Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant

Muriel Deltand

▶ **To cite this version:**

Muriel Deltand. Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant. Recherches en éducation, 2020, n° 42, 10.4000/ree.1455 . hal-03100104

HAL Id: hal-03100104
https://cnam.hal.science/hal-03100104

Submitted on 3 Feb 2021

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Recherches en éducation

42 | 2020
Changements institutionnels, processus de traduction et dynamiques des acteurs(es)

Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant

Modes of resolution of tensions in training and retraining project for professionals transitioning into the education professions

Muriel Deltand

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/ree/1455
DOI : 10.4000/ree.1455
ISSN : 1954-3077

Éditeur
Université de Nantes

Référence électronique
Muriel Deltand, « Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/ree/1455 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.1455

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant

Muriel Deltand
Enseignante chercheure, Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD - CNAM Paris), Haute école Bruxelles-Brabant (HE2B) (France, Belgique)

Résumé
À partir d'entretiens biographiques auprès de professionnels engagés dans des dispositifs de formation les préparant à une reconversion vers le métier d'enseignant, l'article analyse les stratégies identitaires et les moments de délibérations de soi avec soi qu'ils mettent en place pour faire face aux tensions d'identité que les apprentissages du nouveau métier génèrent en eux. L'accent est plus particulièrement mis sur les fonctions identitaires de ces stratégies comme l'une des composantes des quatre modes de résolution des tensions présentés dans nos résultats : modes de préservation, réagencement, remaniement et transformation identitaires.

Mots-clés : identité enseignante et professionnelle, formation continue, profession d'enseignant,

Abstract
Modes of resolution of tensions in training and retraining project for professionals transitioning into the education professions

Based on biographical interviews with professionals involved in training schemes preparing them for a reconversion to the teaching profession, the article analyses the identity strategies and the moments of self-deliberation with oneself that they put in place to deal with the identity tensions that learning the new profession generates in them. Particular emphasis is placed on the identity functions of these strategies as one of the components of the four modes of resolving tensions presented in our results: modes of preservation, rearrangement, reshaping and transformation of identity.

Keywords: teacher identity and professional, lifelong learnin, teaching profession,

La formation des enseignants a évolué ces dernières années (Deschenaux & Roussel, 2010 ; OCDE, 2016 ; Périer, 2016 ; CE, 2018), sans pour autant empêcher le déséquilibre constaté entre offre et demande de diplômés. Débattue à plusieurs niveaux (politique, socio-éducatif, etc.), elle donne lieu à un accord relatif à l'urgence de restaurer l'image du métier en réajustant et en valorisant la figure de référence enseignante (Barrère, 2004/2015 ; Chassy & Lavignasse, 2018). Elle s'est accompagnée d'incitateurs nationaux qui, compte tenu des mutations économiques, politiques et culturelles de chaque pays, visent à faire face à la pénurie de main-d'œuvre dans les écoles (Duchesne, 2008). Dans ce contexte, de nombreux projets et programmes d'enseignement ont été mis en place selon les normes de qualité et les indicateurs de compétences. Ils ont fortement contribué à redessiner les contours de la fonction, les conditions d'exercice ainsi que les prescriptions de formation faisant évoluer les identités de métier d'enseignant. Des politiques et mesures d'orientation en direction des nouveaux diplômés des universités et des professionnels déjà en exercice ont été renforcées en vue de les inciter à un changement de carrière vers le métier d'enseignant. Même si elles interviennent en arrière-plan de nos analyses, ces politiques ne font pas, en tant que telles, l'objet de cet article qui envisage l'attraction vers le métier d'enseignant du point de vue des personnes qui choisissent de l'exercer. En effet, bien qu'elle soit bousculée, l'image du métier qui est le plus souvent intériorisée lors d'une scolarité jugée positive (Charles & Legendre, 2006), continue d'être une des raisons évoquées pour devenir enseignant (Berger & D'Ascoli, 2011). C'est le cas, comme nous l'exposerons plus loin, des quatre adultes en reprise d'études en vue d'exercer le métier d'enseignant. Nous le verrons, cette reprise d'études ne va pas sans effets, souvent inconsidérés, sur leurs entourages ainsi que sur les différentes dimensions de leur identité. Dans ce contexte, la question que nous nous posons est la suivante : quelles stratégies ces adultes mettent-ils en place pour faire face aux tensions d'identité que génère en eux leur reprise d'études considérée ici comme transition qui vient bouleverser leurs repères antérieurs (Balleux & Perez-Roux, 2011) et provoquer en eux des tensions d'identité majeures ? Pour répondre à cette question, nous avons mobilisé des entretiens biographiques menés auprès d'adultes en formation dans trois dispositifs préparatoires au métier d'enseignant au Grand-Duché de Luxembourg, en Belgique et en France. Sans intention comparative (entre pays ou dispositifs), l'analyse de traces de délibération de soi avec soi, des tensions et des stratégies pour y faire face nous a permis de construire empiriquement quatre modes de résolution que nous définissons ci-après. Il s'agit des modes de préservation, de réagencement, de remaniement et de transformation.

La première partie de cet article présente les repères théoriques relatifs à la reconversion, au projet de réorientation ainsi qu'aux tensions et stratégies identitaires. Suivra l'exposition des éléments factuels des trois terrains de recueil des données ainsi que la méthodologie employée pour réexaminer les matériaux biographiques à l'origine des quatre modes de résolution présentés dans les résultats. La discussion reviendra sur les logiques d'actions ainsi que sur les délibérations de soi avec soi qui sous-tendent les stratégies retenues. La conclusion abordera deux prolongements (recherche et pratiques de formation) au regard des résultats.

1. Repères théoriques

Nous le verrons ci-après, les reconversions sont des moments tout autant structurants d'un devenir encore incertain que perturbateurs d'acquis déjà-là, mais fragilisés. D'où l'importance de les aborder dans leurs relations avec le projet de réorientation ainsi qu'avec les tensions et stratégies identitaires.

