux moments qui nous paraissent particulièrement révélateurs de cette tentative de donner un sens à ce qui lui est arrivé, comme si elle cherchait ainsi à renouer avec une identité professionnelle qui serait au-delà du statut réel accordé par le système suisse.

8. L'obtention d'une attestation de réussite d'un examen de français au niveau B2 *via* le Cadre européen commun de référence pour les langues est en effet obligatoire pour la constitution du dossier évalué par la Croix-Rouge.

À un moment de l'entretien, Danja relate une anecdote qui prend un sens particulier dans l'économie générale de son récit. Un jour, de retour dans son pays pendant les vacances d'hiver, elle va chercher sa sœur à l'hôpital dans lequel celle-ci travaille. C'est un jour où les médecins doivent faire face à des urgences. Un ancien professeur de Danja la reconnaît et lui demande de participer aux soins :

Une fois ils m'ont mis une blouse parce que il y avait tellement de boulot que [ah ouais] [...] parce que le responsable des urgences c'était mon prof et lui quand il m'a vu il a dit à un collègue de classe à un copain de classe « mais je la connais quelque part celle-là ! » [...] et puis il lui dit « elle peut bosser dans la chirurgie parce que regarde ce qu'on a, donne donne-lui ta blouse » [ouais] du coup il m'apporte une blouse c'était le jour du Nouvel An que je suis allée chercher ma sœur parce qu'on fêtait Nouvel An ensemble, et il me dit « si tu veux que ta sœur vienne plus tôt, aide-nous un peu puis elle se casse » [c'est drôle], mais c'est drôle et en même temps ça m'a permis d'apporter peut-être une petite touche, j'ai toujours rêvé de bosser dans cet hôpital et le fait que j'aie décidé de m'éloigner du pays je n'ai pas, enfin voilà, la vie.

Au cours de l'entretien, le récit de cette anecdote satisfait de fait deux objectifs : celui de relater un événement passé important qui fait le lien avec le rêve évoqué par Danja, au début de sa formation, de travailler en tant qu'urgentiste ; il peut avoir également une fonction identitaire, de présentation de soi. La narratrice rappelle ainsi que si le système d'accréditation suisse ne lui a pas reconnu son statut d'infirmière, aux yeux de ses collègues restés au pays, elle est auréolée d'une identité bien plus prestigieuse qui lui permet de participer à des pratiques professionnelles extrêmement valorisées.

L'ensemble du récit est orienté vers une tentative de reconstruire un sens et une valeur à son parcours « malgré tout ». Un autre moment particulier résume cet effort. Il s'agit du moment où, à la fin de l'entretien, elle associe l'ensemble des métiers du soin au lien entre soignant et soigné, parvenant ainsi à réduire l'injustice perçue à son égard dans ce qui fonde le métier d'infirmière à ses yeux : la relation d'aide.

Je pense que si on réduit hum si je j'ose m'exprimer comme ça si je réduis les métiers, tout ce qui va rester dans les métiers c'est pur, ce sera ça ! Si le métier voilà si c'était le métier c'était de l'eau voilà qu'on veut stériliser qui reste dans les particules ça c'est ce qu'on apporte heu à l'autre c'est les relations soigné-soignant, ce qui reste malgré tout.

Pour montrer combien à ses yeux la « relation d'aide » se trouve au cœur du métier d'infirmière, Danja utilise une métaphore associée aux pratiques professionnelles de l'infirmière : le travail de stérilisation. Cet usage d'une image relevant de son monde professionnel lui permet de rappeler là encore les valeurs qu'elle associe à son métier, valeurs qui transcendent les distinctions hiérarchiques et les statuts attribués.

5 Discussion

La procédure d'accréditation de leur titre ouvre officiellement l'accès au marché du travail suisse aux infirmières diplômées à l'étranger. Le dispositif mis en place s'avère toutefois contraignant pour les ressortissants des États tiers. Il comporte nombre d'écueils qui peuvent venir entraver le processus d'intégration professionnelle. L'analyse de parcours de femmes, diplômées en Albanie et au Kosovo, a mis en évidence les difficultés auxquelles elles se sont confrontées en quittant leur pays et en s'établissant en Suisse où il a fallu démontrer une maîtrise de la langue de la région d'accueil, réaménager l'organisation familiale, reconstruire une définition du métier d'infirmière dans un contexte professionnel à apprivoiser. L'analyse a également révélé combien les contraintes du niveau macrosocial (la guerre, la crise économique dans le pays d'origine, des obligations administratives) ont conditionné leur itinéraire personnel et professionnel.

La démarche biographique adoptée pour conduire cette étude a permis d'éclairer la façon dont des sujets cherchent à donner sens et à se construire en tant qu'acteurs dans des contextes institutionnels et politiques exigeants. Elle a montré que les personnes interrogées étaient mobilisées dans un effort de reconfiguration identitaire non pas seulement du fait de la démarche d'homologation à accomplir, mais également en raison de la migration vécue antérieurement. Il apparaît ainsi que l'identité professionnelle se recompose dans l'expérience conjuguée de l'exil et des mesures de compensation. Elle s'inscrit également dans une négociation entre choix personnels et contraintes institutionnelles et familiales. Cette négociation est ici surdéterminée par le fait que ces femmes se définissent comme mères, ce qui implique à leurs yeux et semble-t-il à ceux de leurs proches, d'endosser des responsabilités spécifiques ayant des incidences notamment sur la durée des démarches d'homologation.

L'analyse réalisée dans cette étude ouvre des perspectives en matière de formation et de soutien à la formation à deux égards. D'abord dans la mesure où une meilleure connaissance du point de vue des candidates et où une compréhension plus fine de leur expérience vécue des mesures de compensation, des difficultés qu'elles ont rencontrées et des ressources qu'elles ont déployées constituent des repères qui peuvent se révéler féconds pour des ajustements concrets et un accompagnement ciblé dans la formation. Ensuite parce que la démarche méthodologique adoptée dans ce chapitre contribue à montrer que l'approche narrative mérite d'être prise en considération en tant qu'outil de développement de l'activité professionnelle. L'entretien narratif, par ses caractéristiques langagières et interactionnelles, peut en effet contribuer à identifier les ressources et les compétences des candidates, et ainsi participer au développement de leur pouvoir d'action.

Conclusion

L'approche narrative choisie dans ce chapitre a permis de mieux comprendre comment certaines contraintes institutionnelles affectent et mobilisent les acteurs, et comment ceux-ci y font face et se transforment. Les récits examinés ne sont pourtant pas de « simples » reflets de l'expérience vécue. Dans l'interlocution à chaque fois singulière qui se construit entre chercheur et narrateur, ces paroles échangées se révèlent comme des espaces de création, où l'identité se rejoue aux yeux des autres comme à ses propres yeux, et où un nouveau sens à l'expérience peut être envisagé.

Deuxième partie

**Le sujet en formation : expériences
et remaniements identitaires**

5

Formation et remaniements identitaires : le cas de professionnels bifurquant vers l'enseignement par l'expérience de métier

Muriel DELTAND

Haute École Bruxelles-Brabant et Université de Lille.

Introduction

Alors que la diversité d'initiatives nationales et les incitations européennes¹ rivalisent d'ingéniosité pour rendre attractifs les projets de changement professionnel, envisager une seconde carrière quand on est déjà un travailleur compétent n'est pas toujours aisé à entreprendre. Cela l'est d'autant plus que l'une des conditions souvent imposées pour passer d'une profession à une autre est de retourner en formation. Dès lors, réendosser un rôle d'étudiant ainsi que mettre entre parenthèses une autonomie professionnelle acquise parfois chèrement occasionnent certaines craintes pouvant éventuellement bousculer des parcours pourtant déjà riches et variés.

Notons, dès à présent, que la question des transitions professionnelles vers les métiers de l'éducation couplée au vécu en formation est, en plusieurs points, comparable à d'autres pays, tout en gardant certaines spécificités nationales. Nous faisons référence notamment aux travaux suisses (Masdonati et collab., 2016 ; Clerc-Georgy, 2017), français (Mègemont, 1998 ; Kaddouri, 2008, 2014 ; Perez-Roux, 2011, 2017) ou québécois (Ballex, 2011, 2013, 2017 ; Deschenaux et Roussel, 2010 ; Duchesne, 2008 ; Grossmann, 2011 ; Gagné, 2015). Quel que soit le pays concerné, tous attirent l'attention sur le fait qu'une période de formation — que nous

1. Livre blanc *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* destiné au Parlement ainsi qu'au Conseil de l'Europe afin de lancer l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

considérons comme une transition, car inscrite dans un entre-deux biographique reliant deux situations temporelles distinctes — peut provoquer chez les individus des doutes et des remises en cause du choix initial de changement. Il est vrai que migrer vers une nouvelle carrière pour des professionnels déjà aguerris et ses aléas sont déjà bien commentés dans la littérature scientifique. Celle-ci renvoie à la question complexe de situer les frontières d'un changement professionnel, aux motifs sous-tendant ce choix, mais aussi aux événements déclencheurs de celui-ci (Gravé, 2002 ; Laot et Lescure, 2006 ; Malglaive, 2007).

Reprendre une formation paraît alors périlleux et transforme la plupart des individus en les poussant parfois à des reconfigurations existentielles (que nous identifions comme des remaniements identitaires). Ces remaniements peuvent être vécus encore plus puissamment quand les personnes intègrent des formations professionnalisantes prévoyant des stages comme situation de travail. Ces moments délicats imposent soudainement de réagir en professionnels sans vraiment détenir des compétences de métier abouties. La situation exige alors l'urgence de les assurer, d'autant plus que ces expériences imposent de revenir à l'état de débutant, ce qui peut être difficile pour des professionnels déjà confirmés dans un autre champ. Ainsi et quelles que soit les raisons du changement professionnel, les parcours biographiques sont inévitablement impactés dans des aléas existentiels qui peuvent conduire les individus à vivre des expériences parfois malheureuses. L'encadrement de ces adultes en seconde carrière et dans des conditions précises de stage devient alors un objet de recherche de premier plan qui demande une prise en compte des spécificités de ce public.

Notre travail, dans cette contribution, va s'intéresser à un corpus de vingt professionnels belges ayant travaillé hors du champ scolaire et bifurquant vers le métier d'enseignant par une formation. Cette recherche, menée entre 2013 et 2017, visait à étudier précisément ce qui se joue pour les individus au moment particulier des stages d'enseignement en école afin de comprendre si des remaniements identitaires sont à l'œuvre lors des expériences en classe. Nous avons notamment été très attentif au regard porté par chacun des adultes sur l'expérience vécue afin de saisir si la première carrière intervenait dans les situations de formation et si les maîtres de stage les prenaient en compte pour envisager l'accompagnement. Ainsi, par une approche compréhensive, les résultats obtenus seront illustrés plus nettement au travers du cas de Bastien qui était agent pénitencier et ayant décidé de devenir instituteur. La transition vécue dans son cas, alliant à la fois les expériences en stage, les conflits inhérents aux représentations sociales venant du métier carcéral et celui de l'enseignement ainsi que les cadres de référence à actualiser, permettra d'alimenter la question des adaptations en situation d'adultes couplée à l'accompagnement reçu auprès de maîtres de stage.

1 S'entendre sur les notions : transition, bifurcation et remaniement identitaire

Entreprendre un changement professionnel en seconde carrière impacte inévitablement une modification des cadres de référence d'un individu. Cette mutation est encore plus forte dans une situation de transition socioprofessionnelle. Cette transformation, que nous qualifions de remaniement identitaire, est mobilisée à double titre dans cette contribution. D'une part, lorsqu'on s'intéresse aux remaniements, on aborde simultanément la question du changement — transition — comme un événement significatif dans la vie d'un individu et celle de l'identité qui bouscule et précipite celui-ci dans des situations parfois inconfortables. D'autre part, il importe, lorsqu'on cherche à déterminer si l'ensemble des situations inconfortables vécues par un individu constitue ou non une transition et si des remaniements d'ordre identitaires se font sentir, de pouvoir s'appuyer sur des cadres de référence préexistants permettant de les actualiser par des expériences de terrain. Ainsi, quand la psychosociologie s'intéresse à la notion de transition couplée à la question des remaniements identitaires, elle l'aborde le plus souvent à travers les cinq questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'une transition et, *a fortiori*, dans le cas d'une période de formation professionnalisante imposant des stages comme situation de travail ?
- Est-ce que toute transition fait suite à un projet, à une crise, à un choix ou est consécutif à un événement extérieur qui s'impose à un individu ?
- Quelles distinctions fait-on entre réorientation, bifurcation et reconversion dans le cas d'un changement de carrière ?
- Un remaniement identitaire est-il un processus aléatoire ou, au contraire, situé et directement convoqué quand l'individu vit une transition ?
- Quels sont les critères qui permettent d'identifier une transition et leurs effets (individuels et/ou collectifs) sur les individus ?

Notre réflexion s'articulera autour de ces questions permettant d'étayer les liens qui unissent les trois notions-clés qui nous occupent : transition, bifurcation et remaniement identitaire. Chacun d'eux trouvera des illustrations dans le cas de Bastien qui suivra. À ce stade, il s'agit pour nous d'alimenter le plan théorique comme empirique de ces notions tout en les mettant à l'épreuve dans le cas précis des professionnels bifurquant vers les métiers de l'enseignement. La confrontation de notre terrain d'enquête avec des clarifications préexistantes des trois notions permettra tout à la fois d'éclairer ce qu'est une période de transition incarnée par la reprise d'une formation, d'envisager le processus des remaniements identitaires

pouvant intervenir dans des situations de stage ainsi que de le rendre opératoire pour le chercheur.

Qu'est-ce qu'une transition ? Plusieurs critères permettent de saisir ce qu'est une transition. Comme le mentionne Kaddouri (2017, p. 122) : « la principale caractéristique du terme "transition" est sans doute son ambiguïté [...] nous appréhendons la transition comme un passage spatio-temporel qui porte les traces du sociobiographique. D'abord, il peut être défini par son caractère provisoire, passager, intermédiaire. ». Dans ces conditions, le premier critère d'une situation, dite de transition, se définit comme une période comportant un début et une fin incarnée par un statut provisoire au sein d'une trajectoire permettant de la situer.

Le second critère d'une transition est sa frontière — l'entre-deux — qui permet de relier, joindre ou assembler la situation antérieure vécue à celle qui est désirée. Kaddouri (2017, p. 122) insiste que tout entre-deux n'est pas nécessairement une transition : « mais toute transition peut être assimilée à un entre-deux qui rapproche ou au contraire éloigne deux situations ou deux époques ». Du point de vue individuel, ces deux situations sont toujours inscrites « dans un processus situé, dans le cadre sociohistorique et organisationnel qui lui donne sens et permet son intelligibilité » (Kaddouri, 2017, p. 122). Il s'agit, dans ces exigences, de considérer ces transitions d'adultes « comme un phénomène social qui s'exprime dans des décisions individuelles et collectives » et où la période est un moment chargé symboliquement, émotionnellement, socialement et individuellement. C'est ce que Godelier (1987, p. 501) envisage quand il expose qu'une transition est toujours constituée d'une période c'est-à-dire d'une « phase particulière de l'évolution d'une société, la phase où celle-ci rencontre de plus en plus de difficultés, internes ou externes, à reproduire les rapports économiques et sociaux sur lesquels elle repose, et qui lui donnent une logique de fonctionnement et d'évolution spécifique ». Ainsi, les professionnels bifurquant vers un nouveau métier et reprenant une formation endurent un entre-deux chargé de désirs, d'émotions, de perte de repères, de questionnements existentiels, d'insatisfactions ou d'incertitudes sur l'issue de la formation. Mais également endurent l'imprévisibilité inhérente à toutes situations non maîtrisées. Il y a donc un bousculement des cadres de référence, des repères et des fondements identitaires. Négroni (2005, p. 36) estime que « les bifurcations engagent diversement l'acteur » en fonction de la nature de l'événement (un projet personnel, consécutif à une crise existentielle, un licenciement, etc.). Ainsi le processus de transition couplé au motif de changement (choisi ou imposé) touche diversement des dimensions identitaires avec des effets plus ou moins soutenus. Aussi, le vécu subjectif de l'adulte trouvera des effets de gradation (peu, pas, fortement) dans les difficultés qu'il aura à vivre, mais également selon le type de changement dans lequel il se situe (reconversion, réorientation

ou bifurcation). Nous définissons la reconversion comme « une transformation individuelle lente et importante, pouvant aller jusqu'à une rupture de sens, qui démantèlerait alors les repères antérieurs et imposerait au sujet de réinterpréter la réalité afin de "convertibiliser" l'ensemble de ses habitus vers une nouvelle activité professionnelle. » (Deltand, 2017a, p. 17). La réorientation professionnelle est plutôt considérée comme « le choix volontaire et conscient d'un sujet de s'engager dans un processus complexe et global lui permettant de revenir sur son choix initial en vue d'en redéfinir les particularités objectives et subjectives, et d'en dégager une nouvelle direction à caractère professionnel » (Deltand, 2017a, p. 16). Dans le cas de cette contribution, c'est la bifurcation qui nous intéresse, car elle correspond au corpus qui nous occupe.

Une bifurcation est une notion générique qui, pour Dupray et Épiphane (2014, p. 10), est envisagée comme « une reconfiguration de la direction donnée à sa trajectoire professionnelle » s'inscrivant au sein d'une « temporalité distincte des temporalités précédente et ultérieure, lesquelles répondent à des logiques d'accumulation propres ». Ainsi, la bifurcation se repère si celle-ci « succède à un temps "stabilisé" [...] et précède une nouvelle stabilisation temporelle » tout en faisant écho à une accumulation de situations rendues significatives par l'individu. Le terme accumulation est important dans le cas d'une bifurcation, car il suggère un entassement de situations insatisfaisantes qui sont démultipliées par le vécu subjectif du sujet le conduisant alors à un point d'amplification tel que celui-ci est déstabilisé. Ce qui pousse les individus à trouver une solution de sortie considérée comme bénéfique pour le futur. Cette accumulation se réalise sur un temps individuel vécu plaçant l'individu dans une zone de latence où il délibère sur les options qui s'offrent à lui. Dès lors, nous nous distançons quelque peu des travaux de Bidard (2006, p. 32) qui envisage la bifurcation comme « un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles, pour l'acteur comme pour le sociologue ». Cet écartement notionnel trouve sa réponse dans nos travaux antérieurs (Deltand, 2014 ; 2015 ; 2017a) relatifs au fait qu'une bifurcation peut être également choisie par l'individu et, au contraire, devient un changement préparé et monnayé par l'adulte au sein de moyens visant une sortie prévisible. S'incarnant dès lors sous la forme d'un projet mûrement réfléchi, l'adulte le met en action au moment où les conditions sont favorables.

Ceci étant et sans en minimiser l'impact sur l'individu, reprendre une formation où des stages est imposé comme expérience professionnalisante d'un métier qu'on ne maîtrise pas encore — alors qu'on est un professionnel aguerri dans un autre métier — peut être aussi (et surtout) un moment de transition délicat à négocier. Néanmoins et même si l'expérience peut être déstabilisante, elle peut aussi se compenser sur certains plans par des

compétences antérieures déjà maîtrisées. Cette mobilisation des compétences disponibles peut alors devenir une caractéristique centrale de la bifurcation d'un professionnel changeant de carrière, quelle que soit la manière dont celui-ci envisage sa formation. Néanmoins, il ne peut être le seul critère à considérer pour le chercheur qui étudie le phénomène de bifurcation.

Deux autres critères doivent s'ajouter et sont apportés par di Paola et Mora (2012) ; celui de l'ancrage dans le premier métier qui doit, dans le cas de la bifurcation, avoir été « un temps suffisamment long pour que cette [première] expérience professionnelle ne soit pas qu'instrumentale, d'expérimentation [...], mais inscrive l'individu dans un emploi potentiellement stable ouvrant des opportunités d'évolution dans le métier ou l'activité, etc. » (di Paola et Mora, 2012, p. 113). Mais aussi, selon Grossetti (2010), celui de l'imprévisibilité, car une bifurcation provoque une distance dans un itinéraire biographique entre ce qu'il attendait et la réalité qu'il vit dans les stages. Dans ces conditions, il est difficile de prévoir ce qui sera retenu lors des expériences. Aussi, une bifurcation devient repérable pour le chercheur s'il y a conjonction de ces deux critères (ancrage et imprévisibilité) dans la situation de formation visée couplée au repérage des compétences antérieures issues du premier métier et mobilisées dans la nouvelle situation. Ceci rend alors visible le phénomène de bifurcation et permet de situer l'accumulation de situations insatisfaisantes (manque de défis et d'opportunités, fatigue, etc.) poussant alors l'individu vers un changement et, peut-être, vers des remaniements identitaires inhérents au choix.

Enfin et comme nous l'annonçons, nous considérons la transformation des cadres de référence d'un individu comme un remaniement identitaire. Celui-ci est envisagé comme un processus de redéfinition transformatrice du soi pouvant devenir délicat quand un individu se trouve exposé à une situation d'expériences en transition. Cette situation d'entre-deux (au sens de Kaddouri) expose celui-ci à des pratiques pouvant parfois le conduire à une rupture, à des confusions ou à des transformations biographiques rendues complexes par les injonctions de formation. Ainsi, au regard de la littérature et en fonction des auteurs et des approches disciplinaires, la question du processus de ce remaniement peut être désigné de nombreuses manières plus ou moins équivalentes « redéfinition identitaire », « reformulation identitaire » ou « changement identitaire », allant parfois à regarder les modifications sous le prisme des « crises identitaires ». Quelle que soit la désignation, ils relèvent tous d'un vécu touchant aux fondements d'une personne et déplacent parfois ses cadres de référence, ce qui bouscule ses repères pourtant patiemment posés. Finalement et quels que soient les vocables utilisés, ils renvoient surtout le chercheur à la question d'une unité de soi permanente (identité), mais perpétuellement en mou-

vement, par une dynamique intrinsèque que la notion d'identité révèle (dynamique identitaire). Cet aspect n'est pas sans rappeler les travaux de Sainsaulieu (1985, p. 333) qui estime que l'identité « désigne à la fois la permanence des moyens sociaux de la reconnaissance et la capacité pour le sujet à conférer un sens durable à son expérience ». Globalement, retenons que le remaniement identitaire est avant tout le croisement de deux processus de construction de soi (intrinsèque et extrinsèque) qui s'entrelacent, se chevauchent ou se mutualisent tout en tissant un soi perpétuellement en proie à une évolution potentielle. Nous verrons cet aspect au travers du cas de Bastien.

2 Remaniements identitaires et stage en formation : le cas des adultes belges en reprise d'études

Une des particularités belges de l'enseignement supérieur est de considérer une personne comme adulte quand celle-ci atteint l'âge de 25 ans. Ce marqueur d'âge correspond classiquement à la distinction mise en place par la Fédération Wallonie-Bruxelles² qui « différencie les adultes en reprise d'études (ARE) des jeunes étudiants sortant des études secondaires *via*, d'une part, le fait d'avoir interrompu un cursus de formation (souvent pour occuper un métier) et, d'autre part, un âge minimal de 25 ans » (Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron et Traversa, 2009, p. 25). Le choix de ce seuil d'âge renvoie, d'une part, à la fin des allocations familiales reçues par les parents et, d'autre part, à la fin présumée des études initiales d'un parcours standard d'étudiant. C'est donc sur ce repère normé que s'effectue en Belgique la distinction entre deux catégories d'étudiants présents dans l'enseignement supérieur (les jeunes étudiants et les adultes en reprise d'études).

Ces dernières années, de nombreuses inscriptions d'adultes désirant changer de métier ont pu être constatées (Deltand, 2017a). Les arguments principaux d'attractivité avancés par ceux-ci sont, d'une part, la reconnaissance légale de la pénurie³ des enseignants en Belgique francophone et, d'autre part, le nombre réduit d'années de formation qui est, encore actuellement, de trois ans⁴. Mais aussi certaines facilités administratives pour

2. La Fédération Wallonie-Bruxelles est une institution de l'État belge qui a notamment dans ses compétences l'enseignement et la recherche scientifique, les matières culturelles (dont l'audiovisuel), l'emploi des langues et le sport.

3. Rappelons qu'en Belgique, c'est la Chambre de la pénurie qui est compétente pour reconnaître une pénurie dans l'enseignement (Circulaire 6284 du 19/07/2017. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/43394_000.pdf). Le métier d'instituteur fait partie d'une longue liste reprenant les métiers catégorisés en pénurie.

4. Notons que, dès la rentrée 2020, pour devenir enseignant du primaire, du maternel et du secondaire inférieur, il faudra désormais suivre non plus trois, mais quatre à cinq années

des diplômés du supérieur. Intervient parfois dans les intérêts la présence de stages dans les écoles et l'articulation théorie/pratique qui sont envisagées comme des moyens de construire rapidement des nouveaux repères professionnels. Ces stages sont d'ailleurs considérés par l'institutionnel, et outre le fait qu'ils sont imposés, comme un pivot central d'attractivité de la formation des enseignants et pour des adultes ayant déjà eu une première carrière hors du champ scolaire, ils constituent un réel tremplin pour un accès rapide à l'emploi. *A contrario*, peu de formations adaptées aux adultes sont proposées (horaire décalé ou horaire de jour adapté) et la quinzaine de semaines étalées avant l'accession au métier (Dupuis, 2001 ; Marcourt, 2013) n'y aident pas.

Les stages dans les écoles sont proposés sans distinction et quels que soient les individus intégrant la formation (sortant du secondaire ou adultes). Aucun examen d'entrée n'est imposé en amont. Les étudiants sont alors amenés, dès la première année, à pratiquer des actes enseignants sans vraiment avoir développé des compétences pédagogiques, didactiques et/ou réflexives propices à la pratique du métier (Amigues et collab., 2004 ; Casalfiore, 2002). Et il n'est, dès lors, pas simple d'assurer ces stages dans la réalité. S'ils permettent aux adultes de s'essayer à de nouveaux actes de métier, ils placent rapidement ceux-ci face au constat de ne pouvoir monnayer directement les compétences professionnelles antérieures. Étant inadéquates provisoirement dans le nouveau métier, leurs compétences antérieures peuvent parfois, au contraire, être considérées par ceux-ci comme une prise de risque à ce qu'ils ne maîtrisent pas rendant le remaniement identitaire plus complexe encore. Comment faire alors pour assurer ces stages du point de vue de ces personnes ?

Travaillant sur le lien entre reconnaissance au remaniement identitaire, Honneth (2000) abordait l'identité comme une situation-problème que l'adulte se doit de résoudre au sein de situations sociales significatives présentant pourtant une résolution incertaine. Maintenir son soi tout en l'exposant à une situation sociale nouvelle est, dès lors, rendue délicate pour la continuité du vécu dans son ancrage biographique. Ceci n'est pas sans rappeler la conception processuelle de l'identité de Dubar (1998) à propos de sa transaction (transaction biographique et transaction relationnelle) pour aborder l'identité. La transaction relationnelle, pour Dubar, revient à un processus de définition de soi en lien avec autrui. Ce processus est celui par lequel les individus « entrent en interaction avec les acteurs significatifs (maître de stage ou formateurs des hautes écoles) d'un champ particulier » (Dubar, 1992, p. 520). L'enjeu de cette « transaction biographique » est « la reconnaissance des positions revendiquées » (Dubar, 1992, p. 521). La transaction s'appuie sur des interactions, des conversations, des dialogues

de formation. Cette réforme permet à la Belgique de s'aligner sur la plupart des autres pays européens.

et parfois des conflits avec autrui. Le cas des stages professionnalisants est au centre de ces interactions. La transaction biographique, quant à elle, dépeint un processus « par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé. [...] La dimension biographique, temporelle et “subjective”, met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles » (Dubar, 1992, p. 520-521). Le fondement de cette transaction revient à envisager la construction des futurs possibles et donc d'envisager sa seconde carrière, même et surtout dans une micro-période délicate comme des stages en école. Ici aussi, la transaction se soutient sur du vécu biographique comme des retours sur expériences, des dialogues, des mises en récit ou tout échange entre soi et autrui significatif. De fait, l'accompagnement que reçoivent ces adultes dans les stages se trouve au centre de ces deux transactions élaborées par Dubar plaçant les individus dans des moments de crise et les réponses de formation doivent se diriger vers un consensus alliant attentes individuelles et attentes institutionnelles. Dans ces conditions, l'approche psychosociale de Giust-Desprairies (1996, p. 36) considère qu'il y a une nécessité de déconstruire lors de moments de crises identitaires « [...] parce qu'elle se présente comme une faillite des constructions individuelles et collectives, la crise nécessite un travail de décomposition des modèles intériorisés et des fonctions qu'ils remplissaient, puisque les systèmes défensifs ont perdu leur efficacité ». La transition vécue lors d'un stage pour des secondes carrières amène à considérer l'importance de prendre en compte l'entre-deux et les liens qui peuvent être travaillés ensemble pour que le passage entre première carrière et le futur métier désiré puisse s'articuler. À ce titre, Giust-Desprairies (1996, p. 69) rajoute qu'il :

importe de mettre en place des espaces d'entre-deux où se travaille le lien, le passage entre adhésion aux logiques antérieures et dégagement de nouvelles significations, de créer les conditions d'une appropriation de contenus identitaires plus ambivalents ou des énergies se libèrent pour des investissements d'objets remaniés. [...] On opère souvent une séparation en situant d'un côté la crispation et le repli, et de l'autre l'ouverture au changement, positions tranchées qui définiraient les individus ou des groupes différents. Or il s'agit davantage d'un double mouvement qui caractérise l'identité elle-même comme processus. La conséquence en est que les modes d'accompagnement [...] peuvent infléchir le mouvement dans un sens ou dans l'autre, amener les individus et groupes à mieux accueillir la complexité, ou à augmenter leurs peurs.

C'est entre ces entre-deux que le remaniement identitaire s'opère, rendant le processus de redéfinition du soi délicat lors de l'apprentissage des actes d'un nouveau métier en stage. Mais aussi l'endroit où l'individu se trouve exposé particulièrement à des incompréhensions, des doutes, des ruptures entre valeurs du premier métier et celles véhiculées dans le nouveau.

Ainsi et quelle que soit la manière dont on approche la notion d'identité (situation-problème, double transaction ou espace d'entre-deux à articuler), les situations lors des stages pratiques sont, depuis longtemps, les réponses qu'apportent les systèmes de formation pour professionnaliser les stagiaires. Ces stages s'appuient le plus souvent sur le fait que ces situations permettent d'expérimenter les modes de professionnalisation et d'améliorer les conditions d'exercice. Dans le cas des instituteurs, former des enseignants par des stages alternant théorie et pratique revient à multiplier les modalités de professionnalisation afin de garantir une insertion la plus stable possible en finalité. Fondée alors le plus souvent sur une pilarisation tripartite des acteurs où l'on trouve les formateurs (organisme de formation), les maîtres de stage (écoles) et le stagiaire (les adultes), les situations proposées comme fondement de l'expérience seront fortement hétérogènes et l'articulation de cette pilarisation sera la base des nouveaux modes de professionnalisation. Dans ces conditions, les stages ont alors mission de multiplier les situations du métier en dépassant la simple acquisition d'apprentissages opérationnels ou comportementaux à court terme. À ces fondements, les professionnels en seconde carrière bousculent quelque peu ces modes de professionnalisation standards de par leurs besoins particuliers. Notamment le besoin de distinguer les modes antérieurs mis en place lors de la première carrière et qui viennent interférer dans l'acquisition des nouveaux repères. Cet entrechoquement entre modes (anciens et nouveau) de professionnalisation amène des déplacements de cadre de référence ainsi que des remaniements identitaires inévitables imposant à ceux-ci d'accepter l'expérience vécue même si les anciens repères ne sont pas toujours des soutiens fiables dans la période de transition et l'imposition de les modifier afin d'en redéfinir d'autres. Ces stages ont alors la fonction de mettre à l'essai le projet professionnel envisagé en lui faisant vivre des situations fonctionnelles de travail tout en s'intégrant dans une communauté de professionnels permettant d'acquérir les nouveaux codes et les valeurs du métier.

3 Quelques repères méthodologiques

Entre 2013 et 2017, au sein du département pédagogique de la Haute École Bruxelles-Brabant⁵, la recherche à volet compréhensif a recueilli des données auprès d'un corpus constitué de vingt professionnels belges ayant travaillé en dehors du champ de l'éducation et entrant en formation pour devenir instituteurs.

5. Le Pouvoir organisateur (employeur) de la Haute École de Bruxelles-Brabant est la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3.1 Commanditaire de la recherche

La recherche a été commandée par la direction du département en vue de mieux répondre aux spécificités du public ARE inscrit au sein du bachelier en instituteur primaire⁶, plus particulièrement au moment particulier des stages d'enseignement en école.

3.2 L'approche méthodologique de la recherche

Afin de répondre à la commande, nous avons construit une approche méthodologique par les entretiens se focalisant sur les périodes de stage et leurs moments-clés. Ceci en vue d'ouvrir et de diversifier le regard porté par chacun des adultes sur l'expérience vécue, de rendre compte si la première carrière de ces personnes intervenait dans les situations de formation et de nourrir les informations sur l'accompagnement proposé par les maîtres de stage. Le choix de l'approche dite des entretiens biographiques nous paraissait intéressante, car elle permet d'osciller, d'une part, entre la trajectoire de vie qui se définit par Hélaridot (2006, p. 3) comme « un entrecroisement de multiples lignes biographiques plus ou moins autonomes ou dépendantes les unes des autres : le parcours scolaire, le rapport au travail et à l'emploi, la vie familiale, la vie sociale, la santé, la trajectoire résidentielle, l'itinéraire politique, etc. ». Dans ces conditions, nous mobilisons le terme biographique au sens de matériau autobiographique employé par Passerons (1990, p. 4) estimant que « tout matériau qui [...] doit son organisation au temps de la vie d'un individu ou, aussi bien, au temps de l'enchaînement des générations dans une lignée ». D'autre part, par l'intérêt qu'elle apporte au plan du regard sociologique comme le souligne Bourdieu (1986, p. 71-72) :

Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un "sujet" dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro, sans prendre en compte la structure des relations objectives entre les différentes stations. [...] C'est dire qu'on ne peut comprendre une trajectoire [...] qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée.

Ainsi, la collecte des données s'est organisée en deux volets :

Premier volet : une collecte d'entretiens biographiques auprès de la cohorte de 20 sujets présents dans le département et originaires de trois pays (Belgique, France et Allemagne). Ils ont tous marqué leurs accords

6. La formation de bachelier en instituteur primaire est organisée actuellement sur trois années. Dès 2019, les études pour devenir des enseignants en Belgique passent à quatre ans. Ainsi, les étudiants voulant devenir des instituteurs devront suivre trois années de bachelier de transition et une année de master (60 crédits). Les premiers diplômés de ce nouveau système de formation devraient sortir en 2024.

à participer pendant les trois ans à la recherche. La moyenne d'âge du corpus cible était de 36 ans et les rencontres avec le chercheur se sont déroulées selon une procédure établie et négociée lors de la commande : chaque adulte a été entretenu à trois reprises lors de chaque année académique. Au final, neuf entretiens de recherche auprès de chaque adulte ont été menés sur les trois années avant qu'ils accèdent au diplôme.

Second volet auprès de six adultes choisis au sein de la cohorte et en parallèle des entretiens, nous avons croisé des observations *in situ* d'expériences en stage lors de deux moments distincts. Il s'agissait d'une observation lors de la première leçon donnée par l'adulte en début de cursus et une seconde clôturant celui-ci. Nos observations se sont attachées à ces deux moments distincts menés en présence des maîtres de stage en nous attachant aux commentaires de ces derniers sur l'accompagnement proposé à ces étudiants.

3.3 Technique de recueil des données de la recherche

Techniquement, nous nous situons dans une démarche par récit de vie. Notre protocole d'intervention commence par se baser sur un premier entretien effectué en début de cursus auprès de chaque adulte. Il nous permet de recueillir les éléments biographiques de base (motif du changement de carrière, choix du métier d'enseignant ainsi que dispositif de formation, proximité des adultes avec l'éducation et rapport au métier d'instituteur, projet identitaire visé, parcours scolaire antérieur, antécédents d'expérience relatifs à la première carrière, etc.). Un second entretien, prenant place durant cette même année, donnant lieu à la première expérience de stage lors du retour à la haute école. Cette seconde rencontre est laissée au choix de l'adulte (la date de la rencontre est proposée par le sujet). Enfin, une dernière entrevue a eu lieu en fin d'année académique, permettant de situer l'adulte dans le processus de formation.

L'ensemble des trois entretiens se réitère et s'accumule lors des trois années de formation permettant ainsi de suivre le cheminement des personnes. Ce qui donne un total de neuf entretiens d'une durée moyenne de 90 minutes par adulte de l'étude.

3.4 L'analyse des données recueillies

L'analyse de contenu a été choisie comme méthode d'analyse des entretiens. Dans la conception de Bardin (1977), l'analyse s'est organisée autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats intégrant l'inférence et l'interprétation. Cette dernière phase étant importante puisque nous avons deux rôles auprès de la cohorte de l'étude (celui d'enseignant et celui de chercheur). Dans ces conditions méthodologiques et en installant un recul nécessaire entre les deux rôles, le travail du chercheur s'est attaché à rendre compte du

regard des adultes sur les expériences vécues en stage, à le comprendre et à reconstituer chacun des parcours biographiques dans les espaces où les remaniements identitaires sont susceptibles d'être présents.

4 Résultats

Dans un premier temps, notre analyse a permis de faire ressortir plusieurs tendances détenues par le corpus.

4.1 Les profils d'adultes bifurquant vers le métier d'enseignant : les caractéristiques psychosociologiques

D'emblée, l'analyse remarque que les profils des sujets ne représentent pas un groupe homogène aux plans des âges, de la situation familiale, des parcours professionnels antérieurs ou des parcours de vie. Par contre, une constante est observée et qui renvoie à la notion définie de bifurcation démontrant qu'une « reconfiguration de la direction donnée à sa trajectoire professionnelle » s'inscrit au sein d'une « temporalité distincte des temporalités précédente et ultérieure, lesquelles répondent à des logiques d'accumulation propres ». Ainsi, pour les vingt adultes, les métiers exercés lors de la première carrière sont tous éloignés de la profession d'enseignant et de ses modes de professionnalisation. Nous trouvons dans les champs d'activités ceux relevant du commerce (3 sujets), du droit (1 sujet), de la communication (3 sujets), de la médecine (1 sujet), de l'informatique (2 sujets), de l'administration (2 sujets), du secrétariat (1 sujet), de la surveillance pénitentiaire (1 sujet), de l'ingénierie du son (1 sujet) et cinq sujets sans emploi fixe, mais ayant exercé au moins trois ans avant l'entrée en formation.

L'analyse des parcours professionnels antérieurs a permis de constater que ces adultes ont travaillé en moyenne dans deux entreprises ou services différents avant d'entrer en formation. Plus de la moitié du corpus (12 sujets) a occupé, au sein de son entreprise, entre deux et trois fonctions différentes obtenues après une promotion. Toutes ces fonctions sont en correspondance avec le premier diplôme obtenu, ce qui nous amène à calculer la moyenne de 10 années de carrière avant d'envisager un changement de carrière pour ces personnes. Cette période de dix années professionnelles permet de rencontrer la caractéristique spécifique d'une bifurcation et d'exposer dans notre étayage théorique l'importance de savoir qu'une période de transition « succède à un temps "stabilisé" [...] et précède une nouvelle stabilisation temporelle ».

Au plan du motif de déclenchement de la bifurcation et du moment d'entrée proprement dit en formation, nos données permettent de situer l'écart de temps de trois années permettant la mise en gestation du pro-

jet de changement. C'est l'enclenchement (le déclic par l'action d'entrer en formation) qui reste visiblement un processus coûteux pour chacune de ces personnes. À ce titre, nous avons relevé que l'une des caractéristiques communes de ces vingt personnes concerne les sacrifices qu'ils ont accordés pour réaliser ce projet. Ceci touche notamment aux conditions d'une transition et, pour notre cohorte, deux sont directement convoquées. L'aspect financier en première ligne, ce qui rend visible le fait que la faisabilité de cette reprise des études bénéficie à peu d'adultes pouvant réunir cette première condition (économie personnelle, accord amiable avec l'employeur précédent, conjoint soutenant, etc.). Le second aspect étant que la période est difficile à tenir du point de vue de la santé (rythme important d'investissement, expérience et mémoire, succession de travaux en urgence) sans omettre la difficulté de vivre les constantes remises en cause du choix.

4.2 Le stage et son accompagnement

Notre recherche souhaitait mieux comprendre, dans un premier temps, ce qui se joue au moment particulier des stages d'enseignement afin de saisir si des remaniements identitaires étaient à l'œuvre lors des expériences dans les écoles et, dans un deuxième temps, si la première carrière intervenait dans ces situations de formation professionnalisantes et était considérée par les maîtres de stage comme base de choix sur la nature de l'accompagnement à proposer.

Dans le premier volet de l'étude, treize adultes sont revenus longuement à propos des difficultés rencontrées avec les maîtres de stage sur la question de l'accompagnement. Le regard porté sur ces difficultés était considéré par les sujets comme une méconnaissance des maîtres de stage à propos de leurs besoins. Seules les situations reconnues comme professionnalisantes étaient celles conditionnées au fait que les maîtres de stage considéraient que les compétences antérieures, mêmes hors du champ scolaire, pouvaient être des points d'accroche pour discuter et qui pouvaient s'actualiser, se questionner, se déconstruire ou se recomposer avec bienveillance en fonction de la situation. La revendication principale émise par ces sujets était que le maître de stage donne la possibilité au stagiaire d'essayer l'expérience différemment des cheminements habituels en donnant un accompagnement souple sans pour autant les considérer comme des personnes inexpérimentées. La moitié du corpus a effectivement bénéficié d'un accompagnement dit sur mesure ayant permis de réduire les difficultés plus efficacement permettant alors progressivement d'actualiser les cadres de références considérés comme soutenant et non plus comme des obstacles. Le cas illustratif de Bastien venant du monde carcéral, que nous présentons ci-dessous, permet de mieux comprendre cette revendication. Alliant à la fois les expériences en stage, les cadres de référence à actuali-

ser et les conflits inhérents à ses représentations sociales du métier d'enseignant, Bastien permet de comprendre l'impact d'un accompagnement sur mesure et les stratégies d'adaptation mises en place pour répondre aux situations de formation.

4.3 Le cas de Bastien : former des individus « responsables »

Le critère nous ayant conduit à choisir le récit de Bastien parmi l'ensemble des parcours biographiques de l'étude est son cheminement en formation qui reprend un certain nombre de caractéristiques retrouvées dans les résultats. C'est donc son caractère illustratif qui a guidé notre choix — notamment à propos de l'accompagnement donné par son maître de stage. À cette fin, nous allons nous focaliser sur un épisode important intervenu lors de sa première confrontation au monde de l'école (1^{er} stage) et qui exemplarise le choc des représentations entre les deux métiers ainsi que la question de l'actualisation des cadres de référence et des remaniements identitaires.

Âgé de quarante-trois ans, célibataire et possédant son diplôme d'humanité (équivalent du baccalauréat français), Bastien se définit par une trajectoire professionnelle unique avant d'arriver à sa formation. Ayant réussi un examen de sélection organisé par Selor⁷, il est engagé directement après ses études secondaires comme « assistant de surveillance pénitentiaire » où il restera en poste pendant 20 ans. Le premier entretien, à son entrée en formation, permet de saisir le regard qu'il porte sur son premier métier et le monde carcéral :

Être gardien de prison c'est principalement surveiller les détenus en prison. On est constamment avec eux et moi, j'étais notamment dans les quartiers des jeunes. Forcément et avec le temps, j'ai écouté longuement ces jeunes. Ils sont souvent démunis, n'ont pas de diplôme, sont à la recherche de repères et l'enfermement n'est pourtant pas toujours vécu comme une punition à ce qu'ils ont fait, mais comme un acharnement. Plus les années passaient et plus je me disais que c'est dans l'enfance qu'on aurait pu les aider. Et plus je me demandais si faire quelque chose à l'école n'était pas quelque chose d'important à faire. Alors pourquoi pas moi ? La prison on s'en lasse finalement assez vite et gardien n'était plus vraiment ce que j'avais envie de faire. [...] Il y a la fatigue d'être constamment dans le bruit, être en face de la pauvreté et le peu de sécurité. Beaucoup de mes collègues se plaignent des conditions de travail harassantes et les horaires souvent inadéquats pour la famille. Même si je suis célibataire, je suis d'accord avec eux. J'y ai pensé un certain temps avant de me décider à bouger. J'avais envie de faire quelque chose pour ces jeunes.

Bastien relate à la fois une accumulation de situations insatisfaisantes et l'envie de faire quelque chose pour la société qui vont le pousser à envisa-

7. Le Selor est le bureau de sélection de l'administration fédérale belge qui organise les concours.

ger autre chose. À la question de savoir pourquoi il fait le choix de devenir enseignant, il revendique directement le motif d'utilité sociale justifiant sa bifurcation :

C'est mon moyen de faire quelque chose d'utile de ma vie et pour la société, car l'instituteur est un des maillons forts de notre société pour que les jeunes soient acteurs de leur vie et pas l'inverse. J'ai trop vu de jeunes sans plus d'espoir et regretter d'être en prison. Je me suis décidé à devenir instituteur suite à une discussion que j'ai eue avec un des jeunes qui venaient d'arriver... Un de trop !

Si le déclic a été une énième discussion avec un jeune incarcéré à la prison, Bastien revendique surtout sa connaissance du public des prisonniers et plus particulièrement des jeunes « laissés pour compte » estimant que :

L'enfermement est annoncé par la justice comme une punition en soi à la suite de délits commis. Alors que les jeunes considèrent la prison comme injuste car ils ne comprennent pas sur quoi la décision a été basée par le juge. C'est les valeurs qui, normalement doivent être acquises à l'école et le fait que l'instituteur dirige sa classe qui m'a décidé. Être instituteur c'est, pour moi, travailler avec les jeunes pour leurs inculquer les valeurs qui manquent aujourd'hui dans cette société. Les parents sont démissionnaires, il faut faire quelque chose.

À son entrée en formation, un certain nombre de représentations stéréotypées du métier d'enseignant sont repérables dans ses entretiens. Il conçoit l'instituteur idéal comme un acteur citoyen agissant au cœur de la société « possédant un regard sur la jeunesse, repérant la diversité des élèves et en donnant du cadre strict dans ses enseignements et son attitude ». En écoutant Bastien, il articule sa vision de l'enseignant idéal avec un cadre de référence basé sur des conditions strictes (repères, attaches solides, etc.) telles qu'on pourrait les retrouver en partie dans le monde carcéral. Les va-et-vient entre la notion de cadre pénitencier qu'il connaît bien et le cadre d'enseignement est, pour lui, identique à ceci près qu'en prison, on vient « payer ce qu'on a fait de répréhensible » alors qu'à l'école, « on a encore toutes ses chances dans la vie et on apprend notamment à prévenir les comportements qui ne sont pas adaptés ». L'axe de prévention incarné par l'enseignement est pour lui un pilier central de son motif d'engagement à devenir enseignant et la valeur fédératrice de son projet pour la seconde carrière.

Sa première confrontation au monde de l'école, lors de son 1^{er} stage, est vécue de manière mitigée. Non pas, comme on pourrait s'y attendre, à cause des difficultés didactiques à enseigner, mais sur le cadre de vie qu'il découvre dans cette école bien implantée dans son quartier bruxellois. Très loin de sa représentation d'un espace strict et structurant, Bastien se confronte à l'approche pédagogique d'une école à méthode active d'inspiration decrolyenne. Le territoire bruxellois possède sur son sol plusieurs

écoles dites actives très attractives auprès des parents. Dans le cas de Bastien, son école de stage, fondée en partie sur les principes pédagogiques d'Ovide Decroly créés en 1907, propose des pratiques enseignantes basées sur l'observation, la mesure, l'interdisciplinarité, le passage du concret vers l'abstrait et l'importance du groupe-classe, et, de manière globale, considère l'enfant comme une personne citoyenne en développement. Insistant sur la continuité des apprentissages, cette école met une grande attention à transmettre les valeurs de partage et de justesse, sans omettre le sens critique. Sans imaginer que de telles écoles existent, Bastien effectue sa première expérience d'enseignement au sein d'une classe de 5^e primaire (11 ans) lors de la mise en place d'un conseil de participation. Plein d'idéal et considérant que son cadre d'intervention est bien pensé, ce qu'il va vivre va bousculer ses repères au point d'y revenir longuement lors de son entretien qui suivra son retour à la haute école. Voici ce qu'il relate :

Je me suis retrouvée au milieu d'une école où parler était central et ceci avant de donner des règles, des consignes, ce qu'il faut suivre pour apprendre. Ma première heure était de mener, avec le maître de stage, le conseil de participation avec les élèves au cours de laquelle nous devions revenir sur les projets en cours et comment les enfants envisageaient d'organiser les choses pour finir le programme. Je me suis rendu compte que ce sont les enfants qui géraient les choses et organisaient la vie collective. J'étais stupéfait. Mais où est l'enseignant là-dedans ? Avec mon vécu en prison, j'étais totalement perdu. Je pensais que c'était l'enseignant qui gérait et donnait la marche à suivre et là, c'était les enfants... j'étais catastrophé... Ce n'est pas du tout cela que je suis venu faire, mais au contraire, être un repère pour les enfants. Où était ce repère ?

Les repères du premier métier qui se consacrent à surveiller, organiser, guider, décider pour autrui sont totalement inopérants dans cette expérience. Bastien a exprimé ses interrogations sur la situation et formulé des attentes envers le maître de stage : Où se situe l'enseignant ? Est-ce de l'enseignement un conseil de participation ? Quel est le sens de cette activité ? ... Ces différentes questions démontrent l'intérêt (et ses manques) de Bastien à comprendre en quoi cette leçon, dans sa vision d'un enseignant qui cadre, peut contribuer aux attentes utilitaires et citoyennes qu'il envisageait au moment de son engagement. Il se sent peu en phase avec cette pédagogie et encore moins compétent alors qu'il était plutôt un repère pour les jeunes en prison.

Cette première expérience aurait pu être douloureuse. Bastien s'estimant « stupéfait, étonné, pas d'accord sur ce type de pratique car ne la comprenant pas » au regard de son premier métier. Pour lui, c'est le cadre qu'il faut mettre dans les écoles et l'expérience vécue lui donne le sentiment qu'il n'y en a pas : « les enfants sont livrés à eux-mêmes ». C'est son maître de stage qui va revenir sur l'activité vécue pour déconstruire sa vision d'un enseignant « qui enseigne » vers un enseignant qui accom-

pagne « en faisant apprendre ». Prenant le vécu de formation comme une situation-problème à déconstruire, le travail de corréflexion rétrospectif va être un moment de remise en cause et aura l'effet de faire revisiter le projet de changement de carrière pour l'inscrire dans la réalité du métier. L'écart entre ce qu'il projetait sur le métier au regard de son cadre de référence de gardien de prison auprès d'un public fissuré comparé à une école plaçant la parole de l'enfant comme principe fédérateur est vécu par Bastien comme abyssal. C'est ce moment de requestionnement avec le maître de stage qui comprend le choc de la situation au regard du premier métier de Bastien qui sera salutaire pour la suite du parcours de formation. C'est ici que le remaniement identitaire se rend visible au chercheur, celui où l'adulte se requestionne, met à plat son cadre de référence, accepte de déplacer ses représentations vers une actualisation de ceux-ci.

Mon maître de stage avait compris mon désarroi lors de cette leçon. Non pas que je m'opposais à laisser les enfants organiser ce moment de coopération, mais la peur que j'ai ressentie car je faisais inévitablement référence à ce que j'ai vécu en prison et les jeunes en perdition. Des images me revenaient de jeunes parlant de l'école en prison comme de quelque chose sans sens. Nous [avec le maître de stage] avons discuté des heures sur la place des jeunes dans une école et dans une prison. J'ai commencé à comprendre la distinction qu'il faisait alors que je considérais les deux endroits comme le même. Comprendre aussi que laisser la parole aux jeunes et travailler avec eux en partant d'eux était certainement un meilleur chemin que de revenir à des punitions. Il m'a fallu du temps quand même pour accepter cela. J'ai eu quelques nuits blanches tant je doutais de mon choix. C'est quand il m'a entendu dire que les jeunes en prison se plaignaient de ne pas avoir été écoutés qu'il m'a ouvert les yeux. Il m'a fallu un temps pour arriver à mettre tout cela dans l'ordre. Non pas des conséquences, mais d'abord des actes pour que les valeurs se placent chez les jeunes. Créer des espaces de parole et de coopération permet que les jeunes aient leurs mots à dire et là je me suis illuminé comme un sapin de Noël. Il [maître de stage] avait trouvé le moyen pour que je prenne toute la mesure de ce que veut dire méthode active. C'est le jeune qui est en activité et l'enseignant qui accompagne, guide, fait réfléchir... et pas seulement poser les règles à suivre comme je le pensais et que je vivais au quotidien depuis vingt ans. C'était finalement aussi ce qu'il faisait avec moi.

Dans le cadre du second volet de la recherche, nous avons enquêté auprès du maître de stage d'une cinquantaine d'années qui encadrait Bastien afin de comprendre comment il situait cette expérience et comment il l'avait négociée pour en faire un moment formatif. Dès le début, il se dit très conscient du parcours antérieur de Bastien et du besoin qu'il a de se référer au monde pénitencier ce qui occasionne des insatisfactions qui s'expriment directement lors du premier jour en stage. Au lieu de considérer ces repères et la situation de stage comme critique et peu adaptée, il éprouve un certain enthousiasme à encadrer Bastien se destinant à

changer de vie. Ceci venant créer un rapport entre les deux extrêmement compréhensif dans la relation maître de stage/stagiaire. Celui-ci considère Bastien comme un professionnel qui vient se former et qui a besoin de soutien. Il estime qu'accompagner Bastien, c'est être à côté de lui.

Je suis là comme partenaire pour Bastien. Je n'ai aucune expérience du monde de la prison, mais j'ai celle de l'école. Bastien a effectué un stage où je l'ai vu changer. Tant dans ses paroles aux enfants que dans sa posture auprès d'eux. J'avais bien compris que l'écart qu'il vivait entre avant et maintenant était presque infaisable à faire en si peu de temps, mais il a essayé, discuté, exposé ses réticences ou sa méconnaissance des matières et je dois vous l'avouer, la situation de coopération en début de stage, je l'avais inscrite pour qu'on puisse directement vivre ensemble cette approche active de la pédagogie pour s'ajuster ensemble à la situation en classe. Je ne m'étais pas trompé.

Nous situons le remaniement identitaire de Bastien au moment où, dans son second entretien, il revient sur le changement que cette expérience de stage a produit chez lui :

Ce stage a été difficile pour moi, je ne vous le cache pas. J'arrivais avec une idée de l'enseignement que j'avais pensée en fonction des jeunes que je voyais en prison et qui étaient vraiment en décrochage avec la vie. Il manquait à ces jeunes des repères, surtout d'un père au sens familial. Le stage m'a désarçonné car ce que je pensais juste et bon pour les jeunes n'était pas possible dans cette classe. J'ai vraiment été en difficulté au point de penser arrêter et revenir au boulot [prison]. Mais revenir n'était plus possible car ce que j'avais découvert dans ce stage m'avait conduit à autre chose. Je ne savais pas quoi, mais vraiment revenir à ma vision du début était devenu impossible. Le maître de stage a compris cela et m'a permis de prendre mon temps et de la distance. Mais la distance fait que je ne peux plus voir les jeunes [prison] comme avant. Difficile à vivre, je vous assure.

Nous considérons cet extrait d'entretien comme un indicateur de remaniement renvoyant à un processus de redéfinition de soi, mais encore fragile dans cette première expérience. On peut estimer que la nature du remaniement reste encore au niveau d'une actualisation des croyances de Bastien sur la place du jeune dans les écoles et que les stages qui jalonnent son cursus pourront confirmer cette transformation au plan de ses fondations identitaires permettant réellement de situer un remaniement identitaire. Mais, quelle que soit la situation, si l'un des buts d'un professionnel ayant déjà été en activité est d'atteindre rapidement les compétences professionnelles, elles ne peuvent se réaliser que si le sujet accepte de déconstruire son cadre de références en vue de les actualiser dans la nouvelle activité. Ceci peut se contractualiser à la condition ultime qu'un accompagnement soit à la hauteur de la complexité du processus.

5 Discussion

Les résultats nous permettent de revenir sur ce qui se joue plus largement pour les adultes de notre étude au moment particulier des stages. Quatre points permettent de comprendre le processus de remaniement identitaire et ses besoins en formation.

5.1 Déstandardisation des accompagnements en formation

Nos résultats tendent à démontrer que la mise en place de stages croisant des adultes expérimentés et des maîtres de stage possédant des capacités d'accompagnement incorporant les besoins de ceux-ci permet de fonctionner positivement. Surtout si les formateurs proposent des repères et des échanges larges et pluriels. Le cas de Bastien tend à nous faire penser que la mise en place d'un accompagnement sur mesure permet la mise en place de modes de collaboration plus adéquats qui ne sont pas sans rappeler d'autres formes proposées par Paul (2004) comme celles du compagnonnage ou le parrainage. Ainsi, la prise en compte des compétences au moment de la formation permet de déstandardiser les expériences en rebâtissant des repères autour des attentes mutuelles. Dans ces conditions, les pratiques pédagogiques permettent à l'adulte d'expérimenter ses réponses. Dès lors, on remet en place certaines similitudes aux démarches professionnelles du premier métier qui nourrissent les expériences et une certaine volonté d'allier les deux métiers. Nos résultats en démontrent deux principalement: la volonté d'associer les valeurs du premier métier avec celles véhiculées par la formation et le besoin de comparer les deux professions dans les démarches auprès du public afin de trouver du sens à la nouvelle pratique. Ces tentatives de comparaison ne sont pas sans causer des tensions tant chez l'adulte que chez certains maîtres de stage. Sans les considérer comme des obstacles, ces tensions peuvent devenir des prétextes de formation. Ce qui facilite à terme les remaniements identitaires permettant l'apparition d'un nouveau profil d'enseignants, celui d'adultes venant à l'éducation sur le tard et possédant des expériences ouvertes sur les questions sociétales.

5.2 Les actions de formation et la professionnalisation

L'analyse des trajectoires indique clairement qu'envisager l'accompagnement en partant des expériences antérieures permet que les actions de formation deviennent formatrices, tant pour l'étudiant que pour les maîtres de stage. Néanmoins, les résultats démontrent aussi que cette prise en compte ne va pas sans rupture par rapport au groupe d'appartenance (écoles) qui n'a pas forcément toutes les ressources pour proposer ce type d'accompagnement. Nous avons pu comprendre, au travers du cas de Bastien, que l'impact d'un accompagnement s'inscrit à l'intérieur d'un tissu social, de

différents réseaux et aussi par des collaborations positives entre hautes écoles et lieux de stage. L'accompagnement des adultes en formation est alors en concomitance avec les pratiques formatrices mises en place dans les écoles, mais aussi avec celles proposées dans les hautes écoles. Mise vers une même voie, l'accompagnement peut impacter la diversité des expériences vécues tant chez l'adulte que chez les maîtres de stage, ce qui socialise alors l'ensemble des intervenants. Il nous faut alors préciser que la professionnalisation des adultes peut difficilement être analysée en dehors des visées de la formation et des besoins que les écoles expriment (bassin d'emploi). Il s'agit bien là de considérer la formation professionnalisante et la prise en compte des expériences antécédentes comme un investissement, dont on espère qu'elle amène la diversité de profils d'enseignants ouverts sur la société d'aujourd'hui. Ceci implique de revoir alors les modes d'accompagnement permettant de satisfaire les attentes du métier avec les logiques organisationnelles de tout changement amenant alors à une meilleure mobilisation du potentiel des adultes changeant de carrière.

5.3 Rompre les conceptions traditionnelles de l'accompagnement en formation vers une meilleure prise en compte des enjeux professionnels et identitaires

Nos résultats tendent à démontrer que connaître les enjeux identitaires et professionnels exacts des adultes rompt avec les reproductions d'accompagnement mises en place par les maîtres de stage imitant ce qu'ils ont reçu lors de leur formation initiale. De ce point de vue, les meilleures intentions ne sauraient suffire, car la reprise d'une formation, quand on est déjà un professionnel hors du champ éducatif, complexifie les remaniements identitaires et les succès de ces personnes. Le premier point qui ressort des résultats est l'importance de prendre en compte la diversité des cheminements et les options prises par les adultes, même si cela paraît parfois contradictoire aux yeux des maîtres de stage. La progression singulière des adultes peut alors être vécue comme déstabilisante et incomprise par les accompagnateurs. D'autant plus quand ces difficultés sont accompagnées de revendication sociale d'une identité professionnelle déjà en place dans un autre métier et annoncée fièrement à des maîtres des stages peu habitués à d'autres compétences que celles de l'enseignement. Ceci peut alors provoquer des ruptures, car cet affichage revendicatif déstabilise la position sociale et dominante du maître de stage traditionnel.

