



# Changer de métier pour devenir enseignant : transition professionnelle et remaniements identitaires

Thérèse Perez-Roux

## ► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Changer de métier pour devenir enseignant : transition professionnelle et remaniements identitaires. Recherches en éducation, Université de Nantes, 2011, Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation, 11, pp.39-54. hal-02357402

**HAL Id: hal-02357402**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02357402>**

Submitted on 10 Nov 2019

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

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

# ***Changer de métier pour devenir enseignant : transition professionnelle et remaniements identitaires***

Perez-Roux Thérèse  
Maître de conférences  
CREN EA 2661-Université de Nantes

## **1. Contexte de l'étude**

De nombreux travaux (Hetu, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Gélin, Rayou & Ria, 2007 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008) ont porté sur l'entrée dans le métier enseignant sans s'attacher de façon spécifique aux individus ayant une expérience professionnelle antérieure. Notre recherche s'intéresse à la manière dont s'opère le passage d'un métier initial à celui d'enseignant, en fonction des trajectoires antérieures des individus, des contextes de formation et des situations de travail rencontrées (Perez-Roux, 2008a). Entre normes institutionnelles, modèles existants (dans la formation et dans le travail), représentations et pratiques professionnelles, nous identifions les ressources mobilisées, les obstacles à surmonter pour entrer une dynamique qui prend en compte le projet identitaire des futurs enseignants et les tensions intra et inter-psychiques qu'il génère (Kaddouri, 2006). Cet article porte plus spécifiquement sur les processus de (re)composition identitaire des enseignants de Lycée professionnel (PLP) se formant par alternance au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), structures intégrées à l'Université depuis la rentrée 2007<sup>1</sup>. Il se centre plus particulièrement sur les futurs enseignants de Conduite Routière (CR)<sup>2</sup> qui ont à assurer la formation professionnelle<sup>3</sup> des élèves dans un métier qu'ils ont eux-mêmes exercé pendant plusieurs années. Comment des compétences reconnues dans un domaine professionnel peuvent-elles être transférées vers le monde scolaire aux règles et aux normes parfois radicalement différentes ? Comment est appréhendé l'accès à un nouvel espace de travail dans lequel le professionnel redevient un « débutant » qui doit s'approprier, durant l'année de professionnalisation, les dix compétences du cahier des charges de la formation des Maîtres<sup>4</sup> ? Dans quelle mesure le parcours antérieur mais aussi le contexte du stage favorisent-ils la construction d'une professionnalité enseignante ? Il s'agit donc de comprendre comment se combinent, dans la pratique du métier considéré, les savoirs, les expériences, les relations, tout en prenant en compte les contraintes et les ressources intra, inter individuelles et contextuelles. En effet, la construction de la professionnalité est indissociable a) des normes professionnelles auxquels les acteurs se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail, b) des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation et c) des situations concrètes d'action dans lesquelles ils sont pratiquement engagés.

De ce point de vue, la construction de la professionnalité enseignante semble étroitement liée au processus d'insertion professionnelle. Ces deux dimensions supposent donc à la fois d'intégrer le monde scolaire avec des formes de socialisation qui lui sont spécifiques et de se

---

<sup>1</sup> Depuis la rentrée 2010, un master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) porté par l'IUFM, intègre la spécialité : « Enseignement et formation technologiques et professionnels ».

<sup>2</sup> Les enseignants-stagiaires en Conduite Routière (dénommés « stagiaires » dans le texte) s'inscrivent de façon spécifique dans la formation par alternance : répartis sur tout le territoire national, ils rejoignent le centre de formation (un seul pour toute la France) durant une semaine complète chaque mois. Puis, durant trois semaines consécutives, ils intègrent leur établissement d'affectation pour effectuer leur stage en responsabilité.

<sup>3</sup> La formation des élèves en conduite routière comporte quatre domaines : transport, maintenance, logistique, législation.

<sup>4</sup> Le cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres s'organise autour de dix compétences : C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Evaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover (Bulletin officiel n° 1, 4 janvier 2007).

professionnaliser en formalisant des savoirs expérientiels, en analysant sa pratique, en réfléchissant à des formes de transposition adaptées aux publics solaires. Une épreuve plus ou moins difficile à surmonter selon les ressources dont chacun dispose.

Ainsi, le moment de passage entre le métier et l'enseignement de ce même métier dans une forme scolaire - plus ou moins en adéquation avec les représentations initiales des formés et avec leur vécu professionnel antérieur - engage le sujet dans une dynamique dont il s'agit de comprendre les éventuelles tensions.

## 2. Tensions, transactions et dynamiques identitaires

A l'intérieur du groupe professionnel des enseignants apparaissent des manières d'appréhender le métier sensiblement différentes : en partie partagé (règles implicites et explicites), le rapport au métier est singulier, c'est-à-dire lié à l'histoire du sujet (modes de socialisation, réussites et échecs, projets, etc.) lui-même inscrit dans un contexte professionnel particulier : « *Il n'y a pas une identité d'enseignants mais des formes identitaires multiples... souvent composées, instables, bricolées comme au sein de tous les groupes professionnels... Il existe des formes et des dynamiques de définition de soi comme professionnel* » (Dubar, 2002, 136). Ainsi, l'identité peut être envisagée comme « *l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, comme 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, 1998, p. 65).

Nous nous intéressons particulièrement à la phase de transition professionnelle (Balleux, 2006) dans laquelle l'individu, en présence de rôles disparates, doit (ré)interpréter le sens de l'action et assumer les choix qu'il a dû faire pour réorienter son parcours. Chacun est alors amené à se situer entre divers engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) plus ou moins compatibles dans le nouveau contexte : « *les transformations identitaires qui s'opèrent dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir dans les milieux de sa socialisation* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p. 21).

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, nous envisageons donc l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions<sup>5</sup> : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité (Roux-Perez, 2006). 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. Ce moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant suppose des repères en partie différents que le débutant doit s'approprier. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même, de conserver ses valeurs tout en assumant un certain nombre de transformations nécessaires pour investir un nouveau métier ?

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 s'avère essentiel dans la construction identitaire. Comment le futur enseignant prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique lors de l'année de stage (autres stagiaires, élèves, collègues, formateurs, personnel de direction) ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir ou à se redéfinir comme professionnel ? Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes. Quels registres de pensée et d'action les futurs enseignants revendiquent-ils, quelles ressources mobilisent-ils pour trouver un équilibre et conserver un sentiment de cohérence dans une période de formation où tant de nouveaux savoirs restent à

---

<sup>5</sup> Pour Dubar (1992), les 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.

construire ?

Nous faisons l'hypothèse que les pôles continuité, unité et définition de soi constituent une sorte d'ancrage du sujet dans son histoire. Les pôles changement, diversité et reconnaissance d'autrui, davantage liés aux contextes traversés et aux environnements sociaux, constituent des éléments permettant de s'inscrire dans une dynamique identitaire et favorisant les recompositions de soi.