1.1. Reconversion et projet

Une reconversion situe l'adulte dans un nouveau métier lui imposant d'acquérir « de nouvelles compétences, de nouveaux savoir-faire » (Denave, 2006, p. 86). S'effectuant « dans un domaine professionnel sans lien avec le précédent » (p. 86), la reconversion impose de changer de famille professionnelle (Di Paola & Mora, 2012 ; Deltand, 2017), définie en référence aux normes internationales[1] ou selon les répertoires nationaux des métiers, comme regroupement d'activités et de compétences communes à différents domaines professionnels. La césure entre les deux métiers, considérée parfois comme une rupture brutale (Abbott, 2001 ; Elder, 1998 ; Hareven & Masaoka, 1988 ; Sampson & Laub, 1993), fait entrer l'adulte engagé en formation dans une période souvent délicate à mener (Deltand & Kaddouri, 2014). On parlera alors de tournant de vie (Abbott, 2001) bousculant les repères, imposant de réinterpréter les pratiques antérieures tout en actualisant le projet de réorientation. Cette réinterprétation passe par une délibération de soi avec soi qui, selon Jean-Luc Mègemont et Alain Baubion-Broye (2001, p. 18), permet de « se placer face aux divergences de ses engagements de vie (actuels, passés ou projetés), à rechercher et à donner un sens à ses activités personnelles et à ses relations avec le monde qui l'entoure ». Jean-Pierre Boutinet (1993, p. 274) en parle comme le moyen « de modaliser l'expérience passée, en donnant la possibilité à l'acteur de mieux comprendre, de mieux se réapproprier son propre trajet personnel qui est un trajet sans cesse orienté : pas de trajet sans projet ». Conséquemment, la délibération de soi avec soi produit un effet qui touche non seulement ce qui relève du métier, mais aussi l'ensemble des engagements et rôles pris jusque-là dans les sphères de vie (conjugale, familiale, économique, religieuse, politique, amicale). Elle conduit à la réévaluation de l'ensemble des équilibres jusque-là acquis. Dans ce contexte, un projet de réorientation peut être pour l'adulte un moyen de réélaborer ses orientations de carrière qu'il a fondées à la fois sur l'actualisation de ses enjeux existentiels (aspirations à être), ses représentations (dimensions de soi) et ses rapports au monde. Cette réélaboration lui permet une prise de distance vis-à-vis de ses expériences biographiques (continuités, ruptures) aboutissant à un repositionnement concret inédit (objectifs et démarches). Ce qui situe la reconversion « comme le produit d'une combinaison entre les aspirations individuelles et les déterminants structurels » (Denave, 2006, p. 87).

1.2. Modes de résolution, tensions et stratégies identitaires

Par « mode de résolution », nous désignons l'ensemble des logiques d'action, postures, manières et stratégies qu'un adulte échafaude, suite à ses délibérations, pour faire face, de façon comportementale et discursive, à ses tensions d'identité. Nous nous intéressons plus particulièrement ici aux stratégies et à leurs fonctions identitaires sachant que l'ensemble des composantes des modes de résolution sont indissociablement complémentaires et interactivement conflictuelles. Par ailleurs, dans le cas de la reconversion, la définition de ces modes de résolution doit tenir compte à la fois de l'image et des représentations du métier visé (Gottfredson, 1981) ainsi que de l'estimation de la valeur des expériences antérieures attribuées et considérées comme décisives en formation (Labbé & al., 2009). Dans ce cadre, parler de tensions et de stratégies identitaires lors des reconversions se justifie par le fait qu'elles constituent des épreuves existentielles et identitaires dont on ne sort pas toujours indemne. Dans sa fonction première, la notion de *tension* renvoie à un élément qui menace de rompre. Accolée au terme *identité*, cette menace révèle l'existence d'un écart entre une ou plusieurs dimension(s) de soi susceptible(s) de contaminer une ou plusieurs sphère(s) de vie (Baubion-Broye & al., 1998) épargnée(s) jusque-là. Si les dimensions de soi forment dans leur multiplicité une configuration singulière, atteintes par la diffusion des écarts, elles risquent de céder et conduire à l'effondrement des fondations identitaires remettant en cause le sentiment de soi (manières dont on se ressent : permanence, continuité), la représentation de soi (manières dont on se décrit dans ses aptitudes, qualités, faiblesses), les images de soi (manières dont on se voit par rap-

[1] Traductions institutionnelles visibles rendant compte des politiques d'emploi et des branches métiers.

port à autrui et au monde extérieur), l'estime de soi (manières dont on s'évalue dans ses capacités et compétences par rapport aux attentes externes) et/ou le sentiment de reconnaissance (manières dont on se sent reconnu ou désavoué). Dans cette perspective, les écarts entre dimensions de soi et points de vue attribués à autrui sur soi ne sont pas sans conséquence. Ils occasionnent des tensions de rôles, de valeurs ou de responsabilités avant l'engagement en formation mettant ainsi en péril l'équilibre des sphères de vie. De même, un écart d'appartenance au sein même d'une sphère est possible s'il y a conflit ou concurrence. Ce qui nécessite d'y répondre pour revenir à la cohérence fragilisée ou rompue. Ces quelques exemples illustrent le tiraillement que peut vivre un adulte en formation dès lors que ce tiraillement se transforme en tensions structurelles (Kaddouri, 2019, p. 22) qui touche les fondements de certaines dimensions de soi à un moment précis où il est le plus fragile. Ces tensions, malgré les risques qu'elles présentent, constituent une véritable opportunité de délibération de soi avec soi et des moments forts de questionnement de l'ensemble des éléments constituant la configuration personnelle et, en ce qui nous concerne ici, des acquis antérieurs et des représentations du métier visé mis au regard de l'ensemble des engagements pris (rôles, responsabilités) dans ses sphères de vie. Loin d'un simple arbitrage, la délibération vise à reconsidérer les fragilités révélées en négociant sur le vif la meilleure combinaison de stratégies pour sortir provisoirement des conséquences. Jamais totalement achevée et donc résolue, une tension pousse à réduire l'écart et une stratégie est l'une des composantes d'un mode de résolution permettant d'échafauder cette réponse discursive et comportementale momentanée pouvant prendre différentes formes : agir en situation, modification du comportement, copie « de manières de faire » antérieures, réaction à un événement ou l'évaluation des éventualités. La visée est alors soit le dégagement ou la mise à distance de la tension afin de l'éviter (Malewska-Peyre, 1987), la maintenir (Taboada-Leonetti, 1990) ou d'agir (Dubar, 1991) en situation pour diminuer le danger de contamination des autres sphères de vie. Ainsi, les modes de résolution des tensions sont variables et dépendent, comme le dit Yves Schwartz (1987, p. 186), de « la manière dont l'individu, dans ses virtualités singulières et ses limites, rencontre l'objectif à réaliser comme point d'appui, ou au contraire comme restriction de ses possibles ».

2. Contexte et méthodologie de la recherche

Les terrains dont sont extraits les entretiens biographiques avaient donné lieu à trois recherches compréhensives dont nous présentons ci-dessous des éléments contextuels relatifs aux conditions de recueil des données et des résultats auxquels ils ont donné lieu.

2.1. Indications sur les contextes

Le premier terrain de recherche concernait dix adultes luxembourgeois (2010-2012) ayant fait un passage de moins de deux ans comme chargés de cours dans une école fondamentale avant d'entrer dans le bachelor en sciences de l'éducation de l'Université du Luxembourg. Formés en quatre ans, l'accès à un poste d'enseignant exerçant dans les trois langues (luxembourgeois, français et allemand) est conditionné par la réussite d'un concours national à la sortie. Le second terrain comportait neuf adultes belges (2012-2015) inscrits dans le bachelor instituteur primaire de la Haute école de Bruxelles-Brabant. Formés en trois ans et sans concours pour l'obtention d'un poste, ces sujets possédaient une première carrière en dehors de l'éducation. Le dernier terrain se consacrait à sept adultes (2018) inscrits dans un master 2 à l'École supérieure du professorat et de l'éducation Lille Nord de France. Après une licence (trois ans), deux années de formation sont prévues comprenant un concours national en master 1 donnant accès à un poste en alternance en master 2.

