

Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives

André Balleux, Joëlle Castellan et Philippe Sahuc

Volume 13, numéro 1, 2010

L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017460ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017460ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Balleux, A., Castellan, J. & Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 43–61. <https://doi.org/10.7202/1017460ar>

Résumé de l'article

Résultat de recherches menées parmi les enseignants accédant à la titularisation de l'enseignement agricole en France et parmi les enseignants débutants de la formation à l'enseignement professionnel au Québec, cet article propose une lecture de leur entrée en enseignement et en formation. Mais au-delà de la diversité relevée parmi les parcours existentiels et professionnels enregistrés pour cette recherche, l'exercice de mise en commun de situations de transition québécoises et françaises ne cherche pas à comparer des systèmes, mais vient plutôt interroger de part et d'autre ce qui apparaissait comme typique d'un système national. Du même coup, il convient de voir apparaître les complémentarités plutôt que les différences et ainsi de questionner les références initiales qui avaient présidé à la mise en œuvre de ces recherches séparées.

Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec: croisement de perspectives

André Balleux

Université de Sherbrooke

Joëlle Castellan et Philippe Sahuc

École nationale de formation agronomique
de Toulouse-Auzeville

Résumé

Résultat de recherches menées parmi les enseignants accédant à la titularisation de l'enseignement agricole en France et parmi les enseignants débutants de la formation à l'enseignement professionnel au Québec, cet article propose une lecture de leur entrée en enseignement et en formation. Mais au-delà de la diversité relevée parmi les parcours existentiels et professionnels enregistrés pour cette recherche, l'exercice de mise en commun de situations de transition québécoises et françaises ne cherche pas à comparer des systèmes, mais vient plutôt interroger de part et d'autre ce qui apparaissait comme typique d'un système national. Du même coup, il convient de voir apparaître les complémentarités plutôt que les différences et ainsi de questionner les références initiales qui avaient présidé à la mise en œuvre de ces recherches séparées.

Abstract

This article emerges from studies conducted among, on one hand, French candidates who had just won places as agricultural-education teachers (and accordingly as teacher trainees) and, on the other hand, Quebec vocational-education teachers embarking on vocational-teacher training. The article presents an account of the subjects' entries into teaching and training. Beyond the diversity of existential and professional journeys recorded for this study, this exercise in pooling Quebec and French transition experiences does not seek to compare the two systems but rather examines what appears to be characteristic of a state system in each case. At the same time, it is illuminating to observe complementary aspects rather than differences and thus revisit the initial reference points that framed the start-ups of these two distinct studies.

1. Introduction

Quel que soit leur lieu d'origine ou le système éducatif et social dans lesquels ils évoluent, les enseignants de formation professionnelle ont en commun d'avoir délaissé leur métier initial pour se tourner vers l'enseignement. Au moment de ce passage, ces enseignants du Québec et de la France rencontrent tous sur leur parcours la formation en pédagogie. Ce qui les distingue par ailleurs radicalement de leurs collègues de l'enseignement général, c'est leur formation disciplinaire antérieure, acquise en formation initiale, dans des filières d'apprentissage ou dans l'exercice du métier, mais dans tous les cas dans une formation disciplinaire qui ne les destinait pas, à moins de détours, à l'enseignement. Il y a donc dans les parcours de vie de ces enseignants un changement de cap plus ou moins important, rarement planifié, souvent improvisé et généralement difficile.

2. Quelques éléments de problématique

Toutes les existences sont marquées par la vie professionnelle, quelles que soient les professions, et les périodes où elles se déroulent et les transitions comme mouvements de passage en sont des événements majeurs. Ceux-ci s'inscrivent donc à la fois dans des dynamiques personnelles individuelles, mais aussi dans des contextes particuliers qui peuvent apporter des éléments facilitateurs ou, au contraire, défavorables à de tels passages.

Pour le Québec, on peut identifier des éléments contextuels qui jouent un rôle plutôt défavorable. Les conditions d'embauche et d'insertion, la précarité des statuts pendant de longues années, souvent le chevauchement entre l'exercice du métier et l'enseignement rendent le chemin vers la pleine jouissance de la profession long et difficile (Caron et St-Aubin, 1997). Bien que bénéfique, l'obligation à une formation en pédagogie constitue pour bon nombre un obstacle de taille qui s'ajoute aux précédents. Une conception de l'apprentissage et de la formation modelée par les situations de production marque leurs premières interventions (Marchessault, 2004 ; Gouvernement du Québec, 1994). Une identité et une appartenance composites, liées au lieu de travail comme travailleurs, au lieu d'enseignement comme enseignants et au lieu de formation comme étudiants, induisent des logiques souvent divergentes qui ne favorisent pas une intégration harmonieuse (Balleux, 2006a).

Pour la France, les questions d'identité et de culture apparaissent au cœur des problématiques liées à des changements institutionnels (Gonnin-Bolo, 2003 ; Troger, 2003). Les auteurs de cette recherche ont fait l'hypothèse qu'elles étaient aussi prégnantes à l'occasion de transitions individuelles. Les motivations à entrer en enseignement peuvent être de différents ordres : réorienter sa carrière après une crise ayant affecté le secteur de premier emploi, acquérir une dimension professionnelle nouvelle ou supplémentaire, trouver une stabilité après diverses expériences et parfois d'échecs et de refus, trouver ou rétablir un équilibre personnel par une profession plus en adéquation avec ses valeurs personnelles, réaliser un compromis entre les possibilités d'implantation géographique et l'intérêt du champ d'activités, rompre avec la lassitude du ou des premiers métiers.

3. Les enseignants en transition au moment de leur formation

Pour le Québec, ces enseignants ont en moyenne 40 ans au moment de leur premier contact avec l'enseignement. Ils ont 13 ans et 4 mois d'expérience du métier, ils poursuivent simultanément

l'exercice du métier pendant 11 mois et ils attendent 2 ans et 4 mois en moyenne avant de s'inscrire à la formation en pédagogie (Balleux, 2006b). De plus, cette entrée en enseignement est un choix délibéré, le choix d'un nouvel espace professionnel (Deschenaux et Roussel, 2008). Pour la France, nous rappelons que le recrutement n'exige pas une expérience préalable d'exercice du métier enseigné. De ce fait, notre démarche n'a pu partir d'un public cible. Partant du constat que certaines personnes ont tout de même un passé professionnel non enseignant, nous avons procédé à un repérage d'individus à partir de possibilités d'informations biographiques. Ainsi, la démarche n'a pu être qu'aléatoire. De plus, les métiers exercés avant de passer à l'enseignement ne sont pas forcément ceux qui seront enseignés et l'exigence de qualification pour le recrutement induit une sélection privilégiant des expériences professionnelles de niveau cadre.

4. La transition professionnelle prise comme un mouvement de passage

Si l'insertion professionnelle vise davantage la mise au travail, souvent de clientèles jeunes, à l'issue d'une formation ou non (Trottier, 1995), la transition professionnelle s'intéresse plus particulièrement aux mobilités sociales et professionnelles et aux clientèles adultes (Rose, 1984). Sous l'angle de la démarche, la transition est un processus intérieur qui s'inscrit dans le temps : deuil, traversée du désert et renouveau en constituent les trois phases importantes (Bridges, 1995). Schlossberg (1984, 1995) cherche à intégrer dans un modèle de transition des variables caractérisant transition, individu et environnement. Dans la lignée de Bridges (1995), Roberge (2002) identifie la première étape du processus comme une étape d'aboutissement dans laquelle s'effectue une rupture avec le monde ancien. La deuxième étape, nommée essentielle errance, est caractérisée par le territoire à explorer et désigne « autant le voyage, le chemin que l'idée d'errer ça et là... » (p. 76) tandis que la troisième étape est marquée par un renouveau d'où émerge progressivement une nouvelle forme.