Le schéma qui suit tente de rendre compte de cet ensemble de tensions d'ordre identitaire, appréhendées à la fois dans une perspective synchronique et dans une perspective diachronique.

Schéma 1 : L'identité professionnelle : entre tensions et transactions



Ce système dynamique intègre donc plusieurs registres de tensions. Pour Kaddouri (2000), il s'agit de tensions entre les différentes composantes de l'identité mais aussi vers un projet identitaire, qui exprime l'orientation dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. L'orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des transactions identitaires qui prennent appui sur des actes et des discours et ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher les tensions d'ordre intra et inter psychiques ; ces transactions visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire consistant, dans notre étude, à réussir l'entrée dans le monde des enseignants.

Nous envisageons la compréhension de ces différentes transactions à travers l'étude des relations entre représentations, valeurs et pratiques. Si nous prenons appui sur la notion de représentations, c'est parce que celles-ci correspondent à des formes de connaissances porteuses de valeurs (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989) qui donnent sens à la pratique et légitiment une certaine vision du monde. Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs choix. Considérées comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique, elles sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la dynamique des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Dubar, 1991).

Il s'agit donc d'analyser les tensions que vivent des individus à leur entrée dans le monde de l'enseignement et les ressources, pragmatiques ou symboliques, mobilisées pour (re)construire une identité professionnelle, « tenir » en situation (Perez-Roux, 2007) et, en même temps, se projeter dans un autre avenir professionnel. Cette 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.

### 3. Repères méthodologiques

Au plan méthodologique, plusieurs phases se sont succédées. Une première enquête par questionnaire (n = 61) conduite en octobre 2007, rend compte des caractéristiques du public des PLP2. Au-delà des rubriques portant sur le genre, l'âge, la discipline enseignée, le type de parcours scolaire, universitaire et/ou professionnel, une série de questions renvoyait aux représentations du métier et de l'enseignant « idéal » (compétences et qualités valorisées, proximité avec d'autres métiers) mais aussi à l'image du lycée professionnel (LP) et aux finalités attribuées à la discipline. D'autres questions, liées aux attentes envers la formation, donnaient au stagiaire l'occasion de faire le point sur les avancées et les difficultés liées au stage en responsabilité (Perez-Roux, 2008b).

Dans un deuxième temps, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec 19 stagiaires représentatifs du groupe<sup>6</sup>. Le premier entretien, réalisé en janvier 2008, a permis de revenir sur le parcours, puis d'expliciter certaines réponses au questionnaire, de repérer les évolutions perçues, notamment au niveau du stage. La deuxième série d'entretiens, réalisée en juin 2008, s'est centrée sur les processus en jeu dans la construction de la professionnalité, entre acquisition de compétences nouvelles et positionnement identitaire.

Les données retenues pour cet article prennent en compte à la fois les résultats issus de l'enquête par questionnaire (octobre) et les entretiens conduits en janvier et en juin. Une analyse thématique et longitudinale a été réalisée pour les 19 stagiaires choisis. Elle reprend le parcours professionnel, les représentations, les valeurs en lien avec la nouvelle pratique professionnelle et le rapport à la formation.

Nous avons choisi pour cet article de nous centrer sur le suivi de trois enseignants de conduite routière (CR) ayant une expérience professionnelle antérieure dans le transport. Intéressants de ce point de vue pour éclairer la question des transitions professionnelles et les phénomènes de recomposition identitaire, ces trois cas restent relativement contrastés par rapport au niveau d'études initial, au parcours professionnel antérieur et au positionnement vis-à-vis de la formation et du (des) métier(s).

#### 4. Résultats : portraits croisés

Trois cas sont présentés pour rendre compte de moments importants dans le processus de professionnalisation. Le positionnement des formés, étudié en octobre, en janvier et en juin, rend compte d'une dynamique vis-à-vis de la formation et requestionne nombre de repères qui ont présidé au choix de devenir enseignant.

##### ■ **Alex : aider les élèves par la relation**

Agé de 48 ans, Alex est titulaire d'un baccalauréat scientifique. Il interrompt ses études post-secondaires (IUT de gestion) et devient conducteur routier « *par passion pour la conduite* ». Il aurait aussi aimé être pilote de ligne mais n'a pas le niveau scolaire requis. Après une expérience de 15 ans en tant que conducteur routier (réseau international puis régional), il traverse une période de chômage durant laquelle il passe l'examen de moniteur d'auto-école et trouve un emploi dans ce secteur durant 10 ans. Enfin, il change de région et devient conducteur de cars, métier qui l'intéresse au plan relationnel. Sans expérience d'enseignement, il ne développe aucune activité particulière en direction de publics d'adolescents. Le choix du métier d'enseignant s'est fondé sur l'envie de « *former des professionnels de qualité [c'est-à-dire] sérieux et fiables dans le travail et ayant une bonne relation aux clients* ».

Un certain nombre de représentations professionnelles sont repérables en octobre. Pour Alex, l'enseignant idéal : « *aide les élèves à progresser, utilise les savoir-faire acquis par l'expérience et mobilise des savoirs disciplinaires* ». « *Pédagogue, rigoureux et disponible* », il développe une

---

6. Lettres-Histoire (4) et de Maths-Sciences (1), de Conduite Routière (5), de Bois (2), de Communication Administrative et Bureautique (7). Ce public est plutôt représentatif de l'ensemble des enseignants de LP dans la mesure où il associe des professeurs d'enseignement général (23) et des professeurs d'enseignement professionnel (38) dans une proportion comparable avec les données nationales. Mais il est aussi particulier en raison du poids d'une spécialité peu fréquente en LP, celle des conducteurs routiers, qui présente un certain nombre de caractéristiques. Avec quelques autres spécialités professionnelles dérogatoires où les diplômes de niveau universitaires sont rares, les conducteurs routiers peuvent en effet être recrutés sur la base d'un diplôme de niveau cinq (CAP ou BEP) à condition d'avoir 8 ans d'expérience professionnelle (Tardif, Castellán, Perez-Roux, 2010).

activité proche de celles d'un « spécialiste - éducateur - animateur ». Au-delà des difficultés d'ordre didactique repérées dans le stage, les réponses au questionnaire font état de conditions de travail insatisfaisantes dans l'établissement et d'une intégration difficile dans l'organisation du lycée. Enfin, la formation à l'IUFM lui semble décalée par rapport à ses besoins mais il apprécie particulièrement les « échanges entre pairs », les moments « d'analyse de pratiques professionnelles » et les « apports théoriques ». En octobre, cet enseignant se définit donc « comme un novice qui a encore beaucoup à apprendre ».