2.2. Indications sur la démarche mobilisée

Comme cela a été dit en introduction, les trois recherches avaient pour objectif de repérer les tensions auxquelles étaient confrontés des adultes en formation et la façon dont ils tentaient d'y

répondre. Nous les avons mobilisées ici, comme des matériaux secondaires[2] que nous considérons, à l'instar de Didier Chabaud et Olivier Germain (2006, p. 207), comme « une analyse plus fouillée d'un sous-ensemble ou d'un aspect singulier des données ». Ce choix de combiner ces trois études se justifie, non seulement par la richesse des discours tenus initialement mais aussi et surtout par leurs points communs à savoir : des adultes en reconversion dont les entretiens biographiques sont recueillis en formation ; la mobilisation d'une méthode biographique[3] pour le recueil de données relatives aux tensions en formation ; un guide analogue d'entretien composé des cinq mêmes thèmes[4] ; des entretiens retranscrits permettant le traitement et l'analyse décomposés en trois temps. Ainsi, à partir de l'ensemble des retranscriptions, une démarche d'analyse a été mise en place nous permettant de développer progressivement une représentation de « ce qui se passe » au moment de répondre à une tension en formation. Nous inspirant, d'une part, du cheminement proposé par Pierre Paillé (2006) qui invite à allier proposition de compréhension, sens des données récoltées et terrains concernés, et d'autre part, de Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012) qui incitent à associer induction, déduction et des validations par des aller/retours entre théorie et données, nous avons mis en place trois moments spécifiques pour l'analyse des données retenues. Le premier moment visait à réinterroger les terrains et les conditions de recueil des données pour s'assurer des statuts et de la combinaison des matériaux biographiques. Le deuxième concernait les relectures des entretiens pour relever les données descriptives signifiant les tensions vécues, le sens attribué aux résolutions ainsi que ce qui a étayé les choix effectués. Le troisième visait à relire des suppléments d'informations disponibles dont nos annotations au moment des recueils afin d'enrichir l'analyse (expressions linguistiques, valeurs culturelles affichées, etc.). Ces trois moments ont eu une influence importante sur le processus de production des résultats relatifs aux trois modes de résolution présentés ci-après. En effet, sans aucune volonté de comparer les contextes ou les dispositifs, le réexamen des matériaux nous a permis de constater certaines permanences de tensions et récurrences de certaines stratégies provisoires favorisées par les moments de délibération de soi avec soi. Ce sont ces tensions et stratégies que nous avons considérées, du fait de leur constance et récurrence, comme l'une des composantes d'un mode de résolution émergeant.

2.3. Composition de l'échantillon

Ces trois ensembles de données qualitatives concernent 26 adultes âgés entre 27 et 54 ans ne bénéficiant pas d'un aménagement du programme. En cohérence avec nos repères théoriques et notre question de recherche, d'une part, sans intention comparative entre trajectoires biographiques et sociales, d'autre part, nous avons fait le choix de retenir quatre entretiens d'adultes, dont la richesse des discours tenus sur les tensions et sur les stratégies nous a semblé pertinente pour illustrer et exemplifier chacun de nos modes résolutoires. Le tableau ci-dessous retrace quelques caractéristiques des quatre adultes en question identifiés par un prénom d'emprunt.

Tableau 1 - Monographies

Béatrice (Belgique, 51 ans)	Graphiste pendant quinze ans, Béatrice décide de se reconvertir au moment où son employeur exige de nouvelles compétences. S'informant sur les métiers en pénurie, elle choisit l'enseignement pour ses souvenirs d'école et les conditions de travail supposées meilleures.

[2] L'analyse secondaire se définit comme « la réexploitation de données d'enquêtes dont les résultats prolongent et se distinguent de l'analyse originaire » (Dale, 1993, p. 7).

[3] Nous reprenons à notre compte le terme « biographique » dans son acception première au sens de Jean-Claude Passeron (1990, p. 4) estimant que « tout matériau qui […] doit son organisation au temps de la vie d'un individu ou, aussi bien, au temps de l'enchaînement des générations dans une lignée ».

[4] a) expérience du premier métier ; b) processus de décision des réponses ; c) projet de réorientation, attentes ; d) formation, expériences, postures ; e) tensions identitaires et stratégies.

Tania (Luxembourg, 31 ans)	Venant de la finance, Tania souhaite fonder une famille. Ayant été chargée de cours, elle entre en formation pour obtenir le diplôme et navigue entre compétences antérieures, attentes et projet personnel.
Marc (Belgique, 36 ans)	Monteur vidéo, Marc souhaite stabiliser sa vie. Visant un métier en pénurie, il entre en formation d'instituteur pour ses conditions supposées attrayantes.
Michel (France, 46 ans)	Éducateur, Michel souhaite concilier son métier avec sa vie de famille. Estimant connaître l'enseignement, il réussit le concours de M1 et prend une classe en alternance en s'ouvrant au quotidien.

2.4. Appartenances du chercheur dans les contextes envisagés

Examiner des entretiens suppose la connaissance (ou la familiarité) des terrains par le chercheur afin d'être en mesure de traiter discours, trajectoires et contextes. Occupant parfois une triple posture[5] au moment des recueils (formatrice, responsable de stages, chercheure), nous avons veillé à questionner en amont les effets que pouvaient avoir ces postures. Notamment sur « l'effet double » (avantage/désavantage) dont parle Michèle Saint-Jean (2002, p. 49) « dans le sens où […] nous avançons en terrain connu, sans nécessité de nous approprier une culture, un langage, des codes, des outils et des pratiques mais avec en contrepartie l'obstacle que représente cette proximité qui peut véhiculer des a priori à évacuer lors de notre travail d'interprétation ». Marier nos postures « relève d'une position difficile à tenir, mais non impossible et plutôt enrichissante pour une compréhension des problèmes soulevés » (Mias, 2003, p. 296). Si nos postures peuvent sembler inopportunes, elles sont pourtant intéressantes si nous veillons à prendre des mesures distinguant implication et distanciation. L'implication signifie une « action par laquelle on attribue à quelqu'un un certain rôle » (CNRTL)[6] dans une relation formelle impliquant le chercheur. L'implication de ce dernier apporte un « dynamisme raisonné de la connaissance » qui le conduit « à se poser (et à poser) la question de sa place » (Bataille, 1983, p. 28), alors que la distanciation le renvoie au besoin de distance entre soi et la réalité qu'il souhaite observer. Questionner l'implication et la distanciation permet alors, selon Bruno Latour et Steve Woolgar (1996, p. 23), de « se rendre familier d'un terrain tout en demeurant indépendant et à distance » afin d'avoir un regard critique et réflexif sur ses implications, ses pensées et ses choix. Ainsi, dans nos trois études, pour agir éthiquement, garder un équilibre entre implication et distanciation, et nous prémunir des risques de dérives de nos postures sur la réalité à étudier nous avons, en nous inspirant de Norbert Elias (1993), mis en place les trois mesures suivantes : a) ne pas interviewer des adultes ayant suivi nos cours et/ou nos accompagnements ; b) nous présenter comme chercheur au moment du contrat d'entretien ; c) recueillir l'entretien en dehors du temps de formation.