La perspective du cycle de vie comme lecture du développement de l'adulte constitue un marqueur fort pour apporter un éclairage original à notre objet d'étude. En effet, cette transition ne s'effectue pas au hasard, puisque pour la grande majorité de nos répondants, elle correspond à la tranche d'âge des 30-50 ans. Période d'accomplissement et de maîtrise des compétences, cette période du milieu de la vie (Erikson, 1978 ; Houde, 1999) est aussi porteuse de changements, de crises et de remises en question. Elle incarne pour Levinson (1978) notamment quatre « tâches développementales » importantes pour le développement de l'adulte : modifier son rêve de vie, devenir mentor, reconsidérer son travail et évaluer sa relation amoureuse et son style de vie. Pour Erikson (1978), c'est une période intense où s'exprime le besoin de générativité, cette relative urgence « de laisser sa marque dans l'univers » (Houde, 1999, p. 71).

Pour Delobbe et Vandenberghe (2000), toute entrée dans un nouvel environnement de travail peut être considérée comme l'archétype des transitions professionnelles. Ces auteurs proposent donc un modèle intégrateur et leur posture globale de recherche permet d'examiner non seulement les dimensions individuelles à partir des trajectoires biographiques et des caractères spécifiques qui les conditionnent, de mettre en évidence les stratégies développées, mais encore d'identifier les facteurs contextuels qui pèsent lourdement sur ces dynamiques de transition.

Par ailleurs, la migration peut aussi être intéressante comme perspective de notre objet d'étude. La migration transitaire (Parant, 2001), notamment dans son fractionnement, correspond bien au type de parcours effectué par les enseignants de formation professionnelle au Québec dans les conditions que nous avons évoquées plus haut. La migration par étapes (Zabin et Hugues, 1995) pourrait aussi illustrer cette réalité de franchir des paliers successifs avant d'atteindre son point d'arrivée. Cette cohabitation de statuts, de rôles, de logiques et de pensées différents pendant plusieurs années rend ce passage problématique et illustre bien ce mélange des « états » dont parlait Green (1999) dans la dynamique migratoire.

Dans un souci d'intégration des éléments épars tirés de quelques mouvements de passage, nous avons proposé (Balleux, 2006a) un cadre d'analyse provisoire qui métisse transition et migration. Nous avons suggéré qu'au moment où s'opère cette transition, l'aboutissement d'un segment de vie professionnelle antérieure, l'arrêt dans un entredeux identitaire et culturel et la résolution des tensions vécues au cours du processus sont pour la personne trois moments où se jouent des dynamiques puissantes de perte, de choc identitaire et de reconstruction en nouveau contexte (*Ibid.*).

5. Aspects méthodologiques

Pour le Québec, deux démarches de recherche appuient la rédaction de cet article. La première, de nature quantitative, visait à dresser un premier portrait du groupe des enseignants en transition. Elle a été réalisée à partir de 736 questionnaires auto-administrés complétés par des volontaires. La deuxième démarche, de nature qualitative, voulait rendre compte de trajectoires biographiques et professionnelles et dégager les stratégies mises en œuvre pour mener à bien la transition. Trois séries d'entrevues ont été mises en place auprès de neuf enseignants débutants, la première portant sur le passé professionnel, la deuxième sur l'entrée en fonction et la troisième ponctuée dans le temps (tous les 6 mois) prélevant des « échantillons d'expérience » (Larson et Csikzentmihalyi, 1983) au cours des trois premières années en enseignement.

Pour la France, la méthodologie de recueil de discours est légèrement différente puisqu'il s'agit d'entrevues semi-dirigées, parfois menés par modalité d'interaction électronique et jalonnant la phase de transition entre les deux métiers. Mais contrairement au cas québécois, les personnes ont pour la plupart été interrogées au moment de la découverte de l'enseignement comme activité pérenne. Il y a donc un manque de recul qui limite les perspectives d'avenir par rapport à cette nouvelle profession et parfois sa compatibilité avec le maintien de l'ancien. Mais si l'on admet que la transition débute avec la décision de s'engager dans la profession enseignante (inscription au concours), on peut estimer que la cueillette débute assez tôt dans le processus.

Cet article nous amène, dans l'esprit de cet article, à présenter des cas de parcours transitionnels exemplaires. En effet, dans les deux contextes de recherche, le caractère narratif des entrevues, particulièrement bien adapté aux contextes transitionnels, mais aussi notre souhait de constituer des trajectoires individuelles, militaient en faveur d'une telle proposition. Comme le rappelle Muchielli (2002), il est important pour construire l'étude de ces cas de se constituer une matrice capable d'organiser les éléments. Avec des recherches différentes, il était de plus primordial de se donner une plateforme commune afin de donner une rigueur à l'analyse d'ensemble. C'est pourquoi, les éléments retenus pour la présentation de ces cas sont certains repères biographiques, des événements significatifs de leur vie professionnelle, leur passage en enseignement, les conditions d'embauche et enfin, la manière dont ils envisagent ou jouent leur nouveau rôle.

6. Les résultats, un kaléidoscope de cas

Les trajectoires présentées dans ces courts récits de vie n'ont pas qu'une valeur individuelle, car l'analyse les réinsère dans leur réalité sociale et parfois institutionnelle.

6.1 Les cas québécois

6.1.1 *Premier cas : un parcours sans faute*

Roger a 38 ans et 11 ans d'expérience en mécanique au moment où il enseigne pour la première fois. Après des études secondaires à peine terminées, mais avec une solide expérience dans deux entreprises de mécanique de machines agricoles où il a appris le métier, il a l'impression d'avoir « fait le tour du métier ». Roger n'avait jamais pensé enseigner, mais il y est invité « par hasard ». Son recrutement est rapide, car le renouvellement du corps professoral dans ce secteur crée des conditions favorables à son embauche. Après quelques mois, il obtient un contrat à temps plein et il abandonne alors l'exercice de son métier en entreprise. Dès la fin de la première année, il accède à un statut permanent. Roger découvre rapidement que la charge de travail d'un enseignant est plus lourde qu'il ne le pensait au plan des préparations de cours, des corrections et du temps de présence à l'école. Son plus grand choc reste la constatation que les élèves ne sont pas aussi responsables et motivés qu'il ne l'avait imaginé. Leur choix de carrière n'est pas très fondé et leurs comportements d'adolescents bouleversent l'image qu'il s'était faite d'un enseignant ami et aimé de ses élèves. Dans un climat d'inquiétude sur sa propre capacité à « livrer la marchandise », ses premières journées sont déterminantes pour valider son choix. Il constate alors son plaisir d'être là, d'être à sa place. À ses yeux, deux facteurs favorisent son insertion en enseignement : tout d'abord, c'est parce que dans son esprit il peut transmettre son expérience « comme s'il était encore dans le garage » et ensuite, parce que l'organisation des ateliers et des garages scolaires ainsi que l'attitude de ses collègues l'encouragent à « garder la mentalité de mécanicien ».

Pour ce nouvel enseignant, ce changement d'état s'inscrit dans une continuité biographique puisque pour lui, l'enseignement est présenté comme le prolongement du métier. Bien sûr, il est à noter ici que le nouvel enseignant bénéficie de conditions exceptionnelles, tant par leur rareté dans l'ensemble du système scolaire que par la qualité de l'encadrement fourni. De plus, curieusement, ce qui rend plus facile le passage du métier à l'enseignement, c'est cette légitimité à continuer à se percevoir comme un professionnel et à garder ses schèmes de référence de l'entreprise. Malgré ce contexte favorable, ce parcours n'est pas exempt de dépaysement et de révision de ses préconceptions ni non plus de confrontation à sa nouvelle réalité. Mais tout indique que ce nouvel enseignant réalise une intégration réussie de son passage entre le métier et l'enseignement. Tout autre est le cas suivant.