En janvier, Alex confirme des problèmes d'intégration dans son établissement. Tout d'abord, son service d'enseignement, incomplet, se résume à des cours de conduite par groupes de 3 ou 4 élèves et à quelques rares interventions avec la totalité de la classe sur les autres domaines au programme (législation, maintenance, logistique). Alex revient sur un rapport difficile avec le tuteur de stage qu'il qualifie d'autoritaire et prétentieux. Au-delà du fait de ne pas l'aider concrètement à construire les compétences professionnelles attendues, il reproche à ce dernier de ne pas prendre en compte les recommandations de l'IUFM. Par ailleurs son parcours professionnel, son besoin de relation au-delà du cercle fermé des conducteurs routiers, son « look » atypique (barbe, cheveux longs et vêtements souples) fait qu'il n'est pas très inséré dans l'établissement, ni à l'IUFM où son positionnement décalé semble déranger le groupe de stagiaires. En conséquence, il ne se sent pas non plus très à l'aise dans une posture d'enseignant et s'en réfère souvent aux relations qu'il a pu avoir avec des jeunes lorsqu'il était moniteur d'auto-école : « *Le métier de prof qu'on nous inculque, c'est quelque chose de très structuré. On nous demande une structure qu'on n'a pas forcément... Pour moi, être enseignant implique un certain contact avec les jeunes... je me surprends à dire des blagues, celles que je disais en auto-école... et là, les élèves ils m'appelaient par mon prénom. J'ai du mal à accepter qu'un élève me vouvoie* ». En même temps, la représentation du rôle d'enseignant s'organise autour de « *la transmission de notre savoir et de nos savoir-faire sur la relève des jeunes* ».

Pourtant, le rapport aux élèves de LP comporte bien des spécificités : « *ils ne sont pas passionnés comme je l'étais. Il faut aussi leur laisser une soupape de décharge* » ; ce constat est associé à des problèmes d'orientation par défaut : « *celui qui vient en BEP, pas trop en conduite, mais c'est un peu celui qui n'a pas pu aller en seconde* ».

Au final, Alex revendique son côté atypique et se définit à travers des valeurs qui fondent son rapport au métier ; sensible au versant éducatif de sa mission, il reste organisé autour du registre affectif : « *Je suis un peu différent des autres, pas stéréotypé... ce qui compte pour moi, c'est d'être à l'écoute des jeunes, répondre à leurs questions... même si on ne peut jamais répondre à tout. Et les astreindre à une certaine discipline... Ces jeunes-là, faut les guider vers... Pour moi, ce qui compte, c'est de transmettre mon amour pour le métier de routier. Ma plus grande satisfaction ce serait de voir un élève revenir en disant : voilà, grâce à vous j'ai mon BEP, je travaille et je suis heureux* ».

En juin, les différents aspects évoqués se confirment. Le bilan de la formation est mitigé : « *on a eu plein d'apports, pas beaucoup de réponses... faudra y repenser tranquillement à tête reposée, pour voir ça dans un autre rythme* ». La prise en charge irrégulière des classes ne lui permet pas d'actualiser des contenus de formation qui relèvent du « discours sur ». Conscient de son manque de pratique, pas très à l'aise avec les questions d'autorité, il renvoie à plus tard d'éventuels problèmes pédagogiques : « *J'ai un peu d'inquiétude pour l'an prochain parce que je serai seul. Mais en même temps, je n'aurai de comptes à rendre à personne... parce que l'évaluation, ça m'a freiné, ça ne m'a pas permis de m'exprimer comme je l'aurais voulu* ».

Sur le terrain, les difficultés avec le tuteur se sont accentuées. La formalisation et la structuration des cours restent délicates, comparées à l'aspect improvisé des cours en auto-école : « *à l'IUFM, on a appris à préparer un cours, à le faire... on a appris à travailler sur nous... et à beaucoup travailler, après, chez nous!* » Il espère que ce type de travail, coûteux en temps, diminuera au fil des années d'enseignement, lorsque les ajustements nécessaires seront effectués.

En fait, Alex se projette dans le métier à l'appui des compétences professionnelles construites antérieurement à la formation : (conduite et sécurité routière) et appréhende la dimension de contrôle et de gestion des élèves qu'il semble ne pas réellement maîtriser : « *ça m'embête de faire la discipline à chaque fois* ».

Ne sachant rien encore de sa validation au moment de l'entretien, il se projette en disant : « *maintenant, il va falloir tout trier et puis voler de ses propres ailes!* ». Il revendique aussi un positionnement relativement décalé par rapport au groupe professionnel : au delà de la « maîtrise

*des savoirs, liée à l'expérience* » il met en avant le nécessaire respect des élèves, ce qui le différencie fortement : « *je crois que je suis le seul enseignant du lycée, en CR, à vouvoyer mes élèves* ». La posture d'enseignant est pensée sur un registre d'égalité absolue avec les élèves, position peu tenable dans le monde scolaire.

Le regard critique porté sur l'univers « à part » des enseignants de CR de son lycée, rend appréciable l'affectation à venir dans l'académie voisine et renforce le souhait d'« *avoir du bon matériel et une bonne ambiance dans le lycée au niveau des collègues* ».

L'entretien se termine avec un retour sur le métier de CR dans sa diversité, sur la reconnaissance sociale que procure le statut d'enseignant. Alex revient sur les choix familiaux et professionnels, sur l'ouverture humaine et culturelle des longs voyages en car, sur une prise de conscience des responsabilités d'enseignant : « *dans ce métier, il y a un souci permanent. Quand le cours est fini, on doit avoir déjà pensé au cours suivant, et ainsi de suite...* ».

#### ■ **Danielle : transmettre la passion du métier**

Agée de 32 ans, Danielle est titulaire d'un baccalauréat obtenu après reprise d'études initiales durant lesquelles elle avait obtenu un CAP puis un BEP<sup>7</sup> en CR. Le choix du métier de CR semble très ancien : « *moi, en CM2, je savais déjà que je voulais conduire un camion... ça me faisait complètement rêver* ». Après cinq années de conduite « *poinds lourds de petit gabarit* », elle réussit le concours pour devenir monitrice d'auto école (véhicules légers) mais préfère entrer dans une entreprise de transport prestigieuse : « *c'était un peu comme un piédestal. On n'était que deux femmes* ». Ce choix lui permet de conduire de très gros véhicules et de réaliser son rêve. Pourtant, la venue d'un premier enfant, l'incite à envoyer une candidature spontanée au Rectorat de son académie. Elle est recrutée en tant que remplaçante (sur des contrats de courte durée). La réorientation vers l'enseignement est fondée sur : « *l'envie de transmettre une passion de la route, de former des professionnels de qualité mais aussi dans le but d'avoir des conditions de travail plus attrayantes* ». Elle revient sur ce passage délicat : « *les camions, la solitude, un patron qui me donne ma feuille de route puis je ne vois plus personne, à part mes clients et là, du jour au lendemain, on me met dans une classe avec 34 élèves. La transition c'était difficile. Je ne me suis pas du tout sentie épaulée par la hiérarchie. Par contre mes anciens profs, enfin mes collègues, m'ont accueillie à bras ouverts !* ».