3. Résultats

L'analyse des matériaux rend compte de stratégies dont les permanences s'organisent en quatre modes de résolution des tensions : préservation, réagencement, remaniement et transformation identitaires. Chacun d'eux est repérable à l'aide des traces discursives indicatrices des négociations et des délibérations engagées entre soi avec soi afin de réduire provisoirement l'écart tensionnel au regard de la configuration personnelle (dimensions de soi disponibles, enjeux et projet). Représentant quatre arrêts sur images résultants de ce qui est décrit et livré en entretien, les quatre modes présentés deviennent des catégories d'analyse pour le chercheur rendant compte

[5] Par « posture » nous entendons « la position que le chercheur occupe par rapport à ses objets de recherche, à ses interlocuteurs, à son terrain de recherche, et aussi à ses pairs et aux institutions qui structurent son activité » (Alphandéry & Bobbé, 2014, p. 6).

[6] Centre national de ressources textuelles et lexicales.

des logiques individuelles et des raisons appuyant les stratégies retenues. Revenons maintenant sur chacun des modes en les illustrant.

3.1. Préservation identitaire

La préservation renvoie à une conservation provisoire des dimensions de soi présentes avant l'entrée en formation, maintenant l'identité de métier acquise pour stabiliser son vécu. En pleine maturation des pratiques de formation, ce mode vise à maintenir l'identité du premier métier estimée stable au moyen de stratégies ayant la fonction de fixer l'ensemble. Les enjeux existentiels à l'œuvre retiennent la cohérence biographique tout en contenant l'imposition de changer d'identité qui n'est pas encore possible. Étant pourtant conscient qu'en rentrant en formation des changements seront attendus, ces adultes fondent leurs réponses autour de trois enjeux : 1) préserver les repères du premier métier estimés fiables ; 2) garantir rôles et engagements dans les sphères de vie ; 3) tenir l'image du professionnel. S'ils sont lucides quant à ce qu'implique un changement de métier, ils sont pourtant dans une situation où la traduction des attentes du dispositif impose de préserver leur équilibre. Le projet va alors servir de jalon attestant d'une stratégie répondant aux attentes. La conjonction entre enjeux et dimensions de soi se cristallise en un projet soudant l'ensemble en un bloc solidaire converti en une barrière protectrice. C'est la conservation de l'existant qui fonde ce mode en préservant les manières d'être, de faire ou de croire, ce qui conduit à rejeter, oublier, mettre à distance ou contourner les obstacles en proposant une réponse provisoire. La stratégie vise à se libérer rapidement de l'écart tensionnel ayant valeur de conservation.

C'est le cas de Béatrice estimant détenir les compétences requises sans avoir besoin de diplôme, ni de formation : *« la formation, c'est l'autorisation d'exercer. Je pense que la légitimité, je peux l'acquérir. Je pense que je suis consciencieuse pour ne pas avoir besoin du diplôme pour travailler, car j'ai eu un bon parcours scolaire »*. Ses certitudes sont légitimées par son parcours scolaire : *« ce qui est dit dans le cours, on le sait. C'est tellement évident et ça, c'est très difficile de se remettre dans l'état d'esprit de quelqu'un qui n'a pas ce savoir. Il y a des tas de choses qui sont entendues, qui vont de soi à un certain âge. Je sais ce qui est bon pour une école, je l'ai vécu »*

En entretien, Béatrice vit pourtant une tension en découvrant son bilan de compétences en fin de stage assurant que ses pratiques et son comportement doivent évoluer. C'est ici que deux points de vue s'affrontent, celui qu'elle pose sur elle et celui qu'elle attribue aux formateurs, créant un décalage : *« j'ai eu d'assez mauvais rapports de stage cette année. Ils [les formateurs] agitaient leurs petits pouvoirs. C'est vraiment lamentable. […] J'ai une vision peut-être un peu dure de ce qu'il faut faire, mais c'est la mienne. Je pense qu'elle est réaliste quand on regarde l'école aujourd'hui. Je sais bien ce qu'ils pensent de moi. Ils doivent se dire que je n'y connais rien et bien si. Je vois bien ce qui se passe dans les écoles, mais je reconnais qu'il faut que j'améliore certaines choses »*. Ces mots indiquent que même si elle s'accroche à une vision personnelle sur l'école, elle est aussi consciente qu'une évolution de ses pratiques est attendue par le dispositif. Coincée entre une image de métier incarnée par son passé et des convictions comme refuge, elle n'est pas encore prête d'intégrer les attentes qui remettraient ses enjeux en cause. S'accrochant à ses certitudes, ses manières d'être et d'agir, elle ne lâche rien et continue d'analyser son vécu : *« j'ai l'impression de répondre à des désidératas. Tu dois faire ceci, tu dois faire cela comme ça. Et pas de recul. Sans arrêt »*. Même en colère, elle essaie pourtant de minimiser l'écart : *« j'ai quand même suffisamment d'expérience. J'ai un bon parcours scolaire, un bon rapport à école et je trouve que je m'en suis plutôt bien sortie jusqu'ici. L'enseignant, c'est tout. Et je suis d'accord avec ça. Et même si je veux leur faire plaisir, j'en suis incapable. J'ai bien essayé, mais je ne suis plus moi. Je suis une autre et ça, impossible »*. Ne pouvant assumer être *« une autre »*, elle prend distance en évitant de tout remettre en cause, tout en misant sur sa chance : *« je fais semblant que cela ne me touche pas et j'attends. Comme dit l'expression je fais ''le gros dos et la sourde oreille'' et on verra »*.

3.2. Réagencement identitaire

Le réagencement redispose l'espace accordé aux dimensions de soi et les liens qu'elles entretiennent entre elles sans en resignifier ou en élaborer de nouvelles. Il réaménage, redispose, réorganise et adapte ses dimensions permettant à la fois une réponse au changement d'identité tout en se raccrochant à la cohérence. Ce réagencement permet d'éviter la remise en cause de la réorientation sans toucher aux significations émises dans le premier métier. Une relocalisation laisse aussi penser qu'il donne satisfaction tout en garantissant la continuité biographique et ses enjeux dont deux ressortent des entretiens : 1) sauvegarder les rôles et engagements dans les sphères de vie tout en donnant l'image d'ouverture aux mutations ; 2) assurer les croyances et attentes estimées du métier visé. Traduit en projet, ces enjeux le guident lors des tensions soulignant que même s'il y a des compétences à acquérir, celles déjà maîtrisées sont suffisantes pour exercer le nouveau métier. Différentes stratégies apparaissent comme l'internalisation du projet institutionnel pour résister ou l'anticipation des attentes en évitant certaines tâches.

