

Quelle(s) transition(s) pour les nouvelles-eaux diplômé-e-s en pédagogie dans le canton de Vaud? Analyse qualitative de l'enseignement comme second métier

Crispin Girinshuti

Doctorant en sociologie de l'éducation
Université de Genève

Résumé

Cet article issu d'une recherche doctorale sur l'insertion professionnelle des enseignant-e-s soutient que le choix de l'enseignement en tant que second métier est une étape d'un processus qui s'inscrit dans une « carrière » au sens de la sociologie interactionniste. Les trajectoires biographiques et professionnelles de 14 individus qui ont choisi l'enseignement en tant que second métier sont analysées pour objectiver les spécificités de cette étape de leur carrière. Deux dimensions éclairent leur choix : la distance qualitative entre le premier et le second métier et la place de l'enseignement parmi l'ensemble des activités exercées par ces individus.

Mots-clés

Carrière / Marché du travail / Enseignement / Insertion professionnelle / Reconversion professionnelle / Transition professionnelle

Introduction

Selon le centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE, 2014 : 232), il faudrait un accroissement de 20 % ou plus des formé-e-s qui optent pour l'enseignement dans le bassin classique¹ de recrutement des futur-e-s enseignant-e-s, afin de combler les prévisions des besoins en personnel enseignant. Or, selon ce rapport, un tel changement en faveur de l'enseignement parmi les choix possibles d'orientation n'est pas réaliste compte tenu de la situation dans les domaines voisins de l'enseignement². Le recours à d'autres profils, notamment parmi les reconversions professionnelles, est l'une des solutions envisagées. Cependant, la reconnaissance d'acquis d'expérience, et d'autres politiques visant à faciliter ce type de transition n'éclairent pas pour autant la question à laquelle cet article se donne pour objectif d'apporter des éléments de réponse : quelles sont les

¹ Les sortant-e-s de la formation de secondaire 2 et celles et ceux qui terminent l'Université.

² Les domaines voisins ne sont pas précisés par le CSRE, mais selon le paysage du système de formation suisse, l'obtention de la maturité fédérale ou professionnelle (fin du secondaire 2) ouvre la voie vers toutes les formations de niveau universitaire, notamment les cursus professionnalisants dans les hautes écoles spécialisées.

dimensions pertinentes à la compréhension du choix de l'enseignement en tant que second métier dans une carrière?

Dans un premier temps, nous exposerons trois cadres conceptuels qui permettent, chacun à leur manière, d'explicitier ces mécanismes menant vers un second métier. Nous montrerons d'abord les apports de la littérature sur la reconversion professionnelle en tant que bifurcation professionnelle. Nous examinerons ensuite des recherches qui traitent du passage d'un premier métier vers l'enseignement comme une transition professionnelle. Le concept de transition se distingue notamment de la reconversion, car il ne postule pas de rupture entre le premier et le second métier. Nous finirons par exposer le cadre conceptuel privilégié, le choix du second métier dans une perspective de « carrière »³ au sens de la sociologie interactionniste de Hughes (1996). Cet auteur définit la carrière comme la trajectoire de vie, et de manière plus spécifique, la part de celle-ci qui est consacrée au travail - bien que cette trajectoire ne puisse être comprise sans avoir recours au parcours global de l'individu.

Dans un deuxième temps, nous expliciterons la méthodologie de recherche. Nous présenterons d'abord le cadre général de recherche dans lequel le présent article s'inscrit. Nous expliciterons ensuite le type de données mobilisées pour traiter la question du choix de l'enseignement en tant que second métier. Nous terminerons cette section par une présentation synthétique des cas étudiés.

La dernière partie de l'article sera consacrée à l'analyse qualitative du choix de l'enseignement en tant que second métier à l'aide du concept de « carrière ». Premièrement, les trajectoires vers l'enseignement seront distinguées selon ce cadre conceptuel. Nous continuerons par un questionnement sur la place de l'enseignement en tant qu'activité parmi l'ensemble des activités exercées au moment du choix de la formation. Finalement, deux dimensions sous-jacentes à cette étape de carrière seront proposées : une première dimension qui rend compte de la continuité entre le premier métier et l'enseignement, et une seconde qui indique la place de l'enseignement.

Comment qualifier le choix d'un second métier?

Pour celles et ceux qui optent pour l'enseignement après avoir exercé un autre métier, la compréhension du passage entre les deux métiers est incontournable pour saisir comment ce choix se construit qualitativement. Autrement dit, quels sens les acteurs donnent-ils à ce changement? Après avoir examiné les apports et les limites des recherches qui analysent le second métier comme une bifurcation, une reconversion, nous verrons en quoi les travaux qui le considèrent comme une transition permettent de mieux comprendre ce moment particulier. Nous terminerons cette section en montrant en quoi le concept de carrière - cadre conceptuel que nous privilégions - permet de dépasser les apparentes divergences entre la rupture biographique postulée par les recherches sur les reconversions professionnelles, et la continuité observée dans les recherches sur les transitions professionnelles.

³ Au travers de l'article, différents mots seront utilisés pour rendre compte de ce concept de carrière. Il sera question tantôt de trajectoire, de parcours, ou encore de biographie en tant que synonymes du concept tel qu'il a été utilisé par Hughes (1996). Le mot récit sera utilisé pour signifier l'ensemble du contenu de chaque entretien.

Le changement de métier comme une reconversion professionnelle volontaire

Les recherches sur les reconversions professionnelles se sont développées en parallèle du déclin du modèle de l'emploi à vie. Les premières études se sont notamment intéressées aux mesures d'accompagnement de ces reconversions structurelles. Ces travaux se sont intéressés tout d'abord à la transformation du marché de l'emploi et à ses conséquences sur l'individu (Mazade, 2003 et Villeval, 1983 cités par Dieu et Delhaye, 2009). Ce n'est que plus récemment que des recherches (Négroni, 2005a, 2005 b, 2009) se sont également intéressées à la reconversion professionnelle en partant de la perspective de l'individu. Négroni a développé ses recherches en théorisant la reconversion comme une forme de bifurcation biographique (Grossetti, 2006 ; Bessin et al, 2010).

Les analyses de Négroni (2005 b) permettent d'envisager une première définition de la reconversion. Les individus doivent remplir au moins trois critères. Le premier est une rupture avec l'emploi précédent ou un souhait de changement d'activité. Le deuxième critère est que ce changement doit être envisagé après avoir passé au minimum quatre ans dans le même emploi. Le dernier critère porte sur le choix ou l'anticipation de la reconversion, d'où l'importance du mot « volontaire ». Négroni distingue quatre types de reconversion⁴ : la « reconversion promotion » ; la « reconversion-stabilisation d'emploi » ; la « reconversion équilibre » et la « reconversion passion ».