6.1.2 *Deuxième cas : l'histoire d'un abandon*

Chantale a 34 ans, elle possède une boutique de fleurs dans laquelle elle travaille depuis 15 ans. Déjà, au moment de ses études professionnelles qu'elle n'a pas terminées, elle aspirait à travailler dans un magasin de fleurs et à devenir son propre patron. Elle non plus n'avait jamais pensé enseigner, mais plus tard, elle avait accepté une offre en se disant qu'il s'agissait d'un défi à relever. Au cours des trois premières années, le centre de formation professionnelle fait peu appel à ses services,

les besoins de nouveaux enseignants dans ce domaine étant limités. Elle découvre en même temps l'importance et la complexité de la tâche et l'image admirable qu'elle en avait s'effrite petit à petit. En s'inscrivant à l'université et malgré les conditions difficiles que détermine son horaire, elle dit profiter des bienfaits du mentorat assumé par une de ses collègues d'expérience. Elle découvre désormais trois lieux d'appartenance avec lesquels elle se sent plus ou moins en affinité : le magasin où elle travaille toujours, le centre où elle enseigne à l'occasion et l'université où elle suit ses cours en pédagogie. Au bout de ce parcours incertain de trois ans vers l'enseignement, Chantale se décourage, pressent qu'elle ne pourra jamais se créer une place en formation professionnelle, abandonne ses études universitaires et retourne à son travail de fleuriste.

Pour Chantale aussi, l'entrée en enseignement procédait d'une continuité, ce qui lui faisait dire « il n'y a rien que je n'aurai fait dans ce métier ». Cette nouvelle enseignante avait idéalisé l'image d'enseignante qu'elle voulait devenir aussi bien dans son rôle social que dans les valeurs qu'elle se prêtait. Il semble bien qu'elle n'ait pu dépasser cette image généreuse et Fronteau (2000) a raison de dire qu'il faut nécessairement « une traversée du miroir », une validation de ces préconceptions pour assurer un passage réussi. Le choc culturel est donc puissant, non seulement à cause d'un contexte d'embauche instable, mais aussi à cause des confrontations à une réalité d'enseignement qui atteignent ses forces vives. Elle ne semble pas avoir dépassé cet entredeux qui fait vaciller son identité (Stern, 2003) et le partage de son temps entre sa boutique de fleurs et sa présence à l'école ne vient pas non plus favoriser la réunion des deux extrêmes. Loignon (2006), qui a étudié les facteurs d'abandon d'enseignants en formation professionnelle, a relevé que le manque de temps affecte la préparation de cours, le soutien au plan pédagogique, la présence d'une relation privilégiée avec une personne-ressource compétente. Cette autrice note beaucoup de déception et de frustration, mais elle relève aussi par ailleurs que ce bref passage en enseignement a pu être considéré après coup comme une expérience existentielle bénéfique.

6.1.3 Troisième cas : l'entrée par la formation

Caroline a 19 ans au moment où elle obtient son diplôme d'études professionnelles en coiffure. Cette année-là, elle est engagée dans un centre de beauté où elle travaille depuis sa sortie de l'école et, avec le temps, elle se développe une belle clientèle. Elle adore le métier, mais elle constate aussi très vite que les prestations sont longues et les conditions de travail peu conformes à ses attentes. Elle se sent aussi attirée par l'enseignement après quelques expériences d'aide à l'apprentissage apportée à des condisciples pendant son cours de coiffure.

Son premier contact avec l'enseignement se fait par le truchement des stages de sa formation universitaire. Mais du fait de son statut et de son jeune âge, cette démarche s'avère une entreprise difficile dans un premier centre de formation. Grâce à l'appui de l'Université, elle se trouve un stage dans un autre centre de formation, avec des collègues qui veulent l'aider et la former. D'emblée, l'expérience est positive et par ce contact direct avec l'enseignement, les stages lui font réaliser qu'elle a trouvé sa voie. Elle comprend qu'il ne sera pas facile pour elle de se faire une place dans le domaine de l'enseignement, mais elle reste confiante et déterminée. Elle observe beaucoup, prend des notes, fait des constats et se prépare activement pour arriver « avec un bon bagage » en enseignement.

Caroline n'a aucune expérience en enseignement au moment de son inscription à la formation en pédagogie. Son entrée en formation constitue alors véritablement la première étape de sa transition. Contrairement à l'ensemble des cas traités dans cette étude, soit des gens qui amorcent une

deuxième carrière après une expérience professionnelle, nous assistons ici à un parcours de vie qui est en train de se construire et qui mise très tôt sur la voie de l'enseignement pour se réaliser. Son mouvement de transition s'inscrit dans un projet de vie de jeune adulte à qui Levinson et ses collègues (1978) reconnaissent quatre tâches développementales : construire un rêve de vie et lui faire de la place dans sa structure de vie ; élaborer sa vie professionnelle ; investir dans une relation amoureuse, fonder une famille et trouver un style de vie ainsi qu'établir une relation avec un mentor. Les trois premières tâches sont nommées comme telles dans le récit de vie professionnelle de Caroline.

6.1.4 Quatrième cas : un travailleur saisonnier

François a 47 ans au moment où il enseigne pour la première fois, après avoir exercé pendant 30 ans le métier de carreleur. N'aimant pas l'école, François s'était retrouvé rapidement dans un programme d'apprentissage, car c'était la seule voie qui lui permettait d'accéder directement au marché du travail. Il avait donc gravi les échelons traditionnels de l'apprentissage, du compagnonnage et du patronat dans la construction. Au bout de toutes ces années, un centre de formation professionnelle lui offre les cours les plus artistiques de son programme. Son statut comme enseignant est précaire, mais François se satisfait de cette situation qui dure depuis cinq ans. François pensait qu'il suffisait de « savoir faire le travail » pour l'enseigner correctement. Il découvre rapidement par essai et erreur qu'il ne suffit pas de connaître la matière « pour la livrer », mais en plus qu'il faut de la méthode. Il constate aussi que les jeunes aiment les cours quand on a des faits vécus, des expériences à raconter, c'est l'expérience du travailleur qui permet d'ancrer le métier dans la réalité. Il s'imaginait « transmettre » les trucs du métier comme il le faisait avec des apprentis et il découvre en face de lui des élèves qui n'ont pas la même mentalité que lui, ni la mentalité qu'il avait à leur âge.

Dans ce cas, on ne parle pas tout à fait de transition puisqu'il n'y a pas d'aboutissement complet à un nouveau lieu. Des trois frontières dont parle Gervais (1999) à propos de l'insertion professionnelle des enseignants, on pourrait dire qu'il franchit sa première frontière qui est essentiellement fonctionnelle, mais sans que la deuxième, qui est marquée par l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe soit totalement réalisée. En fait, son contact avec l'enseignement professionnel peut être assimilé à celui d'un travailleur saisonnier, qui au sens plein du terme, travaille en deux lieux en des temps distincts. Au point de vue de son identité professionnelle, il y a au premier abord une incapacité à se voir comme enseignant. C'est pourquoi lui aussi fait appel au hasard pour motiver son expérience en enseignement. Par contre, son mouvement vers l'enseignement n'est pas définitif et n'implique pas de choix douloureux puisqu'au gré des sessions (des saisons), il imprime une série de déplacements qui contribuent en fin de compte à créer une stabilité dans le temps.

6.1.5 Cinquième cas : la lumière au bout du tunnel

Francine a toujours rêvé d'enseigner, mais elle a 42 ans quand elle aborde l'enseignement professionnel de façon régulière. Engagée très jeune comme secrétaire, elle avait exercé le métier pendant plus de 25 ans et dans une grande diversité d'entreprises de tailles différentes tout en gardant secrète l'idée d'enseigner un jour. Valorisée par une expérience d'enseignement, elle s'est mise à penser à l'enseignement, mais sans oser imaginer vraiment que la chose soit réalisable. Son premier engagement comme enseignante se fait rapidement, dans la précipitation. Dans les

premiers jours, Francine se sent valorisée, car elle a l'impression de « faire quelque chose d'important au lieu de travailler dans l'ombre ». Aimant le contact avec le public et les tâches diversifiées, elle s'investit entièrement dans sa nouvelle profession. Mais ce qui marque le plus son vécu dans cette transition, ce sont les exigences de la tâche et l'absence de support de l'institution et de ses collègues. Elle puise dans ses réserves de bonne volonté, de ténacité et s'appuie sur une longue expérience à résoudre rapidement des problèmes variés, ce qui lui fait dire « qu'il faut être vraiment forte pour rester là-dedans ». Dans sa volonté de s'intégrer, de se fondre dans le paysage scolaire, elle cherche le plus possible à s'adapter aux situations. Avec le temps qui passe, elle se définit « totalement comme professionnelle et comme enseignante » et malgré un statut encore précaire, elle a le sentiment d'émerger du chaos et de maîtriser la plupart des tâches pour lesquelles elle se sentait jusque-là dans la survie.