Tania, pour qui la pratique de chargée de cours ignorée par la formation se révèle un moyen de réagencement identitaire, indique : *« ici, on me prenait pour quelqu'un sans expérience, comme si je n'avais pas de vie avant. J'ai vite compris qu'il fallait taire qu'on avait été chargée de cours. Cela m'a pourtant permis de voir ce que c'était et d'imaginer ma vie. J'avais compris qu'il y avait des choses à savoir, mais on les apprend vite ».* Tania découvre une formation où la réflexivité est un des leviers : *« on parlait beaucoup de réfléchir, de rechercher des solutions aux problèmes des élèves. J'étais un peu perdue, c'était pas clair… après, j'ai compris ».* Par « *compris* », elle se resignifie les attentes de formation la conduisant à allier ses compétences techniques acquises afin de solutionner le problème sans jamais remettre son projet en question : *« j'ai décidé de prendre dans les cours ce qui me semblait intéressant et qui me manquait. Le reste … j'ai mis de côté. Ce qui était important c'était d'avoir les outils qui me permettent de réussir le concours et d'enfin avoir un enfant. Sans ça, ça ne servirait à rien ».* Tania entame une stratégie en se fixant sur son objectif de vie : *« du moment où j'ai compris, c'était simple. Une bonne planification, écouter et changer ce qu'ils [formateurs] veulent et c'est fait. Finalement, c'était un peu comme avant [domaine de la finance], mais pour d'autres choses ».* Les attentes qu'elle attribue à la formation ainsi que la stratégie mise en place risquent pourtant de la faire passer à côté de certains aspects du métier qu'elle ignore. C'est pourtant selon ses propres objectifs de vie qu'elle répond aux tensions en triant les attentes au moyen d'un maillage entre espérances personnelles/collectives et dimensions de soi disponibles : *« j'avais envie de devenir maman. Le métier d'enseignant est très considéré ici. J'avais déjà une idée de ce qu'il fallait que j'aie, mais c'est juste technique. Là où c'était dur c'était à comprendre ce qu'ils [formateurs] voulaient. Rien n'était clair. Je me sentais incapable de comprendre. Puis j'ai compris le système, je me suis dit ''quels sont les incontournables'' et j'ai organisé comme avant. J'ai senti tout de suite que c'était mieux et que je pouvais même accélérer mon déménagement. Tout était devenu plus simple ».* Ayant cheminé lors des écarts entre enjeux, projet et attentes tout en mobilisant des compétences acquises, Tania réagence sa configuration identitaire permettant d'avancer dans sa vie personnelle. Ses actions assurent pourtant toutes les fonctions de répondre à un déséquilibre, mais en s'appuyant fortement sur sa sphère conjugale et s'ouvrant même sur la prise d'un rôle social inattendu eu égard à son projet : *« là, je suis dans ma bulle. Je sais où je vais. Je suis devenue aussi déléguée ce qui me permet de rencontrer d'autres étudiants et de discuter, ce qu'ils ont comme infos. J'ai assez donné [dans la finance], maintenant c'est ma vie ».* Par ces derniers mots, Tania témoigne qu'elle place au premier plan sa vie personnelle et son projet mobilisant toutes les ressources répondant aux tensions qui surviennent.

3.3. Remaniement identitaire

Un remaniement est un changement partiel d'identité de métier passant par une resignification, élaboration et/ou abrogation de certaines dimensions de soi jugées en secondarité par rapport à celles structurelles charpentant la cohérence de l'ensemble. Il s'agit des dimensions jugées dé-

passées ou inopérantes que l'on accepte de mettre en jeu et de troquer afin de contenir l'impact du changement sur l'ensemble de l'édifice identitaire. Elles font office de paravent facilitant le remaniement pour se conformer aux attentes du nouveau métier visé. Ainsi, et sans toucher aux dimensions de soi jugées fondamentales, l'adulte va remanier l'ensemble en fonction de ses enjeux dont quatre ressortent : 1) « revenir à soi » sans remettre les sphères de vie en jeu ; 2) correspondre aux valeurs personnelles actualisées ; 3) concorder les habitudes avec de nouvelles pour « tourner la page » ; 4) assurer les rôles de vie en visant l'emploi. Les stratégies vont alors allier attentes (métier visé et formation) et dimensions de soi disponibles pour revenir à l'équilibre. Toutes les stratégies possibles viseront à valoriser un sentiment d'expertise : positionnement comme professionnel devant bénéficier de conditions.

Marc découvre le métier de la relation : *« quand j'étais monteur, j'étais seul devant mon matos. Dans une classe, on est en groupe. Je n'imaginais pas que c'était aussi important. Je ne comprenais pas pourquoi on parlait autant de relation avec l'enfant en AFP*[7]*. C'est en stage que j'ai compris. Et puis, je me suis pris au jeu. Discuter, faire réfléchir, mettre au défi ».* Indiquant l'écart perçu entre ce qu'il pensait savoir et ce qu'il découvre, Marc traduit son vécu, sans se départir de doutes : *« cette année je me suis senti plus à l'aise. Pourtant, je m'inquiète toujours ''suis-je à la hauteur et à ma place ?''. Et être ici (HE*[8]*), ça m'aide pas. Je sais là où je suis bon, mais je trouve que je suis encore en dessous de ce qu'on attend d'un instit ».* Au-delà de la pression qu'il exerce sur lui-même eu égard aux attentes supposées et au-delà des pressions qu'il s'inflige, il prend conscience que certaines de ses dimensions de soi sont encore en délibération. Surtout au niveau du sentiment de soi et de l'image qu'il pense qu'on attend de lui. À l'inverse, il semble plus affirmé sur l'image du métier décrivant ses forces et faiblesses. Une tension survient pourtant le plaçant dans un tiraillement de posture le dépassant : *« venir des médias, m'a donné des forces. Le matériel didactique, là je suis au top. J'ai le matos et je sais ce que je veux. Mais ça prend du temps. J'ai mis la barre tellement haute que maintenant je suis mal. C'est de ma faute ».* On s'attendrait à ce qu'une maîtrise d'outils soit un avantage en formation, mais le niveau d'exigence qu'il s'impose le met en tension : *« mes maîtres de stage n'arrêtent pas de me féliciter et attendent toujours plus et mieux... alors que je ferais mieux de me consacrer à ce que je dois encore faire. À vouloir montrer ce dont je suis capable et ben voilà… C'est pareil avec les autres. Dès qu'il y a quelque chose en informatique, c'est pour moi. Mais là, je ne suis plus ».* Si ses compétences nourrissent l'estime de soi et son sentiment de compétence, l'image affichée finit par l'enfermer. Entre conscience des compétences à acquérir, ce qu'il sait faire et son exigence, l'écart devient ingérable. Il demande de l'aide : *« au dernier stage, là je me suis dit ''ça suffit''. J'ai demandé un avis à d'autres comme moi (adultes). On se comprend, même si je n'ai pas d'enfants. Ça aide ».* Marc écoute avec surprise l'image renvoyée : *« elles m'ont dit que je me mettais sous pression. Il fallait que tout soit toujours super dès que cela touche aux médias alors qu'on ne me le demande pas ».* Ce soutien lui permet de saisir son besoin de retours positifs sur ce qu'il fait : *« je dois dire quand même que chaque maître de stage était ébahi de mes outils et j'aime bien sentir ça. Qu'on est content de moi ».* Ne pouvant se passer d'un retour d'image sociale alimentant son exigence, il va postposer le problème contournant le fait qu'il ne peut statuer ni reconsidérer totalement ce qui se joue : *« si je veux terminer, il faut descendre la pression et surtout me rappeler que ce sont de simples outils. Mais je n'ai pas dit mon dernier mot. Je vais choisir les médias comme thème de mon TFE*[9]*. Là, je pourrais me donner à fond pour arriver à ce que je veux ».*