Dans le sillage de ces études sur la reconversion volontaire, Dieu et Delhaye (2009) se sont intéressés aux femmes au foyer qui, à la suite d'une période sans emploi fixe, se réorientent professionnellement de manière « positive »⁵. Ce texte est particulièrement intéressant pour deux raisons. D'une part, il s'intéresse aux trajectoires de femmes, catégorie majoritaire dans le corps enseignant, d'autre part, il propose une objectivation des mécanismes sous-jacents à la reconversion professionnelle volontaire.

Dieu et Delhaye (2009) distinguent trois types de reconversion professionnelle volontaire⁶ : « la reconversion professionnelle partielle », « la progression professionnelle » et « la reconversion professionnelle totale ». Il est également question pour ces deux chercheurs de définir les phases que ces femmes en reconversion traversent. La phase de latence se caractérise par une « mise à distance de leur statut de femme au foyer » (Dieu et Delhaye, 2009, p. 142) et l'engagement dans des activités externes à celui-

⁴ La « reconversion promotion » est liée au prestige de l'emploi visé ; la « reconversion-stabilisation d'emploi » est liée à la volonté de stabiliser sa place sur le marché de l'emploi ; la « reconversion équilibre » concerne celles et ceux qui visent une meilleure conciliation entre sphères privées et professionnelles ; tandis que la « reconversion passion » est davantage orientée sur la réalisation de soi.

⁵ « le terme "positif" une reconversion professionnelle qui permet de rencontrer le projet personnel de la femme, lui assure une bonne estime d'elle-même et des revenus suffisants par rapport à ses besoins » (Dieu et Delhaye, 2009, p. 135)

⁶ La reconversion professionnelle partielle correspond à un changement de domaine qui ne nécessite pas une nouvelle formation. Dans son nouveau métier, l'individu mobilise les compétences précédemment acquises. Les progressions professionnelles renvoient aux parcours où une « accumulation progressive de compétences » se fait moyennant plusieurs formations complémentaires, suite à un certain nombre d'années sans emploi rémunéré. La reconversion professionnelle totale concerne toutes les personnes qui suivent une nouvelle formation afin d'accéder à un nouveau métier.

ci.⁷ La phase de décision en faveur d'une reconversion se fait suite à plusieurs événements et peut être influencée par différents facteurs. Mais elle est souvent marquée par un « turning point » où le choix est alors opéré. Enfin, il y a la concrétisation du projet professionnel dont la durée dépend du type de reconversion. Dans le cas d'un passage à l'enseignement, il s'agit alors du suivi complet de la formation pédagogique.

La reconversion professionnelle volontaire a le grand avantage de fournir des concepts rendant possible une analyse compréhensive des trajectoires étudiées. Mais le cadre conceptuel de ces notions comporte plusieurs limites qui rendent difficile leur opérationnalisation. D'une part, la définition de la reconversion proposée réduit leur application à certains cas qui d'ailleurs, par cette définition *a priori*, crée une forme de tautologie entre ladite définition et le mécanisme. En effet, la rupture et le souhait de changement d'activité, condition *sine qua non* pour être considérée comme une reconversion, correspondent à la définition globale de la phase de latence. Par ailleurs, il y a une forme d'arbitraire dans le nombre d'années (quatre ans) qu'il faut avoir passées dans un premier emploi pour être considéré comme étant en reconversion professionnelle.

D'autre part, l'insistance sur les trajectoires des individus ainsi que la dimension volontaire ont tendance à invisibiliser les conditions matérielles et sociales de cette reconversion. En effet, les emplois, les professions ou encore les métiers exercés avant et après la reconversion ne sont pas ou peu interrogés. Par ailleurs, « la prise en charge de sa biographie », conceptualisée sous forme de « bifurcation biographique » n'est problématisée qu'au prisme de l'impératif d'un nouvel emploi satisfaisant correspondant aux aspirations des personnes qui se reconvertissent. Ceci tend alors à faire de la réalisation par le travail la seule réalisation de soi possible. La part volontaire n'est définie que par rapport à la situation professionnelle précédente. Il est alors difficile de parler d'un choix d'un nouveau métier - qui nous intéresse ici - sans examiner la marge de manœuvre offerte par les circonstances de vie qui vont plus ou moins influencer dans ce choix (Croity-Belz et al, 2006).

La sous-section suivante permet en partie de combler une partie de ces remarques, notamment parce qu'elle s'appuie sur une littérature qui propose une approche plus nuancée de ce qui se passe lorsque des individus choisissent une nouvelle formation professionnelle. Avec le concept de transition professionnelle, nous verrons notamment qu'il n'est pas nécessaire de postuler une rupture avec l'emploi et la formation précédente pour aborder les mécanismes sous-jacents à un second métier.

Le changement de métier comme une transition

Le changement de métier compris comme une transition professionnelle entre deux métiers est essentiellement le fruit de recherche à la croisée entre la sociologie et la psychologie sociale. Ces recherches - canadiennes, essentiellement - ont considéré divers moments dans le changement de métier, en ayant comme point commun de les considérer comme

⁷ Cette définition se veut moins détaillée que celle proposée par Négroni (2009), pour qui la phase de latence comporte trois temps : un désengagement de l'ancien métier, une « période de gestation » où l'individu revient sur lui-même, reconsidérant ses projets et rêves non réalisés ; un dernier temps actif et plus structuré avec une volonté de trouver autre chose.

appartenant à un même processus, une transition qui s'accompagne d'une recomposition identitaire (Balleux et Perez-Roux, 2014 ; Balleux, 2011 ; Duchesne, 2008, 2011 ; Guillot et Lanoë, 2011).

Définies comme des processus ayant une direction dans le temps, les transitions professionnelles décrites par Duchesne (2008) ont pour caractéristiques d'être des étapes entre deux périodes distinctes, et d'influer sur « la construction identitaire » de l'adulte au moment où elles sont vécues ; notamment par une remise à plat des valeurs et des normes personnelles. Ainsi décrite, la transition n'est pas si différente de la reconversion volontaire si l'on considère notamment l'importance de la conversion de soi qu'il accompagne. La transition qui intéresse particulièrement l'auteure consiste « en l'insertion dans une nouvelle communauté professionnelle » (Duchesne, 2008, p. 312) bien distincte de celle que l'individu a quittée, plus précisément vers l'enseignement élémentaire.