Pour rompre avec ces difficultés, la prise en compte du vécu lors des expériences de formation peut permettre de cheminer ensemble en prenant le temps de formation comme un temps de rencontre co-modelant le nouveau métier. Ce temps de rencontre permet à l'adulte une recomposition des savoirs de métier déjà en place et l'acquisition de savoirs nouveaux,

ainsi qu'une actualisation des rapports individuels et institutionnels à posséder pour s'engager dans la nouvelle identité. Le tout dans une visée commune permettant un véritable travail de professionnalisation accentuant l'accompagnement sur le sens des pratiques expérimentées en stage et les attentes du métier. Le cas de Bastien étant fortement illustratif d'une expérience aboutissant à une réussite.

6 Le poids des formateurs lors des remaniements

Nos résultats ont mis en lumière le poids important des formateurs lors des remaniements. Giust-Desprairies (1996, p. 69) rappelait l'importance des situations d'entre-deux où le travail de formation peut s'élaborer :

mettre en place des espaces d'entre-deux où se travaille le lien, le passage entre adhésion aux logiques antérieures et dégagement de nouvelles significations, de créer les conditions d'une appropriation de contenus identitaires plus ambivalents ou des énergies se libèrent pour des investissements d'objets remaniés.

La prise en compte en stage du processus de remaniement (redéfinition de soi) permet une acquisition plus harmonieuse des actes d'un nouveau métier. Dans ces conditions, les résultats nous conduisent à envisager l'accompagnement professionnel des adultes en les dépliant sous trois aspects :

- une fonction d'expert des savoirs disciplinaires et des processus didactiques inhérents à ceux-ci permettant à l'adulte de mobiliser les compétences prévues et de répondre aux attentes en fonction de leurs repères antérieurs. La forme prise pouvant s'approcher des situations-problèmes (Honneth, 2000) devenant le prétexte pour travailler et dénouer ensemble l'expérience (transaction relationnelle de Dubar, 1998) ;
- une fonction de compagnonnage dans les savoir-faire professionnels dont une partie, non négligeable, repose sur la possession des compétences en éducation permettant d'incarner le métier dans sa réalité. La position favorable aux besoins des adultes étant d'être à ses côtés permettant de cheminer ensemble (Paul, 2004) ;
- une fonction d'accompagnement ajusté dans la réflexivité qui s'impose lors des remaniements. Rendant alors le vécu subjectif délicat à vivre pour les adultes qui prennent la première carrière comme base de réflexion. Les réponses apportées par les maîtres de stage devraient être du sur-mesure en mettant en œuvre les dimensions relationnelle, temporelle et spatiale prévues dans toute démarche d'accompagnement. Tout en donnant à l'adulte la possibilité de s'ajuster lui-même aux demandes du métier par une revisite de ses antécédents d'expériences.

Conclusion

En somme, entrer en formation pour un adulte en bifurcation constitue une démarche intéressante, mais qui impose aux dispositifs de formation de mettre en place un soutien aux remaniements identitaires et aux mutations des cadres de référence de ces personnes. Le processus spécifique lors des stages est cependant plus complexe et impose certaines conditions à l'accompagnement proposé par les maîtres de stage ; notamment d'envisager sa mission comme un expert des savoirs disciplinaires et des processus didactiques inhérents à ceux-ci ; d'envisager le compagnonnage dans les savoir-faire professionnels et, enfin, d'être un soutien bienveillant lors des ajustements réflexifs qui s'imposent à l'adulte lors de ces remaniements.

6

La communauté d'apprentissage professionnelle pour soutenir le processus de transformation des cadres de référence des nouveaux enseignants issus de l'immigration

Claire DUCHESNE, Nathalie GAGNON et France GRAVELLE

Université d'Ottawa. Université du Québec à Rimouski. Université du Québec à Montréal.

Introduction

Les personnes vivant une migration internationale font face à de multiples transitions afin d'assurer leur intégration à la société qui les accueille (Castles, De Haas et Miller, 2013). Qu'il s'agisse de la transition d'une culture à une autre, d'une communauté à une autre ou d'une profession à une autre, ces processus sont marqués par différentes formes de négociations qui favorisent la transformation des perspectives (Mezirow, 1997) du migrant. Au Canada surtout, mais également en Australie, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Israël où ce phénomène est de plus en plus documenté par la recherche (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013), des enseignants immigrants, qu'ils soient expérimentés ou nouveaux dans la profession, ont entre autres fait face à des négociations conceptuelles et identitaires (Duchesne, 2017 ; Mulatris et Skogen, 2012). Les enseignants issus de l'immigration (désormais NEII), qui ont témoigné de leur expérience d'insertion professionnelle dans le cadre de la recherche-intervention qui fera l'objet de ce chapitre, n'ont pas échappé à ce processus.

Un nombre croissant de NEII font de plus en plus leur place dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario, au Canada (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2013). Bien que certains d'entre eux aient connu diverses expériences d'enseignement dans leur

pays d'origine, ils sont tenus d'effectuer un programme de formation des maîtres dans une université ontarienne. Par la suite, ils doivent obtenir l'accréditation de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (désormais OEEO) afin d'être autorisés à exercer dans cette province et ainsi pouvoir s'intégrer pleinement à leur société d'adoption.

La première difficulté que doivent surmonter ces NEII relève de la transmission de leurs titres et qualifications universitaires antérieures ; les universités canadiennes et l'OEEO exigent, en effet, de recevoir les versions originales de ces documents, alors que de nombreux ressortissants de pays africains, notamment, peinent à les obtenir auprès des institutions concernées en raison du climat sociopolitique en vigueur dans leur pays. Par ailleurs, il est reconnu que les premières années dans l'enseignement, celles de l'insertion professionnelle, ne se passent pas sans heurts pour la majorité des nouveaux enseignants (Bourque, Gremion, Akkari, Broyon, Boéchat-Heer, et Grémaud, 2009 ; Duchesne et Kane, 2010) ; il en va de même pour ceux qui sont issus de l'immigration canadienne (Mulatris et Skogen, 2012 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014 ; Phillion, 2003). En effet, la plupart de ces NEII rencontrent non seulement les défis auxquels font face la majorité des nouveaux enseignants, comme la gestion de la classe ou la planification des enseignements et des évaluations conformes aux attentes ministérielles, mais ils doivent également s'appropriier le savoir et l'agir de l'enseignant canadien, passeur culturel auprès de ses élèves, en plus de devoir contrer les barrières socioprofessionnelles qui freinent leur intégration. Dans un récent rapport sur la transition à l'enseignement, l'OEEO (2013) mettait d'ailleurs en lumière le très faible taux d'emploi des NEII de la province par rapport à celui des enseignants natifs ; ce constat rejoint nos propres observations sur le terrain depuis plus d'une dizaine d'années, à savoir que, malgré une proportion importante d'étudiants-maîtres issus de l'immigration inscrits au programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, ce sont les nouveaux diplômés natifs qui obtiennent le plus rapidement et le plus facilement des postes d'enseignants dans les conseils scolaires de la région.

Une recherche antérieure, conduite auprès d'enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle, d'enseignants-mentors et de dirigeants scolaires provenant d'un conseil scolaire de l'Ontario français, a mis en évidence l'importance d'offrir une structure d'accompagnement répondant aux besoins particuliers des NEII qui font face au double défi de s'approprier les pratiques d'une profession, nouvelle pour un certain nombre d'entre eux, mais surtout de le faire dans un contexte culturel et socio-professionnel qui leur est étranger (Duchesne, Gravelle et Gagnon, soumis). C'est pour donner suite à cette recommandation qu'une communauté d'apprentissage professionnelle (désormais CAP) a été mise sur pied. Ce dispositif, de plus en plus répandu dans les conseils scolaires

de l'Ontario depuis une dizaine d'années (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007), a pour fonction de regrouper des enseignants, pour une période déterminée, autour d'un projet commun assurant l'apprentissage, le développement et la croissance de chacun, à la fois par l'engagement de ses membres et par la nature réflexive des échanges qui s'y produisent (Leclerc et Lebel, 2013). Cette CAP poursuivait, dès lors, deux objectifs professionnels : d'abord celui de favoriser, chez les enseignants issus de l'immigration, le partage des expériences, l'entraide et la recherche de solutions aux difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle, et celui d'assurer la prise en charge de leurs objectifs personnels de même que le développement de leur autonomie professionnelle. Sur le plan scientifique, la CAP visait l'étude du processus de transformation des cadres de référence des participants au regard des divers défis rencontrés au cours de leur insertion. Ce texte portera sur l'expérimentation de la CAP en tant que dispositif de soutien à l'apprentissage transformateur des NEII.

1 De la transition à la transformation des cadres de référence

Les migrations internationales s'opèrent à travers de multiples transitions personnelles, sociales et professionnelles, pour les migrants qui les vivent, et politiques et organisationnelles pour les états qui les accueillent. En matière d'emploi, les migrants peuvent être appelés à vivre de nombreux changements allant jusqu'à la redéfinition de la carrière et de l'identité professionnelle. Ces transitions à l'intérieur du champ d'expérience comme à l'extérieur de celui-ci requièrent la mobilisation d'une panoplie de stratégies d'adaptation permettant à l'individu de négocier les moments de rupture comme de reconstruction, notamment sur le plan de l'identité, associés à un tel processus (Balleux et Perez-Roux, 2013). À ce propos, Kaddouri (2014, p. 16) précise :

En situation de transition, les repères socioculturels, compétences et savoirs construits dans la situation antérieure sont inadéquats, inopérants dans la nouvelle situation. Jusqu'à un certain point, l'individu peut choisir de revenir en arrière, mais lorsqu'il arrive à ce que l'on peut appeler le point culminant de la transition, le retour en arrière est impossible. [...] On s'affronte alors à l'incertitude du devenir, à l'inconnu, et cela interroge la personne dans ses fondements identitaires : qui suis-je dans cette période où mes repères antérieurs se trouvent fragilisés, et où les nouveaux repères ne sont pas encore acquis.

Dès lors, il arrive que de telles transitions conduisent à une transformation en profondeur des cadres de référence du migrant. En effet, ce point culminant de la transition dont fait mention Kaddouri constitue pour le migrant un point de non-retour lorsqu'il fait face à une situation lors de

laquelle ses connaissances et ses expériences antérieures, de même que tout son bagage socioculturel, ne suffisent plus à négocier une problématique rencontrée et qu'il se retrouve dans une impasse. L'individu doit alors faire l'apprentissage de nouveaux comportements, mieux adaptés à la situation vécue. Dans certains cas, un simple changement de l'agir ne suffit pas ; c'est l'attitude de la personne qui doit être redéfinie et cet apprentissage s'effectuera en profondeur et de façon durable si ses façons de penser ou ses croyances se transforment, elles aussi.

Élaborée à l'origine par Jack Mezirow dans les années 1970, la théorie de l'apprentissage transformateur s'appuie sur l'idée que la personne peut transformer ses cadres de référence, c'est-à-dire les habitudes de la pensée construites dans sa culture d'origine ou d'appartenance (philosophie, éducation, croyances, etc.), de même que les points de vue personnels qui en découlent, par le recours à la pensée critique (Mezirow, 1997). L'apprentissage, selon l'auteur, peut se produire de quatre façons chez l'apprenant adulte : 1) par l'élaboration de points de vue déjà existants, 2) par l'ajout de nouveaux points de vue, 3) par la transformation des points de vue permettant de remplacer ceux qui sont peu adaptés ou inappropriés lors d'une situation donnée et 4) par la transformation des cadres de référence qui sont à l'origine de ces points de vue, offrant alors la possibilité à l'individu de généraliser les nouveaux cadres de référence à d'autres situations ou contextes. L'apprentissage transformateur constitue ainsi un processus par lequel l'individu transforme ses points de vue ou, moins fréquemment, les habitudes de la pensée qui les ont façonnés, afin de les rendre plus inclusifs, mieux adaptés et plus propices à son émancipation personnelle. L'apprentissage qui en résulte, pour être jugé transformateur dans l'optique de Mezirow, doit être permanent ; il doit en outre découler d'un processus réflexif conscient et critique de la part de l'individu. En somme, la transformation inhérente à ce type d'apprentissage se veut à la fois utile et nécessaire aux négociations de l'adulte en tant qu'être social appartenant à une communauté et traversant des transitions.

Le processus transformateur s'opérationnalise selon les étapes suivantes (Mezirow, 1997 ; 1998, dans Duchesne et Leurebourg, 2012). D'abord, l'individu « construit ses cadres de référence à partir de croyances, d'opinions ou d'expériences antérieures ». Il est éventuellement « exposé à des croyances, des opinions ou des expériences nouvelles ». Dans certains cas, « son mode de réponse habituel... s'avère inefficace », ce qui l'amène à vivre un dilemme perturbateur au cours duquel ses habitudes de la pensée sont bousculées. Lors de cette expérience déstabilisante, il prend conscience de l'inadéquation de ces dernières « et amorce une démarche de pensée critique visant à transformer ses cadres de référence initiaux en fonction du contexte donné » (p. 13). Si le processus de transformation relève de la responsabilité pleine et entière de la personne, il ne constitue pourtant pas

un procédé purement individuel, puisque les dilemmes perturbateurs sont issus d'un contexte social et que, par conséquent, ils sont intimement reliés aux individus ou aux situations qui interviennent dans l'environnement de ceux-ci. Dès lors, l'apprentissage transformateur individuel peut se produire, par exemple, au sein d'une communauté, d'une équipe de travail ou d'une classe d'apprenants. Taylor (2000, p. 1) a d'ailleurs recensé les pratiques pédagogiques les plus prometteuses soutenant l'apprentissage transformateur auprès d'adultes en formation :

En effet, les résultats indiquent qu'il est important de mettre l'accent sur l'appartenance au groupe et sur l'initiative individuelle, de favoriser la mise en commun d'activités axées sur l'expérience, de prendre en compte les interrelations entre la pensée critique et les aspects plus affectifs de l'apprentissage, de développer une conscience des influences personnelles et de celles reliées au contexte, de promouvoir des contenus de cours faisant la promotion de certaines valeurs et d'accorder le temps nécessaire à la réflexion (traduction libre).

Dans la foulée de ce qui a été décrit précédemment, la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) apparaît comme un dispositif approprié pour soutenir la transformation des cadres de référence du personnel enseignant et, en ce qui concerne l'étude qui fait l'objet de ce texte, de promouvoir le développement professionnel et l'émancipation personnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

2 Une CAP pour soutenir l'apprentissage transformateur

De plus en plus répandues dans les communautés enseignantes au Canada, les CAP constituent des groupes de travail réunissant des individus autour d'un projet d'apprentissage commun et partageant un même désir de croissance professionnelle (Leclerc et Labelle, 2013). Dans le milieu scolaire, les CAP permettent aux enseignants, sous la guidance d'un leader ou d'un accompagnateur avisé (Isabelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013 ; Savoie-Zajc, 2010), de travailler en collaboration à la résolution d'une problématique pédagogique qu'ils ont identifiée, d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences professionnelles, et d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle au regard de cette problématique (Moreau, Leclerc et Stanké, 2013). Ultimement, une CAP effective aura un impact sur le rendement des élèves et, ce faisant, sur celui de l'école (Leclerc et Labelle, 2013).

Depuis une dizaine d'années, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (désormais MEO) préconise l'apprentissage collaboratif des enseignants par la mise en place de CAP au sein des écoles dans une visée explicite d'amélioration du rendement des élèves (2007). Le MEO s'appuie sur la

prémisse que la concertation des différents intervenants scolaires autour d'un but commun et l'engagement de ces derniers dans le questionnement et l'apprentissage professionnels sont au cœur de la réussite de la CAP et, éventuellement, de celle des élèves. Dans l'optique du MEO (2007), la communauté d'apprentissage professionnelle constitue le dispositif de perfectionnement des pratiques enseignantes le plus prisé au regard de l'amélioration du rendement des élèves. Si le travail des enseignants en CAP tend à favoriser, comme il l'a été établi précédemment, la réussite de ces derniers, il atteint cet objectif par un travail approfondi de réflexion sur les pratiques pédagogiques préconisées par ses membres de même que sur les convictions personnelles et professionnelles dont elles découlent. Ces convictions pourraient s'apparenter, selon leur nature et leur envergure, aux points de vue et aux habitudes de la pensée décrites par Mezirow (1997) ; de fait, les cadres de référence des enseignants se co-construisent à travers les différentes négociations qui se produisent entre leur culture individuelle, développée avant leur entrée en service dans une école donnée, et la culture organisationnelle insufflée par le personnel de cette école. Il s'agit d'un processus d'acculturation (Berry, 2005), au cours duquel les différentes cultures en place s'affrontent et se régulent afin de s'aligner et ainsi produire une culture d'école en perpétuelle évolution. C'est ce même phénomène qui intervient dans les CAP qui fonctionnent de façon optimale. Dans le cas contraire, le travail collaboratif ne produira pas les résultats escomptés, qu'il s'agisse de l'amélioration du rendement des élèves ou de l'apprentissage professionnel, du changement des pratiques comme de la transformation des cadres de référence des enseignants.

Tels sont les postulats sur lesquels s'est appuyé le choix de la communauté d'apprentissage professionnelle en tant que dispositif pour soutenir le processus d'apprentissage transformateur des nouveaux enseignants issus de l'immigration qui ont contribué à cette étude.

3 Méthodologie

La recherche-intervention vise le développement des connaissances scientifiques par la mise en place d'un dispositif d'action et de transformation sur le terrain (Duchesne et Leurebourg, 2012). Elle se distingue de la recherche-action, qui lui est apparentée, par sa visée qui porte sur les processus de changements qui ont cours lors de la résolution d'un problème plutôt que sur les résultats de ces changements (Mérini et Ponté, 2008). En outre, la recherche-action, selon Tochon et Miron (2004), relève de la responsabilité des praticiens du milieu alors que la recherche-intervention est conduite par une équipe de recherche et d'intervention ; la proximité du chercheur avec l'objet de recherche est, dès lors, beaucoup plus grande. La recherche-intervention en contexte de communauté d'apprentissage pro-

fessionnelle s'inscrit ainsi dans un paradigme inductif et socioconstructiviste. Elle est inductive puisque la problématisation et la conceptualisation de l'intervention s'élaborent à partir de ses acteurs, chercheurs et participants, au cours du processus d'apprentissage. Elle se fonde également dans le socioconstructivisme puisque l'apprentissage et les transformations qui en découlent, le cas échéant, sont issus des interactions de même que des négociations entre les différents participants, dans un processus itératif d'autorégulation et de redéfinition du problème comme de ses solutions.

3.1 Les participants

Avec l'autorisation du Bureau d'éthique et d'intégrité dans la recherche de l'université d'Ottawa et celle du conseil scolaire ciblé, une invitation à participer à la CAP a été acheminée, par courrier électronique, à tous les enseignants du conseil. Les critères d'échantillonnage suivants y étaient précisés :

- être un immigrant (homme ou femme) de 1^{re} génération (c.-à-d. n'étant pas né au Canada) et ayant effectué ses études élémentaires et secondaires dans un pays autre que le Canada ;
- être un nouvel enseignant au Canada (moins de cinq années d'expérience) et vivant sa première expérience d'insertion professionnelle en enseignement au Canada ;
- être titulaire d'un poste d'enseignant régulier ou d'un contrat de suppléance à long terme au sein du conseil scolaire¹.

Au total, 19 NEII ont manifesté leur intérêt pour le projet et 12 d'entre eux ont indiqué qu'ils seraient présents à la première rencontre CAP. Finalement, 7 volontaires ont participé à l'ensemble du projet et seuls 2 d'entre eux ont été en mesure d'assister à toutes les rencontres CAP, ce qui représente une moyenne de 3,5 présences par participant, sur les 5 séances offertes. Le manque de temps a été évoqué comme raison principale pour les désistements initiaux ou pour les absences occasionnelles aux rencontres. Celles-ci se tenaient pourtant en après-midi et les NEII étaient libérés de leurs fonctions par le conseil scolaire pour leur permettre d'y assister. Cependant, plusieurs ont exprimé que malgré cet incitatif offert par l'employeur, de nombreuses activités étaient engagées avec leurs élèves auxquelles il leur était difficile de ne pas assister ; d'autres ont indiqué qu'ils s'étaient récemment trop souvent absentes en raison de perfectionnements professionnels obligatoires et qu'ils jugeaient préférable de demeurer en classe.

1. Les objectifs poursuivis par cette CAP étaient peu appropriés aux besoins des enseignants qui ne font que de la suppléance occasionnelle puisque ces derniers n'ont pas la possibilité de vivre un suivi à moyen ou à long terme avec leurs élèves ni avec une équipe enseignante en particulier.

Le groupe d'âge moyen des participants à la CAP était celui des 40-44 ans et, à l'exception d'un seul participant, ils avaient terminé leur programme de formation à l'enseignement dans une université ontarienne depuis une moyenne de 4,7 années. Vivant au Canada depuis, environ, 8,4 ans, ils étaient originaires d'Afrique du Nord (3), d'Afrique subsaharienne (3) et d'Europe de l'Est (1). Par ailleurs, bien que 5 d'entre eux aient connu au moins une expérience d'enseignement avant la migration, seulement 2 participants détenaient une expertise pertinente au niveau scolaire, élémentaire ou secondaire, dans lequel ils enseignaient au moment de la CAP. Enfin, 3 participants avaient le statut de contractuels, c'est-à-dire qu'on leur avait offert un contrat de suppléance à long terme, ce qui leur permettait de cumuler l'expérience de travail requise par le conseil en vue de l'obtention d'une charge régulière.

3.2 Les rencontres CAP

Les participants ont été invités à assister à un total de 5 rencontres CAP. Étalées sur une période de 7 mois, de novembre à mai, chacune de ces rencontres était animée par la chercheuse principale alors que l'une ou l'autre des co-chercheuses agissait en tant qu'observatrice. Lors de la première séance, les objectifs de la CAP, tels qu'ils ont été formulés dans l'introduction de ce texte, ont été présentés aux participants, de même que les formalités associées à son fonctionnement (dates, lieu et durée des rencontres, rôles des différents acteurs, formulaire de consentement déontologique, etc.). Après avoir échangé sur les différents défis qu'ils rencontraient dans leur insertion en enseignement, les participants ont été invités à identifier les thèmes pour lesquels ils ressentaient le plus grand besoin d'apprentissage professionnel. La gestion de classe, la différenciation pédagogique, la construction identitaire et la culture franco-ontarienne, de même que les relations avec les collègues de travail natifs ont ainsi été choisis comme sujets pour les 4 rencontres CAP ultérieures. Ces dernières se sont déroulées selon le format suivant: après quelques minutes consacrées aux salutations d'usage et au rappel des objectifs de la CAP, les participants étaient invités à rédiger un plan de développement professionnel, afin d'identifier quelques objectifs professionnels à relever, liés au thème du jour, de même que des stratégies d'apprentissage s'y rapportant. Un temps était dès lors consacré, à chaque rencontre, pour la révision du plan de développement professionnel en fonction du cheminement du participant depuis la rencontre précédente. Des discussions entre les participants ont également soutenu les réflexions personnelles de chacun au regard de leurs propres objectifs. En outre, la chercheuse responsable de l'animation des CAP préparait, pour chaque rencontre, une courte activité d'apprentissage professionnel (présentation d'un document écrit ou visuel, exercice réflexif, questions suscitant les échanges, etc.) portant sur le thème de la

rencontre et ayant pour but d'inciter les participants à s'exprimer sur leurs représentations à propos du thème, sur leurs pratiques pédagogiques, sur leurs besoins de soutien professionnel et sur les ressources à leur disposition, pour ne citer que ces exemples. La chercheuse avait alors pour tâche, outre l'animation de la rencontre, de relancer les discussions, d'assurer un tour de parole équitable à chacun des membres du groupe et d'agir en tant que personne-ressource selon les interrogations ponctuelles des participants. La co-chercheuse présente, pour sa part, siégeait en retrait du groupe et colligeait ses observations à partir des indicateurs suivants :

- la pertinence du format des rencontres, des contenus présentés et des activités suggérées ;
- la qualité des interventions de la chercheuse/animatrice ;
- la qualité de la participation des membres et des rapports relationnels manifestés ;
- le processus transformateur vécu par les participants, le cas échéant.

C'est de ce dernier point, le processus transformateur vécu, dont il sera question dans une prochaine section. Il importe par ailleurs de souligner que la chercheuse chargée de l'animation a limité son rôle essentiellement à celui de facilitatrice lors des échanges entre les participants. Cette dernière, tout comme les co-chercheuses observatrices, s'est abstenue d'intervenir de façon à inciter volontairement le processus transformateur en question.

3.3 L'analyse des données

Les données ont été recueillies au moyen des sources suivantes : les notes d'observation des co-chercheuses observatrices et de la chercheuse animatrice, les conversations post-rencontres CAP entre les membres de l'équipe de recherche et les questionnaires d'évaluation de la satisfaction remplis par tous les participants à la fin des séances 1 à 4, de même que celui portant sur l'ensemble du projet CAP, lors de la 5^e rencontre. Afin d'examiner les potentielles manifestations d'un processus d'apprentissage transformateur ayant été vécu par l'un ou l'autre des participants, l'ensemble des données écrites a été examiné à la lumière des différentes dimensions associées à cette théorie. Ainsi, des manifestations de dilemmes perturbateurs de même que de points de vue, d'habitudes de la pensée et de cadres de référence inadaptés ou non appropriés ont d'abord été recherchés. À la suite de cet examen minutieux, des exemples de négociations entre les points de vue et cadres de référence initiaux et ceux proposés par les membres de la CAP ou issus des réflexions du participant concerné, plus inclusifs et mieux adaptés au contexte évoqué, ont été identifiés et mis en relation avec le modèle de Mezirow. Si les données recueillies ont permis l'examen de telles manifestations et négociations, il ne nous a pas

été possible d'effectuer le suivi, quelques mois après la fin de la CAP, qui nous aurait permis de constater si un apprentissage transformateur avait ou non eu lieu, auprès de l'un ou l'autre des participants ; conséquemment, nous avons choisi d'étudier uniquement le processus inhérent à ce type d'apprentissage, pas son résultat.

4 Une CAP favorisant les échanges générateurs de transformations

Un fort sentiment d'engagement envers la profession et une volonté de déployer les efforts nécessaires afin de progresser dans leur appropriation des pratiques pédagogiques les plus efficaces auprès de leurs élèves ont caractérisé les rencontres CAP de ces NEII. Bien que tous les participants n'aient pas été en mesure d'assister à chacune des séances, leur contribution aux discussions, lorsqu'ils étaient présents, a été constante.

4.1 Des échanges à la fois utiles et enrichissants

Les évaluations ponctuelles des séances CAP réalisées par les participants à la fin de chaque rencontre ont permis de révéler un niveau élevé de satisfaction à propos de l'ensemble du projet. En effet, les NEII ont considéré que les partages entre les participants et l'animatrice sur les expériences d'insertion professionnelle et sur les difficultés personnelles rencontrées ont été constructifs, riches et teintés de respect mutuel, comme en témoigne un participant: « ça fait du bien de juste parler entre nous », puis celui-ci ajoute :

Je trouve que les thèmes abordés au cours de ces différentes CAP sont très pertinents. Ils touchent la réalité des enseignants, donc ils nous ont permis de réfléchir, de partager, d'analyser nos pratiques quotidiennes. C'est bien agréable de voir à travers le regard des autres, mais surtout de s'exprimer en toute confiance, en toute honnêteté et en toute liberté.

Ils ont également exprimé que le plan de développement professionnel avait permis l'identification de leurs besoins d'actualisation pédagogique dans des domaines ciblés, de même que les stratégies permettant d'y répondre. Ils ont par ailleurs insisté sur le fait que les séances CAP leur ont fourni l'occasion de rencontrer d'autres NEII, de partager leurs expériences et de découvrir des pratiques et des ressources pédagogiques utiles. Comme le résume cette participante : « J'ai appris beaucoup de choses en écoutant mes collègues, des solutions auxquelles je n'aurais pas pensé. » Ils ont en outre apprécié le format des rencontres, son organisation de même que la contribution de l'animatrice aux échanges. Les participants ont par ailleurs exprimé peu d'éléments d'insatisfaction, si ce n'est la fatigue due

à la distance à parcourir (trois d'entre eux devaient effectuer 150 km de route pour se joindre au groupe) et le changement constant de lieu de rencontre ; en effet, le conseil scolaire a éprouvé quelques difficultés à assurer une constance en ce qui a trait aux lieux de rencontre attribués.

4.2 Quelques manifestations du processus transformateur

Rappelons que pour considérer qu'un apprentissage transformateur a eu lieu, celui-ci doit se fonder sur une modification significative et durable des cadres de référence de la personne, c'est-à-dire de ses points de vue comme des habitudes de la pensée qui les ont façonnés. Il serait utopique d'imaginer qu'un apprentissage transformateur des cadres de référence complet et permanent de l'un ou l'autre des NEII ayant participé au projet CAP puisse survenir lors d'un nombre aussi restreint de rencontres, d'autant que certains d'entre eux n'ont pas été en mesure d'assister à la majorité de celles-ci. Cependant, nos observations lors des rencontres CAP nous ont permis de relever quelques situations lors desquelles les points de vue échangés ont bousculé les habitudes de la pensée de certains membres de la CAP et que des négociations de ces points de vue et habitudes de la pensée ont eu lieu, ouvrant ainsi la porte à une réflexion critique et à l'adoption éventuelle de nouveaux cadres de références, mieux adaptés à une situation donnée et favorisant l'émancipation d'un ou de plusieurs participants. Dans le cadre des rencontres CAP, ce sont essentiellement les discussions entre les participants, avec ou sans l'intervention de l'animatrice, qui ont mis en évidence des traces de transformation des perspectives chez les NEII. Nous avons choisi, dans ce texte, d'illustrer le processus transformateur vécu par l'un des participants : Pierre. Ce dernier, au fil des rencontres, s'est avéré être un enseignant fortement investi dans sa tâche et manifestant un désir sincère de compréhension. En effet, ce NEII s'est démarqué comme étant le membre de la CAP le plus fortement axé sur la réflexion critique ; ses interventions ont toujours été longuement réfléchies avant les rencontres et le processus réflexif se poursuivait tout au long de ses interventions, et même au-delà.

4.2.1 *Pierre, un enseignant en transition... et en transformation*

Pierre² est un enseignant d'expérience, ayant exercé cette profession dans son pays d'origine, en Europe de l'Est, auprès d'étudiants de niveau universitaire inscrits dans un programme de formation des maîtres. Depuis son arrivée au Canada, il a exercé l'enseignement au collégial³, puis s'est orienté vers l'enseignement secondaire, ce qui lui offrait de meilleures possibilités d'obtenir un emploi à plein temps et permanent. Ainsi, Pierre

2. Pseudonyme.

3. L'éducation collégiale correspond au niveau postsecondaire, en Ontario. Les disciplines offertes au collégial sont essentiellement du domaine technique.

a vécu, à l'intérieur même de la profession enseignante, une transition à partir de l'enseignement aux adultes des niveaux universitaire et collégial, vers l'enseignement aux adolescents du niveau secondaire.

4.2.2 *Le dilemme perturbateur*

Lors de la 2^e rencontre CAP, soit celle de février, Pierre partage son souci de comprendre en profondeur et d'appliquer à la lettre le programme d'études dont il est responsable dans son école secondaire. Il y consacre des temps de travail et de réflexion en classe et hors classe considérables. La majorité de ses interventions en CAP, qui sont plus fréquentes et plus longues que celles de l'ensemble de ses collègues NEII, portent sur ses réflexions à propos du système scolaire et de ses règles, sur son souci de planifier rigoureusement son enseignement de même que sur ses difficultés avec la gestion des comportements de ses élèves qui nuisent au bon déroulement des activités pédagogiques qu'il planifie minutieusement. Il parle peu de ceux-ci en tant qu'individus distincts, mais plutôt en tant qu'entité sur laquelle il arrive difficilement à exercer un contrôle disciplinaire. Il s'exprime sur les problématiques motivationnelles que présentent ces adolescents et sur leurs faiblesses linguistiques puisque l'école est située en milieu francophone minoritaire, soit dans une communauté majoritairement anglophone. Selon nos observations, Pierre partage davantage un souci associé à la matière qu'il enseigne, le français, qu'aux besoins potentiels de ses élèves au regard, notamment, de leur construction identitaire de jeunes francophones minorisés.

Il nous est apparu que le NEII expérimentait un dilemme perturbateur au sens où l'entend la théorie de l'apprentissage transformateur. En effet, Pierre a établi ses cadres de référence à propos de l'enseignement à partir de sa propre expérience d'élève, puis d'enseignant au niveau universitaire, dans son pays d'origine. Ses expériences antérieures lui ont sans doute démontré que ce qui était attendu de lui, autant de la part de ses supérieurs, de ses collègues que de ses étudiants, était qu'il manifeste un rendement élevé en matière de planification des activités d'apprentissage ainsi que de cohérence avec les structures du système en place, et un faible niveau de développement relationnel avec ses étudiants et ses collègues. Il est probable que les cadres de référence construits par Pierre, qui s'étaient révélés appropriés dans le contexte universitaire d'origine, aient favorisé, chez celui-ci, le développement d'habitudes de la pensée et de points de vue tout à fait conformes et bien adaptés aux attentes de ce milieu.

Le contexte dans lequel Pierre enseigne actuellement est cependant différent, tout comme les attentes de ses supérieurs, de ses collègues et de ses élèves à son endroit. Les cadres de référence de Pierre sont alors inadaptés au regard de la situation ; il ressent un inconfort puisque ses représentations de son travail entrent en conflit avec celles proposées par son nouvel environnement. Dès lors, parce qu'il fait face à des perspectives nou-

velles et différentes de celles qu'il a connues antérieurement, son mode de réponse habituel, dicté par les cadres de référence qu'il a construits, s'avère inefficace. Conséquemment, le processus de réflexion critique de Pierre s'amorce afin de comprendre ce qui ne fonctionne pas ; il est probable que l'invitation à participer à une communauté d'apprentissage professionnelle, à ce moment précis de son processus réflexif, ait été perçue par Pierre comme une occasion de solutionner ce dilemme.

4.2.3 *La remise en question des cadres de référence*

Pierre se décrit lui-même comme une personne réservée : « Moi je suis différent et je suis plus renfermé. J'aime mieux écouter que parler. » Pourtant, lors des interventions des autres NEII, Pierre ne semble pas toujours à leur écoute ; il regarde peu la personne qui s'exprime et manifeste parfois des signes d'impatience ou d'ennui lors de longues interventions (soupirs, yeux fermés). En général, Pierre est surtout préoccupé par son propre univers réflexif et semble accorder un intérêt plus marqué aux propos de l'animatrice qu'à ceux de ses collègues de la CAP. Ainsi, Pierre semble valoriser davantage les interventions de la personne qu'il considère « experte » ou « en autorité » que celles des autres NEII dont les expériences et opinions, manifestement, ne l'intéressent pas beaucoup.

Le participant semble, par ailleurs, avoir un grand besoin de s'appuyer sur des éléments qu'il peut contrôler, quantifier, catégoriser ou structurer. Il fait un très long commentaire sur son souci de planifier rigoureusement son enseignement. L'animatrice intervient alors avec quelques questions et commentaires visant à l'amener à réfléchir sur la pertinence d'accorder autant de temps à la planification, plutôt que d'essayer de trouver des façons d'entrer davantage en relation avec ses élèves. Quelques collègues NEII interviennent dans le même sens, ce à quoi Pierre répond : « Je ne veux pas être un bon planificateur d'enseignement, mais quand je dois changer la planification quotidienne selon les événements de la classe, je me demande d'où ça vient ». Pierre se montre ainsi préoccupé par ce qui lui échappe, dans son rapport à ses élèves, et qui a pour conséquence de perturber son enseignement. À la fin de cette séance, alors que la conversation porte sur la difficulté de motiver certains élèves au travail et sur l'importance d'entretenir un lien relationnel significatif avec eux, l'animatrice raconte qu'à l'époque où elle travaillait auprès des élèves de l'élémentaire, elle avait constaté que les enfants s'investissaient rarement dans leurs travaux scolaires pour leur bénéfice personnel, mais en vue de faire plaisir à leurs parents et, ainsi, de se faire aimer. En l'absence d'intérêt de la part de ces derniers et pour maintenir leur motivation au travail, ces enfants pouvaient alors reporter leur besoin de plaire et d'être aimés en retour sur un autre adulte manifestant de l'intérêt pour leur cheminement scolaire : leur enseignant. Pour conclure sa réflexion, l'animatrice ajoute que c'était donc sur le développement d'un lien significatif avec ses élèves

qu'elle avait alors misé et que dans nombre de cas, ce lien stimulait la motivation de ses élèves en classe. Pierre se montre très touché par cette déclaration ; il affirme que cela l'incite à réfléchir et qu'il souhaite explorer cette piste d'ici la prochaine rencontre CAP. Pour la première fois, à notre connaissance, il envisage son intervention pédagogique selon le passage d'un paradigme centré sur l'enseignant et ses tâches à un paradigme centré sur l'élève et son apprentissage. Ses cadres de référence et peut-être l'identité professionnelle d'enseignant telle qu'il l'a construite avant la migration sont alors questionnés.

Lors de la rencontre de mars, Pierre revient sur ses problèmes de gestion de classe. Il raconte qu'un conseiller pédagogique a procédé à l'observation de l'un de ses cours, mais il semble que cela ne se soit pas bien passé. Il estime que ce n'est pas parce qu'il est immigrant qu'il rencontre des difficultés avec ses élèves, mais plutôt parce qu'il a suivi son cours de gestion de classe dans son pays d'origine, donc en fonction de contextes scolaire et social différents. Il revient également sur l'importance de comprendre le milieu éducatif dans lequel il intervient et de venir à bout des tâches pédagogiques qui lui incombent tout en assurant la gestion de la classe : « Je vois l'enseignement comme un système [...] un de mes défis est de faire la planification à long terme, trouver le matériel, au quotidien, planifier les activités [...] il ne faut pas que les élèves se rendent compte que tu fais de la gestion de classe, il faut le faire de façon subtile. ». Les vieilles habitudes ont la vie dure, aussi est-il naturel pour Pierre de revenir à son souci de réaliser sa tâche avec efficacité et d'envisager les difficultés de ses élèves en tant que phénomène nuisible à cette réalisation. Les négociations se poursuivent entre les points de vue initiaux de Pierre et ceux exprimés lors des rencontres CAP.

4.2.4 *La naissance de nouvelles façons de penser*

Lors de la dernière rencontre CAP, en mai, la discussion du groupe porte sur certaines particularités que les NEII ont observées chez les enseignants canadiens, entre autres leur capacité à encadrer les élèves à partir de règlements d'école et de classe très précis, tout en développant des relations interpersonnelles de proximité avec ces derniers, comme avec leurs collègues enseignants. Pierre, à ce propos, raconte cette anecdote :

Un directeur d'école m'a dit qu'il fallait que je tisse plus de liens avec les élèves. Même chose avec les collègues. [Depuis,] j'invite les gens à venir dans ma classe. Je partage avec les collègues et dans cet esprit, c'est le seul moyen d'avoir de bonnes relations avec les collègues. Il suffit de partager. Tout a changé lorsque je me suis mis à partager. Avant, je me sentais comme un étranger. Et une collègue m'a dit « viens avec nous pour écouter

nos folies⁴. Le lendemain je suis resté avec elles et là, je suis toujours avec elles. Je parle moins, mais elles se sont habituées à ma façon d'être.

C'est à la demande d'un directeur et de ses collègues que Pierre a poursuivi le processus de transformation amorcé dans ses réflexions, cette fois en posant des gestes concrets afin de développer la proximité relationnelle valorisée dans son environnement professionnel d'adoption. Les gestes posés ont alors eu pour conséquence, du moins avec les collègues enseignants, de permettre à Pierre de vivre une expérience mieux adaptée et plus inclusive. Dans son équipe de travail, par sa présence et son partage récents, Pierre est devenu un participant de plus en plus actif dans l'établissement des liens qui, au-delà de son insertion à la profession, lui font ressentir qu'il s'intègre réellement à son équipe de travail et qu'il s'y sent respecté et accepté pour ce qu'il est. Ainsi, le processus de transformation des cadres de référence qui s'est amorcé permet du même coup la redéfinition de son identité professionnelle ; en effet, d'enseignant « différent et renfermé », Pierre s'ouvre davantage aux autres, accepte l'invitation de ses collègues et les conseils de son directeur, et rompt ainsi avec l'isolement. Il devient, peu à peu, un enseignant mieux intégré à son équipe et à sa profession.

5 Discussion

Seul le temps dira si les cadres de référence de Pierre sont passés, de façon durable, d'une pédagogie axée sur l'enseignant et son enseignement, à une pédagogie axée sur les élèves et leur apprentissage d'abord, puis sur l'élève, en tant qu'individu. Hoggan (2016) rappelle que l'apprentissage transformateur est reconnu par certains chercheurs pour le remaniement identitaire qu'il peut produire chez la personne ; par ailleurs, comme le mentionne Camilleri (1984, p. 29), le processus permettant la construction de l'identité « [...] est un dynamisme évolutif qui donne lieu à des négociations susceptibles de déboucher dans des crises ». Le changement amorcé par Pierre dans ses relations avec ses collègues de travail constitue un pas vers la transformation en démontrant la capacité et la volonté de celui-ci de se transformer, du point de vue de ses cadres de référence et, possiblement, de celui de son identité professionnelle, dans le but de se sentir mieux intégré au sein de son école. La profondeur de son questionnement à propos de son enseignement, de sa gestion de classe et de ses élèves témoigne, pour sa part, de l'intensité du dilemme qui ébranle ses cadres de références et du besoin qu'il ressent d'y trouver une solution.

4. Il s'agit ici des conversations informelles et collégiales qui se produisent au moment des repas dans la salle réservée aux enseignants.

Pierre, au moment de sa migration, s'est engagé dans une multitude de transitions dont celle ayant provoqué le passage forcé de l'enseignement en milieu universitaire à l'enseignement au niveau secondaire ; cette transition professionnelle forcée vers l'enseignement aux jeunes s'apparente à la reconversion qu'ont vécu les enseignants des lycées professionnels de l'étude de Cau-Bareille (dans cet ouvrage). De plus, à l'instar des infirmières qui ont contribué aux entretiens narratifs menés par Muller Mirza et Alber (dans cet ouvrage), Pierre, en tant que migrant de l'Europe de l'Est, a dû faire face aux multiples contraintes administratives liées à la reconnaissance de ses qualifications professionnelles de même qu'au défi de travailler dans une langue autre que celle dont il faisait usage avant la migration.

Pierre, n'ayant pas prévu les réactions de ses nouveaux élèves aux méthodes d'enseignement auxquelles il avait l'habitude de recourir, s'est vu dans l'obligation de réguler ses pratiques et de modifier les valeurs et les croyances sur lesquelles ces dernières se fondaient afin de devenir un enseignant plus apte à répondre aux besoins et à la réalité de ces adolescents. De telles perturbations génèrent, comme Perez-Roux l'indique (2015), des processus de subjectivation, de responsabilisation et, plus particulièrement, d'acculturation. Au processus de transformation des perspectives s'ajoute ainsi celui d'acculturation (Berry, 2005) puisque Pierre doit non seulement apprendre l'art de la gestion de classe auprès d'un public adolescent, mais également celui d'un contexte culturel différent de celui dans lequel il a développé son identité professionnelle initiale d'enseignant.

Par ailleurs, et malgré les limites évidentes de l'expérience vécue au cours des 5 rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle, nous reconnaissons la valeur de la CAP en tant que dispositif de soutien au processus de transformation des cadres de référence des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Rappelons que dans la visée constructiviste de cette recherche, nous ne souhaitons pas évaluer quantitativement l'efficacité des mécanismes associés à un tel dispositif, mais plutôt en faire une appréciation qualitative dans le cadre d'une recherche intervention.

Une recension publiée par Taylor (2007) a souligné l'importance des relations interpersonnelles pour assurer un apprentissage transformateur. Selon l'auteur, c'est par des échanges fondés sur la confiance entre les individus que ces derniers pourront exprimer leurs questionnements et s'engager dans le processus de réflexion critique qui est au cœur de cette forme d'apprentissage. Taylor a également mis en lumière qu'un contexte dans lequel les individus peuvent réaliser des expériences directes et actives d'apprentissage, comme c'est le cas des groupes d'apprentissage en milieu de travail, favorise davantage la transformation des perspectives que l'enseignement en contexte formel comme celui de la salle de classe peut le faire. Ainsi, pour autant qu'elle soit sous la responsabilité d'un accompa-

gnateur avisé, la CAP permet d'assurer le cheminement de ses membres autour d'un projet et d'objectifs communs, et elle promeut la coopération, le respect et le soutien entre les participants. Elle favorise pleinement le socioconstructivisme associé au processus transformateur puisqu'elle s'appuie sur des échanges et des négociations à la fois provoqués et soutenus par autrui, dans un cadre structuré et, d'une certaine façon, sécurisé par cette structure.

Si l'émancipation de la personne est chère à la théorie de l'apprentissage transformateur, l'accompagnement professionnel dans le cadre d'une CAP ne garantit pas l'émancipation des individus qui la composent, ni même qu'un apprentissage transformateur puisse avoir lieu. Selon Pentecouteau et Deschamps (2016, p. 2) :

[...] il faut qu'apparaisse un changement, ce que peut éventuellement permettre la capacité à prendre en charge les besoins exprimés (parfois dans l'urgence) par un accompagnement adapté [...]. L'émancipation dans l'accompagnement reste par conséquent un projet, défini par une posture d'accompagnement, dont on ne sait jamais avec certitude s'il pourra être atteint.

Savage (2008) estime que la CAP consiste en un dispositif pouvant soutenir l'apprentissage transformateur, à la condition de surmonter la contestation et la résistance au changement que peuvent manifester ses membres. En outre, nous sommes d'avis que lors d'une CAP, le processus réflexif et critique peut aussi se produire et déborder dans toutes les directions possibles, comme il peut ne pas survenir du tout. Par ailleurs, nous estimons que la profondeur et l'authenticité de la démarche réflexive et critique nécessaires au processus transformateur ne s'atteignent pas facilement puisqu'elles dépendent d'une quantité de facteurs tels que le *momentum*, la qualité de l'animation, de même que de l'organisation, l'engagement, les dispositions et le *readiness* des participants, pour ne citer que ces exemples. Les activités autour desquelles s'opérationnalise le travail en CAP, pour leur part, si elles ne sont pas choisies par les participants et en lien avec les besoins exprimés par ces derniers, pourraient compromettre le cheminement de ceux-ci.

Deux limites importantes de la CAP ont retenu notre attention, touchant à la fois la qualité et la quantité des présences des participants. Il fut mentionné plus tôt que malgré les incitatifs mis en place par le conseil scolaire, notamment en termes de libération des participants avec salaire et suppléance assurés, un nombre limité de NEII s'est prévalu de cette occasion de développement professionnel et parmi ceux qui s'y sont engagés, deux seulement ont pu se présenter à chaque rencontre. Nous nous inquiétons, conséquemment, de la viabilité d'une telle initiative dans un contexte professionnel qui ne serait pas appuyé par l'employeur comme ce fut ici le cas. Nous sommes d'avis que les rencontres CAP devraient être fixées au calendrier scolaire dès le début de l'année, afin que les participants puissent les

prévoir longtemps à l'avance et les intégrer à leur planification pédagogique. Par ailleurs, afin d'éviter la fatigue causée par les déplacements sur de longues distances aux NEII œuvrant en région éloignée, des rencontres en audioconférence pourraient être organisées.

Notre seconde observation à propos des limites de la CAP concerne la gestion rigoureuse des échanges entre les membres. En effet, à maintes reprises au cours des rencontres, nous avons noté que certains participants éprouvaient plus que d'autres le besoin de s'exprimer, de raconter et de mettre en valeur leur expérience, parfois au détriment d'autres participants ayant plus de difficulté à prendre leur place dans les discussions. Il semble qu'être à l'écoute de soi tout en étant à l'écoute de l'autre puisse poser un obstacle au cheminement de la CAP, particulièrement lorsque le projet d'apprentissage commun concerne des thèmes aussi intimes et personnels que ceux qui relèvent du développement professionnel de l'individu. La vigilance de l'animateur et son observation attentive du déroulement des échanges lui permettront d'intervenir de façon à modérer la participation des uns et à s'assurer de celle des autres. De plus, l'établissement de quelques consignes de fonctionnement, en début de séance, procurerait un certain encadrement des membres lors des tours de parole.

Nos réflexions nous ont ainsi convaincues que la CAP constitue un dispositif prometteur pour soutenir l'apprentissage transformateur des NEII, mais sous certaines conditions. En premier lieu, les objectifs de la CAP doivent être clarifiés dès le départ et être assumés par tous ses membres en vue d'un engagement personnel optimal de leur part. L'utilisation du plan de développement professionnel, dans le cas qui nous occupe, a certainement soutenu cet engagement puisque chaque participant avait la responsabilité d'identifier ses objectifs personnels d'apprentissage au regard des objectifs plus généraux poursuivis par la CAP. En outre, la révision de l'atteinte des objectifs personnels à chaque rencontre et la discussion qui en découlait contribuaient à créer une routine de travail axée sur la réflexion critique. En second lieu, l'accompagnement de la CAP doit être assuré par une personne apte à soutenir le processus de transformation à partir du projet du NEII et de son choix d'y participer ou non ; il importe alors que la CAP ne soit pas perçue en tant que dispositif imposé par l'employeur (Kaddouri et Hainault, 2014). Outre l'animation régulière des séances, cette personne devra être habile à gérer le temps de travail et la longueur des échanges, à assurer un tour de parole équitable pour tous et à favoriser l'écoute de soi aussi bien que celle de l'autre chez les participants. Bien que cela n'ait pas été le cas lors de l'expérience relatée dans ce texte, nous croyons que certains échanges entre participants pourraient devenir sensibles, voire conflictuels ; la compétence à désamorcer de telles situations et, qui plus est, à inciter les membres du groupe à se construire à partir de celles-ci, constituerait dès lors un atout pour l'animateur.

Conclusion

En somme, la CAP constitue un dispositif intéressant pour soutenir la transformation des cadres de référence des nouveaux enseignants issus de l'immigration qui progressent vers leur insertion professionnelle. Le processus réflexif et critique nécessaire à l'apprentissage transformateur est cependant complexe et doit être accompagné par une personne, qu'il s'agisse d'un chercheur, d'un praticien ou d'un leader du milieu scolaire, possédant, outre la connaissance de ce modèle théorique, les compétences pour assurer l'organisation des rencontres, le déroulement de celles-ci et la co-construction des savoirs par les participants dans un climat de respect mutuel et d'écoute.

7

Des artistes en formation à l'enseignement des arts : transitions professionnelles entre rupture et continuité

Hélène DUVAL

Université du Québec à Montréal.

Introduction

Dans le monde du travail, dans lequel les conditions d'exercice sont en constante mouvance, des individus peuvent être appelés au cours de leur vie à changer de travail, à exercer plus d'une carrière, ou à ajouter des activités lucratives à d'autres qui le sont moins. Ainsi, « la mobilité, la prise de risque, la prise en charge de sa biographie sont des comportements qui deviennent la norme » (Négroni, 2005, p. 332). Ceci étant, ces comportements peuvent être assortis de moments d'entre-deux ou de transitions (Balleux et Perez-Roux, 2011) dans lesquels l'identité professionnelle d'individus est susceptible d'être remaniée (Kaddouri, 2000).

Les artistes, c'est-à-dire les individus qui se perçoivent comme tels, qui consacrent la majeure partie à la pratique d'un art pour en vivre, qui sont reconnus de leurs pairs et qui s'autorisent cette identité (Chenet, 2008¹) ne font pas exception à ce phénomène. Alors que sont connues les conditions difficiles d'exercice de leur profession d'artiste (Bédard, 2014 ; Bureau et collab. 2009 ; Heinich, 1995 ; Moulin, 1983), qui s'avère souvent une passion, ils peuvent être amenés, de manière fortuite ou volontaire, à diversifier leurs activités artistiques et à enseigner leur art. Dans certains cas, lorsque cet enseignement s'inscrit en milieu scolaire, il peut poser des défis importants pour ceux-ci étant confrontés aux exigences institutionnelles pour lesquelles ils sont peu préparés. À cet effet, la prise

1. Éric CHENET, « Question d'identités : une entrevue avec Nathalie Heinich », *ETC*, (82), 2008, p. 36-38.

en charge des rôles et responsabilités inhérentes à une tâche d'enseignant d'art les propulse dans une socialisation rapide (Malet, 1998), sans formation pédagogique préalable. Or, enseigner requiert des compétences professionnelles et savoirs spécifiques que les artistes doivent maîtriser afin de faire face aux exigences du milieu. S'ils veulent maintenir un poste en enseignement, ils doivent envisager de se former en cours d'emploi pour se qualifier. Dès lors, les artistes ajoutent à leur logique² artistique de nouvelles références inhérentes à la logique pédagogique pouvant ainsi altérer leur identité professionnelle. Dans ce cas, la transition professionnelle qu'ils vivent en se formant à l'enseignement à l'université tout en ayant un contrat en enseignement peut être représentée comme une construction identitaire (Balleux, Beaucher et Saussez, 2009). C'est cette transition identitaire qui est notre objet d'étude.

1 Contexte et problématique de l'étude

L'étude³ dont il est question s'inscrit au Québec dans le contexte où des artistes faisant ou ayant fait carrière en arts visuels, art dramatique, danse ou musique pouvaient exceptionnellement enseigner ces arts à l'école, sans détenir une qualification légale. Pour ce faire, ils bénéficiaient d'une tolérance d'embauche et pouvaient, en certaines occasions, obtenir une autorisation provisoire pour enseigner leur art. C'était le cas jusqu'à un règlement ministériel de 2010-2011⁴, imposant le brevet pour tous les enseignants du milieu scolaire et stipulant que ceux-ci étaient alors contraints à se qualifier dans un délai prescrit de cinq ans. Tout en travaillant dans une école, ils peuvent le faire en complétant une maîtrise qualifiante en enseignement des arts (MEA) de l'université du Québec à Montréal (UQAM) de quatre années, menant à l'obtention d'un brevet en enseignement. Ainsi, afin de conserver leur poste qui leur est octroyé sous conditions, ceux-ci doivent s'engager dans cette formation tout en occupant leur poste dans une école primaire ou secondaire. Si plusieurs d'entre eux s'engagent en formation avec un désir assumé et volontaire de reconversion professionnelle, la plupart y entrent avec résistance (Grossmann, 2011).

2. Selon une approche sociologique compréhensive, logique dans le texte réfère à une définition actionniste ou pragmatique de logique d'action. Elle renvoie à la recherche de ce qui fonde les choix des acteurs, c'est comprendre les diverses formes de rationalités, de cohérence et de sens à l'œuvre derrière l'action. L'individu est construit et défini comme tel par son action. La logique d'action est alors dite par l'individu et induite par le chercheur à partir des stratégies identifiables par l'individu en action. Les logiques qui peuvent être stratégiques ou coopératives évoluent en fonction des actions envisagées par les individus.

3. Cette étude a bénéficié du soutien financier du programme d'aide financière Relance de la Faculté des arts de l'université du Québec à Montréal (UQAM).

4. Gouvernement du Québec, (2017) LégisQuébec, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/l-13,3,%20r.%202>.

Selon Négroni (2005), « la reconversion professionnelle volontaire est identifiée à un changement d'activité, de secteur, ou de profession opérée de manière volontaire [...] [elle] se lit par l'irruption de l'événement (Leclerc-Olive, 1997), de l'opportunité dans la trajectoire, elle procède d'un *turning point* entraînant des changements critiques [...] [elle] est à comprendre comme une bifurcation professionnelle, mais aussi comme une bifurcation biographique » (p. 333). La bifurcation (Deltand et Kaddouri, 2014), comprise comme une option à prendre par des individus entre deux orientations qui s'offrent à leur choix⁵, incite les reconversions professionnelles volontaires qui « ne sont pas des transitions normales [Hareven et Masaoka (1988)], car elles ne sont en aucun cas identifiées comme des passages obligés dans la trajectoire d'un individu » (Négroni, 2005, p. 333). Dans le contexte de l'étude, l'individu y est contraint seulement s'il veut continuer à enseigner en milieu scolaire. Ici, la formation universitaire exigée aux artistes pour maintenir leur emploi en enseignement peut être identifiée comme un événement, puis un moment décisif (*turning point*) entraînant la transition professionnelle et identitaire.

Nonobstant leur forme d'engagement volontaire ou contrainte dans la formation à l'enseignement en vue d'une reconversion professionnelle, ils entament une transition dans laquelle ils doivent conjuguer trois statuts : artiste, enseignant et étudiant, alors qu'ils développent une nouvelle identité professionnelle. Au Québec, ce phénomène est peu documenté (Goselin, 2017) dans la littérature scientifique. Voilà pourquoi il s'avère pertinent de décrire et comprendre leur transition professionnelle (Perez-Roux, 2015) sous l'angle de la négociation identitaire (Dubar, 1991 ; Duval, 2011) et des transformations qui jalonnent des parcours biographique et relationnel afin de répondre à la question suivante : Comment des artistes, qualifiés ou en voie de se qualifier en tant qu'enseignants d'arts, négocient-ils leurs transitions professionnelles ?

2 Repères conceptuels

Dans cette étude, le concept d'identité est une clé de l'intelligibilité de la transition professionnelle. Pour Dubar (2000), sociologue, l'identité serait à la fois identité pour soi et identité pour autrui. D'une part, l'identité pour soi se construit sur le plan biographique, résultant de la gestion des événements personnels sur une ligne du temps. Elle renvoie à l'image que l'on se construit de soi-même. D'autre part, l'identité pour autrui, sur le plan relationnel, se construit et renvoie à l'image que nous souhaitons renvoyer aux autres. Au fil de ces processus sur les plans biographique et relationnel, l'identité se construit à travers l'image que les autres nous renvoient. Elle

5. <http://www.cnrtl.fr/definition/bifurcation>.

serait donc issue d'un processus de construction en perpétuel mouvement en étant la conséquence d'une « double transaction » (Dubar, 1991) biographique et relationnelle.

Dans les processus identitaires et transactionnels (Bruner, 2002) dans le milieu du travail, la transaction biographique d'un individu s'articule dans le temps. L'autre, relationnelle, s'articule dans l'espace. Dans le contexte du travail, la notion d'identité professionnelle renvoie, selon Gohier et Alin (2000), à trois éléments principaux qui peuvent se transformer lors de transitions identitaires : a) le monde vécu du travail : la situation objective de travail et la signification que lui accorde l'individu ; b) les relations de travail : la perception subjective des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance aux groupes informels et c) les trajectoires professionnelles et la perception de l'avenir : description des différentes étapes et des changements afférents à l'activité professionnelle. Outre ces éléments principaux énoncés par Gohier et Alin (2000), nous avons déjà, dans nos travaux antérieurs (Duval, 2011), circonscrit des espaces-temps où des enseignantes de danse du milieu scolaire (EDMS) négocient leur identité professionnelle durant leur construction identitaire. Ces espaces-temps, qui ont été cernés par théorisation enracinée (Paillé et Muchielli, 2005 ; Glaser et Strauss, 1967), sont constitués en six sphères de négociations identitaires transposables à celle d'enseignants d'autres arts (Duval, 2017). Elles sont désignées par un verbe propre au processus de négociations de tensions identitaires (figure 1). Dans les espaces-temps désignés en « sphères », un individu peut agir afin de gérer des tensions. Ainsi, cette gestion des tensions permet à l'individu d'agencer les composantes de son identité par des stratégies intrasubjectives ou intersubjectives.

Trois sphères de négociations identitaires sont assorties à la transaction biographique inhérentes à des tensions intrasubjectives ou intersubjectives vécues par des individus (tensions fléchées en rouge au centre des sphères illustrées en figure 1) :

- *Devenir* : dans cette sphère, les tensions entre soi et l'identité visée ou projetée ou entre le soi et la formation peuvent être négociées.
- *Se réaliser* : dans cette sphère, les tensions entre soi et le soi professionnel (ou les différentes définitions de soi) peuvent être négociées.
- *Se projeter* : dans cette sphère, les tensions entre le soi et l'avenir peuvent être négociées.

Trois autres sphères de négociations identitaires sont relatives à la transaction relationnelle inhérentes à des tensions intersubjectives :

- *Faire sa place* : dans cette sphère, les tensions entre soi et les sources d'irritations du contexte institutionnel peuvent être négociées.
- *Rencontrer l'autre* : dans cette sphère, les tensions entre le soi et autrui peuvent être négociées.

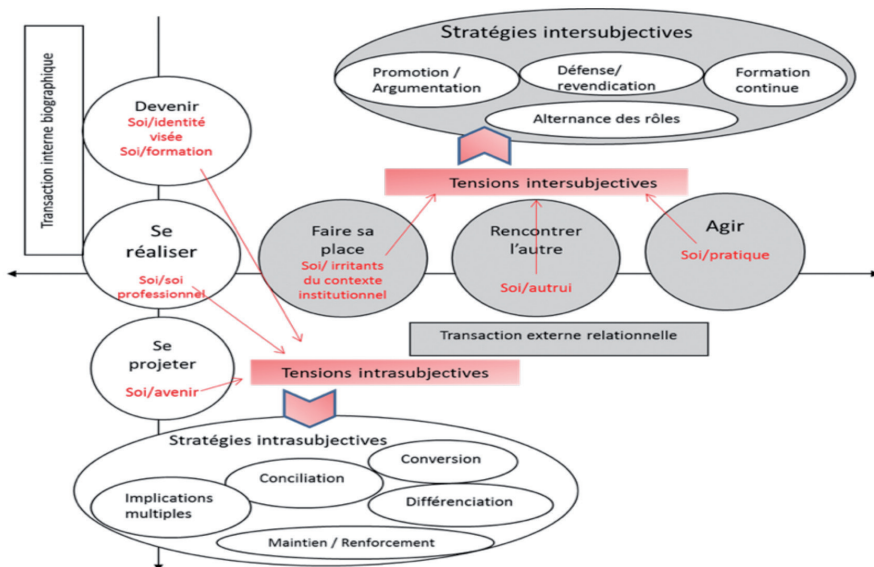


Figure 1 — Six sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires (Duval, 2011, p. 204).