3.4. Transformation identitaire

La transformation est une refonte des dimensions de soi existantes aboutissant à une métamorphose de la configuration identitaire d'origine. Les cadres de référence initiaux volent en éclat laissant place à une redéfinition profonde de nouvelles croyances, valeurs, connaissances et buts. Ce qui conduit à un changement radical des représentations de soi, d'autrui et du premier métier. Les adultes se positionnent en rupture irréversible de l'identité du premier métier ren-

[7] Atelier de formation pratique organisé par le dispositif de formation en dehors des stages.
[8] Haute école.
[9] Travail de fin d'études.

dant observable le changement dans les comportements et discours. Cette transformation est toutefois conditionnée à deux principes : a) porter un projet cohérent avec des visées abordables ; b) rompre avec le premier métier en s'ouvrant aux relations.

Michel nous dit : *« je ne m'attendais pas à un tel changement dans ma vie. C'est un tournant alors que je pensais connaître ce métier. J'étais souvent en contact avec eux [enseignants]. On parlait des jeunes dont j'avais le suivi, on se comprenait. Je conseillais même. Mais là, j'ai découvert une autre réalité que je n'imaginais pas »*. Découvrant que son image du métier est erronée, il doute : *« j'étais perdu au début, je voyais que ça n'allait pas. La formation demandait des choses qui ne me paraissaient pas utiles. J'étais en décalage, mais je ne savais pas pourquoi ni ce que je devais faire »*. Michel rend compte de l'inadéquation entre ce qu'il pense, ce qu'il est et ce qu'il imagine devoir faire en formation. La tension devient vite importante d'autant plus que son projet s'est façonné sur une image fictive visant à replacer sa sphère familiale en avant-plan. Voyant son désarroi s'étant éloigné de ses proches, il comprend que son problème contamine et met en danger sa vie familiale : *« il y a eu des conflits avec mes enfants. Ils ne comprenaient pas ce qui se passait. Pourquoi être [physiquement] à la maison et ne pas être avec eux [déficit relationnel]. Ils me voyaient, mais j'étais comme absent »*. Effondré, l'étincelle viendra de sa femme : *« j'ai craqué et c'est ma femme qui m'a fait parler. Je ne me rendais pas compte que je ne communiquais plus. Quand vous pensez que je suis éducateur… J'ai parlé, parlé… Que je n'arrivais plus à distinguer le bon du mauvais, ce qu'il fallait faire ou pas. Là où je n'étais pas d'accord. Mais bizarrement aussi au fait que je tenais à continuer, mais pas au risque de la famille »*. Ces paroles libératrices écoutées par son épouse seront salvatrices : *« elle m'a écouté (rire), elle avait déjà tout compris. Mais je devais le dire moi-même. Pour elle, le problème était que j'étais éducateur dans la tête et que j'étais enseignant maintenant. Elle avait raison. J'avais ma classe, mais je doutais de tout. Je n'arrivais pas à laisser partir l'éducateur en moi. Il a suffi que j'entende ça »*. La transformation identitaire peut alors s'opérer refondant les dimensions de soi et les cadres de référence inopérants et disponibles. Tout était prêt à être redéfini, si l'autorisation du sujet et des sphères de vie s'alignent, ce qui semblait le cas. L'autorisation donnée, ou plutôt l'écoute bienveillante de son épouse, le libère rendant irréversible le retour en arrière. Créant alors une rupture avec son premier métier, Michel dit : *« c'est surtout cette année (M2) que j'ai vraiment vu la différence, car je passe la moitié du temps en classe. Je suis devenu enfin moi. Même ma relation avec les jeunes et comment agir avec eux. Tout en fait. Ça été dur, il a fallu casser. En réfléchissant, c'est le mot. Comme on casse une vitre et qu'on doit la remplacer, tout en gardant le châssis, il correspond au format de la maison »*. Par cet exemple Michel rend compte d'un changement d'identité. Il évoque surtout le déséquilibre des forces au moment de la tension le conduisant au point de rupture. C'est la radicalité du processus traversant les axes biographique et relationnel (Dubar, 1991) qui transforme l'identité de métier par des codes, usages et processus inédits de métier modifiant les valeurs, les connaissances et les comportements.

4. Discussion

Les modes de résolution présentés ci-dessus mettent en relief l'importance des enjeux d'inscription dans un projet de réorientation comme élément-clé pour négocier et réussir une sortie provisoire d'un écart tensionnel. Ainsi, expérience professionnelle et projet réactualisés au moment des délibérations de soi avec soi conduisent à une combinaison de stratégies possibles jugée satisfaisante même si elle n'aboutit, pas pour autant, à un changement d'identité. Nous revenons ci-dessous sur trois points majeurs qui se dégagent des résultats.

4.1. Alliance de la double expérience et du projet

Les résultats auxquels nous avons abouti laissent penser que les modes de résolution des tensions d'identité se construisent *par* et *autour* d'un projet qui structurent les rapports aux apprentissages et aux processus de construction et d'appropriation des contours du métier d'enseignant auquel prépare la formation. Nous l'avons vu également, pour donner à la reconversion envisagée son plein sens, le projet doit être déployé dans ses trois fonctions à savoir : un

guide d'orientation de la négociation permettant de se libérer ; un tamis de l'écart tensionnel passant, séparant et triant les réponses estimées compatibles avec la configuration identitaire ; un régulateur de tension, tel un chef d'orchestre, désignant la meilleure réponse à apporter fondée sur le parcours antérieur, les repères et les sphères de vie.

Venant de différents horizons professionnels, portant des engagements de vie et des accès variables au processus de délibération de soi avec soi, les personnes en reconversion ont des capacités différenciées d'agir « sur leur propre définition de soi » (Taboada-Leonetti, 1989, p. 21). C'est ce qui fait dire à Nancy Schlossberg (2005, p. 3) qu'« il n'y a pas de stratégie d'adaptation magique. Mais une personne qui utilise plusieurs stratégies avec souplesse sera plus capable qu'une autre de faire face » à une tension. C'est ce qui explique que les adultes mobilisent inégalement leurs modes de résolution par des logiques et des dimensions de soi rendues variables. C'est ce que l'analyse des entretiens biographiques des quatre adultes ici en question, nous ont permis d'illustrer. Béatrice reste centrée sur ses cadres de référence construits dans l'enfance, intégrant une charge affective sur les attentes du métier visé, ne pouvant encore les remettre en question lors de l'entretien. Tania comprend que son expérience de chargée de cours donne les pistes pour agir laissant les attentes au profit de son objectif. Sans se départir totalement de ce qu'il est, Marc découvre que la relation est l'un des axes importants du métier, mais a quelques difficultés à se dessaisir de sa posture antérieure. Enfin Michel opère des changements allant jusqu'à la rupture de son appareil interprétatif pensant pourtant connaître le métier visé. Pour chaque tension, chacun d'eux croisera les trois fonctions du projet les guidant vers la meilleure sortie possible au regard des dimensions de soi disponibles. Ce qui donne au chercheur quelques clés pour décoder les soubassements et significations individuelles invisibles permettant de mieux comprendre les stratégies.