Mais la place de l'individu dans la transition existe *a priori* du changement d'emploi, car comme le relève Duchesne (2008), ce qui caractérise les personnes considérées, c'est une conception des emplois comme étant le lieu « d'expression de soi et de développement personnel ». Ceci pose alors une question qui reste en suspens : est-ce l'identité en mutation qui pousse les individus à entamer le processus de transition ou est-ce le changement d'emploi qui déclenche une redéfinition de soi ? Il est difficile de répondre à cette question en partant des récits reconstruits à posteriori. Mais c'est à partir d'un tel constat que l'auteure généralise en quelque sorte l'idée de la conversion de soi à tout changement de métier, en soulignant que celui-ci induit une perception de soi caractérisée par un renouvellement de sa position dans son environnement. L'auteure parle alors « d'actualisation de soi » (Duschene, 2011).

L'autre particularité de la transition considérée par Duchesne (2008) est l'importance de l'expérience professionnelle précédente dans l'adaptation au nouveau contexte de travail à plusieurs niveaux. D'une part, cette première expérience est décrite comme étant un atout en comparaison des enseignant-e-s pour qui l'enseignement est un premier métier, parce qu'elle génère une confiance en soi, notamment dans la prise de risque. D'autre part, la réussite du changement d'emploi est fortement corrélée à la transférabilité des compétences acquises dans le premier emploi et à l'intégration de celles-ci dans les compétences spécifiques à l'enseignement. Contrairement à la phase de latence qui voit émerger une rupture avec l'ancien métier, la transition inscrit ainsi le nouveau métier dans la continuité de l'ancien.

Sans parler de transmissibilité des compétences, Guillot et Lanoë (2011) développent leur recherche dans un cadre théorique similaire, en insistant notamment sur la dimension axiologique pour parler du processus transitionnel vécu par une infirmière qui devient enseignante. Dans ce cas-ci, le lien entre les deux emplois est l'interprétation de l'ensemble des activités qu'elle y réalise. Pour celle-ci, il s'agit d'abord des « métiers pour autrui ».

Certaines recherches (Deschenaux et Roussel, 2010 ; Balleux, 2011) se situent dans un registre où le lien entre les deux métiers est encore plus évident. Balleux (2011) analyse par exemple l'entrée dans la formation professionnelle pour des enseignant-e-s débutant-

e-s qui ont d'abord exercé leur métier pendant 14 ans avant de changer de cap. La particularité de cette transition réside évidemment dans la maîtrise de certaines compétences du métier et de la discipline à enseigner, une expertise acquise durant les années de pratique.⁸

Le texte de Balleux (2011) est un cas limite qui se trouve à l'opposé des reconversions volontaires théorisées par Négroni (2005 b) dans la mesure où la première condition - une rupture avec le premier métier - n'est pas remplie. On peut alors argumenter que c'est en cela que les concepts de transition et de bifurcation se distinguent lorsque l'on analyse le changement de métier : l'absence ou non de rupture. Balleux et Perez-Roux (2014) insistent sur les aspects de « continuités » lorsqu'ils reviennent sur le concept de transition. Pour ces auteurs, la personne « recrée un sens en adéquation avec sa nouvelle réalité » (p. 110) au moment où elle s'oriente vers un autre métier.

Comment appréhender les spécificités du choix d'un second métier dans l'ensemble des trajectoires rencontrées, sans renoncer aux apports des recherches sur les bifurcations ou celles sur les transitions professionnelles? Pour traiter qualitativement une telle question, deux dimensions sont incontournables. D'une part, les deux métiers doivent pouvoir être décrits d'une manière ou d'une autre, ce que l'on retrouve notamment dans les recherches sur les transitions professionnelles. D'autre part, il devrait être possible de rendre compte du lien entre ces deux métiers, dimension implicite dans les deux approches examinées jusqu'ici.

Tout en gardant la notion de transition professionnelle, Dozolme et Ria (2015) proposent une analyse qui reprend tant les apports des recherches sur les ruptures professionnelles, que celles qui insistent sur les continuités. Les différences entre les deux approches énoncées ici sont omises au profit d'un cadre théorique englobant les apports conceptuels pour illustrer l'acculturation que vivent les individus en reconversion. Une culture professionnelle spécifique correspond au degré d'enseignement étudié - le secondaire - et le lien entre les emplois est résumé par une corrélation plus ou moins forte entre l'emploi occupé précédemment et la matière enseignée. Effet du design de la recherche, l'analyse interroge ainsi peu la notion de travail et de profession, malgré une démonstration convaincante.

Dans la sous-section suivante, nous proposons de repenser le changement de métier par une approche issue de la sociologie interactionniste (Chapoulie, 2001). Nous proposons d'objectiver les trajectoires analysées par le concept de carrière (Darmon, 2008). En effet, les dimensions de cette notion proposées par Hughes (1996) rendent possible l'analyse du choix de l'enseignement en tant que second métier, sans renoncer aux pouvoirs interprétatifs des concepts utilisés dans la littérature sur les bifurcations et transitions professionnelles. Il sera ainsi possible d'analyser les mécanismes à l'œuvre dans le changement d'activité, tout en questionnant la nature des différentes activités.

⁸ Par ailleurs, la plupart continuent d'exercer leur premier métier à mi-temps afin de faire face aux conditions précaires de leur formation.

Le changement de métier comme un changement d'activité : nécessité de nuancer le concept de travail

Synchroniquement aux recherches de Négroni (2005 b), Denave (2006) s'est également intéressé aux conditions des ruptures professionnelles en prenant comme cadre conceptuel la carrière au sens interactionniste. Les reconversions professionnelles décrites par Denave partent du postulat que celles-ci dépendent non seulement des contextes professionnels et familiaux, mais également de tout élément susceptible de modifier l'existence des actrices et acteurs. Il s'agit alors d'interroger les parcours des reconverti-e-s pour faire notamment émerger « certaines dispositions constituées antérieurement » (p. 91). Cette analyse met en évidence cinq phases qui décrivent le processus de désengagement d'un premier emploi puis d'engagement dans un nouveau métier :

- La première phase est en lien avec le contexte de vie des individus qui exprime un décalage entre leurs « dispositions et aspirations » antérieures, et leur emploi initial. Ce sentiment peut être vécu de deux manières : soit il a toujours existé, soit il a accompagné l'évolution de l'activité initiale⁹;
- La deuxième phase est constituée par « les événements déclencheurs ». Leurs contingences dans un contexte particulier précipitent les actrices et acteurs vers le désengagement effectif. Ces événements peuvent autant appartenir à l'univers professionnel que privé¹⁰;
- S'en suit alors une phase de désengagement. Les possibilités de gestion de cette phase sont fonction des « ressources » inscrites autant dans le parcours de la personne que dans l'espace social qu'elle occupe. Ces ressources peuvent provenir du réseau de la personne (Bidart, 2012) ou encore dépendre des structures institutionnelles;
- Ce n'est qu'après le désengagement que les actrices ou acteurs se tournent vers des aspirations qui leur correspondent. L'orientation vers un nouveau métier suppose une connaissance relative de celui-ci, ainsi qu'une évaluation positive des chances d'y accéder¹¹;
- Finalement, la dernière et cinquième phase est le chemin inverse du désengagement. Elle dépend également des ressources matérielles et économiques à disposition de l'individu tant au niveau institutionnel que familial¹².