— *Agir* : dans cette sphère, les tensions entre le soi et la pratique, peuvent être négociées.

Au fil d'une ligne du temps professionnelle, des événements porteurs de tensions, créant des entre-deux (ou des écarts) au sein de ces sphères de négociations identitaires, risquent autant de provoquer un déséquilibre et possiblement une rupture, que de pousser un individu à prendre des actions pour apaiser cette tension (Kaddouri, 2002). D'ailleurs, des individus engagés dans leur processus de construction identitaire agissent de diverses manières pour négocier/gérer les tensions constructives intrasubjectives et intersubjectives de leurs parcours dans les sphères identifiées. Ces agissements en contexte, aidant les individus à négocier les tensions sont, selon Camilleri (1990), des stratégies identitaires, que Kaddouri (2002) définit comme « des actes comportementaux et/ou discursifs appelés les constructions représentationnelles ou représentations professionnelles visant la gestion de la cohérence entre les différentes composantes de l'identité afin d'éviter leurs incompatibilités et le maintien de la cohésion identitaire » (p. 121).

Ainsi, au sein des sphères de négociations identitaires, les stratégies intrasubjectives (conversion, différenciation, conciliation, implications multiples, maintien/renforcement) et les stratégies intersubjectives (promotion/argumentation, défense/revendication, alternance des rôles, formation continue) que les individus peuvent mobiliser semblent pouvoir

apaiser certaines tensions ressenties lors de transitions identitaires (voir figure 1).

Les situations d'entre-deux dans les sphères de la construction identitaire créent donc non seulement des tensions, mais aussi des espaces de transitions. D'après Deltand et Kaddouri (2014), les transitions identitaires rompent avec les parcours étapistes, linéaires et uniformes. Elles déstandardisent les parcours et deviennent un phénomène dominant (Grossetti, 2010). Elles réfèrent à des trajectoires individuelles « où prédominent bifurcations, carrefours et impasses » (Mègemont, 1998, p. 91). Ainsi, une transition identitaire relative à une reconversion s'apparente à un processus issu de moments critiques, de pertes de repères, de non-reconnaissance inhérents à des « moments de bifurcations biographiques, étapes ou « tournants de l'existence » (Haissat, 2006) entraînant des tensions propres à chaque individu. Lors de bifurcations que peut entraîner une transition, les tensions contribuent à construire la personne qui les gère par des stratégies identitaires, en changeant ses rapports aux objets (art, éducation, etc.), sa posture ou ses logiques d'action tout en provoquant des modifications ou des changements sur le plan de l'identité.

Pour tenir compte de l'aspect temporel relatif à une transition (Boutinet, 2008) de l'artiste qui se qualifie pour enseigner son art, les négociations identitaires peuvent être identifiées relativement à un avant et un après (Dupuy et Leblanc, 2001 ; Négroni, 2005). Dans l'étude, des bornes indicatrices sur le plan temporel des transitions seront prises en compte — depuis les premières expériences de transmission — jusqu'à l'obtention d'un brevet en enseignement.

3 Repères méthodologiques de l'étude

Cette étude s'inscrit dans une sociologie compréhensive, selon une conception constructiviste de l'identité (Mead, 1963 ; Élias, 1991). Elle réfère à la construction identitaire comme étant une situation sociale permettant l'identification des mécanismes de négociation identitaire des tensions par des stratégies identitaires régulatrices, repérables ici dans les transitions professionnelles d'artistes. Elle s'inscrit dans la lignée conceptuelle et théorique des sociologues Sainsaulieu (1985) et Dubar (1991) ayant « attaché une grande importance à la question des parcours biographiques et des stratégies identitaires destinées à obtenir ou à négocier la reconnaissance des définitions de soi par les partenaires des activités, notamment au travail » (Allemand, 2004, p. 145-146).

3.1 Précisions méthodologiques

Dans cette étude, nous privilégions une approche compréhensive, où l'artiste se qualifiant pour enseigner son art est considéré « comme un acteur social créateur de significations, un être en devenir qui change au rythme du contexte, de son univers intérieur, de ses projets et désirs » (Anadón et Savoie-Zajc, 2004, p. 31), et où le « comment » du processus de construction identitaire est investigué.

Grâce à des outils méthodologiques de production de données convoquant la réflexivité des participants, sont identifiées des traces des manières dont un individu négocie sa transition professionnelle et identitaire d'artiste à enseignant, et ce, à partir de déclarations écrites et discursives. Dans un premier temps, un bilan réflexif portant sur des tensions vécues dans les sphères de négociations identitaires a été rédigé par 53 étudiants de la maîtrise en enseignement des arts entre 2012 et 2016 lors d'un cours de 2^e année de leur curriculum de quatre années où nous leur enseignions dans une double posture de formatrice et de chercheuse. Une première analyse de ces bilans réflexifs a permis d'examiner les aspects spécifiques aux transitions des étudiants en cours de formation universitaire à la maîtrise en enseignement des arts, aux tensions ressenties et aux stratégies pour les apaiser, ceci apportant partiellement une réponse à notre question de recherche. Toutefois, à titre de chercheuse, nous constatons que des informations inhérentes à la transaction biographique de la transition identitaire d'artiste à enseignant étaient lacunaires dans ces bilans afin de mieux les comprendre. Ainsi, un appel a été lancé par courriel aux étudiants finissants et diplômés du programme de maîtrise en enseignement des arts pour les inviter à participer à des entretiens. Six étudiantes volontaires ont répondu à l'appel et ont été interrogées en 2016 lors d'entretiens narratifs semi-dirigés (Bertaux, 2016 ; Demazière et Dubar, 2004). Ces entretiens, nous les avons réalisés hors des paramètres temporels de la formation universitaire avec 3 finissantes et 3 diplômées qui se sont engagées en formation de manière désirée malgré la contrainte. Nous les avons conduits dans une posture chercheuse, car les liens d'enseignement et d'évaluation étaient entièrement rompus pour assurer la distanciation et la perte de désirabilité sociale, afin de creuser davantage les transformations inhérentes à la transition. À partir de questions ouvertes, les aspects suivants ont été investigués : La biographie : parcours antérieur d'artiste de la scène ; Chronologie de la transition : origine du désir de transmettre, moments marquants et transformations au début et au cours de la transition professionnelle ; Tensions : difficultés — obstacles/aisances — satisfactions ; Stratégies : moyens déterminants au cours de la transition ; Représentations de la profession enseignante, définition de soi ; Projections futures : projets professionnels à court et moyen terme. Ceci a permis de produire après analyse six récits de parcours auto-déclarés diversifiés.

Par une analyse inductive modérée⁶ (Savoie-Zajc, 2004), l'ensemble des données discursives et écrites produites (bilans réflexifs et entretiens) a été analysé d'une part afin de retracer les tensions intrasubjectives et intersubjectives, et leur intensité, relatives aux divers parcours (Lalive d'Épinay et collab., 2005). D'autre part, les lectures successives des six récits selon la structure diachronique des parcours des six participantes aux entretiens permettaient de les comprendre en nous plaçant dans leur perspective (Bertaux, 2016) d'un point de vue émique⁷ (Olivier de Sardan, 2008). Les mécanismes relatifs aux sphères de négociations (Duval, 2011) à divers moments de leurs transitions professionnelles ont été décelés afin de comprendre comment ces artistes négocient leur reconversion. Toutefois, avant de relever dans nos résultats les mécanismes inhérents aux sphères de négociation de la transition identitaire, voici les synthèses des six parcours auto-déclarés sur les plans biographique et relationnelle, et ce, de manière discursive.

3.2 Six parcours auto-déclarés par entretien

Mathilde — 40 ans — détient un diplôme collégial professionnel en théâtre qu'elle obtient en 2000 avant de jouer dans quelques émissions télévisuelles. Elle obtient aussi des premiers rôles dans des productions au sein d'institutions théâtrales de prestige, dont l'une reconnue pour sa visée sociale. Pour cette dernière, elle effectue des tournées au Québec et joue principalement dans les écoles des textes traitant de problèmes sociaux. Ainsi, le travail artistique de Mathilde rejoint ses valeurs sociales et communautaires. Cependant, elle doit combler financièrement ce travail dès 2003 par d'autres boulots, dont celui d'enseigner et de coordonner une production de théâtre social dans un centre jeunesse visant la réinsertion des jeunes âgés de 18 à 30 ans. Après une remise en question sur le rôle et la place des interprètes-comédiens dans les productions théâtrales, Mathilde en 2006-2007, s'arrête. Elle est enceinte, éprouve des soucis financiers et elle prend la décision ferme de bien vivre de son art. Ne voulant pas s'investir à jouer dans des publicités, la rencontre artistique avec des jeunes éprouvant des difficultés est révélatrice de son désir ardent de s'engager artistiquement et socialement avec les jeunes. À ce moment, Mathilde veut utiliser la puissance de l'art dramatique/théâtre pour rejoindre les jeunes et vit une rupture avec l'esthétisme du théâtre institutionnel de l'époque.

6. Dans un cours de la MEA, un texte entre 750 et 1 000 mots, rédigé tel un bilan réflexif, consistait pour les étudiants à délibérer pour soi à partir du modèle de construction identitaire de Duval (2011) à savoir où se situaient leurs tensions identitaires, à en déceler la présence et l'intensité et de les justifier.

7. Le point de vue émique du chercheur s'appuie uniquement sur les concepts et le système de pensée propre des acteurs donnés dans une culture donnée, [...] il oublie son propre point de vue autant que faire se peut pour faire place à celui des autres.

Elle entreprend le programme de maîtrise en enseignement des arts en 2011 et est diplômée depuis 2015. Elle enseigne l'art dramatique dans une école privée au secondaire et continue d'écrire pour le théâtre et de jouer des textes pour la jeunesse.

Annick — 37 ans — danse dès son jeune âge dans une école de loisir. Elle adore s'exprimer par le mouvement et découvre le théâtre au secondaire grâce à une enseignante qui change sa vie, et ce, tout en étant intéressée par les sciences dans sa formation. Elle complète deux formations universitaires, l'une en études françaises et l'autre en jeu. Puis, elle emménage en région et fonde sa propre compagnie de théâtre. Elle y œuvre comme comédienne, écrit des textes et fait plusieurs mises en scène pour de nombreuses productions. Interpellée initialement par une école afin d'enseigner les mathématiques, elle œuvre ensuite dans un programme scolaire art-études au secondaire axé sur le théâtre. Elle commence à se perfectionner en pédagogie par quelques cours universitaires, joue au théâtre, dirige sa compagnie avant de découvrir le programme de maîtrise en enseignement des arts, qu'elle entreprend en 2011. Elle sent qu'une qualification par l'obtention du brevet en enseignement pourrait contrer la précarité financière, sa famille s'agrandissant considérablement. Depuis la fondation de sa compagnie de théâtre, Annick écrit pour le théâtre jeunesse, est publiée et reçoit des commandes par des institutions tout en enseignant l'art dramatique dans une école privée dans un programme art-études en théâtre au secondaire. Elle est diplômée du programme depuis 2016.

Dès son jeune âge, Blanche — 39 ans — pratique les arts et la musique. Elle poursuit des études en musique au conservatoire et à l'Université en électroacoustique, ainsi qu'une formation parallèle en arts visuels. Elle fait partie de nombreux ensembles musicaux, et reste attachée au monde de l'art visuel désirant ainsi dénouer un nœud artistique : concilier la dualité art et musique. Elle le fait en plaçant ces deux arts au sein de créations musicales électroacoustiques basées sur des contes traditionnels oraux et illustrés. Tirillée entre deux arts, elle décide de vivre en Europe durant un an pour aller et venir entre musique, illustration et poésie ainsi qu'enseignement du français. En Irlande, en 2001, elle découvre la gravure, travaille la musique traditionnelle avec un graveur et un musicien et développe alors des contes électroacoustiques à partir du répertoire musical et littéraire québécois. Elle dit y renforcer son identité québécoise et sa pratique artistique. Grâce à la gravure, Blanche développe également une poétique de l'image dans l'esprit des documentaires et des textes d'un poète, écrivain, cinéaste, célèbre du Québec. En 2003, elle poursuit une formation de 2^e cycle en design d'événements où elle explore la mise en espace de l'univers des contes et des récits de voyage tout en enseignant la gravure et le piano en privé. Puis, elle reçoit des propositions pour enseigner aux enfants. Elle entre alors au programme de maîtrise en

enseignement des arts, enseigne la musique et le chant choral dans une école primaire privée, ce qu'elle fait depuis tout en participant à diverses expositions, projets d'illustration de poésie, de musique, et de médiation culturelle dans une galerie. En 2016, elle est finissante du programme.

Victoire — 60 ans — est née dans une famille de musiciens où elle apprend plusieurs instruments. Dès un très jeune âge, elle étudie le piano avec rigueur en conservatoire, puis complète une formation universitaire en musique. Jouant guitare et flûte traversière, elle se lance en théâtre et en marionnettes, compose des chansons et plonge dans la création, ce qui lui donne du plaisir et un mieux-être. Après un voyage en Europe, passionnée par la chanson française d'époque (1880-1920) et par les marionnettes, elle fonde sa compagnie artistique autour du chant, de la musicologie, de l'histoire musicale québécoise et donne des conférences dans plusieurs institutions sur le sujet. Pendant des dizaines d'années, elle monte des spectacles, fait des tournées chez les diffuseurs et dans les écoles. Elle s'occupe de promotion et de diffusion de ses spectacles, gère la compagnie, performe sur scène, enregistre 2 disques, écrit 40 chansons et fabrique 90 marionnettes. Cependant, en 2010, une crise financière traverse la compagnie et Victoire ne peut plus vivre entièrement de son art. Grâce à une subvention de relance d'Emploi Québec, elle produit un bilan de ses compétences. En 2011, après une longue et mûre réflexion, elle décide que l'enseignement est sa voie d'avenir. Elle enseigne la musique dans une école primaire [et] entre alors au programme de maîtrise en enseignement des arts, poursuivant par plaisir son travail dans sa compagnie. En 2016, elle est finissante du programme.

Monique — 32 ans — a commencé la danse classique à l'âge de cinq ans. Pendant une dizaine d'années, elle a fréquenté une école de loisirs où elle a expérimenté de nombreux genres et styles de danse : hip-hop, danse moderne, ballet, claquette, danse irlandaise. À la fin de ses études secondaires, elle développe le volet danse d'un camp de jour pour 350 jeunes, axé sur l'apprentissage de chorégraphies. Par la suite, elle entre au cégep pour y poursuivre des études en cinéma tout en dansant en parascolaire. Par la suite, elle complète un baccalauréat en danse où elle découvre la danse contemporaine, l'histoire, l'esthétique chorégraphique et l'éducation somatique. Elle y a l'occasion de travailler avec des chorégraphes professionnels, des expériences qui s'avèrent déterminantes pour elle. Au sortir de sa formation universitaire de 1^{er} cycle, elle fonde une compagnie de danse, effectue une tournée au Québec, puis s'investit dans un programme de danse parascolaire dans une école secondaire, et intègre plus tard le programme scolaire le temps d'un remplacement d'une enseignante. Sans préparation préalable, elle y enseigne comme elle avait appris dans une école de loisirs. Voulant mieux accompagner les jeunes qui ont un potentiel pour créer à l'école, Monique s'inscrit au programme de maîtrise

en enseignement des arts en 2011. Elle enseigne la danse dans une école privée au secondaire et poursuit une démarche de danse pour la caméra dans la forme de docufiction. En 2016, elle est finissante du programme.

Aurélié — 49 ans — est émerveillée par un spectacle de danse à l'âge de neuf ans. À ce moment, elle décide d'être ballerine et entre dans une école de formation professionnelle à l'âge de 13 ans. Elle danse plusieurs rôles dans sa cohorte et diplôme de cette institution après ses études secondaires et collégiales. Puis, Aurélié fait partie de compagnies professionnelles dont l'une pendant six saisons. Après des difficultés personnelles et professionnelles, elle prend une pause à 28 ans. Elle quitte cette compagnie pour se tourner vers une formation en art dramatique, centrée sur la présence et l'authenticité, puis est interprète dans des productions filmées, des publicités, et dans des comédies musicales. Entre-temps, Aurélié a été interpellée pour enseigner la danse en loisir. Ce qu'elle a fait avec aisance. Puis elle accepte une offre d'enseigner la danse dans un programme pré professionnel à des élèves de 3^e année pour un remplacement. À ce moment, elle se sent « imposteur », non outillée et désire se perfectionner. Elle s'inscrit donc, en 2004, à la maîtrise en danse et complète son mémoire en 2008. Celui-ci porte sur les abus d'autorité en danse et elle prend conscience des paradoxes de sa propre pratique d'enseignement en tentant d'améliorer sans cesse ses enseignements, même après une douzaine d'années d'expérience. En parallèle, elle revient à la scène pour un rôle, fait de la mise en scène et les chorégraphies pour des productions. Après une pause pour des ennuis de santé, Aurélié reprend l'enseignement et réalise qu'elle est réellement une professeure. Elle décide de son propre gré de s'inscrire au programme de maîtrise en enseignement des arts en 2012. Aurélié enseigne maintenant le ballet dans une école professionnelle privée affiliée à une école secondaire [et elle] est diplômée du programme depuis 2016.

4 Résultats

Les résultats en réponse à la question de recherche sont présentés en trois parties : 1) ce qui s'opère dans six sphères de négociations identitaires (Duval, 2011) relatives à la double transaction (Dubar, 1991), et ce, au début, en cours et en fin de transition. Puis, 2) des tensions propres aux transitions professionnelles vécues par les participantes⁸ et 3) des stratégies identitaires mobilisées au sein de celles-ci lors de différentes tempo-

8. Afin d'alléger la suite du texte, nous utiliserons la forme féminine pour les participantes artistes-enseignantes. Ce choix ne cherche toutefois pas à négliger les réponses des hommes artistes-enseignants qui ont produit un bilan réflexif. Les six personnes interrogées par entretiens qui figurent dans ce chapitre sont par ailleurs toutes des femmes (note inspirée de celle de Muller Mirza et Alber, dans cet ouvrage).

ralités (Boutinet, 2008) transitionnelles. De plus, une discussion des résultats suivra.

4.1 Double transaction lors de transitions professionnelles

Cette première partie sur la double transaction (Dubar, 1991) des participants lors de transitions professionnelles menant à la négociation de leur identité professionnelle au sein de six sphères sera analysée en deux temps : 1) au début de la transition professionnelle d'artiste à enseignant, puis 2) en formation et près de la fin d'une transition professionnelle soit l'obtention du brevet.

4.1.1 *Négocier son identité au sein de six sphères de négociations au début d'une transition professionnelle*

Au début d'une transition professionnelle, dans la sphère Agir, les participantes font part des tensions pouvant provenir, entre autres, des écarts de valeurs personnelles et professionnelles qu'engendrent la pratique de leur art et la création ; de la difficulté à gérer le stress ou l'anxiété de performance ; ou de la perte de sens de certaines tâches à leur profession. C'est ce qui peut conduire des participants à une croisée des chemins, à un moment décisif (*turning point*) (Négroni, 2005), pouvant être à la naissance des désirs de reconversion identitaire. Par exemple, Mathilde, une comédienne d'expérience, est désillusionnée par son travail au sein d'une production théâtrale et par le peu de reconnaissance de ses propositions dans l'acte de création. Lors d'un contrat de mise en scène théâtrale auprès de jeunes en difficultés, elle réalise que transmettre son art « peut avoir des répercussions sur toute une communauté [...] sur le moral, l'estime de soi, la confiance. Ça m'a transformée. Je me suis dit le théâtre ce n'est pas pour faire les beaux ». Ce constat renforce son engagement social.

Pour les participantes, le travail que nécessite les tâches relatives à la sphère Faire sa place dans la profession d'artiste (sans relâche, car rien n'est acquis) peut les mener à une certaine désillusion. La difficulté d'obtenir du financement pour le fonctionnement de leur compagnie et/ou pour la création d'œuvres ; le manque de travail entraînant des attentes indues ; les difficultés financières en découlant ; les contraintes les obligeant à accepter des contrats non désirés ; ou le peu de reconnaissance de la place de l'art dans la société sont des manifestations perturbatrices de l'identité pouvant mener au désenchantement de carrière, même après plusieurs années d'exercice du métier.

Dans la sphère Se réaliser, les participantes prennent en compte leurs valeurs ou leurs désirs personnels et professionnels pour s'accomplir. Appréciant la liberté que l'art leur procure, elles s'investissent sans compter dans l'avancement de leur carrière. Toutefois, il peut survenir un désir d'établissement pérenne ; de réduction du nombre de tournées ; de fondation d'une famille ; de réfection de la santé ; de vaincre l'épuisement ;

de vivre aisément de son art ; de réduire les difficultés professionnelles et financières suivant les longues pauses ou les attentes de contrats. Ces désirs deviennent un terreau fertile pour faire naître une volonté de transformation, appelant peu à peu les participantes à une certaine rupture avec le mode de vie artistique.

La sphère Rencontrer l'autre des participantes est stimulée lors de premiers contrats de travail relatifs à la transmission (cours en privé ou en parascolaire, mise en scène dans le secteur communautaire ou médiation culturelle) qui peuvent advenir en marge de la carrière artistique. À ce moment, elles peuvent réaliser la puissance de leur art pour transformer différents publics. Si les participantes ont évoqué une première expérience de transmission comme étant déterminante, elle ne s'avère pas d'emblée le début d'une transition selon elles. Il s'agit *a posteriori* d'une trace significative, mais non conscientisée au départ. Toutefois, elle marque une épiphanie de soi et d'autrui. Autrui est transformé par une production artistique qu'elle a menée venant confirmer ses intuitions et au soi sont révélés les bienfaits de l'art sur le plan individuel et collectif. Être témoin de la transformation d'autrui par son action est déterminant. Cela peut devenir un point de bascule professionnel. Par exemple, Annick, en art dramatique, a pu mesurer, en 2005, les effets positifs de cet art sur les jeunes. Ses interventions auprès d'eux ont contribué à la « détourner de son ego » pour donner à autrui et aider les jeunes à mieux se connaître. C'est ce qui a été déterminant pour elle afin de s'engager dans l'enseignement de l'art dramatique en milieu scolaire. Pour les interrogées, la transition/reconversion est ancrée dans une suite d'opportunités non préméditées qui ont fait naître d'autres désirs socioprofessionnels. Ainsi, des expériences de transmission vécues au passage de manière fortuite peuvent prendre une autre signification lors de la décision de conversion.

Pour se projeter, les participantes incertaines face à leur avenir professionnel en art, peuvent souhaiter améliorer l'enseignement de leur art ; avoir plus d'outils pour intervenir lors de rencontres de l'autre, même lorsqu'elles ne sont pas en milieu scolaire. Par des chemins diversifiés, elles peuvent se voir offrir un contrat d'enseignement des arts dans une école primaire ou secondaire et peuvent alors découvrir un réel intérêt pour poursuivre en ce sens. Elle persiste sans tous les outils pédagogiques souhaitant rester à l'embauche de l'école, car la transmission devient peu à peu une tâche satisfaisante qu'elles souhaitent maintenir.

Dans les six sphères de négociations identitaires, en début de transition professionnelle, les participantes ont été appelées à gérer les tensions identitaires relatives à leur carrière artistique (Bédard, 2014), enclines à négocier une nouvelle identité lors d'une socialisation rapide (Malet, 1998), surtout en assumant un contrat d'enseignement en milieu scolaire. Ces négociations identitaires peuvent les conduire à vouloir s'engager dans une formation qualifiante.

4.1.2 Négocier son identité au sein de six sphères de négociations, en formation et près de la fin d'une transition professionnelle soit l'obtention du brevet

Les participantes s'engageant dans une formation obligatoire pour conserver leur poste, avec un désir de reconversion assumé et volontaire, activent leur sphère Devenir. Les défis étant à la source de tensions dans cette sphère sont: la difficulté de conciliation des différents temps d'action travail/formation continue/famille ; ou la réduction forcée de la pratique artistique, voire l'arrêt de la carrière. De plus, la tension entre soi et la prescription est pressante. Elle crée chez les participants une anxiété pour devenir « compétent », ce qui s'estompe au fil de la formation.

Dans la sphère Agir, des difficultés émergent de la pratique enseignante des participantes. Certaines vivent un sentiment d'imposture sentant leur pratique analysée par les formateurs universitaires et tentent: de la standardiser par les programmes ; d'améliorer leur gestion de classe ; ou de comprendre l'évaluation des apprentissages. À mesure que la formation progresse, les participantes réinvestissent des connaissances récemment acquises pour les mobiliser en classe dès le lendemain. Ainsi, elles changent peu à peu leurs modes d'intervention, découvrent les atouts de la créativité pédagogique et de la pratique réflexive adossées à la recherche en action et vivent des succès avec leurs élèves. Les nouvelles stratégies pédagogiques déployées pour mettre l'élève au centre de ses apprentissages enrichissent les manières plus intuitives d'intervenir.

Le manque de temps pour exercer leur part artistique au profit de la qualification pédagogique est notamment une source d'écartèlement tensionnel dans la sphère Se réaliser. Cette tension peut provoquer le sentiment de renoncement ou de résignation. Par exemple, Aurélie accepte sa reconversion et se réalise ainsi sans avoir réellement décidé d'être enseignante. Comparé à ses rêves d'être créatrice pour danseurs professionnels, elle trouvait qu'être professeure n'était pas aussi flamboyant. Mais rapidement, elle se rend compte qu'elle touche énormément de gens avec ses enseignements et assouvit ses désirs artistiques en étant chorégraphe en contexte de formation. Les implications multiples peuvent donc apaiser la tension relative à la sphère Se réaliser.

Pour faire sa place à l'école, les participantes promeuvent le fait qu'elles sont en cours de formation à la maîtrise en enseignement des arts. Ceci contribue progressivement à estomper leur sentiment d'imposture, à leur donner un plus grand sentiment de compétence, de crédibilité et de reconnaissance de la part des membres de l'équipe-école.

Rencontrer l'autre devient essentiel et motivant pour les participantes. Les élèves se trouvent au centre de leur motivation. Dans cette sphère, elles constatent qu'elles peuvent faire une différence chez des jeunes et c'est ce qui semble les motiver à maintenir leur engagement (Deltand et Kaddouri, 2014), convaincues que leur passion mise au service de l'en-

seignement des arts change en quelque sorte la société. Pour Annick, cet acte est profondément relationnel : « Enseigner c'est inviter l'autre dans sa passion, lui donner une voix/voie. »

Pour se projeter, les participantes qui se voient terminer la formation qualifiante pour obtenir leur brevet ressentent la satisfaction de rencontrer la prescription et sur le plan temporel, cet espace-temps s'ouvre vers l'espoir de nouveaux possibles et même sur une autre transition, celle qui le fera basculer dans la réalisation de rêves et de projets à teneur artistiques. Pendant la formation, le manque de temps a freiné la pratique artistique et la majorité compte y revenir « autrement » dans une posture artistique, augmentée. Elles veulent adjoindre à la pratique artistique la connaissance pédagogique.

4.2 Tensions éprouvées sur les plans relationnel et biographique durant les transitions

Les participantes, bien qu'elles étaient satisfaites de pratiquer un art de la scène leur procurant une grande liberté, ont mentionné à des degrés divers des difficultés éprouvées dans leur carrière artistique. Puis, elles ont émis des difficultés relatives à la socialisation rapide (Malet, 1998) en enseignement. Il s'agit de sources d'irritations menant à des tensions pouvant entraîner une ou des transition(s) professionnelle(s). En premier lieu, il semble que les renoncements montrent une transition-rupture et qu'en deuxième lieu, les définitions multiples à concilier annoncent une transition-continuité telle que Deltand et Kaddouri (2014) le conçoivent :

Dans le vécu de la transition-continuité, la personne se perçoit dans le prolongement de la situation d'où elle vient, dans laquelle ses marques antérieures, quoique différentes de celles du futur, ne sont pas en rupture. Elle éprouve donc un sentiment de continuité identitaire entre son passé et son futur. Par contre, dans la transition-rupture, la personne éprouve un sentiment de fissure identitaire entre sa situation antérieure et la situation dans laquelle, de gré ou de force, elle se trouve projetée. (p. 4)

4.2.1 Renoncements

Dans la transition, Mathilde a trouvé difficile de faire le deuil de renoncer à la carrière artistique, d'arrêter de jouer sur scène, et ce, dès le début de la formation au programme de maîtrise en enseignement des arts. Cela était accompagné d'une peur et d'une tristesse, d'une crainte de perdre. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) était perçu négativement de sa part, en opposition avec celui qu'elle avait développé avec passion et mis sur pied dans son école. Les exigences ministérielles semblaient contraignantes. Au fil d'une meilleure connaissance du PFEQ, elle y a vu une cohérence artistique et paradigmatique. Aujourd'hui, elle joue ses propres textes et a le goût de jouer avec les collègues rencontrés au

programme de maîtrise en enseignement des arts qu'elle trouve innovateurs. Ils veulent toucher de nombreux publics et désirent unir dans leurs projets des valeurs qui leur ressemblent: l'éthique, le beau, le bien, l'esthétique et le social.

Blanche, en musique, pour sa part, relate que l'enseignement n'est pas assez pour s'accomplir, expliquant que pour y arriver, elle a dû renoncer à des « rêves qui auraient pris toute la place. [...] Des fois je suis triste quand je suis en train d'enseigner, [...] je me dis, ce n'est pas vrai que je suis venue sur la terre pour faire juste de l'enseignement ». Bien qu'elle accepte sa reconversion, elle ressent donc qu'elle est encore en transition vers autre chose.

4.2.2 *Des définitions de soi multiples à concilier*

En fin de formation, bien que l'identité enseignante soit mobilisée dans leurs discours, les participantes désirent redonner une place active à leur art afin de (se) faire (re)connaître dans une pratique artistique dont elles ne font pas le deuil. Alors que la formation qualifiante laissait peu de place à l'accomplissement artistique, dès que le temps se libère, survient le retour du refoulé. Elles veulent exercer d'autres fonctions artistiques en plus d'enseigner. Mathilde et Annick sont auteures de théâtre jeunesse et aimeraient toutes deux jouer si un rôle leur était offert, Aurélie chorégraphie, Monique découvre des genres et styles de danse pour son plaisir, mais elle est aussi cinéaste et interprète en danse. Victoire joue sur scène l'été pour le plaisir ; Annick est aussi éditrice et metteuse en scène ; Blanche exerce toutes ses postures artistiques et puise dans son bagage multidisciplinaire pour jouer son rôle de médiatrice culturelle dans une galerie d'art. Toutes allient la connaissance des enfants et leur amour de l'art. Compte tenu des identités plurielles, les définitions partielles dérangent même lorsqu'elles annoncent une continuité.

4.3 Stratégies identitaires pour traverser une transition de temporalités diverses

Les transitions ont été facilitées et soutenues par des stratégies identitaires diversifiées mobilisées par les participantes selon les parcours analysés. Deux semblent ressortir des analyses : 1) Aller vers autrui et 2) Formation universitaire.

4.3.1 *Aller vers autrui afin de puiser dans leurs ressources formatives*

Annick en art dramatique et Victoire en musique ont été influencées par l'accompagnement fourni par des collègues des écoles où elles travaillaient au début de leur transition. Mathilde, en art dramatique, a reçu des formations au sein de l'école qui l'embauchait : gestion de classe, planification et stratégies pédagogiques. L'observation et la consultation d'une collègue expérimentée ont été des moyens facilitant la transition d'Annick, car elle

n'avait pas eu de contact pédagogique auparavant. Elle a pu saisir comment elle s'y prenait pour développer la confiance, l'échange, la cohésion, la solidarité dans ses groupes d'élèves. Mathilde de son côté ajoute que les collègues diplômés du programme de maîtrise en enseignement des arts se regroupent en une communauté de pratique. Grâce à leur réflexion sur les pratiques d'enseignement de l'art dramatique, les membres de cette communauté de pratique veulent améliorer les modes de travail en création en milieu scolaire pour favoriser l'autonomie des apprenants, et ce, par des expérimentations et retours réflexifs.

Monique, en danse, pour sa part, évoque des formations périphériques qu'elle prend librement qui ont participé à la construction de son identité enseignante et à sa créativité pédagogique, un cours universitaire à l'étranger, une journée de formation organisée par l'Association québécoise des enseignants à l'école (AQEDE), une formation à des genres ou styles de danse variés (Limon, flamenco ou hip-hop). Cela lui permet de rester « connectée » au milieu de la danse tout en nourrissant son enseignement. Les différentes qualités de mouvement ressenties déclenchent souvent des idées de transposition dans ses classes. Annick pour sa part, a participé à des stages sur une spécialité de sa discipline (jeu clownesque) qu'elle suit en tant qu'enseignante avec un groupe d'artistes.

4.3.2 Formation universitaire au centre d'une transition

La formation universitaire est mobilisée comme une stratégie permettant aux participantes de cadrer les rôles et responsabilités des acteurs scolaires et les ouvre à d'autres formes de transmission. Pour Mathilde, en art dramatique, elle lui a fait changer de paradigme : l'élève est maintenant au centre de ses apprentissages. Par exemple, elle agit pour être moins interventionniste : en observant, se retirant davantage, en responsabilisant l'élève pour le rendre autonome dans ses apprentissages. Pour sa part, Annick s'y est sentie stimulée intellectuellement en mettant des mots sur une pratique qu'elle qualifiait d'instinctive. Elle en connaît maintenant les fondements, ce qui lui permet selon elle de « valider » sa pratique. Elle aurait pu enseigner sans le brevet, dit-elle, mais elle ne serait pas allée aussi loin sur le plan réflexif. Changer ses modes d'intervention a transformé son identité professionnelle.

5 Discussion

Les résultats de l'étude permettent de comprendre le processus de transition professionnelle des participantes grâce aux mécanismes associés à celui de la construction identitaire, dans six sphères de négociations identitaires (Duval, 2011). Ont pu être identifiées des tensions et des stratégies identitaires des participantes pour effectuer une transition professionnelle

dans une situation de simultanéité enseignement/formation. À la lumière des résultats, nous reviendrons sur cinq aspects des processus identitaire et transitionnel complémentaires aux caractéristiques des transitions de Dupuy et Leblanc (2001). Les processus : 1) ont un caractère impermanent et mobile ; 2) sont porteurs de changements ; 3) sont assortis à des stratégies formelles et informelles ; 4) intègrent renoncement, continuité et pluralité ; et 5) appellent une stratégie de conciliation des temps d'action et des postures.

5.1 Le caractère impermanent et mobile commun aux processus identitaire et transitionnel menant à une reconversion

Les deux processus peuvent être apparentés à une construction, déconstruction-reconstruction tenant compte des structures d'amont érigées dans le temps. Le sens accordé à sa pratique artistique ou pédagogique, les valeurs, les liens d'appartenance, les rencontres d'autrui, de désir d'accomplissement d'un artiste se modifient dans une temporalité longue et animent les deux processus en mobilité. Le processus de transition, tout comme celui de l'identité, s'enclenche par un déséquilibre, des difficultés, une obligation, une révélation, un sentiment d'imposture ou des désirs faisant basculer les artistes vers des stratégies adaptatives à une nouvelle orientation. S'ensuivent: un engagement, des stratégies, des actions entraînant la modification des rapports à soi, à l'autre et aux savoirs. Puis, une sensation momentanée de fin de transition, un apaisement. Puis, pour certains, peut s'enclencher une autre transition professionnelle. Les participantes tendent vers des « reconversions-équilibre » (Dupuy et Leblanc, 2001) leur permettant une promotion par un gain de statut, la stabilisation de l'emploi en intégrant un autre univers de travail et l'endossement « d'un autre rôle dans lequel la recherche d'un épanouissement de soi soit présente » (Négroni, 2005, p. 337). Toutefois, il semble que les transitions peuvent se succéder dans une temporalité longue dans le but ultime d'une « reconversion-passion » décrite par comme une actualisation de soi passant au travers les événements et points tournants identitaires des trajectoires, dans une « logique de la subjectivité » (Dupuy et Leblanc, 2001).

5.2 Les processus identitaire et transitionnel amenant une reconversion sont porteurs de changements ou transformations

Ils contribuent à changer le regard (Négroni, 2005) des participantes sur la profession enseignante ; à transformer leurs pratiques et logiques d'action ; à modifier leurs priorités et leurs valeurs ; ou à valoriser les aspects relationnels de l'enseignement. Ce qui ressort est que les postures identitaires peuvent s'activer dans des visées diverses, tels des vases communicants ; l'art est rehaussé par les connaissances pédagogiques et la péda-

gogie rehaussée par le vécu artistique. Si la pratique artistique enrichit la pratique pédagogique (Duval, 2017⁹), cette étude donne à comprendre que les interactions auprès des jeunes, le contact avec les enfants et la formation pédagogique nourrissent la pratique artistique. D'un côté, la pédagogie change le rapport à l'art et enrichit la posture artistique initiale de la personne. De l'autre, la pratique artistique est altérée positivement par l'expérience pédagogique, une addition identitaire qui transforme l'identité des participantes en continuité.

5.3 Les processus identitaire et transitionnel sont assortis de stratégies identitaires formelles et informelles d'apaisement des tensions

Ces stratégies apaisent les tensions vécues en situation d'apprentissage d'une profession favorisant l'engagement des individus qui apprennent. Ils peuvent aller vers autrui afin de puiser à ses ressources et optent pour la formation universitaire. Par des actions stratégiques concrètes, les individus peuvent apaiser les tensions inhérentes aux transitions : formation qualifiante, perfectionnement, réflexivité, mentorat, ressourcement auprès d'associations ou de regroupements professionnels, échange et travail avec des collègues de l'équipe-école et avec les collègues de la maîtrise en enseignement des arts.

5.4 Les processus identitaire et transitionnel des artistes-enseignants intègrent des moments de renoncement, de continuité, de pluralité (Bureau, Perrenoud, Shapiro, 2009)

Les trajectoires professionnelles analysées ne montrent pas de rupture nette avec le rôle artistique qu'assumaient les participantes au début de la transition. Elles reprennent vers la fin de leur formation qualifiante une posture artistique mise en latence pendant la formation qualifiante, mais en étant réactivée autrement. Certaines envient avec nostalgie leur statut d'artiste, certains vont jusqu'à la reprendre, et ce, même s'il y a satisfaction et émancipation professionnelle des participants en enseignement. Les participantes rencontrées semblent être des femmes plurielles (Lahire, 2010) ayant des difficultés persistantes à se définir selon les contextes dans lesquels elles se trouvent. Dans l'insatisfaction de refléter tout ce qu'elles sont, elles ajoutent à leur identité enseignante une identité artistique pour éviter le deuil d'une identité professionnelle relative à l'art pour se réaliser pleinement. À titre d'exemple : auteure, metteuse en scène, chorégraphe, musicologue, médiatrice culturelle, des identités dites par les participants affinitaires avec l'enseignement.

9. Unir sensibilité et sens pédagogique, allier créativité et altruisme, réinvestir les expériences artistiques en pédagogie (Duval, 2017, p. 87-88).

5.5 Les processus menant à une reconversion appellent une stratégie de conciliation des temps d'action et des postures

Cette stratégie de conciliation est saillante en amont de la transition dans le devenir enseignant, dans l'agir, pour se réaliser, faire sa place et même pour se projeter. Toutefois, la conciliation désirée entre en conflit avec la temporalité : « le temps linéaire irréversible et prévisible s'est désintégré au profit d'un temps réticulaire, réversible et relatif » (Boutinet, 2008, p. 25). La conciliation des temps personnels et professionnels devient donc ardue. En se projetant, les participantes sont désireuses de concilier différents temps d'action artistiques s'ajoutant à la profession enseignante (Bonin, 2007¹⁰). En ce sens, ces constats rejoignent ceux de Perez-Roux (2016) affirmant que des étudiantes du diplôme d'état en enseignement de la danse semblent prêtes, une fois la reconnaissance et la légitimité acquises, « à se lancer de nouveaux défis artistiques et pédagogiques, à activer les potentialités révélées et celles laissées en sommeil, le temps du détour par la formation » (p. 19). La rupture artistique effectuée durant la formation, semble donc temporaire pour mieux y revenir autrement.

Pour Alber et Miller Mirza, collaborateurs à cet ouvrage, les résultats de cette étude montrent qu'enseigner son art, au prix d'efforts, de sacrifices et de remises en question, par un retour aux études, ne débouche pas sur de la mise au rancart de la carrière d'artiste, mais plutôt sur sa redynamisation, dans un lien synergique avec le rôle d'enseignant diplômé.

Conclusion

Dans cette étude, il est montré comment des participantes, qualifiées ou en voie de se qualifier en tant qu'enseignants d'un art, négocient leurs transitions professionnelles. Trois axes structurants ont permis de mieux les comprendre : 1) ce qui s'opère dans des sphères de négociations identitaires en début, en cours et vers la fin d'une transition, 2) les tensions vécues et 3) les stratégies identitaires mobilisées durant les transitions. Cette façon de procéder pourrait être transposée dans d'autres recherches.

L'analyse des enjeux et logiques d'acteurs, par des tensions ressenties et des stratégies transitionnelles mobilisées (ressources plurielles) au fil des transitions, montre que la formation en jeu dans la transition est un élément majeur relatif à la transformation identitaire. Au fil du texte, des extraits de parcours de six participantes à des entretiens approfondis servent à exemplifier ces tensions et stratégies identitaires traversant le processus de transition/conversion professionnelle. Les parcours des participantes ne sont pas ici analysés de manière verticale (étude de cas), mais

10. Modes de conciliation des composantes identitaires d'enseignants d'arts du secondaire étudiés par Bonin (2007) : réunion, canalisation, inclusion, extension, équilibration.

plutôt horizontale pour mieux comprendre les particularités des processus identitaire et transitionnel.

Les résultats de cette étude peuvent bénéficier aux individus qui pourraient entamer une transition professionnelle s'imposant pour rester en emploi, et/ou aux formateurs qui les accompagnent dans ce processus. Tout comme la méthodologie réflexive de cette étude le propose, le fait qu'un lecteur réponde lui-même aux questions soulevées dans celle-ci, par sa propre mise en récit, peut avoir un effet constructif. Pour les formateurs, le fait de prendre en compte les tensions et stratégies dans les façons de gérer la transition professionnelle peut les aider à développer des dispositifs de formation adaptés, prenant en compte le vécu des étudiants. Pour des perspectives de recherches futures, étant donné la proximité des concepts mobilisés pour traiter de transition et de construction identitaire, il est essentiel de continuer par d'autres études à opérationnaliser les concepts qui permettent l'intelligibilité de la transition professionnelle.

8

L'épreuve des transitions à la lumière des parcours professionnels : contraintes, ressources et dynamiques identitaires

Thérèse PEREZ-ROUX

Université Paul-Valéry, Montpellier 3.

Introduction

Dans un contexte d'évolution rapide du marché du travail, les transitions professionnelles sont de plus en plus fréquentes. Jalonnant les parcours professionnels, elles supposent à la fois de prendre en compte les contextes socio-économiques et les stratégies singulières des acteurs (Perez-Roux et Balleux, 2014, Deltand, dans cet ouvrage). En effet, ces derniers sont amenés à s'adapter, à développer d'autres compétences, à bifurquer vers des secteurs plus « porteurs » sur le plan économique, plus valorisants sur le plan professionnel et/ou personnel, etc. (Masdonati, dans cet ouvrage). Par ailleurs, comme l'évoque Martuccelli (2014) la transition renvoie à « l'expérience de la modernité » (p. 11) avec ses moments décisifs (*turning points*) et ses bifurcations, qui attestent, pour les individus, de la volonté « d'avoir plusieurs vies en une seule et de disposer de dispositifs de réversibilité dans leur parcours de vie » (Mazade et Hinault, 2014, p. 3).

La transition vers un nouveau métier suppose à la fois de développer les compétences professionnelles attendues par la nouvelle organisation, mais aussi de s'adapter à des contextes de travail aux logiques parfois très différentes de celles qui prévalaient dans l'ancien métier. Il s'agit alors de comprendre la complexité d'un nouvel univers avec ses fonctionnements explicites et ses règles cachées. Chacun est amené à repérer, au-delà des représentations initiales du métier dans lequel il se projette, les écarts entre travail rêvé, prescrit et réel, en intégrant le fait que le passage d'un monde à l'autre comporte toujours une part d'opacité.

La contribution s'intéresse à des formes de transitions « désirées » dans le sens où les acteurs eux-mêmes ont décidé, pour diverses raisons, de s'engager dans un processus de transformation qui suppose des réappropriations multiples. Il s'agit de prendre en compte la dynamique générée par cette transition *via* la formation et de repérer ce qu'elle modifie dans le rapport au nouvel espace de travail.

En effet, bien que ces transitions relèvent d'une démarche volontaire, elles sont vécues de façon singulière par les professionnels, en fonction du projet initial de réorientation (Masdonati, dans cet ouvrage), des compétences préalablement construites, des nouveaux contextes de travail, de la capacité du sujet à activer un ensemble de potentialités et à prendre des repères sur l'environnement organisationnel et humain pour s'adapter. En ce sens, le terme de réorientation professionnelle renvoie au projet du sujet qui fait le choix « de s'engager dans un processus complexe et global lui permettant de revenir sur son choix initial en vue d'en redéfinir les particularités objectives et subjectives, et d'en dégager une nouvelle direction à caractère professionnel » (Deltand, 2017, p. 16¹).

En présentant quelques cas de professionnels de divers secteurs souhaitant se réorienter, nous mettons en lumière le système de contraintes qu'ils rencontrent au moment de la transition et les ressources mobilisées pour relever le défi du changement d'univers professionnel. Nous montrons dans quelle mesure le projet initial se réaménage en contexte et comment cette nouvelle expérience génère des remaniements identitaires, toujours en lien avec le sens donné au parcours professionnel.

1 Cadre conceptuel

Cette partie a pour objet : a) de positionner le terme de parcours professionnel en lien avec l'expérience et les logiques de l'action ; b) de mettre en lumière le processus de transition professionnelle en mobilisant la notion d'épreuve ; c) de revenir sur les dynamiques identitaires à travers le modèle de la « triple transaction » qui sert d'étayage dans l'analyse réflexive des parcours professionnels.

1.1 Les parcours professionnels et leurs dynamiques

Opter pour la notion de parcours plutôt que pour celle de trajectoire nécessite d'en clarifier les ancrages épistémologiques. Pour Dubar (1998), la

1. Dans le texte, nous parlerons aussi de reconversion, qui atteste du passage du projet de réorientation à sa mise en œuvre effective. La reconversion intègre alors à la fois le processus (long et complexe), engageant la subjectivité des acteurs et le produit (changement de métier) plus objectivable. C'est à partir de l'étude des transitions professionnelles que nous abordons ce processus d'appropriation progressive des nouvelles normes et de construction/transfert de compétences, mobilisant forte dimension identitaire.

notion de trajectoire comporte deux dimensions souvent opposées : la première, que l'auteur qualifie d'objective, prend appui sur des catégories sociales officielles et reconnues ; elle renvoie à la fois aux positions dans l'espace de travail (statut, rôles, fonctions), aux diplômes et aux évolutions de carrière. La seconde, plus subjective, s'exprime dans des récits biographiques divers et mobilise des catégories indigènes portées par les acteurs sociaux et relevant du langage ordinaire ; cette dimension considère les « paroles sur soi » comme une occasion de revenir sur l'expérience traversée. Elle prend au sérieux le sens accordé par l'individu à ce qui se joue pour et avec lui dans ce processus.

La notion de parcours relève d'une logique résolument intégrative. Elle s'attache à tenir ensemble et à faire dialoguer ces deux dimensions : éléments objectivables et subjectivité se combinent dans un cheminement professionnel appréhendé avec une entrée à la fois synchronique et diachronique, où la réflexivité du sujet tient une place centrale. Les dynamiques au sein du parcours professionnel ont donc des incidences sur le sujet et ce, notamment lors de périodes de changement qui obligent à des repositionnements dans le (nouveau) contexte de travail, au sein des collectifs et vis-à-vis de soi-même.

L'étude des parcours suppose alors la prise en compte de l'expérience telle que la définit Dubet (1994), à l'articulation de trois logiques de l'action : une première où l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer pour s'intégrer à un collectif (logique de l'intégration) ; une seconde dans laquelle il s'organise pour réaliser au mieux ses intérêts dans un espace collectif conçu comme un marché potentiel (logique de la stratégie) ; une troisième enfin qui l'amène à se poser en sujet critique, mettant à distance ses appartenances collectives (logique de la subjectivation). Ces trois logiques participent d'une dynamique globale dans laquelle s'inscrit le sujet. Ce dernier mobilise davantage telle ou telle logique en fonction des moments, des contextes de travail, des enjeux de place qui peuvent s'y jouer, des repères construits ou à construire vis-à-vis de l'organisation, des collectifs de travail ou dans sa propre activité. L'orchestration de ces logiques rend compte d'un processus identitaire dans lequel le sujet doit à la fois partager des valeurs et des normes professionnelles, trouver des espaces d'action (et de pouvoir) bien identifiés et *in fine*, construire le sens de ce qu'il fait, tout en l'éprouvant au quotidien et dans la durée. Les moments de transition dans les parcours professionnels viennent perturber cet équilibre provisoire : la transition amène, au moins dans ses débuts, une problématique de la perte, du décalage, de l'opacité. Elle est alors entendue comme :

un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de la part de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités. (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 102)

1.2 Le processus de transition : entre système d'épreuves et ressources pour l'action

La notion de transition professionnelle peut se généraliser aux nombreux passages d'un espace de travail à un autre, accompagné ou pas par un processus de formation. Ainsi les transitions représentent une phase d'entre-deux dans les parcours : elles s'insèrent « entre un passé (expériences acquises, identités professionnelles, diplômes et qualifications obtenues, etc.) et un futur incertain (retour à l'emploi, stabilisation professionnelle, intégration) » (Mazade et Hinault, 2014, p. 4). Dans la mesure où elles s'orientent vers un futur et ont vocation à déboucher sur une issue, les transitions professionnelles sont un espace de négociations identitaires, de décisions et d'arbitrages. En ce sens, elles renvoient aux changements sujet-environnement qui affectent, momentanément au moins, l'équilibre de l'individu.

Dans le champ des sciences humaines et sociales, la transition reste malgré tout difficile à spécifier dans l'espace et le temps. De fait, on peut aborder la transition de deux manières : a) en bornant de façon objective un temps donné, extérieur au sujet (recherche d'emploi/recrutement, début/fin de formation professionnelle, etc.) ; b) en s'intéressant aux expériences vécues par les sujets et aux remaniements identitaires inscrits dans des durées variables selon les individus et les contextes. Cette orientation, qui prévaut dans les travaux présentés ici, nous conduit à revenir sur la notion d'épreuve. Dans un premier temps, à l'appui des définitions du *Petit Robert* (2004), nous retiendrons trois acceptions. En tant « qu'action d'éprouver » l'épreuve renvoie à l'expérience et peut être considérée comme une aventure comportant ses obstacles et ses mises en péril. L'épreuve a aussi valeur de test. Éprouver, c'est juger des qualités, de la valeur de quelqu'un. Pour celui qui est jugé, cela suppose de faire la preuve de ses compétences. Enfin, on peut envisager l'idée de se mettre à l'épreuve, c'est-à-dire ici, de s'éprouver dans l'expérience du métier, de faire face aux difficultés éventuelles en mobilisant des ressources, d'être capable de résister à l'envahissement émotionnel, etc. Bien que ces acceptions aient inévitablement une résonance lorsqu'on s'intéresse aux processus de transition professionnelle, on retrouve ici l'idée d'une « épreuve de force c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 47). Cette approche prend en compte la dynamique ouverte de l'expérience, ce qui génère le plus souvent de l'incertitude. Dans une perspective intégrant la singularité des situations, Martuccelli (2006) aborde les épreuves comme des défis que les individus sont contraints de relever avec leurs propres ressources. Bien que ces épreuves soient vécues de manière intime, subjective, existentielle, elles font sens pour un ensemble d'acteurs inscrits dans le même univers

social et/ou professionnel. Pour le chercheur, cela suppose de traduire de manière intelligible l'expérience des acteurs et de rendre compte de leurs vécus singuliers, qui viennent enrichir des rapports de sens partagés. Sur la base d'une parole singulière, l'enjeu consiste alors à comprendre l'expression des sujets traversant des espaces/temps de transition.

Enfin, ces épreuves nécessitent la mobilisation de ressources plurielles et combinées pour s'adapter aux changements, pour faire face à de nouvelles situations dont les contours et les logiques sont à redéfinir. Dans une acception générique :

les ressources concernent les possibilités d'action d'un individu ou d'un collectif, les moyens intellectuels et matériels, les produits dont il dispose ou dont il peut disposer ; elles intègrent les astuces, les qualités de débrouillardise, les petits arrangements avec soi-même et avec autrui, les repères pris ou construits dans l'environnement et qui vont orienter l'action.

(Perez-Roux et Lanéelle, 2015, p. 21)

Cette approche par les ressources, qui intègre les compétences construites et à construire, donne une idée du processus complexe qui se joue dans les parcours professionnels inscrits dans un temps de transition. Elle invite à interroger les dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006 ; Perez-Roux, 2011a), en mobilisant la notion d'épreuve et en revenant sur le sens que les acteurs donnent à un environnement perturbé dans lequel les repères institutionnels, organisationnels et humains sont en (re)construction.

1.3 L'approche des dynamiques identitaires en période de transition

Dans la continuité des travaux de Dubar (1992) et de Tap (1998), nous envisageons l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité. Pour Dubar (1992) :

Ces transactions correspondent à des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis : qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis. (p. 521)

Le modèle de la « triple transaction identitaire : biographique-relationale-intégrative » (Perez-Roux, 2011a, p. 41) fonctionne comme un système en recherche d'équilibre, c'est-à-dire dépassant, pour un temps au moins, tensions et contradictions. Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité-changement à travers

un couplage entre histoire du sujet et modifications du cadre professionnel. Par ailleurs, l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent: le sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance d'autrui qui en découle se révèle essentiel dans la construction identitaire. Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité d'expériences, de rôles, d'engagements professionnels, familiaux et sociaux. Cette pluralité constitue un réservoir de possibles, de compétences en gestation, de ressources sur lesquelles chacun peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes. Pour autant, la nécessité de cohérence interne tend à fédérer ces ressources autour d'un système de valeurs, dans lequel le sujet peut à tout moment se reconnaître et se faire reconnaître. Quels registres de pensée et d'action les acteurs revendiquent-ils, quelles ressources mobilisent-ils pour trouver un équilibre et conserver un sentiment de cohérence, notamment lors de l'accès à un nouveau métier ?

Notre approche tente de rendre compte de cette dynamique intégrant un ensemble de tensions d'ordre identitaire. Ces tensions, intra et inter-psychiques, entre les différentes composantes de l'identité sont aussi organisées vers un projet identitaire, qui exprime l'orientation dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie (Kaddouri, 2000). L'orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des transactions identitaires qui visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire. Par ailleurs, il s'agit de construire puis d'assumer une « juste » place dans le monde professionnel. Si celle-ci agrège un ensemble de représentations, de valeurs et de pratiques, elle se révèle aussi à travers des registres d'action privilégiés, par lesquels les professionnels donnent sens (ou pas) à leur travail (Perez-Roux, 2011b).

Plusieurs questions sont alors à prendre en compte. Comment mettre en lumière des éléments du parcours qui participent des dynamiques identitaires ? Quelle place donner aux relations et plus largement à la manière dont chacun réorganise ses ancrages/repères personnels (psychosociaux) et professionnels (institutionnels, organisationnels, collectifs, techniques, etc.) en transition ? Une démarche méthodologique spécifique a été élaborée pour tenter de mieux appréhender ces phénomènes.

2 Repères méthodologiques

Plusieurs recherches ont été mobilisées entre 2008 et 2017 pour comprendre « ce qui se joue » sur le plan identitaire lorsque les acteurs se trouvent dans des espaces/temps de transition. Documenter les transitions professionnelles suppose : a) de s'inscrire dans la durée et de prendre au

sérieux les retours sur le parcours, l'inscription dans le présent et la projection dans le futur ; b) de saisir la qualité des relations humaines, les éléments de congruence ou de discordance entre définition de soi comme professionnel et regards d'autrui ; c) de comprendre le type de cohérence entre registres de pensée et d'action, entre rôles à tenir et places revendiquées dans l'espace personnel, social et professionnel. Ainsi cette approche donne des clés de lecture sur les processus de construction identitaire. Dans ces recherches, le plus souvent, un questionnaire précède le recueil de données. Sur la base de questions fermées, de questions à choix multiples, de questions ouvertes, l'enquête permet de repérer : a) les caractéristiques sociologiques (sexe, âge, statut, ancienneté, parcours, etc.) ; b) les représentations et valeurs, les formes d'implication choisies, le rapport à la pratique professionnelle et l'inscription dans les contextes de travail. Au regard de ces premiers résultats, nous retenons des sujets volontaires pour réaliser un entretien semi-directif qui invite à approfondir, à préciser, à contextualiser telle ou telle réponse et à développer des aspects moins stabilisés, parfois même des éléments de l'expérience jusque-là peu conscientisés (Lanéelle et Perez-Roux, 2014, p. 493-494). Ces entretiens sont intégralement retranscrits et traités sur la base d'une analyse thématique.

Enfin, dans ces études, la dimension longitudinale est intégrée (recueil de données pour un même individu sur deux ans). Nous nous appuyons ici sur trois de ces enquêtes. Les contextes institutionnels, organisationnels et humains présentant des points communs et des spécificités. Les points communs concernent des transitions désirées où le projet de réorientation est impulsé par les sujets, suite à une forme d'insatisfaction dans le métier initial ou dans son évolution. Ces derniers, pour mettre en œuvre leur projet, sont amenés à s'engager dans une formation sur un secteur qu'ils ne connaissent pas, mais qui leur semble incontournable pour entrer dans le métier visé. Nous avons choisi d'étudier un cas « emblématique² » dans chacune de ces enquêtes pour rendre compte de parcours professionnels dans lesquels la transition opère comme un révélateur des dynamiques identitaires. En même temps, les enquêtes présentent des spécificités que nous présentons ci-dessous.

La première enquête (2008-2010) étudie les processus d'insertion professionnelle des enseignants, dont certains sont en réorientation professionnelle (Perez-Roux, 2011a). L'étude s'intéresse à ce moment de transition professionnelle où il s'agit d'assurer la formation des élèves, dans un nouveau métier, relativement éloigné de l'ancien emploi.

La seconde étude (2014-2015) porte sur les transitions liées au retour en formation puis au retour en emploi de professionnels désirant s'orienter

2. Emblématique dans le sens où il montre un certain nombre de points saillants repérables dans l'enquête elle-même ; cette représentativité est aussi opérante au niveau des différentes enquêtes lorsqu'on s'intéresse à la question des transitions professionnelles.

vers la formation des adultes (Perez-Roux, 2017). Ces professionnels expérimentés issus du monde de l'enseignement, de la formation, du travail social ou de la santé ont fait le choix de reprendre des études universitaires de niveau master pour des enjeux de qualification, de promotion ou de réorientation professionnelle. Dans cette étude, le temps du retour en emploi est envisagé comme une forme de transition porteuse de déstabilisations dans lesquelles de nouveaux repères sont à construire.

La troisième étude (2016-2018), en cours, s'inscrit dans le processus de réforme de la formation initiale en masso-kinésithérapie (2015) et tente de comprendre les bouleversements que celle-ci amène tant au niveau de l'organisation des instituts de formation (équipes de direction, collectifs de travail) que des acteurs en prise avec ces évolutions (enseignants, professionnels de terrain, étudiants).

Dans ces trois études, la chercheuse a participé de près ou de loin à la formation dans laquelle se sont engagés les professionnels. Les entretiens ont été réalisés *a posteriori*, une fois la formation terminée.

Trois cas sont présentés succinctement³ dans cette contribution. Il s'agit de trois hommes. Les dynamiques identitaires dont ils témoignent convoquent les parcours antérieurs et interrogent la phase de transition. Chacun des sujets, dans le cadre du processus de reconversion et pour des raisons diverses, est entré dans une démarche de formation. Mais le moment de transition étudié est assez différent. Philippe (étude 1), anciennement ingénieur dans l'industrie, a choisi de devenir enseignant de mathématiques dans l'Éducation nationale, car il ne partage plus les valeurs de l'entreprise. Il se retrouve donc en formation professionnelle après avoir réussi le concours de recrutement. Pour Marc (étude 2), c'est une insatisfaction dans la fonction de cadre administratif qui l'amène à s'orienter vers le secteur de la formation des adultes. Il choisit de faire un master, à la suite duquel il obtient une mutation au sein de son établissement. Benoit (étude 3), masseur-kinésithérapeute dans le sport de haut niveau, réoriente sa carrière en acceptant une fonction de direction d'un établissement (IFMK) sans expérience préalable de la formation. Après avoir obtenu un master, il tente de mettre en œuvre de nouveaux dispositifs de professionnalisation pour les étudiants dans son établissement.