4.2. Changement d'identité et axes de délibération de soi

Là aussi, la façon dont les interviewés ont géré leur rapport aux enjeux de leur projet de reconversion a eu une incidence forte sur les processus de construction de leur identité. Elle a également impacté la nature des stratégies qu'ils ont mis en place pour faire face aux écarts tensionnels. L'analyse de leurs stratégies et processus délibératoires de soi avec soi permet d'organiser leurs modes résolutoires autour de deux orientations différenciées. Celle regroupant d'un côté les modes de préservation et de réagencement identitaires, de l'autre celle qui regroupe les modes de remaniement et de transformation identitaire. Dans le premier cas, les modes résolutoires mobilisés n'aboutissent pas véritablement à un changement identitaire majeur. L'identité reste globalement inscrite dans le prolongement de sa configuration initiale. C'est ce que nous révèle l'analyse de l'entretien biographique de Béatrice et de Tania. A contrario, la deuxième orientation, celle reprenant remaniement et transformation identitaires marque un changement d'identité notable. Dans le cas du remaniement, le changement est significativement relatif puisqu'il touche essentiellement l'une ou l'autre dimension identitaire sans remettre en cause l'ensemble de l'édifice identitaire (Marc). Alors que dans le cas du mode de la transformation, le changement est radical et fait passer d'une identité à une autre. C'est ce que nous avons vu avec Michel.

4.3. Portée de l'analyse par les modes de résolution

De façon corollaire avec les deux précédents points, nous voulons revenir de façon particulière sur la portée heuristique des modes résolutoires des tensions. Cette portée réside notamment dans la possibilité d'analyser la variabilité des identités, qui comme nous l'avons vu, peut aller de la préservation à la transformation radicale. L'intelligibilité de cette variabilité a été possible grâce au croisement subtil des quatre grands indicateurs : enjeux, tensions, stratégies identitaires et projet. C'est le tissage entre ces indicateurs qui donne une valeur heuristique à l'analyse des tensions par les modes résolutoires. Néanmoins, relevons qu'un mode, tout comme l'identité, n'est pas porté une fois pour toutes, mais se modifie et évolue par les expériences constituant un médian pour étudier le changement d'identité en formation. Soulignons aussi

qu'ils sont issus de matériaux biographiques de nature descriptive invitant le chercheur à une vigilance au moment de son analyse des éléments biographiques des personnes interviewées. Cette vigilance est d'autant plus nécessaire que la reprise d'études génère des tensions fortes chez l'adulte engagé en formation. Ces tensions ont déjà été largement étudiées (Bajoit, 2013 ; Deltand, 2019 ; Higgins, 1998 ; Kaddouri, 2019 ; Perez-Roux, 2016), mais se révèlent encore insuffisantes pour comprendre les logiques individuelles (significations, enjeux, fonctions) qui conduisent l'adulte à reconsidérer certaines de ses ressources pour réagir et envisager une stratégie plutôt qu'une autre. C'est pourquoi, dans la continuité et en complémentarité des études menées sur ces tensions, les modes résolutoires concourent à l'intelligibilité des stratégies de sortie provisoire de tensions vécues par des adultes en formation. Ils permettent de traduire et d'interpréter les tensions au regard de leurs conséquences sur soi dans les différentes sphères de vie. Ils conduisent à reconsidérer certaines dimensions de soi exposées au changement pour envisager une réplique jugée acceptable au regard de la nature de la transition vécue (imposée ou choisie).

5. Conclusion

Si un mode de résolution englobe l'ensemble des logiques d'actions, postures, manières et stratégies pour faire face aux tensions d'identité et maintenir la cohérence des différentes dimensions de soi, nous nous sommes plus particulièrement intéressée ici aux stratégies à l'œuvre en examinant leurs fonctions identitaires dans les moments de délibérations de soi avec soi. Le traitement du matériau soumis à l'analyse nous a permis de distinguer quatre modes de résolution dont nous tirons deux prolongements. Le premier concerne la recherche. Il est relatif aux tensions identitaires en formation et plus précisément aux significations qui concourent à se situer dans un mode plutôt qu'un autre. En explorant les conditions dans lesquelles les stratégies sont envisagées, le réexamen des matériaux nous a permis de reconsidérer le projet comme l'un des éléments guidant le moment de délibération de soi avec soi. L'analyse plus particulière portée sur les stratégies nécessite de les restituer non seulement dans le cadre de la double transaction biographique et relationnelle (Dubar, 1991), mais aussi au regard des dimensions identitaires renvoyant, aux enjeux, aux motifs d'engagement, à la nature de la transition (imposée ou choisie), aux types de tension ainsi qu'à la diversité des possibles estimés par l'adulte. Le second prolongement concerne les pratiques de formation et les tensions vécues par des professionnels expérimentés qui choisissent ou sont contraints de se réorienter. Le métier d'enseignant ne manque pas d'attractivité due entre autres à la pénurie de main-d'œuvre déclarée visant à pourvoir à un maximum de postes. Pourtant, changer d'identité, en passant par la recomposition de la figure de référence du métier d'enseignant, n'est pas sans effet pour les adultes en formation qui ne possèdent pas tous les mêmes ressources cognitives, affectives et matérielles au moment de la confrontation avec les tensions. Les quatre modes de résolution présentés, ciblant plus particulièrement les stratégies, donnent l'opportunité aux acteurs de mieux situer les formés tout en sachant que chacun ne correspond pas nettement à tel ou tel mode, mais plus sûrement en s'accommodant d'une combinaison, dont un en est le plus saillant. De même pour le chercheur, chaque mode peut devenir une de ses catégories permettant d'identifier et analyser les actions déclarées en entretien renvoyant aux représentations à l'œuvre.

Références

ABBOTT Andrew (2001), *Time Matters: On Theory and Method,* Chicago, The University of Chicago Press.

ALPHANDERY Pierre & BOBBE Sophie (2014), « La recherche au subjectif imparfait », *Communications,* n° 94, p. 5-14.

AMBROISE Corinne, TOCZEK Marie-Christine & BRUNOT Sophie (2017), « Les enseignants débutants : vécu et transformations », *Éducation et socialisation*, n° 46, https://journals.openedition.org/edso/2656

BAJOIT Guy (2013), « Les malaises identitaires » dans Guy Bajoit (dir.), *L'individu sujet de lui-même. Vers une socio-analyse de la relation sociale,* Paris, Armand Colin, p. 235-260.