⁹ Pour certain-e-s, le décalage avec sa position professionnelle a toujours été ressenti. Le parcours de formation est perçu comme s'étant imposé à eux, et par conséquent le métier a été vécu par défaut. Pour les autres, le décalage s'est constitué au fur à mesure de leur expérience dans ce premier métier. L'enthousiasme des débuts s'est progressivement mué en une « perte d'illusion », par l'évolution des tâches effectuées dans son métier, ou par un investissement dans d'autres activités plus porteuses de sens pour les personnes concernées.

¹⁰ Les premiers sont relativement liés au contexte du métier. Au niveau familial ou amical, le changement dans la vie intime, la mise en couple, l'arrivée d'un enfant, ou encore le décès d'une proche sont autant de situations qui bouleversent les habitudes et qui appellent à réévaluer les priorités.

¹¹ Dans certains cas, ce sont les aspirations retenues qui resurgissent, dans d'autres, les acteurs se tournent plus sérieusement vers des engagements auparavant extraprofessionnels. L'entourage s'avère alors être un atout pour construire ce nouvel avenir professionnel, avec parfois l'aide de professionnel de l'orientation.

¹² Ces ressources peuvent provenir des gains et du capital économique de son ménage, ou des aides plus institutionnalisées - ce à quoi la personne sans emploi et en reconversion a accès d'un point de vue légal.

Ces cinq phases issues d'une analyse interactionniste constituent une première « boîte à outils » pour interroger les carrières de personnes qui choisissent l'enseignement en tant que second métier, dans la mesure où elles interrogent tant les conditions individuelles que collectives du changement de métier. Mais le postulat de départ de Denave (2006) est une rupture avec le premier métier, ce qui ne permet pas de considérer les cas de transition professionnelle telle que décrite par Balleux (2011).

D'une part, il faut remettre en question la signification du travail et du métier en adoptant une perspective interactionniste qui « récuse une théorie générale des professions » (Chapoulie, 1973, p. 88). Cette démarche signifie notamment une interrogation au cas par cas des activités effectuées par les actrices et acteurs dans leur contexte d'emploi, afin d'accéder à une interprétation nuancée des systèmes de travail dans lesquels ils s'inscrivent. D'autre part, il faut avoir recours à certaines dimensions de l'analyse des carrières telle que Hughes (1996) les propose, afin d'accéder à une compréhension plus large du passage vers l'enseignement.

Hughes (1996) précise que tout métier se résume par une activité centrale et des activités accessoires. Par ailleurs, les mouvements de carrière des individus, ainsi que les changements d'emploi sont considérés comme appartenant à des systèmes de travail plus ou moins connexes. Une interprétation intéressante de cette théorie serait de considérer l'ensemble des activités professionnelles et privées comme étant divers systèmes de travail plus ou moins connexes par l'investissement de l'actrice ou l'acteur. Et, plutôt que de considérer uniquement l'importance des activités à l'intérieur d'un même système, il est également possible de généraliser ce raisonnement, en considérant l'ensemble des activités dans lesquelles l'individu est engagé. Avec une telle perspective, le rôle des femmes ou hommes au foyer est alors à considérer comme ayant la potentialité d'être central, au même titre que l'activité exercée dans un autre emploi¹³.

C'est donc en considérant l'ensemble des activités appartenant aux différents cercles dans lesquels les actrices et acteurs se trouvent (Grossetti et Bes, 2003) que nous serons en mesure de mettre en évidence l'agencement des différents systèmes de travail tant d'un point de vue synchronique que diachronique ; et par la même, mettre en évidence les activités qui deviennent centrales par l'importance que l'individu leur confère au moment de la rupture ou dans la transition professionnelle.

Devenir enseignant-e : méthodologie de recherche

Cette analyse s'insère dans une réflexion plus générale, une recherche doctorale (Girinshuti, 2014) sur le processus d'insertion professionnelle vers l'enseignement en trois étapes : le choix du métier, l'accès à celui-ci sur le marché de l'emploi et l'insertion subjective¹⁴ (Losego et al., 2011). Les données utilisées dans cette recherche doctorale

¹³ Cette démarche analytique ne dispense pas pour autant d'interroger les pratiques réelles contenues dans chaque activité (Strauss, 1992). Le rôle dans un foyer ne va pas de soi, car il n'est pas vécu de la même manière d'une personne à une autre. Tout comme l'enseignement en tant qu'activité varie selon l'investissement que les actrices et acteurs y mettent, mais également le type de poste investi.

¹⁴ Le sentiment d'être inséré dans le métier, selon des critères subjectifs ou objectifs choisis par la personne qui occupe le poste dans le métier considéré.

proviennent, d'une part, de deux bases de données quantitatives¹⁵ qui portent notamment sur l'accès à l'emploi et les débuts dans le métier, et, d'autre part, d'un corpus d'entretiens, résultat d'un suivi longitudinal de 45 étudiant-e-s de la haute école pédagogique de Lausanne (HEPL). L'objectif de cette approche qualitative est de reconstituer et d'analyser dans le détail les mécanismes du processus d'insertion dans sa totalité.

Une requête par courriel a été envoyée auprès de l'ensemble des étudiant-e-s en fin de formation en 2013. Le dispositif leur proposait alors un suivi sur deux ans, avec un premier entretien rétrospectif sur le parcours de vie et de formation la même année, suivi de deux autres entretiens espacés d'un an - en 2014 et 2015 - davantage axés sur leur parcours durant les deux années qui ont suivi l'obtention de leur diplôme. Les participant-e-s sont celles et ceux qui lors du premier rendez-vous (parfois par échange courriel) ont accepté le dispositif.

Pour traiter la question de la transition - objet du présent numéro de revue, il sera uniquement question de la première étape du processus de l'insertion, le choix du métier en tant que parcours spécifique de vie - professionnelle et de formation notamment - qui amène un individu à suivre la formation pédagogique pour devenir enseignant-e. L'analyse proposée ici se base donc sur le contenu des entretiens rétrospectifs réalisés en 2013. Semi-directifs, ces échanges ne sont pas pour autant structurés sur un temps linéaire¹⁶. Ces entretiens ont été traités par une analyse de contenu à l'aide du logiciel Nvivo.