Ces trois parcours singuliers permettent d'éclairer les dynamiques de formation et les processus d'insertion dans un nouvel espace professionnel, conduisant à des remaniements identitaires plus ou moins conséquents. Les portraits sont présentés en intégrant la parole des enquêtés pour rester au plus près de leur perception de la transition et des dynamiques qui s'y révèlent.

3. D'autres cas sont traités dans Perez-Roux, 2010 ; 2011a, 2011b.

3 La transition comme point de cristallisation dans le parcours : trois études de cas

3.1 Philippe : d'une carrière d'ingénieur au métier d'enseignant

Philippe, 48 ans, est enseignant-stagiaire de mathématiques en reconversion professionnelle. Après avoir réussi sa formation dans une grande école de commerce (HEC), il devient ingénieur et reste 25 années dans ce premier métier. Mettant en avant un « parcours toujours atypique », il développe d'abord, dans le cadre de la coopération culturelle, une expérience d'enseignement pour les adultes. Il travaille ensuite sur différents postes : ingénieur dans le nucléaire, développement scientifique, production, management et consulting. Pour des raisons d'équilibre familial et en rupture avec les valeurs du monde de l'entreprise (compétitivité, recherche du profit maximum à court terme, manque de temps, forte mobilité) il refuse une mutation et décide, à 46 ans, de devenir enseignant de mathématiques : « j'avais cette espèce de nostalgie de l'époque où je savais réussir dans quelque chose d'un peu magique ». En contraste avec l'expérience passée, Philippe défend une certaine idée de l'enseignement: « [j'ai dit] le monde marchand, ça suffit ! Je voudrais aller vers des choses plus tournées vers le développement de l'être, des savoirs, la coopération ». Une image idéalisée d'enseignant se dessine : « dans [le film] le cercle des poètes disparus, il y a cet enseignant qui monte sur la table, il leur propose de regarder le monde différemment, ça c'est le côté enthousiasmant ». En référence à ses anciens maîtres, il revient sur « ceux qui inspirent la confiance. Une image de facilitateur, ou de levain peut-être ». Cet ancien ingénieur prépare seul le concours de recrutement pour devenir enseignant de mathématiques et le réussit. L'année suivante, le stage n'est pas validé en raison de difficultés persistantes sur le plan pédagogique (gestion de la classe) et didactique. Ce redoublement constitue le premier échec de sa carrière :

[la première année] j'y suis allé la fleur au fusil, en étant content d'être devant une classe. Et puis j'ai découvert ! Mais le collège, je sentais bien que ce serait difficile. Il y a un métier d'éducateur et c'est pas éducateur que j'ai cherché à être. Moi, ça a été un grand grand écart⁴ !

Les surprises sont nombreuses lors du passage dans le monde enseignant: à « l'arythmie du métier » (durée des cours, organisation de la semaine) se rajoutent les effets de l'alternance où le temps de présence (et d'implication) dans l'établissement est entrecoupé par les temps de formation, lieu de remises en question. Une comparaison avec le monde de l'entreprise apparaît. Si Philippe affirme avoir été confronté précédemment à des formes de résistance au changement, il souligne le cadre sécurisant

4. La chercheuse n'intervient plus dans la formation lors de la deuxième année, au moment où elle fait l'entretien.

de l'entreprise et ses mécanismes de régulation, totalement absents du monde scolaire. Le manque de cohérence collective fait aussi défaut et oblige l'enseignant à gérer sa classe (ou ses problèmes) seul : « c'est une grosse déconvenue pour moi. En allant vers ce métier, je voulais aller vers la coopération. En fait, je ne la trouve pas ». Bien que les collègues de l'établissement dans lequel il est affecté pour sa deuxième année de formation semblent plus engagés, Philippe reste sceptique :

Il y a de la conviction, une forme de hargne à aller plus loin... mais ce n'est pas une coopération organisée ! À l'Éducation nationale, tu mets tout le monde en ligne. Il n'y a personne au-dessus, si ce n'est une espèce d'instance anonyme, à savoir les instructions officielles, les programmes, que ça déboule d'en haut, sans que ce soit relayé, animé par une structure humaine.

L'expérience passée au sein de nombreuses entreprises est ainsi remise en cause : « à la limite, ça me desservait. J'étais nu. Il fallait que j'oublie mon vécu ou mes automatismes antérieurs pour partir vierge, pour être plus perceptif à ce qui était en jeu... Défaire pour refaire ». De fait, le nouveau métier est vécu comme très différent en ce sens qu'il comporte une réelle dimension éducative, essentielle et déstabilisante. Ainsi, durant la deuxième année de formation professionnelle, le rapport aux élèves évolue vers plus de distanciation : « cette année, j'ai démarré en étant beaucoup plus sur ma réserve, moins fusionnel ou affectif... On donne de soi. Il faut être clair et bien centré ». Parallèlement, la relation au tuteur de stage, plus structurante et plus coopérative, est perçue comme une forme de sécurité et d'étayage professionnel. Si Philippe reste convaincu que le cœur du métier consiste à motiver les élèves, à leur (re)donner le goût des mathématiques, il souhaite avant tout rompre avec l'isolement et parvenir à travailler en équipe. Enfin, il revient sur l'épreuve de la reconversion professionnelle : « en ce moment, je suis dans une traversée. Je passe d'une rive à l'autre. En traversant un fleuve qui, par moments, a des courants assez forts... et je ne suis pas au terme de la traversée ».

3.2 Marc : d'un poste de responsable administratif vers le secteur de la formation des adultes

Marc, 33 ans, est désormais fonctionnaire titulaire au service de formation continue d'une université de l'ouest de la France dans laquelle auparavant, il était cadre administratif catégorie A (poste à responsabilité, encadrement). En effet, après l'obtention d'une maîtrise d'histoire puis d'une maîtrise en sciences politiques, Marc cherche son orientation. Il opte alors pour la faculté de droit où il prépare un concours administratif. À la suite de la réussite à ce concours, il obtient un poste dans une autre région :

Moi, j'ai fait beaucoup d'études, j'ai touché à beaucoup de matières et j'ai passé des concours sans me dire qu'administratif, c'était ma tasse de thé.

Donc première motivation, c'était la réorientation car ce que je faisais, administratif pur et dur, m'intéressait pas.

Il décide donc de s'engager vers « quelque chose de plus humain où il y avait un plus gros contact... vers le conseil, l'accompagnement, vers la formation ». L'émergence du projet de reprise d'études en vue de cette réorientation est aussi liée à une situation de mise à l'écart au sein de son nouveau service :

Arrivé à P., je suis allé de déconvenue en déconvenue... Mon responsable de service était un manager un peu directif et il m'a laissé de côté... c'était douloureux pour moi... une descente aux enfers. J'ai fini dans un placard, comme on dit dans le jargon, et c'est ça qui m'a poussé à reprendre mes études.

Ce nouveau parcours de master en sciences de l'éducation visant à former de futurs formateurs d'adultes est vécu avec son lot de surprises, de déstabilisations et de doutes :

Je savais pas trop ce que j'allais découvrir. Par exemple, l'analyse de pratiques j'en avais jamais entendu parler et c'est quelque chose qui m'a tout de suite plu, j'étais sensible à ça. Ce qui m'a surpris, c'est le niveau exigé. Moi mes études n'étaient pas très loin, j'avais cinq ans d'expérience professionnelle, mais j'ai eu quelques surprises sur certaines notes... où je me suis dit: il va falloir bosser la méthodo universitaire... et puis ça a été aussi un grand chamboulement pour moi. Parce que j'étais dans un changement de vie, dans une réorientation et puis par mon éducation, j'avais un certain nombre de freins au changement.

En effet, le statut de fonctionnaire reste très prisé dans une famille qui évolue dans ce milieu et exprime un risque fort à vouloir sortir de la fonction publique.

Si le retour en emploi s'est effectivement opéré dans la même institution en passant d'un service administratif à un service de formation continue, cela reste pour Marc « une petite étape. J'ai l'impression d'avoir bougé un peu, d'avoir changé de service, mais c'est pas une fin en soi. Pour moi c'est pas un aboutissement ». L'analyse de la réalité du service amène un certain nombre de critiques :

Il y a deux choses qui me dérangent : le service formation continue, c'est encore énormément d'administratif et de suivi de dossiers, de demandes de pièces à joindre. pour des gens en plus un peu largués au niveau administratif... et puis j'ai une chef de service très autoritaire, qui veut tout maîtriser, tout contrôler.

La réorientation interne vers le service de la formation continue, en cohérence avec les compétences construites durant le master, laissait présager quelques perspectives qui semblent aujourd'hui peu probables :

Moi, ce que j'aimerais faire, c'est de l'ingénierie de formation... sauf que les collègues conseillers en formation continue m'ont prévenu, on n'a pas le temps d'en faire. Donc, au final, tout le monde dans ce service fait de la gestion de dossiers.

Face à ces constats, sans visibilité sur l'avenir proche en termes de réorganisation dans le service, Marc explicite ce qu'il considère comme une position d'attente associée à une forme de déclassement :

Je pense que je suis quelqu'un qu'on écoute et qui a des idées et du fait de mon ouverture d'esprit, on va le dire comme ça... et je suis à l'aise aussi pour parler pédagogie avec les enseignants... alors, faut que je fasse attention... Faut que je reste dans mon rôle d'administratif. Mais j'ai des idées pour développer les choses. Mais les postes que j'occupe depuis que j'ai commencé, sont pas du niveau. Pour le dire autrement, j'ai l'impression d'être à 50 % de mes possibilités, et encore ! Surtout là, c'est le problème de ce système : j'ai commencé comme responsable d'un service de 20 personnes et aujourd'hui, sous ma responsabilité, j'ai une vacataire !

S'il est à présent sur un poste en formation continue (souhaité), il estime que sa mission reste en deçà de son potentiel et que sa marge de progression au sein du service est faible. Deux projets se dessinent pour lui : devenir enseignant⁵, mais « la réalité des élèves aujourd'hui » le fait encore hésiter ; prendre le risque de sortir de la fonction publique pour s'orienter vers un poste de formateur en formation continue. Ces questionnements sur l'avenir participent d'une dynamique plus générale qui, au-delà du professionnel, convoque la sphère personnelle. La transition est ainsi vécue comme un temps de gestation, qui laisse percevoir de possibles changements, plus radicaux et plus affirmés :

Ça m'a fait énormément de bien de faire ce master et mon parcours, finalement, c'est le début de quelque chose, je le sens. Je me suis surtout trouvé, moi... Donc aujourd'hui ma vie est en train de bien bouger, de bien évoluer, en termes d'engagement, de maturité. Après, au niveau professionnel, il y a toujours ce petit truc qui me fait dire : mais vas-y, va faire ce dont tu as envie, donne toi cette chance ! La vie est courte, le temps passé au boulot non. Allez, oublie tes freins, mais bon...

3.3 Benoit : du métier de masseur-kinésithérapeute à celui de responsable de formation

Benoit, 45 ans, initialement masseur-kinésithérapeute, a pris une fonction de direction dans un institut de formation en masso-kinésithérapie sans aucune expérience de la formation au préalable. Après un parcours de

5. À partir d'un statut de cadre A dans la fonction publique et l'obtention d'un master 2, il est possible de bénéficier d'une passerelle d'accès à l'Éducation nationale.

sportif, devant une difficulté à entrer dans le monde du football professionnel, il fait des études de kinésithérapie, s'orientant ainsi vers le même secteur professionnel que son père. Après l'obtention du diplôme, il ouvre un cabinet et devient le kinésithérapeute d'une équipe de rugby professionnelle, menant les deux activités conjointement pendant 20 ans. Il se trouve alors très impliqué dans le monde du rugby :

Quand tu fais ce travail-là, il faut jouer au rugby parce qu'il y a un temps de soin, mais il y a aussi un temps où il faut être sur le terrain avec les joueurs, parce qu'il faut participer aux entraînements, il faut participer à la préparation physique. Donc, tu es très mêlé à l'activité du rugby. Pour que ça marche, faut que ce soit comme ça.

Il choisit alors de quitter son cabinet pour se consacrer pleinement au rugby, d'autant plus qu'un poste de responsabilité lui est proposé par le président du club :

J'avais un poste qui était intéressant et c'est certainement pour ça que je suis arrivé aussi à l'école de kiné, c'est que j'avais la responsabilité de l'organisation du secteur médical, donc je devais m'occuper du recrutement des médecins, des kinés... Quand il y avait le recrutement d'un joueur, c'était moi qui étais responsable et qui devais faire toutes les évaluations pour voir si tout se passait bien. Donc, je supervisais des gens qui étaient médecins, qui étaient chirurgiens, donc c'était un rôle très particulier. Ça n'arrive pas très souvent.

Fortement reconnu au sein de la structure, Benoit construit des compétences de management et trouve une certaine autonomie : « Après, j'ai organisé mon système comme je l'imaginai et ça a fonctionné. » Au bout de quelques années, conscient des risques que comporte cette fonction à forte responsabilité (crainte d'accidents graves de joueurs, enjeux financiers, etc.), il se saisit d'un moment de renouvellement de l'équipe dirigeante du club pour repartir travailler comme salarié en kinésithérapie : « c'était une façon pour moi de revenir au monde normal du travail, parce que ce que je faisais ce n'était pas normal, je trouvais ». À ce moment-là, une occasion se présente. Il est sollicité par la direction d'un IFMK pour participer à la mise en place de la réingénierie de la formation à la suite de la réforme des études de 2015⁶. Benoit accepte : « Déjà, je m'étais dit : pourquoi pas venir donner des cours à l'école ? C'était pour moi aussi une opportunité de faire quelque chose après. » Il entre alors dans une période d'essai de 6 mois durant laquelle il travaille avec le directeur D : « J'arrive et il me fait faire plein de choses que je réalise pour le projet pédagogique global de l'école. Et puis, ça fonctionne bien parce qu'on a plein d'idées,

6. Arrêté du 2 septembre 2015 relatif au diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031127778&categorieLien=id>.

on échange. » À la suite de cette expérience jugée très constructive, Benoit est recruté en tant que directeur adjoint de l'école de kinésithérapie. Cette situation est tout à fait inédite :

C'était surprenant, je n'avais rien pour faire ça ! Je ne connaissais rien du tout, ni dans l'enseignement, ni... rien, rien, rien. Je suis parti avec D sur des enseignements, je me suis mis au diapason et puis après j'ai pris la main sur les cours.

De fait, la légitimité de ce nouvel arrivant reste à construire dans un monde de concurrences où la place qu'il occupe suscite des convoitises : « C'est vrai que j'étais observé par les enseignants, qu'ils cherchaient un peu à me piéger... Bon, de moins en moins après... mais au départ c'était très compliqué. » Au terme de quelques mois, Benoit est poussé par le directeur à s'inscrire dans un master de sciences de l'éducation :

J'y vais parce que D me dit d'y aller, parce que sinon, moi, je pensais que je n'étais pas capable de faire un truc pareil ! C'était une barrière. Retourner à la fac pour faire cette formation, quand même, c'est violent. Dans un domaine qui n'est pas le mien au départ, alors que je suis moi-même en pleine transformation.

Ce retour en formation se révèle dans un premier temps très déstabilisant :

Au départ, je suis un mec performant sur le terrain et en centre de soins avec une équipe de rugby et je me retrouve à l'école de kiné, enfermé dans un bureau et on me pousse à faire de l'enseignement alors que je n'ai jamais fait d'enseignement. Donc, tu vois, pour moi, je suis déjà en difficulté au départ. J'ai déjà la pression de mon nouveau travail que je n'ai même pas imaginé, parce que je ne sais même pas pourquoi je suis là au départ. Donc, c'est très compliqué et donc m'engager sur un master c'était me mettre encore plus en difficulté.

Pourtant ce retour en formation, vécu comme une épreuve, est aussi envisagé comme une possibilité d'accéder à un diplôme qui viendra asseoir une certaine légitimité dans l'espace de travail :

À la fois, j'y vois l'opportunité d'avoir une forme de légitimité après, parce que je me dis : tu n'as pas fait l'école des cadres, donc ça va te permettre aussi d'avoir une formation spécifique sur l'enseignement et ça va peut-être te donner ta légitimité à ce poste-là. Donc, c'est comme ça que j'arrive sur le master.

Le processus de formation est aussi perçu comme un moyen de développement professionnel :

Ensuite, il y a une confiance qui s'installe. On a rencontré des gens qui étaient agréables, qui étaient très professionnels, qui ont su mener l'enseignement et après, j'ai trouvé ma place en tant qu'étudiant. Les conditions étaient réunies pour que ça se passe plutôt bien. Voilà. Mais après, ça m'a transformé complètement oui.

Au terme de la formation, Benoit se saisit de certains contenus et méthodes, et développe de nouvelles ressources pour réfléchir à des dispositifs réflexifs participant de la réingénierie de la formation :

Je comprends les enjeux et ce qui se passe à chaque fois... Je me vois en plus apprendre en situation, donc je réalise plein de choses dans ma construction... même si c'est difficile, je me dis que je suis en train de me transformer et c'est pour après acquérir cette compétence. Donc je suis dans cette logique-là donc ça, c'est très positif pour moi, très positif.

Les acquis de cette nouvelle expérience viennent s'agréger au reste du parcours :

Je pense que ça m'a donné aussi une certaine forme d'assurance que je n'avais pas. Pourtant, avant, je faisais des choses incroyables, j'étais avec des joueurs qui venaient des quatre coins de la planète. Je suis capable de parler avec un anglais alors que je n'ai jamais été bon en anglais. Je suis capable de faire plein de choses, mais c'est assez surprenant. Quand j'y repense, c'est fou quoi, c'est fou ce que j'ai fait et comment ça s'est passé, c'est fou.

La situation actuelle, vécue comme très stimulante, permet d'asseoir une reconnaissance professionnelle dans la structure : « Je sens que j'ai trouvé une certaine place. » L'enjeu professionnel est fortement présent dans le discours :

Revenir sur l'école, là où tu as été formé, et la transformer, c'est aussi une certaine fierté d'arriver à faire ça. Et quand tu fais de l'enseignement, c'est certainement l'objectif, c'est d'arriver à produire des bons kinésithérapeutes ou des bons enseignants. Et, donc, ça, ça me motive oui, ça, ça me motive.

4 Discussion

Ces trois cas donnent à comprendre un certain nombre d'éléments qui traversent les moments de transition et réinterrogent la dynamique des parcours professionnels : ils proposent un autre regard sur cet espace-temps de passage que chacun traverse avec ses acquis, ses aspirations et une manière singulière de se projeter dans l'avenir professionnel et personnel.

4.1 La transition : un espace-temps de remise en question

Les transitions volontaires dont nous avons rendu compte à travers trois portraits de professionnels en reconversion s'inscrivent dans des temporalités relativement longues pour comprendre le passage d'un métier initial (ingénieur, cadre administratif, personnel de santé) à un autre relevant du champ de l'enseignement ou de la formation. Changer de métier vient ici

s'adosser aux parcours antérieurs des individus qui ont à s'inscrire dans de nouveaux contextes professionnels. Le retour en formation, les situations de travail rencontrées génèrent à la fois des zones de turbulence, des réajustements plus ou moins faciles et la confrontation à des énigmes professionnelles liées à la faible connaissance du nouveau secteur visé. Entre normes institutionnelles et organisationnelles, modèles existants (dans la formation et dans le travail), représentations et pratiques professionnelles, nous pouvons identifier les ressources mobilisées, les obstacles à surmonter pour entrer une dynamique qui prend en compte le projet identitaire des acteurs et les tensions intra et inter-psychiques qu'il génère (Kaddouri, 2006).

De nombreuses questions traversent l'ensemble des études portant sur ces moments du parcours supposant de lâcher prise avec l'ancien secteur d'emploi (où nombre de repères et de critiques se sont construits) pour entrer dans un nouvel univers avec ses fonctionnements explicites et ses règles implicites. De quelle manière un professionnel, plus ou moins reconnu dans son ancienne activité, appréhende-t-il l'accès à un espace de travail dans lequel, malgré ses acquis antérieurs, il a le sentiment de manquer de repères et de contrôler faiblement certaines situations ? Quels sont les questionnements émergents de ce temps de déstabilisation ou plus exactement, peut-on approcher ce qui se joue pour les acteurs, notamment sur le plan identitaire ? Les résultats montrent que chaque professionnel en transition tente de lire l'environnement pour mieux se situer. Il s'agit de (re)trouver des points d'appui, de (re)mobiliser des compétences ou d'activer des potentialités laissées en attente. L'enjeu consiste aussi à s'acculturer, à s'inscrire dans un (des) collectif(s), à repérer les tensions du système sans perdre le sens de l'action, sans remettre en cause le projet de changement.

Ainsi, l'enjeu d'un tel travail de recherche consiste à comprendre comment se combinent, dans la pratique du nouveau métier, les savoirs, les expériences, les relations, tout en prenant en compte les contraintes et les ressources intra, interindividuelles et contextuelles. Notre approche permet de repérer les formes de continuité ou de discontinuité, dans les valeurs, les savoirs et les pratiques, conduisant à des remaniements identitaires plus ou moins assumés.

De fait, les trois études de cas documentent de façon spécifique des aspects déjà travaillés dans nos précédentes recherches. Ils concernent : a) les parcours antérieurs, les idéaux sur lesquels s'est élaboré le nouveau projet professionnel et le contexte réel de travail ; b) le rapport à autrui, les questions de légitimité et les formes de reconnaissance professionnelle attendues ; c) le projet identitaire comme moyen d'intégrer un ensemble d'éléments disparates et de surmonter l'épreuve de la transition professionnelle.

4.2 Les parcours professionnels à l'épreuve des transitions : reconstruire le sens

Au plan identitaire, la transaction biographique — qui suppose de gérer les tensions entre continuité et changement — donne à comprendre le travail de remaniement qui s'opère lors de la phase de réorientation. Le parcours se réinvente en permanence dans le temps de transition professionnelle et dans le rapport au travail rêvé/préscrit/réel.

Philippe se remémore son vécu d'élève en réussite et s'appuie sur ses facilités d'apprentissage/de compréhension pour envisager son nouveau rôle d'enseignant. L'expérience de la paternité participe aussi du projet de reconversion dans la mesure où elle est associée à une meilleure compréhension de la jeunesse. Enfin, l'expérience professionnelle semble assez riche pour ouvrir sur de multiples potentialités, au cœur desquelles se retrouve la relation humaine. Très critique envers son ancien univers professionnel inscrit dans des logiques marchandes et performatives qui empêchent toute démarche d'appropriation, Philippe est porté par des images idéalisées du métier d'enseignant (éveiller l'esprit scientifique), par des qualités humanistes peu conformes aux premiers temps dans le métier : celui où les élèves testent l'enseignant et où il est risqué de déplacer les frontières symboliques des rôles et des fonctions. La posture de l'accompagnateur, du « facilitateur » (nourrie d'une prime expérience d'enseignement auprès d'un public d'adultes) prônée par Philippe est en total décalage avec les attentes des collégiens. Celui-ci découvre un contexte éloigné de ses anciens ancrages professionnels ; ce constat l'amène à regretter des formes d'organisation/de régulation au sein de l'entreprise, totalement absentes dans l'espace scolaire. Dans ce monde tant investi sur le plan symbolique, il fait l'expérience de la solitude face à des situations déstabilisantes, en prise avec des dilemmes professionnels difficiles à dépasser. Malgré cela, après un échec en fin de formation, il construit progressivement un certain nombre de repères durant la deuxième année de professionnalisation, de façon plus lucide et plus distanciée, dans un contexte mieux adapté, y compris sur le plan de l'accompagnement professionnel et des collectifs de travail. Pour autant, la projection dans l'avenir n'est plus aussi évidente.

Marc évoque son parcours antérieur comme le lieu des hésitations entre telle ou telle orientation qui a conduit à une certaine longévité dans son cursus universitaire. Le passage vers le premier emploi a été vécu comme un choix par défaut, et la prise de poste, loin des ancrages familiaux et des réseaux d'amis, comme une rupture avec le contenu des études. Le projet de réorientation et la perspective d'accès au monde de la formation des adultes, toujours au sein de l'université, semble donc constituer une transition « souple ». Pourtant, affecté dans le secteur désiré, Marc vit une sorte de relégation sur des tâches qui ne correspondent pas à son statut. Les fonctions d'accompagnement se révèlent essentiellement administra-

tives, comme dans l'ancien métier, à une différence près : Marc n'est plus cadre. Le parcours est donc revisité en termes de perte de responsabilité et d'autonomie. D'autre part, la transition constitue une épreuve quant à la non-reconnaissance des compétences acquises lors du retour en formation. Marc se verrait bien assumer des tâches d'ingénierie de formation, de face à face pédagogique, de coordination de projets. Le contexte ne s'y prête pas et l'avenir ne lui apparaît pas suffisamment ouvert pour trouver une place qui lui convienne et lui permette un réel développement professionnel. L'épreuve de la transition l'amène donc à reconsidérer son projet, à investir différemment la sphère personnelle, à revenir sur son parcours, à se réinterroger sur sa capacité à passer à autre chose, à savoir : quitter la fonction publique pour un monde inconnu où tout reste à construire.

Benoit réinvestit son parcours de façon particulière. Après une orientation initiale vers des études de kinésithérapie à la suite de l'abandon du projet de devenir sportif professionnel, il est sollicité pour revenir dans le sport de haut niveau sur un poste de coordination médicale et progressivement sur un poste de management. La transition vers le monde de la formation, totalement inconnu, réactive ces compétences, mais oblige Benoit à changer de cap, à se détacher du métier initial pour adopter une posture de formateur et penser en même temps la réingénierie de la formation des masseurs-kinésithérapeutes. Si la reprise d'études en master de sciences de l'éducation semble constituer une réelle épreuve, elle met en relief, dans le parcours, un point essentiel ouvrant sur de nouvelles potentialités et permettant une plus grande légitimité professionnelle. Malgré les difficultés rencontrées, il s'agit d'avancer, de faire la preuve de ses capacités. Benoit se définit avant tout comme un homme aimant relever des défis et, à ce titre, met en perspective un parcours dont il est fier. Devenu formateur, il tente d'innover dans ses pratiques en s'appropriant un certain nombre de cadres théoriques et méthodologiques issus du master pour travailler à de nouveaux dispositifs de formation. Très investi au niveau de la direction et dans la réflexion sur les questions d'ingénierie de formation à l'échelle de l'établissement, il développe des compétences plurielles, intégrant celles liées au management et acquises dans l'ancienne fonction. Si le poste actuel nécessite à ses yeux anticipation, adaptation et créativité, il craint à l'avenir de rentrer dans des routines, de s'ennuyer dans un monde qui jusqu'ici a favorisé un réel développement professionnel.

4.3 Les enjeux de reconnaissance au cœur des transitions : retrouver une légitimité

Pour chacun des professionnels choisis dans cette étude, la transaction relationnelle est particulièrement activée dans le temps de transition et, avec elle, les questions de reconnaissance d'autrui.

Philippe, fortement reconnu pour son expertise dans son ancienne activité professionnelle, choisit de rompre avec les logiques compétitives du monde de l'entreprise, dans lesquelles il ne se retrouve plus, pour se tourner vers un métier où il pense mettre en avant, au-delà de la transmission des savoirs mathématiques, des qualités humanistes et les valeurs éducatives auxquelles il croit. Après l'obtention du concours de recrutement, durant l'année de professionnalisation, il est le seul enseignant-stagiaire en reconversion, assez décalé par rapport aux urgences exprimées par ses pairs. La formation en alternance crée pour lui un double déficit de reconnaissance : il est malmené dans ses classes de collège en raison de ses choix didactiques et pédagogiques d'une part, de sa posture vis-à-vis des élèves d'autre part ; il n'est finalement pas validé en fin d'année par les formateurs en raison d'un déficit quant aux compétences professionnelles attendues par l'institution. La deuxième année de formation comporte donc un enjeu fort en termes de reconnaissance des acquis et des progrès ; cette situation réinterroge à la fois sa légitimité dans le métier d'enseignant et le choix de se réorienter.

Marc évoque un parcours dans lequel il n'a jamais été considéré à sa juste place. Après avoir fait fonction de directeur administratif sur la première affectation, il est relégué, suite à une mutation, sur un poste peu intéressant. C'est ce manque de reconnaissance des compétences construites, des acquis antérieurs qui fonde le projet de réorientation. Si celui-ci est objectivement réussi, les conditions d'emploi post master ne permettent pas à Marc de mettre en œuvre les nouvelles compétences acquises. Ce dernier se sent pourtant légitime pour développer de nouveaux projets — dispositifs de formation — actions auprès des publics en formation continue. Ce manque de reconnaissance de l'institution affecte terriblement le projet initial. La légitimité professionnelle reste alors à trouver, sans doute ailleurs, au risque de quitter un monde sécurisé (service public) pour un monde aux contours plus flous : celui de la formation des adultes.

Benoit est un professionnel qui par deux fois a été choisi pour des fonctions ouvrant sur de nouveaux horizons. Cette marque de confiance fonde son rapport au travail et ses engagements professionnels. La reconnaissance d'autrui, *a priori*, sur la base d'un potentiel perçu, doit ensuite être prouvée dans l'action. De fait, Benoit s'implique dans le travail avec le souci de progresser et de faire avancer le projet collectif, fondant ainsi sa légitimité. Le retour en formation, déstabilisant, vient renforcer ce sentiment de légitimité et la reconnaissance d'autrui, y compris dans la sphère familiale où ce nouveau défi professionnel est perçu comme une victoire sur une scolarité de sportif parfois un peu chaotique.

Ainsi, le besoin de reconnaissance est crucial pour les acteurs en reconversion issus d'un espace de travail dans lequel ils étaient le plus souvent reconnus comme professionnels. Re-commencer est donc pour le moins

déroutant et donne à la reconnaissance une place particulière — tant sur le plan individuel que collectif — dans la construction identitaire et dans le processus transitaire. En effet, sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie et ne peut développer une relation positive à lui-même (Honneth, 2000). L'entrée dans un nouveau métier, avec un détour par la formation, nécessite la construction d'un ensemble de compétences vis-à-vis desquelles le sujet doit « devenir capable, être reconnu » (Ricoeur, 2007). L'enjeu est aussi de « se (re)connaître » comme professionnel dans le regard porté par autrui, ce qui nous amène à organiser cette construction sous forme d'un triptyque : « devenir capable — être reconnu — se (re)connaître », au sens de : se connaître comme différent de celui que l'on projetait de devenir (idéal du moi) ou que l'on s'imaginait pouvoir être dans la réalité des situations d'enseignement ou de formation (Perez-Roux, 2012). Cette approche rejoint aussi celle de Dubar (2002) pour qui les questions d'ordre identitaire sont fortement arrimées à la reconnaissance d'autrui. Cette reconnaissance de soi pour autrui, mais aussi de soi pour soi engage de multiples formes de négociations qui relèvent de la « triple transaction » présentée précédemment. Au-delà de la transaction relationnelle qui articule estime de soi et reconnaissance d'autrui, la dimension biographique (entre continuité et changement) suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il a vécu/construit antérieurement. Par ailleurs, la dimension intégrative nécessite la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont mobilisés, en tant que ressources, dans l'expérience professionnelle de la reconversion.

4.4 La reconversion comme mise à l'épreuve de soi : se risquer au changement

Nous terminons cette analyse en revenant sur la dimension intégrative. Pour Philippe, il s'agit d'agrèger valeurs humanistes revendiquées, nouveau statut, appartenance à un (des) collectif(s) de travail et manière singulière de faire le métier. Marc revient sur les incidences de cette réorientation sur sa vie personnelle (Perez-Roux, 2016), sur un cheminement avec lui-même qui lui permet de voir davantage où sont ses freins et quels seraient les leviers pour se projeter dans un avenir plus en phase avec ses désirs. Benoit enfin parvient, au terme de la transition, à mettre en synergie un ensemble de registres activés dans différents espaces de travail, à s'inscrire dans une dynamique de l'action et à se poser comme un professionnel capable de relever des défis qu'on lui propose.

Dans tous les cas, on constate que les acteurs apprennent sur eux-mêmes en cheminant dans ce temps de transition, en revisitant le parcours professionnel (et personnel) et ce qu'il a généré comme possibles transformations de soi, en lien avec des autrui pluriels qui viennent perturber, questionner ou dynamiser le projet identitaire initial.

Ce projet identitaire (Kaddouri, 2000), organisé autour d'une réorientation professionnelle, active des idéaux, des représentations et des pratiques, en les confrontant aux normes en vigueur dans le nouveau contexte de travail. Ce faisant, il met à l'épreuve le soi professionnel préalablement construit. Entre ancrages antérieurs et avenir déjà amorcé s'ouvre un horizon de possibles qui ne renie en rien les valeurs et représentations à l'origine du choix du métier ou les gestes professionnels construits préalablement ; il s'agit de les revisiter en contexte, d'en assurer le transfert partiel et réajusté. Il s'agit enfin de surmonter un certain nombre d'épreuves, de s'éprouver, pour faire la preuve et pour se prouver que l'on est capable d'assumer ses choix.

Bien que les acteurs cherchent à s'appuyer sur des ressources multiples, dont celles portées par des collectifs, le chemin reste à faire de façon personnelle. La mise en synergie des potentialités, leur activation dans de nouveaux contextes est à la charge du sujet, en prise avec ses valeurs, ses engagements, ses pratiques et sur fond de reconnaissance. L'étude met en lumière des problématiques de légitimité vis-à-vis d'autrui dans le nouvel univers professionnel, mais sans doute, aussi, pour soi-même : une manière de donner ou de redonner un sens au parcours.

Conclusion

L'attention portée aux parcours professionnels met en lumière une dynamique de la transition repérable à travers certaines caractéristiques : remise en question — lecture de l'environnement et prise de repères — activation de ressources/gestion des contraintes — (re)construction de sens — accès à une nouvelle légitimité (reconnaissance d'autrui) — dépassement de soi et projection dans l'avenir. L'expérience de la transition semble ainsi permettre à chacun de s'éprouver, de (se) prouver, de faire la preuve d'un parcours assumé, en mesurant ce dont il est capable. Elle conduit aussi à l'intrication des trois logiques (Dubet, 1994) : logique de l'intégration au sein de (nouveaux) collectifs de travail ; logique de la stratégie pour optimiser la nouvelle situation ; logique de la subjectivation qui suppose une prise de distance, un recul réflexif sur les situations vécues.

En termes d'enjeux sociaux, le regard porté sur les transitions inscrites dans des parcours professionnels interroge les modalités d'accompagnement en formation initiale et continue (Perez-Roux, 2015). Au-delà des écarts entre l'engagement du sujet dans ce processus et les intentions de professionnalisation portées par autrui (institution, organismes de formation, formateurs), il semble essentiel de penser des dispositifs réflexifs ajustés pour soutenir de façon optimale les démarches de réappropriation, les processus d'autonomisation et de développement professionnel des acteurs.

9 Le travail identitaire lors d'un changement de carrière

Jonas MASDONATI

Université de Lausanne.

1 Introduction : les changements de carrière

Dans le contexte socioéconomique contemporain, les parcours professionnels sont marqués par l'imprévisibilité et la non-linéarité (Fournier, Zimmermann, Gauthier, Masdonati et Lachance, 2016 ; Guichard, 2015) et les individus sont portés à traverser un nombre grandissant de transitions (Fouad et Bynner, 2008 ; Rudisill, Edwards, Hershberger, Jadwin et McKee, 2010). Ceci explique l'essor, depuis la fin des années 90, des réflexions, recherches et interventions portant sur cette question. Parmi les différentes transitions professionnelles qu'un individu peut rencontrer tout au long de son parcours, le changement de carrière a la particularité de comporter des modifications majeures à plusieurs niveaux : lieu et contexte de travail, rôles et contenus de l'activité, etc. On peut donc supposer que ces changements dans la sphère professionnelle provoquent, chez les travailleurs, des questionnements d'ordre identitaire, ou que ces changements sont à leur tour le résultat d'un questionnement de cet ordre. En situation de changement, la réponse à la question « qui suis-je ? » est en effet tributaire de la capacité de l'individu à percevoir une continuité de soi à travers des expériences parfois disparates, mais aussi à composer avec la modification de ses appartenances sociales (Vignoles, Schwartz et Luyckx, 2011).

Étonnamment, peu de recherches ont étudié l'articulation entre les changements de carrière et les enjeux identitaires de l'individu qui en fait l'expérience. L'objectif de ce chapitre est de contribuer à combler cette lacune, en mettant en évidence les processus de travail identitaire (Ibarra

et Petriglieri, 2010) mobilisés lors de deux changements de carrière : les réorientations et les reconversions professionnelles. Pour y parvenir, nous situons d'abord la question du changement de carrière dans le contexte plus général des transitions professionnelles et exposons deux cadres théoriques, l'un développemental, l'autre psychosocial, permettant de saisir la notion d'identité. Nous proposons ensuite une relecture, sous l'angle identitaire, des résultats de deux recherches portant sur des réorientations et sur des reconversions professionnelles au Québec. Cette relecture est suivie d'une réflexion transversale sur des possibles processus de travail identitaire communs entre ces deux formes de changement de carrière. En conclusion, ces réflexions sont situées dans le contexte plus large des parcours professionnels contemporains et sous l'angle de ce qu'elles impliquent en termes d'accompagnement de ces parcours.

1.1 Mise en contexte : transitions, changements, réorientations et reconversions

Dans la littérature, on propose généralement une distinction entre transitions professionnelles volontaires et involontaires (Fouad et Bynner, 2008). Dans le premier cas, une transition s'inscrit dans une carrière qualifiée de « protéenne » ou « protéiforme » (Briscoe et Hall, 2006), caractérisant des individus qui explorent activement le monde du travail et qui changent d'emploi au gré des occasions qui se présentent à eux. Les transitions volontaires concernent également les personnes qui, pour des raisons variées, (s')investissent dans un nouveau projet professionnel « désiré » (Négroni, 2007 ; Perez-Roux, dans cet ouvrage). En revanche, les transitions involontaires sont davantage des marqueurs de parcours précaires ou précarisant et sont le résultat non pas d'une exploration active, mais plutôt d'un ajustement réactif aux aléas du marché du travail (Blustein, Olle, Connors-Kellgren et Diamonti, 2016 ; Palmade, 2003). Non désirées, elles peuvent alors constituer une rupture dans le parcours et menacer la construction identitaire de l'individu (Cau-Bareille, dans cet ouvrage ; Fournier, Zimmermann, Gauthier et Masdonati, 2014).

Heppner et Scott (2006) distinguent quatre types de transitions professionnelles : la transition-maintien, soit un changement de rôle à l'intérieur même de l'organisation sans modification de statut ou d'emploi ; la transition-avancement, subsumant des mobilités ascendantes ; la transition-(ré)insertion, ou le retour de l'individu sur le marché du travail après une période plus ou moins longue d'absence ; la transition *leave-or-see*, soit la décision de tenter une nouvelle carrière. Les changements de carrière dont il est question ici concernent ce dernier cas de figure.

Considéré comme une transition professionnelle aux caractéristiques distinctes, le changement de carrière consiste en effet en un changement d'employeur ainsi qu'en une modification du travail effectué et des rôles

assumés par la personne dans la sphère professionnelle (Ibarra, 2006). En outre, ce changement comporte la particularité de faire dévier la personne d'une progression de carrière attendue ou classique, de rendre caduques un certain nombre de ses compétences et de mobiliser de nouveaux apprentissages (Carless et Arnup, 2011). Il peut donc être assimilé à une véritable bifurcation de parcours (Deltand, dans cet ouvrage), du fait de son caractère relativement imprévisible et de ses effets généralement durables sur la trajectoire professionnelle (Fournier et collab., 2016 ; Grossetti, 2006 ; Hall et Suddarth, 2015 ; Négroni, 2007). Par ailleurs, le changement de carrière se distingue de la transition école-travail ou de la « primo insertion », puisque la personne qui le vit est en mesure de fonder ses réflexions d'avenir sur une histoire passée déjà marquée par le travail. À l'instar de Boutinet (2007), nous considérons ainsi que le changement de carrière est le fruit d'un véritable travail biographique et que sa signification pour l'individu est tributaire de son élaboration de ses expériences professionnelles passées (voir aussi Muller Mirza et Alber, dans cet ouvrage, ainsi que Perez-Roux, dans cet ouvrage).

Les changements de carrière peuvent prendre plusieurs formes (Hepner et Scott, 2006). Dans ce qui suit, nous proposons une distinction entre le changement-réorientation et le changement-reconversion. Cette conception s'inspire, tout en s'en différenciant, de la terminologie proposée par Berton (2013) pour qualifier la diversité des transitions professionnelles lors de démissions et de licenciements. Dans notre terminologie, un changement-réorientation concerne de jeunes adultes dont le parcours d'orientation s'étend sur une période relativement longue et comporte un choix de carrière en plusieurs étapes, par exemple par des essais-erreurs. Ces jeunes se distinguent donc de celles et ceux qui effectuent un choix ponctuel en fin de scolarité obligatoire et qui s'engagent ensuite dans l'option choisie, sans ressentir le besoin de revenir sur ce premier choix (Porfeli, Lee et Vondraceck, 2013). Au contraire, les jeunes en réorientation réitérent le processus de choix du fait du constat d'un premier choix insatisfaisant. Pour des raisons qui peuvent être variées, lors de la réalisation de leur premier choix d'orientation (p. ex., lors de l'entrée en formation professionnelle ou de l'insertion sur le marché du travail), ces personnes constatent que celui-ci n'était pas approprié et remettent en branle un processus de prise de décision.

Le changement-reconversion, quant à lui et d'après notre acception, concerne des personnes généralement plus âgées, soit des adultes qui, après avoir passé une période relativement longue sur le marché du travail et dans un ou plusieurs métiers, décident — ou sont contraints — de changer de profession (voir aussi Perez-Roux, dans cet ouvrage). Leur motivation à changer de carrière s'appuie donc sur une expérience du marché du travail plus conséquente et intervient à un autre moment de

leur parcours professionnel et de leur développement. Ainsi, si le changement-réorientation concerne généralement des adultes en émergence, le changement-reconversion intervient souvent dans ce qu'on appelle le mitan de la vie (Hall et Suddarth, 2015). Dans le premier cas, le changement s'inscrit dans une phase de vie d'entre-deux — car située entre l'adolescence et l'âge adulte — durant laquelle, généralement, les personnes explorent et testent différents soi possibles (Arnett, 2006 ; Domene, Landine et Stewart, 2015). Dans le second cas, le changement peut résulter de cette tendance qu'ont les adultes au mitan de la vie de faire le point sur leur parcours et, partant de là, de reconsidérer leurs projets d'avenir (Barclay, Stoltz et Chung, 2011).

1.2 Cadre théorique : formation de l'identité et identités de rôle

Plusieurs auteurs s'étant intéressés au phénomène des transitions professionnelles semblent convenir du fait que celles-ci impliquent toujours un certain travail identitaire (Anderson, Goodman et Schlossberg, 2012 ; Duval, dans cet ouvrage ; Masdonati et Zittoun, 2012 ; Muller Mirza et Alber, dans cet ouvrage ; Perez-Roux, 2014 ; Perez-Roux, dans cet ouvrage). Logiquement, le changement de carrière, conçu ici comme une forme particulière de transition professionnelle, mobilise lui aussi ce type de travail, défini comme « l'engagement des personnes dans la formation, la réparation, le maintien et renforcement ou la révision de leurs identités » (Ibarra et Petriglieri, 2010, p. 10, traduction de l'auteur). Deux cadres théoriques nous paraissent pertinents pour saisir les enjeux et processus identitaires mis en branle lors d'un changement de carrière : la théorie de la formation de l'identité et la théorie des identités de rôle (voir aussi Masdonati, Fournier, Lahrizi et Pinault, 2016).

Le premier cadre théorique, d'inspiration développementale, s'intéresse aux étapes de formation de l'identité résultant de l'interaction individu-contexte et de l'articulation entre processus d'exploration et d'engagement identitaire (Lannegrand-Willems et Perche, 2017 ; Luyckx, Schwartz, Goossens et Pollock, 2008 ; Schwartz, Zamboanga, Luyckx, Meca et Ritchie, 2013). L'exploration consiste en la recherche des options identitaires en lien avec la perception de soi et de ses préférences (p. ex., buts, valeurs et croyances). Elle peut être de trois types : de surface, lorsque l'individu considère une large palette d'options identitaires ; en profondeur, lorsqu'il se concentre sur un nombre restreint d'options, analysées de manière plus approfondie ; « ruminative », lorsque l'exploration est marquée par l'hésitation et l'indécision. L'engagement fait référence à l'implication dans un choix identitaire et se manifeste de deux manières : par l'acte d'engagement (*commitment making*) ou par l'identification à l'engagement. Le premier engagement fait référence à la prise

de décision d'un individu pour une option identitaire donnée, alors que l'identification à l'engagement comporte un degré plus profond d'implication dans cette option et renvoie au degré de certitude par rapport à ce choix (Luyckx et collab., 2008¹). Pour faire simple, l'articulation entre différents types d'explorations et d'engagements donne lieu à des statuts identitaires plus ou moins avancés : la diffusion, où il n'y a ni exploration ni engagement ; la forclusion, soit un engagement qui n'est pas le résultat d'explorations ; le moratoire, où la personne explore des possibles sans pour autant s'engager dans un choix ; la réalisation identitaire (achievement), lorsque la personne s'engage dans un projet après avoir exploré les possibilités qui s'offrent à elle.

Le deuxième cadre théorique s'inscrit dans une approche psychosociale et est tiré de la théorie des identités de rôle (Stryker et Burke, 2000), définies comme « des attentes de rôle internalisées qui définissent le concept de soi » (Ng et Feldman, 2007, p. 116, traduction de l'auteur). Dans cette théorie, une place centrale est donnée au sens que prend un rôle donné dans la vie de l'individu, sens qui dépend de son sentiment d'appartenance au groupe et de son identification dans ce rôle (Wenger, 2005). Concept central de la théorie des identités de rôle, l'identification fait référence à l'attachement cognitif, psychologique ou émotionnel que l'individu manifeste envers un rôle donné (Miscenko et Day, 2016). D'après Ng et Feldman, le degré d'identification dans un rôle est tributaire du degré de participation de l'individu (le temps qu'il y passe), de son engagement dans ce rôle (l'attachement affectif envers ce rôle) et de la possibilité d'y réaliser ses valeurs. Toujours selon ces auteurs, une transition professionnelle (p. ex., la transition école-travail) mobilise deux processus d'identification marquant la construction de l'identité dans la sphère du travail. La première consiste en une identification dans le rôle de travailleur (*work role identification*) et dépend du temps que la personne passe au travail, des sentiments que le travail lui inspire et de la possibilité d'y exprimer ses valeurs. La deuxième fait référence à l'identification dans le rôle occupationnel (*occupational role identification*), soit à la possibilité, pour l'individu, de se reconnaître dans une occupation donnée, de faire partie de tel ou tel corps de métier et de se sentir similaire aux personnes exerçant la même profession — par exemple en termes de capacités, de niveau d'éducation et de valeurs.

1. À noter que cette approche de l'identité a donné lieu à plusieurs modèles théoriques articulant processus d'exploration et d'engagement. Par exemple, Lannegrand-Willems et Perhec (2017) ajoutent au modèle présenté ici l'importance de considérer les éventuels moments de doute vis-à-vis de soi et la flexibilité de l'engagement.

2 Une relecture de deux recherches sur les changements de carrière

Dans ce qui suit, nous proposons une relecture, sous l'angle de la formation de l'identité et de l'identité de rôle, des résultats de deux recherches menées dans la région de la ville de Québec, Canada, auprès de jeunes adultes et d'adultes ayant décidé de changer de carrière. Pour y parvenir, ces personnes avaient intégré une formation professionnelle (FP) ou technique (FT) après avoir transité par le marché du travail ou après avoir suivi d'autres formations. Au Québec, la FP et la FT constituent en effet deux voies de formation privilégiées par les personnes désirant changer de métier ou accéder tardivement à une qualification (Masdonati, Fournier et Lahrizi, 2017²).

La première recherche couvrait la question du changement-réorientation et s'intéressait aux raisons évoquées par de jeunes adultes — ou adultes en émergence, d'après Arnett (2006) — afin d'expliquer leur décision de retourner en FP ou FT, ainsi qu'à leur perception du degré de continuité entre leurs parcours antérieurs et leurs projets d'avenir. La deuxième recherche portait sur des situations de changement-reconversion d'adultes inscrits à une FP et visait notamment à saisir le sens que prenait cette reconversion par un retour aux études dans leur parcours professionnel et de vie. La relecture des résultats de ces deux recherches a été décidée *a posteriori* et a fait suite au constat de l'existence de processus identitaires complexes, tant pour les réorientations que pour les reconversions professionnelles. L'objectif de cette relecture était ainsi d'identifier et décrire d'éventuels processus de travail identitaire qui seraient communs aux deux formes de changement. De ce fait, dans nos analyses croisées, nous avons volontairement omis ce qui différenciait ces deux populations. Sans nier l'existence de processus distincts, il n'est donc pas question ici des spécificités du travail identitaire mobilisé par chacune de ces deux formes de changement de carrière.

2.1 De jeunes adultes en réorientation professionnelle

2.1.1 Méthodologie

Dans le cadre d'une large étude portant sur la transition de la FP et de la FT au monde du travail d'une centaine d'adultes émergents (Masdonati, Fournier et Boisvert, 2012 ; 2014³), nous avons conduit des analyses spécifiques sur la situation particulière de 21 personnes ayant fait l'expérience

2. Pour une description plus détaillée du contexte québécois, voir Deschenaux dans cet ouvrage.

3. Recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et approuvée par le Comité éthique de la recherche de l'université Laval.

d'un changement-réorientation. Ces participants avaient en effet intégré une formation professionnelle ou technique après avoir transité par le marché du travail ou avoir suivi — en l'interrompant ou en la menant à terme — une autre formation qualifiante (autre FP, FT, collégiale ou universitaire). Il s'agissait de 15 jeunes femmes et de six jeunes hommes âgés de 19 à 25 ans ($M = 21,8$), rencontrés dans le cadre d'entretiens individuels semi-dirigés durant entre une heure et une heure trente.

Afin de comprendre les raisons et les résultats de ces réorientations, les transcriptions des entretiens ont été soumises à une analyse inductive de contenu en trois étapes s'inspirant des procédures suggérées par L'Écuyer (1990) et Elo et Kyngäs (2008) : 1) le codage ouvert consistant à identifier, résumer et titrer les parties des transcriptions en lien avec le sujet de la réorientation ; 2) la génération de catégories consistant en un regroupement cohérent des thèmes émergés de la première étape ; 3) l'abstraction consistant en l'articulation et la compréhension des catégories en fonction du sujet à l'étude.

2.1.2 Résultats

Ces analyses ont mis en évidence l'existence de trois types distincts de réorientations (Masdonati et collab., 2016) : la stabilisation, la cristallisation et le tâtonnement. La réorientation-stabilisation ($n = 6$) fait référence à des changements vers des domaines professionnels connexes ou complémentaires à la première orientation. Ces personnes justifiaient leur réorientation de manière stratégique, un (nouveau) diplôme leur permettant de consolider leur profil ou d'ajouter une qualification et des compétences, tout en restant dans le même domaine professionnel. Une participante âgée de 23 ans ayant entrepris une FP de pâtissière après avoir obtenu un diplôme de cuisinière illustre bien ce cas de figure :

En cuisine, on a un volet de pâtisserie [...]. Puis je trouvais que j'aimais bien ça, la pâtisserie [...]. Je me suis dit que ça me ferait du bien, aussi au niveau du marché du travail : c'est des formations, c'est des gens dont les deux formations sont très recherchées. [...] Je me suis dit: « pourquoi ne pas mettre plus de points positifs de mon bord, le plus de chances de mon côté ? »

La réorientation-cristallisation concernait dix jeunes dont le nouveau choix de formation était sans lien avec leurs engagements précédents. La cristallisation renvoie donc ici au choix et à la prise de conscience de l'existence d'une sorte de vocation. La réorientation a été déclenchée par des discussions et des échanges dans l'entourage, par une réflexion et identification d'un domaine professionnel plus attrayant ou par des expériences concluantes dans le nouveau secteur. Une participante de 20 ans ayant interrompu une formation d'éducatrice à l'enfance afin d'entreprendre une FP en assistance en pharmacie incarne bien cette situation :

Bien, un peu le fait que j'ai travaillé là. Je pense que si je n'avais pas travaillé dans une pharmacie dans le passé, je ne pense pas que je serais ici en ce moment. Finalement, c'est parce que j'y ai goûté que j'ai eu la pique.

La réorientation-tâtonnement caractérise le parcours de cinq participants qui avaient intégré une nouvelle formation sans grande conviction et sans trop savoir à quoi s'attendre. Leur décision était plus de l'ordre d'une navigation à vue, d'un coup de tête ou d'un choix par défaut. Contrairement aux cas précédents, leur choix était davantage ancré dans une envie de quitter une situation professionnelle insatisfaisante que dans la réflexion autour d'un véritable projet de carrière. Il n'a d'ailleurs pas été étonnant de constater que, 12-18 mois après l'obtention du diplôme, quatre de ces cinq participants n'exerçaient pas l'emploi pour lequel ils avaient été formés, alors que la situation est inversée pour les situations de stabilisation et de cristallisation. Un participant de 20 ans a par exemple décidé d'arrêter le collège (équivalent au lycée) et d'entamer une FP en soudage-montage. Il nous explique son choix ainsi :

[Mon père] m'a amené à sa [son] job pour que je regarde les métiers qu'il y avait. Puis bien, justement, j'ai essayé de la soudure. [Ce qui] fait que. ça m'a quand même accroché. Je me suis dit : « je vais essayer ça, puis au pire des pires, je lâcherai et je me retrouverai de quoi [quelque chose] d'autre ».

2.2 Des adultes en reconversion professionnelle

2.2.1 Méthodologie

Dans une deuxième étude⁴, nous nous sommes intéressés à la situation de 30 adultes ayant entrepris tardivement une FP afin de se reconvertir dans un nouveau secteur professionnel. Nous avons rencontré 14 femmes et 16 hommes âgés de 25 à 45 ans ($M = 30,1$) et fréquentant une FP dans les domaines de la santé, des métiers verts et du bâtiment, après avoir passé au moins deux ans sur le marché du travail. Cinq participants suivaient une formation dans le même domaine ou dans un domaine proche de leur activité professionnelle précédente, alors que les 25 autres étaient dans de nouveaux secteurs. Avant d'entrer en formation, un tiers d'entre eux ne possédait pas de diplôme professionnel, alors que les vingt autres avaient déjà réussi une première formation professionnelle, technique ou académique.

Les entretiens individuels semi-directifs d'une durée de une à deux heures ont été retranscrits et soumis à une analyse qualitative consensuelle (Hill, 2012) de type inductif. La procédure d'analyse a impliqué cinq chercheurs, divisés en analystes et auditeurs, et s'est déroulée en trois étapes :

4. Recherche financée par le Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC) et approuvée par le Comité éthique de la recherche de l'université Laval.

1) l'identification des domaines consistant en une lecture flottante visant à identifier de grands domaines d'analyse, en un premier codage en fonction de ces domaines et en la rédaction d'une fiche par participant ; 2) la définition des catégories consistant en l'identification et la description des catégories décrivant chacun des domaines ; 3) le codage de l'ensemble du matériel en fonction des catégories définies préalablement aboutissant également à un calcul des fréquences.

2.2.2 Résultats

Ces analyses nous ont permis, dans un premier temps, de proposer une distinction entre reconversions réactives et reconversions proactives (Masdonati et collab., 2017). Dans le premier cas, les personnes rencontrées avaient repris une FP afin de quitter une situation professionnelle et personnelle précarisante et insatisfaisante, tant du point de vue des risques pour la santé physique ou psychique que des conditions d'emploi et de travail contraignantes. Lors de reconversions proactives, elles étaient davantage attirées par un métier prometteur du point de vue des chances d'insertion, des conditions de travail et d'emploi ou de la possibilité de se développer et de mobiliser leurs intérêts et leurs valeurs. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés au sens que cette reconversion prenait dans l'ensemble du parcours de vie et professionnel des participants, soit à la « force symbolique » que l'événement prenait pour l'individu. La « force » renvoie au rayonnement de l'événement sur l'ensemble des sphères de vie de l'individu, alors que le « symbolique » fait référence à la signification personnelle de la reconversion. Bien que ces analyses soient toujours en cours⁵, une première classification semble se dessiner autour de trois cas de figure distincts : la progression, l'envol et le questionnement.

Dans une reconversion-progression, le choix de se réorienter et de retourner à l'école ne représentait pas un véritable nouveau départ pour la personne, mais plutôt une sorte de poursuite ou un affinement de son parcours, ainsi qu'une occasion de continuer à avancer sur le chemin de sa vie. La personne se consolide, elle fait un pas de plus vers le bien-être, elle se construit comme individu, elle augmente l'impression de contrôle qu'elle a sur sa vie. La reconversion constituait donc un « plus » dans la vie, mais ne représentait pas pour autant une cassure avec la vie d'avant. Le sens, ici, était donc marqué par une relative continuité entre la perception de soi dans le passé et l'anticipation de soi dans l'avenir. C'est le cas, par exemple, pour une participante de 25 ans qui entame une formation en santé, assistance et soins infirmiers après avoir travaillé quelques années en tant qu'intervenante psychosociale auprès de personnes toxicomanes et qui inscrit ce projet dans la continuité de ses expériences passées.

5. Pour cette raison, nous ne sommes actuellement pas en mesure de proposer des extraits de nos transcriptions d'entretien.

Dans une reconversion-envol, le changement de carrière revêtait un sens plus profond. Il s'agissait d'une reconversion perçue et définie comme radicale, un choix qui prenait la forme d'un nouveau départ, d'un nouveau chapitre de vie, d'une nouvelle direction empruntée, d'un « saut ». Cela, par exemple, parce que l'individu se reprenait en main, se relevait d'une chute, voire affirmait devenir une nouvelle personne. Ce choix pouvait par ailleurs représenter une prise de contrôle sur sa vie : si auparavant la personne la subissait, elle en tient maintenant davantage les rênes. Le sens, ici, est marqué par une rupture — positive — entre la perception de soi dans le passé et l'anticipation de soi dans l'avenir. Il s'apparente à une cassure, à une véritable bifurcation connotée positivement, parfois même à la transformation d'un cercle vicieux en un cercle vertueux, d'une spirale descendante en une spirale ascendante. Cette idée de nouveau départ est vécue, par exemple, par un participant de 31 ans qui, après avoir longtemps vécu de la précarité professionnelle, décide de suivre une formation professionnelle en soudage-montage, qui, dans sa région, offre d'excellentes perspectives d'insertion et de stabilisation et constitue ainsi une occasion de prise de contrôle sur sa vie, tant professionnelle que personnelle.

Lors d'une reconversion-questionnement, les personnes faisaient généralement preuve d'incertitude lorsqu'elles étaient questionnées sur la place que prenait le changement de carrière dans leur parcours. Elles avaient encore des doutes sur l'endroit où la formation entreprise les conduirait, elles avaient du mal à définir le sens que prenait cette décision dans leur vie, parfois même regrettaient leur retour aux études. Le sens de leur choix était équivoque et elles se questionnaient à propos de la portée de cette décision dans leur vie. De ce fait, elles n'avaient pas une perception de soi très bien définie en tant que futurs travailleurs, voire en tant qu'individus de manière plus large. La notion de temporalité est particulièrement importante dans ce cas de figure : le sens de la reconversion n'est pas encore clair, car celle-ci est — encore — en cours et n'a pas — encore — été intégrée, élaborée. Par exemple, ce questionnement est vécu par une participante de 32 ans qui, tout en complétant une formation en santé, assistance et soins infirmiers, garde un emploi à temps partiel en tant que serveuse, et qui, au moment de l'entretien, est encore tiraillée entre son projet de devenir infirmière et son envie de rester dans la restauration.

3 Discussion : consolidations, redéfinitions et « piétinements »

Une lecture transversale des résultats de ces deux recherches suggère l'existence de trois configurations distinctes de processus de travail identitaire lors d'un changement de carrière, que ce soit à travers une réorientation

chez les jeunes ou une reconversion chez les adultes. Si, pour certains, cet événement constitue une occasion de consolider l'identité professionnelle, pour d'autres il comporte une redéfinition, voire un « piétinement » identitaire. Plus précisément, reprises sous le prisme du cadre théorique exposé plus haut, chacune de ces trois configurations semble mobiliser des processus de travail identitaire distincts, tant du point de vue de la formation de l'identité (approche développementale, cf. Luyckx et collab., 2008) que des identifications de rôle (approche psychosociale, cf. Ng et Feldman, 2007⁶). Le tableau 1 propose une vue d'ensemble des reconversions et réorientations couvertes par les deux recherches présentées ci-dessus, ainsi que des trois formes distinctes de travail identitaire que celles-ci semblent sous-entendre. Les spécificités de chacune de ces trois formes de travail identitaire sont décrites dans les sections suivantes.

Tableau 1 — Réorientations, reconversions et travail identitaire

Type de réorientation	Type de reconversion	Travail identitaire	Formation de l'identité	Identifications de rôle
Stabilisation	Progression	Consolidation	Exploration en profondeur	Identification au rôle de travailleur et occupationnel
Cristallisation	Envol	Redéfinition	Acte d'engagement	Identification au rôle de travailleur
Tâtonnement	Questionnement	« Piétinement »	Exploration de surface	Aucune identification

3.1 La consolidation identitaire

Les jeunes qui se réorientent dans un projet de stabilisation et les adultes qui se reconvertissent dans un métier leur permettant de progresser dans leur carrière semblent s'inscrire dans un travail identitaire qui est de l'ordre de la consolidation. Du point de vue du parcours de vie, si cet événement est certainement marquant, il était relativement prévisible et reste réversible, et ne constitue donc pas une bifurcation au sens de Grossetti (2006). Ces personnes ne remettent en effet pas en question leur choix de carrière et la réorientation/reconversion ne fait que confirmer la pertinence du domaine dans lequel elles se sont inscrites et continueront vraisemblablement de s'inscrire à l'avenir. Du point de vue identitaire, leurs préoccupations et énergies sont concentrées sur la situation présente, qu'il s'agit d'asseoir et de sécuriser, ainsi que sur la manière de consolider une identité au travail déjà définie et jamais remise en question. Les questions

6. L'analyse des réorientations des jeunes sous ces prismes théoriques a déjà été menée dans une publication récente (Masdonati et collab., 2016). Elle est complétée ici par une mise en correspondance avec les situations de reconversion chez les adultes.

identitaires qui semblent habiter ces individus portent alors plus sur le « comment » que sur le « quoi » : sachant quelle est la définition que je donne de moi-même au travail, comment puis-je m'y prendre pour consolider mon inscription dans cette sphère de vie ?

Repris sous l'angle de la théorie de la formation de l'identité, ces parcours semblent l'aboutissement d'une exploration en profondeur des engagements passés et représenteraient une tentative d'identification dans l'engagement (Luyckx et collab., 2008). La réorientation/reconversion peut ainsi être considérée comme le résultat d'une analyse minutieuse (exploration en profondeur) de la situation professionnelle présente, confirmant la pertinence du domaine investi. L'insertion professionnelle qui suivra l'obtention du diplôme va vraisemblablement mettre en branle un processus de test de réalité, conduisant à une possible identification au choix effectué. Du point de vue des théories de l'identité de rôle, la consolidation pourrait faire état d'une double identification au rôle de travailleur et occupationnelle (Ng et Feldman, 2007) : la personne intègre une formation lui permettant de donner du sens à la sphère du travail en général et, par le choix d'un programme en lien avec ses expériences passées, confirme en même temps se reconnaître dans le domaine professionnel déjà investi lors de ses choix préalables.

3.2 La redéfinition identitaire

Bien que conduisant à des issues généralement positives, le travail identitaire est plus profond pour les jeunes vivant une réorientation-cristallisation et les adultes dont la reconversion prend la forme d'un envol. Dans ces cas, on peut en effet parler d'une véritable bifurcation des parcours, du fait du caractère imprévisible et relativement irréversible de l'événement (Deltand, dans cet ouvrage ; Grossetti, 2006). Les choix d'orientation et les engagements professionnels préalables sont ainsi remis en question, rejetés et invalidés par de nouveaux projets mobilisateurs. Cette redéfinition identitaire est focalisée sur l'avenir, sur l'anticipation d'un projet attrayant et « désiré » (Perez-Roux, dans cet ouvrage), qui incarne la construction d'un nouveau soi au travail. Les questions identitaires ne portent pas seulement sur « comment » réaliser un projet, mais aussi, et surtout sur le « quoi », sur l'intention d'aller vers quelque chose, sur le projet professionnel d'avenir qui s'incarne, dans le présent, par un retour aux études. Dans cet entre-deux matérialisé dans le passage par une FP ou une FT, le sujet n'est déjà plus ce qu'il était lorsqu'il a pris la décision de se réorienter/se reconvertir ; il se sent déjà autre, celui qui, diplôme en poche, intégrera un nouveau domaine professionnel porteur de sens biographique.

La formation de l'identité des personnes en redéfinition identitaire peut être située quelque part entre l'acte d'engagement et l'exploration en profondeur (Luyckx et collab., 2008), donc en amont des processus en cours

chez celles et ceux qui consolident leur identité à travers un changement de carrière. Le choix d'entreprendre une formation afin de se qualifier pour un nouveau domaine professionnel constitue en effet un engagement tangible dans un nouveau projet. Le test de réalité, à savoir l'insertion professionnelle dans le nouveau domaine suivant l'obtention de la qualification, peut être compris comme l'occasion d'explorer en profondeur sa propre inscription dans ce domaine, c'est-à-dire de mettre le projet à l'épreuve de l'expérience. Quant à l'identité de rôle, ces réorientations/reconversions semblent témoigner, d'une part, d'identifications au rôle de travailleur bien ancrées (Ng et Feldman, 2007). Le fait que ces personnes décident d'investir du temps et des ressources, afin d'atteindre une meilleure satisfaction au travail, témoigne en effet d'un attachement à cette sphère de vie et du désir de donner un sens à son engagement au travail. D'autre part et en même temps, cristallisations et envols peuvent être compris comme les premières tentatives d'identification à un rôle occupationnel correspondant davantage à ses propres caractéristiques, besoins et valeurs dans la sphère du travail. Un nouveau métier, en somme, porteur d'un espoir de reconnaissance au travail, tant pour soi que par autrui.

3.3 Le « piétinement » identitaire

Tâtonnements et questionnements annoncent des processus de travail identitaire vraisemblablement plus embrouillés. Pour ces personnes, la réorientation/reconversion constitue ce que Grossetti (2006) qualifierait de crise dans le parcours de vie, car l'issue est — pour le moment — imprévisible. Si, dans le cas de figure précédent, la personne change de parcours à la suite d'une exploration active et mobilisante des possibles, le piétinement identitaire relève plus de l'incertitude, de la « navigation à vue », du tâtonnement ou encore du « brouillage » (Cau-Bareille, dans cet ouvrage) subsumés par Krahn, Howard et Galambos (2015) sous le terme, difficilement traduisible, de *floundering*. Ainsi, le mouvement de rejet d'une situation insatisfaisante n'est pas ou pas encore compensé par un mouvement d'investissement dans un projet porteur, laissant une sorte de vide identitaire qui reste à combler. Autrement dit, le retour en FP ou FT marque une rupture avec un projet ou une situation devenue insupportable à plusieurs égards, mais ne représente pas pour autant un nouvel élan vers un projet ou une insertion engageants. La seule certitude, c'est celle de ce qu'on ne veut pas faire, sans pour autant savoir ce vers quoi tendre, une situation de confusion où la personne se cherche encore, semble presque s'empêtrer, se débattre, s'embrouiller... patauger.

En termes de formation de l'identité, le piétinement identitaire peut être considéré comme une situation d'exploration de surface (voire ruminative, dans les cas les plus incertains) en vue, idéalement, d'un acte d'engagement dans un projet (Luyckx et collab., 2008). La décision de rompre

avec la situation passée a en effet enclenché un processus d'exploration. Comme à ce moment la personne n'avait pas de projet d'avenir précis, cette exploration se fait en largeur et les options sont encore multiples, brouillonnes, peu cristallisées. Le nouveau choix d'orientation n'est en effet pas consolidé et il se peut très bien que ces personnes changent à nouveau d'orientation avant de s'engager entièrement et à long terme dans un véritable projet de carrière. Les identifications liées à l'identité de rôle sont également mises en péril (Ng et Feldman, 2007). Manifestement, il n'est pas encore question ici d'identifications au rôle occupationnel, puisque ce piétinement identitaire sous-entend une impossibilité, ne serait-ce que provisoire, de se reconnaître dans un métier donné. Quant à l'identification au rôle de travailleur, le fait que ces personnes se soient mobilisées dans un nouveau projet de formation semble témoigner, comme dans les deux cas de figure précédents, d'un attachement à la sphère du travail et au rôle que l'on souhaite y jouer. En revanche, cette identification semble moins assurée à la sortie de la formation, la personne qui piétine risquant de désinvestir, du point de vue identitaire, la sphère professionnelle, faute de pouvoir s'y reconnaître et y réaliser ses aspirations et valeurs. Le sens du travail dans la vie de l'individu risque d'être remis en question si ce tâtonnement identitaire n'aboutit pas à un projet mobilisant.

4 Conclusion : des transitions aux trajectoires

Dans l'ensemble, ces réflexions tendent à confirmer l'imbrication étroite et complexe entre transitions professionnelles et travail identitaire — ce qui fait également écho à plusieurs contributions du présent ouvrage, dont Cau-Bareille ; Deltand ; Duval ; Muller Mirza et Alber ; Perez-Roux. Bien que cela reste à vérifier empiriquement, elles peuvent également être révélatrices de la coexistence, dans le contexte socioéconomique contemporain, de trajectoires professionnelles distinctes (Sullivan et Baruch, 2009). D'une part, les personnes qui consolident leur identité au travail, à travers des réorientations ou reconversions s'inscrivant dans la continuité, témoignent de la survie des carrières traditionnelles, ou d'une sorte de « *traditional career redux* » (Sullivan et Baruch, 2009, p. 1556). En dépit des bouleversements structurels des parcours de vie dont fait état la littérature, les parcours professionnels linéaires seraient donc quand même une réalité. D'autre part, les redéfinitions identitaires semblent concerner des travailleuses et travailleurs dont la carrière est protéiforme (Hall, 1996) : de manière relativement active et maîtrisée, ces personnes sont en mesure de changer de voie suivant les aléas du marché et de leur propre développement identitaire. Enfin, les personnes qui piétinent vivent probablement une précarité non seulement identitaire, mais peut-être également sociale et économique, sur laquelle elles n'ont pas beaucoup de prise. Au fond,

elles témoignent de situations professionnelles insatisfaisantes et incertaines, tant objectivement que du point de vue identitaire (Fournier et collab., 2014). Ce qui les pousse à « décrocher » sans forcément être sûres de « raccrocher », s'exposant par le fait même à un risque de marginalisation progressive du marché du travail ou, du moins, d'éloignement d'un travail objectivement et subjectivement décent (Blustein et collab., 2016).

Les réflexions sur les imbrications entre changement de carrière et construction de l'identité au travail peuvent enfin inspirer des implications pour l'accompagnement des personnes vivant ou envisageant ce type de transition. L'identification du type de processus de construction identitaire en jeu lors de cet événement — ou de son anticipation — permettrait en effet d'adapter les interventions destinées à des jeunes en réorientation et à des adultes en reconversion. Avec des personnes en consolidation identitaire, il s'agirait par exemple de travailler sur des stratégies concrètes de réalisation et cimentation d'un projet par ailleurs déjà bien établi. Les situations de redéfinition identitaire invitent à rassurer les personnes quant à la pertinence et l'apport du nouveau projet, mais aussi à les protéger des éventuels regrets dus, par exemple, à l'écart relativement grand et donc potentiellement déstabilisant avec la situation préalable. Les personnes qui piétinent nécessiteraient quant à elles d'un soutien plus solide et visant un véritable travail d'envergure sur le projet, sur l'anticipation, en lieu et place d'une focalisation exclusive sur la situation passée et son caractère insatisfaisant, voire aliénant. Dans ces derniers cas, il s'agirait également de prévenir de possibles parcours fragilisants sur le plan identitaire et précarisant sur le plan social et économique.

Toujours est-il que l'accompagnement d'un changement-réorientation doit différer de celui destiné à des personnes en changement-reconversion, car, nous l'avons vu, ces deux changements concernent deux populations aux enjeux distincts : des jeunes adultes d'une part, des adultes au mitan de la vie d'autre part (Boutinet, 2007). Dans le premier cas, le travail identitaire et de projet ne peut pas s'appuyer sur une expérience préalable consolidée sur le marché du travail et doit considérer d'autres enjeux concomitants caractérisant l'entrée dans l'âge adulte, comme l'acquisition d'une certaine indépendance financière et affective et la construction des premières relations intimes (Domene, Landine et Stewart, 2015). À l'opposé, chez les adultes en reconversion, ce travail peut s'appuyer sur l'histoire et les expériences professionnelles passées de l'individu et sur la perception subjective que la personne a de son parcours. Dans ces cas, l'accompagnant doit également considérer d'autres enjeux concomitants et spécifiques à cette phase de vie, comme l'articulation travail-famille et l'éventuelle redéfinition des ambitions de vie (Hall et Suddarth, 2015).

Rappelons enfin que les analyses et réflexions proposées ci-dessous ne peuvent être généralisées. Elles mériteraient notamment d'être complétées

par des recherches véritablement comparatives, articulant de manière systématique et planifiée les deux processus d'orientation et de reconversion et considérant plus finement l'influence de facteurs contextuels et biographiques sur le travail identitaire face aux changements professionnels.

Troisième partie

**Le sujet face au(x) métier(s) : rapport
au(x) savoir(s) et stratégies d'insertion**

10

Les enseignants de la formation professionnelle initiale (FPI) : parcours professionnels et rapports aux savoirs à transmettre ?

Farinaz FASSA et Simon DUBOIS

Université de Lausanne.

Introduction

Notre contribution vise à comprendre comment les membres du corps enseignant de la Formation professionnelle initiale (FPI) d'un grand canton romand suisse se représentent leurs missions professionnelles. Elle a pour objectif de préciser comment ces agents de la socialisation des apprentis gèrent la tension relevée par Cosnefroy (2005) entre les objectifs éducatifs et de socialisation, d'une part, et ceux de transmission des connaissances, d'autre part, tension qui devient fondamentale dans le contexte actuel de la FPI. Désignés comme les vecteurs privilégiés du développement de ce que certains auteurs appellent désormais une « *learning society* » (Masschelein, 2001) et de la constitution de compétences-clés pour une « *successful life and a well-functioning society* » (OCDE, 2003), il devient particulièrement intéressant de comprendre comment les enseignants en FPI conçoivent ce que doivent être le/s savoir/s à construire pour une « intégration réussie » au plan social et comment les différents types d'enseignants actifs en FPI jouent leurs rôles socialisateurs.

Compte tenu de la conjoncture économique internationale, les modèles de formation susceptibles de favoriser l'emploi et de réduire le chômage des jeunes ont attiré l'attention de la Commission européenne (2012). Dans ce contexte, des pays comme l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, les Pays-Bas et la Suisse sont cités en exemple, car ils offrent un modèle où

la « compétitivité des entreprises » apparaît résulter en grande partie de la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle qui adopte une perspective de *work-based learning*, soit « [l']acquisition de savoirs ou de compétences par l'exécution de tâches — suivie d'une réflexion — dans un contexte professionnel, soit sur le lieu de travail (par ex., formation en alternance) ou dans un établissement d'EFP [Enseignement et formation professionnels] » (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [CEDEF OP 2011, p. 204).

Selon les études menées par les experts de l'Organisation de coopération et de développement économiques — OCDE — (Hoeckekl et collab., 2009 ; Fazekas et Field, 2013), le système dual (alternance entre formation scolaire et formation professionnelle) suisse intègre très rapidement les jeunes dans le marché du travail et il constitue, de ce fait, un modèle de lutte contre le chômage des jeunes. Ces mêmes experts émettent cependant des doutes importants en ce qui concerne sa capacité à transmettre des savoirs complexes. Fazekas et Field (2013) notent ainsi l'insuffisance des connaissances générales dont sont nanties la plupart des apprentis à l'issue de leur formation professionnelle initiale : elle ne suffirait, selon eux, ni pour effectuer une formation professionnelle supérieure ni pour faire face aux réorientations de carrières qu'un marché du travail labile peut imposer. Une tension s'est ainsi créée. Elle met aux prises les demandes immédiates des organisations professionnelles qui, avec les syndicats, participent activement à la rédaction du curriculum formel et les exigences potentielles qu'une situation, considérée par définition comme changeante, peut induire.

Des réformes importantes (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP 1999, 2000, 2003, 2011 ; OCDE/Centre for Educational Research and Innovation [CERI], 2007 ; Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie [OFFT] s. d. ; Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI], 2013) ont été engagées pour y répondre durant les 25 dernières années et elles concourent toutes à modifier la place du système de formation duale initiale (Leeman et collab., 2013), sans que son cadre (gestion consensuelle des contenus de la FPI par les partenaires du monde du travail et les pouvoirs publics) et son principe (*work-based learning*) ne soient transformés (Stalder et Nägele, 2011). Elles ont parfois contribué à aiguïser les paradoxes qui façonnent la FPI helvétique, dont le moindre n'est pas l'« intellectualisation » (Masdonati et collab., 2007) d'une formation qui accueillait jusqu'ici les élèves les moins scolaires. Les transformations qu'a vécues la FPI, notamment par l'introduction de la maturité professionnelle dès les années 1990¹ et le développement des Hautes écoles spécialisées

1. Se déroulant parallèlement ou faisant suite à la FPI, ce diplôme est conféré aux jeunes qui parviennent à répondre aux exigences d'une formation plus généraliste et scolaire. Il

par la suite, posent très directement la question de savoir quelles sont les manières dont le corps enseignant de la FPI répond à ces changements, notamment du fait des images qu'il se construit de son/ses identités professionnelles/s (Beckers, 2007 ; Dubar, 2005), elles-mêmes tributaires :

- des trajectoires de formation des enseignantes,
- des publics auxquels ils et elles s'adressent,
- de la reconnaissance qu'ils pensent attribuée à leur profession².

Leurs représentations des savoirs dont les apprentis doivent être dotés à l'issue de leur formation sont-elles homogènes ? Peut-on attribuer les positionnements adoptés à des facteurs organisationnels et/ou structurels tels l'appartenance à un groupe de sexe ou de classe ? Doit-on, de ce fait, considérer que ces aspects ascriptifs (les catégories « instituées » chez Dubar, 1998) participent prioritairement à moduler le sens que les personnes donnent à leurs activités professionnelles (Hirata et Kergoat, 2017 [1988]) ? Doit-on au contraire considérer que les sens attribués à leurs activités enseignantes et les représentations qu'ils ont des savoirs nécessaires à leurs apprentis sont avant tout d'ordre individuel et dépendent, de ce fait, des sujets et de la manière dont ils composent les différentes facettes constitutives des dynamiques identitaires (Dubar, 2005 ; Kaddouri, 2011, 2016) ?

Répondre à ces questions paraît donc particulièrement crucial aujourd'hui et notre contribution vise modestement à clarifier quels sont les facteurs à la source d'une gestion différenciée de la tension entre savoirs de métier (les savoirs théoriques et pratiques qui sont au centre des programmes d'études des métiers) et savoirs complexes, transversaux, transférables dans d'autres situations et qui touchent aux relations avec les autres et l'ensemble social dans lequel les apprentis vivent et évoluent.

Nous commencerons par présenter notre ancrage théorique (1). Nous reviendrons ensuite sur la méthodologie et les populations enquêtées (2) avant de nous attacher à montrer en quoi des éléments des trajectoires de formation, d'emploi et de vie influent, ou non, sur les opinions des répondants en ce qui concerne les missions fixées par l'employeur à la formation professionnelle initiale (3).

donne accès aux Hautes écoles spécialisés, soit à des études professionnalisantes effectuées au niveau de l'enseignement supérieur. La création de ce titre dans les années 1990 a visé à élargir les horizons des jeunes en apprentissage et à leur permettre de répondre aux demandes que faisait le marché du travail d'une main-d'œuvre professionnelle plus qualifiée.

2. Selon différentes enquêtes (Müller et Stauffer, 2003 ; OCDE/Centre for Educational Research and Innovation [CERI], 2007 ; European Commission/Eurydice, 2013), cette reconnaissance est fortement corrélée au salaire.

1 Cadre théorique : Intégrer le genre pour réfléchir les dynamiques identitaires ?

Comme le relève Dubar (2001) à propos de « l'insertion professionnelle », « [l]'histoire ne "construit" rien en elle-même, elle fait émerger un contexte au sein duquel des acteurs se confrontent ou s'affrontent, négocient ou imposent des catégories qui structurent, pour un temps, les normes des institutions et les comportements des individus. Ces catégories émergent historiquement des politiques publiques décidées par des acteurs institutionnels et des pratiques sociales des individus concernés » (p. 26). Sa réflexion insiste donc sur la contingence des catégories et sur leur double dimension structurante puisqu'elles influent sur les normes des institutions, mais aussi sur les comportements des personnes qui construisent leurs identités au travers d'articulations toujours en négociation. Selon lui, l'identité n'est finalement autre « que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2005, p. 109).

Ses analyses, extrêmement fouillées et passionnantes quant aux jeux transactionnels, sont toutefois marquées par un relatif manque d'attention à la question du genre, ce qui le mène sur les champs professionnels et scolaires pour cerner les dynamiques identitaires « puisque les sphères du travail et de l'emploi [...], mais aussi celle de la formation constituent des domaines pertinents des identifications sociales des individus eux-mêmes » (*ibid.*, p. 115). Les positionnements spécifiques des femmes et des hommes face à la formation et à l'emploi sont ainsi partiellement négligés et tout se passe comme si les deux sexes entretenaient des rapports similaires aux différents mondes du travail salarié. Celui du travail domestique, tout aussi structurant à notre sens, reste le grand absent. Or, comme nous le verrons dans les parties 3.2 et 3.3, il marque les rapports que les femmes entretiennent à leur emploi et structure aussi leurs rapports aux savoirs à privilégier. Ainsi, bien que les identités professionnelles « ne se réduisent à pas à des identités au travail », et malgré le fait qu'elles mettent en jeu des « définitions de soi » (Dubar, 2005, p. 235) et qu'elles s'inscrivent dans un contexte spécifique qui leur donne leur coloration particulière, la description faite par cet auteur des transactions au fondement des dynamiques identitaires passe sous silence le poids du travail reproductif, fourni principalement par les femmes. Ce faisant, Dubar suggère non seulement que les transactions relationnelles mettent les mêmes éléments en jeu pour tous les individus, mais il adopte aussi le modèle masculin comme référence universelle en attribuant une place centrale au travail salarié dans la définition que les sujets peuvent donner de leurs identités (Dubar, 2005).

À notre sens, son approche ne permet pas de comprendre les modalités particulières du travail identitaire auxquelles se livrent les femmes.

Elle n'accorde pas une importance suffisante à la nécessité d'une « analyse articulant structures familiales et système productif, travail domestique et travail professionnel », « le travail [étant en outre] immédiatement posé comme travail masculin ou féminin » en raison de ses dimensions sexuées (Hirata et Kergoat, 2017, p. 200-201). Butler³ (2007) précise les réflexions de Hirata et Kergoat (2017) lorsqu'elle revient sur le travail identitaire des femmes dans le cadre d'une réflexion sur les relations à soi et aux autres. Elle signale que le travail identitaire est un « acte de délimitation [qui] a lieu dans le contexte d'un ensemble de normes qui précède et excède le sujet » (p. 17) et elle ajoute un peu plus loin qu'« [i]l n'y pas de construction de soi (*poesis*) en dehors d'un certain mode de subjectivation (ou d'assujettissement) et donc il n'y pas non plus de constitution de soi en dehors des normes qui orchestrent les formes possibles que peut prendre le sujet » (2007, p. 17).

Or, et bien que des auteurs débattent actuellement d'une déstandardisation des trajectoires de vie qui marqueraient identiquement les deux sexes dans les pays développés (Esping-Andersen, 2009), nous avons pu montrer ailleurs (Fassa, 2016b) que l'ordre de genre (Connell, 2006) qui organise la vie sociale helvétique participe grandement à définir des normes sexuées au cœur des trajectoires de formation des femmes et des hommes (Fassa, 2016), de leurs rapports à l'emploi et aux différents types de savoirs. Ceci est dû à l'existence de statuts-maîtres sexués⁴ (Krüger et Levy, 2001) encore très marqués dans une large part de la population. Aussi, faut-il, lorsque les modalités du travail identitaire sont abordées, prendre en compte ses dimensions particulières pour les deux sexes et considérer qu'elles pourront s'avérer d'autant plus dissimilaires que l'ordre de genre est traditionnel.

Qu'il s'agisse des transactions biographiques qui articulent « identités héritées » et « identités visées » (Dubar, 2005) ou des transactions objectives qui ont pour cœur la reconnaissance ou non par des « autres significatifs » (Dubar, 2005), les dynamiques identitaires professionnelles sont donc à penser en contexte, mais aussi comme le résultat de transactions genrées avec le contexte. Parmi ces dernières, le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) des individus étudiés. Suivant les propositions faites par Mosconi, nous comprenons le « rapport au savoir⁵ » comme une « disposition intime qui

3. Dans son ouvrage le plus connu, *Gender Trouble* (1999 [1990]), Judith Butler propose d'utiliser le concept de « performativité de genre » pour montrer que la répétition quotidienne d'actes et de discours construirait le genre.

4. Selon ces auteurs, le statut-maître sexué suscite une polarisation fonctionnelle nette selon le sexe dès lors qu'une tension existe entre les différentes sphères de participation des femmes et des hommes, notamment du fait de la prise en charge des enfants.

5. Cette notion se décline fort différemment selon les orientations choisies (psychanalytique, sociologique ou anthropologique) (Vincent, 2015), les partis pris des auteurs les menant à penser le « rapport » au savoir d'un individu comme étant avant tout le reflet

se constitue dans le cadre d'une "grammaire sociale" » (Mosconi, 2005, p. 75). Cette double entrée par le sujet et le collectif permet de penser que les rapports sociaux de classes, comme les rapports sociaux de sexe, ne sont pas sans incidence sur les façons dont les personnes pensent la nature des savoirs qu'elles transmettent et celles de ceux qu'elles acquièrent. Ainsi,

À travers les milieux sociaux que le sujet, enfant, jeune, adulte va rencontrer tout au long de sa formation, tout au long de sa vie, il va découvrir de multiples savoirs, mais aussi les assignations et les interdits en fonction de son milieu social et des divisions socio-sexuées des activités et des savoirs. (Mosconi, 2005, p. 77)

Le sujet dont il question ici est donc bien situé dans un collectif sociohistorique qui le marque de son « imaginaire » et qui définit quels sont les savoirs légitimes et pour qui. Ces « grammaires sociales » s'inscrivent dans les « dispositions intimes » qui sont inculquées aux sujets tout au long du processus de socialisation. Par la famille d'abord, puis par la formation et finalement par l'environnement professionnel. Or, ce dernier reste très « masculin », les femmes enseignant en FPI constituant encore un groupe minoritaire et agissant probablement comme un groupe « dominé » (Lorenzi-Cioldi, 2009), bien que leur niveau de diplôme et leurs rétributions soient en moyenne supérieurs à celui des hommes. Selon cet auteur, une telle position mènerait les minoritaires à se penser avant tout comme membre d'un groupe et n'autoriserait de ce fait que moins de réflexivité individuelle.

2 Méthodologie et populations

Les données présentées ont été construites à l'occasion d'une recherche mandatée par le département responsable de l'éducation et de la formation du Canton de Vaud sur « les identités professionnelles des enseignants des établissements de la FPI vaudoise ». Elle fait suite à une recherche que nous avons effectuée sur les enseignants du post-obligatoire généraliste du même canton (Fassa et Dubois, 2012) et elle en constitue le pendant en FPI. L'objectif de cette recherche, tel qu'il a été défini avec notre mandat, est de pouvoir comparer ces deux secteurs de l'enseignement post-obligatoire et de mettre à jour ce qui définit prioritairement la ou les identité(s) professionnelle(s) des enseignants de cette voie de la formation. Elle use

d'une activité singulière de la personne ou comme une relation susceptible d'être subsumée « sous des catégories ou des idéaux-types » (Rey, 2015). Nous privilégions ici cette seconde voie et suivons les propositions de Mosconi (2005) mais aussi de Mornata pour qui le rapport au savoir est « doublement social, car, d'une part, tributaire d'une histoire et d'une culture préexistante et, d'autre part, tributaire de l'interaction antécédente à son intégration » (2015, p. 84).

de ce fait d'un protocole de recherche similaire à celui dont nous avons fait usage lors de la recherche sur les enseignants généralistes et article questionnaire et entretiens individuels ou collectifs.

À la différence de la formation généraliste dans laquelle les élèves sont répartis dans les établissements surtout en raison de leur proximité géographique, la FPI comprend des établissements avant tout organisés autour de secteurs professionnels et qui jouissent, de ce fait, d'une extrême autonomie dans leur organisation.

Les enseignants des établissements de la FPI que nous étudions proviennent de deux filières de formation distinctes : la première est celle de la formation professionnelle supérieure et des métiers (FPS) alors que la seconde est la filière académique des Hautes Écoles spécialisées (HES) et Hautes Écoles universitaires (HEU). Les personnes issues de la FPS enseignent normalement les savoirs théoriques et pratiques directement liés aux métiers, alors que celles qui ont suivi un cursus académique classique donnent les cours de culture générale, mais aussi les cours disciplinaires prenant place dans le programme de la maturité professionnelle⁶ ou appartiennent aux branches des « connaissances professionnelles » dans la vente et le commerce. Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à enseigner les matières académiques et associées, que les hommes qui donnent principalement des cours théoriques et pratiques liés aux métiers. Ces deux groupes ne sont pas rétribués identiquement, les personnes issues des métiers touchant un salaire moindre, et s'inscrivant *a priori* dans des cultures professionnelles différentes.

On peut faire l'hypothèse que leurs trajectoires de formation et leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s) marquent leurs regards sur leur rôle en tant qu'enseignants de la FPI, mais l'enquête a également montré, comme nous le verrons plus loin, que leurs représentations des savoirs nécessaires à l'issue de la FPI diffèrent également selon leur appartenance à un groupe de sexe — et ce qu'elle induit quant aux modalités des transactions identitaires dans ce milieu professionnel (Lorenzi-Cioldi, 2009).

2.1 Les outils de construction des données et les caractéristiques de la population enquêtée

Le questionnaire a été envoyé en février 2016 à l'ensemble des personnes travaillant dans les 13 établissements de la FPI — N = 1290 ; il a nous a permis de récolter les réponses de 625 personnes qui ont accepté de

6. Les disciplines qui figurent dans les plans d'études sont principalement une langue nationale, des langues étrangères, des mathématiques, des sciences naturelles, de l'histoire et institutions politiques, de l'économie et du droit. D'autres disciplines académiques, telles les « sciences sociales » ou « finances et comptabilité », etc. figurent aussi au programme de ces études selon les options choisies — cf. <http://www.per-mp.ch/maturite-professionnelle/homepage.html>.

se plier à tout ou partie d'un exercice long (jusqu'à une heure). Cet instrument est constitué de six parties de base (A. Situation professionnelle actuelle ; B. Données personnelles et vie familiale ; C. Conditions d'exercice de la profession d'enseignant ; D. Perception de la profession ; E. Gestion du temps professionnel ; F. Temps privés), et il comprenait, en outre, un module additionnel et facultatif qui traitait des trajectoires professionnelles et de formation (G. Trajectoires professionnelles et de formation). De manière prévisible, la longueur et la complexité de l'instrument ont mené à une attrition relativement élevée lorsqu'on considère la partie facultative (N = 203). Il demandait un fort investissement de la part des répondants et le taux de réponse peut être considéré comme très satisfaisant, ceci d'autant plus que le nombre de personnes (N = 139) souhaitant poursuivre leur collaboration avec nous par un entretien est notable (plus de 20 % des personnes ayant répondu au questionnaire). L'échantillon des répondants est significatif tant en ce qui concerne le sexe des personnes que leurs statuts en tant qu'enseignant de la FPI (une très légère surreprésentation des enseignants professionnels a toutefois été notée), mais des disproportions importantes ont été constatées en ce qui concerne les établissements.

Les informations sur lesquelles nous nous appuyons ici proviennent principalement de la partie D du questionnaire et elles ont pu être recueillies auprès de 484 personnes (37,5 % des personnes contactées), dont 183 femmes (37,8 % des répondants⁷). Parmi ce groupe d'enseignants, les hommes enseignent considérablement plus souvent les branches de métier que les branches de culture générale ou celles qui constituent des disciplines de la maturité professionnelle : 73,9 % d'entre eux sont dans cette situation alors que ce n'est le cas que pour 54,9 % des femmes. Ils sont aussi considérablement plus nombreux à avoir effectué une formation professionnelle supérieure et à avoir obtenu un brevet ou une maîtrise professionnels : 38,1 % contre 23,3 % pour les femmes, parmi lesquelles une plus grande proportion a effectué un cursus universitaire (plus des trois quarts).

Des entretiens collectifs et individuels ont été menés du printemps à l'automne 2017. Annoncés comme portant prioritairement sur les « plaisirs et difficultés du métier d'enseignant de la FPI », ils se sont déroulés en suivant un canevas préétabli par les chercheurs. Ce dernier a, dans tous les cas, permis d'évoquer les parcours professionnels et parfois privés des personnes que nous avons sélectionnées (N = 36) parmi les personnes volontaires pour participer à un entretien. L'ensemble des entretiens a été retranscrit, et des analyses de contenu comme de structure ont été menées sur ce matériau textuel.

7. Nous n'avons conservé pour les analyses qui suivent que les personnes qui ont indiqué quel était leur sexe et qui ont donc rempli les parties B à D du questionnaire en ligne. L'ensemble des analyses a été réalisé grâce au logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

La sélection des personnes interviewées s'est faite en tenant compte du sexe, du statut professionnel, des types de formations effectuées et des enseignements donnés. Les proportions par sexe et par statut sont très proches de la population globale sur laquelle porte la recherche.

Le matériel d'enquête est donc très riche ; nous reviendrons principalement ici sur les réponses apportées au questionnaire en ligne concernant les missions de la FPI avant de nous intéresser plus directement aux récits que les entretiens collectifs nous ont permis de recueillir⁸. Le matériel fourni par ces derniers provient des propos de 23 personnes parmi lesquelles 6 femmes ; il a été particulièrement fertile en ce qui concerne les dynamiques identitaires, car la coprésence de personnes sélectionnées sur la base de caractéristiques spécifiques les a poussées à mettre en évidence des différences ou des proximités dues majoritairement à leurs situations professionnelles, leurs statuts, les matières qu'elles enseignent ou encore leur(s) établissement(s) de rattachement. Elles se sont ainsi situées de manière très nette face à leurs interlocuteurs, usant souvent de pronoms ou articles personnels (nous-vous-eux ; notre-votre-leur/nos-vos-leurs) ou faisant référence à leur parcours au long de l'entretien. Les formulations employées et les représentations qu'elles ont permis de mettre à jour ont montré des frontières se traçant très différemment selon les thèmes évoqués et les contextes professionnels spécifiques, mais elles ont aussi mis l'accent sur l'existence d'une porosité importante entre missions d'éducation et d'instruction (Cosnefroy, 2005).

3 Former une personne ou préparer à l'insertion professionnelle immédiate

3.1 Les analyses statistiques

Treize propositions ont été faites aux répondants auxquels nous demandions de nous dire dans quelle mesure ils partageaient les opinions exprimées sur une échelle allant de 1 (pas du tout prioritaire) à 5 (tout à fait prioritaire). Ces propositions se sont inspirées des descriptifs de poste et de charges faits par l'employeur et qui concernent l'ensemble des fonctions enseignantes en FPI. Une analyse en composantes principales (ACP) a été menée⁹, afin de dégager les traits organisateurs des opinions à propos des missions fixées aux enseignants de la FPI.

8. Les six entretiens collectifs totalisent plus de 13 heures d'enregistrement et leur transcription avoisine les 300 pages.

9. La question posée était la suivante : « Voici un certain nombre de missions fixées aux enseignants de formation professionnelle vaudois. Dites à quel point ces objectifs vous semblent prioritaires. »

Sur la base d'une *eigenvalue* > 1 , l'ACP a dégagé trois dimensions qui expliquent plus de 60 % de la variance, mais nous ne traiterons ici que des deux premières dimensions, la troisième, qui porte sur le futur des apprentis, dénotant d'une relative ambivalence.

La première dimension regroupe les six propositions suivantes et elle explique 27,93 % de la variance :

Contribuer au développement du sens critique de ses élèves ; Contribuer au développement de l'ouverture culturelle de ses élèves ; Contribuer au développement de la sensibilité de ses élèves ; Contribuer au développement des facultés intellectuelles de ses élèves ; Aider ses élèves à acquérir une connaissance d'eux-mêmes et du monde qui les entoure ; Favoriser l'intégration sociale de chacun dans le respect des différences culturelles.

Elle s'organise autour de l'idée de la nécessité d'une formation complète de l'individu durant son apprentissage et on peut relever la dimension sociétale de l'ensemble des affirmations rapprochées par l'ACP sur cette dimension. La forte saturation (0,824) de cette dimension par la proposition « Contribuer au développement du sens critique de ses élèves », montre d'ailleurs qu'il s'agit manifestement de poursuivre un objectif de formation d'individus aptes à exercer une citoyenneté critique et informée et permettant l'intégration sociale de tous et de toutes dans le respect des différences. L'accent est mis ici sur l'ensemble de la vie et la FPI doit contribuer principalement à développer la formation dite de culture générale.

La deuxième dimension de l'ACP (19,65 % de la variance) rapproche les propositions suivantes :

Faire acquérir à ses élèves des savoirs et savoir-faire leur permettant de s'intégrer immédiatement au marché du travail ; Faire acquérir à ses élèves des savoirs et savoir-faire propres aux disciplines de métier enseignées ; Faire acquérir à ses élèves des savoirs et savoir-faire en application des ordonnances fédérales (Ordonnance sur la formation [ORFO]) ; Aider ses élèves à s'intégrer dans le monde professionnel en pratiquant une évaluation sommative et Contribuer au développement de la culture professionnelle de ses élèves.

C'est l'idée d'insertion professionnelle et de maîtrise des savoir-faire de métiers qui est ici mise en avant, et l'on peut considérer que cette ligne directrice des opinions subsume une vision plus directement utilitariste de la FPI, avant tout conçue dans une perspective d'entrée immédiate dans le marché du travail comme le montre la très forte saturation de « Faire acquérir à ses élèves des savoirs et savoir-faire leur permettant de s'intégrer immédiatement au marché du travail » — 0,781. Il est intéressant de noter que « le développement de la culture professionnelle » des élèves s'intègre dans cette dimension et ne semble, de ce fait, pas appartenir à la construction de cet individu complet que décrit la première dimension.

Sur la base de cette ACP, nous avons construit deux variables exprimant

pour la première la formation en vue de la citoyenneté (variable « citoyenneté ») et, pour la seconde, la formation en vue du métier (variable « métier¹⁰ »). Les médianes, particulièrement élevées (respectivement 4,33 et 4,40), révèlent que ces deux dimensions sont considérées par l'ensemble des enseignants comme des axes primordiaux des missions qui leur sont fixées. Elles correspondent par ailleurs aux deux types d'enseignement qui sont dispensés aux apprentis en FPI : les enseignements de « connaissances professionnelles » et ceux de « culture générale » (SEFRI, 2006). Les opinions sur ces missions ne sont cependant pas partagées de manière égale par l'ensemble du corps enseignant.

Les analyses de variance (ANOVAs¹¹) que nous avons réalisées montrent des différences significatives entre les enseignants ayant des formations professionnelles supérieures (FPS) et ceux qui ont des formations plus académiques (Hautes écoles universitaires et spécialisées — HE) tant en ce qui concerne la « citoyenneté » que pour ce qui touche au « métier ».

Les universitaires se distinguent des deux autres groupes (FPS seulement ou FPS et HE) en ce qui concerne la variable « citoyenneté », alors que les personnes qui sont passées par la FPS se distinguent des autres groupes (HE et FPS d'une part et HE de l'autre) en ce qui concerne la variable « métier » selon le test de Scheffé. Le score moyen pour les universitaires est de 0,25 supérieur à celui des deux autres groupes dans le premier cas, alors que celui des personnes ayant passé par la FPS seulement est supérieur sur la seconde dimension par comparaison aux autres groupes : de 0,33 par rapport aux universitaires et de 0,25 par rapport à celles et ceux qui ont une double formation.

Comme le sexe est fortement corrélé avec le type de formation antérieure, des analyses de régression (*stepwise*) ont été réalisées afin de préciser si la variable explicative était la formation ou le sexe ou encore si une interaction existait entre ces deux variables. Elles ont montré que le sexe prédit de manière significative les opinions qui concernent la « citoyenneté » alors que le type d'études antérieures prédit les scores sur la variable « métier », les interactions étant non significatives dans les deux cas. Dit en d'autres termes, les femmes valorisent plus que les hommes les objectifs liés à une vision holistique de la FPI alors que les personnes ayant passé par la FPS privilégient les aspects plus directement professionnalisants.

Nous avons essayé de mieux saisir le sens de ces liens surprenants, puisqu'ils suggèrent que les sources des dimensions organisatrices des opinions à propos des missions de la formation professionnelle ne peuvent

10. Les scores allaient de 1 à 5 pour « citoyenneté » ($M = 4,26$; $SD = 0,71$) et de 1,4 à 5 pour « métier » ($M = 4,21$; $SD = 0,63$).

11. Les ANOVAs permettent de savoir si deux groupes diffèrent pour une même variable indépendante (par exemple sur une échelle d'opinion en fonction du sexe). Nous n'avons retenu ici que les personnes qui avaient répondu à l'ensemble des items de l'ACP, soit 343 personnes, 121 femmes et 222 hommes.

être attribuées aux mêmes caractéristiques des répondants. Pour cela, nous avons analysé les propos des enseignants qui ont participé aux entretiens collectifs (23 personnes, dont 6 femmes) en nous demandant si les trajectoires et les rapports aux savoirs des personnes qui enseignent en FPI offrent des clés pour comprendre ces liens particuliers et quelles peuvent être les conséquences de ces représentations différenciées sur l'évolution de la FPI, notamment sur l'« intellectualisation » qui tendrait à la marquer selon les termes de Masdonati et collab. (2007).

3.2 Les entretiens collectifs

Il faut le dire d'emblée, les entretiens collectifs n'ont de prime abord pas confirmé les résultats de nos analyses statistiques. Nous avons constaté, au contraire, que plus de femmes que d'hommes privilégiaient l'intégration professionnelle immédiate lorsqu'elles parlaient des objectifs de leurs enseignements aux apprentis. L'analyse des entretiens a mis en évidence la porosité entre missions d'instruction et de socialisation et les ambivalences qui marquent la position des personnes rencontrées. Mais elle a surtout montré que ce résultat étonnant ne prenait sens qu'en tenant compte des publics auxquels s'adressent les enseignants (apprentis préparant un Certificat fédéral de capacité [CFC], étudiants en vue d'une maturité professionnelle, ou étudiants préparant un titre de formation professionnelle supérieure), des cadres de l'emploi et des manières dont ces derniers modulent la transmission des savoirs et ses contenus, et finalement, des trajectoires des personnes.

Or, l'ensemble de ces éléments diffère selon le sexe des personnes, la socialisation antérieure ayant poussé femmes et hommes à choisir d'autres voies de formation et d'autres types de disciplines d'études, mais aussi à aborder sous un angle différent l'alliance entre activités professionnelles et responsabilité familiale. Ces parcours différenciés et leur aboutissement (même provisoire dans l'enseignement en FPI) ont par ailleurs pour effet de ne pas mettre en position similaire les deux sexes, les femmes se retrouvant largement minoritaires dans ce segment des professions enseignantes¹².

De tels constats ont plaidé pour que les analyses qui suivent prennent le sexe des répondants comme fil rouge. Dans un ordre de genre traditionnel, il reste omniprésent en ce qui concerne les assignations et ceci même si

12. La FPI se caractérise par une masculinisation persistante de la profession enseignante, due principalement au fait qu'une très large proportion des enseignants donne des cours liés aux métiers. Or, ils proviennent de la FPS, une voie avant tout empruntée par les hommes, d'autant plus lorsqu'il s'agit de formation supérieure (Fassa, 2016) : en Suisse, la proportion des filles apprenties est plus faible (57,7 %) que celle des garçons qui effectuent ce type de formation (72,4 %) et les hommes constituent 53,3 % des personnes suivant des formations en Écoles supérieures selon les chiffres de l'OFS (Office fédéral de la statistique, 2016; Strubi et Babel, 2015).

des marges de liberté existent dans la plupart des situations et dans les interprétations que les sujets en font.

3.2.1 *La disjonction au centre du métier exercé par les femmes*

Quatre des six femmes rencontrées (toutes des universitaires enseignant aussi des branches de métier) ont exprimé des avis sur leurs missions en tant qu'enseignantes de FPI qui sont fort éloignées de la formation de l'individu complet que la variable « citoyenneté » décrivait. Elles ont toutes mis l'accent sur le contenu de ce qu'elles transmettaient et les conditions dans lesquelles ces enseignements se déroulaient. Leurs publics ont tour à tour été évoqués dans des termes élogieux ou critiques, mais une forme de disjonction entre contenus disciplinaires — dont la transmission est décrite comme le cœur du métier — et publics a marqué leurs propos. Cette disjonction s'est construite sur la base de leur trajectoire de formation et sur leurs expériences privées et professionnelles. La longue citation qui suit montre la complexité de cet enchevêtrement, mais aussi que le discours finit par se rabattre sur la branche enseignée : « on les [les apprentis] forme pour qu'ils soient, pour qu'ils aient les outils pour leur travail. En tout cas dans mes branches. [...] Moi c'est très orienté travail » Elle ajoute toutefois plus loin que :

Pour moi effectivement [...] c'est des jeunes qui sortent de l'école obligatoire et puis qui se posent la question « Qu'est-ce que je fais de ma vie ? » Puis, pouf, ils débarquent chez nous comme ils débarquent au gymnase, comme ils débarquent ailleurs. Donc moi, ce... ce qui m'a motivée à rester dans le monde professionnel plutôt que de partir dans un gymnase, c'est en fait, comme j'ai travaillé une dizaine d'années dans le monde privé [...], pour moi ça a un côté beaucoup plus riche, d'enseigner une notion en pouvant amener le côté pratique. [...] De par mon expérience mais également de par leur expérience. Et voilà, de formation [discipline académique], moi ce qui me plaît dans [discipline académique] c'est d'être branchée dans le monde, et dans le marché du travail, c'est une façon d'être branchée comme ça, alors qu'au gymnase, j'ai trois enfants qui sont passés par là donc, je sais de quoi je parle, ben voilà, c'est les bienheureux. Qui plantent sur une planète, qui ont fait l'école toute leur vie, pis ils continuent à l'école toute leur vie. Et ils n'ont pas reçu la douche froide qu'ont reçue nos apprentis quand ils débarquent chez nous, c'est-à-dire de se confronter au monde impitoyable du travail. Si je peux parler comme ça [rires].

(FG3-F2¹³, disciplines académiques et branches théoriques de métier,
HE — nous soulignons)

13. Afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des personnes rencontrées, nous signalerons qui a tenu quels propos en mentionnant tout d'abord la discussion collective dans laquelle les propos ont été tenus (FG de 1 à 6) puis le sexe de la personne (F ou H), suivi de son identifiant dans le groupe de discussion, du type de disciplines enseignées et du cursus de formation (HE ou FPS).

L'usage du pronom impersonnel « on » et sa traduction dans un « moi » montre que l'objectif affirmé par les autorités en ce qui concerne la FPI est endossé sans distance critique ; il renvoie à une image des apprentis comme futurs travailleurs et la tâche incombant à l'enseignante se décline, avant tout, à travers les branches qu'elle enseigne, présentées en tant que disciplines académiques adaptées au monde pratique. Comme le montre la suite du verbatim, ce positionnement n'empêche en rien que la personne des apprentis soit prise en considération, mais c'est en référence à une classe d'âge plus large et à un élève abstrait plus scolaire. Le gymnasien, convoqué ici comme une figure repoussoir, reste la référence qui permet de penser l'apprenti et de donner sens au métier d'enseignante en FPI à travers l'expérience et la trajectoire personnelle. Et il en est de même par contagion de l'enseignement très disciplinaire du gymnase (« En tous cas dans mes branches » — FG3-F2, disciplines académiques et branches théoriques de métier, HE) et de la relative liberté qui y prévaut en ce qui concerne les choix pédagogiques et didactiques des enseignants. Les cadres dans lesquels se déroulent les cours de ces répondantes ont été largement évoqués et l'importance prise par cette thématique suggère qu'elles perçoivent leurs enseignements aux apprentis de CFC comme la transmission d'une forme altérée des savoirs qu'elles ont construits lors de leurs études :

Et c'est vrai que ces gens là qui ont choisi [...] de faire une matu post- [maturité professionnelle effectuée après l'obtention d'un CFC] —, eh bien, ils jouent le jeu [...]. Et pis l'allemand que j'enseigne à l'école supérieure de [domaine] alors là je suis libre dit une des femmes rencontrées.

(FG2-F1, connaissances professionnelles, HE — nous soulignons)

Travaillant majoritairement (quatre femmes sur six) dans des écoles formant aux professions du commerce et de la vente, ces filières sont caractérisées par la disparition du volet de « culture générale » dans le plan de formation et par l'intégration de ses objectifs¹⁴ dans les disciplines des « connaissances professionnelles ». Or, ces plans de formation laissent très peu de place à la liberté pédagogique, les séquences didactiques y étant détaillées de manière précise tant en termes de contenus que de temps à consacrer à tel ou tel sujet. Ce manque de liberté, relevé à plus d'une reprise, a d'ailleurs conduit plusieurs des universitaires rencontrées à rechercher d'autres publics que les apprentis de la FPI pour maintenir vivace leur intérêt pour leur métier.

La standardisation des séquences pédagogiques dans les branches données par les femmes rencontrées marque également d'autres professions que la vente et le commerce. Une autre répondante la relie à un manque

14. « [...] Développer des capacités et un savoir-faire visant à la maîtrise de situations complexes, tant personnelles que professionnelles. Ce sont là des conditions indispensables à la réussite de toute formation » (SEFRI, 2006, p. 5).

de reconnaissance des compétences disciplinaires acquises durant sa formation et elle évoque, comme sa collègue citée plus haut, l'envie de quitter un public peu curieux et des conditions qui l'empêchent d'être inventive.

Quand j'ai commencé, on a dû créer TOUS les cours. C'est nous qui les avons faits, vraiment. Donc on était très, très libres. [...] Maintenant, on commence à être de plus en plus cadrés. On nous laisse de moins en moins de liberté, on nous dit tout ce qu'on doit faire ; vraiment, on en arrive à [vous dire pour] chaque cours comment vous faites, période par période. Donc, nous on le vit très mal. La plupart — d'ailleurs il y a beaucoup de gens qui ont arrêté en route et — des enseignants anciens ceux qui ont commencé, il n'y en a plus beaucoup qui sont restés, parce que ça devient vraiment super cadré, très, très scolaire. [...]. Et ça [l'« émulation » d'un milieu dans lequel « ces jeunes réfléchissent à plein de choses »], c'est vrai que j'aimerais beaucoup retrouver, quitte à faire un doctorat aussi, mais, pour travailler dans une HES ou... ; enfin, je ne compte pas du tout rester encore très longtemps en formation professionnelle CFC.

(FG4-F1, connaissances professionnelles, HE — nous soulignons)

De tels éléments, dont nous ne citons que les plus saillants, nous portent à interpréter les propos des femmes rencontrées en entretien comme autant d'expressions d'une attitude ambivalente à l'égard de leur métier. D'un côté, le contexte de modernisation gestionnaire (Kaddouri, 2016) semble occasionner un repli sur un cœur du métier conçu comme enseignement de contenus disciplinaires, de l'autre il induit des attitudes d'évitement des apprenants qui sont justement au cœur de la FPI, les apprentis. Si ce processus est assez similaire à celui que nous avons observé dans les gymnases (volonté d'échapper aux publics les moins scolaires et développement d'une posture élitiste) pour les enseignants de mathématiques et de langues étrangères (Fassa et Dubois, 2017), il se joue autrement ici : il laisse apparemment émerger des disjonctions plus nettes qui touchent à l'image de l'élève de référence et à la place des savoirs disciplinaires dans la construction des personnes. De tels désajustements sont d'autant plus nets que les « grammaires sociales » (Mosconi, 2005) acquises par les femmes durant leurs études ont valorisé les contenus des savoirs appris et les statuts professionnels qui en découlent (« Et voilà, de formation [discipline académique], moi ce qui me plaît dans [discipline académique] » — FG3-F2). Ils semblent toutefois poursuivre ceux que les femmes rencontrées ont enregistrés durant leurs trajectoires professionnelle et privée. Leur intégration comme enseignante dans la FPI s'est, en effet, inscrite en rupture avec les projets professionnels qu'elles avaient initialement formés et qui ont été abandonnés sous la pression des charges éducatives.

En fait je ne voulais pas du tout faire de l'enseignement au départ. [...] Et pis ben voilà que je suis tombée enceinte. C'est devenu plus délicat. Après,

le métier de mon mari ça ne se prêtait pas non plus, aller dans la recherche avec un enfant, etc., donc j'ai recommencé des remplacements.

(FG4-F1, connaissances professionnelles, HE)

Je suis mariée, j'ai trois enfants entre [âge], et si je vous dis ça c'est parce que c'est assez déterminant dans mon parcours. Donc moi je suis, et, je suis [formation universitaire], j'ai travaillé une dizaine d'années dans la, dans une grande entreprise [...] et puis, après j'ai eu mes enfants et c'est là où j'ai décidé que je devais changer mon style de vie parce que travailler à 150 % et avoir une vie de famille ce n'était juste pas compatible. [...] Et c'est comme ça que je suis arrivée, dans l'enseignement. Mes deux parents sont enseignants, et j'ai toujours dit « moi l'enseignement, JAMAIS !

(FG4-F2, connaissances professionnelles, HE)

Ces deux verbatim insistent sur les débuts de la profession d'enseignante en FPI comme des résultats d'un non-choix. Plus encore, ils présentent la vie professionnelle des deux locutrices comme secondaire à leur vie de famille et sont cohérents avec ce que les auteurs (Fassa, 2016 ; Levy et collab., 2010 ; Le Goff et Levy, 2016) et les statistiques de l'Office fédéral de la statistique (OFS) disent des trajectoires féminines en Suisse. Il se peut que cette situation soit à la source de leurs attentes limitées lorsqu'il est question d'enseigner à des apprentis en CFC. Ceci semble d'autant plus probable que leurs trajectoires peuvent être lues comme des trajectoires de relatif déclassement (*démotion* dans les termes de Boudon, 1973), cinq des six femmes rencontrées étant issues de familles de cadres moyens ou supérieurs¹⁵. Il faut ajouter que si l'on suit Lorenzi-Cioldi (2009), les (non-) choix contraints qui les ont installées dans ce milieu masculin (plus de 60 % des enseignants de FPI sont des hommes) ont eu pour effet qu'elles se trouvent, en tant que minoritaires, à accepter les normes dominantes.

3.2.2 *La continuité au centre du métier exercé par les hommes*

L'influence du privé est moins nette chez les hommes et ils signalent plus rarement la discipline comme un élément prépondérant dans leur métier. La plupart d'entre eux, et ce, quelle que soit leur formation antérieure, insistent d'une manière ou d'une autre sur l'importance d'une culture plus large que la connaissance des branches théoriques et pratiques de métier. Ils mettent ainsi plus clairement l'accent sur la personne de leurs apprentis, perçus avant tout comme des jeunes en formation qu'il s'agit de préparer à une vie adulte « complète ». Pour cela, ils ont tous affirmé la nécessité

15. Les enseignants de cette voie du secondaire post-obligatoire sont globalement d'extraction plus modeste que les personnes qui travaillent dans les établissements généralistes du même degré de la scolarité. Les personnes enseignant les branches académiques ou associées et disposant du diplôme de niveau universitaire ont une origine sociale plus élevée que leurs collègues des branches professionnelles, mais elle reste inférieure à celle des enseignants de gymnase (13 % des enseignants de la FPI proviennent de famille de cadres contre 20 % pour l'enseignement généraliste) qui ont fait le même cursus d'étude, notamment chez les hommes.

d'une culture générale, mais son importance et ses contenus ont donné lieu à des positionnements différents selon la formation suivie antérieurement (HE ou FPS).

Et c'est fondamental d'avoir quand même des gens qui ont [...] les connaissances minimales pour comprendre cette société, ce qui fait qu'on n'est pas des..., pas trop fragiles par rapport à un marketing intensif. J'ai l'impression qu'on ne le trouve qu'avec des gens qui ont des savoirs académiques assez élevés. (FG3-H1, « culture générale » et discipline académique, HE)

Les hommes universitaires ont, en outre, très explicitement insisté sur l'importance d'une formation large en vue d'une citoyenneté active. Ils ont ainsi affirmé la nécessité d'une distance critique qui permette aux individus de se situer :

Pour l'élève, avoir une conscience historique. C'est l'histoire qui est quelque part, l'élément fondamental qui permet à l'individu de se sentir un peu libre, de pouvoir se conforter dans certains choix, etc. En disant, « ça n'a pas toujours été comme ça ». Ou « ça ne sera pas toujours comme ça ». Etc. (FG5-H1, « culture générale », HE — nous soulignons).

Les enseignants issus de la FPS ont aussi affirmé la nécessité de fournir des cours qui participent à la constitution d'une culture générale pour « casser la caricature du mécano qui est complètement obnubilé par ses voitures et rien d'autre, et pis qui ne peut pas aller visiter un musée ou aller écouter un opéra » (FG1-H1, branches théoriques et pratiques de métier ; FPS). Mais ils ont aussi insisté sur le fait qu'il ne fallait pas aller trop loin en ce domaine, ni en termes de contenus ni en termes de dotation horaire (3 heures hebdomadaires) car il ne faut pas « s'éloigner du terrain et de la réalité de l'apprentissage qui [...] s'adresse à une catégorie de jeunes qui en ont juste marre de l'école » (FG1-H1). Dans leur esprit, donner trop de place à une formation générale, c'est intellectualiser la FPI, rendre la formation moins pratique et empêcher, de ce fait, que des jeunes peu scolaires trouvent une voie qui leur offre des débouchés professionnels.

Contrastant avec ceux des femmes, leurs propos ont fait référence à la figure de l'apprenti et à ce qui le caractérise concrètement (en avoir « juste marre de l'école ») lorsqu'il s'est agi d'évoquer les missions qui sont au cœur de leur métier. Ils n'ont, de plus, que rarement fait mention des disciplines étudiées. Ils ont par ailleurs été beaucoup plus virulents que les femmes à l'égard de la situation des apprentis et ceci, qu'ils soient issus de la voie des métiers ou qu'ils aient effectué des études universitaires ; l'un d'entre eux a même évoqué le contenu des ORFO comme de la « sculpture sur nuage » (FG1-H2, connaissances professionnelles, FPS) alors que trois autres décrivaient la position des apprentis comme celle de personnes « exploitées » par les entreprises formatrices pour de bonnes ou de mauvaises raisons :

Donc, les ordonnances : il y a le fossé forcément où il y a le patron qui est dans [sa toute petite PME...]. Lui, il ne comprend pas toujours ces, toutes ces lois. Donc, nous on se retrouve à lui dire « Attention là, quand tu as un apprenti, fais gaffe quand même [...]. Tu ne peux pas lui faire faire [la même chose] pendant deux ans et, à trois mois des examens, tu le boostes pour faire tout le programme qui reste. Ça ne va pas. » Alors il saute en l'air, il gueule, des fois même ça va jusqu'à balancer l'apprenti. (FG6-H1, connaissances professionnelles, FPS — nous soulignons) ou Ils ont toute la vie pour travailler. Souvent ils sont exploités, par, les entreprises, hein ! (FG3-H2, connaissances professionnelles, HE — nous soulignons)

Travaillant dans un milieu surtout masculin et régi par les normes de professions majoritairement masculines, les enseignants hommes sont aussi plus souvent issus des mondes des métiers et la conversion professionnelle qu'ils ont opérée pour devenir enseignants les satisfait pleinement. Ces derniers insistent volontiers sur la liberté accrue que leur a procuré ce nouvel environnement professionnel et ils considèrent que leurs connaissances du « terrain » (celui des métiers auxquels ils forment) les fait reconnaître par leur hiérarchie et leurs apprentis. Ils vivent également leur travail sous l'angle de l'engagement, plusieurs d'entre eux faisant nettement référence à la « passion » de transmettre et à la nécessaire empathie pour les apprentis.

Bien que sur un mode plus désenchanté qui les fait aussi parfois rechercher des publics adultes, les universitaires donnent une tonalité militante à leur engagement à l'égard du public des apprentis en voie duale. Elle les mène à vouloir les doter de compétences citoyennes élargies, qui leur permettront peut-être aussi, après des formations complémentaires, d'échapper à la condition ouvrière que leur origine sociale leur présentait comme très probable.

Ainsi, pour les hommes enseignants, les expériences vécues en FPI s'inscrivent dans la continuité sociale des mondes qu'ils ont fréquentés durant leurs parcours de vie (participation aux mondes des métiers et FPS) et/ou qu'ils connaissent bien du fait de leur origine sociale. Pour ceux qui enseignent des branches de métier, leur reconversion professionnelle est une réussite qui ne peut que les conforter dans l'idée que l'entrée immédiate dans le marché du travail peut constituer une base suffisante à des réorientations ultérieures, réorientations qui permettent une mobilité professionnelle ascendante. Pour la majorité des universitaires, la frustration de ne pouvoir transmettre les connaissances acquises durant leur formation est contrebalancée par un engagement quasi militant de type social. Pour ce groupe de sexe, il n'existe donc aucune dissonance entre les catégories « "officielles" et "instituées" » (la classe sociale et le sexe) et « les catégories "langagières" et "instituantés" » (Dubar, 1998, p. 82).