Voici donc une enseignante qui porte le projet d'enseigner depuis longtemps et qui considère ce changement professionnel comme la réalisation d'un rêve de vie (Gould, 1978 ; Levinson, 1978). Dès son premier contact avec la formation professionnelle, ses conditions d'embauche sont pénibles et on peut dire qu'elles s'améliorent peu au fil du temps. Au-delà de ses caractéristiques personnelles qui ont certainement influencé le cours des événements, elle incarne bien un parcours erratique, fait de va-et-vient, de retours à la case départ, une sorte de migration transitaire et fractionnée, comme l'avaient décrite Parant (2001) et Green (1999). Ce qui est intéressant ici, c'est la mise en place de stratégies d'adaptation (Schlossberg, 1995) que Delobbe et Vandenberghe (2000) ont définies comme des combinaisons de stratégies proactives. Mais on pourrait avantageusement les qualifier de stratégies de contournement, de ruse de l'intelligence que Détéienne et Vernant (1974) avaient mises en évidence dans le travail de l'expert. On voit aussi que, dans l'errance de cette période de transition, la ténacité de Francine est suffisamment forte pour garder le cap sur le projet initial et qu'elle compte aussi sur des forces d'adaptation et de résolution de problèmes peu communes.

6.1.6 Sixième cas : être ou ne pas être

Marc a 29 ans et 4 ans d'expérience en installation et réparation d'équipements de télécommunication au moment où il donne son premier cours ; son passé professionnel est court mais très spécialisé. Lors d'une rencontre avec la direction de l'école et avec ses deux anciens enseignants, il reçoit une offre de devenir enseignant. Quelques mois plus tard, un poste à temps plein devient disponible, mais il ne lui garantit aucune permanence, puisque deux ans après son entrée en fonction, il est encore à contrat. Par contre, il enseigne à temps plein. C'est à ce moment qu'il perçoit toute l'ampleur de la tâche, surtout au plan de la préparation de ses nouveaux cours, de ses corrections, du temps de présence à l'école. Bien encadré par ses collègues, il se voit confier rapidement les cours qui mettent en œuvre ses compétences en technologies d'avant-garde. Mais, bien que se sentant totalement à sa place en enseignement, il ne cesse de s'interroger sur le bien fondé de sa présence à l'école. Même s'il a été bien accueilli par ses collègues enseignants, il fait remarquer que sa plus grande perte reste son appartenance au groupe de travail et à ses collègues de l'entreprise. C'est comme s'il avait laissé une partie de lui-même sur les chantiers. Enfin, Marc n'a eu aucun mal à se faire à l'idée d'entreprendre des études universitaires dans la mesure où il peut les entreprendre à son rythme ; à son âge, il a le temps.

À 29 ans, Marc aborde la transition de la trentaine que Levinson (1978) reconnaît comme une période propice pour tirer quelques leçons et envisager un nouvel avenir. Ce virage vers l'enseignement est pour lui un choix délibéré, fait pourtant de doutes et de pertes. Avec son « sentiment

de tout abandonner», on sent l'âpreté du choix, mais aussi une volonté de ne pas maintenir une sorte d'ambiguïté entre l'exercice du métier et la profession enseignante. Malgré cette rupture plutôt tranchante et inhabituelle, le doute persiste quant à son identité professionnelle : être ou ne pas être enseignant, telle pourrait être sa question. Pendant longtemps d'ailleurs, il regrettera cette appartenance à son groupe de travail, sentiment de fierté d'un corps de métier et des relations dont la toile est tissée. Cet entredeux, cette errance que Roberge (2002) qualifie d'«essentielle» l'amène par ailleurs à découvrir de nouvelles compétences (sa présence aux élèves, par exemple), mais aussi de nouveaux défis (améliorer sa pédagogie). Par ailleurs, comme l'a rappelé Reboul (1992), enseigner est de l'ordre du signe, du symbole et donc du mot, signe par excellence et comme pour de nombreux nouveaux enseignants, la difficulté du mot, oral ou écrit, les atteint dans leurs propres limites alors que la vie professionnelle antérieure leur avait donné peu de repères à cet égard.

6.2 Les cas français de l'enseignement agricole

6.2.1 Premier cas : la vocation enseignante à effet rétroactif

L'arrivée de Bruno dans l'enseignement agricole se fait à l'âge de 47 ans par une filière de recrutement sans concours, réservée à des personnes attestant d'une forme ou d'une autre de handicap. À 39 ans, Bruno s'était installé comme agriculteur sans continuité familiale, donc sans le soutien que reçoivent du milieu la plupart des jeunes agriculteurs. Après cette tranche de vie d'exploitant agricole, la reconversion aux fonctions d'enseignant est forcément une rupture. Toutefois, Bruno la présente comme une nouvelle forme de relance dont il a l'habitude et il insiste sur les éléments de continuité. Ancien maltraité du monde scolaire, il a relevé un «vous êtes fait pour la pédagogie» d'un bilan de compétences pour assumer l'activité enseignante, notamment sous son aspect «d'accompagnateur social». Il a besoin de «tourner la page» après un projet ayant exigé un engagement fort et il a le souhait de changer à tout prix de région au moment de la première affectation, de façon à ne plus rencontrer les services régionaux d'encadrement de l'agriculture qu'il a connus comme agriculteur.

Ce cas représente l'âge extrême pour accéder aux fonctions d'enseignant titulaire. La personne y est entrée par une filière sans concours, ce qui représente moins de 10 % des recrutements actuels d'enseignants et donne droit à 16 semaines de formation hors pratique. La discipline qu'il enseigne au sein de l'enseignement agricole, l'économie-gestion, donne l'occasion d'une reconversion à quelques anciens agriculteurs. Elle offre aussi un terrain d'activité à des personnes ayant un diplôme d'ingénieur. Dans ce cas, il faut dire qu'il a donné une forme bien particulière à son projet d'installation agricole, tentant de combiner des fonctions d'accompagnement social à des fonctions de production. L'un des éléments forts en est la volonté de transmission en direction de jeunes de sa propre expérience de vie, de ses essais, de ses échecs et de sa revanche personnelle par rapport à une certaine éducation ne mettant pas la dimension professionnelle à la bonne place. On peut se demander d'ailleurs si l'exercice direct du métier, même soldé par l'échec, n'a pas été une condition nécessaire à pouvoir assumer durablement des fonctions de formateur. À certains indices, on peut toutefois percevoir la difficulté d'être et le souvenir de l'échec est donc resté vivace.

6.2.2 Deuxième cas : la continuation entre deux postures professionnelles

C'est à la quarantaine que Lisette devient professeure d'éducation socioculturelle en lycée agricole, à la fois animatrice de la vie extrascolaire du lycée et enseignante sur les questions artistiques, médiatiques et liées à la communication interpersonnelle. Elle a connu le passage d'un cadre professionnel associatif à celui de la fonction publique territoriale. Ce dernier statut ne lui a pas convenu, mais lui a donné la possibilité, au bout de trois ans, de se présenter à un concours dit « réservé » pour entrer dans la fonction publique d'État. L'activité professionnelle antérieure a donc été caractérisée par des lieux différents de ceux de l'école, lieux de vie, festivals, aires de stationnement de gens du voyage, prison, mais elle dit aujourd'hui que les objectifs du travail ressemblent à ceux de l'enseignement, tous les deux marqués par une importante fonction d'aide à autrui. À cheval entre ces deux postures professionnelles, Lisette se sent construire une « expérience empathique qui est devenue une seconde nature ».