Ces analyses ont permis de mettre en évidence trois types de parcours menant vers l'enseignement : les parcours linéaires (parcours scolaire menant directement vers la formation pédagogique) ; les parcours indirects (parcours qui s'essaient à d'autres types de formations avant de se tourner vers l'enseignement) ; et les parcours « second métier ». Les mécanismes sociologiques derrière chaque type de parcours font l'objet d'un chapitre de thèse. Par conséquent, cette contribution se borne au choix de l'enseignement comme second métier. Parmi les 45 enseignant-e-s suivi-e-s, 14 individus présentent ce profil. Ils ont suivi une première formation et exercé un premier métier durant une période plus ou moins longue avant de s'orienter vers l'enseignement.

¹⁵ Au niveau national, la base de données de l'enquête « transition école emploi » (www.tree.unibe.ch) non spécifique à l'enseignement, et au niveau régional, la base de données de l'enquête sur l'insertion des enseignant-e-s dans les cantons latins (www.inserch.ch). L'auteur est membre du groupe responsable de l'enquête pour le compte de la haute école pédagogique de Lausanne.

¹⁶ En effet, la question de départ concernait les motivations à suivre la formation à la HEPL. Le contenu suffisamment dense de la réponse à cette première question a permis par la suite de relancer les interviewé-e-s sur les thèmes retraçant de manière désordonnée, leur trajectoire de formation depuis leur enfance, jusqu'au domaine professionnel fréquenté avant de commencer leur formation pour devenir enseignant-e. Les thématiques suivantes ont été abordées tout en insistant sur les pratiques concrètes : l'enseignement comme choix professionnel ; le parcours scolaire, en insistant sur les moments de choix/de transition ; la structure familiale (l'importance de la fratrie, et les choix d'études/de carrière de celle-ci, la place occupée dans la fratrie), la catégorie socioprofessionnelle des parents ; le parcours professionnel et les divers emplois temporaires occupés ; la place des loisirs, des projets personnels tout au long de leur vie ; l'influence de la famille, des amis dans les choix/les transitions ; le déroulement de leur formation à la HEPL ; les perspectives après la formation de la HEPL - à court terme, les démarches entreprises pour trouver un poste dans l'enseignement avec le descriptif du poste trouvé si possible ; à moyen et long terme, les projets personnels et professionnels.

Les 14 personnes (Tableau 1) considérées comme ayant un parcours impliquant un changement de métier ont des profils variés. Trois d’entre eux - dont un homme - ont choisi de se former pour enseigner au primaire. Les 11 restants - dont trois hommes - terminaient une formation pour le secondaire au moment de l’enquête. Leur âge varie de 29 à 57 ans, et leur expérience dans le premier métier pour lequel ils avaient suivi une autre formation va de deux à 28 ans. Selon les trois définitions de la reconversion professionnelle volontaire de Dieu et Delhaye (2009), toutes ces personnes ont effectué une reconversion totale, dans la mesure où elles ont toutes choisi de suivre une nouvelle formation pédagogique afin d’accéder au métier d’enseignant-e.

Tableau 1 : Profils des personnes ayant choisi l’enseignement comme second métier

Prénom fictif	Sexe	Naissance	Première formation	Activité(s) précédente(s)	Années d’activités avant l’enseignement
Justine	F	1983	Bachelor en théâtre	Comédienne indépendante	2
Sandra	F	1966	Maturité fédérale	Informaticienne + gestionnaire de projet	19
Aurore	F	1977	Master en art (DNSEP)	Journaliste, Création d’identité visuelle, dessin et photographie artistique	7
Carine	F	1968	Bachelor en musique	Assistante de direction + chanteuse	6
Céline	F	1979	Master en dramaturgie et histoire du théâtre	Comédienne + écrivaine de pièce de théâtre	2
Emanuelle	F	1963	Diplôme de chant	Soliste et choriste	13
Ernestine	F	1973	Licence en linguistique	Entreprise familiale	4
Jessica	F	1974	Master en droit	Juriste	5
Manon	F	1979	Diplôme de maître de musique (Genève)	Événementiel	3
Marie	F	1972	Ingénieure EPF en microtechnique	Ingénieure de production	6
Pierre	H	1984	Maturité fédérale	Bûcheron	3
Edgar	H	1956	Ingénieur en Chimie	Ingénieur chimiste	28
François	H	1974	2 certificats fédéraux de capacité (vendeur et réparateur d’instruments) et bachelor en saxophone	Musicien instrumentiste	15
Henry	H	1975	Doctorat en biologie	Chercheur en biologie	8

La place de l’enseignement dans le changement

Nous proposons d’envisager l’ensemble des parcours d’individus qui, suite à une série de « transitions normales » (Hareven et Masaoka, cité par Négroni, 2005b), commencent par exercer un premier métier, et envisagent à un moment donné de leur trajectoire de se tourner vers l’enseignement. Après avoir éprouvé les phases proposées par Denave (2006), en exposant la richesse des parcours considérés, nous verrons que l’enseignement en tant que système de travail n’a pas les mêmes implications dans ces carrières analysées. Nous terminerons cette section en proposant une typologie des trajectoires étudiées.

Pourquoi choisir l'enseignement comme second de métier?

Parmi les parcours analysés, neuf - dont trois hommes - passent par les cinq phases (le décalage ; les événements déclencheurs ; le désengagement ; la réorientation et l'engagement) décrites par Denave (2006). Les cinq restants (cf. table 1 : Aurore, Carine, Céline, Justine et François) ne les vivent que partiellement, en expérimentant notamment un événement déclencheur qui finit par les orienter vers l'enseignement, mais sans pour autant avoir vécu un décalage avec leur activité précédente. D'un point de vue analytique, il n'y a pas de reconversion professionnelle. À l'image des parcours analysés par Balleux (2011), il s'agit pour ces cinq cas de transition professionnelle. Celle-ci correspond à la phase d'engagement dans ce nouveau métier. Ces actrices et acteurs qui ne vivent pas de rupture professionnelle ont en commun d'avoir dans un premier temps suivi un cursus artistique qui leur a permis d'exercer soit en tant que chanteuse, instrumentiste, dessinatrice ou encore comédienne. Le parcours de François illustre bien ce type de trajectoire qui ne présente que la cinquième phase :

Il n'était pas vraiment « très scolaire » et n'a pas obtenu son diplôme de fin de scolarité obligatoire. Mais, depuis l'âge de 14 ans, il a toujours « joué de la musique ». D'abord en fanfare, puis en sortant de l'école sans diplôme, il a continué à « se produire » dans des groupes locaux. Il parvient tout de même à décrocher une place d'apprentissage comme vendeur, et cette expérience lui donne accès à ce qu'il recherchait au départ, à savoir un autre apprentissage en tant que réparateur d'instruments. De bouche à oreille, notamment par le biais de son activité professionnelle, il côtoie des cercles qui lui permettent d'accéder à divers projets d'enregistrement de disque et de tournée. Après trois ans en tant que réparateur, il suit une nouvelle formation comme instrumentiste dans une haute école. À la suite de cela, il alterne l'enseignement dans des écoles de musique, et les tournées avec divers groupes en jouant son instrument. Pour se stabiliser, il choisit par la suite de s'orienter vers l'enseignement public où il réussit à se faire engager en CDI sans la formation pédagogique. Après huit ans dans le même établissement, il décide de suivre la formation pédagogique pour un meilleur salaire. L'investissement dans la formation pédagogique s'est traduit par une diminution du temps investi dans d'autres projets musicaux (Reconstitution du récit de François, enseignant de musique).