3.2.3 Des rapports aux savoirs et aux publics modulés par les trajectoires

La complexité de l'ensemble de ces éléments ne saurait cependant se comprendre sans prendre en compte les trajectoires des personnes rencontrées et leurs caractéristiques socio-sexuées. Ces dernières traduisent plutôt une promotion sociale et professionnelle pour les enseignants issus de la FPS, alors qu'elles laissent penser à un « double » déclassement en ce qui concerne les femmes issues d'une formation en HE, un déclassement social au regard des carrières qu'elles pouvaient imaginer et un déclassement qui touche aux savoirs et au rapport au savoir qu'elles doivent transmettre à leurs apprentis. Ces derniers sont en effet présentés comme des savoirs épurés de ce qui en avait fait l'intérêt intrinsèque lors des études. Si les hommes universitaires sont dans une situation similaire en ce qui concerne les savoirs, ils proviennent par contre de la même origine sociale que leurs apprentis et occupent leur territoire professionnel en tant que dominants. Aussi, les femmes et les hommes rencontrés se démarquent-ils très nettement quant à la portée critique de leurs jugements, leurs motivations et leurs conditions d'entrée dans l'enseignement en FPI ou encore les événements qui modulent leurs trajectoires. L'ensemble de ces éléments participe de ce que Dubar (1998) décrit comme des « formes identitaires » liées aux expériences des sujets ; ils jouent un rôle instituant dans les dynamiques à l'œuvre dans la construction des identités professionnelles, articulant autrement selon le sexe des personnes les « identités héritées » et les « identités visées » (Dubar, 2005).

Il nous semble, de ce fait, que nous pouvons considérer que des « formes identitaires » variées (Dubar, 2007) coexistent parmi les enseignants de FPI, et qu'elles ont à faire avec leurs trajectoires de formation et de travail antérieures, mais aussi qu'il n'est pas absurde de chercher dans l'appartenance à une classe de sexe l'explication de représentations partagées et objectivables de manière statistique. Ce trait semble d'autant plus fort que la faible déstandardisation des trajectoires de vie de cette partie de la population (Levy et collab., 2010) et la persistance d'un modèle familial qui associe travail à plein temps des hommes et absence de travail ou travail salarié « d'appoint » des femmes sont fréquents en Suisse (selon l'OFS, 62 % des couples sont dans cette situation en 2014).

4 Conclusion : quand le micro- interroge le macro-

Révélant les lignes de force des opinions, les ACP ont pour particularité d'aller au-delà de ce dont les acteurs conviennent ordinairement dans le discours. Leurs résultats ont montré que le parcours de formation explique l'adhésion plus ou moins forte à l'opinion qui veut que les missions des enseignants de la FPI soient prioritairement marquées par l'entrée immé-

diatè dans la vie professionnelle (la variable « métier »). Ils ont également mis en évidence que l'appartenance à un groupe de sexe constitue la variable explicative lorsqu'il s'agit de considérer que les enseignants de la FPI devraient avoir comme objectif de participer à l'éducation citoyenne et à la construction d'un individu ouvert, sensible et conscient de ses responsabilités sociales.

Nous avons relevé que ces résultats sont surprenants à première vue, puisqu'ils suggèrent que les sources des dimensions organisatrices des opinions sur les missions de la formation professionnelle ne peuvent être attribuées aux mêmes caractéristiques des répondants. Nous avons aussi noté que les analyses effectuées sur les propos des personnes rencontrées dessinent un portrait bien différent des positionnements des femmes et des hommes, des universitaires et des personnes issues de la FPS en ce qui concerne les rapports aux savoirs à prioriser en FPI.

Faut-il pour autant rejeter le fait que « les catégorisations sociales [auxquelles nous ajoutons par définition le genre] déterminent des identifications collectives qui constituent une matrice de dispositions (l'*habitus* chez Bourdieu) » (Dubar, 1998, p. 75) et conclure que seules les approches microsociologiques permettent une compréhension réelle des phénomènes observés ? La richesse des mécanismes que les propos de nos interlocuteurs ont permis de mettre à jour pourrait nous en convaincre, mais il nous semble qu'il nous échapperait alors une vision plus globale de la situation. Or, et comme le note Duru-Bellat (2017), les inscriptions structurelles fonctionnent comme des canaux qui orientent les comportements et les représentations sans pour autant dépouiller les sujets de leurs pouvoirs d'agir et d'interpréter.

En l'espèce, les entretiens ont permis de comprendre que si les résultats se sont avérés difficiles à interpréter, c'est que les publics qui servent de référence lorsqu'il s'agit de remplir un questionnaire sur les missions prioritaires de la FPI ne sont pas les mêmes selon que les répondants proviennent d'une classe sociale privilégiée ou modeste, qu'ils aient effectué des études professionnelles supérieures (FPS) ou académiques (HE), ou qu'ils soient des femmes ou des hommes. Et ceci parce que les expériences socialisatrices qui les ont menés à exercer leur métier d'enseignants en FPI sont fort différentes. Mais les entretiens ont aussi mis en évidence l'intrication de toutes ces dimensions, qui renvoient à des rapports de domination spécifiques. La situation est telle ici que les femmes enseignantes en FPI sont en général d'une origine sociale supérieure à celle des hommes, mais elles enseignent aussi surtout des disciplines académiques et elles ont très majoritairement effectué des formations académiques qui les prédestinaient à d'autres carrières que l'enseignement en FPI. Cette apparente position de dominance dans tous les domaines est cependant trompeuse, car le milieu dans lequel elles travaillent les met aussi aux prises avec un

environnement professionnel qui disqualifie les savoirs académiques dont elles sont les passeuses, ce qui les pousse à leur tour à décrire leur métier comme une forme altérée de la carrière qu'elles auraient pu/voulu mener en d'autres circonstances.

Ainsi, pour les femmes, le « jeune » de référence du questionnaire est un élève abstrait plutôt scolaire et qui renvoie à celui qu'elles auraient dû/pu côtoyer si leurs trajectoires s'étaient déroulées sous le signe de la continuité. Pour les hommes, le « jeune » de référence est l'apprenti qu'ils rencontrent effectivement dans leur travail quotidien. Le choix professionnel assumé des uns et le non-choix contraint des autres expliqueraient ainsi tant le fait que la variable explicative diffère selon qu'il s'agit de prioriser le « métier » ou la « citoyenneté » que le décalage relevé entre les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs.

Les références faites par les femmes à leur famille et à leurs enfants semblent, par ailleurs, rendre probable le fait que la figure abstraite de l'apprenant du questionnaire s'inscrive dans une logique de *care*¹⁶ que leur socialisation initiale, puis familiale, a favorisée. Mais l'existence de cette logique les porte à adopter une position ambivalente dès qu'il s'agit d'apprentis concrets, réels. Accepter de les percevoir comme des « jeunes » qu'il s'agit d'éduquer va de pair avec le fait de voir dépréciés les savoirs disciplinaires qui servent à les instruire. Or, les trajectoires de formation de ces enseignantes les ont menées à donner une valeur particulière à leurs disciplines. Ainsi, ce qui peut apparaître dans les statistiques ne peut pas être proféré dans les discours qui sont aussi des « mises en récits » par les acteurs de ce qui fait leur situation professionnelle.

16. La notion de *care* est aujourd'hui polysémique puisqu'elle peut renvoyer à des dispositions comme à des pratiques, individuelles ou collectives. Elle trouve son origine dans le travail de Gilligan (1982) qui a mis en évidence des différences entre hommes et femmes à propos des critères de décision morale. Selon ses recherches, les femmes valoriseraient la relation alors que les hommes privilégieraient une référence aux droits et à la logique du calcul. Ce constat l'a menée à définir le *care* comme « capacité à prendre soin d'autrui » du fait d'un souci « prioritaire des rapports avec autrui » (1982, p. 37). Tronto (2003) a par la suite élargi la notion du *care* à un « souci du monde ». Nous utilisons ici cette notion dans l'acception première proposée par Gilligan.

11

Étudier en formation professionnelle au secondaire après un passage au collégial ou à l'université : une stratégie d'insertion professionnelle ?

Frédéric DESCHENAUX

Université du Québec à Rimouski.

Introduction

Au Québec, une minorité d'élèves s'inscrit en formation professionnelle (FP) directement à la sortie du secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Les élèves, les parents et les intervenants affirment avoir une image positive de la FP, mais plusieurs intervenants estiment que s'y inscrire constitue une forme de « gaspillage » quand l'élève démontre du talent (Conseil supérieur de l'éducation, 2012), valorisant du coup la formation préuniversitaire au collégial et ensuite à l'université.

Puisque la majorité des élèves de la FP ont plus de 20 ans, on peut en déduire que les autres filières de formation ou encore des expériences non concluantes sur le marché de l'emploi les amènent à concevoir l'idée d'étudier en FP.

Cette contribution propose d'abord une présentation du système scolaire québécois et une discussion sur la place de la FP. Le cadre conceptuel présente les concepts de stratégie et d'intérêts, utiles à l'étude des parcours pour enchaîner sur une description de la méthode. Les résultats de l'analyse sont ensuite présentés à travers divers motifs conduisant au choix d'études en formation professionnelle illustrés à l'aide des cas de Sandra et d'Émilie. Enfin, une discussion sur la place de la FP dans le cheminement des élèves rencontrés clôture ce texte ; elle soulève des pistes pour la formation et l'intervention.

1 La formation professionnelle au Québec : une aura de préjugés défavorables

Les mesures facilitant l'accessibilité au système d'enseignement au Québec, instaurées dans la foulée du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1963), aussi connue comme la Commission Parent, ont permis à plusieurs jeunes d'accéder aux études postsecondaires dans des proportions assez importantes pour rattraper une grande partie du retard du Québec par rapport à l'Ontario et à d'autres pays industrialisés en matière de scolarisation. Par la création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et du réseau de l'université du Québec, des établissements d'enseignement supérieur sont désormais accessibles sur presque tout le territoire (Robert et Tondreau, 1997 ; Proulx, 2009). Selon les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2014), la proportion d'une génération inscrite pour une première fois à des études en vue d'obtenir un baccalauréat (premier cycle universitaire) s'est accrue du tiers en un peu moins de vingt ans : de 30,1 % en 1984-1985, elle atteignait 41,7 % en 2005-2006. L'augmentation progressive du taux d'accès au baccalauréat s'est poursuivie pour atteindre 44,4 % en 2011-2012.

Constatant cette amélioration de l'accès aux études universitaires, il semble pertinent d'observer le cheminement dans l'ensemble du système scolaire. Ainsi, en 2007, en se basant sur l'observation d'une cohorte de 100 élèves ayant commencé ensemble leur cheminement au primaire et n'ayant jamais pris de retard, on constate que 18 s'inscrivent en formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, 64 accèdent aux études collégiales préuniversitaires et que 40 y obtiennent un diplôme. Sur les 44 qui accèdent aux études universitaires, seulement 33 obtiennent leur diplôme (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2014).

Il est donc possible d'affirmer que les deux tiers d'une génération s'inscrivent au collégial et qu'au bout de son parcours, le tiers des étudiants inscrits a obtenu un diplôme universitaire. Toujours selon la même source, on constate que la proportion d'une génération obtenant un diplôme ou une qualification de la formation professionnelle au secondaire en 2011-2012 était de 36,6 %. Cette statistique révèle que la FP ne figure pas souvent comme premier choix de filière de scolarisation à la fin du secondaire, mais qu'en cours de cheminement, le tiers d'une génération y obtient un diplôme.

Ce constat ne semble pas surprenant outre mesure puisque la FP porte depuis longtemps une aura de préjugés défavorables, au Québec comme en France (Conseil supérieur de l'éducation, 2012 ; Jellab, 2008). Au travers d'un discours social porté par différents acteurs gravitant autour des jeunes (famille proche et élargie, médias et grand public, mais aussi enseignants et professionnels du milieu scolaire), la FP ne semble pas aussi inté-

ressante que la poursuite d'études supérieures à leurs yeux (Conseil supérieur de l'Éducation, 2012). Le texte de Farinaz Fassa dans cet ouvrage montre d'ailleurs des disparités de traitement pour les enseignants des filières de FPI en Suisse par rapport à leurs collègues universitaires.

Les élèves de la FP présentent des profils très hétérogènes, allant des sortants de la formation générale au secondaire aux prestataires de l'aide sociale ou de l'assurance-emploi, dont la formation est financée par les services gouvernementaux. Certains sont des travailleurs accidentés plus ou moins contraints à se réorienter professionnellement, des travailleurs ou des personnes en transition de carrière, des mères de famille monoparentale ou encore de nouveaux arrivants qui souhaitent améliorer leurs conditions de vie. Les femmes (46 %) sont presque aussi nombreuses que les hommes (54 %), mais elles sont très majoritairement concentrées au sein de trois secteurs de formation : 1) administration, commerce et informatique, 2) santé et 3) soins esthétiques, alimentation et tourisme (MELS, 2010). Plus qu'à tout autre ordre d'enseignement au Québec, on y trouve une part très importante d'élèves qui ont vécu et parfois vivent toujours des difficultés scolaires, sociales, professionnelles, familiales, psychologiques et autres (Lehman, Taylor et Wright, 2014).

L'âge des élèves de la FP mérite une attention particulière, puisque les trois quarts des élèves inscrits en FP ont plus de 20 ans et près de la moitié ont plus de 25 ans (CSE, 2012). Cela contraste avec la formation collégiale technique où 85 % des étudiants sont âgés de moins de 25 ans. En FP, le tiers des élèves a plus de 30 ans et ce sont d'ailleurs ces derniers qui sont les plus enclins à poursuivre des programmes d'une durée plus longue, soit de 1350 heures ou plus (MELS, 2007). Finalement, chez les nouveaux inscrits de la FP au Québec âgés de moins de 25 ans, 60 % détiennent un diplôme d'études secondaires et ce taux oscille autour de 40 % chez les plus de 25 ans.

Avec l'engouement pour les études collégiales et universitaires décrit plus haut, il semble surprenant qu'une aussi grande proportion de jeunes de plus de 25 ans soient inscrits en FP. En examinant les parcours scolaires typiques, on pourrait s'attendre, à cet âge, à ce qu'ils aient pour la grande majorité terminé leurs études. En effet, l'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec arrive autour de 17 ans. Les études collégiales préuniversitaires se déroulent en deux ans et les programmes de premier cycle universitaire sont prévus pour trois ou quatre ans à temps complet, ce qui conduit à l'obtention d'un baccalauréat autour de 22 ou 23 ans. Ainsi, à l'âge de 25 ans, un étudiant empruntant un cheminement linéaire sans interruption peut raisonnablement penser détenir une maîtrise.

2 Questions de recherche

Après de nombreuses années de dévalorisation où la FP était vue comme une voie d'évitement et encouragée uniquement en dernier recours pour des élèves en difficulté scolaire (CSE, 2012), ce secteur de formation a été fortement amélioré et revalorisé, se traduisant par une augmentation de 30 % de l'effectif depuis 2001-2002 (MELS, 2014) composé en grande majorité (75 %) d'élèves de plus de 20 ans.

Ces élèves considérés « adultes » en FP présentent nécessairement des parcours variés entre l'école secondaire et le moment où ils s'inscrivent à un programme en FP. Ce texte vise à décrire ces parcours sous l'angle particulier des stratégies mobilisées par les élèves ayant déjà fréquenté les filières collégiales ou universitaires avant leur inscription en FP pour faire face aux contraintes qu'ils ont rencontrées.

À la lumière de l'analyse du parcours d'élèves inscrits en FP, du point de vue du récit qu'ils en font, peut-on affirmer que ces élèves font preuve de stratégie en s'inscrivant en FP ? Est-ce que la FP constitue un moyen, pour ces derniers, de composer avec les obstacles rencontrés dans leurs parcours ? Ces questions trouvent réponses à travers l'analyse thématique de 27 entretiens réalisés avec des élèves de la FP qui sont passés par les études postsecondaires (collégiales ou universitaires) avant de s'inscrire en FP. Ces élèves ont donc connu une expérience de réorientation ou de reconversion comme le décrit Jonas Masdonati dans cet ouvrage.

3 Une explication sociologique des parcours

L'explication ou l'analyse sociologique des phénomènes sociaux s'est beaucoup centrée sur l'individu au cours des dernières années, au détriment des explications plus structurelles qui semblent appartenir à un passé révolu dans les années 1970. Cette tension entre deux paradigmes est séculaire en sociologie. Elle oppose les tenants d'une explication du social centrée sur l'effet des structures aux tenants d'explications qui font de l'individu l'acteur de son existence. Il est certain que la marge de manœuvre accordée à l'acteur varie d'une posture théorique à une autre, mais tous s'entendent pour rejeter, tout comme le sujet-robot déterminé, l'image de l'acteur n'agissant que par sa propre volonté suivant ses seuls intérêts (Kaufmann, 2001). L'école constitue un objet d'étude permettant d'illustrer avec acuité cette tension paradigmatique (Fortier et Deschenaux, 2015). En effet, les élèves ne profitent pas des mêmes acquis, d'un même soutien et d'une motivation égale à apprendre. Comment expliquer ces parcours scolaires différents ? Les explications touchent différentes sphères, de la société, en passant par la famille jusqu'à l'élève lui-même. On peut alors se demander quel est le rôle de l'école dans cette reproduction des inégalités de par-

cours scolaires. Les explications de sociologues français, reconnus pour leurs positions antagonistes sur le thème des inégalités scolaires font école en la matière : Pierre Bourdieu et Raymond Boudon. L'existence et la permanence des inégalités d'accès à l'enseignement malgré un accès universel et obligatoire à l'éducation constituent un point d'accord important entre Bourdieu et Passeron (1970) et Boudon (1973). Néanmoins, les pistes d'explications qu'ils proposent paraissent contradictoires. Bourdieu va expliquer l'effet d'un mécanisme inconscient se retrouvant au sein même de l'école, qui impose une culture particulière et une définition de l'excellence, soit celle d'une classe dominante, et devant laquelle certains élèves, par leur héritage culturel, se retrouvent désarmés. De son côté, Boudon va plutôt pencher pour la conséquence d'un ensemble de choix individuels et rationnels s'avérant être en désaccord avec l'équilibre d'un marché social fluctuant où les chances d'accéder au sommet de la hiérarchie sociale sont limitées. Les deux explications peuvent receler des éléments pertinents, sans que Bourdieu et Boudon parviennent à un consensus sur la place que la liberté et la volonté individuelles occupent dans le fonctionnement des phénomènes sociaux. Pour Bourdieu, les individus sont fortement déterminés par leurs caractéristiques sociales (origines sociales, sexes, origines ethniques, etc.), ce qui réduit même leur capacité à penser l'univers des possibles. Pour Boudon, les individus sont libres et leurs actions doivent être considérées comme l'étant tout autant. Plus précisément, ils ont une liberté d'action pour contourner les barrières que leur impose la société. Une proposition jugée plus positive, mais qui masque néanmoins le caractère politique de l'école. En effet, si la suggestion de Bourdieu peut être considérée comme une critique culpabilisante pour la collectivité, elle a l'intérêt de faire la lumière sur des dimensions occultées du système social et de l'organisation scolaire, puis d'exiger un changement.

Dans un contexte économique difficile, où les préoccupations individuelles sont mises à l'avant-plan, participant de fait à une individualisation du social, l'explication du social est largement passée des structures à l'individu. Ainsi, la théorie de l'individualisme méthodologique de Boudon se voulait une réponse aux théories structuralistes alors en vogue. Alain Touraine publie en 1984 le « Retour de l'acteur », dans lequel il décrit le mouvement de balancier faisant passer les préoccupations sociologiques du social à l'individuel. Louis Dumont (1983) parle, de son côté, d'un passage d'une représentation holiste de la société à une représentation individualiste.

3.1 La stratégie et l'intérêt: deux moteurs de l'action sociale

Sans faire de l'acteur un être pleinement rationnel comme dans l'individualisme méthodologique de Boudon et sans non plus sombrer dans un déterminisme à outrance, Bourdieu (1994) abandonne la vision mécaniste

de la structure pour plutôt se concentrer sur une logique dynamique et ouverte du jeu social, qui oblige à tenir compte de toutes les actions d'un individu dans le jeu, afin de comprendre pourquoi il agit de telle ou telle façon. Cette action prend place dans un espace social où se déroule le jeu que Bourdieu nomme un champ. Un champ social met en scène une lutte symbolique entre les acteurs qui y évoluent autour d'un enjeu. Chaque champ valorise la possession de certains types de capitaux spécifiques nécessaires afin d'imposer sa vision de l'enjeu. La distribution, inégale par ailleurs, de ces capitaux, déterminera l'état des rapports de force entre les agents. Les plus pourvus des capitaux spécifiques à un champ en deviendront les dominants et, à l'inverse, les moins nantis en termes de capitaux, symboliques ou économiques, deviendront les dominés dans ce champ. Ils tenteront alors d'imposer leur vision de l'enjeu pourvus de leurs capitaux, afin de devenir les dominants de ce champ. Chaque champ valorise certains types de capitaux qui ne transcendent pas nécessairement tous les champs, ayant pour conséquence que l'acquisition de capital social dans un champ n'est pas nécessairement transférable ailleurs, dans un autre espace de jeu. Par exemple, le meilleur des ouvriers de la construction, détenant toutes les cartes de compétence, l'ancienneté et l'expérience de métier requise pour évoluer sans contrainte dans le champ de la construction va se retrouver dépourvu de ces capitaux s'il devient enseignant dans un centre de formation professionnelle pour y enseigner le métier qu'il maîtrise pourtant parfaitement (Deschenaux, Roussel et Alexandre, 2013).

Quant aux motivations des acteurs, il est possible de les saisir grâce à la notion de stratégie, qui tient compte autant des contraintes structurales que de la possibilité de réponses actives de la part de l'acteur faisant face à ces contraintes. Ici, l'acception du terme « stratégie » rompt avec l'usage courant, qui considère les visées conscientes et à long terme d'un acteur pour plutôt définir cette notion comme « un ensemble d'actions ordonnées en vue d'objectifs à plus ou moins long terme et non nécessairement posés comme tels [...] » (Bourdieu, 1994, p. 4).

Selon ces nuances, la notion de stratégie pourrait être utilisée au sens faible du terme (Rose, 1999). En effet, Bourdieu et Wacquant (1992) formulent une définition de la stratégie qui semble convenir à ce dessein. Ils définissent la stratégie comme des « lignes d'action objectivement orientées que les agents sociaux construisent sans cesse dans la pratique et en pratique, et qui se définissent dans la rencontre entre l'habitus et une conjonction particulière du champ » (p. 104). Donc, la stratégie est possible quand un acteur possède les capitaux nécessaires et qu'il se trouve en présence d'une situation sociale à laquelle il a un intérêt à participer. Dans le cas des élèves de la FP, on constate que la poursuite d'études devient un moyen d'atteindre un objectif. Cette possibilité d'études plus concrètes s'impose à eux de manière plutôt évidente et suscite l'intérêt immédiat

chez ces élèves. En effet, ce choix est en phase avec ce qu'ils connaissent le plus souvent dans leur environnement immédiat, contrairement, par exemple, à des études universitaires ;

À ce propos, la définition de l'intérêt telle qu'elle a été présentée par Bourdieu est éclairante. La notion d'intérêt est corollaire à la notion de stratégie et n'est pas univoque. En fait, « il y a autant d'intérêts qu'il y a de champs, comme espaces de jeu historiquement constitués avec leurs institutions et leurs lois de fonctionnement propres » (Accardo et Corcuff, 1989, p. 154).

L'intérêt est aussi traversé par un rapport dialectique : en plus d'être une condition de fonctionnement du champ, car il motive les gens à concourir pour l'enjeu, il est aussi le produit du fonctionnement du champ. Autrement dit, il faut que le jeu en vaille la chandelle pour l'acteur qui décide d'y participer. Étymologiquement, le mot intérêt provient du latin *interesse* qui veut dire « en être », témoignant donc d'une forme de consentement à une participation à quelque chose, dans ce cas-ci au jeu qui se déroule dans un champ autour d'un enjeu accepté — tacitement ou explicitement — par les acteurs qui s'y prêtent. Dans le cas des élèves de la FP, on constate leur intérêt à entreprendre des études, mais pas à n'importe quel prix, comme il en sera question plus loin.

4 Une enquête qualitative d'envergure pour répondre aux questions de recherche

Les données analysées sont issues d'un projet de recherche ayant pour objectif : 1) de répertorier et présenter les types de parcours de jeunes inscrits en FP au secondaire, au Québec et en Ontario (Canada), ainsi que la manière dont ils se construisent ; 2) d'identifier et décrire les diverses formes de soutien. Les données ont été recueillies en 2012, au cours de l'hiver. Ainsi, les enquêtés étaient inscrits à leur programme depuis au moins trois mois. Les entretiens biographiques semi-dirigés portaient sur les dimensions des parcours scolaire, professionnel, relationnel/matrimonial et résidentiel, les perceptions et l'intégration des soutiens identifiés dans le cadre de ces parcours, les représentations du contexte géographique et socio-économique, ainsi que les perspectives d'avenir des jeunes rencontrés. Les entretiens de recherche, d'une durée moyenne de 90 minutes, ont été menés avec de jeunes adultes inscrits à un programme d'études professionnelles au secondaire, dans cinq centres de formation, au Québec (n=80) et en Ontario (n=13). En tout, pour le projet de recherche en général, 93 participants constituent l'échantillon de recherche, non probabiliste, à choix raisonné, orienté sur un objectif (Pirès, 1997), soit en fonction des sites, du genre et de l'âge. Puisque l'objectif de la recherche ne

touchait pas la réussite scolaire ou même la persévérance, les résultats scolaires ne constituaient pas un critère de sélection. Pour ce texte, 27 entretiens ont été retenus parce que les participants avaient déjà fréquenté le cégep ou l'université, en y obtenant ou non un diplôme. Les principales caractéristiques des participants sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 — Caractéristiques des participants

Caractéristiques		N
Genre	Homme	16
	Femme	11
Âge	18-19 ans	5
	20-24 ans	7
	25-29 ans	6
	30-34 ans	9
Dernier diplôme obtenu	Aucun	0
	Secondaire	15
	Études professionnelles	0
	Collégial	10
	Universitaire	2
	Non identifié	0

Les entretiens de recherche, préalablement retranscrits, ont d'abord été codifiés par des assistants de recherche, permettant la division du corpus de données en rubriques issues du guide d'entretien. Afin de répondre à l'objectif de ce texte, un ensemble de rubriques relatives au processus décisionnel des jeunes adultes rencontrés ont été sélectionnées pour l'analyse (choix du programme de FP, rapport à l'école, aspirations et projets scolaires, aspirations et projets professionnels, rapport au travail). Ce corpus de données a été analysé au moyen d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012), dans une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2004), conduite à l'aide du logiciel QSR NVivo 10. Plus précisément, ces données ont été regroupées selon un ensemble de thèmes. Dans un deuxième temps, c'est au moyen d'une grille d'analyse ouverte, élaborée à partir des thèmes identifiés, que les données ont été abordées. Cette opération a permis l'émergence de nouveaux thèmes ou la mise à l'épreuve du cadre prédéfini.

5 Choisir d'étudier en FP : un choix réfléchi

L'analyse des motifs guidant les élèves de la FP vers leur programme d'étude révèle une part certaine de réflexion. Différents critères ont été

sous-pesés pour en arriver à une décision. On constate que ces jeunes s'efforcent de trouver le programme d'étude qui convient à leurs besoins et à leur situation. Les prochaines sections abordent différentes facettes du processus de prise de décision explorées lors du choix de leur programme d'études en FP à partir du corpus des 93 entretiens réalisés dans le projet de recherche. L'article de Cournoyer, Fortier et Deschenaux (2016) les exposent plus avant.

5.1 Prendre en main la recherche d'information

Plusieurs élèves ont fait part des démarches réalisées pour trouver le bon secteur de formation. Le plus souvent, la recherche d'information passe par l'internet: « J'ai googlé "procédés infographiques". [...] Leur site explique très en détail comment le cours fonctionne, combien d'heures que tu dois investir, la durée, le prix... » (JQ16H21). Certains filtres servent alors à évaluer et discriminer les informations recueillies : « Je n'irais pas faire une formation [avec] un taux de 50 % d'embauche » (RQ3F35). Au-delà des premiers pas d'informations en ligne s'en suit alors, et pour une majorité, des démarches orientées vers la rencontre de personnes-ressources :

J'ai commencé à regarder, je suis venu faire une journée « élève d'un jour » (RQ19H29) ; J'ai rencontré des gens qui travaillaient là-dedans [...] Ils m'ont fait me rendre compte de mes atouts, puis dans quoi je serais bien [...] pis ça m'a fait me rendre compte puis confirmer que l'infographie était vraiment pour moi. (GQ14F31)

Pour d'autres, c'est par le biais de programmes d'employabilité qu'ils ont pu faire des études, moyennant qu'un fonctionnaire l'autorise : « Il fallait que je me vende à Emploi-Québec pour me faire payer ma formation » (JQ3F34).

5.2 Peser le pour et le contre

Les conditions de réalisation de leurs études de même que les retombées anticipées une fois qualifiés sont fondamentales au projet professionnel des participants. Tout en cherchant à identifier un programme de formation qui pourra suffisamment les intéresser et les mobiliser, nombre de participants cherchent à assurer et stabiliser leurs conditions de vie : affectives, sociales, résidentielles, financières, etc. Ces quelques extraits en témoignent :

Proche de chez nous, pas obligé d'aller plus loin... Moi, je suis un gars quand même très ennuyeux (qui s'ennuie facilement), fait que j'ai bien de la misère à aller étudier en dehors (p. 12M18) ; Proche d'où je reste. [...] je ne peux pas me permettre de déménager (RQ20F33) ; Je veux travailler

bientôt, je veux de l'argent [...]. Je ne veux pas trop aller à l'école long-temps, je n'aime pas vraiment ça, ça m'intéresse pas vraiment l'école.
(CO12F20)

Pour les participants, prendre la décision d'étudier en FP, d'arriver à conjuguer les intérêts personnels à la possibilité de s'entourer de conditions facilitantes et rassurantes au présent, encourageantes pour l'avenir :

Je vais avoir 30 ans dans quelques jours, [je ne pouvais faire qu'un] DEP. Il n'y a pas d'autres options [...] Puis, je suis allée vraiment avec mes goûts, mais surtout en fonction de la durée du DEP (JQ4F29) ; Ma motivation c'est vraiment que je veux avoir un métier qui me plaît pis qui serait payant en même temps. J'ai d'autres buts après ça, mais pour l'instant mon but c'est de finir mon cours pis d'être capable d'être autonome pis d'être capable de travailler. Ne pas dépendre de mes parents.
(RQ7H24)

En somme, le projet professionnel guidant la décision d'étudier en FP n'est pas tant une rupture qu'une extension d'un parcours de vie composé de multiples projets parallèles (résidentiels, familiaux, financiers, etc.). C'est dans ce souci de maintien et de continuité que s'opèrent les stratégies individuelles mises de l'avant au regard des réalités contextuelles propres à chacun.

5.3 Réaction aux obstacles

Plusieurs élèves de la FP rencontrés avaient d'abord choisi de poursuivre leurs études au collégial et parfois même à l'université après leurs études secondaires. Bien souvent, la réputation défavorable qui colle à la FP contribue à ce que certains élèves écartent d'emblée cette option de formation. Paradoxalement, la grande majorité des élèves témoignent avoir reçu du soutien de la part de leurs proches après l'annonce de leur inscription en FP, bien souvent après un passage sur le marché de l'emploi ou même après des études postsecondaires interrompues.

Quand j'ai dit à ma mère : « Je m'en vais au CÉGEP », ma mère a dit : « Vas-y ma fille, je vais t'encourager ». Quand je lui ai dit : « Maman je suis inscrite à l'université », ma mère a dit : « Je suis fière de toi, continue. » Quand je lui ai dit : « M'man je ne m'en vais plus à l'université, je m'en vais faire un DEP », elle ne m'a pas dit « Quoi ? Pourtant tu gagnerais plus d'argent à l'université qu'en coiffure. » Elle a dit : « Vas-y, je t'encourage. » Ça j'ai vraiment aimé ça. J'ai eu beaucoup de soutien.
(p. 2F22)

La majorité des participants savaient dès la fin de leur secondaire que les études collégiales ou universitaires ne constituaient pas une option. Plusieurs ont tout de même tenté l'expérience, sans grand succès, c'est ce qu'explique une participante :

Déjà en sortant du secondaire, je savais que le cégep n'était pas pour moi. Mais là, j'ai dit « essaie-toi ! » Puis... C'était... non ! Littérature, philo[sophie], ce n'est pas pour moi.
(GQ14F31)

Les problèmes de santé de divers ordres marquent le parcours de plusieurs participants et semblent conditionner leur choix de programme d'études : « J'aimais mieux retourner aux études tout de suite tandis que je suis encore assez jeune pour avoir un domaine où je travaillerai le plus longtemps possible ? » (RQ21H25). En ce sens, les problèmes de santé deviennent des réalités qui ne peuvent être écartées et avec lesquelles les participants doivent composer.

Pour plusieurs, en dépit de leurs aptitudes académiques à poursuivre des études postsecondaires, la réalité économique les rattrape et fait en sorte d'amener des participants à réévaluer la possibilité de mener leurs études à terme. Une personne affirme : « j'étais déjà à trois ans de cégep de faits, puis fallait que je me réembarque pour une autre année, puis l'aide financière allait arrêter de me [soutenir...] » (RQ9F22). En ce sens, elle estime, comme d'autres, que les études postsecondaires et la carrière potentielle à laquelle elles donnent accès ne valent pas l'investissement exigé.

Pour les participants, la décision d'étudier en FP doit permettre la conjugaison des intérêts personnels et la possibilité de s'entourer de conditions facilitantes et rassurantes au présent, tout en étant encourageantes pour l'avenir. En somme, le projet professionnel guidant la décision d'étudier en FP n'est pas tant une rupture qu'une extension d'un parcours de vie composé de multiples projets parallèles (résidentiels, familiaux, financiers, etc.). C'est dans ce souci de maintien et de continuité que s'opèrent les stratégies individuelles mises de l'avant au regard des réalités contextuelles propres à chacun.

6 Deux cas évocateurs

En centrant l'analyse sur les 27 cas qui sont passés par le collégial ou l'université avant leur inscription en FP, on constate que la majorité des participants savaient dès la fin de leur secondaire que les études collégiales ou universitaires ne constituaient pas une option idéale pour eux. Plusieurs ont tout de même tenté l'expérience, sans grand succès.

En fait, le récit typique découvert lors de l'analyse des entretiens relate une expérience scolaire assez difficile. Aspirés au collégial par la majorité de leurs amis qui s'y dirigent, nos participants se sont eux aussi inscrits au collégial, pour se rendre compte après un laps de temps plus ou moins long que ces programmes d'études ne leur convenaient pas. Les cours obligatoires de philosophie et de français sont très souvent cités comme la cause de leur abandon. Ces cours condensent tout ce qu'ils n'aiment pas de l'école, car ils n'y trouvent aucun côté concret, directement applicable à un métier ou une profession. Ces cours sont donc à leurs yeux profondément

inutiles. Or, les histoires de Sandra et d'Émilie détonnent et deviennent en ce sens évocatrices de parcours différents.

6.1 Sandra : de l'administration des affaires à la boucherie

Sandra, 31 ans, a été élevée dans une famille de classe moyenne par des parents très soutenant et ouverts à la communication. Elle effectue un parcours scolaire sans embûche particulière au primaire et au secondaire, dans sa municipalité d'origine. Elle obtient de bonnes notes, mais en 5^e secondaire, elle vit diverses expériences, elle côtoie de nouveaux amis et ses notes diminuent, sans toutefois affecter la réussite de son secondaire. Au collégial, elle déménage à Trois-Rivières, ville-centre la plus proche où elle obtient un diplôme d'études collégiales (DEC) en sciences humaines, ne sachant pas trop dans quel domaine elle veut étudier précisément à l'université. Elle chemine bien au cégep. Elle fréquente beaucoup les bars tant avec ses amis que pour y travailler et assurer sa subsistance. Après son DEC, elle s'inscrit finalement en enseignement primaire et préscolaire à l'université du Québec à Trois-Rivières. Elle y chemine deux trimestres pour s'apercevoir que ses collègues de classes, contrairement à elle, semblent vraiment passionnées par le domaine de l'enseignement. L'amour des enfants qui l'a poussée à s'inscrire dans ce programme ne semble pas suffisant pour susciter son enthousiasme et son engagement dans les études. Elle consulte un conseiller en orientation et son entourage pour finalement choisir le baccalauréat en administration des affaires. Elle s'y retrouve beaucoup plus, en particulier dans la branche vente/marketing où elle peut mettre à profit son aisance en public acquise à travailler en restauration et dans les bars. Elle réussit bien dans ses cours, mais c'est au cours de ses stages qu'elle se fait remarquer. Elle obtient d'ailleurs un premier emploi dans une compagnie où elle a fait un stage à Montréal. Elle y travaille deux ans au cours desquels elle répond aux attentes. La satisfaction de son employeur est manifeste : elle obtient les augmentations de salaire qu'elle demande, en plus de primes à la performance pour les ventes qu'elle réalise. Or, elle n'aime pas la pression de performance qu'elle vit au travail et décide de laisser son emploi. Elle trouve un emploi comme serveuse dans un restaurant et retourne travailler dans les bars où elle touche de très bons salaires. Animée depuis son enfance par le désir d'être son propre patron, elle estime que le domaine de la restauration serait propice à la concrétisation de ce rêve. Elle cible la charcuterie fine et plus généralement la boucherie comme créneau. Afin d'acquérir les compétences pour réaliser ce projet, elle s'inscrit au DEP en boucherie de détail sur la Rive-Sud de Montréal, tout en conservant son emploi de serveuse. Entre-temps, elle achète une maison avec son conjoint de qui elle finit par se séparer. Ayant racheté sa part de la maison, elle décide de vendre la propriété, une ferme, et elle place tout le profit de la vente en vue du démarrage de

son commerce. Toutes ses décisions convergent maintenant vers son projet professionnel, à commencer par ses études en FP. Elle laisse un quart de travail de nuit dans un bar, pourtant très lucratif, afin d'arriver à étudier puisqu'elle doit concilier d'importants déplacements entre sa résidence, son travail et son lieu d'étude. Elle réussit très bien dans son nouveau domaine, allant jusqu'à remporter un concours. Elle vise à travailler un an ou deux dans le domaine de la boucherie afin d'acquérir l'expérience qui lui sera nécessaire pour lancer sa boucherie. Elle cible un développement commercial sur la Rive-Sud de Montréal au confluent de deux autoroutes très fréquentées où plusieurs commerces de spécialité attirent les clients. Elle estime avoir le soutien inconditionnel de sa famille et de son nouveau conjoint qui prendra également part à l'aventure.

6.2 Émilie : des problèmes de santé qui conditionnent le parcours

Émilie, 35 ans, est l'aînée d'une famille de cinq enfants. Ses parents constituent d'ailleurs pour elle un modèle, un idéal à atteindre. Elle a grandi à Beauharnois, sur la Rive-Sud de Montréal où elle a fait ses études primaires et secondaires. Elle quitte sa ville d'origine pour étudier au cégep à Valleyfield. Pendant ses études collégiales, elle vit avec son conjoint, qui traverse une dépression le conduisant au suicide. Ce triste événement perturbe son cheminement et elle termine son programme préuniversitaire en sciences humaines en trois ans plutôt que deux. Comme elle a toujours bien réussi, elle n'envisage pas d'autres options que les études universitaires, appuyée dans ce choix par ses parents. Elle s'inscrit donc en psychoéducation à l'université du Québec à Trois-Rivières, où elle déménage. Ses études se déroulent bien et elle obtient son baccalauréat. À la fin de son programme, ses parents déménagent à Québec, ce qui l'incite à trouver un emploi pour se rapprocher de ses parents. Elle réside d'ailleurs dans un appartement situé dans le même immeuble que celui de ses parents. Elle travaille durant quatre ans dans un centre de prévention du suicide à Québec. Elle aime son emploi, mais elle traverse un premier épisode dépressif qui la force à s'absenter. À son retour au travail, les conditions de travail ne lui plaisent plus et ses parents déménagent à Rimouski. Elle décide donc de les suivre à nouveau. Arrivée à son tour à Rimouski, elle trouve un emploi dans un centre de prévention du suicide qui sert de centre de gestion de crises. L'expérience s'avère éprouvante. Elle change d'emploi pour travailler, à temps partiel, au sein d'une ressource communautaire, dans le domaine des services sociaux. Encore une fois, l'expérience est difficile, et elle connaît un autre épisode dépressif. Elle quitte son emploi pour un autre, à la commission scolaire des Phares, comme psychoéducatrice. Les conditions ne sont pas plus faciles à ses yeux : elle doit composer avec plusieurs écoles, sur un vaste territoire, auprès d'élèves de divers âges qui rencontrent des difficultés variées. La première année dans cet

emploi se déroule bien, mais durant la deuxième, les tensions sont vives et elle reçoit une évaluation négative de sa prestation de travail. Elle s'en trouve fort affectée et elle replonge dans la dépression qui lui fait vivre d'importantes difficultés, dont une séparation avec le père de son fils et une faillite personnelle. À ce moment, on lui diagnostique un trouble bipolaire. Elle décide alors de ne plus travailler dans son domaine de formation. Ayant maintenant recours à l'aide sociale, elle a accès à un programme permettant un retour aux études pour se réorienter. Elle choisit le DEP en secrétariat, car elle s'estime une personne organisée, avec de l'entregent, des qualités nécessaires à une bonne secrétaire. Le choix de la FP est plutôt pragmatique : formation courte, emplois vacants dans le secteur de la santé et possibilité de faire sa formation à Rimouski. Elle commence son DEP, mais elle vit rapidement des difficultés à cheminer normalement dans le programme en raison de ses problèmes de santé. Elle déplore le fait de ne pas avoir pu bénéficier de mesures officielles d'allègement de son cheminement, mais elle s'estime chanceuse de compter sur la compréhension de ses enseignants qui l'accommodent la plupart du temps. Après toutes ces épreuves, sa confiance en elle-même est ébranlée. Elle craint de ne pas être à la hauteur de son futur emploi de secrétaire. Elle reçoit l'aide d'un infirmier en psychiatrie en qui elle a une grande confiance et elle arrive quand même à voir son avenir avec un certain optimisme. Elle peut compter sur le père de son fils avec qui elle s'entend bien et ses parents sont également soutenant. Questionnée sur ses projets à court, moyen et long terme, elle arrive à se voir en emploi comme secrétaire, de nouveau en couple et épanouie.

7 Discussion : la FP comme choix « naturel »

L'analyse des 27 entretiens révèle que lorsque les élèves choisissent la FP, c'est un choix réel et personnel. Pour synthétiser la grande majorité des propos, il appert que le programme d'études choisi : 1) doit être offert à proximité (là où se retrouvent les amis, les proches) ; 2) ne doit pas coûter trop cher ; 3) doit minimiser le transport, l'éloignement ; 4) doit être d'une durée suffisamment courte pour minimiser la crainte d'échouer ; 5) doit annoncer des perspectives d'emplois correspondantes à ses aspirations de vie. Mais ce choix se déroule dans l'espace des possibles (Bourdieu, 2002) socialement construits. Ce constat tend à minimiser le caractère stratégique des décisions qui jalonnent le parcours scolaire et professionnel. En effet, sans nécessairement faire preuve d'une longue délibération, lorsqu'ils réfléchissent à leur choix vocationnel, les participants semblent prendre une décision assez réactive, face à des obstacles rencontrés ou une situation imprévue qui se présente à eux. Cette réactivité ne veut cependant pas dire qu'ils sont prêts à choisir n'importe quoi. L'analyse montre

d'ailleurs qu'ils tiennent compte d'une série de critères pour prendre leur décision.

Rares sont les élèves qui ont exprimé une passion dévorante pour un métier. À force de rencontrer des obstacles (scolaires, personnels, médicaux), ils en arrivent à faire le choix de la FP. Peut-on alors parler d'un non-choix ? Utilisant l'analogie du jeu de cartes, on peut affirmer qu'ils réfléchissent stratégiquement à leur choix de programmes d'études, en étant bien conscients des cartes qu'ils ont en main, sans toutefois diverger vraiment du jeu de cartes qui leur a été distribué à la naissance. En effet, un point ressort de l'analyse du corpus d'entretiens à notre disposition, que l'on regarde les 93 entretiens ou plus spécifiquement les 27 parcours d'élèves qui sont passés par le cégep ou l'université avant de s'inscrire en FP : leurs parents sont presque toujours faiblement scolarisés. Peut-être par voie de conséquence et dans une volonté de promotion sociale, les parents valorisent-ils les études de leurs enfants.

Ces résultats mettent en lumière divers constats concernant le parcours scolaire des participants à l'étude. On peut d'abord repérer l'importance de la pression sociale, même inconsciente, qui s'exerce quand vient le temps de choisir sa filière de formation après les études secondaires. La très grande majorité des 27 personnes interrogées ont mentionné s'être inscrites au cégep parce que c'est la voie « normale » de formation, en conformité avec les discours et attentes de leurs parents, de leurs enseignants, du personnel scolaire (conseillers d'orientation, directions d'école), mais surtout de leurs amis. La poursuite des études au cégep se fait parfois en dépit d'un intérêt marqué pour un domaine ou un métier offert en FP. Il n'apparaît pas « convenable » ou « suffisant » de s'inscrire en FP après le secondaire.

Une fois inscrits au cégep, le parcours se déroule pour les uns sans encombre et ils vont jusqu'à s'inscrire à l'université, où certains obtiennent un diplôme. Pour les autres, les premiers cours au cégep confirment rapidement que cette filière ne leur convient pas.

Peu importent les circonstances, l'analyse permet de constater que c'est le plus souvent à la suite d'une épreuve que survient la décision de s'inscrire en FP, comme si la décision en elle-même pouvait difficilement se prendre, qu'il fallait un événement, un déclencheur, venant bouleverser la trajectoire initiale pour se traduire par une inscription en FP : des difficultés d'ordre scolaire pour les uns, une perte d'emploi, une rupture ou la maladie pour d'autres.

L'analyse de ces récits amène à formuler quelques pistes d'intervention ou de formation qui permettraient de mettre en valeur la FP. D'entrée de jeu, il faut convenir de la pertinence de poursuivre les initiatives de valorisation ministérielle de la FP auprès des élèves du secondaire, de manière à ce que cette filière puisse légitimement constituer une option viable pour

les élèves qui aimeraient l'envisager. La formation du personnel enseignant semble une autre voie intéressante, autant en formation initiale des maîtres qu'à titre de formation continue pour les enseignants en exercice. Cette sensibilisation à la FP permettrait aux enseignants de connaître cette filière et de renseigner adéquatement leurs élèves, surtout pour les enseignants qui interviennent au deuxième cycle du secondaire, à une période vive en questionnements pour les élèves qui doivent réfléchir à leur avenir professionnel et choisir leurs perspectives de formation. Finalement, la formation des conseillers en orientation semble également une avenue prometteuse, car ces intervenants constituent des personnes-ressources pour les élèves. Les travaux du Conseil supérieur de l'éducation (2012) ont d'ailleurs démontré que les enseignants et les conseillers d'orientation peuvent grandement influencer le choix des élèves. En somme, l'objectif de cette campagne de sensibilisation ou de formation ne serait pas tant d'encourager la totalité d'une génération d'élèves à s'inscrire en FP, mais plutôt de faire en sorte que la FP soit présentée comme une option de formation socialement valable et intéressante, au même titre que les études collégiales. Il s'agirait de valoriser cette voie autant que la voie « royale » conduisant à l'université, comme c'est le cas dans d'autres contextes nationaux, notamment en Allemagne.

Conclusion

La formation professionnelle au secondaire n'est pas très valorisée aux yeux de plusieurs acteurs, réputée comme une filière de formation destinée aux élèves en difficulté. Contrairement à d'autres pays où les filières professionnelles sont plutôt prisées, la voie « royale » de formation consiste à enchaîner les études collégiales à la sortie du secondaire pour s'inscrire ensuite à l'université.

Plusieurs élèves suivent ce parcours universitaire sans grande satisfaction et cherchent d'autres avenues de formation, notamment la FP où la majorité des élèves a plus de 20 ans. Peut-on affirmer que ces élèves qui ont connu diverses expériences scolaires ou professionnelles font preuve de stratégie lorsqu'ils choisissent d'étudier en FP ? Dans une certaine mesure, on peut répondre par l'affirmative, car les résultats des 27 entretiens menés avec des élèves de la FP tendent à démontrer qu'une série de critères sont pris en compte quand vient le temps de réorienter leur parcours de formation. Mais est-ce suffisant pour parler de stratégie ?

Les travaux de Marcoux-Moisan (2015) apportent un éclairage fort intéressant sur la question. En effet, sa thèse de doctorat propose une réconciliation théorique entre l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon et la théorie de l'action dispositionnelle de Pierre Bourdieu. En étudiant les aspirations professionnelles d'élèves du secondaire, il en

arrive à la conclusion que l'élève exécute bel et bien un calcul rationnel pour l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes, mais ce calcul est socialement balisé par l'habitus de l'élève, en particulier par le niveau d'études des parents. Dans le cas des élèves de la FP rencontrés, on observe le même phénomène. La FP est bel et bien « choisie », mais ce choix ne s'écarte pas nécessairement du chemin emprunté par leurs parents.

12

L'éthos scientifique des chercheurs à l'épreuve de la reconversion professionnelle

Nathan GURNET et Bernard FUSULIER

Université catholique de Louvain.

Introduction

Le 12 avril 2017, deux grands quotidiens français aux orientations politiques contrastées, *Libération* et *Le Figaro*, publiaient chacun un article sur les difficultés d'insertion professionnelle des personnes hautement diplômées et des titulaires d'un titre de docteur en particulier. Cet écho médiatique rend visible un problème connu et fortement ressenti dans les milieux universitaires en France comme ailleurs. Les titulaires du diplôme le plus élevé de l'espace de qualification, le doctorat, ne sont pas immunisés contre le chômage et la précarité professionnelle ; ils naviguent dans des « mondes incertains » (Felouzis, 2008).

Cette situation doit se comprendre au regard des diverses transformations qui ont littéralement bouleversé le champ académique et scientifique — que nous présenterons dans un premier temps. Elles ont eu pour conséquence la création d'un déséquilibre démographique au sein de la carrière scientifique universitaire et d'un goulot d'étranglement au niveau postdoctoral. Cela induit une orientation inéluctable et massive des nouveaux docteurs diplômés vers les segments d'emploi se situant en dehors du giron universitaire. Cependant, la question de l'insertion professionnelle des docteurs dépasse l'analyse socio-économique de la relation entre niveau d'étude et taux d'emploi. En effet, au-delà de l'obtention du titre, se joue durant la période doctorale une socialisation au milieu professionnel de la recherche qui possède ses propres codes, ses règles de fonctionnement, ses normes comportementales et sa structure de pouvoir. Cette socialisation engage des identités qui se frottent dans la durée à un ethos scientifique générique ou spécifique (cf. *infra*).

La compréhension de l'expérience de la transition professionnelle de l'université vers un autre milieu professionnel implique par conséquent la prise en considération d'un travail identitaire qui peut être saisi comme une double transaction, à la fois sociale et biographique, productrice de formes identitaires (Dubar, 1992).

Dans cette contribution, nous analyserons le fruit de ces transactions à partir d'entretiens de recherche. Trois formes identitaires ont pu être identifiées, sans que nous puissions prétendre à l'exhaustivité : la continuité, le doute et la reconfiguration. Nous développerons plus spécifiquement cette dernière qui exprime de façon saillante des tensions entre une socialisation au monde de la recherche universitaire, un ethos scientifique et la nécessité d'une reconversion vers des milieux professionnels aux codes et aux normes différents.

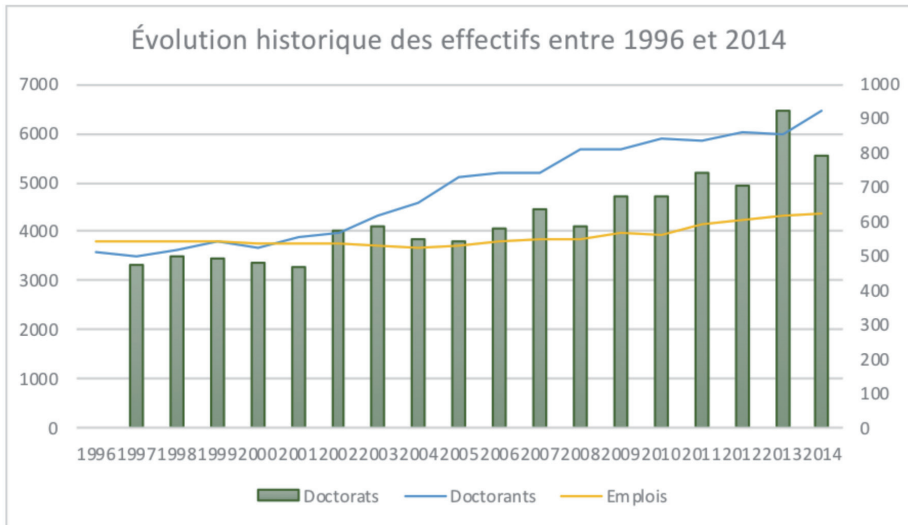
1 Un milieu de la recherche chamboulé

Dans un numéro spécial de *Socio-logos* paru en 2015 autour des socialisations des doctorants, Delphine Serre retraçait les trois modes de régulations majeures qui ont traversé le paysage universitaire français. Jusque dans les années 1970, prévalait un système où une poignée de professeurs, sortes de « mandarins » au sein de chaque discipline, choisissait quels étudiants entameraient une thèse de doctorat. Au sein de ce type de gouvernance de la science, la carrière scientifique des jeunes docteurs était généralement linéaire et fluide sous contrainte de respecter les exigences des « mandarins » (Bourdieu, 1984). Ensuite, sous la pression des différentes vagues de démocratisation de l'enseignement supérieur et du gonflement du nombre de prétendants à la carrière scientifique, la gouvernance du champ n'est plus laissée aux mains de quelques individus, mais est élargie à l'ensemble des pairs. L'accès à la thèse de doctorat dépendra désormais de l'obtention d'un diplôme d'études approfondies, ainsi que de l'acceptation du projet de thèse par un enseignant-chercheur habilité. La thèse de doctorat devient un titre indispensable afin de pouvoir poursuivre la carrière universitaire. Enfin, le processus de Bologne visant à harmoniser l'espace des qualifications européen a établi une temporalité et des critères à respecter pour obtenir un doctorat, lequel devient un diplôme d'études comme un autre (Serre, 2015). Les diverses mutations du milieu universitaire en France ont été observées de manière similaire en Belgique, à quelques exceptions près.

Ces transformations successives de la régulation du doctorat ont eu des impacts très prononcés d'un point de vue démographique comme le démontre les graphiques de la figure 1 construits à partir des données du Conseil des recteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB¹).

1. <http://www.cref.be/annuaires> (consulté le 17 mars 2018).

Tableau 1 — Évolution historique des effectifs entre 1996 et 2014



Lecture du tableau : l'évolution annuelle des inscriptions au doctorat et des emplois universitaires (diagramme en lignes) est représentée sur l'axe de gauche. L'évolution annuelle des doctorats délivrés en FWB (diagramme en barres) est représentée par l'axe de droite. Les effectifs des emplois universitaires ont été collectés en sommant les emplois scientifiques de recherche et académiques

Au plan de l'inflation des inscriptions, on voit un effet « Bologne ». Avant les années 2000, les inscriptions stagnaient aux alentours de 3 600 doctorants avec des fluctuations annuelles de l'ordre de 4 % à 5 %. À partir de 2001, les universités connaissent périodiquement des augmentations significatives du nombre d'inscriptions supérieures à 5 % (avec un pic à 11 % en 2005) et très peu de périodes de stagnation du flux. Ainsi en un peu moins de 20 ans, la population des doctorants en FWB a presque doublé passant de 3 592 à 6 444 doctorants. Le nombre de doctorats délivré semble également suivre une augmentation plus ou moins linéaire : avant 2001, les universités de la FWB proclamaient environ 500 docteurs annuellement et plus de 700 depuis 2009. En Europe, on aurait délivré 154 000 doctorats en 2000 et 213 000 en 2009, soit une augmentation de 38 % en l'espace de 10 ans (Harfi et Auriol, 2010). L'évolution belge pour cette même période est d'environ 60 % avec 471 diplômes délivrés en 2000 et 674 en 2009. Pendant le même intervalle de temps, on peut remarquer que l'augmentation des postes scientifiques ou académiques au sein des universités est loin d'être proportionnelle à celle des prétendants. Le nombre d'emplois n'a pour ainsi dire pas augmenté sur une période de plus de dix ans. Il faudra attendre 2011 pour discerner des fluctuations notables de l'ordre de 2 à 5 %. Entre 1996 et 2013, le nombre d'emplois scientifiques et académiques est donc passé de 3 789 à 4 357 équivalents temps plein, soit une augmentation globale de 14 %. Le constat est iden-

tique au sein de tous les pays européens (Auriol, Misu et Freeman, 2013). Cette mise en perspective par les chiffres révèle un indéniable déséquilibre entre le nombre de doctorants et le nombre de postes définitifs au sein de la carrière universitaire scientifique. Certes, tout doctorant ne souhaite pas poursuivre dans cette direction professionnelle, mais il n'en reste pas moins qu'une majorité d'entre eux aspire à une telle destinée (Jaoul-Grammare, 2016 ; Objectif recherche, 2008 ; Perruchet, 2008).

Cette croissance démographique se voit en outre couplée au déploiement d'une nouvelle régulation de la science autour du leitmotiv de l'excellence. Cette injonction à l'excellence met les « chercheurs sous haute tension » (Fusulier et del Río Carral, 2012) en exigeant d'eux d'être toujours plus productifs, plus mobiles, plus compétitifs et toujours plus responsables, et ce, dans un laps de temps le plus court possible. La science est actuellement gouvernée par ce que Bernard Fusulier appelle un régime comptable productiviste court-termiste (Fusulier, 2016) qui prend appui sur des technologies de mise en équivalence des chercheurs dont le H-Index est devenu un exemple emblématique permettant de comparer les chercheurs du monde entier. À cet égard, non seulement la concurrence entre chercheurs s'accroît d'un point de vue volumique, mais elle s'étend géographiquement et s'intensifie du fait des critères d'excellence mobilisés, l'ensemble dans une situation de précarité professionnelle pour beaucoup de chercheurs qui tentent de poursuivre une carrière scientifique.

Ceux qui envisagent une sortie du champ, ou qui y sont contraints², ne sont pas non plus à l'abri de la précarité. En France, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) collecte des données depuis près de 20 ans sur l'insertion professionnelle des docteurs et fait office de référence en l'absence de données officielles détaillées de la part des services statistiques nationaux en Belgique. Depuis 1998, le taux de chômage des docteurs — statistique souvent privilégiée pour illustrer la bonne insertion professionnelle d'une catégorie sociale prédéfinie — stagne en moyenne au taux relativement élevé de 10 %, trois années après l'obtention du titre de docteur (Calmand et Giret, 2010 ; Calmand, 2013 ; Giret, 2005 ; Martinelli, Paul et Perret, 1998).

Si, pour la première fois en 2010, ce taux est descendu en dessous de celui des titulaires d'un master universitaire en France, cela n'est pas forcément un signal positif. Ainsi en 2007, sur la population des docteurs diplômés en 2004, si 9 % d'entre eux étaient au chômage, près de 24 % se retrouvaient dans des situations précaires ou instables et 20 % ont dû passer par une phase d'instabilité avant d'être stabilisés dans leur situation professionnelle (Calmand et Giret, 2010). L'emploi des docteurs est donc supérieur à celui des diplômés d'un master universitaire, mais ils

2. Pour une typologie des transitions professionnelles, consultez le texte de Jonas Masdonati dans cet ouvrage.

sont davantage employés dans des contrats à durée déterminée (Calmand, Épiphane et Hallier, 2009). De plus, les enquêtes sur le sujet ne différencient pas les sous-populations de docteurs entre ceux qui ont persévéré au sein de la carrière académique/scientifique et ceux ayant quitté l'institution assez rapidement après l'obtention du diplôme. Sachant que le fait d'avoir poursuivi un ou plusieurs postdoctorats peut avoir des conséquences néfastes sur les qualités d'insertion professionnelle (Jaoul-Grammare, 2016), que mesure-t-on finalement à l'aide de ces statistiques : un long cheminement de la thèse vers l'emploi en dehors des universités ou l'effet boomerang de la saturation de la carrière scientifique universitaire (Gurnet, 2017) ?

Les enquêtes sur le sujet semblent, en tout cas, souligner qu'il y ait bel et bien un problème d'insertion professionnelle des docteurs sur le marché de l'emploi (Riedinger et Zaiem, 2011). En outre, des différences de pouvoir de marché en fonction des disciplines sont observées (les diplômés des sciences et sciences appliquées ayant plus de facilité d'insertion que ceux issus des sciences humaines et sociales) et les docteurs postulant pour des emplois dans des pôles de Recherche et Développement (R et D) au sein du secteur privé sont lourdement concurrencés par les diplômés des écoles d'ingénieurs³ (Harfi, 2013). De surcroît, les prévisions faites en France augurent une position plus faible des docteurs sur le marché de l'emploi dans les années à venir en raison d'une baisse des recrutements au sein des universités et des impacts provenant des crises économiques sur les recrutements des cadres et des chercheurs au sein du secteur privé (Peretti, 2015).