En octobre, un certain nombre de représentations professionnelles sont repérables. Pour Danielle, l'enseignant idéal : « *maîtrise des savoirs disciplinaires, construit des contenus adaptés à la diversité des élèves et sait repérer/corriger leurs erreurs* ». « *Stimulant, responsable et innovant* » il développe une activité proche de celles d'un « *spécialiste – animateur- éducateur* ». Le stage en établissement est vécu positivement malgré des difficultés d'ordre pédagogique et didactique. Elle attend de son tuteur des critiques pouvant l'aider à progresser. Enfin dans le cadre de la formation à l'IUFM, les temps « *d'analyse didactique* » ou « *d'analyse de pratiques professionnelles* » sont particulièrement appréciés, de même que la « *réflexion autour de l'écrit professionnel* ». L'expérience d'enseignement en tant que contractuelle amène Danielle à se définir « *comme une enseignante déjà efficace* ».

En janvier, elle énonce des difficultés dans les choix didactiques à opérer pour planifier l'enseignement et construire des cours adaptés aux élèves, chez lesquels elle discerne à présent des différences de motivation : « *sur une classe de 24, il y en a 18 qui sont réellement intéressés par le métier. Les autres, ils veulent être militaires, pompiers ou conduire un bus... Et puis il y a toute l'éducation de base à revoir quand même !* ». Assez sceptique vis-à-vis de certaines formations transversales à l'IUFM qui n'apportent pas suffisamment de solutions aux problèmes pédagogiques rencontrés, elle s'appuie sur d'autres ressources dans le groupe de stagiaires. Elle revient sur une tension permanente dans la gestion de classe, renforcée par un souci de légitimité en tant que femme, face à un public d'élèves très majoritairement masculin : « *au début, j'ai pris un masque et je me suis dit : faut pas que je leur montre les failles. Je vais me montrer assez sévère pour éviter qu'ils en prennent à leur aise. Mais après les cours, je reste accessible. Là, y a pas de souci* ». D'autre part, l'expérience professionnelle constitue un réel atout, à la fois comme moyen de reconnaissance et comme stratégie pédagogique : « *ils sont friands quand on fait plus d'exercices, plus de situations professionnelles où il y a de la pratique* ».

---

<sup>7</sup> La Certificat d'Aptitude Professionnelle et le Brevet d'Etudes Professionnelles sont des diplômes de niveau V, préparés après la classe de troisième (collège).

*S'ils sont en LP, c'est qu'ils veulent manipuler, ils veulent bouger. Il faut sans cesse les stimuler, innover, utiliser les nouvelles technologies... ». Un souci de rythme revient souvent : « quand ça devient lassant pour les élèves, on sort une anecdote en relation avec le cours et hop ! Je vois les oreilles qui se dressent ! ». Faire des liens entre les cours plus théoriques (législation) ou plus pratiques (chargement, conduite), « aller toquer aux portes des entreprises » pour le suivi des stages, constituent autant d'appuis pour motiver les élèves car pour Danielle, le lien affectif reste très fort : « c'est mes gamins à moi, je me les approprie ! ».*

Enfin, elle exprime une préoccupation éducative nécessitant une posture professionnelle claire : *« on est un modèle. Il faut prendre sur soi, ne pas dire de bêtises... Il faut les cadrer mais aussi les motiver par rapport au Français, à l'Anglais... J'essaie de faire des liens... je vais voir mes collègues des disciplines générales, je discute de mes élèves et des fois on leur fait un peu la morale ! ».*

En juin, Danielle revisite son année de formation de façon positive, trouvant qu'on lui a finalement *« donné des cartes à jouer et... pas vraiment des solutions, mais presque »*, notamment sur la conduite de classe et la gestion des conflits. Elle souligne les effets du travail en groupe disciplinaire : progression sur la structuration des cours et actualisation des connaissances. Elle estime aussi avoir trouvé sa place au sein des différents groupes et revient sur les écrits réflexifs qui éclairent des questions professionnelles et semblent lui ouvrir de nouvelles perspectives.

Intéressée par la pédagogie, elle met en relief une évolution de ses représentations : *« quand j'étais contractuelle, c'était du magistral. C'était comme ça et pas autrement ! Là, j'ai compris qu'il fallait animer les cours, qu'il fallait intéresser les élèves... et moi j'alimentais ça avec des anecdotes, pour les motiver, pour les remettre à l'écoute »*. A de nombreuses reprises apparaît une image de soi plus affirmée : *« moi cette année je me suis sentie plus compétente, plus forte devant les élèves »*. Par ailleurs, la reconnaissance du groupe des enseignants de son établissement la conforte dans une identité enseignante mieux assumée : *« j'ai toujours été bien acceptée par mes collègues. Mes idées, ils les prennent, en partie au moins. Donc ça me valorise un petit peu aussi tout ça »*. En même temps, la formation a conduit cette enseignante à modifier certaines représentations initiales du métier : *« avant j'enseignais sans trop me préoccuper des élèves. Je faisais mon job... Maintenant quand un gamin a des difficultés, je vais essayer de comprendre le pourquoi du comment. Je vais passer un peu plus de temps sur son cas. Je vais individualiser... et ça prend beaucoup de temps et d'investissement »*.

Ainsi, en fin d'année, trois termes permettent à Danielle de caractériser l'enseignant compétent qu'elle aimerait devenir : *« compréhension de l'élève, différenciation des méthodes et disponibilité »*. Pour autant, elle pointe les déséquilibres familiaux que cette année de formation par alternance, loin du domicile, a pu engendrer et se dit *« impatiente de retrouver son rôle principal »*, celui de mère. Par ailleurs, elle revient sur le positionnement à trouver en tant que femme dans le groupe de formation : *« là, je n'étais plus dans mon camion. On se voyait toute une semaine... et je crois que je me suis faite respecter dès le départ. Des petites réflexions, des petites allusions... Je répondais sur le ton de la plaisanterie mais le message était clair »*.

L'entretien se termine sur un sentiment de satisfaction : *« j'ai fait mon petit bonhomme de chemin presque toute seule. J'ai eu de bons conseils, je les ai suivis. J'ai eu des échecs, ce qui m'a permis de redresser les épaules et de me dire : je vais pas m'arrêter maintenant. Et je vois mon évolution. La barque est lancée... elle ne va pas s'arrêter tout de suite... »*.