À part ces cinq cas qui opèrent une transition, tous celles et ceux qui vivent la première phase traversent également les quatre autres phases. Parmi elles, une seule personne vit un décalage dès le départ avec sa première activité. Elle travaille dans une entreprise familiale pendant quatre ans sans grande conviction et par défaut, et désire poursuivre un jour ses études en Europe. Dès qu'elle en a l'occasion, elle part pour la France, puis la Suisse. Le parcours des huit autres se caractérise par une forme de « latence », un désenchantement qui intervient avec le temps, lié à un déplacement des priorités vers la famille. Voici un exemple de trajectoire :

Dès la préadolescence, Marie s'est passionnée pour les sciences, notamment l'électronique et l'informatique à travers la lecture de magazines pour enfants. La scolarité se passe dans cette voie, sans imaginer en suivre une autre. À l'école polytechnique, elle choisit la microtechnique « pour le côté ludique et terre à terre », avec des « programmations de robot » qui lui permet de percevoir directement le résultat. La fin de cette formation

coïncide avec une conjoncture économique défavorable. Elle poursuit par un post-grade en ingénierie biomédicale, ce qui lui permet de trouver un premier emploi dans une société qui vient alors de s'installer en Suisse, et dans laquelle elle travaille pendant six ans. Elle y débute comme seconde d'un ingénieur expert venu de l'étranger qui gère alors la machine principale. À son départ, elle reprend son poste, et s'occupe également de former des technicien-e-s et des opérateurs-trices : c'est la seule qualifiée pour le poste. On lui fait confiance malgré l'âge, « pas comme en Suisse où il faut avoir 40 ans pour qu'on vous prenne au sérieux ». Initialement, l'ensemble des collaborateurs de cette entreprise alors nouvelle partage une forme « d'optimisme » sur leur avenir. « Avec le temps, [...] au moment où [l'entreprise avait] réussi à produire ce qu'il fallait [...], une routine s'est installée », avec moins d'intervention sur la machine et plus d'aspects administratifs, et des objectifs de « rentabilité » ont pris le dessus ; le contexte favorable des débuts de Marie au sein de l'entreprise a laissé la place à une forme de rationalisation des ressources humaines. Lorsqu'elle tombe enceinte de son second enfant, elle diminue son temps de travail à 50 % pendant deux ans. Au moment où elle quitte cet emploi, elle parle d'une relation « sans affinité » particulière avec un nouveau chef, et d'un temps de travail où elle « vit moins avec l'entreprise ». Elle sort du marché du travail pendant un an. À la suite d'une annonce d'emploi, elle travaille pendant un an pour la promotion de l'égalité dans les domaines scientifiques, un travail décrit comme inintéressant, car essentiellement basé sur des tâches de « secrétariat ». Cependant, l'idée générale de la promotion de l'égalité éveille un nouveau centre d'intérêt professionnel. À la naissance du troisième enfant, elle reste au foyer pour une question d'économie domestique. Cela dure trois ans, durant lesquels elle a un quatrième enfant. Pendant cette période de femme au foyer, elle fait quelques mandats à distance en informatique. Avec le déclin de l'entreprise où travaille son mari, elle envisage de reprendre un emploi. Elle écarte l'industrie, où le travail à mi-temps ne se pratique pas. Elle opte pour l'enseignement, domaine qui lui permettrait de concilier ses différents centres d'intérêt : la famille par une activité à temps partiel et la promotion des sciences au travers de l'enseignement. Elle commence par des remplacements, avant de continuer dans le même établissement par un stage en formation (Reconstitution du récit de Marie, enseignante de mathématiques, physique et de l'informatique au niveau secondaire).

Au moment du « turning point » (deuxième phase) et des événements déclencheurs, lorsque le cadre professionnel ne convient plus, cela se traduit parfois par un indicateur¹⁷ ; tandis que dans la plupart des cas la structure familiale est bouleversée. Parmi les six femmes concernées, pour l'une d'entre elles, c'est l'opportunité de partir de son pays d'origine pour aller suivre des études à l'étranger, quatre autres vivent une maternité, tandis que la dernière vit un décès. Pour l'un des hommes, c'est la fin d'un contrat qui lui permet d'évaluer sa situation professionnelle. Pour un autre, c'est l'inscription au club alpin qui joue le rôle d'ouverture vers d'autres possibilités. Enfin pour le plus âgé, c'est une volonté de passer plus de temps en famille après avoir passé 28 ans dans l'industrie.

Ensuite, même si l'enseignement n'est pas toujours la seule activité exercée après le désengagement, comme l'illustre la carrière de Marie, le vécu des trois dernières phases

¹⁷ Pour Marie, c'est notamment l'arrivée d'un nouveau chef qui coïncide toutefois avec une nouvelle maternité.

est souvent facilité par les conditions objectives d'exercice de l'enseignement. En effet, il est possible de faire des remplacements dans l'école publique sans avoir suivi de formation pédagogique. Cette pratique est récurrente sur 13 des 14 parcours analysés. La grande majorité a pu s'essayer à l'enseignement avant de poursuivre par une formation pédagogique. Dans une conjoncture économique plutôt favorable, avec un manque d'enseignant-e-s sur le marché, cela en fait un métier particulièrement connexe (Hughes, 1996) avec l'ensemble des trajectoires professionnelles analysées, dans la mesure où les occasions de remplacement n'ont jamais manqué, que ce soit en vue de se convertir vers ce métier, ou comme « job » d'appoint dans un moment d'incertitude professionnelle.

Si l'on reprend les trois types de reconversion professionnelle possible selon Dieu et Delhaye (2009) – reconversion professionnelle, progression professionnelle et reconversion totale, nous pouvons parler d'une reconversion qui est d'abord partielle dans la mesure où certain-e-s commencent à enseigner sans formation, par des remplacements. C'est seulement petit à petit que ces personnes envisagent une nouvelle formation, transitant ainsi vers une reconversion totale.