Enfin, toute une série de stéréotypes contribue à amplifier la croyance populaire que l'université est un monde professionnel distinct des autres (Poulain, 2011). Ces stéréotypes ne sortent pas de nulle part et il est plus que probable qu'ils résultent d'une méconnaissance mutuelle des mondes professionnels dans lesquels évoluent les recruteurs et les docteurs (Durette, Fournier et Lafon, 2012 ; Harfi, 2013 ; Lehmann, 2005). Souvent assimilés à des éternels étudiants (Lehmann, 2005 ; Louvel, 2006), ces derniers sont dès lors mis en concurrence avec les jeunes diplômés du second cycle universitaire et, à âge égal, il n'est pas toujours aisé d'obtenir une reconnaissance du titre de docteur en dehors des universités (Gerard, 2014).

2 Ethos scientifique et transactions identitaires

Devenir docteur dépasse cependant la seule obtention du diplôme et d'une expérience scientifique. Au long de la formation doctorale — une formation à la recherche par la recherche —, le doctorant en quête d'intégration

3. Ce cas-là est spécifique au cadre français.

au sein du champ scientifique doit apprendre et intégrer activement et passivement des normes latentes ou formelles qui régulent le champ (Bourdieu, 1976). Pour Bernard Zarca, « Apprendre un métier, c'est, au sein d'un groupe réunissant différents âges et porteur de traditions et, dans la phase initiale, au contact d'un, voire de plusieurs maîtres qui en assurent la transmission, apprendre des techniques et une manière de mettre en œuvre la panoplie d'outils dont l'articulation les particularise chacune, dans un univers d'objets qui, par leurs caractères, orientent les capacités manuelles et/ou intellectuelles. C'est aussi en intérioriser la norme d'excellence qui s'y est historiquement constituée. C'est donc apprendre non seulement ce qu'il convient de faire pour respecter les règles non écrites de son art, mais encore comment échanger avec ses confrères et les juger en tant que professionnels : ce qui fait qu'on les admire, qu'on les estime ou qu'on les méprise » (Zarca, 2009, p. 351). Ce processus d'apprentissage confronte le prétendant à l'ethos du milieu.

Robert King Merton définissait l'ethos scientifique comme une combinaison complexe de normes et de valeurs exprimées sous forme de prescriptions, proscriptions, préférences et permissions. Le scientifique devrait ainsi être mû par quatre grands principes fondamentaux : l'universalisme (le fait de vouloir toucher à une vérité universelle), le communalisme (concevoir la recherche comme un bien commun), le désintéressement (ne pas être fondamentalement guidé par un intérêt économique et le seul profit personnel), et le scepticisme organisé (valoriser la remise en question et le débat scientifique) (Merton, 1974). À cela, Ian Mitroff listait une série de contre-normes à l'ethos mertonien telles que le protectionnisme (préserver ses résultats pour s'assurer la primauté dans la publication, la brevêtisation ou l'application), le particularisme (évaluer la science sur la seule base de la quantité de production antérieure du chercheur), l'intérêt personnel (être guidé par la reconnaissance des autres — qu'elle soit financière ou symbolique) et le dogmatisme organisé (valoriser ses propres résultats) (Mitroff, 1974).

L'ethos professionnel est mouvant et évolue, dépendant du milieu professionnel (ce que John Ziman appelle la tribu) dont les règles implicites varient en fonction de la discipline, du pays ou encore de la décennie (Ziman, 2000). C'est pourquoi un rapport plus entrepreneurial à la science est actuellement observé (Lamy et Shinn, 2006), forcé entre autres par les réalités démographiques susmentionnées et une nouvelle régulation de la recherche plus comptable et instrumentale. Le financement de la recherche sur contrat et les pratiques managériales qui lui donnent corps ont des conséquences lourdes sur les perspectives de recherche à long terme, et modifient le rapport des chercheurs à leur métier et à leurs collègues (Hubert et Louvel, 2012 ; Renaud, 2012). Si les chercheurs doivent toujours produire de la science de qualité, ils doivent désormais en produire beaucoup et toujours plus : la science doit être rentable et le scientifique productif. Cette rentabilité et cette productivité ont inévitablement

des effets sur le travail des chercheurs qui ont, dès lors, un intérêt particulier à se focaliser sur les activités de recherche au détriment des autres missions universitaires telles que l'enseignement ou le service à la société. Si le métier de chercheur a depuis longtemps été conçu comme une « vocation » (Weber, 1917) et l'université comme une « institution gourmande » (Coser, 1974), réclamant une disponibilité et un investissement volontaire de la part des chercheurs qui se donnent « corps et âme », les conditions structurelles et institutionnelles ont renforcé la logique concurrentielle.

On le comprend, l'ethos scientifique observé par Merton en 1942 s'est modifié au fil du temps et de nouveaux modes de régulations de la science sont observés. C'est pourquoi Melissa S. Anderson élargit le système normatif mertonien en 2010 de quatre normes et contre-normes supplémentaires : la gouvernance scientifique en opposition à l'administration managériale (laisser la gestion et la régulation de la science aux scientifiques versus la managérialisation), le qualitatifisme en opposition au quantitatifisme (privilégier l'évaluation de la science sur base de la qualité des publications et non pas en s'appuyant sur des appuis métrologiques tels que le H-Index ou le nombre de publications), la vocation en opposition à l'emploi (la science est une vocation digne de sacrifices personnels versus un boulot qui simplement assure un revenu) et enfin la multifocalité en opposition à la singularité du métier de scientifique (les chercheurs s'investissent dans plusieurs domaines professionnels tels que l'enseignement, la recherche et le service à la société vs une centration sur une seule activité) (Anderson et collab., 2010).

Tableau 2 — Normes et contre-normes structurant l'ethos scientifique (Normes librement traduites de l'anglais par les auteurs)

Normes	Contre-normes
Universalisme	Protectionnisme
Communalisme	Particularisme
Désintéressement	L'intérêt personnel
Scepticisme organisé	Dogmatisme organisé
Gouvernance scientifique	Administration managériale
Qualitatifisme	Quantitatifisme
Vocation	Emploi
Multifocalité du métier	Singularité du métier

L'ethos scientifique nous permet de saisir le système normatif auquel les chercheurs et les doctorants vont être frottés au travers d'un processus de socialisation professionnelle. Ce frottement peut être analysé en termes de transaction identitaire au sens de Claude Dubar (1992). La transaction peut être de deux natures différentes : « une transaction biographique consistant à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec

un passé reconstitué (trajectoire) et une transaction relationnelle visant à faire connaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions » (Dubar, 1992, p. 520-521). La transaction biographique est, dès lors, une sorte de « négociation avec soi-même [...], un jugement passé avec autrui qui est réactualisé dans l'appréciation que chacun fait de ses capacités acquises » (Dubar, 1992, p. 521), soit un bilan subjectif de l'acteur à propos de sa propre trajectoire individuelle et du sens qu'il y investit. La transaction relationnelle relève de l'objectivation de sa propre position au sein du champ et des interactions avec autrui en tant que système d'attentes ; de la politique mise en place par l'institution et de son appropriation par les collectifs ; de l'engagement et de la contribution qu'elle réclame à ses membres et que ceux-ci exercent les uns sur les autres, et des reconnaissances et rétributions, matérielles et symboliques, qui en découlent. L'ethos scientifique est pour ainsi dire incarné lorsque la double transaction, au sein du monde de la recherche, articule de façon cohérente une identité pour soi et une identité pour autrui en phase avec les attendus du milieu de la recherche (comme institution).

Dans son analyse, Dubar décrit quatre idéaux-types de formes identitaires, basés sur le caractère de continuité ou de rupture de la trajectoire combiné à la présence ou non de reconnaissance de la part de l'institution ou des pairs. Dubar y définit le concept des formes identitaires comme « des configurations socialement pertinentes et subjectivement significatives de nouvelle catégorisation indigènes permettant aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques » (Dubar, 1992, p. 523). Elles ne sont pas établies, mais tributaires des changements sociétaux. La première d'entre elles est l'identité d'entreprise où la transaction biographique s'articule à la transaction relationnelle. Les individus se sentent appartenir à la communauté professionnelle en question et sont identifiés comme légitimes et conformes par les autres acteurs. À l'inverse, l'identité catégorielle surgit lorsque l'individu n'est plus considéré comme tel au sein de son institution et est en proie à une dissonance de valeurs avec le milieu. L'identité est alors bloquée. L'identité de réseau, pour Dubar, est celle qui repose sur des mobilités externes. L'individu dont la transaction biographique est en rupture, va s'insérer au sein d'autres milieux professionnels où il sera identifié comme légitime au travers de la valorisation du diplôme, de l'expérience, des capacités ou encore des relations sociales établies. Lorsque malheureusement, l'individu ne parvient pas à valoriser ses compétences, le risque d'exclusion est alors grand. Les seules dispositions identitaires disponibles résident alors au sein d'espaces sociaux autres que professionnels. L'individu rentre alors dans le cas de l'identité hors travail.

Pour notre analyse, c'est moins cette typologie qui nous sert de référentiel que la double transaction qui a permis à Dubar de la constituer.

Ainsi, ayant une insertion relativement longue dans le milieu universitaire, le docteur en voie de reconversion professionnelle va devoir entrer en transaction avec les normes, valeurs et systèmes d'attentes présents au sein d'autres milieux professionnels⁴ ; or ils peuvent se révéler « en consonance ou en dissonance, voire en concurrence » (Fusulier, 2011, p. 104) avec l'ethos scientifique. Si la culture du milieu professionnel visé partage un grand nombre de pratiques, normes et valeurs avec l'ethos scientifique, théoriquement la transaction serait peu importante et la transformation identitaire de faible ampleur. Dans le cas contraire, il y aurait davantage un conflit normatif et le coût de la reconversion serait élevé, à tout le moins dans une phase de transition qui supposerait une renégociation de son identité, notamment pour assimiler ou s'accommoder à l'ethos professionnel du nouveau milieu (Jorro, 2009).

3 But de la recherche, méthodologie et description des données

Certes, l'insertion professionnelle des docteurs est une question qui préoccupe de plus en plus les scientifiques et les politiques. Toutefois, à notre connaissance, il existe très peu d'études qui s'intéressent au poids que la socialisation longue à l'université et à l'incorporation de l'ethos scientifique (ou de certaines de ses composantes) peuvent avoir sur la transition professionnelle des docteurs de l'université vers les autres segments d'emploi. C'est donc avec une approche essentiellement descriptive que nous allons essayer de comprendre la négociation identitaire au cours de l'insertion professionnelle des docteurs en dehors du monde de la recherche universitaire.

À cette fin, nous avons analysé dix entretiens semi-directifs réalisés en 2014 auprès d'anciens chercheurs belges. Nous avons traité les données avec une analyse thématique et avons ensuite opéré une analyse horizontale (Ghiglione et Matalon, 1991) afin de parvenir à dégager une typologie des formes identitaires (cf. figure 3).

Tableau 3 — Typologie des formes identitaires

		Transaction biographique	
		Continuité	Rupture
Transaction relationnelle	Reconnaissance	Continuité n=2	Reconfiguration n=7
	Non-reconnaissance		Doute n=1

4. Voir également Thérèse Perez-Roux (dans cet ouvrage) sur le vécu et les contraintes des acteurs lors de la transition professionnelle.

L'échantillon est constitué de 5 hommes et 5 femmes dont la moitié provient du secteur des sciences de la nature et l'autre moitié des sciences humaines et sociales. Au moment de la réalisation des entretiens, tous étaient en emploi en dehors de l'université à l'exception d'une femme qui a trouvé une occupation professionnelle dans les semaines qui suivirent l'entretien. Trois interviewés ont obtenu des financements pour des contrats postdoctoraux à l'université avant de sortir du giron de l'université. Le tableau ci-dessous reprend les informations pour chaque interviewé et indique également au sein de quelle forme identitaire le récit de celui-ci a été intégré.

Tableau 4 — Description des entretiens

Interviewé	Sexe	Discipline*	Emploi au moment de l'enquête	XP PD**	Formes identitaires
Omer	H	SST	Consultant indépendant Administration de la recherche Professeur dans une haute école		Reconfiguration
Elizabeth	F	SSH	Entreprise familiale		Reconfiguration
Sébastien	H	SSH	Formateur dans le secteur public	x	Continuité
Bjorn	H	SST	Service public — recherche	x	Reconfiguration
Pierre	H	SSH	Service public — recherche		Reconfiguration
Rose	F	SSH	ONG		Reconfiguration
Émilie	F	SST	Service public — hors recherche	x	Reconfiguration
Abraham	H	SST	Service public — recherche		Reconfiguration
Laure	F	SST	Industrie pharmaceutique		Continuité
Julie	F	SSH	En recherche d'emploi		Doute

* SSH : Secteur des sciences humaines et sociales ; SST : Secteur des sciences et technologies.
** Expérience antérieure de postdoctorat.

4 Les formes identitaires

Prenant appui sur le canevas théorique de la double transaction, l'analyse des entretiens nous a permis de détecter trois manières de s'engager dans une nouvelle insertion professionnelle : la continuité identitaire, le doute identitaire et la reconfiguration identitaire. N'ayant pas saturé l'information, il est important de garder en mémoire que les résultats se donnent

comme des idéaux-types qui balisent une partie de l'espace de la négociation identitaire.

4.1 La continuité identitaire

Ce type regroupe des personnes qui ont connu une trajectoire professionnelle fluide et sans entrave, mais qui ont toujours laissé le milieu universitaire à la périphérie de leur aspiration identitaire et d'emploi. Elles ont un projet professionnel élaboré bien en amont de la soutenance de thèse. La sortie du milieu universitaire est ici anticipée et la thèse de doctorat est perçue d'un point de vue instrumental : une étape-clé dans la poursuite du plan de carrière en dehors de l'université. Ces personnes ne connaissent pas de difficultés d'insertion professionnelle : elles ont généralement une connaissance du secteur d'emploi visé, des relations déjà établies en son sein et des préjugés sur le doctorat sont balayés par la consistance du projet professionnel. Il y a donc bel et bien une continuité dans la transaction biographique et une reconnaissance des compétences au sein du secteur d'emploi visé. Il n'y a, dans ce cas-ci, pas de transformation identitaire profonde et les adaptations au milieu professionnel sont généralement de faible ampleur.

En voici une vignette illustrative :

Laure commence sa carrière au sein de l'industrie pharmaceutique, secteur au sein duquel elle effectua un stage durant ses années d'étude. Le doctorat est non seulement très reconnu, mais également demandé dans le milieu : il constitue un préalable presque incontournable pour accéder aux postes à responsabilités. Après avoir emmagasiné une expérience professionnelle jugée « suffisante », elle décida — en concertation avec l'entreprise qui la soutenait et la finançait — d'entamer une thèse de doctorat. Une fois la thèse défendue, elle est retournée directement dans l'industrie pharmaceutique où elle a été nommée au poste d'expert méthodologique. Elle a décliné plusieurs propositions de postdoctorat, son objectif n'a jamais été de poursuivre une carrière à l'université.

4.2 Le doute identitaire

Le chercheur en proie au doute identitaire se retrouve dans une situation peu confortable où il voit les diverses voies professionnelles se fermer devant lui. Il réalise qu'il n'est pas vraiment passionné par la recherche, qu'il ne satisfait de toute façon pas les critères d'excellence pour poursuivre une carrière de chercheur à l'université, mais, dans le même temps, il éprouve des difficultés persistantes à trouver un emploi en dehors du monde universitaire. Il est très peu sélectionné pour les entretiens d'embauche et lorsqu'il en obtient, il les perçoit rétrospectivement comme s'étant mal déroulés. Le maintien du chercheur dans une situation de chômage de plus en plus longue, couplé au manque de reconnaissance de ses

compétences par le marché de l'emploi et par l'université, l'amène à une remise en question de sa trajectoire professionnelle. Ni en accord avec lui-même ni reconnu par les employeurs potentiels, le doute identitaire s'installe et s'accompagne d'une autodévalorisation de ses connaissances et compétences ainsi que d'une sorte de fatalisme.

En voici une vignette illustrative :

Julie a été assistante de cours durant la réalisation de sa thèse de doctorat en sciences humaines. Elle a terminé sa thèse un an après le financement de son mandat en vivant des allocations de chômage et de ses fonds propres. Les difficultés pour Julie ont commencé avant la recherche d'emploi. Durant la réalisation de son doctorat, elle a connu des relations conflictuelles avec ses directeurs de thèse et a dû en changer à plusieurs reprises. Cela fait un an et demi qu'elle est en recherche d'emploi et n'est jamais retenue pour les entretiens d'embauche. Elle arrive à un stade de questionnement où elle hésite désormais à déclarer qu'elle a une thèse de doctorat lorsqu'elle postule pour un emploi. La seule possibilité, selon elle, d'obtenir un entretien d'embauche où elle aurait une chance de se défendre, serait dans l'emploi public, car les entretiens sont obtenus en fonction de tests à réaliser et non du point de vue subjectif des recruteurs.

4.3 La reconfiguration identitaire

La reconfiguration est la forme identitaire qui paraît la plus présente dans notre petit échantillon et la plus en phase avec les présupposés théoriques. Lorsqu'ils ont entrepris leur doctorat, les « jeunes » chercheurs ont été happés et habités par la recherche qui les confrontait à un mystère à éclaircir ou à la quête d'une vérité scientifique. Ils ont alors passé de longues années à baigner dans un univers qu'ils jugent élitiste, s'en sont appropriés les codes et normes et ont apprivoisé l'ethos générique. Ainsi l'universalisme et le communalisme ressortent de leur discours au travers de leur engouement pour la recherche et leur fermeté à l'égard des dérives parfois observées tel que le fait de ne pas communiquer ses résultats librement afin de protéger sa position dans le champ. L'aspect passionnel de leur engagement se retrouve dans un rapport non comptable au travail et se distanciant des horaires de « bureaucrates » : travailler en soirée, lors de week-ends est monnaie courante au sein des discours. La charge de travail augmente généralement à l'approche des échéances comme les communications à des conférences, la soumission d'articles, ce qui est bien souvent synonyme de sacrifices de la vie privée. Si ces chercheurs supportent un volume horaire aussi important, c'est aussi en lien avec un engagement dans ce qu'ils estiment être leur profession. Ils ont ainsi développé une façon de concevoir le métier, de voir la science et les buts qu'elle sous-tend, bref une identité professionnelle de chercheur universitaire. Toutefois, ces chercheurs ont vu se réduire leurs chances de pouvoir mener une carrière

au sein de l'université et ont dû se retourner vers d'autres segments d'emploi auxquels ils ne s'étaient préalablement pas destinés. Se trouvant en rupture avec leur projet professionnel initial, ils ont dû donner un sens à leur doctorat ainsi qu'à leur expérience passée à l'université et s'insérer dans un nouvel environnement professionnel.

En somme, après une longue socialisation à l'environnement universitaire et l'acquisition d'un ethos professionnel spécifique constitutif de son identité, ces chercheurs vont prendre distance par rapport au monde de la recherche. Cette phase de distanciation va être précédée et s'accompagner d'une dénonciation d'un système universitaire soumis à des méthodes managériales et de régulation en dissonance avec l'ethos scientifique qu'ils valorisent. Les chercheurs en proie à la désillusion du champ scientifique vont alors orienter leur insertion professionnelle en fonction d'une quête de sens du métier en référence avec l'ethos scientifique qu'ils ont assimilé.

Cette forme de négociation identitaire nous paraît être un analyseur des tensions identitaires que génère une reconversion professionnelle. Ne nous limitant pas à son illustration par une vignette, nous avons tenté de saisir le processus que la reconfiguration implique.

5 Zoom sur le processus de la reconfiguration identitaire

La reconfiguration identitaire exprime une négociation processuelle, dont nous avons reconstruit trois grands moments, non nécessairement chronologiquement linéaires pour autant: la dénonciation, la distanciation et l'accommodation.

5.1 La dénonciation

L'ethos scientifique prenant corps sous forme d'une identité et la connaissance de plus en plus grande du système universitaire, les chercheurs concernés par ce type sont en quelque sorte amenés à développer un regard critique à propos du fonctionnement actuel de l'institution. Ils y dénoncent notamment le « *publish or perish* », mètre étalon de l'évaluation de la recherche et signe de l'importance grandissante de la contre-norme quantitative de l'ethos scientifique revisité par Anderson (2010). La rentabilité des scientifiques comptabilisée sous forme principale du nombre d'articles publiés est, pour eux, une perversion qui peut tenter les scientifiques peu scrupuleux à adopter des pratiques détournées du but de la science (même contenu publié dans différents journaux, découpe des résultats en plusieurs articles de moindre qualité, plagiat, système de citations organisé...). En conséquence, les publications sont jugées trop nombreuses et souvent inintéressantes.

C'est vraiment très important de publier quand on fait un doctorat. Mais évidemment il ne faut pas publier n'importe quoi. Ça peut être parfois j'imagine un peu la tentation de vouloir publier des choses qui ne le méritent pas vraiment juste pour avoir un petit chiffre en plus sur son CV. (Abraham)

Mon avis personnel c'est que 95 % de ce qui est publié, dans mon domaine en tout cas, n'a pas beaucoup d'intérêt, de nouveautés réelles il y en a peu. (Bjorn)

Des articles en rapport avec mon domaine et je me dis « mais enfin, il y a vingt trucs qui sortent par semaine sur mon thème ». (Omer)

Le quantitativisme accompagnant les nouvelles pratiques managériales et la charge administrative en constante augmentation ont destitué les chercheurs du temps nécessaire afin de « faire de la bonne recherche ». L'obligation ressentie de devoir toujours publier plus mène à une sorte de « schizophrénie » (d'après Bjorn) où le chercheur doit, au final, toujours consacrer plus de temps à la production pour la production, et ce, au détriment de la qualité de celles-ci, qu'il estime être le cœur du métier. Le sens de la recherche se perd dans le nouveau modèle de gouvernance, un chercheur ne doit désormais plus chercher, il doit produire.

Il faut publier beaucoup, et surtout être cité beaucoup. Donc si on publie beaucoup mais qu'on publie des trucs un peu nuls et qu'on n'est pas cité, ça sert à rien non plus, c'est plutôt se tirer une balle dans le pied. Donc il faut de la qualité et beaucoup. Mais c'est tout à fait schizophrène parce que on ne peut pas faire ça, c'est impossible. Ceux qui sont bons, ils publient beaucoup et ils mélangent qualité. Enfin... ils publient la quantité avec des bons articles et d'autres moins bons. (Bjorn)

Les chercheurs sont comme des mémorants : taillables et corvéables à souhait. (Omer)

Cette dénonciation des dérives de l'université façonne également un regard plus critique à l'égard de leurs pairs où certains chercheurs performants ne sont, dès lors, plus perçus positivement, car ils deviennent en quelque sorte impurs, guidés par des valeurs individualistes et carriéristes à de seules fins de distinction au sein du champ. Le métier semble ainsi perdre de sa substance. Si le milieu scientifique continue à véhiculer comme idéal les normes de l'ethos scientifique, dans les faits, il leur semble essentiellement régulé par les contre-normes qu'ils ne partagent pas.

Si tu veux moi, quand je suis arrivée à l'unif, c'est une des premières choses qui m'a fait vraiment douté de la carrière que je devais emprunter à ce moment-là, c'est que [...] quand tu fais de la recherche t'as aussi un souci d'utilité sociale. Et puis, au contraire, je suis arrivée là et j'avais l'impression que les gens, euh, enfin que certaines personnes, la majorité, euh... faisaient la carrière qu'ils faisaient plus pour eux que pour le monde. C'est-à-dire que, voilà, tu publies pour toi en fait, tu montes les échelons pour toi, et donc je me suis dit : mais qu'est-ce qu'il y a de différent entre le chercheur qui monte les échelons à l'université et le PDG dans une multinationale, parce

qu'il veut une plus belle bagnole ou un meilleur statut ? Pour moi, il n'y en a pas beaucoup. (Rose)

J'ai vu quand même beaucoup d'arrogance chez certains chercheurs par exemple : « je trouve que ma recherche est beaucoup plus importante », « et moi je fais ça et toi, tu ne fais pas ça ». Entre chercheurs quoi. C'est pas un but, mais c'est le milieu qui veut aussi le fait de dire d'être meilleur tout le temps : celui qui écrit le plus vite, le plus d'articles et tout. Pourtant c'est pas ça, c'est pas ça dont les gens ont besoin. (Omer)

5.2 La distanciation

La mise à distance du monde de la recherche universitaire ne peut cependant pas trouver sa cause dans la seule dénonciation des contre-normes même si elle y contribue. La distanciation semble aussi être le fruit d'une estimation que la poursuite de la carrière est bloquée (pour des raisons variées : par manque de capacités, d'occasions ou de volonté). Le chercheur se met alors en retrait à la suite d'une équation complexe faisant intervenir différents paramètres tels que l'appréciation subjective de ses chances de pouvoir obtenir un poste définitif, l'objectivation des ressources effectives sur lesquelles prendre appui et la possible conciliation des projets professionnels avec ceux de la vie privée.

La subjectivation des futurs possibles au sein de la carrière passe, entre autres, par une évaluation de son capital scientifique, basée essentiellement sur une dynamique de comparaison, c'est-à-dire où le chercheur compare sa production en fonction des critères standards attendus (qualité et quantité) avec celle des autres chercheurs de son entourage professionnel. Cette évaluation se durcit à l'approche de la soutenance de thèse et de la perception aiguë d'une concurrence, jusque-là latente, qui l'oblige à juger de la force de sa position au sein du champ de lutte pour poursuivre une carrière scientifique. Il s'agit parfois aussi d'une conscience de ses propres limites pour se faire une place durable dans le monde de la recherche. N'étant pas conforme à l'image qu'il s'est fait des critères d'excellence, il ne sent pas appartenir à la « caste » des chercheurs pouvant prétendre aux mandats permanents à l'université.

À partir du moment où on n'a pas quinze publiés à la fin de sa thèse... continuer au FNRS⁵ [...] quand on voit ici le nombre de chercheurs qu'il y a et que chaque année un ou deux postes de permanent FNRS qui s'ouvrent. Enfin, il faut être réaliste, je n'avais pas le profil scientifique qui me permettait de faire ça. (Omer)

J'avais l'impression que c'était beaucoup de gens vraiment hyper balèzes qui étaient là autour de moi, mes collègues, et que moi j'étais là... un peu... quelqu'un de normalement balèze, de moins super intelligent que ces types

5. Fonds de la recherche scientifique (FRS-FNRS), anciennement Fonds national de la recherche scientifique (FNRS) ; équivalent du CNRS en France.

autour de moi. C'est élitiste quoi. [...] Et oui il y a une impression que tout le monde est vraiment super bon, qu'il faut être super bon, qu'il faut qu'on se compare au niveau du nombre de publications, etc. Moi je n'ai pas énormément publié. J'ai publié deux articles pendant ma thèse dans des journaux qui n'étaient pas les meilleurs [...] Et donc c'est vrai que, sûrement, si j'avais fait des articles dans des supers journaux, j'aurais peut-être fait la recherche mais voilà. (Émilie)

En outre, la plupart des interviewés dépeignent généralement un pauvre portrait des relations humaines à l'université, des relations compliquées et faites de faux-semblant afin de dissimuler la concurrence objective entre doctorants et postdoctorants. La reconnaissance par l'institution est ressentie comme étant très faible, voire inexistante. Ainsi, les faibles possibilités objectives de progression de la carrière au sein de l'université sont en partie perçues comme étant le résultat d'une politique institutionnelle de mise en concurrence des chercheurs qui, au final, se désintéresse des « perdants ».

Et alors aussi après, ça c'était la perspective que moi je voyais et puis quand je voyais comment ça se passait au niveau des profs, au niveau même des, oui des post-docs qui ramaient pour avoir des contrats, qui étaient pas du tout sécurisés, qui... quand ils faisaient des procédures pour accéder à un poste, enfin c'étaient des choses, tu les connais, mais enfin ça me semblait assez inhumain, « ok on travaille avec toi depuis 10 ans, on sait exactement ce que tu vaux, mais tu vas être sur le même pied que tous les autres parce que pas de favoritisme forcément, c'est le jeu ». Et c'est peut-être un autre qui va avoir la place, maintenant je me dis mais c'est quoi cette société qui forme plein de gens, enfin cette société, l'université comme une entreprise quoi, cette entreprise qui mise sur des personnes et après ne va pas, s'en fout de les fidéliser à un poste ou à un autre, donc euh la perspective me semblait pas intéressante. (Elizabeth)

À cela s'ajoutent des conditions matérielles d'exercice du métier qui sont considérées comme médiocres, l'institution privilégiant des rétributions symboliques épisodiques, ce qui fonctionne un temps, mais finit par ne plus donner satisfaction.

La satisfaction, elle est quand même très difficile à trouver dans la recherche, et c'est quand même un obstacle pour moi important, il faut avoir une certaine personnalité, peut-être que c'est pour ça aussi qu'il y a beaucoup de gens qui ont une haute estime d'eux qui sont dans la recherche, parce qu'il faut ce côté peut-être euh, d'avoir une estime de soi importante, et alors aussi un ego important. (Elizabeth)

Ce qui m'a vraiment marquée durant ces quatre années, c'est un manque de reconnaissance. Je pense que ce qui est particulier dans le métier de chercheur, c'est qu'y a beaucoup de reconnaissance symbolique. [...] mais tu finis dans des hôtels pourris à l'autre bout du monde et tu te demandes ce que tu fous là. Bêtement moi, par exemple, j'ai demandé une chaise de bureau quand je suis arrivée, j'ai mal au dos, je demande une chaise de

bureau. Le médecin du travail est venu, il me l'a prescrit, je n'ai jamais eu cette chaise de bureau. J'ai dû piquer celle de mon voisin quand il est parti. Et là, tu te dis "merde quoi !". C'est de la reconnaissance plutôt matérielle ou pratique, mais ça compte aussi, dans le quotidien [...], c'est de me dire : ok, la reconnaissance symbolique, mais ça ne me suffit pas. À un moment donné, ça me suffit plus... (Rose)

Ce manque de reconnaissance de l'institution peut se manifester de manière plus brutale ou directe dans la relation asymétrique entre les juniors et les seniors, ceux qui ont le pouvoir. Par exemple, une chercheuse n'ayant plus accepté de prester des tâches pour son directeur, a été stigmatisée comme possédant « une mentalité syndicaliste contre-productive ». Un autre s'est vu signifié poliment qu'il coûtait trop cher, laissant entendre qu'il devait trouver autre chose. La faiblesse de la reconnaissance accordée par l'institution (par ses agents), couplée à la forte saturation de la carrière scientifique, contribue au sentiment que les portes de la recherche se referment.

Enfin, ce regard rétrospectif sur leur parcours à l'université se croise également avec la planification des projets de la vie privée. En effet, la fin de la thèse et le postdoctorat coïncident bien souvent avec un âge de la vie où des projets personnels se mettent en place (achat d'un bien immobilier, stabilisation du couple, projet d'enfant.) qui ne s'accordent pas avec les perspectives d'instabilités et incertitudes professionnelles (Fusulier et del Río Carral, 2012). L'articulation entre la vie privée et la vie professionnelle est dès lors mise en tension et doit faire l'objet d'une transaction identitaire : doit-on sacrifier ses autres projets de vie pour continuer une carrière incertaine ?

Moi j'étais le dernier à finir ma thèse (rire) mais euh, oui on sentait que les gens étaient tous sous pression, les gens se mettaient tous la pression : « Tiens, tu as publié combien ? » c'est l'émulation, c'est très bien, peut être au niveau scientifique ça améliore la chose, mais après faut prendre vraiment du recul par rapport à ça. Et le recul est pris à partir du moment où les gens ont commencé à avoir des enfants, enfin se mettent en ménage et là on se dit que finalement, on se dit que le boulot c'est quand même accessoire. Et ça, les gens qui sont en thèse souvent ils n'ont pas encore de vie familiale et donc euh, à ce moment, ils ne se rendent pas compte qu'il peut y avoir autre chose et que c'est pas son boulot qui passe d'abord. (Omer)

Je sentais qu'en fait mon CV n'était pas assez riche pour ce qui était demandé. Et je me suis dit « Ah ! » J'ai un peu ouvert les yeux et je me suis dit : « Mais est-ce que je vais rester encore une trentaine d'années avec ce stress permanent ou est-ce que je vais faire autre chose de la vie ? » (Pierre)

Cet ensemble complexe amène peu à peu le chercheur à prendre une décision qui lui paraît rationnelle et réfléchie : un retrait « volontaire » de la carrière scientifique. Cette phase de distanciation ne se fait généralement pas sans douleur, car le chercheur doit faire le deuil de son aspiration

à poursuivre le métier au sein du monde universitaire, et cela dans un contexte où les emplois en dehors de l'université sont parfois jugés comme ayant une moindre valeur par l'élite universitaire.

La recherche a un côté très élitiste. Quand je travaillais dans la recherche, j'avais peur que tout ce qui était en dehors était moins bien, n'était pas louable. [...] je pense qu'il y a beaucoup de chercheurs qui pensaient comme ça. On avait vraiment peur de l'après ou de l'en dehors. Parce qu'on trouvait que c'était un peu minable. (Pierre)

5.3 L'accommodation

La dénonciation du fonctionnement du monde de la recherche et sa prise de distance donnent sens à une bifurcation professionnelle. Comme nous l'avons vu, la valeur du titre de docteur n'est pas nécessairement reconstruite sur le marché de l'emploi. Le problème ne se résume pas aux plus ou moins grandes difficultés à obtenir un emploi, il concerne, au sens fort, l'insertion professionnelle, c'est-à-dire la manière dont on entre, occupe une place et s'adapte à un environnement professionnel (où la nature du travail, les relations de travail, les normes et valeurs du lieu sont importantes). Plusieurs des interviewés ont ainsi été engagés au sein des instituts de recherche publics, où leur thèse et leur expérience de recherche ont été de véritables ponts entre l'expérience universitaire et leur emploi actuel, voire des facilitateurs dans leur nouveau rapport au travail. Il n'y a pas à cet égard de véritable choc des milieux.

Quand je suis arrivé à mon emploi actuel, j'ai trouvé ça facile. Je trouve toujours ça facile dans le sens où il n'y a rien que je ne comprends pas. Tout est compréhensible par rapport à une thèse où il y a beaucoup de matières que je n'arrivais pas vraiment à comprendre tout à fait. (Émilie)

Il n'en demeure pas que cette insertion au sein de nouveaux environnements professionnels suppose une phase d'accommodation. Les adaptations aux contraintes de leur nouvel emploi concernent d'abord la temporalité et les modes de contrôle du travail. Ainsi, à l'inscription de la recherche dans un horizon temporel long s'oppose l'immédiateté des besoins quotidiens de leur emploi actuel. Les différences d'échéances présupposent dès lors une réorganisation de la façon de travailler qui doit parfois faire l'objet de concessions éthiques ou déontologiques.

L'exigence universitaire, c'est très beau quand on a le temps d'y penser mais dans la pratique, le client a besoin d'avoir une réponse rapidement car je dois optimiser le coût, c'est compétitif. (Omer)

C'est un boulot très intense en termes de rythme de boulot. Il y a beaucoup d'urgences, on est toujours en retard. Déjà quand on nous demande le truc, c'est déjà à faire pour la veille. (Émilie)

Ce changement de rythme va également modifier le regard qu'ils posent sur le milieu universitaire. Ainsi les lapsus dans nos entretiens sont nombreux où les chercheurs opposent l'université avec « le monde du travail », le cocon universitaire avec « l'économie réelle », le défi intellectuel avec l'instantanéité de l'action. Le changement de temporalité n'a cependant pas réduit leur volume horaire qu'ils déclarent bien souvent chargé. Les docteurs en reconfiguration doivent également s'accoutumer à des modes de régulations différents et plus stricts qu'à l'université. La flexibilité de la recherche universitaire fait place au calcul de leurs heures. Habitué à travailler en horaires atypiques, mais plus ou moins librement choisis (week-end, soirée, etc.), ils doivent désormais se soumettre à des temps de travail plus contraints. Simultanément, ils peuvent se sentir délivrés d'une disponibilité mentale permanente qui prévalait à l'université. Les temps de loisirs et de repos sont dès lors consommés comme tels, et le travail est alors plus facilement mis entre parenthèses, ce qui n'était pas le cas lors de leurs années de recherche au sein de l'université.

Personnellement moi je manque un peu de structure dans les horaires de travail. Et le plus dur, c'était les vacances. Parce que pendant 12 ans j'ai travaillé à l'unif. Il n'y a jamais vraiment eu de vacances. Même quand j'étais sur un autre continent et que j'avais envie de vacances ou que j'étais complètement libre, serein par rapport à mon boulot. J'y pensais quand même un peu tous les jours. Tandis que quand on quitte la recherche, ça, les vacances : c'est les vacances. (Pierre)

En dehors de ces adaptations relativement mineures et obligatoires, se joue en arrière-fond une reconfiguration de leur identité professionnelle au sein de leur nouvelle situation professionnelle au travers de la quête du sens du travail exercé. Ce sens peut prendre des significations diverses comme la concrétude, la visibilité ou l'utilité sociale du travail exercé. Au travers de l'expérimentation de leur nouvelle situation professionnelle, nos interlocuteurs vont donner corps et sens à leur nouveau métier, s'investir dans les missions assignées et, petit à petit, avoir un regard différent sur la recherche universitaire. L'aspect concret se lit également dans la multiplication des contacts quotidiens, un environnement de travail plus relationnel et collectif que dans les centres de recherche qu'ils ont connus.

Tous les jours, je rencontre dix personnes différentes plutôt qu'être dans son petit bureau à voir les publications qui arrivent. (Omer)

[À propos de son nouvel emploi] je suis arrivée là, j'avais déjà un bureau, j'avais un pc, tout le monde m'attendait. Je pense qu'à l'université parfois je me disais que je pouvais euh, tomber malade pendant trois semaines qu'on s'en rendrait à peine compte. (Rose)

Tous les jours on rencontre des gens, je parle avec des gens, [...] il y a tout le temps des échanges. Tous les jours il y a un chiffre d'affaire, il y a un résultat, c'est très matériel. Tous les jours il y a des caisses qui arrivent, il faut

les déballer, il faut les ranger, donc il y a quelque chose qui est vraiment à l'opposé des journées que je pourrais passer comme chercheur, à me dire parfois j'ai fait huit heures où je n'ai rien fait, et en fait c'est parfois normal parce qu'on ne sait pas être chercheur huit heures par jour cinq jours par semaine, enfin. (Elizabeth)

L'inconnu de l'horizon de la recherche est ainsi remplacé par le côté palpable de l'action immédiate et un sentiment d'inclusion sociale. Dans la continuité de la visibilité du travail exercé, la quête de sens passe également par une quête de l'utilité sociale, une perception que les actions effectuées aujourd'hui ont un impact, aussi minime soit-il, dans la société.

Mais il y a beaucoup de rapports humains que j'avais pas du tout dans ma thèse qui sont motivants parce que, évidemment, il y a quelque chose qui... les gens me posent une question, je dois y répondre, ils sont dans l'attente, c'est quelque chose de plus concret et on voit plus l'utilité directe, en tout cas pour certaines personnes. Et puis même on prend des décisions en termes de loi etc., donc on voit plus à quoi va servir ce qu'on fait. Moi j'aime bien tout ce qui est vraiment rapports humains donc, que je n'avais pas du tout en thèse. (Émilie)

[À propos de son emploi actuel] Si on est teinté d'un fond anti capitaliste, anti productiviste, si on veut faire quelque chose pour l'environnement et qu'on a une satisfaction énorme intellectuelle à faire de la recherche c'est merveilleux oui. Dans ce contexte c'est mieux pour la société belge dans l'ensemble. Si on fait de l'optimisation de circuit électrique le but ultime, c'est quand même d'améliorer la rentabilité. Ce n'est pas le bien commun. (Bjorn)

L'accommodation paraît d'autant plus aisée qu'ils trouvent, dans leur nouveau travail, une forme de continuité normative avec l'ethos scientifique où, en particulier, le communalisme se mue en utilité sociale. Cette quête de sens semble être un élément fondamental dans la fluidité de la transition professionnelle et dans la reconfiguration identitaire ; elle perpétue l'ethos scientifique qui les a marqués durablement.

Conclusion

La démocratisation de l'enseignement supérieur, l'inflation du niveau d'études et le processus de Bologne ont induit une augmentation du nombre d'inscriptions au doctorat sans précédent. Le bassin de concurrence pour accéder à des postes définitifs d'académique et de scientifique s'étant fortement accru, nombreux sont les docteurs en situation non seulement de précarité d'emploi, mais aussi d'incertitudes quant à leur avenir professionnel. Sans doute que le présupposé que plus la qualification est élevée plus l'insertion professionnelle est facilitée a quelque peu laissé

dans l'angle mort la réalité de l'insertion des titulaires d'un titre de docteur. La question de l'insertion professionnelle des docteurs ne se pose toutefois pas seulement en termes d'accès à l'emploi (différentes études tentent aujourd'hui de le mesurer), mais aussi en termes de transition identitaire pour lesquels, malheureusement, les écrits sont rares. En effet, le doctorat est une période de formation longue (minimum trois ans, et souvent de quatre à six ans) et diplômante, au sein de laquelle le docteur va contribuer à produire des connaissances nouvelles et développer des compétences spécifiques ou transversales, mais aussi se socialiser au milieu professionnel. Cette socialisation n'est pas mineure, surtout dans un milieu aussi constitué qu'est le monde de la recherche universitaire. Il est porteur d'un ethos qui lui est propre, une manière d'être et de juger ce qui est juste, normal et désirable de faire et de penser (Fusulier, 2011). À cet égard, l'expérience de la recherche doctorale travaille les identités des personnes qui s'y engagent. La reconversion professionnelle n'est alors pas une simple adaptation à un autre milieu professionnel, car elle suppose une transaction plus ou moins bouleversante entre une identité de chercheur et l'attribution d'une autre identité.

À partir de l'analyse d'entretiens avec des docteurs ayant quitté l'université, nous avons pu observer que cette transaction n'est pas homogène. Pour certains, la transition professionnelle se fait dans la continuité identitaire ; pour d'autres, un doute identitaire s'installe et pour la plupart des personnes rencontrées, une reconfiguration identitaire s'avère nécessaire. Probablement que la reconfiguration identitaire est la forme transactionnelle la plus complexe. Elle passe par différents moments, allant de la dénonciation à l'accommodation au nouvel environnement professionnel en passant par une distanciation vis-à-vis du monde de la recherche. Bien entendu, ces résultats devront être affinés et complexifiés par des recherches ultérieures. Il n'en reste pas moins qu'ils démontrent que l'enjeu identitaire n'est pas anodin dans la transition professionnelle du monde de la recherche universitaire vers d'autres mondes. Il ressort également, en creux de l'analyse, que cette transition n'est guère préparée et soutenue par l'institution. S'ouvre ici un espace de réflexion sur les politiques institutionnelles à déployer pour que les docteurs formés dans les universités puissent négocier leur avenir professionnel avec plus de sérénité.

Conclusion

La richesse des approches théoriques et méthodologiques mobilisées par les contributeurs, ainsi que la diversité des publics interrogés, soulignent la prise en compte des complexités inhérentes aux parcours professionnels, notamment lors de moments d'apprentissage ou de formation. Par ailleurs, les temps de transition sollicitent les sujets, perturbent les repères, amènent à se (re)positionner. Entre événements biographiques (souhaités, choisis ou imposés), changements à intégrer, il s'agit pour le sujet d'intégrer avec l'environnement et de (re)donner du sens à son action.

Dans ces conditions, toute tentative de délimiter, baliser ou maîtriser le champ de recherche spécifique aux transitions, prenant les points de vue du sujet et/ou des cadres institutionnels serait vaine. Les contributeurs ne s'y sont pas trompés. Le travail identitaire à l'œuvre au sein des transitions étudiées continue de se déployer, dévoilant à la fois des enjeux identitaires et des évolutions dans le champ de l'éducation et de la formation.

Ainsi, former à un métier, contribuer à développer des compétences professionnelles, considérer l'évolution professionnelle des individus et leurs reconversions, former par l'alternance à la profession ou au métier dans des conditions de formation qui « engagent » l'apprenant à se développer, sont autant de situations de transition qui participent au travail identitaire du sujet. Ces situations interpellent inévitablement les institutions de formation et le travail des formateurs. Nous le constatons, les sujets ne sont pas pris dans des sphères de travail identitaire homogènes, lisses et communes. Nous assistons à des tissages parfois complexes et souvent divergents, en raison de la porosité des dimensions cognitives, psychoaffectives et des enjeux sociaux en présence.

Au-delà de ces difficultés à circonscrire un objet aussi vaste, l'ouvrage met en relief plusieurs points de convergence entre les différentes contributions.

Tout d'abord, les auteurs considèrent les moments de transition, et les dynamiques identitaires qui s'y révèlent, non pas dans un temps monolithique

et stable, mais au contraire à partir de leur dimension processuelle, en continue transformation. L'ouvrage montre combien la prise en compte de la transition et de l'identité, sur un temps long, offre une possible distanciation et donne à comprendre les processus à l'œuvre.

L'effort de caractérisation des transitions et de ce « travail identitaire » porte ensuite sur l'approche conceptuelle, combinée à différents modes d'accès au terrain. Des approches biographique, psychosociologique, sociologique ou anthropologique sont activées. Elles permettent de se centrer sur la dimension interne et temporelle des transitions, sans oublier la dimension externe (environnements sociaux, culturels, etc.). Elles infléchissent inévitablement les choix méthodologiques des auteurs.

À ce titre, les méthodologies plurielles envisagées dans les recherches aident à remettre en question la transition et rendent compte d'une approche ouverte et variée : le recueil de discours par des entretiens, la mobilisation de questionnaires, l'analyse de corpus revisités par d'autres cadres conceptuels et l'approche ethnographique lors de temps d'accompagnement sont autant d'éléments propices à alimenter le débat.

L'ensemble des travaux rassemblés s'accorde surtout sur un point essentiel : bien que soumis à des normes qui le dépassent, à des cadres de pensée qui organisent le social, le sujet s'inscrit dans des formes d'interaction avec l'environnement institutionnel, organisationnel et humain, et construit, au moins en partie, son parcours. Dès lors, quel degré de conscience, d'engagement et de maîtrise des choix au sein d'une transition ? Dans quelle mesure le sujet peut-il gérer cet entre-deux où ses capacités d'action sont souvent affaiblies ou peu prises en compte par l'institution ou l'environnement professionnel ? La diversité des approches prises par les chercheurs permet de répondre, en partie, à ces questions. Les transitions identitaires et les possibles transformations du sujet dans un parcours parfois heurté sont prises à la fois comme un objet de recherche et comme une référence à un cadre de compréhension des conduites. Le sujet, au cœur des évolutions, est pensé dans ses relations interindividuelles tout en le plaçant dans et hors des rapports sociaux et organisationnels.

En outre, l'ouvrage insiste sur la complexité d'un tel objet d'étude. On saisit la difficulté à saisir des situations qui « déstandardisent » les itinéraires en parcours singuliers (Grossetti, 2009), complexifiant encore un peu plus un « entre-deux » difficilement maîtrisable.

Enfin, au regard de la diversité des problématiques nationales et internationales liées aux formations présentées par les contributeurs, nous mesurons l'impact certain qu'auront demain les politiques de formation sur les sujets souhaitant se (re)former professionnellement. À ce titre, plusieurs questions émergent au cœur de cet ouvrage : quelle place doivent occuper la connaissance des transitions et le travail identitaire au sein des offres de formation, en vue de mieux gérer la tension entre prescriptions et prise

d'autonomie des acteurs ? Quelles évolutions envisager dans l'accompagnement des sujets en formation ? Comment mobiliser les expériences et soutenir les remaniements identitaires au sein de dispositifs adaptés ? Dans quelle mesure prendre en compte des parcours d'adultes pouvant avoir des rapports complexes au(x) savoir(s) et s'intéresser aux stratégies mises en œuvre par les acteurs pour se former/se développer professionnellement ?

Au-delà de ses apports sur la diversité des parcours professionnels dans des périodes de transition et de transformation identitaires, cet ouvrage ouvre des pistes de réflexion et d'action pour la formation initiale et continue dans un ensemble de secteurs de l'enseignement et de la formation.

Bibliographie

- ABBOTT Andrew, « À propos du concept de turning point », dans BESSIN M., BIDARD C. et GROSSETTI M., *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, p. 187-211.
- ACCARDO Alain et CORCUFF Philippe, *La sociologie de Bourdieu : textes choisis et commentés*, Bordeaux, Le Mascaret, 1989, 247 p.
- ALBER Jean-Luc et VON AARBURG Hans-Peter, « Auxiliaires de santé migrants et “brain waste” II », Rapport OBSAN, n°21, 2012, p.1-75.
- ALBER Jean-Luc, MULLER Mirza Nathalie et GROSSEN Michèle, « Processus de transition professionnelle et trajectoires d'infirmiers-ères provenant d'États tiers en demande de reconnaissance de leur titre en Suisse. Points de vue croisés des candidat-e-s et des acteurs institutionnels sur les “Mesures de compensation” ». Requête (non publiée) déposée au Fonds national de la recherche scientifique suisse (FNS), Lausanne, 2017.
- ALEXIS Obrey, VYDELINGUM Vasso et ROBBINS Ian, « Engaging with a New Reality : Experiences of Overseas Minority Ethnic Nurses in the NHS », *Journal of Clinical Nursing*, n° 16, 2007, p. 2221-2228.
- ALLAN Helen, « The Rhetoric of Caring and the Recruitment of Overseas Nurses : The Social Production of a Care Gap », *Journal of Clinical Nursing*, n° 16, 2007, p. 2204-2212.
- ALLEMAND Sylvain, « Identité professionnelle : le temps du bricolage. Entretien avec Claude Dubar », dans HALPERN C. et RUANO-BORBALAN J.-C., *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2004, p. 141-148.
- AMIGUES René, FAÏTA Daniel et SAUJAT Frédéric, « Travail enseignant et apprentissages scolaires », dans GENTAZ E. et DESSUS P., *Compre-*

- dre les apprentissages : psychologie cognitive et éducation*, Paris, Dunod, 2004, p. 155-168.
- ANADÓN Marta et SAVOIE-ZAJC Lorraine, « Dynamiques de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles », dans AFIRSE, *Formation des professeurs et identité*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 101-112.
- ANDERSON Mary L., GOODMAN Jane et SCHLOSSBERG Nancy K., *Counseling Adults in Transition : Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World* (4^e éd.), New York, NY, Springer, 2012, 360 p.
- ANDERSON Melissa S., RONNING Emily A., DE VRIES Raymond et MARTINSON Brian C., « Extending the Mertonian Norms : Scientists' Subscription to Norms of Research », *The Journal of Higher Education*, n° 81/3, 2010, p. 366-393.
- ANTOINE Françoise, GROOTAERS Dominique et TILMAN Francis, *De l'école à l'entreprise : manuel de la formation en alternance*, Bruxelles, Chronique Sociale, coll. « Vie ouvrière », 1988, 297 p.
- ARBORIO Anne-Marie, *Un personnel invisible : les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, Anthropos, coll. « Sociologiques », 2011, 334 p.
- ARNETT Jeffrey J., « Emerging Adulthood : Understanding the New Way of Coming of Age », dans ARNETT J. J. et TANNER J. L., *Emerging Adults in America : Coming of Age in the 21st Century*, Washington, DC, Ap. 2006, p. 3-19.
- AURIOL Laudeline, MISU Max et FREEMAN Rebecca A., *Careers of Doctorate Holders*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013, 62 p.
- AVRIL Christelle, *Les aides à domicile : un autre monde populaire*, Paris, La Dispute, coll. « Corps, santé, société », 2014, 288 p.
- BALLAND Ludivine, « Un cas d'école : l'entrée dans le métier de professeur d'une "enfant de la démocratisation scolaire" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, 2012, p. 40-47.
- BALLEUX André, « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné », *Recherches en éducation*, n° 11, 2011, p. 55-66.
- BALLEUX André, « Du métier exercé au métier enseigné : transition, ruptures et continuités », *Éducation permanente*, n° 212, 2017, p. 27-36.
- BALLEUX André, BEAUCHER Chantale et SAUSSEZ Frédéric, « Contribution de trois domaines de recherche à la compréhension de la transition

- entre métier et enseignement pour les enseignants débutants de formation professionnelle », *Communication présentée au 2^e colloque national sur l'insertion professionnelle*, Laval, 30 avril-1^{er} mai 2009.
- BALLEUX André et PEREZ-ROUX Thérèse, « Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation », *Recherches en éducation*, n° 11, 2011, p. 1-179.
- BALLEUX André et PEREZ-ROUX Thérèse, « Transitions professionnelles », *Recherche et formation*, n° 74, 2013, p. 101-114.
- BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, DE VILLERS Guy et KADDOURI Mokhtar, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 2006, 301 p.
- BARCLAY Susan R., STOLTZ Kevin B. et CHUNG Y. Barry, « Voluntary Mid-life Career Change : Integrating the Transtheoretical Model and the Life-Span, Life-Space Approach », *The Career Development Quarterly*, n° 59, 2011, p. 386-399.
- BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, 1977.
- BAUDRY Robinson et JUCHS Jean-Philippe, « Définir l'identité », *Hypothèses*, n° 10/1, 2007, p. 155-167.
- BAUMAN Zygmunt, *Liquid Times : Living in an Age of Uncertainty*, Cambridge, UK, John Wiley and Sons, 2007, 128 p.
- BÉDARD Pascale, *L'art en pratique : éthos, condition et statut social des artistes en arts visuels au Québec et en Belgique francophone*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2014, 362 p.
- BERRY John W., « Acculturation : Living Successfully in Two Cultures », *International Journal of Intercultural Relations*, n° 29, 2005, p. 697-712.
- BERTAUX Daniel, *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université, coll. « Sciences sociales », 1997, 128 p.
- BERTON Fabienne, « Démissions et licenciements face aux changements dans les entreprises : la diversité des transitions professionnelles », *Travail et emploi*, n° 136, 2013, p. 49-68.
- BERTOSSI Christophe et PRUD'HOMME Dorothee, « Identités professionnelles, ethnicité et racisme à l'hôpital : l'exemple de services de gériatrie », *Gérontologie et société*, n° 139/4, 2011, p. 49-60.
- BESOZZI Roberta, DUC Barbara et LAMAMRA Nadia, « Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise : leur transition vers la fonction de formation à la lumière de leur propre

- expérience d'apprentissage », dans BASLÉ M. *et al.*, *Les transitions professionnelles tout au long de la vie : nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ? XXIII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Rennes, université de Rennes, 2016, p. 85-96.
- BESSIÈRE Céline, « Les arrangements de famille : équité et transmission d'une exploitation familiale viticole », *Sociétés contemporaines*, n° 56, 2004, p. 69-89.
- BIDARD Claire, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, 2006, p. 29-57.
- BIDARD Claire, « Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action », dans BESSIN M., BIDARD C. et GROSSETTI M., *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, p. 224-238.
- BLANC Julie et GERMIER Christian, « Réforme et changement : la mise en place de l'individualisation », dans MARCEL J.-F., *Lycées agricoles en changement : regards pluriels*, Dijon, Éducagri, 2014, p. 95-110.
- BLUSTEIN David L., OLLE Chad, CONNORS-KELGREN Alice et DIAMONTI A. J., « Decent Work : A Psychological Perspective », *Frontiers in Psychology*, n° 7, 2016, p. 1-10.
- BODIN Dominique et JAVERLHIAC Sophie, « Échouer au concours et rebondir ? », dans BASLÉ M. *et al.*, *Les transitions professionnelles tout au long de la vie : nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ? XXI-XXII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Rennes, Université de Rennes, 2016, p. 45-54.
- BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, « coll. NRF Essais », 1999, 843 p.
- BONIN Hélène, *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, université du Québec à Montréal, 2017, 234 p.
- BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973, 239 p.
- BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, 272 p.
- BOURDIEU Pierre, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, n° 15, 1974, p. 3-42.

- BOURDIEU Pierre, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2/2, 1976, p. 88-104.
- BOURDIEU Pierre, *La distinction : critique du jugement social*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « *Le sens commun* », 1979, 680 p.
- BOURDIEU Pierre, *Homo academicus*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « *Le sens commun* », 1984, 317 p.
- BOURDIEU Pierre, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, 1986, p. 39-72.
- BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994, 256 p.
- BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 2002, 288 p.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 284 p.
- BOURDIEU Pierre et WACQUANT Loïc, *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992, 267 p.
- BOURQUE Jimmy, GREMION François, AKKARI Abdeljalil, BROYON Marie-Anne, BOÉCHAT HEER Stéphanie et GRÉMAUD Jacqueline, « L'insertion professionnelle en enseignement : validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 31/2, 2009, p. 355-376.
- BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « *Psychologie d'aujourd'hui* », 1992, 464 p.
- BOUTINET Jean-Pierre, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « *Que sais-je ?* », 1995, 128 p.
- BOUTINET Jean-Pierre, « L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 36, 2007, p. 19-32.
- BOUTINET Jean-Pierre, « Les temporalités de la vie adulte en contexte postmoderne : un changement de perspective », *Carriérologie*, n° 11, 2008, p. 21-32.
- BOUTINET Jean-Pierre, « Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43/4, 2014, p. 397-412.
- BREAKWELL G. M., « Strategies Adopted When Identity is Threatened », *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 1/2, 1998, p. 189-203.

- BRISCOE Jon P. et HALL Douglas T., « The Interplay of Boundaryless and Protean Careers : Combinations and Implications », *Journal of Vocational Behavior*, n° 69, 2006, p. 4-18.
- BRODA Jacques, « Formation et remaniements identitaires », *Formation emploi*, n° 32, 1990, p. 37-49.
- BROTT Pamela E., « Constructivist Assessment in Career Counseling », *Journal of Career Development*, n° 30/3, 2004, p. 189-200.
- BRUBAKER Rogers, « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales : l'exception américaine*, n° 139/2, 2001, p. 66-85.
- BRUNER Jerome, *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, coll. « Petit forum », 2000, 220 p.
- BRUNER Jerome, « Life as Narrative », dans BRUNER J., *In Search of Pedagogy, Volume II*, Oxon, UK, Routledge, 2002, p. 129-139.
- BRUNER Jerome, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, 2005, 149 p.
- BUCHETON Dominique et SOULE Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, n° 3/3, 2009, p. 29-48.
- BUREAU Marie-Christine, PERRENOUD Marc et SHAPIRO Roberta, *L'artiste pluriel : démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Toulouse, Presses universitaires du Septentrion, 2009, 194 p.
- BUTLER Judith, *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity*, Londres et NewYork, Routledge, 1999, 172 p.
- BUTLER Judith, *Le récit de soi*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pratiques théoriques », 2007, 140 p.
- CALMAND Julien, « Les docteurs : une longue marche vers l'emploi stable », *Bref du Céreq*, n° 316, 2013, p. 1-4.
- CALMAND Julien, « Les enquêtes sur le devenir professionnel des docteurs, état des lieux et usages », dans JAOU-GRAMMARE M. et MACAIRE S., *Étudier le devenir professionnel des docteurs : groupe de travail sur l'enseignement supérieur*, Marseille, Céreq échanges, 2016, p. 9-32.
- CALMAND Julien, ÉPIPHANE Dominique et HALLIER Pierre, « De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse », *Note Emploi Formation*, n° 43, 2009, 62 p.
- CALMAND Julien et GIRET Jean-François, *L'insertion des docteurs : enquête génération 2004, interrogation 2007*, Net.Doc, 2010, 42 p.

- CAMILLERI Carmel, « Les usages de l'identité : l'exemple du Maghreb », *Tiers-Monde*, n° 97/25, 1984, p. 29-42.
- CAMILLERI Carmel, *Stratégies identitaires*, Paris, Presses universitaires de France, 1990, 240 p.
- CARLESS Sally A. et ARNUP Jessica L., « A Longitudinal Study of the Determinants and Outcomes of Career Change », *Journal of Vocational Behavior*, n° 78, 2011, p. 80-91.
- CARPENTIER-ROY Marie-Claire, « Nouvelles organisations du travail : paradoxes et souffrances », *Revue internationale de psychosociologie* (numéro spécial sur la psychodynamique du travail), n° 11/5, 1996, p. 17-24.
- CASALFIORE Stefania, « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située », *Revue française de pédagogie*, n° 138, 2002, p. 75-84.
- CASTLES Stephen, DE HAAS Hein et MILLER Mark J., *The Age of Migration* (5^e éd.), New York, NY, Palgrave Macmillan, 2013, 401 p.
- CAU-BAREILLE Dominique, « Y a-t-il des spécificités d'apprentissage des seniors ? », *Éducation permanente*, n° 191/2, 2012, p. 11-23.
- CAU-BAREILLE Dominique, *Se reconvertir au gré des réformes de l'enseignement agricole : quels enjeux... pour quelles actions syndicales ?*, « Rapport de recherche du laboratoire de recherches Éducation Cultures Politique », 2016, 111 p.
- CHARTIER Daniel, *À l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*, 2^e éd., Paris, L'Harmattan, 2004, 240 p.
- CHAUVIN Pierre-Marie, « Réputation et division du travail : ethnographie des vendanges bordelaises », *Ethnologie française*, n° 41, 2011, p. 131-140.
- CHENET Éric, « Question d'identités : une entrevue avec Nathalie Heinrich », *ETC*, n° 82, 2008, p. 36-38.
- CLERC-GEORGY Anne, « Inégalités en formation : développement identitaire et compétences littéraciées », *Éducation permanente*, n° 212, 2017, p. 47-58.
- COGNET Marguerite, HOYEZ Anne-Cécile et POIRET Christian, « Expériences de la santé et du soin en migration : entre inégalités et discriminations », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 28/2, 2012, p. 7-10.