On pourrait dire que Lisette se situe entre deux professionnalités, celle d'enseignante et celle d'éducatrice spécialisée. La dimension d'animatrice socioculturelle, qui reste aujourd'hui fortement affirmée dans la façon dont elle parle de son activité de professeure, en est un peu la synthèse. Chez elle, le passage s'est fait essentiellement sur le plan des statuts professionnels, plutôt que des pratiques. Elle a ainsi connu une évolution que beaucoup de gens ont connue en France, le passage d'un cadre professionnel associatif à celui d'une fonction publique territoriale. D'ailleurs, pour permettre d'analyser son parcours, elle apporte elle-même le terme de « continuation ». Pourtant le statut et la reconnaissance sociales des professions d'éducateur spécialisé et d'enseignant sont en France très différents. Mais la force d'élaboration de son projet de reconversion la conduit à reconfigurer la profession dans laquelle elle entre, où elle peut donner à la fois l'impression d'être déjà une ancienne, au sens où elle avance avec des références construites, tout en ayant l'ardeur et l'ambition des pionniers. Sa façon de prendre le nouveau métier la prédispose à ce que l'on peut considérer comme une collégialité élargie.

6.2.3 Troisième cas : l'alliage de deux métiers, pour le moment réussi

Noël devient professeur d'éducation socioculturelle titulaire à la trentaine, avec le souci d'une meilleure maîtrise de ses conditions de travail, alors qu'il en est de fait à sa quatrième ou cinquième année d'enseignement (c'est donc un cas de passage à l'enseignement après exercice du métier à l'essai). Il mène par ailleurs une activité de compositeur de musique et de technicien du son sur les plateaux de concert qui lui a valu de se faire embaucher pour sonoriser les manifestations musicales dans sa région. Mais les revenus de cette activité ne suffisant pas, dès l'âge de 19 ans il a travaillé comme surveillant dans un collège (élèves de 11 à 16 ans). Il y a travaillé pendant sept ans, la connivence particulière avec le directeur lui permettant de participer à des projets internes où il pouvait réinvestir son activité artistique. En parallèle, il s'est engagé dans des études d'histoire avec la perspective d'entrer un jour dans l'enseignement. Au bout de sept ans, l'activité de surveillant a cédé la place à une activité d'enseignement comme contractuel, mais qui ne lui a donné aucune autonomie dans les établissements d'enseignement.

On pourrait penser que cette affiliation à l'enseignement résulte de l'insuffisance des revenus générés par une activité d'élection. Parce qu'il est habitué aux relations directes des plateaux artistiques et porteur de compétences reconnues par eux, Noël dit pouvoir cultiver une dimension nouvelle d'animateur auprès des jeunes, qu'il rencontrerait plus directement et plus librement que

les autres enseignants. Dans son cas, on dirait que le premier métier donne des possibilités particulières d'exercer l'enseignement et que, par ailleurs, au lieu de faire l'objet d'un deuil au moment de travailler en lycée, des occasions nouvelles sont trouvées de l'exercer. Il n'y aurait donc pas là conflit d'identités mais plutôt renforcement. Notamment les savoir-faire de l'ancienne profession sont entretenus parce qu'exercés et peut-être développés à la faveur de conditions d'exercice nouvelles, celles des projets extrascolaires de la nouvelle institution d'appartenance.

6.2.4 Quatrième cas : renouer avec le monde social des origines

Au début de la quarantaine, Samantha réussit un concours pour l'enseignement agricole, dans le domaine de l'économie et de la gestion. Elle vient d'une famille marquée par l'activité agricole et aussi par l'enseignement. Après avoir été découragée dans son parcours de formation pour être enseignante en physique chimie, elle s'est réorientée vers une formation d'ingénieur agricole, avec l'objectif de travailler comme conseillère auprès des agriculteurs. Cependant, ce poste privilégiait les relations avec les industriels-fournisseurs et son éloignement de l'agriculture lui a pesé. Ne parvenant pas à faire évoluer son poste, à l'âge de 37 ans, elle a entrepris une formation continue pour entamer une nouvelle vie professionnelle qu'elle a cru trouver à la banque, sur les dossiers agricoles, espérant renouer ainsi avec le monde professionnel de sa famille. Mais l'expérience du travail de bureau ne lui a pas convenu. La référence familiale l'a poussée alors vers l'enseignement.

L'enseignement paraît ici un moyen de rejoindre le monde social des origines, l'agriculture, peut-être même doublement : les sœurs sont enseignantes et l'enseignement avait été le premier projet. La première étape de vie avait comporté l'essai de plusieurs niveaux d'engagement professionnel et de recherche d'utilité auprès de différents publics, avec le souhait permanent d'être en contact avec un monde professionnel particulier, celui des agriculteurs. Le changement professionnel le plus récent, celui ayant conduit à l'enseignement s'est situé à un âge qui paraissait le dernier cap pour trouver quelque chose plus en adéquation avec les aspirations personnelles. La personne concernée a eu le souci de gérer cette transition et elle s'y est pleinement investie (formation, préparation d'un concours). Mais le souci de transmission des éléments d'une identité professionnelle non enseignante et des éléments d'expérience afférents est peu présent dans le discours. Le bilan du passage alterne entre la satisfaction d'un rapprochement avec le monde agricole visé par une partie des élèves et le regret de situations professionnelles moins administratives et plus lucratives, car correspondant à des fonctions de responsabilité dans le secteur privé.

6.2.5 Cinquième cas : l'entretien problématique de deux identités

Jean-Louis, en fin de trentaine, réussit le concours de recrutement d'enseignants à durée indéterminée après une année d'enseignement à l'essai. C'était là la conclusion d'une reconversion entamée deux ans plus tôt. C'est le métier de la banque qui lui avait donné son identité précédente, débuté alors qu'il avait 31 ans. Pendant 5 ans, il avait eu un rôle, auprès du monde agricole notamment, de conseil plus que de vente, ce qui lui convenait bien. À ce contrat en a succédé un autre, de deux ans, sur les mêmes missions, mais auprès d'une entreprise privée. C'est alors que la répétitivité du travail et le mode de relation dans son milieu professionnel lui ont donné envie de se réorienter. Il voit aujourd'hui dans le métier d'enseignant la continuation possible du rôle de conseil qu'il a aimé à la banque, se dit prêt à faire profiter les élèves de son expérience d'exercice de plusieurs métiers. Mais les premiers mois de pratique en alternance avec la formation lui font

craindre de perdre une partie de son acquis professionnel de conseil spécialisé. Il envisage alors une pratique atypique du métier, intégrant une mission d'enseignement auprès de jeunes et des vacances auprès d'un public adulte, à plus fortes exigences techniques.

Ce cas est intéressant parce qu'il pose la problématique consciente du maintien des compétences acquises dans une activité professionnelle antérieure, en l'occurrence celles de conseiller financier. C'est au second entretien, après être davantage entré dans l'exercice effectif de la profession enseignante en conditions réelles, qu'il a pris conscience de la nécessité d'une organisation particulière s'il ne veut pas perdre en termes de compétence. Une piste se présente à lui dont il ne sait encore si elle sera réaliste : essayer d'articuler l'activité « ordinaire » d'enseignant avec des interventions auprès d'un public adulte demandant de faire preuve de plus de « technicité ». Plus que de motivations liées au contenu du métier, et notamment à son aspect relationnel, il s'est agi des conditions de travail, lui paraissant garantir formellement un temps de vie personnelle et familiale conséquent. On est loin là du premier cas français, par exemple, obligé de se reconstruire après l'échec et trouvant une motivation forte dans la transmission à des jeunes de certains aspects de son expérience. Dans une démarche beaucoup plus opportuniste, cette dernière personne a pour le moment trouvé des motifs de satisfaction, mais elle pourrait bien être obligée dans l'avenir d'ajuster son projet, notamment en raison des contraintes de temps.

7. La mise en perspective des cas proposés

Dans cette dernière partie, nous faisons une lecture transversale de ces parcours singuliers de professionnels engagés dans une transition vers l'enseignement. Constats et hypothèses s'y entrecroisent pour mieux rencontrer ces expériences humaines de transition qui y est vue comme construction identitaire, comme professionnalisation et enfin, comme trajectoire croisant des mondes sociaux.