#### ■ **Marc : former des individus responsables**

Agé de 49 ans, titulaire d'un BEP en CR, Marc se caractérise par un parcours professionnel varié : d'abord mécanicien automobile puis vendeur de voitures, il passe ensuite son permis poids lourd et est embauché dans une entreprise de transport routier pendant 10 ans. Par le biais de congés individuels de formation, il passe un concours qui lui permet de devenir moniteur d'auto-école sur tous types de véhicules. Au bout de 8 ans, une opportunité se présente : il est recruté comme contractuel dans un lycée professionnel puis remercié au bout de deux ans. Au chômage, il finance en partie sa formation à l'IUFM. Bien que le choix du métier d'enseignant soit fondé sur l'envie de *« former des professionnels de qualité »*, Marc met en avant *« une motivation précoce pour l'enseignement »* et *« un moyen de rester en contact avec des adolescents »*. En effet, moniteur fédéral de canoé-kayak et initiateur en stand de tir, professeur de musique à l'occasion, Marc connaît bien le public adolescent qu'il rencontre en milieu associatif.



En octobre un certain nombre de représentations professionnelles sont repérables. Pour Marc, l'enseignant idéal : « *construit des contenus adaptés à la diversité des élèves et aide les élèves à progresser* ». « *Responsable, disponible et innovant* » il développe une activité proche de celles d'un « *animateur - guide* ». Le stage en établissement est vécu positivement malgré des difficultés d'ordre didactique. Pour cet ancien formateur d'adultes, les attentes envers le tuteur sont multiples : approche critique mais aide dans l'élaboration des séances, qualités d'écoute et capacité à échanger sur des questions professionnelles. Enfin dans le cadre de la formation à l'IUFM, seuls les temps « *d'analyse didactique* » sont mentionnés, montrant l'intérêt (ou les manques) pour cette dimension du métier vis-à-vis de laquelle il se sent peu compétent.

Après une expérience douloureuse en tant que contractuel, cet enseignant se définit donc « *comme un novice qui a encore beaucoup à apprendre* ».

En janvier, Marc revient sur ses craintes initiales liées à son expérience de contractuel, durant laquelle il a éprouvé de nombreuses difficultés d'ordre didactique et pédagogique, sans aucun soutien de ses collègues. Il exprime sa peur de « *tomber sur un public difficile* », sachant qu'il se considère peu préparé pour assumer des situations critiques : « *je ne saurais pas trop comment m'y prendre. Je ne suis pas autoritaire* ». En même temps, il éprouve une certaine compassion pour ces élèves qui ressemblent à celui qu'il a été : « *quand ils arrivent, on leur demande tout de suite d'être des adultes : c'est fini, on n'est pas là pour jouer... mais avant [dans leur scolarité au collège], ils jouaient pas trop non plus !* ».

Ainsi, le rapport aux élèves reste organisé autour de la relation : « *par rapport à un prof de français, on crée plus facilement de l'affectif parce qu'on connaît bien nos élèves* ». Par ailleurs, il met fréquemment en avant sa mission auprès de ces derniers : « *je suis là pour former un bon conducteur, responsable, qui aura une conscience professionnelle. Un poids lourd de 44 tonnes, c'est une arme en puissance. Donc, il faut avoir des bases solides, transmettre des savoirs mais axer aussi la formation sur le savoir-être* ».

Enfin, Marc insiste sur la dimension pédagogique du métier : « *j'essaie d'animer le cours, de les faire rechercher. Puis il faut les guider un peu parce qu'il y a des petites lacunes* ». Des préoccupations quotidiennes requièrent toute sa vigilance : « *cibler tel ou tel élève, savoir à qui je vais adresser une petite question et pourquoi lui et pas l'autre ?* » Pour lui un enseignant doit savoir se rendre disponible et agir comme un adulte référent. Il doit aussi « *être capable de s'adapter, d'utiliser le multimédia* » pour favoriser l'entrée des élèves dans les apprentissages.

En juin, Marc revient sur l'intérêt du stage en entreprise qui lui a permis à la fois de mieux comprendre le fonctionnement de ce type de structure mais aussi de construire de nouvelles ressources pour les élèves, très demandeurs d'explications sur tel ou tel aspect de l'organisation d'une entreprise. Il pointe par ailleurs les décalages entre les attentes des formateurs de l'IUFM et la réalité du groupe de stagiaires, dans lequel il se positionne comme un enseignant aux nombreuses ressources : « *la diversité de mon parcours professionnel, c'est un atout.... Je réunis tout<sup>8</sup> et on est seulement deux dans ce cas* ». Le recul par rapport à son expérience antérieure de formateur d'adultes et d'enseignant contractuel lui donnent une place un peu décalée par rapport aux préoccupations vécues par les autres et le situent dans une relation de proximité, voire de connivence avec les formateurs qui reconnaissent ses compétences. En conséquence, il se sent « *assez mal perçu par certains collègues qui sont en difficulté* » au niveau des savoirs à construire, des travaux réflexifs à rendre, des changements de posture à opérer dans ce temps de transition professionnelle.

Critique envers des modalités de validation de la formation non stabilisées, réticent sur une forme d'alternance qui désorganise les temps de présence auprès des élèves, il insiste pourtant sur l'intérêt du travail réflexif demandé à l'IUFM, le plus souvent réalisé collectivement. Parallèlement, il met en avant des collaborations partielles réalisées dans le lycée avec quelques collègues des disciplines générales.

Au-delà des transformations repérées : « *on mûrit, on prévoit, on est mieux en place... moins en retrait. Quand on arrive en conseil de classe, on sait ce qu'on va apporter, les questions qu'on va poser* », c'est un sentiment de reconnaissance qui domine le discours : « *et puis on m'écoute peut-être différemment. Je suis un collègue et pas le contractuel, l'intérimaire qui est là... un peu sur les plates bandes des autres* ».

Enfin, le groupe de stagiaires est à présent perçu de façon différenciée et relativement critique : « *par rapport au groupe de l'an dernier qui préparait le concours, je sens des réticences, ça se*

---

8 « Tout » renvoie ici aux différents domaines enseignés dans le BEP de Conduite Routière.