Le choix de l'enseignement comme activité parmi d'autres

Les situations ne se résument pas uniquement à une transition entre deux types de reconversions. La formation pédagogique leur permet d'une certaine manière d'envisager l'enseignement, non pas comme un changement de métier, mais comme une activité parmi d'autres qu'elles exercent à un moment donné de leur carrière, dans un système de travail connexe (Hughes, 1996).

Dans certains cas, l'enseignement sera vécu comme une activité centrale, avec un retour à temps plein sur le marché du travail rémunéré. Dans d'autres cas, l'enseignement ne sera qu'une activité accessoire en complément de leur activité centrale. Leur engagement dans l'enseignement est alors conditionné par cette autre activité. C'est le cas pour les cinq qui ne vivent pas de rupture professionnelle avec leur premier métier, comme Aurore :

[...] après, je ne suis pas sûre si j'avais pris la décision de me séparer de mon mari que j'aurai vraiment fait ça quoi, c'est-à-dire que c'était quand même aussi dur ; je me suis dit je suis, voilà je suis, je vais être avec mon fils [...] voilà fallait que je trouve quelque chose qui puisse concilier ma vie de famille, ma vie artistique et qui m'intéresse quand même donc, j'ai commencé à voir par rapport aux remplacements si c'était possible (Extrait de l'entretien avec Aurore, enseignante d'arts visuels au secondaire).

Pour Aurore, il s'agit de pouvoir exercer ce qu'elle estime être son premier métier, malgré que celui-ci soit peu rémunérateur, tout en conciliant sa situation familiale. Trois activités sont alors en interaction : l'activité de salarié, l'activité au foyer et la création en tant qu'indépendante.

[...] mes filles ont grandi aussi, même si la dernière a huit ans, les deux grandes bien sûr elles ont besoin de moi, mais c'est plus du tout de la même manière c'est plus dans la même présence, c'est plus les mêmes besoins, elles ont plus

besoin de parler maintenant et d'échanger de se faire voir, quelqu'un qui est là pour qu'elles puissent développer leurs idées et puis éventuellement avoir un peu de répatie pour alimenter, mais c'est vrai que c'est des autres formes de construction (Extrait de l'entretien avec Sandra, enseignante généraliste au primaire).

Pour d'autres comme Sandra, le passage à l'enseignement se fait également pour avoir du temps pour ses filles, après le décès de leur père. Alors que l'enseignement a été envisagé très tôt dans sa carrière, un peu comme une vocation, elle y revient, pour d'autres raisons. Elle envisage l'enseignement comme une activité stabilisante qui coïncide avec sa nouvelle situation familiale, et avec la possibilité de continuer à exercer son activité de mère au foyer comme activité centrale en parallèle.

Bien que les situations étudiées ici soient plus hétérogènes que celles exposées par Dieu et Delhaye (2009), au vu des parcours relatés ici, la reconversion professionnelle totale par une nouvelle formation n'implique pas systématiquement une « remise à zéro des compteurs ». Celle-ci n'intervient que pour les trois hommes (cf. table 1 : Pierre, Edgar et Henry) qui vivent une rupture professionnelle et commencent leur formation à l'enseignement pour y travailler à 100 % et en mettant derrière eux leur ancienne activité. Mais dans d'autres cas, la formation à l'enseignement va jouer ce rôle d'acquisition de nouvelles compétences - sans qu'elle soit vécue comme une « progression professionnelle », non pas en vue d'exercer un nouveau métier, mais plutôt comme un moyen d'améliorer les conditions d'exercice de l'ensemble des activités centrales qui se trouvent dans les divers cercles dans lesquels ces personnes évoluent.

Ses enseignant-e-s vivent alors par la formation un statut proche des transitions professionnelles décrites par Lanéelle (2011), à la différence près que leur situation n'est plus précaire, car la nouvelle formation leur confère une part de libre-choix d'enseigner à un pourcentage et dans des conditions qui leur permet de « se réaliser ailleurs ».

Esquisse des dimensions spécifiques à l'orientation vers un « second métier » dans une carrière

Deux dimensions semblent se dégager de la précédente analyse. Il y a, d'une part, une première dimension qui saisit la continuité ou discontinuité entre le premier métier et le nouveau métier. Elle rend possible la distinction de trois types de parcours : les conciliations professionnelles, les adaptations professionnelles et les ruptures professionnelles. D'autre part, il y a une seconde dimension qui rend compte de la place subjective de la nouvelle activité dans l'ensemble des activités exercées : l'enseignement comme activité de complément, d'aménagement ou de changement.

La première dimension éprouve la continuité ou discontinuité du lien existant, autrement dit la connexité, entre le système de travail que l'individu quitte et le système de travail de la nouvelle activité, l'enseignement. Dans la plupart des trajectoires étudiées ici, une continuité entre le premier métier est vécue, notamment en termes de compétences transférables, mais également en termes de discipline à enseigner.

Pour celles et ceux qui ne vivent pas de rupture professionnelle selon la définition de Denave (2006) ou Négroni (2005a) et qui viennent d'un système de travail artistique, il y a une forte connexité entre leur première activité et l'enseignement de la branche, qui se situe dans le médium utilisé dans les deux cas, ils opèrent donc une conciliation professionnelle.

Cette continuité se trouve parfois dans des compétences acquises lors de changement d'activité au sein d'un même système à l'image d'Edgar, qui a suivi une trajectoire dans l'industrie chimique où il a commencé par l'activité centrale en lien direct avec sa formation, puis a changé au fil des années, pour des postes à responsabilité et de direction, activités qui l'éloignaient de sa formation initiale, mais qui se révèlent « plus prestigieuses » (Hughes, 1996). À l'instar des transitions analysées par Duchesne (2008) ou Balleux (2011), il valorise alors ses compétences en « gestion de crise », un atout par rapport aux jeunes débutant-e-s, pour gérer des situations de classe ou de comportement difficile. Dans ce genre de situation, il s'agit plutôt d'adaptation professionnelle.

Mais il y a également des cas particuliers comme celui de Pierre (Tableau 1), qui vit une rupture totale avec son premier métier de bûcheron. Il passe de l'isolement en forêt, à un métier de contact humain, plus social. On observe alors une rupture professionnelle au sens d'une bifurcation biographique. Il vit une forme de « reconversion passion » (Négroni, 2005b) où la réalisation de lui-même est au centre de sa démarche.