7.1 La transition comme acte de construction identitaire

Faisons un premier constat : à l'exception d'une seule personne, l'enseignement ne fait pas partie intégrante d'un projet de vie. Mais si, pour plusieurs autres, c'est un vieux rêve qui semble porter discrètement l'enseignement, il mettra plusieurs années, sinon plusieurs décennies, avant de se réaliser. Et comme le parcours peut être long (entre 4 et 30 ans pour les cas présentés ici), l'entrée en enseignement apparaît au premier abord comme un aboutissement, parfois aussi comme l'accession ou encore l'admission à un niveau social supérieur. Mais la réalité fait prendre conscience rapidement que loin d'être un aboutissement, l'arrivée en enseignement est de nouveau un point de départ autour duquel il faut réorganiser non seulement ses valeurs, mais sa vie professionnelle et privée.

Un autre point qui mérite d'être souligné : la transition se situe à un moment très important d'un parcours de vie. Situés globalement entre 35 et 45 ans, les cas présentés ici correspondent assez bien à ce temps du milieu de la vie qu'Erikson (1978), Levinson (1978) et Houde (1999) avaient présenté comme une période intense et chargée de signification au plan du développement de l'adulte. Remarquons que ce changement n'est pas un passage ordinaire d'un travail à un autre, il s'inscrit dans une lente transformation d'où peuvent émerger des intérêts qui « ont jusque-là été maintenus sous silence » (Houde, 1999, p. 37). Levinson et ses collègues (1978) pensent que la transition du milieu de la vie amène l'adulte à trois grandes tâches importantes pour son développement : réévaluer son passé, modifier sa structure de vie (travail, relation, rêves de vie) et

atteindre ainsi une plus grande individuation. Les commentaires «l'impression d'avoir fait le tour du métier», «elle avait acquis de la maturité», «l'idée fait son chemin sans qu'il y prenne garde», «il s'agissait d'un défi à relever» sont des indicateurs qu'il y a une prise de recul par rapport aux événements et qu'un processus d'évaluation est en cours.

Comme le pense Houde (1999), la générativité chère à Erikson (1978) est un autre descripteur du milieu de la vie, non seulement parce qu'elle illustre ce besoin de transmettre aux générations suivantes, mais aussi parce qu'elle permet de mieux comprendre les interactions entre elles. Les témoignages qui disent «le goût de transmettre les trucs du métier», «faire profiter de son expérience», «l'enseignante généreuse», «une personne qui donne beaucoup, qui s'engage», «une expérience empathique» témoignent de cette ouverture à une forme de générosité qui imprègne fortement les représentations que se font ces personnes de l'enseignement. Mais le don reste une énigme (Godelier, 2002) : y compris dans sa gratuité, il implique un échange et une réciprocité même symbolique vers la personne qui a donné et il est possible que ce retour sur le don ne soit pas à la hauteur de l'engagement et de l'implication fournis. Voilà peut-être pourquoi les désillusions sont parfois très grandes.

Au point de vue du processus de transition lui-même, la question du hasard comme élément déclencheur de cette transition est intéressante et mérite qu'on s'y arrête. Pour la plupart des personnes qui n'avaient pas pensé à l'enseignement auparavant, le hasard est identifié comme la genèse d'un mouvement qui au départ leur semble étranger ou qui ne leur appartient pas. Faute de causes plus conscientes, le hasard est alors personnifié comme la manifestation d'une volonté qui n'est pas la leur (Sentis, 2005). Et si, curieusement, il permet de nommer «ce qui est inexplicable ou imprévisible», le hasard possède d'autant plus de force ici qu'il est associé à une impossibilité pour plusieurs de se voir comme enseignants. Cette cécité, «je ne me voyais pas comme enseignante», empêche d'envisager l'enseignement comme une option sérieuse et le hasard semble être alors le lever de rideau sur ce qui était jusque-là invisible, un dévoilement dont il faut tout à coup tenir compte. Mais à lui seul, le hasard ne peut motiver un tel changement de cap et cet effet de halo qu'il produit sur les circonstances qui déclenchent le mouvement de passage ne peut nous cacher le fait qu'une fois questionné et mieux connu, l'événement produit par hasard révèle une résonance avec une certaine idée de l'enseignement jusque-là secrète.

Même si on sent bien à travers les témoignages que cette transition vers l'enseignement crée réellement une rupture dans un parcours de vie, le passage lui-même entre l'exercice du métier et l'enseignement peut être vécu différemment que comme une rupture. En effet, pour plusieurs, le métier s'intègre naturellement dans l'enseignement, qui devient alors son prolongement, ce qui peut faire dire à ces personnes : «il n'y a rien que je n'aurai fait dans ce métier», «il suffit de savoir faire le travail pour l'enseigner», «une pratique atypique du métier intégrant une mission d'enseignement auprès de jeunes», «elle se définit totalement comme professionnelle et comme enseignante». Nous avons aussi le cas d'une «continuation» qui laisse à penser qu'il y a un fil conducteur entre les postures d'avant, c'est-à-dire les attitudes et les actions posées ainsi que les postures d'après qui induisent toutes les deux des actions de même nature.

Alors que, pour d'autres, le passage en enseignement est une rupture, qui au quotidien est vécue comme problématique puisqu'ils ne retrouvent pas en enseignement ce qu'ils avaient connu dans l'exercice du métier. Leurs schèmes de référence sont trop bouleversés pour recréer dès le début une base solide appuyée sur le métier. Ainsi, les témoignages «il mesure le gouffre qui sépare l'exercice

du métier et l'enseignement», «elle doit réviser l'image qu'elle avait de l'enseignement», «il ne suffit pas de connaître la matière pour la livrer», «il s'imaginait transmettre les trucs de métier comme il faisait avec les apprentis» révèlent un peu du désarroi et de la confrontation à la réalité. Enfin, au cœur même du parcours transitoire, on peut identifier parfois un arrêt du processus, une rupture temporaire et même un retour à la case départ quand il y a déséquilibre entre l'effort déployé et les résultats de l'adaptation (Loignon, 2006).

Mais s'il y a bien une évidence à propos de cette transition, c'est qu'elle projette les personnes dans une aventure inattendue. Le plus souvent dans l'urgence, celle-ci les amène à chercher des réponses à propos de questions autant d'ordre professionnel que d'ordre existentiel. Quand on constate leurs questionnements sur la capacité à enseigner, sur l'engagement demandé, sur l'appartenance à de nouveaux lieux, sur le sens profond d'entreprendre des études universitaires, quand on observe les conditions difficiles parfois, les précarités temporaires souvent, on ne peut qu'admirer le courage de cette course en avant qui les fait aboutir dans un ailleurs jusque-là totalement inconnu. Dans cette errance faite de va-et-vient, d'hésitations, de périodes à l'essai, on voit à l'œuvre cette recherche de sens qui permettra enfin de trouver le chemin vers les rêves initiaux de l'enseignement.

La prise de fonction est enfin une formidable confrontation au réel : les aspirations, les représentations, les choix personnels sont mesurés à l'aune de cette première expérience. Le choc qui paraît peut-être le plus apparent est celui que constitue la rencontre avec les élèves, non seulement comme une découverte de leur présence nécessaire, mais surtout comme une constatation des différences que sont les dynamiques individuelles et de groupe, les motivations profondes et les aspirations, l'âge et sans doute les générations. Les témoignages comme «il découvre des élèves en face de lui, des jeunes qui n'ont pas la même mentalité que lui, ni la mentalité qu'il avait à leur âge», «elle pensait qu'elle aurait affaire à des gens passionnés comme elle», «leur choix de carrière n'est pas très sûr ni fondé» vont dans ce sens. Et si, comme le pensait Friedmann (1966), le «milieu technique» avait façonné leurs propres modes de sentir et de penser, la découverte du «milieu enseignant», porteur lui aussi de sa propre culture et quelques fois de sa culture particulière d'entreprise, a provoqué des réactions vives face au système. Le décodage parfois difficile des us et coutumes, le support relatif de l'institution, l'accueil et l'intégration par les collègues (ou l'indifférence, ou le rejet selon les cas) ont été vécus comme des éléments déterminants, favorables ou non, dans l'adaptation à leur nouvel environnement.