*tiraille... Il y a des façons de voir très différentes. Ça fait la richesse mais il faut aussi apprendre à respecter l'avis d'un autre ».*

Au terme de l'année, des valeurs se confirment : respect et suivi des élèves, nécessaire réflexion didactique et pédagogique, ouverture aux autres disciplines et aux projets. Marc évoque son parcours avec émotion et fierté, d'autant plus que sa scolarité initiale s'est terminée en classe de quatrième par une mise en apprentissage. Même si la reconnaissance parentale est encore balbutiante : « *ma mère pense que je suis pas un vrai prof* », il revient sur la réalisation de ce projet identitaire : « *être prof, c'est l'aboutissement de ma petite carrière... Et quand tu te lèves le matin pour aller faire un boulot qui te plaît, ça, c'est le top !* »

## **5. Des dynamiques identitaires entre savoirs, pratiques et reconnaissance professionnelle**

### **■ Les ressources/obstacles des expériences antérieures : quels registres de savoirs mobilisés ?**

Dans une formation professionnalisante organisée autour du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994), les dispositifs proposés invitent l'enseignant à une prise de recul sur ses pratiques et à une explicitation du fondement de ses actes. Le praticien adopterait ainsi une posture d'extériorité en mettant à distance sa situation de travail, se donnant la possibilité de la questionner, de l'analyser, de l'alimenter, en clarifiant d'une part ses propres savoirs implicites et en s'adossant, d'autre part, sur des savoirs constitués. Cette perspective ne va pas de soi. L'identité d'enseignant combinée à celle plus ancienne de conducteur routier, puis pour certains de formateur, nécessite d'articuler différemment savoirs formalisés, savoirs formalisables et savoirs tacites (Alsène, Gamache et Lejeune, 2002). Les professionnels que nous avons suivis au niveau de leur passage dans le monde enseignant revendiquent fréquemment des savoirs tacites ou expérientiels qu'il s'agit à présent de formaliser et d'organiser (pôle didactique), de faire vivre en situation de classe (pôle pédagogique). Réussir leur transformation en savoirs formalisables s'effectue aussi par le jeu des interactions dans le groupe de formation : questionnement, controverses professionnelles, accords sur tel ou tel point, présentations de plans de cours, analyse *a posteriori* de l'activité enseignante. L'action du collectif des stagiaires et surtout des formateurs consiste ensuite à faire advenir des savoirs formalisés, transférables à d'autres situations de travail et de formation.

Pour nos trois enseignants suivis dans l'étude, le milieu d'année est l'occasion de percevoir leur positionnement par rapport à ces savoirs. Alex reste centré sur des savoirs d'expérience, tacites, intégrant une forte charge affective et, dans les conditions de stage qui lui sont proposées, ne se préoccupe pas vraiment des savoirs didactiques nécessitant un processus de transposition. Il reste convaincu que cette opération coûteuse se fera plus tard, lorsqu'il sera « vraiment » confronté à l'enseignement. Un problème de sens rencontre ici une résistance à formaliser, ancrée dans un registre de valeur établi avant tout sur la relation au jeune, telle que construite dans l'expérience antérieure qui sert d'amarre pour traverser ce temps de formation perturbé.

Danielle, d'abord préoccupée par son positionnement en tant que femme dans un monde très majoritairement masculin, a d'abord activé des savoirs expérientiels pour asseoir sa reconnaissance. Après une période de tâtonnement en tant que contractuelle, elle s'oriente progressivement vers des formalisations didactiques associées à une dimension pédagogique, nécessaire pour mettre l'élève en activité d'apprentissage. Cette ouverture de fin de formation s'avère possible parce que la gestion de la classe et des dispositifs semble stabilisée. Enfin, Marc a développé de nombreux registres d'action auprès des jeunes et cette polyvalence est vécue comme un atout. Fort de savoirs pédagogiques relativement efficaces liés à ses qualités relationnelles, convaincu de la nécessité de formaliser sa pratique et de s'adosser à des savoirs constitués, il se centre sur ce qu'il considère comme un point faible : organiser la pertinence et la cohérence des contenus, penser les modalités d'évaluation dans une visée formative, etc.

Entrer dans une démarche réflexive suppose par ailleurs un engagement du professionnel qui identifie des besoins spécifiques liés à la pratique et choisit les moyens permettant d'y répondre de façon singulière et située. Le processus de formation participe au renouvellement de savoirs pluriels, composites, multidimensionnels. Les trois types de savoirs répertoriés par Cochran-

Smith et Lytle (1999) sont ainsi diversement activés :

- les savoirs enracinés dans la pratique, subjectifs, personnels mais essentiels à l'enseignement ou à la formation prennent une place capitale chez ces anciens conducteurs routiers qui revendiquent leur expérience professionnelle antérieure comme un véritable atout pour enseigner et enrôler les élèves dans les apprentissages. Ce sont ces savoirs qui créent le lien et le sens, qui permettent de gérer au mieux la transition entre un monde professionnel et un autre, aux règles et normes très différentes ;
- les savoirs de la pratique, construits collectivement par l'analyse critique et systématique de l'enseignement ou de la formation, sont basés non seulement sur les connaissances formelles ou celles provenant des expériences personnelles, mais aussi sur les connaissances des autres ainsi que sur les dimensions socioculturelles du milieu. C'est ici que se joue le travail proposé à l'IUFM, les dispositifs professionnalisants invitant à partager et co-construire des savoirs, parfois en tension avec ceux valorisés par les enseignants en poste ;
- les savoirs pour la pratique, en lien avec des questions professionnelles, intègrent des connaissances apportées par les formateurs ou par des lectures ; ils sont diversement investis par les futurs enseignants que nous avons étudiés et semblent trouver leur mise en synergie dans l'écrit professionnel. Nécessitant des appropriations singulières, leur pertinence reste liée à l'intelligibilité qu'ils offrent pour requestionner les pratiques du terrain. Ces savoirs renvoient aussi à des formes de projections dans un futur proche, celui où les stagiaires seront enseignants à part entière et où les nouveaux contextes d'insertion créeront sans doute des besoins spécifiques.

**■ Les conditions de la transition professionnelle : contextes, temporalités et formes d'implication**

Le passage d'un métier initial (décliné sous de multiples formes qui ont déjà généré des changements) à celui d'enseignant, suppose des contextes d'accueil favorables et articulés. L'alternance des temps de formation ne suffit pas à construire une professionnalité enseignante. L'accueil dans l'établissement, l'accompagnement du tuteur, l'adéquation des attentes de cet acteur privilégié avec les prescriptions de la formation sont autant d'éléments qui viennent structurer ou perturber l'entrée dans le métier. D'autre part, l'insertion dans l'établissement et les formes de socialisation qui s'y produisent restent des éléments importants pour s'appropriier le genre professionnel (Clot, 1999), en comprendre les implicites, en mesurer les contours (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008). Le repérage de cette trame identitaire partagée facilite des prises d'autonomie, sur fond de reconnaissance du groupe professionnel, et permet à terme de développer un style propre que finalement chacun revendique à travers des représentations et des valeurs qui orientent le parcours et donnent sens à l'action. Il s'agit en quelque sorte de connaître le milieu de pratique pour mieux se positionner et mieux assumer ses choix professionnels.

D'autres repères sont à construire dans l'espace de la formation où se joue une acculturation plus ou moins partagée, une mise à distance de l'action par la réflexivité et un étayage de son action entre pairs et experts : le groupe en formation est celui à qui on se réfère et auquel on en réfère, à la fois dans l'analyse de sa pratique et dans la construction d'un horizon de possibles. Pour Alex, cette mise en cohérence des espaces d'action est défailante, ce qui ne facilite pas son insertion professionnelle et l'amène à différer dans le temps l'entrée « effective » dans le monde enseignant.