BALLEUX André & PEREZ-ROUX Thérèse (2011), « Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation : éditorial », *Recherches en éducation*, n° 11, p. 1-11.

BARRERE Anne (2015), *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?,* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BATAILLE Michel (1983), « L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales », *Revue Pour*, n° 88, p. 28-31.

BAUBION-BROYE Alain (1998), *Événements de vie, transitions et construction de la personne,* Toulouse, Erès.

BERGER Jean-Louis & D'ASCOLI Yannick (2011), « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 113-146.

BOUCHETAL Thierry (2013), « Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste. Retours sur une construction identitaire et professionnelle », *Recherches en éducation*, Hors-série n° 5, p. 77-85.

BOUTINET Jean-Pierre (1993), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.

CHABAUD Didier & GERMAIN Olivier (2006), « La réutilisation de données qualitatives en sciences de gestion : un second choix ? », *M@n@gement,* vol. 9, p. 199-221.

CHARLES Frédéric & LEGENDRE Florence (2006), *Les enseignants issus des immigrations*, Paris, Sudel.

CHASSY Angélique & LAVIGNASSE Jean-Pierre (2018), « Face au désenchantement, comment restaurer l'attractivité du métier d'enseignant ? », dans Philippe Bance & Jacques Fournier (dir.), *Éducation et intérêt général*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre, chapitre 12.

COMMISSION EUROPÉENNE/EACEA/Eurydice (2018), *Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien. Rapport Eurydice*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

DALE Angela (1993), « Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales », *Sociétés contemporaines*, vol. 14-15, p. 7-21.

DELTAND Muriel (2019), « Projet de reconversion et modes résolutoires de tensions identitaires en formation : le cas de professionnels se préparant aux métiers du conseil », *Savoirs*, n° 49, p. 51-68.

DELTAND Muriel (2017), « Réorientation, reconversion, bifurcation : au-delà du vécu subjectif et des visées interprétatives », *Éducation permanente*, n° 212, p. 5-26.

DELTAND Muriel & KADDOURI Mokhtar (2014), « Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques », *L'orientation scolaire et professionnelle (OSP),* n° 43/4, p. 413-434.

DENAVE Sophie (2008), *Ruptures professionnelles. Processus, contextes et dispositions*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Lyon II.

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

DESCHENAUX Frédéric & ROUSSEL Chantal (2010), « De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire », *Pensée plurielle*, n° 24, p. 131-143.

DI PAOLA Vanessa & MORA Virginie (2012), « De l'ancrage dans une profession à la stabilisation en emploi », *Actes des journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail des 24-25 mai*, Caen, p. 113-127.

DUBAR Claude (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

DUCHESNE Claire (2008), « Enseigner à l'élémentaire comme seconde carrière : le processus transitoire de huit étudiants en formation initiale », *Carriérologie*, n° 11, p. 629-649.

ELDER Glen H. (1998), « The life course and human development » dans Richard M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology. Volume 1: Theoretical Models of Human Development*, New York, Wiley & Sons, p. 939-991.

ELIAS Norbert (1993), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.

FISCHER Gustave Nicolas (1987), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale,* Paris, Bordas.

GOTTFREDSON Linda (1981), « Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations », *Journal of Counseling Psychology Monograph*, vol. 28, n° 6, p. 545-579.

HABERMAS Jürgen & LUHMANN Niklas (1971), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung*, Francfort-sur le-Main, Suhrkamp.

HAREVEN Tamara K & MASAOKA Kanji (1988), « Turning points and transitions: Perceptions of the life course », *Journal of Family History*, n° 13(3), p. 271-289.

HIGGINS Edward Tory (1987), « Self discrepancy: a theory relating self and affect », *Psychological Review*, n° 94, p. 319-340.

KADDOURI Mokhtar (2019), « Dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes », *Savoirs*, n° 49, p. 13- 48.

KADDOURI Mokhtar (2006), « Dynamiques identitaires et rapports à la formation » dans Jean-Marie Barbier, Étienne Bourgeois, Mokhtar Kaddouri & Guy De Villers (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation,* Paris, L'Harmattan, p. 121-145.

LABBÉ Sabrina (2013), « Travail, Emploi, Métier, Profession : quel idéal ? », *Chroniques du travail*, n° 3, p. 94-113.

LABBÉ Sabrina, BATAILLE Michel, MIAS Christine, LAC Michel, RATINAUD Pierre, PIASER Alain, BOUYSSIERES Patrice (2009), *De quelles représentations souffrent les métiers en mal de main d'œuvre ?*, Rapport SHS bis 2007, Conseil Régional Midi-Pyrénées. Université Toulouse - Jean Jaurès.

LATOUR Bruno & WOOLGAR Steve (1996), *La vie de Laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La découverte.

MALEWSKA-PEYRE Hanna (1987), « La notion d'identité et les stratégies identitaires », *Les amis de Sèvres*, n° 1, p. 83-93.

MEGEMONT Jean Luc & BAUBION BROYE Alain (2001), « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle », *Connexions*, n° 76, p. 15 -28.

MIAS Christine (2003), « Praticien-chercheur. Le problème de la double posture » dans Pierre Marie Mesnier & Philippe Missote (dir.), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, p. 291-306.

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions Organisation de coopération et de développement économique.

PAILLE Pierre & MUCCHIELLI Alex (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PAILLE Pierre (2006), « Qui suis-je pour interpréter ? » dans Pierre Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*, Paris, Armand Colin, p. 99-123.

PASSERON Jean-Claude (1990), « Biographie, flux, itinéraires et trajectoires », *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 1, p. 3-22.

PEREZ-ROUX Thérèse (2016), « Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures », *Revue Pensée plurielle*, n° 41, p. 81-93.

PERIER Pierre (2016), *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire.

SAINT-JEAN Michèle (2002), *Le bilan de compétences. Des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*, Paris, L'Harmattan.

SAMPSON Robert J. & LAUB John H. (1993), *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life,* Cambridge, Hardvard University Press.

SCHLOSSBERG Nancy (2005), « Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements », *L'orientation scolaire et professionnelle,* vol. 34, n° 1, p. 1-17.

SCHWARTZ Yves (1987), *Travail et usage de soi* » dans Michèle Bertrand, Antoine Casanova, Yves Clot & Bernard Doray (dir.), *Je. Sur l'individualité. Approches pratiques/Ouvertures marxistes*, Paris, Éditions sociales, p. 183-207.

TABOADA-LEONETTI Isabelle (1990), « Stratégies identitaires et minorités », dans Carmel Camilleri, Joseph Kastersztein, Edmond-Marc Lipiansky, Hana Malewska-Peyre & Isabelle Taboada-Leonetti (dir.), *Stratégies identitaires*, Paris, Presses universitaires de France, p. 43-83.

TABOADA-LEONETTI Isabelle (1989), « Stratégies identitaires et minorités dans les sociétés pluriethniques », *International Review of Community Development*, n° 21, p. 95-107.