7.2 La transition comme étape d'une nouvelle professionnalisation : repérage de déterminants

L'exercice de synthèse auquel nous nous sommes livrés, met en exergue le caractère contrasté des situations et des profils de professionnels s'engageant en enseignement. Dans aucun des deux pays, nous ne pourrions dégager un profil «type». Dans nos échanges, les contrastes ont même servi de révélateurs d'éléments déterminants du vécu, du ressenti, de cette transition et du processus identitaire qui en résulte. Ces déterminants sont de deux ordres : des facteurs externes touchant au contexte précis de l'entrée en enseignement ; des facteurs propres à l'individu touchant aux motivations profondes qui le conduisent à s'engager.

Au plan des individus, nous pouvons être surpris qu'une décision qui aura autant d'implication tant sur leur vie professionnelle que personnelle ait un ancrage aussi variable. Selon les cas, la décision est prise sur la base d'une forme d'expérience d'intervenant ponctuel en formation, de formation des pairs en entreprise, de tutorat de stagiaires (Bruno) ou sur la base de représentations sociales du métier. De même, la décision peut être réfléchie, précédée par une démarche active de préparation (Caroline, Samantha) ou s'avère relever plutôt de la saisie d'une opportunité qui reçoit un certain écho à un moment donné du parcours professionnel. Face aux inévitables difficultés d'une telle évolution professionnelle, selon l'ancrage de leur décision, les candidats à la transition ne développent pas la même résistance. Ainsi, devant ce large spectre d'ancrage, quels sont les traits marquants dans les itinéraires de transition professionnelle évoqués qui se révèlent déterminants pour le vécu ainsi que pour la persistance de l'engagement en enseignement ?

Le type d'engagement, à temps plein ou à temps partiel, paraît être un premier déterminant. Les situations de coexistence de deux activités professionnelles, au moins pour des raisons économiques, sont vécues douloureusement. Bien entendu, au quotidien, c'est la tension entre deux agendas. C'est aussi l'aller-retour entre une activité dans laquelle on est rassuré et une nouvelle où l'on a tout à prouver (aux autres et à soi-même). L'individu prend rapidement la mesure de l'investissement à fournir, de l'écart culturel entre les deux univers professionnels. S'il n'a pas de lisibilité sur la durée de cet entredeux, il lui est très difficile de gérer son investissement personnel. Pour autant, cette situation peut perdurer. Il peut s'agir alors de situations d'attente avant un éventuel engagement complet en enseignement et la tension qui en découle peut conduire au découragement (Chantale). Il peut s'agir d'un choix de la personne qui privilégie son métier initial et pour qui l'enseignement est un complément d'expérience, de revenu (François). S'impliquer à temps complet dans son nouveau métier marque concrètement et matériellement le changement (Roger) : certes, il faut tourner une page, c'est parfois douloureux, mais il n'y a pas la tension du quotidien entre deux appartenances.

Deux autres conditions s'avèrent décisives pour surmonter les inévitables tensions, doutes et difficultés : le profil du poste et les conditions d'intégration dans le nouvel environnement professionnel. Le profil du poste, par les activités d'enseignement ou des activités annexes (Lisette), peut plus ou moins valoriser l'expérience de métier acquise tout au moins s'inscrire dans la continuité (Jean-Louis). S'il s'agit d'un enseignement valorisant directement l'expérience antérieure, l'enseignant s'engage fort de cette expérience. C'est un élément qui, dans un premier temps au moins, lui permet d'asseoir sa crédibilité et par là, une partie de son autorité. Cette nouvelle expérience rencontre éventuellement une motivation fréquente à savoir « transmettre l'expérience acquise à des jeunes ». Même s'il appréhende la rencontre avec l'univers enseignant, cet acquis d'expérience ne peut lui être contesté et est immédiatement mobilisable dans les premiers temps de la transition (Roger, Marc). Même s'il découvre rapidement la réalité, si les désillusions ne tardent pas, le profil de poste répond à ses motivations et les processus de professionnalisation et de transition identitaire peuvent s'engager. La décision de poursuivre son engagement se prendra au jour le jour, à la faveur d'expériences positives vécues dans le nouveau milieu. Par contre, certains expriment leur volonté de préserver et d'entretenir l'expertise de métier au service de l'enseignement, de l'établissement ou dans le but de garder une ouverture (Noël).

S'il s'agit d'un profil de poste en décalage par rapport à l'expérience antérieure (cas fréquent en France), le nouvel enseignant doit faire face au manque de référents professionnels, parfois il doit s'autoformer sur les contenus à enseigner tout en se formant à l'enseignement. Sa capacité

d'adaptation, à s'intégrer à des réseaux, est déterminante pour faire face à ces situations complexes. Ce qui est envisageable en France avec un niveau élevé de recrutement d'enseignants en France ne le serait peut-être pas au Québec.

Les 11 cas laissent entrevoir la sensibilité des parcours aux conditions d'intégration dans le nouvel environnement professionnel. L'accueil du nouvel enseignant crée certainement des conditions favorables pour l'appropriation des référentiels, le repérage des ressources, la compréhension du fonctionnement et des exigences d'un établissement d'enseignement. Pour autant, tous n'en ont pas bénéficié. Ainsi, le fait de pouvoir anticiper ses cours ou, au contraire, d'être sollicité pour des remplacements au pied levé, peut être déterminant s'il ne croise pas une motivation profonde de la personne pour l'enseignement ou si le «coût personnel» de la transition est perçu comme trop important.

7.3 La transition comme segment de trajectoires croisant des nouveaux mondes sociaux

L'arrivée en enseignement, après une première tranche de vie marquée par une autre identité professionnelle, ne peut se résumer au point d'arrivée d'une migration. Même si elle n'est pas réalisation intégrale d'un projet de vie, elle a la valeur d'un certain aboutissement. Mais en retour, elle laisse aux personnes qui la connaissent des repères identitaires réactivés à chaque référence, à chaque occasion de contact avec le monde de l'ancienne profession. En somme, elle fait coexister, à travers des individus, des mondes sociaux qui ne sont pas toujours en phase, de sorte que même si les péripéties des parcours tirent vers le personnel, il ne s'agit pas là d'affaires individuelles. Le passage lui-même se produit à un moment bien particulier de la vie d'adulte, celui où souvent la recherche d'un destin personnel s'efface devant des mobilisations collectives fortement liées au jeu des champs sociaux (Bourdieu, 1984). Ainsi peut s'entendre le besoin de transmission aux générations suivantes. On peut faire à ce sujet l'hypothèse d'un double objectif social potentiel, celui de participer à l'insertion professionnelle des générations suivantes, mais aussi celui de faire reconnaître par les générations suivantes, le monde social qui a été le sien.

Les récits de ces parcours ont un premier niveau de lecture épique, car il s'agit de parcours remplis de péripéties qui font aboutir à un monde inconnu. Une lecture plus attentive aux commentaires qu'à l'action fait apparaître la référence au hasard parfois de manière importante. On peut en arriver à douter alors de pouvoir faire la séparation entre ce qui est de l'ordre d'un projet véritable et ce qui serait simple trajet hasardeux. Une des façons de les concilier est de considérer qu'il y a là l'emploi d'une rhétorique que beaucoup de mondes sociaux rendent obligatoire. Lorsqu'on regarde en direction de l'avenir, on se doit d'apparaître en construction d'un projet surtout si les chercheurs collectant des récits occupent une place qui n'est certainement pas neutre pour ces enseignants proches de la phase de formation. Il était peut-être plus facile de présenter, à un chercheur ne pouvant faire oublier son rattachement à l'institution de formation, les modalités d'une construction existentielle soumise au jeu des hasards plutôt qu'une construction professionnelle suivant un modèle préétabli. Car dans ce dernier cas, le moindre décalage apparaissant entre le modèle et les compétences effectives peut donner prise à la critique.