L'étude montre l'importance du temps d'appropriation. L'expérience d'enseignement en tant que contractuels pour Danielle et Marc, sans formation et sans filet, a malgré tout permis de construire certains gestes professionnels plus ou moins étayés par les autres enseignants. Sur cette base, la formation devient une sorte de bonus, mais aussi un révélateur des impasses antérieures. L'image identitaire de soi dans ses débuts mise en regard avec les validations de fin de parcours atteste, à travers les progrès réalisés, du cheminement parcouru. Le temps de la maturation donne davantage de recul aux acteurs et une place particulière dans le groupe : un rôle de médiateur pour Marc qui se saisit de l'ensemble des enjeux de la formation ; un rôle de soutien pour Danielle qui se positionne ainsi comme une personne ressource dans le groupe de stagiaires, confortant un sentiment de reconnaissance déjà présent au niveau de son parcours antérieur.

Plus largement, cette temporalité génère des modes d'implication professionnelle en formation et dans l'établissement, repérable à travers le triptyque « sens-repères-contrôle » (Mias, 1998). En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de son parcours d'étudiant, de stagiaire et/ou de sa trajectoire professionnelle antérieure. Trouver cette mise en cohérence de soi par rapport à un environnement modifié prend du temps. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces de formation, traversés avec des statuts différents (ancien professionnel, enseignant-stagiaire). Là encore, le temps est nécessaire pour prendre ces repères dans un monde plus disparate qu'il n'y paraît à première vue. De plus, le passage du monde des routiers à celui des enseignants reste fragilisant et le travail sur les représentations montre les déplacements qui s'opèrent durant l'année de formation (Perez-Roux, 2008c).

Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées, dans le contexte du stage. Si le statut de stagiaire ne facilite pas le jeu des acteurs dans l'espace de travail, on constate que les différentes tâches attendues d'un enseignant sont assumées différemment en fonction des ressources développées par les stagiaires mais aussi du sens qu'ils donnent à leur action et des modes de reconnaissance qui en découlent. Cette reconnaissance, essentielle pour se définir comme professionnel, nécessite du temps. Le futur enseignant doit traverser l'épreuve de la formation et faire ses preuves, tant à l'IUFM que dans l'établissement où il effectue son stage. Cette entrée dans le monde enseignant génère donc des formes de remaniement identitaire que l'étude nous dévoile en partie.

#### ■ *Dynamiques identitaires à l'épreuve de la formation*

Etudier la manière dont les enseignants s'engagent dans un processus de professionnalisation permet d'appréhender les dynamiques identitaires qui s'y jouent, engageant des formes de transactions entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité.

Dans le cas d'Alex, on assiste à une sorte de flou identitaire, lié, entre autres, à l'impossibilité de développer l'ensemble des compétences attendues, notamment au niveau des mises en œuvre dans la classe. Ne pouvant s'inscrire dans un changement radical, il reste ancré dans des valeurs en continuité avec son parcours antérieur et vit à distance le monde enseignant. Le rapport aux élèves semble construit sur des valeurs qui heurtent les habitudes d'une forme scolaire dans laquelle cet enseignant a des difficultés à trouver sa « juste » place. La diversité des expériences n'est pas activée en tant que ressource dans le cadre du lycée mais plutôt comme un écran pour éviter d'assumer une posture d'adulte référent. Conscient de ce qui le distingue, soucieux de garder un côté « atypique » par rapport à un groupe professionnel qu'il juge peu ouvert, il ne se reconnaît pas non plus dans le collectif. Par ailleurs, l'accompagnement professionnel sur le terrain s'est avéré inefficace ou pour le moins construit sur un malentendu avec le tuteur en charge de lui faire comprendre la « loi du métier », les implicites du groupe professionnel, etc. La tension terrain/IUFM, non relayée par un travail effectif dans les classes, n'a pas pu aider Alex à se positionner. Pris dans un entre-deux identitaire, peu reconnu dans l'établissement comme partenaire à part entière, chargé de tâches annexes, il attend l'année suivante pour se lancer dans l'aventure ; un contexte d'affectation plus favorable au plan institutionnel et humain devrait lui permettre un engagement professionnel durable intégrant à la fois les dimensions transpersonnelle, interpersonnelle et personnelle du nouveau métier (Clot et Ruelland-Roger, 2008)<sup>9</sup>.

Dans le cas de Danielle, on assiste à une continuité dans le changement, parfaitement assumée car valorisante. L'appui sur des compétences avérées en terme de transport routier rend parfaitement légitime l'acte d'enseignement, vécu à la fois sur le mode de la passion du métier et sur celui des savoirs à transmettre ou à faire construire par les élèves. L'accès à un nouveau statut, attestant d'une forme de reconnaissance sociale, conduit à penser que Danielle a « tout à

---

<sup>9</sup> Pour Clot et Ruelland-Roger (2008), l'analyse dynamique de l'activité s'organise autour de quatre instances du métier qui s'activent simultanément dans l'exercice du métier. L'instance impersonnelle correspond au travail prescrit (le référentiel de compétences) et à la façon dont il s'institutionnalise dans un contexte particulier (les injonctions locales d'une direction d'établissement, par exemple). L'instance transpersonnelle est structurée par l'histoire et la/les mémoire(s) collective(s) du métier. L'instance interpersonnelle s'alimente aux échanges et aux controverses professionnelles dans la communauté de travail. L'instance personnelle renvoie à la façon singulière de s'engager dans le métier pour y faire son travail.

gagner » au niveau de sa vie personnelle à ce changement, surtout quand le registre professionnel vient appuyer une légitimité dans le monde scolaire. Fière de son parcours qui lui renvoie une image positive d'elle-même, elle construit progressivement un positionnement identitaire à travers des formes de reconnaissance dans l'établissement et dans la formation; n'hésitant pas à travailler avec des pairs dans son secteur ou à s'ouvrir aux autres disciplines. Au fil des entretiens, se dessine l'amorce d'un réel développement professionnel. Enfin, la cohérence (unité) de son action se fonde sur un rôle d'éducatrice-accompagnatrice, sensible à la réalité de ses élèves et consciente de la nécessité de prendre davantage en compte leurs difficultés pour les aider à se construire.

Dans le cas de Marc, on assiste à une continuité des repères : employé, formateur d'adultes en CR, enseignant. Il comprend et intègre rapidement les attentes de la formation, trouve du sens à son action et construit de nouvelles compétences sur des domaines que sa courte expérience d'enseignant ne lui avait pas permis de déployer. On repère une identité plus affirmée qui s'appuie aussi sur des formes de reconnaissance d'autrui (élèves, pairs, collègues, formateurs, etc.). De plus, ce projet identitaire le conduit à mettre en synergie un ensemble de qualités qu'il a développées dans plusieurs domaines (sportif, musical, etc) et qui, à l'occasion de ce passage, sont mises en cohérence. Sa connaissance des jeunes dans le milieu associatif, son expérience professionnelle diversifiée, l'amène à organiser son action autour de valeurs de respect, de responsabilité, en lien avec l'équipe éducative. La dimension formative qu'il associe à sa vision de l'enseignement rend compte d'une identité professionnelle d'enseignant, au clair sur l'ensemble des missions qu'il devra assumer auprès des élèves et de l'institution.