- Commission européenne, *Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Repenser l'éducation — Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*, Strasbourg, 2012.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963.
- Confédération suisse, *Loi fédérale sur la formation professionnelle*, Berne, 2002.
- Confédération suisse, *Ordonnance sur la formation professionnelle*, Berne, 2003.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), *Concept général pour l'enseignement des langues*, Berne, CDIP, 1999.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), *Premières recommandations relatives à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse*, Berne, CDIP, 2000.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), *Recommandations relatives à la formation continue d'adultes*, Berne, CDIP, 2003.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), *Transition scolarité obligatoire — degré secondaire II, 1-3*, Berne, CDIP, 2011.
- Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de la santé et OdASanté, *Besoins en effectifs dans les professions de la santé : rapport national 2016*, 2016.
- CONNELL Raewyn, « Glass Ceilings or Gendered Institutions ? : Mapping the Gender Regimes of Public Sector Worksites », *Public Administration Review*, n° 66/6, 2006, p. 837-849.
- Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans : lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 2012.
- CORDAZZO Philippe et FICHET Brigitte, *Transition, passage en sciences sociales*, Strasbourg, Néothèque, 2013, 374 p.
- COSER Lewis A., *Greedy Institutions : Patterns of Undivided Commitment*, New York, NY, Free Press, 1974, 166 p.

- COSNEFROY Laurent, « En amont de la professionnalisation : qu'est-ce qu'une action efficace pour un enseignant ? » dans WITTORSKI R., *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 135-149.
- COURNOYER Louis, FORTIER Sylvie et DESCHENAUX Frédéric, « Dimensions traversant le processus décisionnel conduisant à la poursuite d'études en formation professionnelle au Québec et en Ontario : entre expériences passées et espoirs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 45/4, 2016.
- CROS Françoise et RAISKY Claude, « Autour des mots de la formation : "Référentiel" », *Recherche et formation*, n° 64, 2010, p. 105-116.
- CZARNIAWSKA Barbara, *Narratives in Social Science Research*, London, SAGE Publications, 2004, 168 p.
- DARMON Muriel, « Des jeunesses singulières : sociologie de l'ascétisme juvénile », *Agora débats/jeunesses*, n° 56, 2010, p. 49-62.
- DAVID Jacques, « Les formes contemporaines de la transmission des exploitations agricoles », *Études rurales*, n° 110-111-112, 1988, p. 71-83.
- DE RYCKEL Cécile et DELVIGNE Frédéric, « La construction de l'identité par le récit », *Psychothérapies*, n° 30/4, 2010, p. 229-240.
- DEJOURS Christophe, « Contre l'isolement, l'urgence du collectif », *Le Monde* du 25/09/2009.
- DELGOULET Catherine et GONON Olivier, « L'épreuve de l'apprentissage en milieu de carrière : conditions affectives et motivationnelles », *Formation emploi*, n° 71, 2000, p. 53-64.
- DELGOULET Catherine, « La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissage dans la formation professionnelle », *Pistes*, n° 3/2, 2001, p. 1-12.
- DELGOULET Catherine, « Travail et formation au fil de l'âge : des constats et quelques enjeux renouvelés », *Actes du séminaire CREAp. 2014 sur le thème « Travailler et se former au fil du parcours professionnel »*, Centre d'étude de l'emploi, n° 96, 2016, p. 9-32.
- DELGOULET Catherine, MARQUIÉ Jean-Claude et ESCRIBE Christian, « Training Older Workers : Relationships Between Age, Other Trainee Characteristics and Learning Anxiety », *Arbete och Halsa*, n° 29, 1997, p. 70-78.
- DELORY-MOMBERGER Christine, *Biographie et éducation : figures de l'individu objet*, Paris, Anthropos, 2003, 133 p.
- DELTAND Muriel, « L'approche biographique : questionnement sur le saïssement de l'identité par la méthodologie des récits de vie », *Actes du*

- congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 2010, p. 1-10.
- DELTAND Muriel, « Épreuves identitaires en situation de transition psychosociale : le cas de Maxime », *Éducation permanente*, n° 192, 2012, p. 223-234.
- DELTAND Muriel, « La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale », *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, n° 15, 2014, p. 37-47.
- DELTAND Muriel, « Paroles sur soi et complexité des formes de biographisation », *Éducation permanente*, n° 203, 2015, p. 205-218.
- DELTAND Muriel, « Approche didactique de l'éducation musicale et construction identitaire enseignante en situation de formation : la question de l'accompagnement des adultes en réorientation professionnelle », dans JOLIA F., GUSEWELL A. et TERRIEN P., *Les identités des professeurs de musique*, Le Vallier, Delatour, 2017, p. 123-151.
- DELTAND Muriel, « Réorientation, reconversion, bifurcation : au-delà du vécu subjectif et des visées interprétatives », *Éducation permanente*, n° 212, 2017, p. 15-26.
- DELTAND Muriel et KADDOURI Mokhtar, « Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43, 2014, p. 413-434.
- DEMAZIÈRE Didier, « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation emploi*, n° 101, 2008, p. 41-54.
- DEMAZIÈRE Didier et DUBAR Claude, *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*, Québec, Les Presses de l'université Laval, 2004 (1997), 350 p.
- DESBOIS-THIBAUT Claire, *Cœnologue, une passion tournée vers l'avenir*, Reims, Éditions de l'Effervescence, 2009, 160 p.
- DESCHENAUX Frédéric et ROUSSEL Chantal, « De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire », *Pensée plurielle*, n° 24, 2010, p. 131-143.
- DESCHENAUX Frédéric, ROUSSEL Chantal et ALEXANDRE Marie, « La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 30, 2013, p. 71-83.

- DI PAOLA Vanessa et MORA Virginie, « De l'ancrage dans une profession à la stabilisation en emploi », dans BOUDESSEUL G., CARO P., COUPPIÉ H., GIRET J.-F., GRELET Y. et WERQUIN P., *Mobilités et changements de catégories : portées et limites des données longitudinales*, Marseille, Céreq, 2012, p. 113-127.
- DOMENE José F., LANDINE Jeffrey et STEWART John, « Emerging Adult Career Transitions », dans HARTUNG P. J., SAVICKAS M. L. et WALSH W. B., *APA Handbook of Career Intervention : Vol. 2. Applications*, Washington, DC, American Psychological Association, 2015, p. 479-494.
- DUBAR Claude, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 33/4, 1992, p. 505-529.
- DUBAR Claude, « Identité professionnelle et récits d'insertion : pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires », *Orienta-tion scolaire et professionnelle*, n° 27, 1998, p. 95-104.
- DUBAR Claude, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications théoriques et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, n° 29, 1998, p. 73-85.
- DUBAR Claude, *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France, 2000/2012, 239 p.
- DUBAR Claude, « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, n° 7/1, 2001, p. 23-36.
- DUBAR Claude, « Entretien avec A. Gonin-Bolo », *Recherche et formation*, n° 41, 2002, p. 131-138.
- DUBAR Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et profes-sionnelles*, Paris, Armand Colin, 2005 (2000, 1998 et 1991), 278 p.
- DUBAR Claude, « Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité », *Revue française des affaires sociales*, n° 2, 2007, p. 9-25.
- DUBAR Claude et TRIPIER Pierre, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2005, 283 p.
- DUBET François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, 271 p.
- DUC Barbara, « La transition de l'école au monde du travail : accompagne-ment, trajectoires de participation et interactions en formation profes-sionnelle initiale », dans PICARD F. et MASDONATI J., *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires*, Qué-bec, Presses de l'Université Laval, 2012, p. 183-222.
- DUCHESNE Claire, « Transition professionnelle vers l'enseignement : con-ceptions et perspectives du soi », *McGill Journal of Education*, n° 43, 2008, p. 309-326.

- DUCHESNE Claire, « Quelles stratégies d'acculturation des nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 40/1, 2017, p. 1-24.
- DUCHESNE Claire, GRAVELLE France et GAGNON Nathalie, « Des nouveaux enseignants issus de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école », (soumis à la *Revue des sciences de l'éducation*).
- DUCHESNE Claire et KANE Ruth, « Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle : points de vue d'enseignants débutants », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 11, 2010, p. 55-68.
- DUCHESNE Claire et LEUREBOURG Rodney, « La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur », *Recherches qualitatives*, n° 31/2, 2012, p. 3-24.
- DUMONT Louis, *Essais sur l'individualisme : une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil, 1983, 267 p.
- DUPRAY Arnaud et ÉPIPHANE Dominique, « Quand l'improbable se réalise : le cas des bifurcations professionnelles en début de carrière », *Net.Doc.*, n° 125, 2014, p. 1-40.
- DUPUY Raymond et LE BLANC Alexis, « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n° 76/2, 2001, p. 61-79.
- DURETTE Barthélémy, FOURNIER Marina et LAFON Matthieu, *Compétences et employabilité des docteurs*, Rapport d'enquête, 2012, 109 p.
- DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1990, 432 p.
- DURU-BELLAT Marie, *La tyrannie du genre*, Paris, Presses de SciencesPo, 2017, 309 p.
- DUVAL Hélène, *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : sphères de négociation, tensions et stratégies identitaires*, Thèse de doctorat, université de Montréal, 2011, 342 p.
- DUVAL Hélène, « Devenir et être enseignant de la danse en milieu scolaire : construction identitaire », dans BONIN H., DUVAL H., THÉBERGE M. et BLONDIN D., *Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques, danse, musique, art dramatique*, Québec, Presses de l'université Laval, 2017, p. 65-117.
- ÉLIAS Norbert, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991, 301 p.

- ELO Satu et KYNGÄS Helvi, « The Qualitative Content Analysis Process », *Journal of Advanced Nursing*, n° 62, 2008, p. 107-115.
- ESPING-ANDERSEN Gosta, *The Incomplete Revolution : Adapting to Women's New Roles*, Cambridge, Polity Press, 2009, 200 p.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEFEDOP), *Quality in Education and Training*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2011.
- European Commission — Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013.
- FAÏTA Daniel, « L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité », *@ctivités*, n° 4/2, 2007, p. 3-15.
- FAÏTA Daniel et CLOT Yves, « Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, 2000, p. 7-42.
- FALZON Pierre, *Ergonomie constructive*, Presses universitaires de France, 2013, 258 p.
- FASSA Farinaz, « Articulation des temporalités et régimes de genre : qui gagne quoi ? », *SociologieS*, octobre 2016.
- FASSA Farinaz, *Filles et garçons face à la formation : les défis de l'égalité*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires, 2016, 143 p.
- FASSA Farinaz et DUBOIS Simon, *Être « prof de gymnase », c'est quoi ? : rapport de recherche sur mandat du DFJC relatif à la profession de maître et maîtresse d'enseignement post-obligatoire*, Lausanne, université de Lausanne, 2012.
- FASSA Farinaz et DUBOIS Simon, « À l'heure des incertitudes : qui résiste à la démocratisation de l'accès aux études supérieures », *Spirales*, n° 60, 2017, p. 125-137.
- FAZEKAS Mihali et FIELD Simon, *A Skills Beyond School. Review of Switzerland — OECD Reviews of Vocation Education and Training*, Paris, Preses de l'OCDE, 2013, 119 p.
- FELOUZIS Georges, « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation emploi : revue française de sciences sociales*, n° 101, 2008, p. 135-147.
- FORTIER Sylvie et DESCHENAUX Frédéric, « L'école est-elle neutre ? la reproduction des idéologies sociales dans le cadre scolaire », dans DEMERS S., LEFRANÇOIS D. et ÉTHIER M.-A., *Les fondements de l'éducation*, Montréal, Éditions Multimondes, 2015, p. 151-207.

- FOUAD Nadia, A. et BYNNER John, « Work Transitions », *American Psychologist*, n° 63, 2008, p. 241-251.
- FOURNIER Geneviève, ZIMMERMANN Hélène, GAUTHIER Christine et LACHANCE Lise, « Vers l'élaboration d'un cadre d'analyse des parcours professionnels : l'éclairage de l'approche du parcours de vie et des théories récentes en développement de carrière », dans FOURNIER G., POIREL E. et LACHANCE L., *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle*, Québec, Presses de l'université Laval, 2016, p. 93-143.
- FOURNIER Geneviève, ZIMMERMANN Hélène, GAUTHIER Christine et MASDONATI Jonas, « L'expérience du chômage chez les travailleurs seniors : de la crise identitaire à la réflexion sur l'avenir », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43, 2014, p. 337-366.
- FRAY Anne-Marie et PICOULEAU Sterenn, « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail », *Management et avenir*, n° 38/8, 2010, p. 72-88.
- FUSULIER Bernard, « Le concept d'éthos », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n° 42/1, 2011, p. 97-109.
- FUSULIER Bernard et DEL RÍO CARRAL María, *Chercheur-e-s sous tension ! : vitalité, compétitivité, précarité et (in)compatibilité travail/famille*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2012, 120 p.
- GAGNÉ Andréanne, « Les dimensions motivationnelles associées aux valeurs : leurs rôles dans la transition identitaire des enseignants en formation professionnelle », *Formation et profession*, n° 23, 2015, p. 129-131.
- GEAY André, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998, 193 p.
- GERARD Laetitia, *Le doctorat, un rite de passage : analyse du parcours doctoral et post-doctoral*, Paris, Téraèdre, 2014, 212 p.
- GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin, *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*, Paris, Armand Colin, coll. « U, Sociologie », 1991, 301 p.
- GILLIGAN Carol, *In a Different Voice*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982, 216 p.
- GIRET Jean-François, « De la thèse à l'emploi : les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat », *Bref du Céreq*, n° 220, 2005, p. 1-4.
- GIUST-DESPRAIRIES Florence, « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Éducation permanente*, n° 128, 1996, p. 63-70.
- GLASER Barney G. et STRAUSS Anselm L., *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Chicago, IL, Aldine, 1967, 271 p.

- GODELIER Maurice, « L'analyse des processus de transition », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 114, 1987, p. 501-512.
- GOFFMAN Erwin, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1973, 256 p.
- GOHIER Christiane et ALIN Christian, *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, L'Harmattan, coll. « Éducation et formation », 2000, 304 p.
- GOSSELIN Pierre, « Préface », dans BONIN H., DUVAL H., THÉBERGE M. et BLONDIN D., *Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques, danse, musique, art dramatique*, Québec, Presses de l'université Laval, 2017, p. XIII-XV.
- GOTMAN Anne, *L'héritage*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2006, 128 p.
- Gouvernement du Québec, *Règlement sur les autorisations d'enseigner : Loi sur l'instruction publique*, LegisQuébec, 2017.
- GRAVE Patrick, *Formateurs et identités*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, 200 p.
- GROSSEN Michèle, « The Diary as a Dialogical Space : A Commentary on Zittoun & Gillespie », dans WAGONER B., CHAUDHARY N., et HVIID P., *Integrating Experiences Body and Mind Moving Between Contexts*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2015, p. 201-219.
- GROSSEN Michèle et SALAZAR ORVIG Anne, *L'entretien clinique en pratiques : analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*, Paris, Belin, 2006, 283 p.
- GROSSETTI Michel, « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 1, 2006, p. 5-28.
- GROSSETTI Michel, « Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations », dans BESSIN M., BIDARD C. et GROSSETTI M., *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, p. 147-159.
- GROSSMAN Sophie, « Des enseignants qui rés(is)tent: dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec », dans *Recherches en éducation : Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation*, n° 11, 2011, p. 67-82.
- GUICHARD Jean, « From Vocational Guidance and Career Conuseling to Life Design Dialogues », dans NOTA L. et ROSSIER J., *Handbook of the*

- Life Design Paradigm : From Practice to Theory and From Theory to Practice*, Göttingen, Allemagne, Hogrefe, 2015, p. 11-25.
- GURNET Nathan, « Trajectoires d'emploi des docteurs en Belgique : impensés et limites des statistiques », *Émulations*, n° 21, 2017, p. 101-115.
- HAISSAT Sébastien, « La notion d'identité personnelle en sociologie : analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement ? », n° 3, *L'oubli*, décembre 2006, p. 1-5.
- HALL Douglas T., *The Career is Dead — Long Live the Career*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1996, 358 p.
- HALL Michael E. et SUDDARTH Barbara H., « Facilitating Midcareer Transitions », dans HARTUNG P. J., SAVICKAS M. L. et WALSH W. B., *APA Handbook of Career Intervention, Vol. 2. Applications*, Washington, DC, American Psychological Association, 2015, p. 495-505.
- HARFI Mohamed, « Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs », CGSP (dir.), 2013, 28 p.
- HARFI Mohamed et AURIOL Laudeline, « Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une "exception française" », *La note d'analyse*, n° 189, juillet 2010, 12 p.
- HAYWARD Mark, FRIEDMAN Samantha et CHEN Hsinmu, « Career Trajectories and Older Men's Retirement », *Journal of Gerontology, Social Sciences*, n° 53B/2, 1998, p. 91-103.
- HEINICH Nathalie, « Façons d'être écrivain : l'identité professionnelle en régime de singularité », *Revue française de sociologie*, n° 36, 1995, p. 499-524.
- HELARDOT Valentine, « Parcours professionnels et histoires de santé : une analyse sous l'angle des bifurcations », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, 2006, p. 59-83.
- HEPPNER Mary J. et SCOTT Anne B., « Career Transitions », dans GREENHAUS J. H. et CALLANAN G. A., *Encyclopedia of Career Development*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2006, p. 157-159.
- HILL Clara E., *Consensual Qualitative Research: A Practical Resource for Investigating Social Science Phenomena*, Washington, (DC), American Psychological Association, 2012, 329 p.
- HIRATA Helena et KERGOAT Danièle, « Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail », *Travailler*, n° 37, 2017, p. 165-203.
- HOECKEL Kathrin, FIELD Simon et GRUBB Norton, *Learning for Jobs — Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle — Suisse*, Paris, Presses de l'OCDE, 2009.

- HOGGAN Chad D., « Transformative Learning as a Metatheory : Definition, Criteria, and Typology », *Adult Education Quarterly*, n° 66/1, 2016, p. 57-75.
- HONNETH Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000, 232 p.
- HOUSSAYE Jean, *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert, coll. « Pédagogue du monde entier », 2014, 244 p.
- HUBERT Matthieu et LOUVEL Séverine, « Le financement sur projet : quelles conséquences sur le travail des chercheurs ? », *Mouvements*, n° 71/3, 2012, p. 13-24.
- HUGHES C. Everett, *Le regard sociologique, essais choisis*, textes rassemblés et présentés par CHAPOULIE Jean-Michel, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996, 344 p.
- IBARRA Herminia, « Career Change », dans GREENHAUS J. H. et CALLANAN G. A., *Encyclopedia of Career Development*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2006, p. 77-83.
- IBARRA Herminia et PETRIGLIERI Jennifer L., « Identity Work and Play », *Journal of Organizational Change Management*, n° 23, 2010, p. 10-25.
- ISABELLE Claire, GÉNIER Éric, DAVIDSON Anne-Louise et LAMOTHE Roxane, « CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants », *Éducation et Francophonie*, n° 41/10, 2013, p. 155-177.
- JACCARD RUEDIN Hélène et WIDMER Marcel, « L'immigration du personnel de santé vers la Suisse », Rapport OBSAN, n° 39, 2010, p. 1-98.
- JAOUL-GRAMMARE Magali, « Parcours d'étude et insertion professionnelle des docteurs : quand doctorat n'est pas synonyme d'emploi », dans JAOUL-GRAMMARE M. et MACAIRE S., *Étudier le devenir professionnel des docteurs : groupe de travail sur l'enseignement supérieur*, Marseille, Céreq échanges, 2016, p. 75-86.
- JELLAB Aziz, « Une orientation professionnelle par défaut ? : l'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques », *Spirale, revue de recherche en éducation*, n° 41, 2008, p. 43-56.
- JOBIN Guy, « Quand narrer c'est (re)construire : intrigue et récit en temps de vulnérabilité », dans PASCQUIER A., MARGUERAT D. et WÉNIN A., *L'intrigue dans le récit biblique. Quatrième colloque international du RRENAB, Université Laval, Québec, 29 mai-1er juin 2008*, Leuven, Uitgeverij Peeters, 2010, p. 87-107.

- KADDOURI Mokhtar, « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires », dans GOHIER C. et ALIN C., *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 195-212.
- KADDOURI Mokhtar, « Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherche et formation*, n° 41, 2002, p. 31-47.
- KADDOURI Mokhtar, « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », dans BARBIER J.-M., BOURGEOIS E., DE VILLERS G., et KADDOURI M., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 121-145.
- KADDOURI Mokhtar, « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation », *Savoirs*, 1, n° 25, 2011, p. 69-86.
- KADDOURI Mokhtar, « Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance, dans l'alternance : du discours à l'épreuve », *Éducation permanente*, n° 193/4, 2012, p. 203-217.
- KADDOURI Mokhtar, « Des effets identitaires de la modernisation gestionnaire », *Sociologies pratiques*, n° 1/HS 2, 2016, p. 69-76.
- KADDOURI Mokhtar, « Une grille pour analyser les enjeux identitaires des situations de transition », *Éducation permanente*, n° 212, 2017, p. 121-136.
- KADDOURI Mokhtar et HINAULT Anne-Claude, « Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles », *Sociologies pratiques*, n° 28/1, 2014, p. 15-18.
- KADDOURI Mokhtar, LESPESSAILLES Corinne, MAILLEBOUIS Madeleine et VASCONCELLOS Maria, *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008, 404 p.
- KAUFMANN Jean-Claude, *Ego : pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*, Paris, Nathan, 2001, 288 p.
- KOLB David, *Expérientiel Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education, 2015, 390 p.
- KRAHN Harvey J., HOWARD Andrea L. et GALAMBOS Nancy L., « Exploring or Floundering ? : The Meaning of Employment and Educational Fluctuations in Emerging Adulthood », *Youth and Society*, n° 47, 2015, p. 245-266.
- KREISWIRTH Martin, « Trusting the Tale : The Narrativist Turn in the Human Sciences », *New Literary History*, n° 23, 1992, p. 629-657.
- KRUGER Helga et LEVY René, « Linking Life Courses, Work, and the Family : Theorizing a not so Visible Nexus Between Women and Men », *Canadian Journal of Sociology*, n° 26/2, 2001, p. 145-166.

- KUNNEN E. Saskia et BOSMA Harke A., « Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 35/2, 2006, p. 183-203.
- L'ÉCUYER René, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1990, 490 p.
- LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Hachette, 2001, 272 p.
- LAHIRE Bernard, *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002, 431 p.
- LAHIRE Bernard, « La transmission familiale de l'ordre inégal des choses », *Regards croisés sur l'économie*, n° 7, 2010, p. 203-210.
- LAHIRE Bernard, THIN Daniel et VINCENT Guy, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans VINCENT G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.
- LALIVE D'ÉPINAY Christian, BICKEL Jean-François, CAVALLI Stefano et SPINI Dario, « Le parcours de vie : émergence d'un paradigme interdisciplinaire », dans GUILLAUME J.-F., *Parcours de vie : regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège, université de Liège, 2005, p. 187-210.
- LAMEUL Geneviève, « Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles », *Savoirs*, n° 17, 2008, p. 71-94.
- LAMY Erwan et SHINN Terry, « L'autonomie scientifique face à la mercantilisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 164/4, 2006, p. 23-50.
- LANÉLLE Xavière et PEREZ-ROUX Thérèse, « Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43/4, 2014, p. 469-494.
- LANNÉGRAND-WILLEMS Lyda et PERCHEC Cyrille, « Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte : validation française du "Vocational Identity Status Assessment" (VISA) », *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, n° 67, 2017, p. 91-102.
- LANTHEAUME Françoise, BESSETTE-HOLLAND Françoise et COSTES Sabine, *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : tensions et ajustements dans le travail*, Institut national de recherche pédagogique, n° 61, 2008, 247 p.

- LAOT Françoise et LESCURE Emanuelle, « Autour des mots formateurs d'adultes : entre fonction et métier », *Recherche et formation*, n° 53, 2006, p. 79-93.
- LAST J. A., *Dictionary of Epidemiology*, 3rd ed., Oxford, R.-U., Oxford University Press, 1995, 377 p.
- LE BOUËDEC Guy, *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible*, Paris, L'Harmattan, 2001, 207 p.
- LE GOFF Jean-Marie et LEVY René, *Devenir parents, devenir inégaux : transition à la parentalité et inégalités de genre*, Zürich, Seismo, 2016, 352 p.
- LE MOIGNE Jean-Louis, *La théorie du système général*, Paris, Presses universitaires de France, 1977, 330 p.
- LECLERCQ Emmanuelle, « Lorsque l'activité professionnelle recompose les parcours de transition professionnelle : le cas des responsables HQSE », *Formation emploi*, n° 128, 2014, p. 47-64.
- LECLERC Martine et LABELLE Jean, « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », *Éducation et Francophonie*, n° 41/10, 2013, p. 1-9.
- LEEMANN Regula, IMDORF Christian, GONON Philipp et ROSENMUND Moritz, « Einführung zum Schwerpunktheft », *Revue suisse de sociologie*, n° 39/2, 2013, p. 177-185.
- LEHMANN Jean-Claude, *Propositions pour favoriser l'emploi des docteurs*, « Rapport : Résultats du groupe de travail FutuRIS », 2005, 40 p.
- LEHMANN W., TAYLOR A. et WRIGHT L., « Youth Apprenticeships in Canada : On Their Inferior Status Despite Skilled Labour Shortages », *Journal of Vocational Educational and Training*, n° 66/4, 2014, p. 572-589.
- LERBET Georges, *Le flou et l'écolier : la culture du paradoxe*, Paris, Mésonance, 1990, 172 p.
- LESNE Marcel, *Lire les pratiques de formation d'adultes : théories et pratiques de l'éducation permanente*, Brest, Edilig, 1984, 238 p.
- LEVY René, GAUTHIER Jacques-Antoine et WIDMER Eric, « Entre contraintes institutionnelle et domestique : les parcours de vie masculins et féminins en Suisse », *The Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, n° 31/4, 2010, p. 461-489.
- LIPIANSKY Edmond Marc, « L'identité personnelle dans l'identité, le groupe, la société », *Sciences humaines*, n° 15HS, 1999, p. 21-27.
- LORENZI-CIOLDI Fabio, *Dominants et dominés : les identités des collections et des agrégats*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2009, 365 p.

- LOUVEL Séverine, « Les doctorants en sciences expérimentales : futurs collègues ou jeunes collègues ? », *Formation emploi*, n° 96/4, 2006, p. 53-56.
- LUYCKX Koen, SCHWARTZ Seth J., GOOSSENS Luc et POLLOCK Sophie, « Employment, Sense of Coherence, and Identity Formation : Contextual and Psychological Processes on the Pathway to Sense of Adulthood », *Journal of Adolescent Research*, n° 23, 2008, p. 566-591.
- MALET Régis, *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1998, 288 p.
- MALGLAIVE Gérard, *Formateur d'adultes : un itinéraire*, Paris, L'Harmattan, 2007, 278 p.
- MARANDA Marie-France, DESLAURIERS Jean-Simon, VIVIERS Simon et HÉON Lucie, « S'adapter » pour les enseignants et enseignantes : oui, mais à quel prix ? Apport d'une enquête de psychodynamique du travail d'une école secondaire, Rapport de recherche du département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval (Québec), 2011, 24 p.
- MARCOUX-MOISAN Maxime, *Effet de classe ou expériences scolaires ? : étude sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes des étudiant(e)s canadien(ne)s au regard des études universitaires*. Thèse de doctorat inédite. université de Montréal, 2015.
- MARQUIÉ Jean-Claude, *Viellissement cognitif, expérience et contraintes de l'environnement : perspectives théoriques et ergonomiques*, Thèse d'État, université Paul-Sabatier, Toulouse, 1993.
- MARQUIÉ Jean-Claude, « Changements cognitifs, contraintes de travail et expérience : les marges de manœuvre du travailleur vieillissant », dans MARQUIÉ J.-C., PAUMÈS D. et VOLKOFF S., *Le travail au fil de l'âge*, Toulouse, Octarès, 1995, p. 211-244.
- MARTINELLI Daniel, PAUL Jean-Jacques et PERRET Cathy, « Emploi public — emploi privé : la difficile conversion des titulaires de thèse », *Bref du Céreq*, n° 146, 1998, p. 1-4.
- MARTUCCELLI Danilo, *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2006, 480 p.
- MARTUCCELLI Danilo, « La réversibilité des parcours : une utopie motrice », *Sociologies pratiques*, n° 28, 2014, p. 11-14.
- MASDONATI Jonas, BANGALI Marcelline et COURNOYER Louis, *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes, tome 1*, Québec, Presses de l'université Laval, coll. « Pratiques d'accompagnement professionnel », 2016, 234 p.

- MASDONATI Jonas, FOURNIER Geneviève et BOISVERT Sarah, *L'évolution du rapport au travail des jeunes adultes en phase de transition école-emploi : rapport pour les écoles*, Québec, CRIEVAT, 2012, 27 p.
- MASDONATI Jonas, FOURNIER Geneviève et BOISVERT Sarah, *Le goût du travail : l'évolution du rapport au travail des jeunes adultes en phase de transition école-emploi : rapport pour les participant-e-s*, Québec, CRIEVAT, 2014, 28 p.
- MASDONATI Jonas, FOURNIER Geneviève et LAHRIZI Imane Z., « The Reasons Behind a Career Change Through Vocational Education and Training », *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, n° 4, 2017, p. 249-269.
- MASDONATI Jonas, FOURNIER Geneviève, LAHRIZI Imane Zineb et PINAULT Mathieu, « La construction identitaire durant la transition école-travail : explorations, engagements et identifications de rôle », dans MASDONATI J. et BANGALI M. et COURNOYER L., *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, Québec, Presses de l'université Laval, 2016, p. 173-199.
- MASDONATI Jonas, LAMAMRA Nadia, GAY-DES-COMBES Benoit et DE PUY Jacqueline, « Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte », *Formation emploi*, n° 100/4, 2007, p. 15-29.
- MASDONATI Jonas et ZITTOUN Tania, « Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 41/2, 2012, p. 229-253.
- MASSCHELEIN Jan, « The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood », *Journal of Philosophy of Education*, n° 35/1, 2001, p. 1-20.
- MAZADE Olivier et HINAULT Anne-Claude, « Les identités professionnelles à l'épreuve des transitions », *Sociologies pratiques*, n° 28, 2014, p. 3-8.
- MCADAMS Dan P. et MCLEAN Kate C., « Narrative Identity », *Current Directions in Psychological Science*, n° 22/3, 2013, p. 233-238.
- MEAD Georges H., *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Presses universitaires de France, 1963, 392 p.
- MEGEMONT Jean-Luc, « Mobilité professionnelle : construction de l'identité et formation de la personne », dans BAUBION-BROYE A., *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse, Érès, 1998, p. 87-109.

- MEGEMONT Jean-Luc et BAUBION-BROYE Alain, « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle », *Connexions*, n° 76, 2001, p. 15-28.
- MEIRIEU Philippe, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Paris, Unesco, 2001, 20 p.
- MÉRINI Corinne et PONTÉ Pascale, « La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques », *Savoirs*, n° 16/1, 2008, p. 77-95.
- MERTON Robert King, *The Sociology of Science : Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, University of Chicago Press, 1974, 605 p.
- MEZIROW Jack, « Transformative Learning : Theory to Practice », *New Directions for Adult and Continuing Education*, n° 74, 1997, p. 5-12.
- MEZIROW Jack, « Learning to Think Like an Adult : Core Concepts of Transformation Theory », dans DIRKX J. M., MEZIROW J. et CRANTON P., *Learning as Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2000, p. 3-33.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : un modèle pour les écoles de l'Ontario*, Secrétariat de la littératie et de la numératie, Accroître la capacité : Série d'apprentissage professionnel, 2007, 4 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations*, Québec, Gouvernement du Québec, 55 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation. Édition 2013*, Québec, Gouvernement du Québec, 2014, 150 p.
- MISCENKO Darja et DAY David V., « Identity and Identification at Work », *Organizational Psychology Review*, n° 6, 2016, p. 215-247.
- MITROFF Ian, « Norms and Counter-Norms in a Select Group of the Apollo Moon Scientists : A Case Study of the Ambivalence of Scientists », *American Sociological Review*, n° 39/4, 1974, p. 579-595.
- MOLINIÉ Anne-Françoise, « Se sentir capable de rester dans son emploi jusqu'à la retraite ? » *PISTES*, n° 7/1, 2005, p. 1-32.
- MOREAU André, LECLERC Martine et STANKÉ Brigitte, « L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité », *Éducation et Francophonie*, n° 41/2, 2013, p. 35-61.
- MORNATA Cécilia, « Le rapport au savoir des enseignants : complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales », dans

- VINCENT V. *et al.*, *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2015, p. 75-86.
- MOSCONI Nicole, « Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe », *Éducation et francophonie*, n° 33/1, 2005, p. 73-88.
- MOULIN Raymonde, « De l'artisan au professionnel : l'artiste », *Sociologie du travail*, n° 24/4, 2010, p. 388-403.
- MULATRIS Paulin et SKOGEN Rochelle, « Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine », *Revue internationale d'études canadiennes*, n° 45-46, 2012, p. 331-352.
- MULLER Mirza Nathalie, « Culture, Emotions and Narratives in Education for Cultural Diversity : A Sociocultural Approach », *Psihologija*, n° 49/4, 2016, p. 415-429.
- NÉGRONI, Catherine, « La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi », *Carriérologie*, n°10/1-2, 2005, p.1-18.
- NÉGRONI Catherine, « Reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 19, 2005, p. 311-331.
- NÉGRONI Catherine, *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie : un regard sociologique sur les bifurcations*, Paris, Armand Colin, 2007, 260 p.
- NG, Thomas W. H. et FELDMAN Daniel C., « The School-to-Work Transition : A Role Identity Perspective », *Journal of Vocational Behavior*, n° 71, 2007, p. 114-134.
- NIYUBAHWE Aline, MUKAMURERA Joséphine et JUTRAS France, « Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System : A Literature Review », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 48/2, 2013, p. 279-296.
- NIYUBAHWE Aline, MUKAMURERA Joséphine et JUTRAS France, « L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 37/4, 2014, p. 1-32.
- ODY-BRASIER Amandine et FERNANDEZ-MATEO Isabel, « Minority Producers and Pricing in the Champagne Industry : The Case of Female Grape Growers », *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 2015, p. 411-416.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), *Learning for jobs — Évaluation par l'OCDE des systèmes de forma-*

- tion professionnelle : comparaison des pays participants, Berne, 2009, 64 p.
- Office fédéral de la statistique (OFS), *Transition vers la formation professionnelle supérieure : évolution*, Neuchâtel, OFS, 2016.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve, Bruylant-Academia, 2008, 368 p.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Transition à l'enseignement 2013*, Rapport de recherche, 2013, 74 p.
- Organisation de coopération et de développement économiques/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE/CERI), *Examen du système de recherche et développement en éducation — Suisse*, Paris, OCDE, 2007.
- Organisation de coopération et de développement économiques/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE/CERI), *Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations, Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Paris, OCDE, 2003.
- ORIGGI Gloria, *La réputation : qui dit quoi de qui*, Paris, Presses universitaires de France, 2015, 297 p.
- OSTY Florence, « L'identité au travail à l'épreuve de la crise », dans KADDOURI M. et al., *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 69-82.
- PACAUD Suzanne, « Le travailleur vieillissant: quelques réflexions sur ses difficultés, mais aussi ses facilités d'adaptation au travail », dans LAVILLE A., TEIGER C. et WISNER A., *Âge et contraintes de travail*, Jouy-en-Josas, N.E.B, 1975, p. 115-179.
- PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2012 et 2005, 211 p.
- PALMADE Jacqueline, *L'incertitude comme norme*, Paris, Presses universitaires de France, 2003, 320 p.
- PARADEISE Catherine, « Les professions comme marché du travail fermé », *Sociologie et société*, n° 20, 1988, p. 9-21.
- PARSONS Talcott, *The Social System*, Glencoe, IL, The Free Press, 1951, 373 p.
- PASSERON Jean-Claude, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, n° 31, 1990, p. 3-22.

- PAUL Maela, « L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes », dans BOUTINET J.-P. et al., *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, p. 251-274.
- PAUL Maela, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan, 2004, 356 p.
- PAUMÈS Dominique et MARQUIÉ Jean-Claude, « Travailleurs vieillissants, apprentissage et formation professionnelle », dans MARQUIÉ J.-C., PAUMÈS D. et VOLKOFF S., *Le travail au fil de l'âge*, Toulouse, Octarès, 1995, p. 391-420.
- PENTECOUTEAU Hugues et DESCHAMPS Anne-Stéphanie, « Pouvons-nous dire que l'accompagnement est émancipateur ? », dans DESCHAMPS A.-S. et PENTECOUTEAU H., *De l'accompagnement à l'émancipation : des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours Catholique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Défi-Formation », 2016, p. 1-6.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? », dans VINATIER I. et ALTET M., *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 113-131.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 13/1, 2010, p. 83-101.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Changer de métier pour devenir enseignant: transitions professionnelles et dynamiques identitaires », *Recherches en éducation*, n° 11, 2011, p. 39-54.
- PEREZ-ROUX Thérèse, *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS, entre appartenance et singularité*, E.P.S., coll. « Activités physiques et sports », 2011, 155 p.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? », *Recherches et éducations*, n° 7, 2012, p. 69-84.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Transitions professionnelles et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43, 2014, p. 435-467.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue : introduction », *Questions vives*, n° 24, 2015, p. 9-14.

- PEREZ-ROUX Thérèse, « Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures », *Pensée plurielle*, n° 41/1, 2016, p. 81-93.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Du retour en formation au retour en emploi : tensions et réappropriations », *Éducation permanente*, n° 212, 2017, p. 95-107.
- PEREZ-ROUX Thérèse et BALLEUX André, *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, coll. « Défi-Formation », 2014, 258 p.
- PERRUCHET Aurélien, *Le doctorat : un investissement rentable ?*, Paris, L'Harmattan, 2008, 230 p.
- PHILLION JoAnn, « Obstacles to Accessing the Teaching Profession for Immigrant Women », *Multicultural Education*, n° 11/1, 2003, p. 41-45.
- PINCON Michel et PINÇO-CHARLOT Monique, *Voyage en grande bourgeoisie*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 186 p.
- PIRÈS Alvaro, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans POUPART J., DESLAURIERS J.-P., GROULX L.-H., LAPERRIÈRE A. et MAYER R., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, p. 113-169.
- PORFELI Erik J., LEE Bora et VONDRACECK Fred W., « Identity Development and Careers in Adolescents and Emerging Adults : Content, Process, and Structure », dans WALSH W. B., SAVICKAS M. L. et HARTUNG P. J., *Handbook of Vocational Psychology : Theory, Research, and Practice* (4^e éd.), New York, NY, Routledge, 2013, p. 133-153.
- POULAIN Sébastien, *Bilan de compétence : valorisation professionnelle du doctorat*, Éditions universitaires européennes, 2011, 68 p.
- PROULX Jean-Pierre et CHARLAND Jean-Pierre, *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*, Montréal, Chenelière-éducation, 2009, 344 p.
- RAULIN Dominique, *L'enseignement professionnel aujourd'hui*, Paris, ESF, 2006, 169 p.
- RENAUD Chloé, « L'émergence de la recherche contractuelle : vers une redéfinition du travail des chercheurs ? », *Mouvements*, n° 71/3, 2012, p. 66-79.
- RENAULT Emmanuel, « Reconnaissance et travail », *Travailler*, n° 18/2, 2007, p. 119-135.

- REY Bernard, « Conclusion », dans VINCENT V. *et al.*, *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2015, p. 173-177.
- RICŒUR Paul, « Devenir capable, être reconnu », *Revue du MAUSS permanente*, mai 2007.
- RIEDINGER Nicolas et ZAIEM Meryam, « Y a-t-il un problème d'insertion des titulaires de doctorat dans les centres de R et D des entreprises ? », *Économie et prévision*, n° 197-198/1, 2011, p. 177-184.
- ROBERT Michel et TONDREAU Jacques, *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, Montréal, Éditions du CEC, 1997.
- ROSE José, « Peut-on parler de stratégie d'insertion des jeunes ? », dans GAUTHIER M. et GUILLAUME J.-F., *Définir la jeunesse ? : d'un bout à l'autre du monde*, Sainte-Foy, Presses de l'université Laval, 1999, p. 161-178.
- RUDISILL John R., EDWARDS Jean M., HERSHBERGER Paul J., JADWIN Joyce E. et MCKEE John M., « Coping with Job Transitions over the Work Life », dans MILLER T. W., *Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan*, New York, NY, Springer, 2010, p. 111-131.
- SAINSAULIEU Renaud, *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1985, 486 p.
- SANTOS Marta et LACOMBLEZ Marianne, « Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement ? », *@ctivités*, n° 4/2, 2007, p. 16-29.
- SAVOIE-ZAJC Lorraine, « La recherche qualitative/interprétative », dans KARSENTI T. et SAVOIE-ZAJC L., *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*, Sherbrooke, Édition du CRP, 2004, p. 123-150.
- SAVOIE-ZAJC Lorraine, « Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires », *Éducation et formation*, n° e-293, 2010, p. 9-20.
- SCHWARTZ Seth J., ZAMBOANGA Byron L., LUYCKX Koen, MECA Alan et RITCHIE Rachel, « Identity in Emerging Adulthood : Reviewing the Field and Looking Forward », *Emerging Adulthood*, n° 1, 2013, p. 96-113.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), *Les enseignements de « connaissances professionnelles » et ceux de « culture générale »*, Berne, SEFRI, 2006.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), *La formation professionnelle en Suisse 2013*, Berne, SEFRI, 2013.

- SERRE Delphine, « Être doctorant-e : socialisations, contextes, trajectoires », *Socio-logos, revue de l'Association française de sociologie*, n° 10, 2015, p. 1-18.
- SERVAGE Laura, « Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities », *Teacher Education Quarterly*, n° 35/1, 2008, p. 63-77.
- SOLTI Richard, « Du héros au quidam : reconversion professionnelle, ajustement biographique et (contre)vocation », dans BASLÉ M. *et al.*, *Les transitions professionnelles tout au long de la vie : nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ? XXIIIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Rennes, université de Rennes, 2016, p. 97-105.
- STALDER Barbara et NÄGELE Christof, « Vocational Education and Training in Switzerland : Organisation, Development and Challenges for the Future », dans BERGMAN M. M. *et al.*, *Transitionen im Jugendalter : Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, Zurich, Seismo, 2011, p. 18-39.
- STRUBI Pascal et BABEL Jacques, *Analyses longitudinales dans les domaines de la formation : transition et parcours dans le degré tertiaire*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2015, 52 p.
- STRYKER Sheldon et BURKE Peter J., « The Past, Present, and Future of an Identity Theory », *Social Psychology Quarterly*, n° 63, 2000, p. 284-297.
- SULLIVAN Sherry E. et BARUCH Yehuda, « Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration », *Journal of Management*, n° 35, p. 1542-1571.
- TAP Pierre, « Marquer sa différence », dans RUANO-BORBALAN J.-C., *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 1998, p. 65-68.
- TAYLOR Edward W., « Fostering Mezirow's Transformative Learning Theory in the Adult Education Classroom : A Critical Review », *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, n° 14/2, 2000, p. 1-28.
- TAYLOR Edward W., « An Update of Transformative Learning Theory : A Critical Review of the Empirical Research (1999-2005) », *International Journal of Lifelong Education*, n° 26, 2007, p. 173-191.
- TEIGER Catherine et LAVILLE Antoine, « La coopération syndicats-recherche aux sources de la dynamique "recherche-formation-action" », dans TEIGER C. et LACOMBLEZ M., *(Se) Former pour transformer le travail : dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*, Québec, Presses de l'université Laval, 2013, p. 59-83.

- TOCHON François et MIRON Jean-Marie, *La recherche-intervention éducative*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 2004, 264 p.
- TOURAINÉ Alain, *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1983, 341 p.
- TOURMEN Claire, « Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion », *Santé publique*, n° 19, 2007, p. 15-20.
- TRONTO Joan, « Time's Place », *Feminist Theory*, n° 4/2, 2003, p. 119-138.
- UHALDE Marc, *Les salariés de l'incertitude : solidarité, reconnaissance et équilibre de vie au travail*, Toulouse, Octarès, 2013, 200 p.
- Union européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, 2000, Office des publications officielles des communautés européennes, 71 p.
- VALOT Claude, « Rôles de la métacognition dans la gestion des environnements dynamiques », *Psychologie française*, n° 46/2, 2001, p. 131-141.
- VAN GEERT Paul, *Dynamic Systems of Development : Change Between Complexity and Chaos*, New York, NY, Harvester Wheatsheaf, 1994, 300 p.
- VASSILIEVA Julia, *Narrative Psychology : Identity, Transformation and Ethics*, Londres, Palgrave Macmillan, 2016, 200 p.
- VERTONGEN Gil, BOURGEOIS Étienne, NILS Frédéric, VIRON Françoise de et TRAVERSA Jacqueline, « Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 38, 2009, p. 25-44.
- VIGNOLES Vivian L., SCHWARTZ Seth J. et LUYCKX Koen, « Introduction : Toward an Integrative View of Identity », dans SCHWARTZ S. J., LUYCKX K. et VIGNOLES V. L., *Handbook of Identity Theory and Research*, New York, NY, Springer, 2011, p. 1-27.
- VINCENT Valérie, *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2015, 215 p.
- VUILLEUMIER Sarah, « Introduction : La diaspora albanaise dans le canton de Vaud », *Intégration-Info*, n° 38, 2013, p. 1-12.
- WEBER Max, *La science : profession et vocation, suivi de « Leçons wébériennes sur la science et la propagande »*, Marseille, Agone, coll. « Banc d'essais », 1917, 299 p.
- WENGER Étienne, *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*, Québec, Presses de l'université Laval, 2005, 328 p.
- WISNER Alain, *Quand voyagent les usines : essai d'anthropotechnologie*, Paris, Atelier futur, 1985, 195 p.

ZARCA Bernard, « L'ethos professionnel des mathématiciens », *Revue française de sociologie*, n° 50/2, 2009, p. 351-384.

ZIMAN John, *Real Science : What it Is, and What it Means*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, 412 p.

ZITTOUN Tania, *Transitions : Development Through Symbolic Resources*, InfoAge (Greenwich, CT), coll. « Advances in Cultural Psychology : Constructing Development », 2006, 247 p.

ZITTOUN Tania, « Dynamics of Life-Course Transitions ? A Methodological Reflection », dans VALSINER J., MOLENAAR P., LYRA M. et CHAUDHARY N., *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*, New York, NY, Springer, 2009, p. 405-430.

Contributeurs et contributrices

Jean-Luc ALBER est professeur associé à la Haute École spécialisée de Suisse occidentale Valais-Wallis (HES-SO Valais-Wallis). Anthropologue et linguiste, ses travaux sont ancrés dans la socio-anthropologie des relations interethniques et interculturelles et la sociolinguistique. Ses recherches en terrains « exotiques », dans plusieurs sociétés créoles (Maurice, Réunion, Rodrigues) sont consacrées aux processus de remodelage ethnoculturel dans les diasporas africaines et indiennes et à l'ethnicité. L'étude des trajectoires de migrants occupant une place importante dans ses recherches, il s'intéresse actuellement à la mobilité internationale des professionnels de la santé et à la construction socio-culturelle des métiers de ce secteur. Il est responsable d'un projet financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) sur la socialisation professionnelle adaptative des infirmières-ers à diplôme hors UE/AELE en Suisse.

Dominique CAU-BAREILLE est maîtresse de conférences en Ergonomie à l'Institut d'études du Travail de Lyon (IETL) de l'université Lyon 2. Membre du laboratoire Éducation, Cultures et Politiques (ECP) et chercheuse associée au Centre de recherche sur l'Expérience, l'Âge et les Populations au travail (CREAPT), elle mène des recherches sur les fins de carrière. Elle a codirigé aux éditions Octarès un ouvrage intitulé « Le travail au fil de l'âge » paru en 1995 et a participé à de nombreux ouvrages collectifs.

Frédéric DESCHENAUX est professeur à l'université du Québec à Rimouski depuis 2004. Il est affilié au CRIFPE-UQAR et agit à titre de directeur et rédacteur en chef de la revue *Recherches qualitatives*. En tant que sociologue de l'éducation, ses travaux de recherche portent sur la profession enseignante, l'éthique en enseignement et la construction identitaire, l'insertion professionnelle en enseignement, la conciliation travail-famille et sur les parcours scolaires et professionnels.

Muriel DELTAND est enseignante chercheuse au département pédagogique et directrice du Service interne de Prévention et de Protection du Travail à la Haute École de Bruxelles-Brabant. Chercheuse au CIREL (EA 4354), elle s'intéresse aux dynamiques identitaires en situation de transition dans le cas d'adultes se destinant aux métiers de l'accompagnement, de l'enseignement ou de la formation. Ses publications : « Les musiciens au risque de la transmission » (l'Harmattan, 2009) ; « Musique de soi. Du sensible de soi au musicien révélé... Vers un renouveau des formes de biographisation » (Téraèdre, 2012) et « Músicos docentes : Construcción de identidad y doble pertenencia profesional : una perspectiva de esta compleja actividad » (Zeta, 2013).

Simon DUBOIS est assistant-doctorant en sociologie de l'éducation à l'université de Lausanne. Il est membre de l'Observatoire de l'Éducation et de la Formation de cette université et a collaboré à différents projets de recherche sur le système d'éducation/formation vaudois. Son travail de doctorat porte sur la façon dont les savoirs dits scolaires et/ou professionnels sont investis de valeurs morales et identitaires et comment ces catégories et ces enjeux se donnent à voir et se négocient dans les interactions quotidiennes au sein des établissements de formation professionnelle vaudois.

Claire DUCHESNE est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa en Ontario. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation et à l'apprentissage des adultes, particulièrement en ce qui a trait à l'apprentissage transformateur, aux transitions professionnelles et à l'interculturalité. Elle a conduit des recherches sur l'insertion professionnelle et l'accompagnement des enseignants issus de l'immigration et, plus récemment, sur l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs d'université. Elle est également membre du Groupe de recherche sur la formation et les pratiques en santé et en service social (Grefops) en contexte francophone minoritaire.

Hélène DUVAL est professeure titulaire en études des pratiques pédagogiques en danse à l'université du Québec à Montréal. Elle forme des artistes-enseignants de danse et d'arts aux 1^{er} et 2^e cycles d'études. Chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), elle croise les concepts d'identité professionnelle et de réflexivité dans ses travaux portant sur le développement professionnel d'enseignants des disciplines artistiques, sur l'éducation artistique inclusive ainsi que sur les interventions en danse en milieu de soins. Elle a publié « Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques, danse, musique, art dramatique » (PUL, 2017) et co-dirigé l'ouvrage « Faire danser à l'école » (PUL, 2018).

Farinaz FASSA est professeure de Sociologie de l'éducation à l'université de Lausanne. Elle est co-directrice de l'Observatoire de l'Éducation et de la Formation de cette université (OBSEF). Membre du bureau du réseau de l'Association des sociologues de l'éducation suisse, elle appartient aussi aux Comités de rédaction de *Nouvelles questions féministes et Genre en éducation et formation*. Ses travaux portent sur les professions enseignantes ainsi que sur les politiques d'égalité qu'elle a examinées à tous les niveaux du Système d'éducation/formation (SEF). Son dernier ouvrage « *Filles et garçons face à l'éducation. Les défis de l'égalité* » est paru en 2016 aux PPUR et elle a co-dirigé « *L'intersectionnalité : enjeux théoriques et politiques* » (La Dispute, 2016).

Bernard FUSULIER est directeur de recherches du Fonds national de la recherche scientifique et professeur de sociologie à l'université catholique de Louvain (UCL). Il est affilié au Groupe interdisciplinaire de recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF), et au Centre interdisciplinaire de recherche sur les Familles et les Sexualités (CIRFASE) au sein de l'Institute for the Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies (IACCHOS). Il est chercheur associé du Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (LISE-CNAM/Paris). Ses intérêts de recherche portent sur la relation travail/famille/genre ; les carrières scientifiques ; les politiques sociales ; les parcours de vie ; la sociologie du travail, des organisations et des professions ; la transaction sociale.

Nathalie GAGNON est professeure en psychopédagogie de la formation pratique à l'université du Québec à Rimouski et coordinatrice des stages au baccalauréat en enseignement professionnel (eBEP). Chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIPFE), elle s'intéresse principalement à l'insertion professionnelle en enseignement, à l'accompagnement des enseignants débutants ainsi qu'au développement de la compétence et du sentiment d'efficacité des enseignants-mentors et des enseignants associés. Elle s'est aussi intéressée à l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration de même qu'à leur accompagnement.

France GRAVELLE est professeure en gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance au Département d'éducation et de pédagogie de l'université du Québec à Montréal (UQAM). Auparavant, elle a été professeure invitée en leadership, évaluation, programmes et politiques éducationnelles à la Faculté d'éducation et directrice du Centre de pédagogie universitaire de l'université d'Ottawa. Elle est également professeure associée à l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (STEAH), chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du tra-

vail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE). Avant de travailler dans le monde universitaire, elle a occupé différents postes à titre de directrice d'établissement d'enseignement.

Nathan GURNET est assistant à l'université catholique de Louvain, doctorant en sociologie et membre Groupe interdisciplinaire de recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF) au sein de l'Institute for the Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies (IACCHOS). Il mène actuellement une thèse en sociologie sur les trajectoires professionnelles d'après-thèse des docteurs nouvellement proclamés au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles en s'intéressant particulièrement au poids que peuvent avoir les socialisations sur les destins professionnels.

Emmanuelle LECLERCQ est maitresse de conférences, habilitée à diriger des recherches (HDR), sociologue au centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations — CEREP (AE 4692) de l'université de Reims Champagne-Ardenne. Ces thématiques de recherche sont centrées sur l'analyse des parcours professionnels, des parcours de transition, des transitions professionnelles, des activités professionnelles. Elle travaille actuellement sur les parcours de formation et les parcours professionnels des œnologues. Elle a publié avec Catherine Agulhon « Retour sur 50 années d'existence des IUT : entre innovations et nouvelles réalités » (Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, HS 6, 2018).

Ghislaine MARTIN-GALLEY occupe un poste de maître de conférences associé à l'université de Lille, département Sciences de l'Éducation et de Formation des adultes. Elle est membre de l'équipe CIREL-Trigone. Parallèlement à cette activité, elle exerce en tant que formatrice de formateurs au Centre national pédagogique et de ressources des Maisons familiales rurales, établissements de l'enseignement agricole.

Jonas MASDONATI est professeur en psychologie et membre du Centre de recherche en psychologie du conseil et de l'orientation (CePCO) de l'université de Lausanne, Suisse. Il est directeur adjoint de la revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* et membre du comité exécutif de la European Society for Vocational Designing and Career Counseling (ESVDC). Ses travaux portent sur les transitions de carrière, la construction identitaire, le rapport au travail, la formation professionnelle et les enjeux du counseling d'orientation. Il a notamment publié « La transition entre école et monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle » (Peter Lang, 2007) et codirigé l'ouvrage collectif « Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes » (PUL, 2016).

Nathalie MULLER MIRZA est Maître d'enseignement et de recherche à l'Institut de Psychologie de l'université de Lausanne. Ses travaux de recherche adoptent une approche socioculturelle en psychologie, en portant l'attention sur le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage et sur les dynamiques identitaires en contexte de migration. Elle s'intéresse aux processus psychosociaux de la transition dans différents contextes, que ce soit dans celui de l'exil, l'insertion sur le marché du travail ou de jeunes en formation professionnelle. Elle dirige le laboratoire LARPsyDIS et co-dirige l'OBSEF (Observatoire en Éducation et Formation) avec la professeure Farinaz Fassa.

Thérèse PEREZ-ROUX est professeure en Sciences de l'Éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier. Elle est directrice-adjointe du LIRDEF (EA3749) et co-présidente de l'Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation (AECSE). Ses travaux portent sur l'identité professionnelle des acteurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, notamment dans les moments de transitions professionnelles. Ils traitent par ailleurs des questions de professionnalisation, de formation et d'insertion des enseignants dans différents secteurs (scolaire, artistique, sportif, médical). Elle a publié « La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation » (PUR, 2012) et co-dirigé l'ouvrage « Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs » (L'Harmattan, 2014).

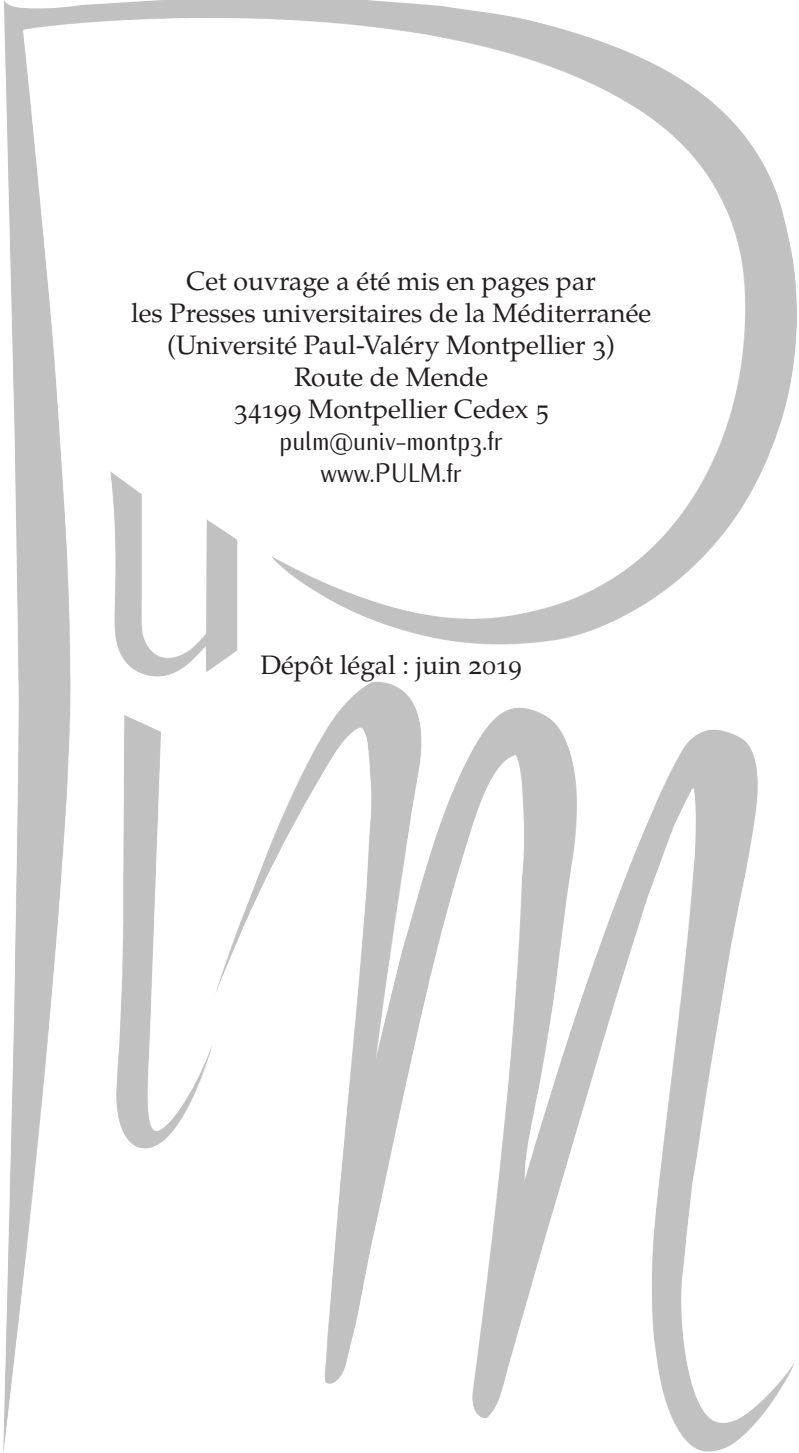
Collection « Mutations en éducation et en formation »

TITRES DÉJÀ PARUS DANS LA MÊME COLLECTION

Éducation et formation dans les sociétés contemporaines. Le don/contre-don toujours d'actualité ?, Alain BAUDRIT, 2018.

Éducation, formation et santé. Comment construire les parcours d'annonces de maladie rare pour l'enfant à naître ?, Séverine COLINET, Céline AVENEL, 2017.

Les revues en sciences de l'éducation : mutations et permanences. Lire, publier, diffuser, Jacques FIJALKOW, Richard ÉTIENNE, 2016.



Cet ouvrage a été mis en pages par
les Presses universitaires de la Méditerranée
(Université Paul-Valéry Montpellier 3)
Route de Mende
34199 Montpellier Cedex 5
pulm@univ-montp3.fr
www.PULM.fr

Dépôt légal : juin 2019