La recherche de sens a pourtant bel et bien été partagée entre chercheurs et témoins, car les propos tenus par ces derniers lors de la rencontre de validation ont été éloquentes. En somme, ces récits nous invitent à penser la possibilité de l'existence d'une multilocalité professionnelle et

peut-être sociale, car la diversité des contextes de socialisation (Lahire, 2005) se retrouverait à l'échelle des contextes professionnels. Les récits nous invitent aussi à imaginer plusieurs scènes dans l'intimité des constructions et reconstructions identitaires. Or, l'un des enjeux les plus problématiques de l'enseignement est bien aujourd'hui de préparer les jeunes générations à savoir s'adapter tout au long de leur vie professionnelle aux multiples changements de l'environnement, voire à des changements de mondes professionnels et peut-être de mondes sociaux en même temps. Ainsi apparaît la possibilité d'une identité sublimée pour l'enseignante ancienne pratiquante professionnelle en même temps qu'une opportunité pour l'ensemble du système : que ceux et celles qui ont connu le passage et en lesquels coexistent divers mondes sociaux puissent éclairer pour les autres les modalités d'insertion dans un monde nouveau ainsi que de passage d'un monde à l'autre, voire de retour...

8. Conclusion

Les récits ouvrent la porte à une première valorisation de l'expérience qu'ont vécue ces enseignants, celle du passage d'un monde social à un autre. Une des attentes à l'égard de l'enseignement professionnel touche précisément à développer des capacités à la mobilité professionnelle, du moins à favoriser une ouverture en ce sens. Ces enseignants en constituent une forme de preuve vivante. Pour autant, les jeunes en face d'eux perçoivent-ils le symbole qu'ils représentent ? L'une des conditions est probablement liée au dépassement de l'idée de rupture fondamentale. Une telle transition professionnelle y fait spontanément penser et les récits sont marqués par des désillusions violentes. Or, l'analyse des trajectoires individuelles nous a montré comment un processus de reconstruction identitaire pouvait s'engager, avec un travail *a posteriori* qui donne un rôle au hasard ou à la vocation. Ce peut être parfois aux deux, lorsqu'après coup, un voile semble se lever sur une « vocation » ignorée jusque-là. Comment dans cette transition, les systèmes et plus précisément les structures employeuses valorisent-ils les compétences de métier développées pour engager la professionnalisation en enseignement d'un nouvel enseignant ? Il nous paraît nécessaire de distinguer à nouveau les deux situations nationales.

Au Québec, il y a, à nos yeux, un paradoxe traduit par les paroles de ces enseignants dont la transition peut être jugée comme la plus aboutie (Roger, Marc) : le recrutement même de ces personnes est une forme de reconnaissance de leur compétence de métier, même d'un certain degré d'expertise. Pourtant, dès le lendemain, ils sont confrontés à un véritable changement de métier. Tout à nouveau est à construire. Ils doivent à nouveau faire leur preuve et leur engagement ne sera pérenne que sur la base des compétences qu'ils développeront dans ce nouveau métier. Ce n'est qu'avec le recul de quelques années de professionnalisation en enseignement qu'ils arrivent à dépasser le sentiment premier de rupture et à apprécier des synergies entre leur expérience de métier et leur nouvelle activité professionnelle. Nous avons là un premier élément de spécificité de cette transition professionnelle, plus marqué au Québec.

Pour la France, l'expérience hors enseignement n'est pas exigée dans le processus de recrutement de personnel permanent, même appelé à préparer directement à un métier manuel, mais lors de l'entretien au concours, elle peut faire la différence avec un candidat au profil strictement universitaire. Il n'y a rien d'étonnant à ce que les dispositifs d'accompagnement à la professionnalisation en enseignement prévoient des stages en milieu professionnel pour faire face à ce déficit de connaissance et d'expérience des métiers. Lorsque la personne est engagée comme contractuelle, les

critères de recrutement (autres que le niveau licence) sont à l'initiative des établissements recruteurs. L'expérience de métier peut être davantage prise en compte mais la situation du nouvel enseignant est ensuite assez proche de celle de ses collègues québécois. Cependant, dans tous les cas, on ne cherche pas vraiment à s'assurer du fait qu'il ait été un « bon professionnel » dans sa vie professionnelle antérieure. Nous avons là un second élément de spécificité de cette transition professionnelle, plus marqué en France et de toute évidence, au travers des récits, nous pointons une réelle difficulté à engager objectivement une professionnalisation en enseignement sur les bases des compétences de métier déjà acquises, ce qui doit questionner les dispositifs de formation et d'accompagnement.

Mais finalement, tout cela est-il bien différent d'une autre transition professionnelle entre des métiers *a priori* éloignés? La transition vers l'enseignement professionnel s'est longtemps accompagnée (en France) et s'accompagne encore (au Québec) d'une perspective de changement de statut social, fondé autant sur l'image de la profession et la responsabilité qui lui incombe que sur la réalité d'écart de rémunération. En France, avec un niveau de recrutement élevé, baccalauréat plus 3 ans au minimum, l'enseignement n'est souvent plus une voie de promotion sociale. À ce niveau de qualification, le métier d'enseignant est comparé à d'autres métiers, pas toujours plus prestigieux, mais souvent plus rémunérateurs et moins exposés à la demande sociale. Dans le cas précis de l'enseignement professionnel, la question de la représentation du statut social de l'enseignant mériterait d'être explorée plus finement.

Références

- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriéologie*, 10(3-4), 603-627.
- Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail. Au-delà des transitions*. Paris : Éditions Village mondial.
- Caron, L. et St-Aubin, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Delobbe, N. et Vandenberghe, C. (2000). Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle. *Revue québécoise de psychologie*, 21(3), 11-132.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16.
- Détienne, M. et Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la Métis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Erikson, E.H. (1978). *Adulthood: Essays*. New York, NY : Norton.
- Friedmann, G. (1966). *Le travail en miettes*. Paris : Gallimard.
- Fronteau, J. (2000). Le processus migratoire : la traversée du miroir. In G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 1-40). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Godelier, M. (2002). *L'énigme du don*. Paris : Flammarion.
- Gonnin-Bolo, A. (2003). De l'ENNA à l'IUFM : le deuil difficile d'une culture communautaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 69-77.
- Gould, R.L. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. New York, NY : Simon and Schuster.
- Gouvernement du Québec (1994). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle. Rapport d'analyse de situation de travail*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Green, L.N. (1999). Transfrontières : pour une analyse des lieux de passage. *Socio-anthropologie*, 6. Document téléaccessible à l'adresse <<http://socio-anthropologie.revues.org/index110.html>>.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel*. Paris : Armand Colin
- Larson, R. et Csikszentmihalyi, M. (1983). The experience sampling method. In H.T.Reis (dir.), *Naturalistic approaches to studying social interaction* (p. 41-56). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Levinson, D.J. (1978). Eras : The Anatomy of the life cycles. *Psychiatric Opinion*, 15(9), 10-11 et 39-48.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. et MacKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York, NY : Knoff.
- Loignon, K. (2006). *Regard compréhensif sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : quelques facteurs à considérer*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke.
- Marchessault, L. (2004). *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences : analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Muchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parant, M. (2001). La crise du territoire politique : migrants transitaires et frontières virtuelles. *Revue Études internationales*, XXXII(1), 69-96.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Roberge, M. (2002). *Tant d'hiver au cœur du changement : essai sur la nature des transitions*. Québec : Libre cours.
- Rose, A. (1984). Personality development and career choice. In D. Browne et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (p. 31-54). San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Schlossberg, N.K. (1995). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory*. New York, NY : Springer (1^{re} éd. 1984).
- Sentis, P. (2005). La notion de hasard – Ses différentes définitions et leurs utilisations. *Laval théorique et philosophique*, 61(3), 463-496.
- Stern, J. (2003). L'immigration, la nostalgie, le deuil. *Filigrane*, 12(1). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.cam.org/~rsmq/filigrane/archives/nostalg.htm>>.
- Troger, V. (2003). Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM. *Revue française de pédagogie*, 142, 79- 88.
- Trottier, C. (1995). Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. In C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université* (p. 15-44). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Zabin, C. et Hugues, S. (1995). Stage Migration in Mexico and the U.S. *International Migration Review*, 29, 395-422.