#### ■ ***Le projet identitaire comme mise à l'épreuve de soi***

Comme l'évoquent Mègemont et Baubion-Broye (2001), la construction identitaire suppose « *une conception du sujet actif dans l'accomplissement de ses insertions sociales et dans la (re)construction des représentations de soi qu'elles suscitent* » (p.20). Le sujet, en présence de rôles disparates, les interprète en fonction de fins préconçues ni dans les structures sociales, ni dans son histoire propre. Une conception systémique des activités du sujet et de leur développement tout au long de la vie est nécessaire à l'analyse des dynamiques identitaires qui se déploient dans une situation de transition, orientées vers un projet identitaire (Kaddouri, 2000). Ce projet identitaire, organisé autour de l'accès à un nouveau métier, intègre une mise en synergie des idéaux, des représentations et des pratiques, confrontées aux normes en vigueur dans le contexte de la formation comme dans l'espace de l'établissement. Il suppose une mise à l'épreuve du soi professionnel préalablement construit et qu'il s'agit de remanier. Des tensions sous tendent ce processus et s'inscrivent dans une dimension prospective qui requestionne le passé ; nous rejoignons l'invitation de Dubar (2002) à analyser, à travers un retour sur le parcours antérieur : « *les mises en cohérence du récit du passé et de l'anticipation d'avenir en même temps que de [l'] engagement dans les relations de travail et [l'] affrontement avec les normes des politiques scolaires. Toujours cette double transaction constitutive de la construction/destruction des mondes autant intimes (vécus) que sociaux (partagés)* » (p. 136).

De fait, l'étude souligne l'importance du suivi de ces enseignants qui élaborent à travers leur discours une identité narrative (Ricoeur, 1990) et procèdent face à leur interlocuteur (ici le chercheur) à une mise en intrigue de leur trajectoire. Cette opération, en partie inconsciente, facilite la connexion entre des événements disjoints et intègre à la permanence dans le temps, ce qui renvoie plutôt à la diversité, la variabilité, la discontinuité (Kauffman, 2004). Cette puissance d'unification dont chaque individu est porteur permet l'inscription dans une dynamique conciliant continuité et changement, définition de soi et reconnaissance d'autrui, unité et diversité. Elle accompagne la transition professionnelle et fait de la recherche un levier pour se reconstruire *Autre* dans un avenir déjà amorcé, sans perdre ses ancrages. Un pas de côté, un changement de cap, mais aussi un horizon de possibles qui ne renie en rien les gestes et les valeurs de l'ancien métier ; il s'agit d'en assurer la transmission, tout en renforçant un sentiment de réalisation de soi et, à terme, celui d'une plus grande reconnaissance sociale.

#### ***Conclusion***

Au-delà de ces parcours singuliers, l'étude réalisée dans son ensemble montre que les

processus repérés chez les enseignants de CR peuvent se transposer à d'autres enseignants ayant exercé au préalable une autre activité professionnelle. Les remaniements liés à ce projet engagent le sujet dans des formes de recomposition identitaire plus ou moins abouties. Au final, cette étude ouvre de nombreuses perspectives de recherche et de formation : la diversification croissante des parcours permettant d'accéder au métier enseignant nécessite plus que jamais des modalités de professionnalisation réajustées et efficaces.

## Bibliographie

- ALSENE M, GAMACHE M & LEJEUNE M. (2002). Gestion des savoirs et gestion des compétences : une articulation possible mais limitée. *Actes du 1er Colloque en Gestion des compétences et des connaissances*, Nantes, 27-31.
- BALLEUX A. (2006), L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport d'un processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage, *Carrièreologie*, 10 (4), 603-627.
- BLIN J-F. (1997), *Représentations, pratiques et identité professionnelle*, Paris, L'harmattan.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- CLOT Y & RUELLAND-ROGER D. (2008), Enseigner les maths au lycée et au collège : un ou deux métiers ?, *Recherche et Formation*, 57, 51-63.
- COCHRAN-SMITH M & LYTLE S-L. (1999), Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities, *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- DUBAR C. (1991), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR C. (1992), Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- DUBAR C. (2002), Entretien avec A. Gonin-Bolo, *Recherche et Formation*, 41, 131-138.
- GUIBERT P, LAZUECH G & RIMBERT F. (2008), *Enseignants débutants: faire ses classes*, Rennes, PUR.
- HETU, J-C., LAVOIE, M. & BAILLAUQUES, S. (Eds, 1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- JODELET D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- KADDOURI M. (2000), Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p.195-212), Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI M. (2006), Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In JM Barbier, E. Bourgeois, G de Villers & M Kaddouri (Eds.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation* (p.121-145), Paris, L'Harmattan.
- KAUFFMAN J-C. (2004), *L'invention de soi ; une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- MEGEMONT J-L & BAUBION-BROYE A. (2001), Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle, *Connexions*, 76, 15-28.
- MIAS C. (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCOVICI S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- PEREZ-ROUX T. (2007), Tenir comme enseignant d'EPS : entre modèles professionnels et implication personnelle. In A. Gonin-Bolo (dir.), *Parcours professionnels : des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir* (p. 53-74), Paris, Belin.

PEREZ-ROUX T. (2008a), Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* (p. 49-80), Paris, L'harmattan.

PEREZ-ROUX T. (2008b), Devenir enseignant de lycée professionnel : une construction entre tensions et ajustements aux élèves. Symposium Duceux, *Colloque Efficacité et Equité*, Rennes, contribution 4, 34-43. [http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite\\_et\\_equite\\_en\\_education/programme/index](http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/index).

PEREZ-ROUX T. (2008c), Identité(s) : quelle(s) définition(s) de soi sous le regard d'autrui ? In A Theval, *Moi le groupe*. Zedélé Editions, [http://editions-zedele.net/Livres-extraits/moi-le-groupe\\_supplement.pdf](http://editions-zedele.net/Livres-extraits/moi-le-groupe_supplement.pdf)

RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

ROUX-PEREZ T. (2006), Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en EPS, *Revue STAPS*, 72, 35-47.

SCHÖN D-A. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal, Editions logiques (première édition 1983).

TAP P. (1998), Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société* (p. 65-68), Auxerre, Sciences Humaines.

TARDIF, M., CASTELLAN, J & PEREZ-ROUX, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 9-20.

WITTORSKI R & BRIQUET-DUHAZE S. (2008, dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'harmattan.