La deuxième dimension remet en question le projet professionnel au moment du choix de l'enseignement. Elle permet entre autres d'interroger la notion de travail, et de la redéfinir dans une perspective compréhensive. Comme il en a été question dans l'analyse par phase, l'enseignement pour certain-e-s est un moyen de continuer à exercer une passion ; c'est une forme de transition. Les motivations (Kyriacou et Coulthard, 2000)¹⁸ sont donc à la fois extrinsèques, dans la mesure où il y a une motivation salariale, mais également intrinsèque, parce qu'il y a une volonté de persévérer dans leur discipline qui les pousse à trouver un compromis dans l'enseignement. L'enseignement est une activité de complément.

Pour la majeure partie des trajectoires analysées, l'enseignement intervient après un certain temps passé sur le marché du travail. « L'actualisation de soi » passe alors ailleurs, non pas par l'emploi comme c'est le cas pour Pierre qui vit l'enseignement comme une activité de changement, mais par une conciliation des cercles dans lesquels l'actrice ou l'acteur est impliqué (Grossetti et Bes, 2003). Les motivations sont alors extrinsèques - car les raisons sont davantage inscrites dans le contexte de vie de manière générale. Pour ces derniers, l'enseignement constitue une activité d'aménagement.

¹⁸ « (1) altruistic reasons: these reasons deal with seeing teaching as a socially worthwhile and important job, a desire to help children succeed, and a desire to help society improve; (2) intrinsic reasons: these reasons cover aspects of the job activity itself, such as the activity of teaching children, and an interest in using their subject matter knowledge and expertise; and (3) extrinsic reasons: these reasons cover aspects of the job which are not inherent in the work itself, such as long holidays, level of pay, and status. » (Kyriacou et Coulthard, 2000, p. 3).

Conclusion

Cet article s'est intéressé au choix de l'enseignement comme second métier à l'intérieur de 14 trajectoires biographiques et professionnelles. Au prisme du concept de carrière, les résultats ont montré que la période entre le premier métier et l'enseignement est envisagée, non pas directement comme une « bifurcation biographique », mais plutôt comme un processus interactif entre deux situations professionnelles liées. Les résultats ont également permis de constater que le choix du métier d'enseignement se fait en rapport avec l'ensemble des activités qui font sens pour les individus. Ce sont là deux dimensions spécifiques à l'étape du choix de l'enseignement comme second métier dans une carrière.

Ces résultats constituent un premier jalon vers la compréhension de l'insertion professionnelle pour les diplômé-e-s en enseignement. En effet, considérant que le choix du métier est une étape dans un processus qui implique également l'accès à l'emploi et l'insertion subjective, et constatant que l'enseignement n'a pas les mêmes implications pour celles et ceux qui le choisissent comme second métier, plusieurs réflexions émergent : tout d'abord, quels sont les mécanismes à l'œuvre dans le choix de l'enseignement comme premier métier? Comment rendre compte de l'ensemble de ces trajectoires qui, à un moment donné, ont convergé vers l'enseignement, sans pour autant les résumer en une accumulation de cas particuliers?

C'est là une des limites de l'analyse présentée dans cet article, mais également une ouverture à la problématique plus large de l'insertion professionnelle vers l'enseignement. La compréhension du choix de l'enseignement comme premier métier nécessite par exemple une interrogation plus globale des trajectoires pour comprendre comment les individus ont petit à petit construit un certain rapport à l'enseignement, pour enfin l'envisager comme activité centrale. Le raisonnement ne se situe plus alors entre deux métiers, mais entre une activité exercée au moment de l'enquête - l'enseignement - et la carrière de l'individu, en tant que parcours de vie et de formation, afin d'interroger une forme de socialisation anticipatrice vécue par l'individu (Charles, 2012). Enfin, il reste à vérifier si les particularités des trajectoires au moment du choix du métier ont un impact sur l'ensemble du processus d'insertion professionnelle, comme observé ailleurs (Bouchetal et Lantheaume, 2015).

Références

- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Recherche en éducation*, 11, 55–66.
- Balleux, A., et Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74 (3), 101–114.
- Bessin, M., Bidart, C., et Grossetti, M. (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte.
- Bidart, C. (2012). Réseaux personnels et processus de socialisation. *Idées économiques et sociales*, 169 (3), 8–8.

- Bouchetal, T., et Lantheaume, F. (2015). Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré : entre permanence et reconfiguration identitaires. *Le sujet dans la cité*, 6 (2), 81–91.
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14 (1), 86–114.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892 - 1961/Jean-Michel Chapoulie*. Paris: Seuil.
- Charles, F. (2012). Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. Dans Guibert, P et Périer P (dirs), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves* (pp. 17–40). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Croity-Belz, S., Gaudron, J.-P., Baudin, P., et Simonet, M.-H. (2006). Rôle des relations interpersonnelles lors d'une phase de transition professionnelle. *Carriérologie*, 10 (3–4), 565–585.
- CSRE (Ed.). (2014). *L'éducation en Suisse : rapport 2014*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE.
- Darmon, M. (2008). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix*, 82 (2), 149–167.
- Denave, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 120, 85–110.
- Deschenaux, F., et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et Francophonie*, 38 (1), 92–108.
- Dieu, A.-M., et Delhay, C. (2009). Des reconversions professionnelles positives : le retour des femmes sur le marché de l'emploi. *Éducation Permanente*, 181, 133–147.
- Dozolme, S., et Ria, L. (2015). Nouveau métier : enseignant dans le second degré. Récits de changements professionnels. *Recherches en éducation*, 21, 178–192.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43 (3), 309.
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches en éducation*, 11, 27–38.
- Girinshuti, C. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants : comment devient-on enseignant?* (Canevas de thèse. Accepté le 8 mai 2014). Université de Genève.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 5–28.
- Grossetti, M., et Bes, M.-P. (2003). Dynamiques des réseaux et des cercles. Encastrement et découplages. *Revue d'économie industrielle*, 103 (1), 43–58.
- Guillot, A., et Lanoë, S. (2011). D'infirmière vers professeur des écoles : reconversion professionnelle et identité personnelle. *Recherches en éducation*, 11, 83–93.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris: Édition de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Kyriacou, C., et Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117–126.

- Lanéelle, X. (2011). Trois transitions, deux situations professionnelles, une vie : le cas des enseignants intermittents. *Recherches en éducation*, 11, 94–105.
- Losego, P., Amendola, C., et Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (3), 479-494.
- Négroni, C. (2005 a). *La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique* (Vol. 119). Paris: Presses universitaires de France.
- Négroni, C. (2005 b). La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi. *Revue Carrièreologie*, 10 (2), 331-348.
- Négroni, C. (2009). 10. Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et événements déclencheurs. Dans Grosseti, M., Bessin, M. et Bidart, C. (Éds), *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 176–183), Paris: La Découverte.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan